

**Religionsbezogene Vor- und
Einstellungen als Lernvoraussetzungen
für (inter-)religiöse Bildungsprozesse**



unipress

Open-Access-Publikation (CC BY-NC-ND 4.0)
© 2024 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847116097 – ISBN E-Lib: 9783737016094

Religiöse Bildung kooperativ

Band 2

Herausgegeben von

Mouhanad Khorchide, Konstantin Lindner, Antje Roggenkamp,
Clauß Peter Sajak und Henrik Simojoki

Agnes Gmoser

Religionsbezogene Vor- und Einstellungen als Lernvoraussetzungen für (inter-)religiöse Bildungsprozesse

V&R unipress



Das Land
Steiermark

→ Wirtschaft, Tourismus,
Wissenschaft und Forschung

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

Open Access publiziert mit Unterstützung der Universität Graz, des Landes Steiermark und der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Graz.

© 2024 Brill | V&R unipress, Robert-Bosch-Breite 10, D-37079 Göttingen, ein Imprint der Brill-Gruppe (Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich)

Koninklijke Brill NV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Schöningh, Brill Fink, Brill mentis, Brill Wageningen Academic, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau und V&R unipress.

Wo nicht anders angegeben, ist diese Publikation unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 lizenziert (siehe <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>) und unter dem DOI 10.14220/9783737016094 abzurufen. Jede Verwertung in anderen als den durch diese Lizenz zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISSN 2749-9286

ISBN 978-3-7370-1609-4

Inhalt

Vorwort	9
1 Kontextualisierung und Forschungsinteresse	11
1.1 Einbettung in den gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Kontext	11
1.2 Forschungsfragen und Zielsetzung	17
1.3 Aufbau der Arbeit	18
2 Vor- und Einstellungen zu (›anderen‹) Religion(en)	21
2.1 Begriffsbestimmungen	21
2.1.1 Vorstellungen	21
2.1.2 Stereotype	22
2.1.3 Einstellungen	24
2.1.4 Vorurteile	25
2.2 Religion und religiöse Vorurteile in der Vorurteilsforschung	28
2.2.1 Religiös motivierte Vorurteile	30
2.2.2 Religionsbezogene Vorurteile	31
2.2.2.1 Antisemitische Vorurteile	32
2.2.2.2 Antimuslimische Vorurteile	34
2.2.2.3 Einstellungen zu anderen Religionen	36
2.3 Ausgewählte Studien zu religionsbezogenen Vorurteilen	37
3 Vor- und Einstellungen als Lernvoraussetzungen	43
3.1 Vorstellungen und Vorwissen als Lernvoraussetzungen	44
3.2 Einstellungen als Lernvoraussetzungen	46
3.2.1 Entwicklung von Einstellungen bei Kindern	46
3.2.2 Einstellungen von Schüler*innen als didaktisch relevanter Aspekt	50
3.3 Vor- und Einstellungen in anderen Fachdidaktiken	50
3.3.1 Vorstellungen in der Biologiedidaktik	51

3.3.2	Einstellungen in der Fremdsprachendidaktik	51
3.4	Ein vorläufiges Fazit: Lernfelder für die Religionspädagogik	52
3.5	Vor- und Einstellungen als Lernvoraussetzungen in der Religionspädagogik	54
3.5.1	Studien im Bereich der Elementarstufe	55
3.5.2	Studien im Bereich der Primar- und Sekundarstufe	57
3.5.3	Studien im Bereich der tertiären Bildung	60
3.6	Erkenntnisse und Forschungsdesiderate	61
4	Methodologie der empirischen Erhebung	65
4.1	Die Erhebungsmethode: Gruppendiskussion	66
4.2	Die konkrete Umsetzung der Gruppendiskussionen	69
4.3	Die Auswertungsmethode: Dokumentarische Methode	73
4.4	Die konkrete Umsetzung der dokumentarischen Methode	77
4.5	Kritische Reflexion des Forschungsdesigns	80
4.5.1	Der Umgang mit religiösem Othering	80
4.5.2	Die Schule als Ort der Erhebung	81
4.5.3	Meine Rollen als Forscherin, Lehrerin und Moderatorin	84
5	Fallbeschreibungen der Gruppendiskussionen	87
5.1	Fallbeschreibung Gruppendiskussion 1	87
5.1.1	Gliederung und formulierende Interpretation (GD1)	88
5.1.2	Interaktionseinheit 1 (GD1, A1)	94
5.1.3	Interaktionseinheit 2 (GD1, A2)	103
5.1.4	Interaktionseinheit 3 (GD1, A3)	107
5.1.5	Interaktionseinheit 4 (GD1, A4)	113
5.1.6	Erkenntnisse aus der ersten Gruppendiskussion (GD1)	117
5.2	Fallbeschreibung Gruppendiskussion 2	123
5.2.1	Gliederung und formulierende Interpretation (GD2)	123
5.2.2	Interaktionseinheit 1 (GD2, A1)	129
5.2.3	Interaktionseinheit 2 (GD2, A2)	133
5.2.4	Interaktionseinheit 3 (GD2, A3)	137
5.2.5	Interaktionseinheit 4 (GD2, A4)	140
5.2.6	Erkenntnisse aus der zweiten Gruppendiskussion (GD2)	143
5.3	Fallbeschreibung Gruppendiskussion 3	151
5.3.1	Gliederung und formulierende Interpretation (GD3)	152
5.3.2	Interaktionseinheit 1 (GD3, A1)	164
5.3.3	Interaktionseinheit 2 (GD3, A2)	167
5.3.4	Interaktionseinheit 3 (GD3, A3)	170
5.3.5	Interaktionseinheit 4 (GD3, A4)	173

5.3.6	Erkenntnisse aus der dritten Gruppendiskussion (GD3) . . .	176
5.4	Fallbeschreibung Gruppendiskussion 4	183
5.4.1	Gliederung und formulierende Interpretation (GD4)	184
5.4.2	Interaktionseinheit 1 (GD4, A1)	199
5.4.3	Interaktionseinheit 2 (GD4, A2)	203
5.4.4	Interaktionseinheit 3 (GD4, A3)	207
5.4.5	Interaktionseinheit 4 (GD4, A4)	211
5.4.6	Erkenntnisse aus der vierten Gruppendiskussion (GD4) . . .	215
6	Komparative Analyse	221
6.1	Die Interaktionen im Vergleich	221
6.2	Vor- und Einstellungen zu Religion	223
6.2.1	Unterschied in den Zugängen zu Religion	223
6.2.2	Religion und Identität	224
6.2.3	Wahrnehmung ›anderer‹ Religionen und religiöser Pluralität .	226
6.3	Wahrnehmung der ›religiösen Eigengruppe‹	228
6.3.1	Christliche Schüler*innen über das Christentum	228
6.3.2	Muslimische Schüler*innen über den Islam	229
6.4	Wahrnehmung der ›religiösen Fremdgruppe‹	231
6.4.1	Christliche Schüler*innen über den Islam	231
6.4.2	Muslimische Schüler*innen über das Christentum	233
7	Vor- und Einstellungen zu Religion(en) als Lernvoraussetzungen . . .	235
7.1	Die Wahrnehmung der erhobenen Vor- und Einstellungen zu Religion als Lernvoraussetzungen	235
7.1.1	Der Umgang mit unterschiedlichen religionsbezogenen Präkonzepten	236
7.1.2	Zur Unterscheidung der Kategorien Religion, Nation und Sprache	238
7.1.3	Die Thematisierung religiöser Pluralität und ›anderer‹ Religionen	239
7.2	Die Wahrnehmung der erhobenen Vor- und Einstellungen zum Christentum als Lernvoraussetzung	245
7.2.1	Der nachlässige Umgang von Christ*innen mit religiösen Vorschriften	246
7.3	Die Wahrnehmung der erhobenen Vor- und Einstellungen zum Islam als Lernvoraussetzung	247
7.3.1	Der Islam als strenge Religion mit zahlreichen Vorschriften .	247
7.3.2	Der Islam als rückständige Religion	248

7.3.3 Die Benachteiligung muslimischer Frauen und die Rolle des Kopftuchs	249
7.3.4 Der angenommene Migrationshintergrund von Muslim*innen	250
7.4 Weitere relevante Aspekte für (inter-)religiöse Bildungsprozesse . .	251
7.4.1 Religiöses Othering und religiöses Selfing	251
7.4.2 Einflussfaktoren auf Einstellungen und die Rolle sozialer Medien	252
7.4.3 Der Einfluss von Majoritäts- und Minoritätspositionen	254
7.4.4 Antimuslimischer Rassismus im Kontext Schule	254
8 Resümee und Ausblick	257
8.1 Die Relevanz der Erforschung von Vor- und Einstellungen zu Religion(en)	257
8.2 Forschungsdesiderate	259
8.3 Plädoyer für interreligiöses Lernen in religiös homogenen Klassen .	261
8.4 Implementierung der Erkenntnisse in der Lehrer*innenbildung . .	262
8.5 Auswirkungen auf die Konzeption von und den Umgang mit Schulbüchern	263
8.6 Notwendigkeit rassismuskritischer Performanz in der Schule	264
9 Literaturverzeichnis	267

Vorwort

»Das sind doch die mit dem Kopftuch, oder?« – »Bei denen verdienen die Männer das Geld und die Frauen bleiben zuhause.« – »Sie können kein Deutsch.« – »Diese Religion ist nun einmal vom Prinzip her gewalttätiger als andere, das kann man nicht abstreiten.« – ...

Ob an Stammtischen, in Gesprächen mit Verwandten und Bekannten oder als zufälliges Statement, das man im Vorbeigehen mithört – diese und weitere Aussagen über Muslim*innen oder den Islam sind in Österreich keine Seltenheit. Ein großer Teil der Menschen, die von anderen als muslimisch gelesen werden, ist im Laufe des Lebens damit konfrontiert; wenn nicht persönlich, dann in der medialen Darstellung der Religion Islam. Diese Erkenntnis, die mir in Gesprächen mit Muslim*innen nähergebracht und durch Studienerkenntnisse verstärkt wurde, war für mich Anlass, mich wissenschaftlich mit Vorurteilen gegenüber Muslim*innen auseinanderzusetzen. Als Religionspädagogin und Lehrerin drängte sich bei mir dabei immer mehr die Frage auf, wie junge Schüler*innen auf Angehörige ›anderer‹ Religionen zugehen. Wie denken sie über Religion an sich, über die Religion, der sie möglicherweise selbst angehören, oder über ›andere‹ Religionen? Sind gesellschaftlich verbreitete Vorbehalte ›anderen‹ Religionen gegenüber, die durch Studien mit Erwachsenen immer wieder belegt werden, bereits im Kindesalter festzustellen?

Um auf diese Fragen Antworten zu finden, habe ich mich entschieden, Vor- und Einstellungen von christlichen sowie muslimischen Schüler*innen zu Religion an sich und zu ›anderen‹ Religionen zu erforschen. In einem weiteren Schritt sollte der Blick darauf gelenkt werden, wie diese Vor- und Einstellungen als Lernvoraussetzungen für (inter-)religiöse Bildungsprozesse wahrgenommen werden können und sollen. Die Studie soll damit einen religionspädagogischen Beitrag zur Vorurteilsforschung leisten.

Ich hatte das große Privileg, meine Dissertation im Rahmen des Projekts ›Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching. Evidenzbasierte Entwicklung lokaler Theorien zu einer Didaktik religionskooperativer Lehr-/

Lernprozesse¹ (initiiert und geleitet von Ao. Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Weirer und angesiedelt am Institut für Katechetik und Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Graz) zu verfassen und dabei mit Michael Kramer, Mevlida Mešanović, Wolfgang Weirer, Eva Wenig und Şenol Yağdı ein interreligiös zusammengesetztes Projektteam an meiner Seite zu wissen, das ich in diesem Prozess nicht missen möchte. Von und mit ihnen durfte ich in den letzten Jahren unheimlich viel lernen, das mich und meine Sichtweisen auf Religion(en) und auf lebenslanges interreligiöses Lernen geprägt hat. Der Austausch bei unseren Projekttreffen, das gemeinsame Analysieren und Interpretieren von Forschungsmaterial, aber auch informelle Treffen haben mich interreligiösen Austausch praktisch erfahren lassen und mir während der Erforschung von Vor- und Einstellungen von Schüler*innen auch meine eigenen Vor- und Einstellungen zu Religion(en) bewusst gemacht. Dafür bin ich ihnen sehr dankbar.

Ein großer Dank gebührt auch jenen Schüler*innen, die sich bereit erklärt haben, an einer Gruppendiskussion teilzunehmen, und sich dabei sehr engagiert eingebracht haben. Ich schätze es sehr, dass sie ihren Mitschüler*innen und mir mit großer Freude und mit Engagement Einblicke in ihre Gedankenwelt gegeben haben. Eine qualitative Studie – wie die vorliegende Untersuchung – lässt natürlich keine repräsentativen Aussagen über die Vor- und Einstellungen von Kindern und Jugendlichen zu (›anderen‹) Religion(en) allgemein zu, sondern kann immer nur einen Einblick in das geben, wie jene konkreten Schüler*innen, die freiwillig an Gruppendiskussionen teilnehmen, denken. Die Gedanken der Kinder zu diesem Thema haben jedoch unzweifelhaft einen hohen Wert und können dabei helfen, die Aufmerksamkeit für die Vor- und Einstellungen von Schüler*innen zu Religion(en) in diesem Alter zu schärfen.

Im nun folgenden einführenden Kapitel wird das Forschungsinteresse zunächst umfangreicher in den gegebenen gesellschaftlichen Kontext und in die religionspädagogische Forschungslandschaft eingebettet, bevor die zugrundeliegenden Forschungsfragen erläutert werden.

1 Das Projekt wurde vom Österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF) gefördert (Projekt-nummer P 34282). Informationen zum Projekt und den darin gewonnenen Erkenntnissen zu interreligiösem Lernen in christlich-islamischer Kooperation finden sich in zahlreichen Publikationen, vgl. beispielsweise Gmoser et al., Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching; Gmoser et al., Konturen einer interreligiösen Fachdidaktik; Weirer et al., Christlich-Islamisches Teamteaching; Weirer et al., »... und dass man nicht einfach das von zu Hause nachredet«, sowie auf der Website des Projekts: <https://interreligioese-bildung.uni-graz.at>.

1 Kontextualisierung und Forschungsinteresse

1.1 Einbettung in den gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Kontext

›Religion ist Privatsache‹ – diese Aussage tätigen häufig Personen, die darauf verweisen wollen, dass die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religion oder das konkrete Ausleben dieser für andere nicht relevant ist oder sein sollte. Im Alltag ist die praktische Umsetzung dieser Einstellung vielfach so jedoch nicht zu erkennen: Angehörige bestimmter Religionen werden sehr wohl – vor allem, wenn es durch bestimmte Zeichen oder Kleidungsstücke an ihrem äußeren Erscheinungsbild erkennbar ist – als solche wahrgenommen und teilweise auch anders behandelt. Die »Differenz- und Heterogenitätskategorie Religion«² zeigt sich, so stellen Lingen-Ali / Mecheril (2016) fest, nicht nur im alltäglichen Leben, sondern hat sich »im deutschsprachigen Diskursraum zu einer medial, wissenschaftlich und politisch wirkmächtigen Kategorie entwickelt«³. Dass die Bedeutung von Religion und Religiosität stetig abnimmt, wie es kirchliche Institutionen beklagen, lasse sich aus sozialwissenschaftlicher Sicht nicht bestätigen – vielmehr sei eine Desäkularisierung erkennbar.⁴ Religion wurde und wird zunehmend gesellschaftlich relevant, wobei in der christlich geprägten europäischen Gesellschaft weniger die ›eigene‹ religiöse Zugehörigkeit von Bedeutung ist, sondern sich eine Fokussierung auf jene der ›anderen‹ ergeben hat: »Religion stellt [...] einen Zugehörigkeitscode dar, mit dem Personen als natio-ethno-kulturell Andere markiert werden, wie die Markierung von MuslimInnen durch Angehörige der mehrheitlich christlichen Dominanzgesellschaft zeigt.«⁵ Dadurch kommt es zu einer binären Logik im Hinblick auf Religionen, die sich im Unterschied zwischen einem ›Wir‹ – der (christlichen) Mehrheitsgesellschaft – und den

2 Vgl. Lingen-Ali et al., Religion als soziale Deutungspraxis, 17.

3 Ebd., 17.

4 Vgl. ebd., 18.

5 Ebd., 19.

(muslimischen, jüdischen, buddhistischen, ...) ›Anderen‹ ausdrückt. Verstärkt deutlich wurde dieser Blick auf andere Religionen durch die Migrationsbewegungen des letzten Jahrzehnts: Zugewanderte Personen werden vielfach als kulturell, aber auch religiös ›Andere‹ kategorisiert, infolgedessen ihnen bestimmte Einstellungen, Haltungen, Handlungsabsichten usw. unterstellt werden, die im Sinne der binären Logik den Einstellungen, Haltungen, Handlungsabsichten usw. der Aufnahmegesellschaft gegenübergestellt werden.

Mit dieser Differenzierung zwischen ›uns‹ und ›den anderen‹ geht häufig ein weiteres Phänomen einher: die Vereinheitlichung der ›anderen‹ zu einer homogenen Gruppe. Dadurch wird der Anschein erweckt, alle Mitglieder dieses Kollektivs würden gleich denken und handeln, wodurch sie nicht mehr als Individuen, sondern nur mehr als Teil einer Gruppe gesehen werden. In Bezug auf Religionen wird dies vor allem im Umgang mit Muslim*innen erkennbar: Der Islam wird als die ›andere‹, fremde Religion wahrgenommen, Menschen aus bestimmten Ländern werden durch die Zuordnung zur Kategorie Muslim*in ›muslimisiert‹ und fortan hauptsächlich als Muslim*in wahrgenommen und behandelt.⁶

Personen zu kategorisieren und damit auf eine bestimmte (auch nur zugeschriebene, aber nicht zutreffende) Zugehörigkeit zu reduzieren, ist insofern problematisch, als mit Kategorien in der Regel bestimmte Bewertungen einhergehen, die allen Mitgliedern der konstruierten Gruppe entgegengebracht werden, ohne dass die Individuen einzeln mit Blick auf viele Kategorien, die sie bedienen, betrachtet werden.⁷ Sind diese Bewertungen negativ, folgt daraus auch eine ungerechtfertigte – diskriminierende – Behandlung. Die Ergebnisse des Sozialen Survey Österreich aus dem Jahr 2018, der erstmals eine ausführliche Messung von Einstellungen der Österreicher*innen zu Muslim*innen vorgenommen hat, lassen Anzeichen dafür erkennen, dass dies in der österreichischen Gesellschaft passiert. Über ein Drittel der Befragten, nämlich 35 %, hat eine negative Einstellung zu Muslim*innen, lediglich 25 % haben eine positive Haltung zu ihnen (während im Vergleich z. B. 16 % Juden*Jüdinnen gegenüber negativ eingestellt sind, 14 % Hindus, 12 % Buddhist*innen und nur 5 % Christ*innen). Aus diesen Vorbehalten ergeben sich auch diskriminierende Forderungen: 51 % sprechen sich dafür aus, dass die Glaubensausübung von Muslim*innen eingeschränkt werden soll, 48 % tolerieren keine Moscheen in Österreich und 45 % sind der Meinung, Muslim*innen sollen nicht dieselben Rechte wie Menschen anderer Religionszugehörigkeiten haben.⁸

6 Vgl. ebd., 19.

7 Vgl. Klauer, Soziale Kategorisierung und Stereotypisierung, 24.

8 Vgl. Aschauer, Einstellungen zu Muslimen in Österreich, 1–2.

Auch politisch werden Muslim*innen teilweise als homogene Gruppe dargestellt, die als fremdes Gegenüber zur österreichischen bzw. europäischen Gesellschaft fungiert und dabei als grundsätzlich ›anders‹ wahrgenommen wird. Gemeinsamkeiten zwischen den Angehörigen dieser beiden konstruierten Gruppen wird wenig bis keine Aufmerksamkeit geschenkt. Nicht zuletzt seit den Anschlägen auf das World Trade Center am 11. September 2001 fällt die sprachliche Unterscheidung zwischen der ›westlichen‹ und der ›islamischen‹ Welt auf. Politisch korrekt wird dabei auf den Islamismus als Gefahr und Bedrohung hingewiesen und nicht auf den Islam als solchen – zumindest implizit ist jedoch häufig die Konnotation zu vernehmen: »Der Islam ist der Feind.«⁹

Wie bereits erwähnt, gehen mit Kategorien, die bestimmten (konstruierten) Gruppen zugeschrieben werden, in der Regel Bewertungen einher. In der Sozialpsychologie wird, wenn eine solche Bewertung auf ein Mitglied einer Kategorie übertragen wird, ohne auch andere Kategorien, die auf die Person zutreffen, zu betrachten, von einem Vorurteil gesprochen.¹⁰ So wird verständlich, wie es zu religionsbezogenen Vorurteilen in der Gesellschaft kommt und warum diese manchen Religionen gegenüber ausgeprägter sind als anderen. Während sich in den letzten Jahren Vorurteile über Muslim*innen häufen, wurde die Vergangenheit durch eine Tradition antisemitischer Vorurteilsbildung geprägt, die auch heute nicht verschwunden oder überwunden ist.¹¹ Die Anschläge auf die Synagoge und den Präsidenten der Jüdischen Gemeinde in Graz im August 2020 zeigen, dass antisemitische Einstellungen und ein daraus resultierendes diskriminierendes – und sogar gewalttätiges – Verhalten in der heutigen Gesellschaft noch präsent sind. Vor allem während der Pandemie verzeichnete die Antisemitismus-Meldestelle der Israelitischen Kultusgemeinde Wien einen deutlichen Anstieg antisemitischer Vorfälle: Während im Jahr 2020 585 Meldungen registriert wurden, erhöhte sich diese Zahl im Jahr 2021 auf 965 Meldungen. »So sah sich die jüdische Gemeinde seit Beginn der systematischen Erfassung antisemitischer Vorfälle in Österreich vor 20 Jahren noch nie mit einer derart hohen Anzahl an Vorfällen konfrontiert wie im Jahr 2021.«¹² Die österreichische Regierung reagierte mit der Einführung einer ›nationalen Strategie gegen Antisemitismus‹ und der Stabstelle ›Österreichisch-Jüdisches Kulturerbe‹. Dies ist ein Schritt (von vielen) zur Bearbeitung von religiösen Vorurteilen, der wichtig erscheint, denn wie Kampling (2012) treffend formuliert: »Eine den Prinzipien von Freiheit und Gleichheit verpflichtete demokratische Gesellschaft kann sich um

9 Hamburger, Abschied von der Interkulturellen Pädagogik, 57.

10 Vgl. Klauer, Soziale Kategorisierung und Stereotypisierung, 24.

11 Vgl. Schweitzer, Integration durch religiöse Bildung?, 89.

12 Vgl. Bundeskanzleramt, Umsetzungsbericht, 39.

ihrer eigenen Identität und um ihres eigenen Fortbestands willen religiöse Vorurteile nicht erlauben.«¹³

Was für eine erfolgreiche Sensibilisierung für Vorurteile und einen Abbau dieser keinesfalls fehlen darf, sind Bildungsangebote, um bereits Kinder und Jugendliche über (religionsbezogene) Vorurteile aufzuklären, um über ihre Vorurteile und Einstellungen zu ›anderen‹ Religionen zu sprechen und mithilfe entsprechender Konzepte an diesen zu arbeiten. Denn gerade für multikulturelle und multireligiöse Gesellschaften hält Schweitzer (2012) fest: »Wo entsprechende Bildungsangebote fehlen, droht stattdessen die Ausbildung oder Verfestigung von Vorurteilen.«¹⁴ Auf diesen Ausführungen aufbauend soll im Folgenden eine knappe religionspädagogische ›Standortbestimmung‹ zur bisherigen Thematisierung von religiösen Vorurteilen bei Kindern und Jugendlichen in der Forschung und im Unterricht erfolgen und auf die Relevanz ihrer Erforschung eingegangen werden.

Im schulischen Bereich werden Vorurteile von Schüler*innen bisher hauptsächlich aus einer Perspektive betrachtet: Sie sollen verhindert oder abgebaut werden, um zu einem guten schulischen und gesellschaftlichen Miteinander beizutragen. Im Hinblick auf religionsbezogene Vorurteile kommt dem Religionsunterricht eine besondere Bedeutung zu, in den hohe Erwartungen gesetzt werden. So hat sich in den letzten Jahren die Annahme, Religionsunterricht bzw. interreligiöses Lernen und interreligiöse Begegnung seien integrationsfördernd, verfestigt. Rothgangel (2013) meint hierzu etwa, interreligiöses Lernen übe »eine dienende Funktion für Integration«¹⁵ aus. Diesbezügliche Erwartungen an das Unterrichtsfach Religion hatten und haben, so stellt Schweitzer (2012) fest, nicht selten politischen Charakter:

Bis in die Gegenwart hinein werden politische Erwartungen an diesen Unterricht gerichtet, die sich weniger aus dem Selbstverständnis des Faches ergeben als vielmehr aus politischen Anpassungswünschen resultieren. Junge Menschen sollen durch den Religionsunterricht zu Staatstreue und zu gesetzesgehorsamen Bürgerinnen und Bürgern erzogen werden.¹⁶

Diese Anforderungen müssten zwar hinterfragt werden, dürften jedoch nicht als völlig ungerechtfertigt abgelehnt werden, da ein demokratischer Staat auch durch pädagogische Konzepte zur Ermöglichung und Umsetzung einer freien Lebensgestaltung beitrage und in diesem Sinne auch durch entsprechende Bildungsangebote etwas für die Zivilgesellschaft leiste.¹⁷ Eine völlige Trennung von

13 Kampling, Religiöses Vorurteil, 164.

14 Schweitzer, Integration durch religiöse Bildung?, 94.

15 Rothgangel, Vorurteile als Integrationshindernis, 169.

16 Schweitzer, Integration durch religiöse Bildung?, 88.

17 Vgl. ebd.

kirchlichen bzw. religiösen und staatlichen Belangen wäre in Bezug auf religionsbezogene Vorurteile kontraproduktiv, da man damit auch auftretende Spannungen und Konflikte einer pädagogischen Bearbeitung entzöge, welche jedoch z. B. im Blick auf (ungerechtfertigte) Vorurteile vonnöten wäre.¹⁸ Aus (unter anderem) diesen Gründen lohnt sich die Thematisierung von Einstellungen zu Religion(en) im Religionsunterricht und die Konzentration auf eine Verminderung dieser jedenfalls.

Der Abbau von religiösen Vorurteilen im schulischen Kontext soll erwartungsgemäß durch den klassischen (in Österreich konfessionellen) Religionsunterricht und die Thematisierung anderer Religionen darin geschehen; immer häufiger wird dies jedoch auch durch interreligiöses Lernen in unterschiedlichen Ausführungen zu erwirken versucht. Unser (2018) formuliert als Ziel interreligiösen Lernens beispielsweise, es solle »Einstellungen verändern, so dass ›unerwünschte‹ Einstellungen wie Vorurteile oder Xenophobie verringert, ›erwünschte‹ Einstellungen wie Toleranz und Anerkennung des Fremden hingegen verstärkt werden«¹⁹. Auch Betz (2018) erkennt, dass »positive, aufgeschlossene Einstellungen als Prüfstein interreligiöser Kompetenz ein wichtiges Kriterium für Lernprozesse dar[stellen]«²⁰.

In der vorliegenden Studie sollen ebenfalls Verbindungen zwischen Erkenntnissen des interreligiösen Lernens und der Vorurteilsforschung gezogen werden. Dies geschieht zum einen, weil in interreligiösen Lernsettings Schüler*innen (und Lehrer*innen) unterschiedlicher Religionen auf spezielle Weise zusammentreffen und gemeinsam Religion(en) auf eine Art und Weise zum Thema machen, wie es im konfessionellen Religionsunterricht durch eine jeweils ›einseitige‹ Sicht nicht passieren kann. Zum anderen rührt das Interesse für die wechselseitige Beziehung zwischen Vorurteilen und interreligiösem Lernen aus meiner Mitarbeit am Projekt ›Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching. Evidenzbasierte Entwicklung lokaler Theorien zu einer Didaktik religionskooperativer Lehr-/Lernprozesse«. Im Zuge dieses Projekts wurden unter anderem interreligiöse Unterrichtseinheiten im Setting eines christlich-islamischen Teamteachings erprobt und evaluiert. Ob und wie sich diese auf möglicherweise vorhandene Vorurteile der Schüler*innen auswirken, wurde dabei nicht explizit erhoben, da die Erforschung der Unterrichtsreihen nicht als Interventionsstudie geplant war. Jedoch meldeten einige Schüler*innen in reflektierenden Gruppengesprächen nach den Einheiten zurück, dass sie durch das interreligiöse Lernen Vorurteile abgebaut hätten. So resümierte beispielsweise ein muslimischer Schüler:

18 Vgl. ebd., 96.

19 Unser, *Interreligiöses Lernen*, 271.

20 Betz, *Interreligiöse Bildung und Vorurteile*, 113.

Und es werden auch sehr viele Vorurteile aus dem Weg geräumt, die man halt einfach hat, weil man sie zum Beispiel von den, vom Elternhaus oder generell von der eigenen Familie mitbekommt, was sie halt zu Hause reden über die anderen Religionen [...].²¹

Auch wenn die Selbsteinschätzung des Schülers eine erfreuliche Auswirkung der Unterrichtseinheiten zeigt, kann nicht davon ausgegangen werden, dass religionsbezogene Vorurteile durch Begegnung *immer* abgebaut werden. Dies von allen interreligiösen Lerneinheiten zu erwarten, wäre ein sehr hoch angesetztes Ziel, da sich verfestigte Meinungen und Einstellungen gegenüber bestimmten Personen(gruppen) nicht lediglich durch Bekanntwerden mit diesen auflösen.

Die Auseinandersetzung damit, wie religiöse Vorurteile verhindert oder abgebaut werden können bzw. wie mit ihnen umzugehen ist, stellt zurecht einen wichtigen Aspekt von (religiöser) Bildung dar. Dennoch fehlt bislang häufig ein wichtiger Zwischenschritt: Um einerseits wertvolle interreligiöse Begegnungen schaffen zu können und andererseits an möglicherweise negativen Einstellungen von Schüler*innen arbeiten zu können, muss zunächst danach gefragt werden, welche Vor- und Einstellungen und welche sich vielleicht daraus ergebenden religionsbezogenen Vorurteile bei Schüler*innen vorherrschen.

Tautz (2018) beschreibt die Fokussierung auf den möglichst schnellen Abbau von Vorurteilen und die moralisierende Forderung von Toleranz im religionspädagogischen Diskurs insofern als Problem, als damit vorhandene Zerrbilder ignoriert werden, die erheblichen Einfluss auf interreligiöse Begegnungen haben, da sie auf beiden Seiten vorhanden sind und diese Prozesse erheblich erschweren können.²² Auch Betz (2018), die sich in einer quantitativen Studie mit Vorurteilen und interreligiösem Lernen auseinandergesetzt hat, stellt fest, dass »eine erhöhte Aufmerksamkeit für den Bereich von Einstellungen förderlich wäre«²³ und betont, dass es dabei nicht nur um den Umgang mit diesen Einstellungen gehe, sondern dass dies auch »für das zu Beginn von Lernprozessen vorhandene Wissen bzw. für bestehende Vorurteile«²⁴ gelte. Weil Schüler*innen bisher »als Ausgangspunkte für die religionspädagogische Diskussion zum interreligiösen Lernen eine vergleichsweise geringe Rolle«²⁵ spielten, schlägt auch Schweitzer (2014) vor, »interreligiöse Bildung dezidiert im Ausgang von den Wahrnehmungen, Erfahrungen und Einstellungen von Kindern und Jugendlichen her zu konzipieren«²⁶.

21 Weirer et al., »... und dass man nicht einfach das von zu Hause nachredet«, 145.

22 Vgl. Tautz, Begegnungslernen, 29.

23 Betz, Interreligiöse Bildung und Vorurteile, 264.

24 Ebd.

25 Schweitzer, Interreligiöse Bildung, 36f.

26 Ebd.

1.2 Forschungsfragen und Zielsetzung

Um die Vorannahmen der Schüler*innen als Lernvoraussetzungen und Vorbedingungen von (inter-)religiösem Lernen wahrnehmen und Unterricht von diesen ausgehend planen zu können, muss den Vor- und Einstellungen der Schüler*innen in der wissenschaftlichen Erforschung Aufmerksamkeit gegeben werden. Aus diesem Interesse heraus lautet meine erste Forschungsfrage:

- I. Mit welchen Vor- und Einstellungen in Bezug auf ›andere‹ Religion(en) und im Besonderen auf Muslim*innen bzw. Christ*innen ist auf Seiten von christlichen bzw. muslimischen Schüler*innen der Sekundarstufe I zu rechnen?

Ausgehend davon soll thematisiert werden, was diese Vor- und Einstellungen für die Religionspädagogik und vor allem für die Auseinandersetzung mit ›anderen‹ Religionen im konfessionellen Religionsunterricht, in interreligiösen Lernsettings und in schulischer Bildung im Allgemeinen bedeuten. Daher lautet die zweite Forschungsfrage:

- II. Was bedeutet es, die Vor- und Einstellungen der befragten Schüler*innen zu Religion und zu ›anderen‹ Religionen als Lernvoraussetzungen für (inter-)religiöses Lernen wahrzunehmen?

Die Bezeichnungen ›eigene‹ und ›andere‹ werden in der gesamten Publikation bewusst unter Anführungszeichen gesetzt, da mitbedacht werden soll, dass v. a. christliche/katholische Kinder und Jugendliche immer weniger häufig in einer Religion sozialisiert und beheimatet sind und der Religionsunterricht, wenn er besucht wird, immer öfter die einzige oder erste Auseinandersetzung mit Religion und Glaube bietet (was sich bei muslimischen Schüler*innen jedoch teilweise anders darstellt). Es handelt sich zudem meist um »eine Schüler[*innen]schaft, deren Religiosität und religiöses Bekenntnis keineswegs als feste Größe zu betrachten ist, sondern vielmehr als sich im Wandel befindende Einstellung, die sich einer eindeutigen Fixierung entzieht«²⁷. Man kann die ›eigene‹ religiöse Zugehörigkeit also nicht als (vor allem auch nicht statische) Gegebenheit voraussetzen; diese kann ebenso ›fremd‹ erscheinen wie ›andere‹ Religionen. Stögbauer (2011) weist diesbezüglich beispielsweise darauf hin, dass

[h]insichtlich des Christentums als der vermeintlich ›eigenen‹ Religion [...] bei Heranwachsenden eine abgestufte Fremdheit zu beobachten [ist], da sie nicht mehr

27 Stögbauer, Mit fremden Religionen im Klassenzimmer, 237.

zwingend in dieser einen Religion beheimatet sind und insgesamt eine eher indifferente Position zu Religion und Glaube beziehen. Dementsprechend muss der Religionsunterricht auch die eigenkulturelle Religion – das Christentum – als in mancher Hinsicht ›fremde‹ Wirklichkeit der Lernenden aufschließen und erkunden helfen. Andererseits können Jugendliche bereits Elemente anderer Religionen in ihr individuelles Weltbild integriert haben.²⁸

Auch Helbling (2018) macht deutlich, dass eine Differenzierung in eine ›eigene‹ und ›fremde‹ Religion die Vorstellung mit sich bringen würde, dass Kinder in Bezug auf die ›eigene‹ Religion über viele und ausschließlich richtige Informationen verfügen würden. Diese könnten jedoch auch »über jene Religion wenig Wissen oder diffuse Einstellungen haben, der sie formal angehören«²⁹.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Studie unterteilt sich in einen theoretischen Teil sowie die Darstellung der empirischen Untersuchung und endet mit praxisrelevanten Überlegungen in Form von Handlungsoptionen für (inter-)religiöses Lernen, die sich aus den Erkenntnissen beider Teile ergeben. Dies führt zur folgenden Gliederung.

In Kapitel 2 werden als theoretische Vorarbeit zunächst die relevanten Begriffe erläutert: Vorstellungen, Stereotype, Einstellungen und Vorurteile. In einem weiteren Schritt werden die Zusammenhänge zwischen Religion und Vorurteilen exploriert, wobei der Fokus auf jenen negativen Zuschreibungen liegt, die Menschen aufgrund ihrer (angenommenen) Religion entgegengebracht werden. Ausgewählte Studien zeigen am Ende des Kapitels auf, welche Forschungsarbeiten in diesem Bereich bereits durchgeführt wurden, um zu erfahren, welche religionsbezogenen Einstellungen unter Erwachsenen verbreitet sind.

In Kapitel 3 werden Vor- und Einstellungen mit dem Fokus auf ihre Rolle als Lernvoraussetzungen betrachtet. Dabei wird zuerst auf die Konzepte Vorwissen und Vorstellungen eingegangen, bevor die Rolle der Einstellungen und ihre Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen dargestellt wird. Die anschließende interdisziplinäre Auseinandersetzung mit der Erforschung von Vor- und Einstellungen in anderen Fachdidaktiken soll Lernfelder für die Religionspädagogik aufzeigen. Schlussendlich werden relevante Ergebnisse aus religionspädagogischen Studien zu Vor- und Einstellungen nachgezeichnet, bevor die Erkenntnisse des Kapitels gebündelt und sich daraus ergebende Forschungsdesiderate aufgezeigt werden, womit der theoretische Teil abgeschlossen wird.

28 Ebd., 239.

29 Helbling, Wie Kinder Religion und Religionen begegnen, 293.

Es folgt in Kapitel 4 die Beschreibung der qualitativ-empirischen Erhebung: Zunächst wird erläutert, warum als Erhebungsmethode Gruppendiskussionen mit christlichen und muslimischen Schüler*innen gewählt wurden. Die Methode wird zunächst allgemein erklärt, bevor auf die konkrete Umsetzung der vier durchgeführten Gruppendiskussionen eingegangen wird. Nach demselben Modus wird daran anschließend die Wahl der dokumentarischen Methode nach Bohnsack als Auswertungsmethode begründet, bevor deren Umsetzung geschildert wird. Das Kapitel endet mit einer kritischen Reflexion des Forschungsdesigns, in der auf Herausforderungen und Problemstellungen eingegangen wird.

Kapitel 5 setzt sich aus den Fallbeschreibungen der vier Gruppendiskussionen zusammen. Dabei wird zunächst durch die Gliederungen und formulierenden Interpretationen nachgezeichnet, worüber die Schüler*innen inhaltlich gesprochen haben, bevor die Ergebnisse der reflektierenden Interpretation von je vier ausgewählten Interaktionseinheiten beschrieben werden. Die darauffolgende komparative Analyse in Kapitel 6 bietet eine Zusammenschau der Ergebnisse.

Nach der Auswertung der Gruppendiskussionen werden in Kapitel 7 mögliche Handlungsoptionen skizziert, wie die Erkenntnisse aus der empirischen Forschung im Sinne der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung als Lernvoraussetzungen in (inter-)religiöses Lernen einfließen können, wobei auf Vor- und Einstellungen zu Religion und im Besonderen zum Christentum und zum Islam eingegangen wird.

Im abschließenden Kapitel 8 werden Forschungsdesiderate, die sich im Prozess aufgetan haben, aufgezeigt und es wird erläutert, inwiefern sich die Ergebnisse der vorliegenden Studie auf die Ausbildung von (Religions-)Lehrer*innen und die Konzeption von Schulbüchern auswirken können. Zudem wird die Relevanz eines gesamt schulischen rassismuskritischen Umgang aufgezeigt.

2 Vor- und Einstellungen zu (>anderen<) Religion(en)

Im Fokus der vorliegenden Studie stehen die Vor- und Einstellungen von Schüler*innen zu Religion im Allgemeinen und zur jeweils >anderen< Religion Christentum oder Islam. Es findet sich somit bereits im Titel eine begriffliche Zweiteilung, die im Folgenden erläutert wird. Dabei ist es unumgänglich, weitere verwandte und in diesem Kontext häufig verwendete Begriffe zu ergänzen. Daraus ergibt sich, dass in den kommenden Unterkapiteln zunächst die Begriffe >Vorstellungen< (2.1.1), >Stereotype< (2.1.2), >Einstellungen< (2.1.3) und >Vorurteile< (2.1.4) erläutert werden, bevor ihre Verwendung im weiteren Verlauf festgelegt wird. Darauf folgt die Auseinandersetzung mit der Vorurteilsforschung und der Erforschung religionsbezogener Vorurteile. Einblicke in ausgewählte Studien aus diesem Bereich sollen helfen, den aktuellen Stand der Forschung zu religionsbezogenen Einstellungen zu erfassen.

2.1 Begriffsbestimmungen

2.1.1 Vorstellungen

Vorstellungen werden von Gropengießer (2020) als »eigenständig konstruiertes mentales Erleben«³⁰ beschrieben. Um dieses Phänomen nachvollziehbar zu machen, ist zunächst die visuelle Wahrnehmung zu verstehen: Vereinfacht zusammengefasst löst ein Reiz eine Sinneserregung im Auge aus, welche wiederum bestimmte Hirnareale anregt. Unter bestimmten Umständen wird dadurch ein mentales Erleben erzeugt.

Das mentale Erleben ist nur schwach mit der Welt der Reize verknüpft und ist nicht wahr in dem Sinne, dass es den Reizen oder Objekten entspräche, es ist aber meist brauchbar (viabel), verlässlich und nützlich für das Überleben. Die Welt der Erregungen

30 Gropengießer, Vorstellungen im Fokus, 12.

und die Welt der Reize und Objekte bleiben uns verschlossen. Von dem gesamten Vorgang der Wahrnehmung ist uns nur das mentale Erlebnis zugänglich.³¹

Im Gegensatz zu eben diesem Effekt, den eine visuelle Wahrnehmung auslösen kann, wird eine Vorstellung ohne einen Reiz ausgelöst, sondern von einem Individuum konstruiert: Etwas wird lediglich ›mental‹ erlebt. Da Vorstellungen immer wieder neu konstruiert werden, was nie zu einem genau gleichen, sondern immer nur zu einem ähnlichen Ergebnis führt, sind sie als im Prozess befindlich zu verstehen.³²

In der empirischen Erforschung können Vorstellungen – weil sie gedankliche Konstrukte sind – nur durch verbale oder nonverbale Äußerungen der untersuchten Individuen erschlossen werden, die in einem weiteren Schritt interpretiert werden müssen – oder wie Gropengießer es angewendet auf die fachdidaktische Forschung zusammenfasst: »Fachdidaktiker[*innen] konstruieren Vorstellungen von Vorstellungen.«³³

Von Wissen unterscheiden sich Vorstellungen insofern, als sie »keinem Wahrheitsanspruch unterliegen, nicht auf Einvernehmen beruhen und eine Person von ihnen stark, aber auch weniger stark überzeugt sein kann«³⁴. Vorstellungen mehrerer Personen sowie auch nur von einer Person können sich voneinander unterscheiden sowie widersprechen. Wissen wird demgegenüber als richtige Annahme gesehen und ist damit wissenschaftlich überprüfbar.³⁵

2.1.2 Stereotype

Werden die Vorstellungen von Angehörigen einer bestimmten Gruppe (und damit das vermeintliche Wissen über diese jeweils ›Anderen‹) verallgemeinert und typisiert, wodurch sie als starr und unveränderlich wahrgenommen werden, spricht man von einem Stereotyp.³⁶ Stereotype sind demnach »generalisierende Vorstellungen von Personen, Gruppen oder Zusammenhängen. Sie berücksichtigen nur relativ wenige, oberflächliche Merkmale, schließen von denen aber sofort auf das Ganze und auf alle anderen Fälle.«³⁷ Durch diese wird die Wahrnehmung einer Gruppe (oder einer Person, die einer bestimmten Gruppe angehört), beeinflusst, da das vermeintliche Vorwissen, d. h. die generalisierte

31 Ebd., 13.

32 Vgl. ebd.

33 Ebd., 14.

34 Krüger, Vorstellungsforschung, 128.

35 Vgl. ebd.

36 Vgl. Abels, Wirklichkeit, 181.

37 Ebd.

Vorstellung, und nicht die tatsächliche Wahrnehmung den Ausgangspunkt einer Begegnung bildet.³⁸

Der Begriff Stereotyp wurde 1922 von Walter Lippmann aus dem Bereich der Drucktechnik für die Sozialwissenschaften übernommen. In der Druckerei wird darunter ein Schablonen-Verfahren verstanden, das den Druck großer Auflagen ermöglicht. Lippmann übertrug dieses Bild in seinem Buch ›Public Opinion‹ auf die Wahrnehmung anderer Personen, denen man mit bestimmten Vorstellungen, die bereits im Vorhinein an sie herangetragen werden, im übertragenen Sinn ›einen Stempel aufdrückt‹.³⁹

Stereotype werden häufig als unumgänglich für das Leben in einer komplexen und immer komplexer werdenden Welt angesehen, da sie der Orientierung dienen. So schreibt beispielsweise Auernheimer (2016), dass Stereotype häufig »zu den kognitiven Mechanismen [gezählt werden], mit deren Hilfe die Komplexität der sozialen Umwelt reduziert werden kann«⁴⁰. Roth (1998) hebt ebenfalls hervor, dass sie »der Umweltassimilation und Lebensbewältigung dienen«⁴¹. Problematisch werden sie dann, wenn durch sie »die Wahrnehmung und Würdigung individueller Merkmale verhindert«⁴² wird – wenn durch sie das Gegenüber nicht mehr in seiner Individualität erkannt wird. Zudem stellt sich als Problem heraus, dass Stereotype eine hohe Stabilität über lange Zeiträume aufweisen und so nur sehr langsam ausgeräumt werden können.⁴³

In der Forschung wird in Autostereotype (Stereotype über die Eigengruppe) und Heterostereotype (Stereotype über Fremdgruppen) unterschieden.⁴⁴ Bezeichnend ist, dass die Kategorisierungen der Eigengruppe meist positiv besetzt sind, während jene der Fremdgruppen negativ konnotiert sind.⁴⁵ Dies kommt auch sprachlich zu tragen, denn »positives Verhalten eines Eigengruppenmitglieds [wird] in relativ abstrakten Begriffen beschrieben, das gleiche Verhalten bei Fremdgruppenmitgliedern hingegen in sehr konkreten Begriffen«⁴⁶ – und umgekehrt bei negativem Verhalten.

Broszinsky-Schwabe (2005) verwendet im Kontext der interkulturellen Begegnung anstelle des Begriffs Stereotyp die Bezeichnung ›Fremdbild‹ und meint damit jenes Bild, das von einer Fremdgruppe gespeichert bleibt, das weder ob-

38 Vgl. ebd.

39 Vgl. Petersen et al., Stereotype, 21.

40 Auernheimer, Einführung in die interkulturelle Pädagogik, 89.

41 Roth, »Bilder in den Köpfen«, 23.

42 Auernheimer, Einführung in die interkulturelle Pädagogik, 88.

43 Vgl. Pickel, Stereotype und Vorurteile als Herausforderungen für das interreligiöse Lernen, 17.

44 Vgl. Roth, »Bilder in den Köpfen«, 29f.

45 Vgl. Petersen et al., Stereotype, 21.

46 Ebd.

ektiv ist noch umfassend und realitätsgetreu wahrnimmt, sondern Menschen aufgrund einer Kategorie wertend auf bestimmte Eigenschaften reduziert.⁴⁷

Wertende Aussagen über Fremdgruppen sollen an dieser Stelle überleiten auf die zweite zu untersuchende Komponente des vorliegenden Forschungsvorhabens: die *Einstellungen* gegenüber bestimmten Personen(gruppen).

2.1.3 Einstellungen

Haddock / Maio (2014) beschreiben Einstellungen, welche zentraler Fokus der Sozialpsychologie sind, als »Bewertungen von Sachverhalten, Menschen, Gruppen und anderen Arten von Objekten unserer sozialen Welt. [...] [Sie beeinflussen] die Art und Weise [...], wie wir die Welt wahrnehmen und uns verhalten.«⁴⁸ Äußert eine Person eine Einstellung, so gibt sie ein bewertendes Urteil über eine Person oder eine Sache ab – sie beurteilt diese positiv, neutral oder negativ, was sie zudem unterschiedlich stark ausdrücken kann.⁴⁹

In der Einstellungsforschung wird zwischen verschiedenen Ebenen einer Einstellung unterschieden: der kognitiven, der affektiven und der verhaltensbezogenen Ebene. Diese Differenzierung wird im sogenannten »Multikomponentenmodell« beschrieben:⁵⁰

Als kognitive Komponente bezeichnet man die Überzeugungen, Gedanken und Merkmale, die mit einem Einstellungsobjekt verbunden sind. Als affektive Komponente werden die Gefühle oder Emotionen bezeichnet, die mit einem Einstellungsobjekt assoziiert sind. Die Verhaltenskomponente bezieht sich auf (frühere, aktuelle oder antizipierte) Verhaltensweisen gegenüber dem Einstellungsobjekt.⁵¹

Einstellungen werden bestimmte Funktionen zugeschrieben bzw. wird davon ausgegangen, dass durch sie bestimmte Bedürfnisse befriedigt werden. Haddock / Maio (2014) fassen fünf »Einstellungsfunktionen« zusammen:

- *Einschätzungsfunktion*: Durch Einstellungen können Eigenschaften von Objekten auf einen Wert komprimiert werden, der für Entscheidungen in Bezug auf das Objekt herangezogen wird. So kann beispielsweise die Vorliebe für ein bestimmtes Nahrungsmittel bei einer Kaufentscheidung helfen.⁵²

47 Vgl. Broszinsky-Schwabe, Interkulturelle Kommunikation, 205.

48 Haddock et al., Einstellungen, 198.

49 Vgl. ebd., 199.

50 Vgl. ebd.

51 Ebd., 206.

52 Vgl. ebd., 208.

- *Utilitaristische Funktion*: »Wenn Einstellungen dazu beitragen, Belohnungen zu maximieren und Kosten zu minimieren«⁵³, zeigt sich ihre utilitaristische Funktion.
- *Soziale Anpassungsfunktion*: Darunter wird verstanden, dass Einstellungen dazu beitragen, »uns mit Menschen zu identifizieren, die wir mögen, und uns von Menschen zu distanzieren, die wir nicht mögen«⁵⁴.
- *Ich-Verteidigungsfunktion*: Einstellungen können dazu beitragen, das Selbstwertgefühl zu schützen, indem eine Person beispielsweise eine Abneigung zu etwas aufbaut, das ihr schwerfällt zu akzeptieren.⁵⁵
- *Wertausdrucksfunktion*: Durch die eigenen Einstellungen können Personen zudem ihr Selbstkonzept und ihre Werte ausdrücken.⁵⁶

Einstellungen können somit zusammenfassend als Bewertungen definiert werden, die sich aus kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Aspekten zusammensetzen und sozialpsychologisch gesehen unterschiedliche Funktionen erfüllen, mit dem inhärenten Ziel, Komplexität auf verschiedenen Ebenen zu minimieren.

Als eine untergeordnete Kategorie von Einstellungen werden Vorurteile wahrgenommen⁵⁷, welche im Folgenden definiert werden sollen.

2.1.4 Vorurteile

Der Begriff Vorurteil wird in der Alltagssprache in unterschiedlichen Kontexten sehr häufig und vielfältig verwendet. Auch in der wissenschaftlichen Literatur lassen sich durchaus voneinander abweichende oder sich nicht in allen Aspekten überschneidende Begriffsdefinitionen finden. So herrscht beispielsweise keine Einigkeit darüber, ob Vorurteile per se negativ konnotiert sind oder ob unter diesem Begriff auch positive Einstellungen verstanden werden können. Für die Möglichkeit, Vorurteile sowohl positiv als auch negativ verstehen zu können, spricht sich beispielsweise Kümmel (1997) aus: »Vorurteile können in ihrer gesellschaftlichen Funktion [...] nicht mehr nur negativ gesehen werden. Wie es positive und negative Einstellungen gibt, so gibt es auch positive und negative Vorurteile.«⁵⁸ Positive Vorurteile würden vor allem der Eigengruppe zugeschrieben werden, während der Fremdgruppe negative Vorurteile zugesprochen

53 Ebd., 209.

54 Ebd., 208.

55 Vgl. ebd., 208.

56 Vgl. ebd.

57 Vgl. Rothgangel, Religionspädagogik im Dialog I, 205.

58 Kümmel, Vorurteile und ihre gesellschaftliche Funktion, 8.

werden.⁵⁹ Demgegenüber sieht der Großteil der Forscher*innen Vorurteile als negative Einstellungen⁶⁰, negative Empfindungen⁶¹ oder »Antipathien gegenüber Außengruppen bzw. Minoritäten«⁶².

In der Erforschung von Vorurteilen, ihrer Entstehung und ihren Auswirkungen werden ihnen vielfältige Merkmale zugesprochen, die im Folgenden im Sinne einer Begriffsannäherung zu bündeln versucht werden.

– *Unterstützung bei der Orientierung in einer komplexen Welt*

Abels (2009) geht davon aus, dass Vorurteile »in einer Krise der kulturellen Orientierungen«⁶³ entstehen. Gerade in einer pluralen und daher immer komplexer werdenden Gesellschaft fällt eine Orientierung nicht immer leicht und führt zu Unsicherheiten oder sogar Ängsten. Vorurteile ermöglichen hierbei eine Komplexitätsreduktion, da Menschen durch sie anderen Personen je nach Gruppenzugehörigkeit gleiche Eigenschaften zuschreiben. In der Folge schließt sich das verunsicherte Individuum auch eher mit Personen zusammen, die auf ihre Krise mit ähnlichen Mitteln reagieren, d. h. ähnliche Gruppenzuschreibungen treffen. Dies wiederum kann insofern Konsequenzen für das soziale Zusammenleben haben, als sich Gruppen bilden, die einer bestimmten Fremdgruppe abwertende Eigenschaften oder die Rolle als Sündenbock zuschieben.⁶⁴ Verstärkt werde die Vorurteilsbildung laut Kümmel, wenn eigene Erfahrungen mit den Betroffenen sowie der Wille, gemeinsame Erfahrungen durch ein Kennenlernen oder die Kommunikation mit Angehörigen dieser Gruppe zu schaffen, fehlen.⁶⁵

– *Fehlende Überprüfung des vermeintlichen Wissens*

Dies führt zum zweiten Aspekt von Vorurteilen, der in den zwei Wortteilen des Begriffs Vor-Urteil schon grundgelegt ist: Vorurteile sind nach Auernheimer (2016) »Urteile [...], die man fällt, ohne sie anhand der Tatsachen auf ihre Gültigkeit zu überprüfen«⁶⁶. Sie werden demnach im Vorhinein getroffen und der Person oder Gruppe wird keine Möglichkeit gegeben, den*die Vorurteils-Fällende*n von einer anderen Sichtweise zu überzeugen. Diese Definition wird von Broszinsky-Schwabe (2005) bestätigt, wenn sie meint: »Es handelt sich um vorgefasste Urteile, die man eigentlich überprüfen müsste, was man aber nie tut.«⁶⁷

59 Vgl. ebd., 8f.

60 Vgl. Abels, *Wirklichkeit*, 247.

61 Vgl. Turner et al., *Die Sozialpsychologie des Vorurteils*, 318.

62 Fischer et al., *Grundlagen der Sozialpsychologie*, 335.

63 Abels, *Wirklichkeit*, 274.

64 Vgl. ebd., 276.

65 Vgl. Kümmel, *Vorurteile und ihre gesellschaftliche Funktion*, 9.

66 Auernheimer, *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*, 88.

67 Broszinsky-Schwabe, *Interkulturelle Kommunikation*, 204.

- *Resistenz gegenüber Widerlegungen*
Selbst wenn es zur Möglichkeit der Widerlegung eines Vorurteils kommt, passiert dies in den meisten Fällen nicht, da die starren Vorannahmen resistent dagegen sind. Denn »Vorurteile sind bornierte Urteile, die selbst erdrückenden Gegenbeweisen trotzen. Sie beharren auf ihrer Logik, und deshalb erscheint das daraus folgende Handeln auch konsequent.«⁶⁸
- *Vorurteile als affektive / emotionale Komponenten von Stereotypen*
Neben den bisher genannten kognitiven Aspekten werden Vorurteile häufig – und dabei als Gegensatz zu Stereotypen – als affektiv, d. h. als gefühlsbetont und »emotionsgeladen«⁶⁹ bezeichnet. So schreiben beispielsweise Fischer / Wiswede (2009): »Vorurteilsbildung [...] kann als affektive Komponente stereotypisierter Einstellungen verstanden werden«⁷⁰, und Abels (2009): »Sie rühren tief in unserem Innersten.«⁷¹
- *Handlungsleitender Aspekt für diskriminierendes Verhalten*
Zudem wird Vorurteilen teilweise eine handlungsleitende Komponente zugesprochen, d. h. die Möglichkeit, dass Menschen ihr Verhalten an ihren Vorurteilen ausrichten bzw. diese als Begründung ihres diskriminierenden Verhaltens heranziehen.⁷²
- *Abwertung der Fremdgruppe und Aufwertung der Eigengruppe*
Spears / Tausch (2014) heben in ihren Erläuterungen zum Vorurteilsbegriff hervor, dass Vorurteile, die sich per definitionem gegen Gruppen richten, nicht auf der individuellen Ebene, sondern immer auch auf der überindividuellen (Gruppen-)Ebene betrachtet werden müssen, um sie verstehen zu können. Die Autor*innen weisen in ihrer Definition auf die abwertende Eigenschaft von Vorurteilen gegenüber Fremdgruppen hin, wenn sie erläutern, dass es sich bei Vorurteilen um Einstellungen gegenüber Gruppen oder deren Mitglieder handelt, »die sie direkt oder indirekt abwerten, oft aus Eigeninteresse oder zum Nutzen der eigenen Gruppe«⁷³. Weiters unterscheiden sie zwei Aspekte dieses Phänomens: Zum einen ist in der Vorurteilsbildung ein Intragruppenprozess zu beobachten; so werten Gruppenmitglieder ihre Eigengruppe (Ingroup) auf und begünstigen sie, weil dies zur Steigerung ihres Selbstwertgefühls bzw. Selbstbewusstseins beiträgt.⁷⁴ Diese Vorgehensweise wird auch als »intergroup-bias«⁷⁵ bezeichnet. Zum anderen sind auch Inter-

68 Abels, Wirklichkeit, 248.

69 Broszinsky-Schwabe, Interkulturelle Kommunikation, 204.

70 Fischer et al., Grundlagen der Sozialpsychologie, 335.

71 Abels, Wirklichkeit, 249.

72 Vgl. ebd., 247; Turner et al., Die Sozialpsychologie des Vorurteils, 318.

73 Spears et al., Vorurteile und Intergruppenbeziehungen, 509.

74 Vgl. ebd., 525f.

75 Turner et al., Die Sozialpsychologie des Vorurteils, 318.

gruppenprozesse wahrzunehmen, die dazu führen, dass die betreffende Fremdgruppe (Outgroup) abgewertet wird.⁷⁶

Gebündelt wurden diese Erkenntnisse in der von Tajfel grundgelegten Theorie der sozialen Identität (Social Identity Theory). Dabei definiert er soziale Identität als einen »Bestandteil unseres Selbstkonzepts, der sich auf Gruppenmitgliedschaften und den Wert sowie die mit diesen Mitgliedschaften verbundene soziale Bedeutung gründet.«⁷⁷ Da die eigene Identität aus mehreren sozialen Identitäten besteht und der Mensch den Drang nach einer positiven Selbsteinschätzung bzw. einem positiven Selbstwertgefühl hat, ist er dazu geneigt, der Eigengruppe positive Eigenschaften zuzuschreiben und eben solche der Fremdgruppe abzusprechen.⁷⁸

– *Bindung an äußerliche Merkmale*

Als Merkmale einer Gruppenzugehörigkeit werden meist äußerliche Charakteristika (z. B. Hautfarbe, Geschlechtsmerkmale etc.) herangezogen, da diese (vermeintlich) leicht erkennbar sind.⁷⁹

In der vorliegenden Studie werden Vorurteile als Schnittstelle von Vor- und Einstellungen verstanden: Vorurteile sind demnach Vorstellungen über Angehörige einer konstruierten Gruppe, mit denen eine bestimmte Einstellung einhergeht. Diese Definition stimmt überein mit jener Abels (2009), der Vorurteile als de facto ungewisse »Vorstellungen über das Verhalten der Anderen«⁸⁰ beschreibt, denen die Ungewissheit, der »Modus der Möglichkeit«⁸¹, abgesprochen wird. Statt als eine (von vielen) mögliche Verhaltensweise wird die angenommene Vorstellung als Faktum bzw. Wirklichkeit verstanden und dadurch mit Wissen verwechselt. Diese Vorstellung ist mit einer (häufig negativen) Einstellung gegenüber der anderen Person oder Gruppe verbunden.

2.2 Religion und religiöse Vorurteile in der Vorurteilsforschung

Mit Vorurteilen und Vorannahmen setzen sich vor allem die (Sozial-)Psychologie und Soziologie auseinander. Im Laufe der Geschichte hat sich die Erforschung von Vorurteilen jedoch auch auf andere Disziplinen ausgeweitet, wie z. B.

76 Vgl. Spears et al., Vorurteile und Intergruppenbeziehungen, 525f.

77 Ebd., 530.

78 Vgl. Turner et al., Die Sozialpsychologie des Vorurteils, 331.

79 Vgl. Fischer et al., Grundlagen der Sozialpsychologie, 338.

80 Abels, Wirklichkeit, 246.

81 Ebd.

auf die Kommunikationswissenschaft, welche die Rolle von Medien für die Vorurteilsbildung untersucht.⁸²

Der Beginn der Vorurteilsforschung wird von vielen mit Walter Lippmann 1922 angenommen, der sich damit auseinandersetzte, welche Bilder in den Köpfen der Menschen vorherrschen, welcher Zusammenhang zwischen diesen und der medialen Vermittlung besteht und wie sich das menschliche Verhalten dadurch verändert.⁸³ Er bot den Anstoß zur Entstehung der US-amerikanischen Vorurteilsforschung, in welcher vor allem Gordon W. Allport mit seiner Abhandlung ›The Nature of Prejudice‹ aus 1954 hervorsticht, die auch einen guten Überblick über den damaligen Forschungsstand zu Vorurteilen bietet. Darin beschäftigte er sich mit der Entstehung, dem Erwerb, der Verwendung, den Funktionen und der Möglichkeit des Abbaus von Vorurteilen.⁸⁴ Der Fokus der Forschungen zu dieser Zeit wurde auf die Einstellungen angesichts der Hautfarbe anderer Personen – und dabei vor allem von *weißen* gegenüber Schwarzen Menschen – gelegt.⁸⁵ Im deutschsprachigen Raum setzte sich die Vorurteilsforschung nach dem Zweiten Weltkrieg durch, wobei man sich vor allem mit den Geschehnissen des Holocaust und den antisemitischen Vorurteilen auseinandersetzte und deren Entstehung zu verstehen versuchte.⁸⁶

Die Vorurteilsforschung widmete sich zunächst der Erforschung expliziter, d. h. bewusster und ausgesprochener Vorurteile. Da vermutet wurde, dass Antworten auf diesbezügliche Fragen durch das Motiv der sozialen Erwünschtheit verfälscht werden, rückten später die impliziten Vorurteile in den Vordergrund; das sind jene Einstellungen, die unbewusst aktiviert und mit Reaktionszeitmethoden sichtbar gemacht werden.⁸⁷

Religion(en) werden im Zuge der Vorurteilsforschung auf zwei Arten thematisiert – zum einen als möglicher Ausgangspunkt für Vorurteile (›religiös motivierte Vorurteile‹), zum anderen werden Vorurteile gegenüber Menschen mit einer bestimmten Religionszugehörigkeit erfasst (›religionsbezogene Vorurteile‹). Kampling (2012) benennt beide Arten als ›religiöse Vorurteile‹ und erläutert hierzu:

Das religiöse Vorurteil ist grundsätzlich als subjektives Für-wahr-Halten einer Meinung mit negativer Konnotation im Kontext eines religiösen Systems zu beschreiben. Religiös benennt dann auf der Ebene der TrägerInnen des Vorurteils die angenommene signifikante Legitimation für die Haltung; dieser Befund gilt sowohl für ein Vorurteil, das sich subjektiv aus und in einer Religion entwickelt, als auch für ein Vorurteil, welches

82 Vgl. Thiele, Medien und Stereotype, 99.

83 Vgl. ebd., 100f.

84 Vgl. ebd., 115.

85 Vgl. Spears et al., Vorurteile und Intergruppenbeziehungen, 508.

86 Vgl. Thiele, Medien und Stereotype, 121.

87 Vgl. Turner et al., Die Sozialpsychologie des Vorurteils, 323f.

sich objekthaft gegen eine Religion richtet. In letzterem Fall müssen die TrägerInnen des Vorurteils nicht selbst religiös sein. Beide Formen des Vorurteils beziehen sich kausal auf die Religion.⁸⁸

Im Folgenden werden die zwei Arten von religiösen Vorurteilen jedoch getrennt behandelt, wohl wissend, dass sie sich gegenseitig bedingen können.

2.2.1 Religiös motivierte Vorurteile

Henseler / Zick (2013) sehen Religion im Hinblick auf die Bildung von Vorurteilen in einer ambivalenten Rolle, sie mache »menschenfeindlich und menschenfreundlich«⁸⁹. So ging die Forschungstradition zum Zusammenhang von Religiosität und Vorurteilen, die der Sozialpsychologe Allport⁹⁰ begründete, ursprünglich auch davon aus, dass stark ausgeprägte Vorurteile mit einem mittleren Maß an Religiosität korrelieren, sehr religiöse Menschen aber weniger Vorurteile gegenüber >anderen< Gruppen haben.⁹¹

Küpper / Zick (2006) fassten zur wechselseitigen Beziehung von persönlicher Religiosität und dem Vorkommen von Vorurteilen zusammen: »In der Tat zeigen die meisten Studien einen positiven Zusammenhang von Religion und Vorurteilen – zumindest, wenn allgemein nach der Religiosität gefragt wird [...]«⁹². Als Aspekte, bezüglich derer Vorurteile vermehrt auftreten, nennen sie Homosexualität, Sexismus und Antisemitismus. Zudem würden Katholik*innen und Protestant*innen mehr Vorurteile gegenüber ethnischen Minderheiten haben als nicht-religiöse Personen.⁹³ Die Autor*innen berichteten von der Erhebung der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF) im Jahr 2005, deren Ergebnisse jenen von Allport teilweise widersprechen, insofern sie zum Einfluss der Religiosität auf Einstellungen zusammenfassen: »Eher oder sehr religiöse Befragte stimmen vielen Vorurteilen stärker zu als Personen, die sich als eher nicht oder überhaupt nicht religiös bezeichnen.«⁹⁴ Sie resümieren:

Insgesamt wird deutlich: Wenn, dann fördert Religiosität Vorurteile mehr, als daß sie ihnen entgegenwirkt. Vor allem die gemäßigt Religiösen fallen durch eine größere Neigung zur Abwertung auf. Bei den sehr Religiösen scheint es vielfach nicht die Religiosität per se zu sein, die hinter ihren Vorurteilen steht, sondern ein Überlegenheitsanspruch, der sich nicht selten mit ihr paart. Ungeachtet dessen bleibt eine ver-

88 Kampling, Religiöses Vorurteil, 147.

89 Henseler et al., Religiosität und Vorurteile, 32.

90 Siehe dazu Allport et al., Die Natur des Vorurteils.

91 Vgl. Henseler et al., Religiosität und Vorurteile, 32.

92 Küpper et al., Riskanter Glaube, 179f.

93 Vgl. Küpper et al., Riskanter Glaube, 180.

94 Ebd., 182.

gleichsweise größere Feindseligkeit von Religiösen gegenüber Frauen und Homosexuellen, eingeschränkt auch gegenüber Muslimen [...] bestehen.⁹⁵

Schweitzer (2012) sieht diesen Zusammenhang zwischen Religion und Vorurteilen als relevant für religiöse Bildung und hält fest, dass in (inter-)religiösen Lernprozessen Vorurteile immer auch mitgedacht werden müssen, denn: »Religiöse Überzeugungen gelten weithin als Faktor, der Vorurteile erzeugt und entsprechend weniger dazu beiträgt, Vorurteile abzubauen, als dass er vielmehr selbst Vorurteile verstärkt.«⁹⁶

2.2.2 Religionsbezogene Vorurteile

Die zweite Art der Thematisierung von Religion im Kontext der Vorurteilsforschung ist für die vorliegende Studie von größerer Bedeutung, da sich diese damit beschäftigt, welche negativen Vorurteile gegenüber Menschen mit einer bestimmten Religionszugehörigkeit vorherrschen. Es handelt sich dabei um Zuschreibungen, die Angehörige bestimmter Religionen »zum Objekt von Kategorisierung und Abwertung«⁹⁷ machen. In diesem Bereich wurde, wie bereits erwähnt, nach dem Zweiten Weltkrieg vorwiegend Antisemitismus erforscht.⁹⁸ Dies geschah mit der Hoffnung, ähnliche wie die stattgefundenen Geschehnisse durch wissenschaftliche Aufarbeitung, Ursachenbekämpfung und Aufklärung verhindern zu können.⁹⁹

Der Fokus auf die Erforschung von Stereotypen bzw. Vorurteilen über Juden*Jüdinnen ist auch heute noch festzustellen, er wurde jedoch erweitert um die schwerpunktmäßige Thematisierung von Stereotypen bzw. Vorurteilen gegenüber Muslim*innen. Einstellungen gegenüber anderen Religionen erlangen in der Forschungslandschaft weniger Aufmerksamkeit. Dieser vorwiegende Blick auf die Abwertung von Minderheitenreligionen führt dazu, dass »in christlich geprägten Wissenschaftskulturen überwiegend Fremdbildforschung betrieben und nicht selten die eigene Religion als Maßstab genommen [wird], statt nach sozialen Konstruktionen von Religionen und ihren (Dys-)Funktionen zu fragen«¹⁰⁰.

Simojoki (2022) weist in Bezug auf religionsbezogene Vorurteile darauf hin, dass diese »in der Regel nicht abstrakt [sind]. Sie sind kontextuell geformt,

95 Ebd., 184.

96 Schweitzer, Integration durch religiöse Bildung?, 96.

97 Pickel, Stereotype und Vorurteile als Herausforderungen für das interreligiöse Lernen, 14.

98 Vgl. Wolf, Soziologie der Vorurteile, 913.

99 Vgl. Terkessidis, Psychologie des Rassismus, 18.

100 Thiele, Medien und Stereotype, 202.

treffen konkrete Menschen und beziehen sich auf bestimmte Religionen.«¹⁰¹ Zudem muss festgehalten werden, dass Vorannahmen nicht immer nur tatsächlichen Angehörigen bestimmter Religionen entgegengebracht werden, sondern dass auch ihre angenommene Religionszugehörigkeit als legitime Zuschreibungsgrundlage fungiert. So können beispielsweise Vorurteile, die den Islam betreffen, auf Personen übertragen werden, die nicht dem Islam angehören, aber ›als muslimisch gelesen‹ werden. Außerdem wird während sogenannter Othering-Prozesse die wahrgenommene Differenz nicht immer »ausschließlich oder überwiegend religiös begründet, vielmehr werden religiöse mit sozialen, kulturellen, gesellschaftlichen, politischen und anderen Differenz(ierung)en und Position(ierung)en vermengt, so dass ein breites Spektrum an Bezügen hergestellt wird«¹⁰². Dies verlangt einen kontextsensiblen, differenzierten Zugang in der Erforschung von Einstellungen.

2.2.2.1 Antisemitische Vorurteile

Antisemitismus wird seit dem Zweiten Weltkrieg bis heute erforscht. Darunter wird prinzipiell die Abwertung von Juden*Jüdinnen aus dem alleinigen Grund, dass sie Juden*Jüdinnen sind, verstanden¹⁰³ – es wird also eine religiöse Kategorisierung für die Bewertung herangezogen. Bei genauerem Hinsehen wird jedoch ersichtlich, dass selten eine rein religiöse Betrachtung vorgenommen, sondern meist rassistisch argumentiert wird.¹⁰⁴ Daher lohnt sich ein genauer Blick auf verschiedene Ausprägungen von Antisemitismus:

- *Antijudaismus* hat eine lange Geschichte in der christlich geprägten Gesellschaft: Der Beginn der Abwertung von Juden*Jüdinnen wird damit angenommen, dass »die ursprünglich jüdische Jesusbewegung mit der Integration von Nichtjuden zunehmend in Distanz und Konkurrenz zum Judentum trat«¹⁰⁵. Um ihre Eigengruppe (das frühe Christentum) für ein positives Selbstbild aufzuwerten, wurde die Fremdgruppe (das Judentum) abgegrenzt, abgewertet – und damit zur Feindgruppe gemacht.
- Der *moderne Antisemitismus* ab dem 19. Jahrhundert funktioniert nach einem säkularen Prinzip: Juden*Jüdinnen wurden vor allem in ökonomischer Sicht als Konkurrenz, als Auslöser*innen für Krisen und damit als Gefahr wahrgenommen.

101 Simojoki, Islambezogene Ordnungskonstruktionen von Lehrkräften, 55.

102 Attia, Privilegien sichern, nationale Identität revitalisieren, 2.

103 Vgl. Zick et al., Die Abwertung der Anderen, 46.

104 Vgl. Kampling, Religiöses Vorurteil, 158.

105 Benz et al., Langlebige Feindschaften, 40.

- Dazu kamen Rassentheorien, die eine vermeintliche erbbiologische Grundlage für die Vorurteile boten¹⁰⁶, was man unter *rassistischem Antisemitismus* versteht. Juden*Jüdinnen galten als naturgemäß anders und als eine unterlegene Rasse, teilweise wurde dies auch »auf körperliche Merkmale übertragen [...]«. In zahlreichen Karikaturen wurden Juden entmenschlicht und Tieren ähnlich gezeichnet, die man i. d. R. nicht mit positiven Gefühlen verbindet (›Ungeziefer‹)¹⁰⁷.
- Der *nationalsozialistische Antisemitismus* hatte die genannten Phänomene als Basis und baute darauf die binäre Wahrnehmung der ›bösen‹ und deshalb zu vernichtenden Juden*Jüdinnen und der ›guten‹ arischen Rasse auf.
- Die nach dem Holocaust verbreitete Opfer-Täter*innen-Umkehr zeigt, wie der sogenannte *sekundäre Antisemitismus* dieser Tradition keinen Abbruch tut. So wirft man Juden*Jüdinnen ausgehend von dieser Denkweise beispielsweise vor, sie würden »den Holocaust missbrauchen, um daraus Profit zu ziehen«¹⁰⁸, sie hätten weltpolitisch zu viel Einfluss oder sie würden in der Gegenwart Vorteile aus ihrer Vergangenheit ziehen.¹⁰⁹ Aus diesen Gründen wird ein endgültiger Schlussstrich erwartet, anstatt sich länger mit der Schuld der eigenen Vorfahren auseinanderzusetzen.¹¹⁰
- Der *islamische Antisemitismus*, der keine grundsätzliche Juden*Jüdinnenfeindlichkeit des Islam meint, entstand durch eine von Muslim*innen wahrgenommene Bedrohung seitens der jüdischen Macht und verstärkte sich durch die Gründung des ›jüdischen Staates‹ Israel.¹¹¹
- Der *Krypto-Antisemitismus* meint »eine antisemitische Alltagskommunikation über Codes, mit deren Hilfe man sich verständigen konnte, ohne offen antisemitische Äußerungen tätigen zu müssen«¹¹².
- Im *israelbezogenen Antisemitismus* werden religiöse und nationale Komponenten gekoppelt¹¹³, denn antijüdische Ansichten werden mit dem Staat Israel verknüpft.
- Werden Juden*Jüdinnen und Jüdisches unreflektiert ausschließlich positiv dargestellt, wodurch unrealistische Vorstellungen und Erwartungen entstehen, spricht man hingegen von *Philosemitismus*. Hierbei wird eine Gefahr darin gesehen, dass die Betroffenen diesen Erwartungen nicht gerecht werden

106 Vgl. ebd.

107 Koch et al., *Antisemitismus und antisemitismuskritische Bildungsarbeit*, 68.

108 Ebd., 70.

109 Vgl. Zick et al., *Die Abwertung der Anderen*, 65.

110 Vgl. Koch et al., *Antisemitismus und antisemitismuskritische Bildungsarbeit*, 69f.

111 Ebd., 69.

112 Ebd.

113 Vgl. Thiele, *Medien und Stereotype*, 208.

können, wodurch die ursprünglich positive Einschätzung in eine negative umschlagen kann.¹¹⁴

Gruppenbezogene Vorurteile gegenüber Juden*Jüdinnen werden häufig nicht als Vorurteile, sondern als Ressentiments bezeichnet. Der Unterschied zwischen diesen beiden Begriffen wird darin gesehen, dass Ressentiments eine tiefer gehende Ebene aufweisen, die immer von Überlegenheitsgefühlen ausgeht und immer negativ konnotiert ist. Es handelt sich demnach um eine »tief im (Unter-) Bewusstsein verankerte [...] Ablehnung der >anderen< Gruppe«¹¹⁵.

2.2.2.2 Antimuslimische Vorurteile

Im Kontext der Erforschung religionsbezogener Vorurteile hat sich im europäischen Raum vor allem die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Vorurteilen gegenüber Muslim*innen und dem Islam etabliert. Gründe dafür sind die gesellschaftlichen Veränderungen, die verstärkte Beschäftigung mit der Thematik in der politischen Landschaft Europas und die auffallende Zunahme an Vorurteilen gegenüber muslimischen Mitbürger*innen. Dass seitdem Religion als unterscheidende Kategorie wieder mehr in den Vordergrund rückt, beschreiben Lingen-Ali / Mecheril (2016):

In den letzten Jahren [...] scheint Religion wieder eine vermehrt gesellschaftspolitisch relevante Position zugesprochen zu werden. Allerdings geht es dabei weniger um die Rolle der privaten Religion, sondern um die Religion der Anderen [...]. Religion stellt in diesem Zusammenhang mithin einen Zugehörigkeitscode dar, mit dem Personen als natio-ethno-kulturell Andere markiert werden, wie die Markierung von MuslimInnen durch Angehörige der mehrheitlich christlichen Dominanzgesellschaft zeigt.¹¹⁶

Benz (2012) zufolge ist das Phänomen der Islamfeindlichkeit aus der Perspektive der Vorurteilsforschung deshalb interessant, »weil weithin mit Stereotypen argumentiert wird, die aus der Antisemitismusforschung bekannt sind, etwa der Behauptung, die jüdische bzw. die islamische Religion sei inhuman und verlange von ihren Anhängern unmoralische oder aggressive Verhaltensweisen gegenüber Andersgläubigen«¹¹⁷. In der Literatur werden Vergleiche zwischen Antisemitismus und Islamophobie gezogen, die jedoch zugleich stark kritisiert werden. Eine Analogie herzustellen sei beispielsweise laut Schwarz-Friesel / Friesel (2012) nicht angebracht, da man die beiden Phänomene einerseits historisch gesehen und mit Blick auf die Eindämmungsversuche von öffentlicher Seite (die im 19. Jahrhun-

114 Vgl. Koch et al., Antisemitismus und antisemitismuskritische Bildungsarbeit, 71.

115 Pickel, Stereotype und Vorurteile als Herausforderungen für das interreligiöse Lernen, 17.

116 Lingen-Ali et al., Religion als soziale Deutungspraxis, 19.

117 Benz, Vorurteile gegen Muslime, 214.

dert bei jüdenfeindlichen Positionen nicht gegeben waren und heute bei islamfeindlichen schon gegeben sind) nicht vergleichen könne, andererseits auch die Entstehung und der Erhalt zu unähnlich seien. So gehe die Angst vor dem Islam von Einzelfällen aus, die übergeneralisiert werden, während Antisemitismus »nicht durch induktive Schlüsse auf empirischer Basis, nicht durch Verallgemeinerungen, sondern durch komplett irrealen Konstruktionen«¹¹⁸ entstehe.

In der Einstellungsforschung wird häufig betont, dass negative Einstellungen gegenüber dem Islam in christlich geprägten Kulturen schon sehr lange vorherrschen¹¹⁹, ihre wissenschaftliche Untersuchung jedoch erst später begonnen habe. Als diesbezüglich zentrales Werk gilt Edward W. Saids Publikation ›Orientalismus‹. Unter dem Begriff Orientalismus versteht er den von Abwertung und Abgrenzung geprägten Blick auf die Kulturen des Orients, der negative Zuschreibungen verfestigt.¹²⁰

Für die Beschreibung von negativen Einstellungen gegenüber dem Islam wurden verschiedene Begrifflichkeiten entwickelt, die teilweise synonym gebraucht werden: »War früher noch vom anti-islamischen Rassismus oder vom ›Feindbild Islam‹ die Rede, so ist mittlerweile die Bezeichnung ›Islamophobie‹ an ihre Stelle getreten.«¹²¹ Auch dieser Begriff wird kritisiert, da damit – in Analogie zum Begriffsgebrauch des Wortes ›Phobie‹ in anderen Kontexten – ein psychisches Problem, nämlich die Angst einer Person oder einer Gruppe vor dem Islam, gemeint sei; dadurch werde einerseits keine Trennung zur Islam-Kritik gemacht und andererseits würden die gesellschaftlichen Auswirkungen des Begriffs nicht miteingeschlossen werden.¹²² Pfahl-Traugber (2012) plädiert aus diesem Grund für den Bereich der Vorurteilsforschung für die Verwendung der Bezeichnungen ›Antimuslimismus‹ bzw. ›Muslim*innenfeindlichkeit‹, da dadurch die Ablehnung und Benachteiligung von Muslim*innen aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit zum Ausdruck komme.¹²³

Auszugshaft sollen an dieser Stelle einige Stereotype und Vorurteile genannt werden, die häufig mit dem Islam assoziiert werden. Laut Lueg (2002) herrscht in der öffentlichen Wahrnehmung ein Bild des Islam vor, das von folgenden Stereotypen beherrscht ist: »Aggressivität und Brutalität, Fanatismus, Irrationalität, mittelalterliche Rückständigkeit und Frauenfeindlichkeit, seit dem 11. September 2001 auch Terrorismus.«¹²⁴

118 Schwarz-Friesel et al., »Gestern die Juden, heute die Muslime...«?, 42.

119 Dies wird beispielsweise hervorgehoben von: Hippler et al., Einleitung, 10.

120 Vgl. Thiele, Medien und Stereotype, 214.

121 Öcal, Eine Art von Islamophobie, 190.

122 Vgl. Pfahl-Traugber, Die fehlende Trennschärfe des »Islamophobie«-Konzepts, 18.

123 Vgl. ebd., 20f.

124 Lueg, Der Islam in den Medien, 17.

Eine Studie aus dem Jahr 2012 nennt jene Eigenschaften, die von deutschen Staatsbürger*innen am häufigsten mit dem Islam verbunden werden. An der Spitze der Liste steht die ›Benachteiligung der Frau‹, was angesichts der zahlreichen öffentlichen Debatten um Verschleierung und das Tragen des Kopftuchs in den letzten Jahren nicht erstaunt. Dieser folgt das ›strenge Festhalten an althergebrachten Glaubensgrundsätzen‹, ›Fanatismus, Radikalität‹ und die ›Intoleranz gegenüber Andersgläubigen‹. Erst an fünfter Stelle folgt eine positive Assoziation, nämlich der ›starke Zusammenhalt unter den Gläubigen‹, bevor ›Gewaltbereitschaft‹, ›Rache und Vergeltung‹, ›Rückwärtsgewandtheit, konservativ‹, ›missionarischer Eifer‹, ›Streben nach politischem Einfluss‹ und ›undemokratisch‹ als weitere negative Eigenschaften genannt werden. Mit den Worten ›Nächstenliebe‹, ›Wohltätigkeit‹, ›Offenheit und Toleranz‹ sowie ›Achtung der Menschenrechte‹ endet die Liste.¹²⁵

Die von Thiele (2015) durchgeführten Metaanalysen kommunikationswissenschaftlicher Studien weisen auf ein in den Medien konstruiertes ähnlich negatives Bild des Islam hin. In der Berichterstattung sei »vor allem der Nachrichtenwert Negativismus ausschlaggebend [...] und ›der‹ Islam [wird] häufig im Zusammenhang mit Gewalt, Terroranschlägen oder Unterdrückung thematisiert [...]. Ausgeblendet bleiben das Normale, Alltägliche, Positive.«¹²⁶ Zudem würde über den Islam meist nur aus aktuellen oder politischen Anlässen berichtet – Hintergrundinformationen zur Religion an sich werden demnach nicht ohne aktuelle Kontextualisierung gegeben.¹²⁷

2.2.2.3 Einstellungen zu anderen Religionen

Auffällig ist, dass im europäischen und amerikanischen Raum die Beschäftigung mit Vorurteilen gegenüber christlichen, buddhistischen, hinduistischen oder keiner Religion angehörigen Personen bzw. von kleinen Religionsgemeinschaften sehr selten vorkommt. Manche werden in einigen Studien, welche im folgenden Kapitel vorgestellt werden, insofern berücksichtigt, als die Einstellung zu ihnen auch erforscht wird – die Anzahl an Thematisierungen dieser anderen Religionen in Studien ist jedoch bei weitem nicht vergleichbar mit jener des Judentums und des Islam. Auch Forschungen zur Stereotypisierung des Christentums, kleinerer Religionsgemeinschaften sowie von Sekten in der medialen Darstellung seien – darauf verweist Thiele (2015) – in einem weit geringeren

125 Vgl. Logvinov, Muslim- und Islamfeindlichkeit in Deutschland, 17.

126 Thiele, Medien und Stereotype, 223.

127 Vgl. ebd., 232.

Ausmaß vorhanden als jene zum Judentum oder Islam. Wenn über Sekten berichtet wird, würden jedoch die negativen Berichterstattungen überwiegen.¹²⁸

2.3 Ausgewählte Studien zu religionsbezogenen Vorurteilen

Eine weitläufige Studie zu (unter anderem) religionsbezogenen Vorurteilen bietet die Erforschung der sogenannten ›Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit‹. Darunter verstehen die Herausgeber*innen eine »generalisierte Abwertung von Fremdgruppen, die im Kern von einer Ideologie der Ungleichwertigkeit bestimmt ist«¹²⁹. Neben fremdenfeindlichen, rassistischen, sexistischen und homophoben Einstellungen wurde der Fokus in telefonischen Umfragen in acht europäischen Ländern auch auf antisemitische und islamfeindliche Einstellungen gelegt. Nennenswerte Ergebnisse aus dem Jahr 2011 in Bezug auf Vorurteile gegenüber Menschen mit einer anderen als der großteils vorherrschenden christlichen Religionszugehörigkeit sind, dass Antisemitismus in Europa wesentlich vorhanden ist, wobei er in Osteuropa verstärkt auftritt und »häufig unter dem Deckmantel der Israelkritik erscheint«¹³⁰. Für Vorurteile gegenüber Muslim*innen und dem Islam wurde in dieser Erhebung der Begriff ›Islamfeindlichkeit‹ gewählt, wobei festgehalten wird, dass der Begriff ›Muslim*innenfeindlichkeit‹ besser beschreiben würde, dass es sich nicht um die Ablehnung einer Glaubensrichtung handelt, sondern um jene von Menschen mit dieser Religionszugehörigkeit; dieser Begriff habe sich aber noch nicht durchgesetzt. Die Autor*innen berichten von der in vielen europäischen Ländern vorherrschenden Tendenz, Einwanderer*innen als Muslim*innen wahrzunehmen¹³¹, und stellen ein »erstaunliche[s] Ausmaß an Distanz, Argwohn und Misstrauen, das den Muslim/innen und dem Islam in Europa entgegengebracht wird«¹³², fest. In dieser Ablehnung sind sich die befragten Menschen im Gegensatz zu anderen Formen der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit einig.¹³³ Interessant ist diesbezüglich, dass die Abwertung von Muslim*innen nicht mit ihrer Präsenz zusammenhängt, da auch in Ländern mit weniger muslimischen Bürger*innen starke Vorurteile vorherrschen.¹³⁴

Einstellungen von Österreicher*innen gegenüber Muslim*innen wurden 2016 von Weiss / Hofmann untersucht. Als Grund für die Erhebung halten sie fest, dass

128 Vgl. ebd., 231.

129 Zick et al., Die Abwertung der Anderen, 43.

130 Ebd., 191.

131 Vgl. ebd., 46.

132 Ebd., 190.

133 Vgl. ebd., 75.

134 Vgl. ebd., 190.

Menschen mit islamischer Religionszugehörigkeit »derzeit die von der Mehrheitsgesellschaft am stärksten abgelehnte Minderheit«¹³⁵ darstellen. Für die Befragung von 2051 Österreicher*innen wurden Fragen aus internationalen Untersuchungsprogrammen verwendet, um die Ergebnisse einem europäischen Vergleich unterziehen zu können. Der Studie zufolge sei bei Österreicher*innen ein sehr hohes Maß an Ablehnung von Menschen muslimischen Glaubens zu erkennen, was sich zum Beispiel daran festmachen lässt, dass die befragten Österreicher*innen zu großen Teilen ein Problem damit hätten, Muslim*innen als Familienmitglieder aufzunehmen.¹³⁶ Zudem stimmten 60 % der Aussage »Es gibt zu viele Muslime in Österreich« zu, womit das europäische Spitzenfeld erreicht wurde, in dem nur Ungarn einen ähnlich hohen Wert aufweist. Es zeigte sich zudem in der Analyse der soziodemografischen Indikatoren, dass nur die regionale Herkunft (Stadt/Land) und das Bildungsniveau der Personen, nicht aber das Alter, Geschlecht oder Einkommen bei der Entwicklung von antimuslimischen Vorurteilen einen Unterschied ausmachen.¹³⁷ Die Ablehnung seitens der österreichischen Bevölkerung spiegle sich laut den Autorinnen im Selbstbild der Muslim*innen wider, welche die generalisierenden Einstellungen (z. B. die Gleichsetzung mit Terrorist*innen oder die Feststellung der kulturellen Unvereinbarkeit) als hohe Belastung erleben.¹³⁸

Eine weitere Befragung von Österreicher*innen zu ihren Einstellungen gegenüber Menschen mit bestimmten Religionszugehörigkeiten wurde im »Sozialen Survey Österreich (SSÖ) 2018« durchgeführt. Die Ergebnisse lassen ein klares Stimmungsbild unter den Österreicher*innen erkennen: Lediglich 25 % der Befragten stehen Muslim*innen positiv gegenüber und 35 %, also über ein Drittel der Österreicher*innen, beurteilen sie negativ.¹³⁹ Im Vergleich dazu stehen Juden*Jüdinnen und Hindus zwar auch nur 31 % bzw. 33 % positiv gegenüber, jedoch werden diese von deutlich weniger Personen, nämlich von 16 % bzw. 14 %, negativ beurteilt. Atheist*innen oder Menschen ohne Religionszugehörigkeit werden von 38 % der Befragten positiv und von 12 % negativ gesehen, was sich in etwa mit den Aussagen zu Buddhist*innen deckt (41 % und 12 %). Mit Abstand am positivsten werden in der österreichischen Bevölkerung Christ*innen wahrgenommen, 67 % der Befragten sind dieser Gruppe gegenüber positiv gestimmt, während sie nur 5 % negativ sehen.¹⁴⁰ Um die herrschenden Wissenslücken über Einstellungen gegenüber muslimischen Menschen in Österreich zu schließen,

135 Weiss et al., *Gegenseitige Wahrnehmungen*, 116.

136 Vgl. ebd., 117.

137 Vgl. ebd., 120.

138 Vgl. ebd., 121 f.

139 Die fehlenden Prozente auf 100 % (in diesem Fall 41 %) gaben eine neutrale Beurteilung ab. Dies gilt auch für die weiteren Ergebnisse dieser Studie.

140 Vgl. Aschauer, *Einstellungen zu Muslimen in Österreich*, 1.

wurde bei der Durchführung 2018 ein Fokus auf den Islam gelegt. Mithilfe von elf Indikatoren wurden die Einstellungen zu Muslim*innen näher erfragt, wobei festgestellt werden konnte, dass 87 % der Befragten von muslimischen Personen verlangen, sich kulturell anzupassen. 79 % wünschen eine vermehrte Beobachtung islamischer Gemeinschaften durch den Staat und 72 % verneinten die Frage, ob Muslim*innen eine kulturelle Bereicherung darstellen. Dementsprechend stellen auch 70 % der Befragten fest, dass der Islam nicht in die westliche Welt passe. Das Tragen eines Kopftuchs, das Thema zahlreicher Debatten war und ist, wurde im SSÖ ebenfalls thematisiert. Die Ergebnisse zeigen, dass 71 % der Befragten darin ein Zeichen für die Unterdrückung der Frau erkennen und 66 % dafür sind, das Tragen eines Kopftuchs in der Schule zu verbieten. Ein weiteres Ziel der Befragung war, die Angst vor Terrorismus zu erheben: 59 % der teilnehmenden Österreicher*innen stimmten der Aussage »Ich habe Angst, dass Terroristen unter den Muslimen in Österreich sind« zu.

Welche konkreten Auswirkungen diese Einstellungen zu muslimischen Menschen haben können, geben weitere Indikatoren zu erkennen: Ungefähr die Hälfte der Befragten ist der Meinung, dass die Glaubensausübung für Muslim*innen eingeschränkt werden soll (51 %) und Moscheen in Österreich nicht erlaubt sein sollen (48 %). Dass Muslim*innen nicht dieselben Rechte haben sollen wie alle anderen Österreicher*innen, wird von 45 % gewünscht. Die Ergebnisse decken eine sehr kritische Haltung eines Großteils der österreichischen Bevölkerung gegenüber Personen mit islamischer Religionszugehörigkeit auf, die sich teilweise in der Befürwortung ungleicher, d. h. diskriminierender Behandlung und rechtlicher Unterschiede niederschlägt.¹⁴¹

Die Studie legte auch soziodemographische und soziokulturelle Unterschiede in Bezug auf die Einstellung der Österreicher*innen gegenüber Menschen mit unterschiedlichen Religionszugehörigkeiten dar. So zeigt sich beispielsweise ein besonders hohes Maß an Islam-Kritik bei Personen in einem Alter von über 75 Jahren, bei Lehrabsolvent*innen und bei Personen mit geringerem Einkommen. Korrelationen mit Wähler*innengruppen führten zum Ergebnis, dass vor allem Wähler*innen der FPÖ besonders viel Kritik anbringen, jedoch auch ÖVP-, Nicht- und tendenziell SPÖ-Wähler*innen Muslim*innen kritisch gegenüberstehen. Wähler*innen der Grünen zählen wie junge Erwachsene und Personen mit tertiärer Bildung zu jenen Gruppen, die dem Islam gegenüber positiv eingestellt sind. Auch welchen Einfluss die Religiosität der Befragten auf ihre Einstellungen hat, wurde analysiert, wobei sich zeigt, »dass besonders säkulare, aber auch tief religiöse Menschen eine tolerantere Sichtweise vertreten«¹⁴². Ein generelles Vertrauen in die Mitmenschen und das Gefühl, ein gerechtes Einkommen

141 Vgl. ebd., 1f.

142 Aschauer, Einstellungen zu Muslimen in Österreich, 2.

zu erhalten, wirkten sich positiv auf die Beurteilung von Muslim*innen aus, die gegenteiligen Einstellungen gehen mit einer negativen Bewertung dieser Religionszugehörigen einher.¹⁴³

Drei Jahre später wurden im ›Sozialen Survey Österreich 2021‹ vereinzelte Fragen zu religionsbezogenen Einstellungen formuliert. Die Umfrage zeigte auf, dass Muslim*innen von 43 % der Befragten eine erhöhte Kriminalitätsrate und von 34 % der Befragten ein negativer Einfluss auf die österreichische Wirtschaft zugeschrieben wird. Dabei fällt auf, dass »Aussagen zu Zugewanderten, Asylwerber*innen und Muslim*innen stark miteinander in Verbindung stehen und somit eine allgemein fremdenfeindliche Einstellung verdeutlichen«¹⁴⁴. Zwei Items zu Juden*Jüdinnen machten deutlich, dass 36 % der Befragten Juden*Jüdinnen zuschreiben, heutzutage Vorteile aus der Vergangenheit ziehen zu wollen, und 26 %, dass Juden*Jüdinnen zu viel Einfluss auf der Welt hätten (sekundärer Antisemitismus).¹⁴⁵ Die antisemitischen Zustimmungen zeigen jedoch keine Verknüpfung mit allgemeinen fremdenfeindlichen Haltungen – »hier dürften unterschiedliche soziale Gruppen für kritische Urteile empfänglich sein«¹⁴⁶.

Abschließend sei auf eine Studie von Dollase (2005) hingewiesen, in der die wechselseitigen Wahrnehmungen von studierenden Christ*innen, Muslim*innen sowie Atheist*innen erforscht wurden. Dabei stellte er unter anderem fest, dass die muslimischen Befragten die persönliche Wichtigkeit von Religion weitaus höher beurteilten als katholische und protestantische sowie atheistische.¹⁴⁷ Alle Befragten schätzten ihr Wissen zur eigenen Religion höher ein als jenes zu anderen Religionen. Es zeigte sich auch, dass die Kenntnisse über andere Religionen höher und die Beurteilung ihrer Angehörigen dann positiver sind, wenn Religion einen wichtigen Stellenwert im Leben der Befragten hat. Die Bewertungen andersreligiöser Menschen unterschieden sich jedoch zwischen den Religionen. So bewerteten Katholik*innen Menschen egal welcher Religion mit Durchschnittsnoten, während Protestant*innen mehr differenzierten und beispielsweise Juden*Jüdinnen besser beurteilten als katholische oder muslimische Personen, welche auch von den Religionsfreien als besonders schlecht eingestuft wurden. Muslim*innen beurteilten Gleichgläubige besonders gut, während die anderen Religionszugehörigkeiten mit einem gewissen Abstand schlechter bewertet wurden.¹⁴⁸ Ein Ergebnis stach besonders hervor: Solange Religion Pri-

143 Vgl. ebd., 2f.

144 Aschauer et al., Aktuelle Trends in Bezug auf fremdenfeindliche und antiegalitäre Einstellungen, 3.

145 Vgl. ebd.

146 Ebd.

147 Vgl. Dollase, Christen, Atheisten, Muslime, 17.

148 Vgl. ebd., 18.

vatsache bleibt, stellt sie kein Problem für die meisten Befragten dar, sobald sich Religionen aber »als Machtfaktor in einer Gesellschaft positionieren, größer werden wollen, sich überall verbreiten, womöglich andere verachten«¹⁴⁹, verschlechtern sich die Meinungen ihnen gegenüber.

Allgemein kann gesagt werden, dass sich Studien zu Vorurteilen und Einstellungen gegenüber (Anders-)Gläubigen häufig mit äußerlichen Auffälligkeiten von religiösen Menschen, z. B. mit bestimmten Kleidungsstücken oder religiösen Bauten, beschäftigen, was nicht verwundert, da diese die einzigen Hinweise auf das Religionsbekenntnis einer noch unbekannt Person sind.¹⁵⁰ Zudem spielt die mediale Darstellung der Religionen eine große Rolle für ihre Wahrnehmung in der Öffentlichkeit. Diesbezüglich macht Stögbauer (2011) eine interessante Beobachtung:

Während die jüdische Religion primär mit dem Holocaust und den schwierigen politischen Verhältnissen im Nahen Osten verbunden wird, erhält der Islam den Stempel von Gewaltbereitschaft und Fanatismus, der Buddhismus hingegen erfreut sich des Rufs, Friedfertigkeit und Gleichmut zu verbreiten, während das Christentum in den Medien bevorzugter Weise in seiner katholisch-institutionalisierten Tradition einerseits als strenger Sittenwächter, andererseits als doppelmoralische Gruppierung vorgeführt wird, das die Antithese zum modernen, aufgeklärten Leben bildet.¹⁵¹

Während die von Stögbauer benannten Religionen mit bestimmten Assoziationen verbunden werden, erfahren andere Religionen – beispielsweise Hinduismus, Daoismus, Naturreligionen oder die Bahai-Religion – medial wenig bis keine Beachtung.¹⁵²

Die Sichtung ausgewählter Studien zu religionsbezogenen Vorurteilen zeigt deutlich auf, dass in der österreichischen bzw. europäischen Bevölkerung neben antisemitischen Haltungen – dabei fällt vor allem sekundärer Antisemitismus (siehe Kapitel 2.2.2.1) auf – die Ablehnung von Muslim*innen weit verbreitet ist. Muslim*innenfeindliche Vorurteile, beispielweise zur Stellung der Frau in Beziehungen oder zur Gewaltbereitschaft, sind – so zeigen die Studienergebnisse durchwegs – unter Erwachsenen gesellschaftlich verankert. Die mediale Darstellung unterstreicht diese durch entsprechende Akzentsetzungen in der Berichterstattung. Ein interessantes Ergebnis ist zudem, dass die Verbreitung muslim*innenfeindlicher Einstellungen keinen direkten Zusammenhang mit einer erhöhten Präsenz von Muslim*innen in der Bevölkerung aufweist. Diese Ergebnisse bestätigen die grundlegende Annahme, dass ablehnende Haltungen

149 Ebd., 20.

150 Vgl. Thiele, Medien und Stereotype, 201.

151 Stögbauer, Mit fremden Religionen im Klassenzimmer, 242f.

152 Vgl. ebd.

gegenüber Muslim*innen in der österreichischen Gesellschaft festzumachen sind.

Zudem wurde aufgezeigt, dass es Auswirkungen auf das Selbstbild von Muslim*innen hat, wenn sie in ihrem Alltag immer wieder mit abwertenden Haltungen und daraus entstehenden diskriminierenden Handlungen ihnen gegenüber konfrontiert sind. Auch diese Erkenntnis ist im Kontext (inter-)religiösen Lernens und vor allem in der konkreten Auseinandersetzung mit betroffenen Schüler*innen zu bedenken. Dabei muss auch beachtet werden, dass christliche Schüler*innen diese Erfahrungen wahrscheinlich nicht kennen, da dem Christentum in der Öffentlichkeit ein positiveres Bild zugesprochen wird. Die teilnehmenden Schüler*innen bringen demnach schon durch ihre Gruppenzugehörigkeiten sehr unterschiedliche Voraussetzungen in interreligiösen Unterricht mit, was keinesfalls ausgeblendet werden darf, wenn man verantwortungsvoll mit gesellschaftlichen Ungleichheiten umgehen möchte – und dies ist jedenfalls ein Ziel von Bildung.

Nach der Auseinandersetzung damit, welche religionsbezogenen Vorurteile unter Erwachsenen verbreitet sind, wird nun im folgenden Kapitel erarbeitet, welche Rolle Vor- und Einstellungen zu Religion(en) auf Seiten der Schüler*innen spielen, wenn man sie als Lernvoraussetzungen für (inter-)religiöses Lernen wahrnimmt.

3 Vor- und Einstellungen als Lernvoraussetzungen

Die Auseinandersetzung mit den Vor- und Einstellungen von Schüler*innen zu Religion(en) soll in dieser Publikation die Basis bilden, um diese auch in ihrer Rolle als Lernvoraussetzungen wahrzunehmen und zu reflektieren. Die grundlegende Frage ist demnach nicht nur, welche Vor- und Einstellungen die Schüler*innen in der empirischen Erforschung direkt oder indirekt zur Sprache bringen, sondern auch, wie eben diese als Ausgangssituation für (inter-)religiöses Lernen ernst genommen und als Lernausgangslage fruchtbar gemacht werden können. Dazu ist es notwendig, sich mit Lernvoraussetzungen und ihrer Bedeutung in Lehr-/Lernprozessen auseinanderzusetzen, wofür zunächst der Begriff Lernvoraussetzung definiert wird.

Aufgrund der Verortung der vorliegenden Forschung im Projekt ›Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching. Evidenzbasierte Entwicklung lokaler Theorien zu einer Didaktik religionskooperativer Lehr-/Lernprozesse‹ wird die Beschäftigung mit Lernvoraussetzungen als Teil der Prozesse der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung (Design-Based Research) wahrgenommen. Dieser Forschungsansatz reagiert auf die erkannte Lücke zwischen Theorie und Praxis in der didaktischen Forschung, die sich unter anderem daraus ergibt, dass Forschungsergebnisse der (Unterrichts-)Forschung nicht in den konkreten Unterricht eingespielt werden, sondern als solche weitgehend ungenutzt bleiben. Ziel der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung ist es daher, in einem iterativen, intervenierenden Prozess lokale Lehr-/Lerntheorien zu entwickeln, die wiederum in weitere Zyklen eingespielt und evaluiert werden.¹⁵³ Den ersten Schritt dafür bildet (nach dem Dortmunder Modell) die Spezifizierung und Strukturierung des Lerngegenstandes, wozu neben der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung auch die Beschäftigung mit den »Lernendenperspektiven«¹⁵⁴, d. h. den bei den Schüler*innen »bestehenden kognitiven

153 Vgl. Gärtner, Einführung in Fachdidaktische Entwicklungsforschung aus religionsdidaktischer Perspektive, 14.

154 Ebd., 23.

Konstruktionen und Dispositionen in Hinblick auf den jeweiligen konkreten Lerngegenstand«¹⁵⁵, zählt. Dieser Schritt ist gleichzeitig ein Ziel der Forschung, wodurch der iterative Zugang grundgelegt ist. Faßbender (2018) weist darauf hin, dass die Lernendenperspektive nicht von Beginn an mitbedacht werden kann, wenn sie in Bezug auf die relevanten Themen zu diesem Zeitpunkt bzw. in anderen Kontexten und Studien noch nicht erforscht worden ist.¹⁵⁶ Um die Lücke für den Bereich der Vor- und Einstellungen von Schüler*innen zu (>anderen<) Religion(en) für (inter-)religiöse Forschungsvorhaben zumindest ansatzweise zu schließen, wird der Fokus der vorliegenden Studie auf die Erforschung der Vor- und Einstellungen von Schüler*innen zu Religion(en) gelegt, damit diese in weiterer Folge als Lernvoraussetzungen wahrgenommen werden können.

Ergänzend muss festgehalten werden, dass der Begriff Lernvoraussetzungen in anderen Forschungszusammenhängen breiter angelegt ist und darunter nicht nur die Vor- und Einstellungen der Schüler*innen zum Lerngegenstand verstanden werden, sondern auch allgemeine Entwicklungsvoraussetzungen wie z. B. die Funktion des Gedächtnisses, die Lernstrategien der Schüler*innen, ihre motivationalen Voraussetzungen usw.

Im Folgenden wird zunächst darauf eingegangen, welche Einflüsse das Vorwissen und die Vorstellungen von Lernenden auf den Lernprozess haben (Kapitel 3.1). Danach folgt eine Darstellung von Einstellungen als Lernvoraussetzung (3.2), wobei ein Fokus auf die Entwicklung von Einstellungen im Kindesalter gelegt wird. Zwei exemplarische Blicke in andere Fachdidaktiken und ihre Erforschung von Vor- bzw. Einstellungen sollen daran anschließend aufzeigen, welche Lernfelder sich daraus für die Religionspädagogik ergeben, aber auch welche Unterschiede zwischen den Fachdidaktiken festzumachen sind (3.3). Darauf folgt ein Zwischenfazit (3.4) mit dem Blick auf Lernfelder für die Religionspädagogik, die sich aus den zuvor geschilderten Aspekten ergeben. Im vorletzten Unterkapitel (3.5) werden religionspädagogische Studien analysiert, in denen Vor- und/oder Einstellungen erforscht wurden, bevor abschließend (3.6) die Erkenntnisse und Forschungsdesiderate, die sich aus den dargestellten Inhalten ergeben, zusammengefasst und erläutert werden.

3.1 Vorstellungen und Vorwissen als Lernvoraussetzungen

Unter Vorwissen wird Wissen verstanden, über das Lernende bereits vor einer Unterrichtseinheit verfügen. »Es stellt neben allgemeinen Fähigkeiten – z. B. Intelligenz [...], Motivation – eine bedeutende Determinante des Lernerfolgs

155 Ebd., 24.

156 Vgl. Faßbender, Zyklisches Arbeiten als hilfreiches Gerüst im Forschungsprozess, 141.

und des Problemlösens dar.«¹⁵⁷ Je mehr relevantes Wissen vorhanden ist, desto erfolgreicher verläuft das Lernen, da so neue Informationen mit bekannten verknüpft werden können.¹⁵⁸ Dazu braucht es jedoch einigen Studien zufolge zwei Voraussetzungen: Das Vorwissen muss einerseits aktiviert werden und andererseits mit den neuen Informationen kompatibel sein.¹⁵⁹ Auch die Nutzung von Analogien für das Erlernen komplexer Sachverhalte wurde untersucht. Durch das sogenannte ›analoge Verstehen‹, das sich grundsätzlich positiv auf das Lernen auswirkt, wird es Lernenden ermöglicht oder erleichtert, einen neuen Sachverhalt aufgrund ihres Vorwissens (auch aus anderen Bereichen) zu erfassen.

Dass eine reine Aktivierung jedoch nicht ausreichend ist und sich unter gewissen Umständen sogar negativ auf den Lernprozess auswirken kann, zeigt eine naturwissenschaftsdidaktische Studie, in der Schüler*innen dazu aufgefordert wurden, einen Text zu schreiben, in dem sie ihre Vorannahmen zum Thema Licht und Hitze der Sonne beschreiben, bevor sie einen Text dazu lesen und nacherzählen sollten. Ihre sehr einfachen Vorstellungen waren mit den Erläuterungen des Textes jedoch nicht kompatibel, wodurch sich negative Effekte des Vorwissens auf den Lernerfolg feststellen ließen.¹⁶⁰ Bartletts Konstruktionshypothese bestätigt, dass das vorhandene Vorwissen unter Umständen negative Auswirkungen auf das Lernen hat:

Kerngedanke dieser Hypothese ist, dass das menschliche Gedächtnis bei der Konstruktion neuen Wissens die neuerlich zum Lernen vorgelegte Information nicht einfach ›photographisch‹ abbildet, sondern auf der Basis des vorhandenen Vorwissens interpretiert und dabei durchaus in sehr subjektiver Weise verändert.¹⁶¹

So können Lernende durch ein mit dem Vermittlungsgegenstand nicht kompatibles Vorwissen neue Informationen vereinfachen (›nivellieren‹), bestimmte Details überbetonen (›akzentuieren‹) oder diese verändern, damit sie besser mit dem bereits Gelernten kompatibel sind (›assimilieren‹).¹⁶²

Eng verbunden mit dem Vorwissen sind die Vorstellungen der Lernenden, die häufig als Schüler*innenvorstellungen bezeichnet werden. Darunter werden nach Hartinger / Murmann (2018) in den verschiedenen Fachdidaktiken »Konzepte und Lernvoraussetzungen inhaltlicher Art, die Schüler und Schülerinnen in den Unterricht mitbringen, und die im Interesse der Anschlussfähigkeit des Unterrichts an die Lernvoraussetzungen der Lernenden berücksichtigt werden

157 Tenorth et al., Art. Vorwissen, 760.

158 Vgl. Hasselhorn et al., Pädagogische Psychologie, 81.

159 Vgl. ebd., 85f.

160 Vgl. ebd., 86.

161 Ebd., 87.

162 Vgl. ebd.

sollten«¹⁶³, verstanden. Vor allem in den Naturwissenschaften hat die Erforschung der Schüler*innenvorstellungen eine lange Tradition. Dabei zeigt sich »eine Vielzahl alternativer Bezeichnungen für den Begriff Vorstellung mit zum Teil unterschiedlichen Bedeutungen, zum Beispiel Alltagsmythen, Alltagsphantasien, Alltagsvorstellungen, alternative Vorstellungen, Fehlvorstellungen (misconceptions), lebensweltliche Vorstellungen, Schülervorstellungen oder Schülererverständnis«¹⁶⁴ oder »Präkonzepte«¹⁶⁵.

Die fachdidaktische Erforschung von Vorstellungen ist von der Motivation geprägt, die gedanklichen Konstrukte der Schüler*innen als Ausgangs- und Anknüpfungspunkte für die Entwicklung und Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen heranzuziehen.¹⁶⁶

3.2 Einstellungen als Lernvoraussetzungen

Einstellungen werden in der fachdidaktischen Forschung selten als Lernvoraussetzungen wahrgenommen – vielmehr wird häufig darauf verwiesen, dass bestimmte Einstellungen durch eine unterrichtliche Intervention angeregt oder verändert werden sollen. In diesem Kapitel wird zunächst erläutert, wie sich Einstellungen gegenüber anderen Personen bei Kindern und Jugendlichen entwickeln und welche Faktoren dabei eine Rolle spielen (3.2.1), bevor die Relevanz von Einstellungen als didaktisch relevante Größe diskutiert wird (3.2.2).

3.2.1 Entwicklung von Einstellungen bei Kindern¹⁶⁷

Die Entwicklung von Einstellungen bei Kindern ist für Lehrpersonen insofern relevant, als sie dadurch einschätzen können, in welchem Alter sich ihre Schüler*innen in welcher Phase befinden und welche Faktoren Einfluss auf diese Entwicklung haben. Hierzu ist grundsätzlich festzuhalten, dass Entwicklungsstadien nicht als starr linear verlaufend angenommen werden können, sondern

163 Hartinger et al., Schülervorstellungen erschließen, 58.

164 Helbig et al., Vorstellungsforschung, 2.

165 Hermisson, Forschung zu Einstellungen und Präkonzepten von Schüler*innen und Lehrpersonen, 128.

166 Vgl. Helbig et al., Vorstellungsforschung, 2.

167 Wesentliche Vorarbeiten zu diesem Unterkapitel finden sich in meiner Masterarbeit mit dem Titel *Juden sind reich, Muslimas unterdrückt, Religion ist Humbug, ... Strategien zur Bearbeitung religiöser Vorurteile im Ethikunterricht*, eingereicht im Juni 2021 an der Universität Graz, 15–21.

dass Überlappungen, Verzögerungen und/oder Rückentwicklungen vorkommen (können).¹⁶⁸

Im Säuglingsalter lernen Kinder bereits anhand der Reaktionen ihrer Bezugspersonen die Bewertung eines Gefühls als angemessen oder unangemessen. Wird ihnen Liebe und Fürsorge entgegengebracht, so können sie Vertrauen zu anderen Personen entwickeln und Sicherheit verspüren, was eine Grundlage dafür ist, im späteren Leben anderen Menschen grundsätzlich offen und positiv zu begegnen.¹⁶⁹

Kinder entwickeln etwa zwischen dem 15. und 18. Lebensmonat ihr Selbstkonzept und Selbstwertgefühl, sie erkennen sich als Individuen. In dieser Phase sind sie sehr sensibel für die Gefühle ihrer Bezugspersonen und orientieren sich daran. Sind diese Personen z. B. in der Gegenwart von Menschen anderer Kulturen ängstlich, überträgt sich das auf die Kinder, die dieses Gefühl dann automatisch mit einer solchen Situation und den darin involvierten Menschen verbinden. Zudem ahmen Kinder in diesem Alter ihre Bezugspersonen gerne nach. Sie imitieren Handlungen und Verhaltensweisen, was dazu führt, dass sie Einstellungen dieser Personen in Bezug auf Fremde übernehmen.¹⁷⁰

Mit dem Erlernen der Sprache grenzen sich Kinder dann auch sprachlich von ihren Mitmenschen ab, sie können zwischen ›ich‹ und ›du‹ unterscheiden¹⁷¹ und lernen, Kategorisierungen als Hilfe zur Wahrnehmung einzusetzen. Damit wird es ihnen möglich, die komplexe Welt zu verstehen und auf Wesentliches zu reduzieren, indem sie Zusammengehörendes sprachlich mit derselben Kategorie bezeichnen.¹⁷² Differenzen in der Haar- oder Hautfarbe sowie körperliche Unterschiede werden ebenso in dieser Phase erkannt wie die Geschlechtlichkeit des Gegenübers. Körperliche Merkmale, die von den eigenen abweichen, lösen bei Kindern in diesem Alter manchmal Unsicherheit und Angst aus.¹⁷³

Im Kindergartenalter besteht je nach Gruppenzugehörigkeit ein Unterschied in der Differenzwahrnehmung: Kinder, die einer ethnischen Minderheit angehören, können Menschen besser nach ihrer Hautfarbe kategorisieren als jene der Mehrheitsgesellschaft. Aufgrund ihrer in der Mehrheitsgesellschaft nicht dominanten Hautfarbe verfügen sie über eine erlernte, differenziertere Wahrnehmung von Unterschieden als andere Kinder. Allgemein denken Kinder in diesem Alter noch weniger logisch bzw. differenziert, was sie anfällig für Vorurteile macht. So stellen sie Verbindungen her, wo eigentlich keine existieren, oder richten ihre Aufmerksamkeit auf einen einzelnen – manchmal einen sie irritie-

168 Vgl. Brüß, Akzeptanz oder Ablehnung?, 20.

169 Vgl. York, Welche Unterschiede Kinder wahrnehmen, 3f.

170 Vgl. ebd., 4.

171 Vgl. ebd.

172 Vgl. Brüß, Akzeptanz oder Ablehnung?, 19.

173 Vgl. York, Welche Unterschiede Kinder wahrnehmen, 4f.

renden – Aspekt einer Person oder Situation und bewerten diese nur anhand dieses Aspekts, was den Blick für den ganzen Menschen oder die Situation verhindert.¹⁷⁴ In diesem Alter ist auch eine Bevorzugung des Geschlechts, dem sich die Kinder zugehörig fühlen, bemerkbar – Mädchen ziehen z. B. andere Mädchen als Spielgefährtinnen Jungs vor. In Bezug auf ethnische Kategorien lassen sich eine Eigengruppenfavorisierung und ein Unterschied zwischen Majoritäts- und Minoritätsgruppen feststellen. Mitglieder der Minorität weisen weniger häufig eine Bevorzugung der eigenen Gruppe auf als jene der Majorität.¹⁷⁵

Im Alter von fünf bis sechs Jahren stellen Kinder viele Fragen und sind an Unterschieden – auch kulturellen – interessiert. Sie verfügen über ein starkes Regelbewusstsein, d. h. sie vertiefen sich gerne in das Aufstellen und Einhalten von Regeln. Das vermehrte Festhalten an Regelmäßigkeit macht jedoch auch ihre Wahrnehmung von spezifischem Verhalten von Geschlechtern oder Kulturen starrer und stereotypisierter.¹⁷⁶

Sieben- bis Neunjährige beginnen, Veränderung, aber auch die Unveränderlichkeit mancher Aspekte wie z. B. der Hautfarbe, zu verstehen. Sie erkennen die Familie als Ort der kulturellen Prägung und nehmen sich als Teil einer Gruppe wahr. Zugleich erkennen sie jedoch auch, dass sie mehreren Gruppen angehören können, bestimmen ihre Identität damit und grenzen sich so von anderen ab.¹⁷⁷ Neben ihrer Ich-Identität sind sie sich nun auch ihrer Bezugsgruppen-Identität bewusst, die sich aus »ethnischer Identität, Geschlecht, Religion, Sprachen, sozio-ökonomischen Verhältnissen, Familienstruktur, sexueller Orientierung und Fähigkeiten, wie sie von der jeweiligen Gesellschaft definiert sind«¹⁷⁸, zusammensetzt. Diese hat einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung der Selbstsicherheit, denn: »Wie weit es Kindern möglich ist, Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen zu entwickeln, ist untrennbar an das gesellschaftliche Ansehen seiner jeweiligen Bezugsgruppe gekoppelt.«¹⁷⁹ Kinder sind sensibel für gesellschaftliche Machtverhältnisse und nehmen diese in ihr Selbstbild auf.¹⁸⁰ Sie verfügen in diesem Alter zudem über ein großes Empathievermögen, was dazu führt, dass sie sich in andere – z. B. in Minderheiten – hineinversetzen können. Besonders in diesem Alter ist es von Bedeutung, Kindern richtige Erklärungen und Informationen zu bieten, da sich sonst verzerrte Tatsachen leicht verfestigen können.¹⁸¹

174 Vgl. ebd., 5f.

175 Vgl. Brüß, Akzeptanz oder Ablehnung?, 20.

176 Vgl. York, Welche Unterschiede Kinder wahrnehmen, 6.

177 Vgl. ebd., 7.

178 Derman-Sparks, Soziale Bezugsgruppen in der kindlichen Identitätsentwicklung, 2.

179 Richter, Eine vorurteilsbewusste Lernumgebung gestalten, 7.

180 Vgl. ebd.

181 Vgl. York, Welche Unterschiede Kinder wahrnehmen, 7.

Ab dem zehnten Lebensjahr stabilisieren sich Einstellungen und Haltungen und verändern sich im Laufe des Lebens nicht eklatant – vorausgesetzt das Individuum durchlebt keine entscheidenden Lebensveränderungen.¹⁸² Daher lässt sich in diesem Alter auch eine Verfestigung von Vorurteilen festmachen.¹⁸³

Wie bereits angemerkt, spielen die Bezugspersonen eine große Rolle in der Identitätsentwicklung der Kinder; so auch bei der Aufnahme und Ausbildung von Einstellungen und Vorurteilen. Sie wirken als sogenannte ›Sozialisationsagenturen‹ durch ihre eigenen Einstellungen und Vorurteile auf die Werte- und Vorurteilsbildung der Kinder ein, wie Rothgangel (2013) am Beispiel religiöser Vorurteile erklärt:

Die Erziehung spielt für die Aufrechterhaltung von Subkulturen und damit auch für die Überlieferung religiöser Vorurteile eine wichtige Rolle. Kinder, deren Eltern von antisemitischen bzw. antimuslimischen Werten geprägt sind, lernen diese Vorurteile von ihren Eltern. Dabei ist nicht der z. B. autoritäre Erziehungsstil, sondern sind die Erziehungsinhalte primär für die Entstehung und Weitergabe des Vorurteils verantwortlich.¹⁸⁴

Als weitere Einflüsse auf die Einstellungsentwicklung von Kindern gelten Gleichaltrige, die Schule sowie (Massen-)Medien; hierbei ist im Laufe der Entwicklung eine Verschiebung von persönlichen auf unpersönliche Quellen (Fernsehen, Filme, Bücher, Zeitschriften, ...) erkennbar.¹⁸⁵ Auch in vielen weiteren Bereichen werden Einstellungen geprägt und verfestigt, weshalb zu bedenken ist, dass auch die »Spielzeugindustrie, Hersteller für Lernmaterial, Verlage, Hersteller von Kleidung und Grußkarten«¹⁸⁶ usw. dafür verantwortlich sind, dass Vorurteile weitergegeben werden. Kinder entwickeln und bauen Vorurteile und Einstellungen somit nicht nur über realen Kontakt mit ihnen zunächst ›fremden‹ Menschen aus, sondern auch in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlich vorherrschenden Einstellungen.¹⁸⁷ Den Einfluss von in der Gesellschaft dominierenden Fremdwahrnehmungen unterstreicht Broszinsky-Schwabe (2011), die festhält: »Jeder Mensch entwickelt seine Haltung zu Fremdheit sowohl durch psychische Muster aus der Kindheit als auch durch die Fremdbilder, die in der Gesellschaft, in der er lebt, vorherrschen.«¹⁸⁸ und Benz (2009), die auf implizite Übertragungen von Erwachsenen auf Kinder hinweist:

182 Vgl. ebd., 9.

183 Vgl. Fischer et al., Grundlagen der Sozialpsychologie, 339.

184 Rothgangel, Vorurteile als Integrationshindernis, 178.

185 Vgl. Ehrlich, Das Vorurteil, 141.

186 Derman-Sparks, Soziale Bezugsgruppen in der kindlichen Identitätsentwicklung, 2.

187 Vgl. ebd., 3.

188 Broszinsky-Schwabe, Interkulturelle Kommunikation, 198.

Kinder haben ein feines Gespür für heimliche Legitimation der Feindbildstrukturen, sie entnehmen dem gesellschaftlichen Diskurs, inwiefern es Diskrepanzen gibt zwischen öffentlich erklärten Absichten zum Abbau von Feindbildern und dem praktischen Umgang mit Feindbildern – und sie richten sich danach. Denn sie sind stets auf der Suche nach gesellschaftlicher Legitimation ihres persönlichen Feindbild-Denkens.¹⁸⁹

3.2.2 Einstellungen von Schüler*innen als didaktisch relevanter Aspekt

Zunächst ist in der Auseinandersetzung mit Einstellungen als didaktisch relevante Größe festzuhalten, dass alle Schüler*innen Einstellungen aufweisen, die sich aufgrund der heterogenen Zusammensetzung von Individuen in Klassen voneinander unterscheiden. Diese jeweiligen Einstellungen von Lernenden haben einen Einfluss darauf, mit welcher Motivation und wie (neue) Informationen im unterrichtlichen Geschehen von ihnen aufgenommen und verarbeitet werden.¹⁹⁰ Möchte man – und das ist ein häufig genanntes didaktisches Prinzip des Religionsunterrichts – subjektorientiert unterrichten, ist es unumgänglich, diesen Aspekt in didaktische Überlegungen miteinfließen zu lassen. Für (inter-)religiöses Lernen bedeutet dies, den Einstellungen der Schüler*innen zu Religion und zu ›anderen‹ Religionen Aufmerksamkeit zu schenken.

Im nächsten Unterkapitel soll erläutert werden, wie Vor- und Einstellungen in verschiedenen anderen Fachdidaktiken als relevante didaktische Größe wahr- und aufgenommen werden, bevor Schlussfolgerungen für die Religionspädagogik gezogen werden.

3.3 Vor- und Einstellungen in anderen Fachdidaktiken

Zwei exemplarische Einblicke in Fachdidaktiken anderer Unterrichtsfächer und deren Umgang mit den Vor- und Einstellungen der Schüler*innen sollen zeigen, welche Rolle die Vorannahmen der Schüler*innen als Lernvoraussetzungen in der fachdidaktischen Forschung einnehmen. Die beiden Fachdidaktiken wurden gewählt, da die Erforschung von Vor- bzw. Einstellungen und der Einbezug dieser in die Unterrichtsentwicklung in diesen Fächern schon etablierter ist. Abschließend werden daraus resultierende Lernfelder für die Religionspädagogik ersichtlich gemacht.

189 Benz, Tiefenpsychologische Wurzeln von Feindbildern, 41.

190 Vgl. Schimmel, Einstellungen gegenüber Glauben als Thema des Religionsunterrichts, 201.

3.3.1 Vorstellungen in der Biologiedidaktik

Die Biologiedidaktiker Schneeweiß und Gropengießer (2010) ergründeten in ihrer Forschung unter anderem, welche Vorstellungen 15- bis 16-jährige Schüler*innen von Bakterienkolonien aufweisen, um darauf aufbauend Lernangebote zu entwickeln, welche wiederum auf ihre Wirksamkeit überprüft wurden. Dem zugrunde liegt einerseits das Modell der Didaktischen Rekonstruktion, mithilfe dessen Korrelationen zwischen Alltagsvorstellungen und fachlichen Vorstellungen eruiert werden, um in einem weiteren Schritt festzustellen, wie ein Thema sinnvoll und fruchtbar unterrichtet werden kann. Andererseits basiert dieser Zugang auf der Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens, die von einem Verstehen der Welt mittels Vorstellungen ausgeht. Durch die Auseinandersetzung mit Vorstellungen können demnach Lernhürden erkannt und davon ausgehend Lernangebote entwickelt werden. In der Biologiedidaktik wird davon ausgegangen, dass Lernende durch Erfahrungen mit der Wahrnehmung, dem Körper und der Umwelt bestimmte ›verkörperte‹ Vorstellungen entwickeln, die für imaginatives Denken genutzt werden können. Durch dabei entstehende Metaphern wird es den Lernenden erleichtert, imaginative Bereiche zu erfassen, die sie nicht direkt verstehen können.¹⁹¹

Die Autoren konnten anhand von Erhebungen und anschließenden Vermittlungsexperimenten verschiedene Lerner*innenkonzepte festmachen, welche die Schüler*innen auf andere, neue Wissensbereiche übertragen. Diese Denkrahmen sind nicht klar positiv oder negativ für den Verstehensprozess zu beurteilen, da sie einzelne Aspekte zwar hervorheben und somit verstehbar machen, andere aber ausblenden.¹⁹²

3.3.2 Einstellungen in der Fremdsprachendidaktik

Aus dem Bereich der Fremdsprachendidaktik soll an dieser Stelle ein Beispiel für die Erforschung von Einstellungen als Lernvoraussetzungen herangezogen werden. Venus (2017) beschreibt unter dem Begriff Lernervariablen die individuellen Voraussetzungen vonseiten der Schüler*innen für den Französischunterricht und sieht diese als »Ausgangspunkt für fundierte Maßnahmen der Differenzierung und Individualisierung«¹⁹³. In ihrer Forschung fokussierte sie sich auf den affektiven Bereich der Lernervariablen und befasste sich besonders mit

191 Vgl. Schneeweiß et al., Lernervorstellungen und Vorstellungsentwicklungen zu Bakterienkolonien, 85.

192 Vgl. ebd., 96.

193 Venus, Einstellungen als individuelle Lernervariable, 9.

den Einstellungen, die Lernende mitbringen. In einem quantitativen Forschungsdesign befragte sie 739 Schüler*innen von bayerischen Gymnasien zu ihren Einstellungen zur französischen Sprache, zu ihren Sprecher*innen, zum Land Frankreich, zum Erlernen von Fremdsprachen und zum Französischunterricht. Dabei stellte sie sich die Frage, ob und wie Einstellungen mit den Lernerfolgen der Schüler*innen in Zusammenhang stehen.¹⁹⁴

Es zeigte sich unter anderem, dass die Erfahrung eines Schüler*innenaustauschs, d. h. die Begegnung mit französischsprachigen Menschen, einen positiven Einfluss auf die Einstellungen der Schüler*innen zu Sprecher*innen dieser Sprache hat. Da sich insbesondere der längerfristige Kontakt als förderlich für eine positive Einstellung herausgestellt hat, benennt Venus die Förderung und Begleitung von Schüler*innenaustauschen als wichtig. Außerdem stellte sie fest, dass ein Zusammenhang zwischen den Einstellungen der Lernenden insbesondere zur französischen Sprache, aber auch zum Französischunterricht und dem Lernerfolg (der durch Selbsteinschätzung der Befragten und ihre Schulnoten definiert wurde) gegeben ist.

3.4 Ein vorläufiges Fazit: Lernfelder für die Religionspädagogik

Die dargelegten Erkenntnisse zu Vor- und Einstellungen in ihrer Rolle als Lernvoraussetzungen und die Einblicke in die Erforschung dieser in anderen Fachdidaktiken machen einige Lernfelder für die religionspädagogische Auseinandersetzung mit Lernvoraussetzungen von (inter-)religiösen Bildungsprozessen deutlich.

So zeigen die Ausführungen zum Einfluss von Vorwissen auf das Lernen (siehe Kapitel 3.1) zum einen, dass im Religionsunterricht bzw. in interreligiösen Unterrichtseinheiten eine Aktivierung des Wissens, das Schüler*innen über ›andere‹ Religionen aufweisen, erfolgen soll, damit sich die Schüler*innen ihrer Vorstellungen bewusst sind, wodurch diese in weiterer Folge bearbeitbar werden. Zum anderen lässt sich vermuten, dass dezidiert falsche Annahmen von Schüler*innen über eine ›andere‹ Religion oder Konfession, d. h. Vorurteile, welche sie unbewusst mit sich tragen, einen negativen Einfluss auf das (inter-)religiöse Lernen bzw. auf den angestrebten Lernerfolg haben können. Verfestigte Vorurteile können sogar dazu führen, dass die Aneignung neuer, faktisch richtiger Informationen über ›andere‹ Religionen blockiert wird, da diese durch falsche Vorinformationen oder Vorurteile nicht ›neutral‹ aufgenommen werden können.

194 Vgl. ebd., 120f.

Das Denken in Analogien kann im (inter-)religiösen Unterricht insofern hilfreich sein, als es das Nachvollziehen von Denkweisen und Auffassungen der je ›anderen‹ Religion(en) fördern kann. Es kann dabei jedoch auch zu Schwierigkeiten im Verstehen oder bei der Perspektivenübernahme kommen, da man ausgehend von der ›eigenen‹ Religion denkt. Ein Beispiel für eine Falschannahme, die das Resultat eines solchen Lernablaufs sein könnte, ist die Vorstellung mancher Muslim*innen, dass Christ*innen an drei Götter glauben. Da der Islam davon ausgeht, dass Jesus nicht der Sohn Gottes ist und nichts mit Gott vergleichbar oder ihm ähnlich ist, können Muslim*innen die christliche Vorstellung der Dreifaltigkeit nicht in Analogie dazu verstehen.

Als Lernfeld für die Religionspädagogik und dabei im Besonderen für das Lernen über und von ›anderen‹ Religionen sind das Modell der Didaktischen Rekonstruktion und die damit verbundene Beschäftigung mit den Vorstellungen der Schüler*innen, die als Lernvoraussetzungen für die Konzeption von Unterricht wahr- und ernst genommen werden, herauszustreichen. Zu Aspekten wie den Gottesbildern von Kindern und Jugendlichen¹⁹⁵ oder den Bibelkenntnissen wurden Annahmen und Vorstellungen der Schüler*innen beforscht und erhoben, in Bezug auf ›andere‹ Religionen oder deren Angehörige fehlen vergleichbare Forschungen jedoch noch. Studien, die bisher in diesen Bereichen durchgeführt wurden, werden im folgenden Kapitel (Kapitel 3.5) erläutert.

Auch Erkenntnisse aus der Fremdsprachendidaktik können für die Religionspädagogik von Relevanz sein. Der Blick auf die Einstellungen der Schüler*innen zu den Sprecher*innen des Französischen zeigt Parallelen zu Diskussionen der Religionspädagogik auf: Wie im Bereich des interreligiösen Lernens häufig hervorgehoben, wird die pädagogisch begleitete Begegnung und der Kontakt mit ›Fremden‹, das sind im Falle der Fremdsprachendidaktik Sprecher*innen bzw. im Falle der Religionspädagogik ›Andersgläubige‹, gefordert, um die Einstellungen diesen gegenüber positiv zu beeinflussen. In dem beschriebenen Forschungsdesign der Fremdsprachendidaktik ist als positiver Effekt einer wohlwollenden Einstellung die Steigerung des Lernerfolgs zu erkennen. Hier eine Parallele zu ziehen, ist nicht ohne Einschränkungen möglich, da der Lernerfolg (inter-)religiösen Lernens zwar über die Selbsteinschätzung der Schüler*innen, nicht aber über Schulnoten definiert werden kann. Dieser wird eher an der Zunahme an Kompetenzen wie der Ambiguitätstoleranz, der Perspektivenübernahme usw. festgemacht. Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung damit, ob sich positive Einstellungen gegenüber Angehörigen einer ›anderen‹ Religionsgemeinschaft günstig auf die in (inter-)religiösem Lernen zu erreichenden Kompetenzen auswirken, würde sich demnach lohnen.

195 Zum Beispiel Szagun, Dem Sprachlosen Sprache verleihen.

3.5 Vor- und Einstellungen als Lernvoraussetzungen in der Religionspädagogik

Die religionspädagogische Forschung fokussiert sich in den letzten Jahren immer mehr auf interreligiöses Lernen bzw. auf interreligiöse Bildung, was auf die religiöse Pluralität sowohl in der Gesellschaft allgemein als auch im Kontext Schule zurückzuführen ist. Die Schwerpunkte liegen dabei meist auf den Fragestellungen, wie interreligiöses Lernen im (konfessionellen) Religionsunterricht stattfinden kann oder welche Kompetenzen die Schüler*innen dabei im besten Fall erlangen, festigen oder erweitern sollen. Selten jedoch, so merkt auch Schweitzer (2012) an, wird die Rolle der Kinder und Jugendlichen als zentraler Ausgangspunkt für Überlegungen zu interreligiösem Lernen wahrgenommen.¹⁹⁶ Die Lernvoraussetzungen im Sinne des Vorwissens und vor allem der Vor- und Einstellungen der Schüler*innen, die einen erheblichen Einfluss auf Bildungsprozesse haben, werden wenig berücksichtigt, was besonders im Hinblick der Forderung des didaktischen Prinzips der Subjektorientierung des (Religions-) Unterrichts erstaunt.¹⁹⁷ (Inter-)Religiöse Bildung sollte aber »von den Wahrnehmungen, Erfahrungen und Einstellungen von Kindern und Jugendlichen her«¹⁹⁸ konzipiert werden, denn durch die Kenntnis der Lernvoraussetzungen werden die Schüler*innen »als Subjekte des Lernens ernst genommen.«¹⁹⁹

Alle Schüler*innen weisen Vor- und Einstellungen zu Religion(en) auf, denn sie wachsen in einer Gesellschaft auf, »in deren öffentlicher und politischer Debatte religiöse Minderheiten regelmäßig thematisiert werden; sie sind alltäglich mit den mehrheitlich gegenüber diesen bestehenden Einstellungen konfrontiert.«²⁰⁰ Wie in Kapitel 3.2.1 ausgeführt, prägen die mediale Darstellung von Religion(en) sowie jene Informationen und Wahrnehmungsperspektiven, welche die Kinder und Jugendlichen durch ihre »Sozialisationsagenturen« (Erziehungsberechtigte, Gleichaltrige, Schule, ...) erhalten, ihre Vorstellungen sowie ihre Einstellungen zu Religion(en). Jugendliche greifen mit Helbling (2018) gesprochen auf »religionsbezogene Präkonzepte«²⁰¹ zurück. Dazu zählt einerseits die Innenperspektive auf Religion (persönliche Vorstellungen und Erfahrungen) und andererseits die Außenperspektive auf Religion(en) (Wissen und Meinungen über »andere« Religionen). Diese Präkonzepte können in Gestalt von Erfahrungen, Nichtwissen, Überzeugungen und Meinungen auftreten. Sie gelangen

196 Vgl. Schweitzer, *Interreligiöse Bildung*, 36.

197 Dies benennen auch: Tautz, *Begegnungslernen*, 28f.; Schweitzer, *Interreligiöse Bildung*, 36f.; Betz, *Interreligiöse Bildung und Vorurteile*, 18.

198 Schweitzer, *Interreligiöse Bildung*, 36.

199 Roebben, *Learning in Motion*, 154.

200 Betz, *Interreligiöse Bildung und Vorurteile*, 90.

201 Helbling, *Wie Kinder Religion und Religionen begegnen*, 293.

jedenfalls in den (Religions-)Unterricht, auch wenn dies didaktisch nicht intendiert ist. Helbling weist in diesem Zusammenhang auf eine mögliche affirmative oder aversive Konnotation hin: »Zustimmung und Abgrenzung sind im Horizont religionskundlichen Unterrichts relevant, weil sie das Lernen beeinflussen.«²⁰²

Die Wahrnehmung der Vor- und Einstellungen von Schüler*innen zu (›anderen‹) Religion(en) als Lernvoraussetzung erfordert eine ausführliche Auseinandersetzung, denn nur mit dem Wissen um diese kann eines der Ziele interreligiösen Lernens erfüllt werden, das Unser (2018) wie folgt formuliert: Interreligiöses Lernen solle »Einstellungen verändern, so dass ›unerwünschte‹ Einstellungen wie Vorurteile oder Xenophobie verringert, ›erwünschte‹ Einstellungen wie Toleranz und Anerkennung des Fremden hingegen verstärkt werden«²⁰³. Dies unterstreicht wiederum die schon einleitend formulierte Beobachtung, dass in der religionspädagogischen Forschung dem Abbau von Vorurteilen zwar eine zentrale Rolle zugeschrieben wird; das Potenzial der Wahrnehmung von Vor- und Einstellungen zu Religion(en) als Lernvoraussetzung wurde jedoch noch zu wenig erkannt.

Obwohl Vor- und Einstellungen in der Religionspädagogik noch relativ wenig beachtet und untersucht werden, sind doch einige Studien zu nennen, die diesen (direkt oder indirekt) nachgehen. Sie reichen vom Elementarbereich über die Primar- und Sekundarstufe bis zur tertiären Bildung und werden im Folgenden in dieser Reihenfolge skizziert.

3.5.1 Studien im Bereich der Elementarstufe

Im Elementarbereich setzte sich Hoffmann (2009) damit auseinander, wie Kindergartenkinder religiöse Differenz wahrnehmen und damit umgehen. Im Zuge dessen führte sie Gruppendiskussionen mit Kindern unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten durch, wobei sie diese konkret zu ihren Vorstellungen darüber, was ihrer Meinung nach auf den Tod folgen könne, befragte.²⁰⁴ Hoffmann leitete die befragten Kinder daher nicht dazu an, religiöse Pluralität an sich zu bewerten oder über ›andere‹ Religionen zu sprechen, sondern versuchte, anhand eines konkreten Themas herauszufinden, welche unterschiedlichen Vorstellungen die Kinder bezüglich dieser Thematik aufweisen und wie sie damit umgehen, wenn sich diese nicht mit Vorstellungen anderer Kinder decken.

202 Ebd.

203 Unser, Interreligiöses Lernen, 271.

204 Vgl. Hoffmann, »Die Spatzen pfeifen es vom Minarett: Interreligiöses Lernen von Anfang an?«, 83 f.

Hoffmann beschreibt, dass die voneinander abweichenden Vorstellungen von den Kindern mit Gelassenheit wahrgenommen wurden und Unterschiede nicht hervorgehoben, sondern akzeptiert wurden. In manchen Gruppen fanden die teilnehmenden Kinder den ›kleinsten gemeinsamen Nenner‹ ihrer differierenden Annahmen. Die Autorin resümiert, dass die befragten Kinder über die Bereitschaft verfügten, »sich auf Fremdes einzulassen, sich mit diesem auseinander zu setzen [sic!], über eigene Vorstellungen nachzudenken und sie ggf. angesichts anderer Überlegungen partiell zurückzunehmen oder sie argumentativ zu stützen«²⁰⁵. Dies zeigt insgesamt einen offenen Umgang mit religiöser Pluralität in dieser jungen Altersgruppe.

Ebenfalls zur religiösen Differenzwahrnehmung von Kindergartenkindern führte die Forschungsgruppe um Dubiski (2010) eine qualitativ-empirische Studie durch. Als Methode wurde das Gruppengespräch gewählt, das durch Bildbetrachtungen, Rollenspiele und andere erzählregende Elemente erweitert wurde.²⁰⁶

Die Ergebnisse zeigen, dass sich in diesem Alter verschiedene Umgangsweisen mit religiöser Differenz festmachen lassen. Die Autor*innen unterscheiden vier Typen: Sie identifizieren zunächst Kinder ohne religiöses Differenzbewusstsein, die nicht religiös sozialisiert waren und bisher nur Erfahrungen mit der ›eigenen‹ Religion gemacht hatten. Der zweite Typ betrifft Kinder, die ein geringes religiöses Differenzbewusstsein und wenig Wissen über ›andere‹ Religionen aufwiesen, diese aber nicht negativ bewerteten. Kinder mit ausgeprägtem Differenzbewusstsein, geringem Wissensstand und einer negativen Einstellung zur Fremdgruppe bildeten die dritte Gruppe, die in diesem Fall aus (nur wenigen) muslimischen Kindern bestand. Diese wussten um ›die Christ*innen‹ als ›andere‹ Gruppe Bescheid, kannten jedoch die Inhalte und Christ*innen nicht persönlich. Zum Teil konnte eine Abwertung der Angehörigen ›anderer‹ Religionen festgestellt werden. Der vierte Typ setzt sich aus Kindern zusammen, die ein ausgeprägtes Differenzbewusstsein und viel Wissen über die ›eigene‹ und die ›fremde‹ Religion zeigten, welche mit einer neutralen oder positiven Einstellung verbunden waren.²⁰⁷

Zusammenfassend halten die Autor*innen fest, dass die befragten Kinder zwar keine explizit xenophoben Aussagen wiedergaben, dass jedoch Ansätze stereotyper Wahrnehmung erkennbar waren, aus denen abwertende Haltungen entstehen können.²⁰⁸ In der Diskussion ihrer Ergebnisse beschäftigen sie sich zudem mit der in der Literatur häufig diskutierten Frage, ob gerade die The-

205 Ebd., 91.

206 Vgl. Dubiski et al., Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter, 158.

207 Vgl. ebd., 179f.

208 Vgl. ebd., 191.

matisierung von Differenz im Unterricht dazu führt, dass Kinder negative Zuschreibungen und Vorurteile entwickeln. Sie widersprechen dieser Folgerung, da Kinder in ihren Einteilungen zwar Differenz wahrnehmen, aber diese meist mit falschen Begrifflichkeiten (z. B. Nations- und Religionszugehörigkeit) verbinden. Daher solle vielmehr die Entwicklung von Differenzbewusstsein (religions-) pädagogisch begleitet werden, um eine unreflektierte und leicht zu Vorurteilen führende Form der Auseinandersetzung mit ›anderen‹ Religionen zu vermindern.²⁰⁹

3.5.2 Studien im Bereich der Primar- und Sekundarstufe

Im Bereich der Primar- und Sekundarstufe wurden in Gruppeninterviews im Zuge eines Projekts der Universität Tübingen Schüler*innen unterschiedlicher Altersstufen dazu befragt, wie sie konfessionelle Differenz wahrnehmen. Die Kinder machten Unterschiede zwischen Konfessionen vor allem an ihren Erfahrungen (unterschiedliche Kirchen, getrennter Religionsunterricht) fest und verknüpften sie nicht mit dem Christentum und seinen Konfessionen.²¹⁰ Bei Fragen nach ihrer persönlichen Zugehörigkeit waren bei den jüngeren Schüler*innen Tendenzen der Abgrenzung zu erkennen, da sie sprachlich in ›wir‹ und ›die anderen‹ bzw. ›das andere‹ unterschieden, auch wenn die Begriffe ›katholisch‹ und ›evangelisch‹ noch nicht richtig erklärt werden konnten. Conrad (2009) beschreibt, dass die ›Wir‹-Bezeichnung bei den älteren Schüler*innen (9. Klasse) abnahm, die Einordnung in eine Gruppe seltener vorgenommen wurde und damit ein sprachlicher Abstand zur Kirche bzw. Gemeinde gezeigt wurde.²¹¹ Die älteren Schüler*innen brachten zunehmend den Islam in das Gespräch ein und schrieben muslimischen Jugendlichen bestimmte Verhaltensweisen zu²¹², wodurch vermutet werden kann, dass mit steigendem Alter mehr stereotypisierte Wahrnehmungen von Muslim*innen auftreten.

Die Schüler*innen äußerten insgesamt selten Vorurteile; in vielen Fällen zeigten sich jedoch Fehlinformationen und falsche Beschreibungen, die eine »Tendenz zu Verallgemeinerungen, aus denen sich leicht Vorurteile entwickeln können«²¹³, haben. Dies deckt sich mit den nachgezeichneten Erkenntnissen aus der Elementarstufe, was wiederum darauf verweist, dass der Wissenszuwachs

209 Vgl. ebd., 189.

210 Vgl. Conrad, »Als Evangelischer denkt man irgendwie, irgendwie ein bisschen weniger. Oder halt mehr oder weniger oder gleich«, 72.

211 Vgl. ebd., 73.

212 Vgl. ebd., 77.

213 Schweitzer et al., Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden, 41.

durch die schulische Bildung nicht automatisch zu einer Verringerung von Verallgemeinerungen der religiös ›Anderen‹ führt.

Sandt (1996) setzte sich mit der Religiosität von Jugendlichen in der multikulturellen Gesellschaft auseinander²¹⁴, wobei er die in Einzel- und Gruppeninterviews befragten Jugendlichen in die Kategorien christlich orientiert, muslimisch orientiert, spiritualistisch orientiert und atheistisch orientiert einteilte. Für die Thematisierung des Forschungsstandes soll an dieser Stelle aus den umfangreichen Ergebnissen nur herausgestrichen werden, was für die gegenseitige Wahrnehmung der Schüler*innen relevant ist. Hierzu erhob Sandt, dass die spiritualistisch und atheistisch orientierten Jugendlichen dem Christentum sehr kritisch gegenüberstanden und vor allem die hierarchische Struktur bemängelten.²¹⁵ Dem Islam schrieben die christlich, atheistisch und spiritualistisch orientierten Schüler*innen strenge Regeln zu, welche die Muslim*innen in ihrer Freiheit stark einschränken würden. Vor allem die angenommene Unterdrückung der Frau, die sich für sie unter anderem am Kopftuch erkennen lasse, wurde hierbei betont. Insbesondere die christlichen Schüler*innen strichen den Gemeinschaftssinn im Islam, der sich für sie im Alltag und im gemeinsamen Gebet der Muslim*innen zeigt, positiv heraus. Diese Gruppe betonte auch den Status von Religion als Privatangelegenheit und vermittelte Neugier an der ›fremden‹ Religion Islam; teilweise war diese Neugier mit Toleranz, teilweise aber auch mit Ignoranz gekoppelt.²¹⁶ Dem Christentum wurde von den muslimisch orientierten Jugendlichen mit Toleranz begegnet, sie beschrieben es als dem Islam ähnlich. Christ*innen wurden jedoch als Gläubige wahrgenommen, die sich nicht durchwegs an ihren eigenen Glauben halten und ein funktionales Verhältnis zu diesem haben; die befragten Muslim*innen sprachen Christ*innen daher eine eher atheistische Haltung zu.²¹⁷ Es fällt zudem in den Zitaten der Jugendlichen auf, dass die Bezeichnungen ›Deutsche‹ und ›Christ*innen‹ synonym verwendet werden und somit eine Gleichstellung von Nation und Religion erfolgt. Diese Gleichsetzung war – wie aufgezeigt – ebenso bereits bei Studien im Elementarbereich erkennbar und zeigt sich somit bei Sandt als Phänomen, das auch mit zunehmendem Alter auftritt.

Aus dem Sekundarbereich sind weiters Interventionsstudien zu interreligiösem und interkulturellem Lernen bekannt, welche die Einstellungsveränderungen nach einem gemeinsamen Unterricht im Blick haben und meist quantitativ vorgehen. Eine Zusammenfassung einiger dieser Studien bietet Ritzer (2010), wobei er unter anderem auf die Erhebung von Sterkens eingeht, in der untersucht

214 Vgl. Sandt, Religiosität von Jugendlichen in der multikulturellen Gesellschaft.

215 Vgl. ebd., 167.

216 Vgl. ebd., 192f.

217 Vgl. ebd., 252f.

wurde, wie sich ein interreligiöses Curriculum, das einmal pro Woche über sechs Monate umgesetzt wurde, auf 10- bis 13-jährige Schüler*innen auswirkt. Mittels Regressionsanalyse wurde festgestellt, dass das Wissen der Schüler*innen über die ›eigene‹ und die ›andere‹ Religion durch die wöchentliche Auseinandersetzung zugenommen hat und dass die christlichen Schüler*innen in ihren Einstellungen gegenüber ›anderen‹ Religionen positiver wurden, während dieser Effekt bei den muslimischen Schüler*innen nicht eingetreten ist. Diese Studie bestätigt somit, dass sich eine Korrelation zwischen interreligiösem Wissensaufbau und Einstellungsveränderung gegenüber anderen Religionen ergeben kann, auch wenn es hierbei eine unterschiedliche Gewichtung zwischen den Religionen Christentum und Islam gab. In Rezensionen wurde jedoch davor gewarnt, die Daten der muslimischen Schüler*innen zu generalisieren, da die Kontrollgruppe nur sehr wenige (nämlich acht) muslimische Teilnehmer*innen enthielt.²¹⁸

Das ›Young People's Attitude to Religious Diversity Project‹, das von 2009 bis 2012 im Vereinigten Königreich durchgeführt wurde, hatte das Ziel, ein klareres Bild der Einstellungen von 13- bis 15-jährigen Schüler*innen zu religiöser Diversität und ›anderen‹ Religionen zu erhalten. Dabei wurde im Vergleich von Christ*innen und Konfessionsfreien herausgefunden, dass die christlichen Jugendlichen eine eindeutig positivere Einstellung zu Religion hatten als die konfessionsfreien, was die Frage aufwirft, ob mit der steigenden Anzahl an Menschen ohne religiöses Bekenntnis ein Wachsen der Intoleranz zu erwarten ist. Gemein war den beiden Gruppen jedoch die sehr oft geäußerte Überzeugung von einem negativen Einfluss des Islam auf die Gesellschaft.²¹⁹

Im Zuge dieses Projekts überprüften Francis, McKenna und Arweck in England und Wales auch die sogenannte Kontakthypothese, indem sie konkret der Frage nachgingen, wie sich eine Freundschaft mit Muslim*innen, d. h. ein persönlicher und über einen längeren Zeitraum erhaltener Kontakt, auf muslim*innenfeindliche Einstellungen von Schüler*innen, die sich selbst als Christ*innen oder konfessionsfrei bezeichneten, auswirkt.²²⁰ Durch die quantitative Erhebung konnte die Kontakthypothese bekräftigt werden, da jene Befragten, die zu diesem Zeitpunkt mit Muslim*innen befreundet waren, eine signifikant niedrigere anti-muslimische Haltung vorwiesen. Es wurde jedoch auch festgehalten, dass der Kontakt lediglich durch die Antwort auf die Aussage ›I have friends who are Muslims‹ erhoben wurde und es sich lohnt, in weiteren Studien ein um zusätzliche Items erweitertes Instrument einzusetzen.²²¹

218 Vgl. Ritzer, Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn, 76.

219 Vgl. ap Sión, Seeing how we see each other, 310.

220 Vgl. Francis et al., Countering anti-Muslim attitudes.

221 Vgl. ebd., 353.

3.5.3 Studien im Bereich der tertiären Bildung

Aus dem Bereich der tertiären Bildung ist die 2018 erschienene Dissertation von Betz besonders relevant, da sie den Zusammenhang zwischen interreligiösem Lernen und Vorurteilen gegenüber Andersgläubigen erforschte. In ihrer quantitativen empirischen Studie widmete sich die Autorin den Einstellungen von Studierenden zu religiöser Differenz, die auch mit Individualmerkmalen in Korrelation gesetzt wurden, um herauszufinden, welche Auswirkungen Religiosität und der Umgang mit Pluralität auf die Einstellungen der Befragten haben.²²² Sie legte zunächst zwölf verschiedene Einstellungen zu religiöser Differenz (ERD) fest und prüfte diese empirisch, wobei sechs ERD standhielten: ›Aufwertung der eigenen Religion‹, ›Abwertung anderer Religionen‹ (negative Einstellungen), ›Indifferenz im zwischenmenschlichen Bereich‹, ›Gleichheit der Religionen‹ (neutrale Einstellungen), ›Aufgeschlossenheit‹ und ›Dialogorientierung‹ (positive Einstellungen).²²³

Am meisten Zustimmung erfuhren die neutralen Bewertungen, wobei der persönliche Bereich (›Indifferenz im zwischenmenschlichen Bereich‹) noch positiver bewertet wurde als die ›Gleichheit der Religionen‹ auf Ebene der Religionsgemeinschaften²²⁴ (worunter sowohl die Gleichwertigkeit als auch die Gleichberechtigung der Religionen im rechtlichen Sinn verstanden werden²²⁵). Dass diese beiden Einstellungen in großer Zahl Zustimmung erfuhren, sei laut Betz auf den ersten Blick zwar erfreulich, bringe aber auch Herausforderungen für den (Religions-)Unterricht mit sich, da eine neutrale Haltung mit einer geringen Bereitschaft, sich mit Religionen auseinanderzusetzen, sowie mit einer Nivellierung der Differenzen von Religionen einhergehen könne. Gerade eine von Neugier und Offenheit geprägte Beschäftigung sei aber Voraussetzung dafür, dass sich Toleranz nicht als Duldung, sondern als Wille zum Zusammenleben erweist.²²⁶ Bezüglich der positiven Einstellungen stellte Betz fest, dass die ›Aufgeschlossenheit‹, d. h. die »bewusste, grundsätzliche Offenheit gegenüber religiöser Differenz«²²⁷, schwach positiv bewertet, während die ›Dialogorientierung‹, welche die theologische und kognitive Ebene umfasst, skeptisch betrachtet wurde. Den zwei negativen Einstellungen zu religiöser Differenz wurde am wenigsten häufig zugestimmt, wobei der ›Abwertung anderer Religionen‹ noch weniger zugestimmt wurde als der ›Aufwertung der eigenen Religion‹.²²⁸ Dass die

222 Vgl. Betz, *Interreligiöse Bildung und Vorurteile*, 19.

223 Vgl. ebd., 183–185.

224 Vgl. ebd., 187.

225 Vgl. ebd., 247.

226 Vgl. ebd., 249f.

227 Ebd., 253.

228 Vgl. ebd., 187.

›eigene‹ Religion nicht stark aufgewertet wurde, hänge laut Autorin vor allem damit zusammen, dass sich die Befragten immer weniger an die ›eigene‹ Religion gebunden fühlen und sich mit deren Lehren nicht stark identifizieren.²²⁹

Bei der Suche nach Korrelationen zwischen den Einstellungen und einzelnen Faktoren konnte Betz Zusammenhänge zwischen der Aufwertung der eigenen Religion und Facetten von Religiosität (wie »einem auf transzendente Inhalte ausgerichteten Jesusbild und [...] der bewussten Ablehnung von Ambiguität«²³⁰ sowie »der wörtlichen Auffassung von religiösen Schriften und Inhalten«²³¹) feststellen, während diese auf die Abwertung anderer Religionen kaum Einfluss haben. Die Einstellung der Indifferenz weist Zusammenhänge mit sozialen Variablen auf; die Auffassung der Gleichheit der Religionen ist demgegenüber eher mit inhaltlichen bzw. ideologischen Motiven verbunden. Bei beiden positiven ERD konnte ein Zusammenhang mit der Religiosität erkannt werden.²³²

Als weitere wichtige Erkenntnis fand Betz heraus, dass sich »die intellektuelle Auseinandersetzung mit religiösen Fragen nur auf positive, dagegen nicht auf neutrale und negative ERD auswirkt«²³³, was für den Religionsunterricht bedeutet, dass die Wissensvermittlung zu ›anderen‹ Religionen kaum zu einem Abbau von Vorurteilen beiträgt. Daher schlägt Betz vor, vorhandene Vorurteile noch vor konkreten Begegnungen mit religiös Andersorientierten direkt zu thematisieren.²³⁴ Bei einem Aufeinandertreffen soll darauf geachtet werden, dass stereotype Wahrnehmungen nicht verstärkt werden, sondern dass Schüler*innen verstehen, dass jede Person Religion individuell lebt und dies abhängig von kulturellen und gesellschaftlichen Zusammenhängen ist. Dies könne dann gut funktionieren, wenn sich die Kinder und Jugendlichen zunächst damit auseinandersetzen, welche Auffassung von Religion sie selbst haben und wie diese in dem Kulturkreis, in dem sie leben, gesehen und gelebt wird.²³⁵

3.6 Erkenntnisse und Forschungsdesiderate

Die Auseinandersetzung mit Vorurteilen und Einstellungen auf der einen und Lernvoraussetzungen auf der anderen Seite zeigte einige relevante Aspekte für die Religionspädagogik auf. So lässt sich zusammenfassen, dass Religion, obwohl die Bindung an bestimmte Kirchen oder Religionsgemeinschaften abnimmt, in

229 Vgl. ebd., 242.

230 Ebd.

231 Ebd., 242.

232 Vgl. ebd., 220.

233 Ebd., 256.

234 Vgl. ebd.

235 Vgl. ebd., 257.

der Gesellschaft verstärkt thematisiert wird. Sehr klar zeigte sich, dass dabei im europäischen Raum aufgrund der gesellschaftlichen und politischen Veränderungen zurzeit vor allem eine Religion im Mittelpunkt steht: der Islam. Schon der Anstieg an Forschungsprojekten zur Muslim*innenfeindlichkeit, der in Relation zu den viel weniger häufig vorkommenden Auseinandersetzungen mit Einstellungen zu anderen Religionen noch deutlicher wurde, lässt die Feststellung zu, dass nicht nur der gesellschaftliche, sondern auch der wissenschaftliche Fokus deutlich auf dieser Religion liegt, was auch die Inhalte der Studien bestätigen. Der Islam wird im europäischen Kontext als ›das Fremde‹ gesehen und Muslim*innen sind vermehrt Diskriminierung ausgesetzt. Die Ergebnisse des Sozialen Survey Österreich aus dem Jahr 2018 verdeutlichen das negativ geprägte Bild des Islam und der Muslim*innen, das bei einem großen Teil der Österreicher*innen festzustellen ist. Auch die große mediale Aufmerksamkeit, die islambezogenen Themen geschenkt wird, ist ein Indiz dafür, dass Religion und im Besonderen der Islam öffentlich diskutiert werden, wobei nicht selten stereotype Darstellungen herangezogen werden.

Aus den bisherigen Ausführungen lassen sich für die Forschung zumindest zwei Forderungen ableiten: Einerseits ist auffällig, dass die Einstellungen der österreichischen / europäischen Bevölkerung gegenüber den Religionen Islam und Judentum in der Einstellungsforschung häufig thematisiert und erforscht werden, den Haltungen Angehörigen anderer Religionen und konfessionsfreien Personen gegenüber jedoch nur wenig Beachtung geschenkt wird. Somit kann ein Desiderat diesbezüglich festgemacht werden. Andererseits zeigen die Erkenntnisse aus den Forschungen zu Muslim*innenfeindlichkeit deutlich auf, dass es sich aufgrund der gesellschaftlichen Brisanz und Relevanz dieser Thematik lohnt, sich damit sowohl im wissenschaftlichen als auch im schulischen Bereich auseinanderzusetzen; nicht zuletzt, um in weiteren Schritten Gegenmaßnahmen gegen abwertende gruppenbezogene Tendenzen setzen zu können.

Die Religionszugehörigkeit wird in der zwischenmenschlichen Orientierung häufig als Unterscheidungskategorie herangezogen – und das nicht erst im Erwachsenenalter, sondern bereits von Kindern. Diese nehmen zudem schon früh gesellschaftliche Machtstrukturen und Hierarchien wahr und verinnerlichen diese. Die erkannten Differenzen können von Kindern in diesem Alter noch nicht an inhaltlichen Aspekten (beispielsweise durch die Kenntnis unterschiedlicher religiöser Lehren) festgemacht werden, sondern werden durch alltägliche Erfahrungen (getrennter Religionsunterricht, verschiedene Gotteshäuser etc.) erlebbar. Eben solche Erlebnisse müssen in der Familie, aber auch im schulischen Kontext bereits in der Elementarstufe thematisiert werden, damit verhindert wird, dass Kinder vorschnelle – falsche – Schlussfolgerungen ziehen, welche Vorurteile begünstigen können. Auch die Auseinandersetzung damit dann in der Primarstufe ist insofern sinnvoll, als – wie in Kapitel 3.1 aufgezeigt wurde – neue

Informationen von Lernenden möglicherweise nicht aufgenommen werden können, wenn sie sich mit bereits vorhandenem Wissen nicht vereinbaren lassen. Dass nach dem zehnten Lebensjahr eine Verfestigung von Einstellungen und Vorurteilen feststellbar ist, unterstreicht die Relevanz einer frühen Thematisierung von Religion(en) und ihren Wahrnehmungen.

Der Vorschlag von Betz, vorhandene Vorurteile von Schüler*innen noch vor dem Kontakt mit Andersgläubigen direkt und zu bearbeiten, kann nur umgesetzt werden, wenn man über diese Einstellungen und Vorurteile Bescheid weiß. Demnach sind eine Auseinandersetzung und eine Erforschung dieser sinnvoll und wünschenswert – vor allem im Hinblick auf interreligiöses Lernen, dessen Schwerpunkt doch auf der Beschäftigung und Begegnung mit ›anderen‹ Religionen liegt. In der vorliegenden Studie soll dieses Desiderat aufgegriffen und – zumindest ansatzweise – erfüllt werden, indem die Vor- und Einstellungen von Schüler*innen zunächst erhoben und dann in ihrer Rolle als Lernvoraussetzungen diskutiert werden.

Bei der Durchsicht und Darstellung bisher durchgeführter Studien fiel auf, dass diese zu großen Teilen quantitativ verfahren und wenig qualitativ konzipierte Forschungen zu Einstellungen gegenüber Andersgläubigen zu finden sind. Quantitative Studien liefern zwar gute Einblicke in Verteilungen und zeigen Häufigkeiten auf, gehen aber dennoch von vorformulierten Aussagen aus, wodurch nicht erfahrbar ist, welche weiteren Vorurteile zu ›anderen‹ Religionen bei Schüler*innen auftreten und wie die Befragten über bestimmte Themen oder Aspekte denken, die nicht genau so erfragt werden. Um diese zu erfahren, lohnt es sich, qualitative Designs in der Vorurteilsforschung einzusetzen, weshalb für das vorliegende Projekt ein qualitativ-empirischer Zugang gewählt wurde, der im Folgenden näher begründet und beschrieben wird.

4 Methodologie der empirischen Erhebung

Um Vor- und Einstellungen von Schüler*innen zu Religion(en) zu erheben, wurde in der vorliegenden Dissertation ein qualitativ-empirischer Zugang gewählt. Damit unterscheidet sich dieses Forschungsprojekt von einem Großteil der bisherigen Forschungen zu Einstellungen von Schüler*innen zu Religion(en), beispielsweise jener von Betz²³⁶. Durch den offenen Ansatz werden die teilnehmenden Schüler*innen nicht durch vorformulierte Antworten (wie sie z. B. in Fragebögen vorkommen) dahingehend beeinflusst, einer bestimmten Denkweise entsprechend zu argumentieren. Zudem bietet dieser Zugang die Möglichkeit nachzufragen, was bei geschlossenen Frageformaten nicht der Fall ist, und somit eventuell Hintergründe und Herkunft bestimmter Meinungen zu erfahren oder Missverständnisse in der Fragestellung aufzuklären.

Im Folgenden wird die Methodologie der durchgeführten empirischen Erhebung erklärt und begründet. Dabei wird zunächst die Wahl der Gruppendiskussion (GD) als Erhebungsmethode besprochen (Kapitel 4.1), bevor die konkrete Umsetzung dieser beschrieben wird (4.2). Anschließend wird erläutert, warum die dokumentarische Methode als Auswertungsmethode gewählt wurde (4.3), bevor ebenso auf deren konkrete Umsetzung eingegangen wird (4.4). Im letzten Unterkapitel (4.5) wird ein kritischer Blick auf die beschriebene Methodologie geworfen, um aufzuzeigen, welche Schwierigkeiten in der Erforschung von religionsbezogenen Vor- und Einstellungen von Schüler*innen auftreten können, und um nicht zuletzt eine problembewusste Haltung zu entwickeln, die eine reflektierte Auswertung der Forschungsergebnisse meinerseits garantiert.

236 Vgl. dazu Betz, *Interreligiöse Bildung und Vorurteile*.

4.1 Die Erhebungsmethode: Gruppendiskussion

Als Forschungsmethode für die Erhebung der Vor- und Einstellungen zu Religion(en) von Schüler*innen wurde die Gruppendiskussion (Focus Group) gewählt. Darunter wird in der qualitativen Forschung ein Gespräch mehrerer Teilnehmer*innen zu einem vorgegebenen Thema verstanden, das zur Sammlung von Informationen dient.²³⁷

Obwohl für die Erforschung von Vorstellungen meist Einzelinterviews herangezogen werden²³⁸, bieten sich auch Gruppendiskussionen für ihre Erhebung an. Dabei bekommen Vorstellungen von einzelnen Teilnehmer*innen zwar weniger Raum, die Befragten äußern sich jedoch im Gespräch mit anderen eventuell authentischer und sind herausgefordert, ihre eigenen Überlegungen durch die Konfrontation mit anderen Vorstellungen zu hinterfragen, wodurch sich eine klarere Kontur dieser ergeben kann.

Mayring (2002) illustriert an einem Beispiel sehr eindrücklich, warum sich die Gruppendiskussion besonders dafür eignet, Einstellungen zu erheben:

Viele Meinungen und Einstellungen [...] sind so stark an soziale Zusammenhänge gebunden, dass sie am besten in sozialen Situationen – also in der Gruppe – erhoben werden können. Fragt man beispielsweise heute im Einzelinterview Menschen nach ihren antisemitischen Vorurteilen, so wird man wenig fündig. Lässt man jedoch eine Gruppe von 5 bis 15 Menschen [...] über Juden diskutieren, so geschieht es leicht, dass sich das Gespräch hochschauelt und die Vorurteile und Ideologien offenbart werden. [...] Denn die Erfahrungen zeigen, dass in gut geführten Gruppendiskussionen Rationalisierungen, psychische Sperren durchbrochen werden können und die Beteiligten dann die Einstellungen offen legen, die auch im Alltag ihr Denken, Fühlen und Handeln bestimmen.²³⁹

Diesem Offenbarungscharakter von Gruppendiskussionen ist der ›Schneeball-effekt‹ hinzuzufügen; so können Gruppendiskussionen dafür förderlich sein, dass die Teilnehmer*innen durch die Aufnahme der zuvor gehörten Beiträge und die Erweiterung dieser um eigene Erfahrungen und Meinungen gemeinsam eine breit gefächerte und immer größer werdende Zusammenschau von Erlebnissen und Einstellungen erstellen.²⁴⁰ Ein weiterer Vorteil dieser Methode ist für das hier dargelegte Vorhaben von Nutzen: Da bei der Gruppendiskussion der Fokus auf die Kommunikation der Teilnehmer*innen gelegt wird, entstehen alltagsnahe Gespräche, die es ermöglichen, »Meinungsbildungsprozesse nachzuvollziehen«²⁴¹.

237 Vgl. Lamnek, *Qualitative Sozialforschung*, 372.

238 Vgl. Hartinger et al., *Schülervorstellungen erschließen*, 53.

239 Mayring, *Einführung in die qualitative Sozialforschung*, 76f.

240 Vgl. Kühn et al., *Gruppendiskussionen*, 35.

241 Ebd., 36.

In manchen Fällen kann sich das Setting von Gruppendiskussionen aber auch als Nachteil herausstellen: Einzelne Teilnehmer*innen könnten sich in der Gruppe gehemmt fühlen, die eigene Meinung mitzuteilen, und gruppendynamische Prozesse können als Störfaktor einwirken, wenn sie das eigentliche Thema der Diskussion in den Hintergrund drängen. Zudem stellt die Methode hohe Ansprüche an die Diskussionsleiter*innen, denn diese sind dazu aufgefordert, viele Entscheidungen situationsabhängig zu treffen²⁴², wodurch die Gefahr gegeben ist, dass unerfahrene Moderator*innen die Aussagen der Teilnehmer*innen mit spontanen Fragestellungen inhaltlich lenken.

Schon zu Beginn der Vorurteilsforschung im deutschsprachigen Raum nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die Gruppendiskussion zur Erhebung von Meinungen eingesetzt, zum Beispiel von Friedrich Pollock am Frankfurter Institut für Sozialforschung. Seine Kolleg*innen und er versuchten, Einstellungen zu gesellschaftspolitischen Themen der Bevölkerung zu erheben, welche die Befragten öffentlich oder in Einzelinterviews nicht aussprechen würden. Schon zu diesem Zeitpunkt erkannten sie den Offenbarungscharakter der Gruppendiskussion; so gingen sie davon aus, dass sich die Teilnehmer*innen ihrer Meinungen oft erst im Gespräch mit anderen bewusst werden.²⁴³

Auch in der Kindheitsforschung wird diese Methode gerne eingesetzt, um »neue Zugänge zur Perspektive der Kinder und ihren alltagskulturellen Praktiken«²⁴⁴ zu erlangen. Sie wird als besonders geeignet angesehen, da hierbei Kinder selbst zu Wort kommen und nicht nur von Erwachsenen eingeschätzt werden.²⁴⁵ Bei Forschungen, die Kinder in den Mittelpunkt stellen, müssen forschungsethische Überlegungen angestellt werden, wie z. B. die Frage nach dem Autoritätsverhältnis zwischen Forscher*in und Kindern. Dieses ungleiche Verhältnis könne, so Heinzel (2012), in Gruppendiskussionen verringert werden, da die Kinder dabei zahlenmäßig überwiegen und die Kommunikation untereinander und nicht jene mit der leitenden Person im Vordergrund stehe.²⁴⁶

Eine erkenntnisreiche Studie bezüglich der Anwendbarkeit von Gruppendiskussionen mit Kindern ist Vogls Querschnittsuntersuchung »Gruppendiskussionen mit Kindern« (2005), in der sie altersspezifische Effekte im Vergleich zu Erwachsenengruppen eruiert. Dazu konzipierte sie fünf Gruppendiskussionen mit Teilnehmer*innen im Alter von 6 bis 15 Jahren in Realgruppen, d. h. Kindern und Jugendlichen, die auch im Alltag eine Gruppe bilden. Im Fokus der Auswertung standen formale Aspekte wie der »Gesprächsablauf, qualitativ-deskriptive und quantitative Merkmale der Diskussion, aber auch [...] gruppen-

242 Vogl, Gruppendiskussionen mit Kindern, 31.

243 Vgl. Thiele, Medien und Stereotype, 125.

244 Nentwig-Gesemann, Gruppendiskussionen mit Kindern, 41.

245 Vgl. Vogl, Gruppendiskussionen mit Kindern, 29f.

246 Vgl. Heinzel, Kinder in Gruppendiskussionen und Kreisgesprächen, 117.

dynamische Prozesse und Rollendifferenzierung«²⁴⁷. In den Gruppendiskussionen mit den jüngsten Teilnehmer*innen, den 6- bis 7-Jährigen, war zu erkennen, dass die Kinder in diesem Alter eher Informationen als Meinungen aussprachen und wenig auf die anderen Teilnehmer*innen eingingen.²⁴⁸ Die 8- bis 9-Jährigen brauchten weitaus weniger Moderation, verstanden die Perspektiven anderer und konnten sich in sie hineinversetzen. Zudem waren sie fähig, unterschiedliche Meinungen als solche zu akzeptieren und Kompromisse einzugehen.²⁴⁹ Die Gruppe der 10- bis 11-Jährigen umfasste zehn Teilnehmer*innen. Da in diesem Gespräch ein paar Kinder untergingen und sich nicht einbringen konnten oder wollten und weil die Transkription und somit die Auswertung durch die hohe Anzahl erschwert wurden, gibt Vogl den Rat, die Gruppengröße zu kleiner zu gestalten.²⁵⁰ Bezüglich der Diskussion von 12- bis 13-jährigen Schüler*innen hält Vogl fest, dass diese am wenigsten an den Themen interessiert schienen, sich dementsprechend weniger einbrachten und dass auch ein Nachfragen wenig neue Aspekte aufbrachte. Insgesamt war eine Distanz zum Thema und zur Moderation spürbar. Außerdem wichen die Meinungen der Teilnehmer*innen dieses Alters wenig voneinander ab, sie präsentierten sich zumeist als vereinte Stimme.²⁵¹ Insgesamt, so resümiert Vogl, kamen bei dieser Gruppendiskussion eher die Nachteile der Methode zu tragen, da die wirklichen Meinungen der Schüler*innen nicht ausgemacht werden konnten.

Beim Vergleich der Ergebnisse der unterschiedlichen Altersgruppen gelangte Vogl zu folgenden Erkenntnissen:

- Ein Vortreffen erweist sich vor allem für die jüngeren Teilnehmer*innen als wertvoll, da dadurch die Distanz zur moderierenden Person sowie die Skepsis gegenüber der Kamera abgebaut werden kann.²⁵²
- Der Gehalt der Diskussionen ist abhängig von der Teilnahmebereitschaft der Schüler*innen, die mit zunehmendem Alter tendenziell abnimmt. Dem kann eventuell durch eine Verkleinerung der Gruppe entgegengewirkt werden.²⁵³
- Je älter die Schüler*innen sind, desto weniger aktiv muss die Moderation ausgeführt werden, d. h. es ist weniger Eingriff ins Diskussionsgeschehen notwendig und auch die Strukturierung der Diskussion kann reduziert werden.
- Mit zunehmendem Alter lehnen Schüler*innen andere Positionen weniger ab und vermeiden dadurch Konflikte. Ein möglicher Grund dafür ist der in

247 Vgl. Vogl, Gruppendiskussionen mit Kindern, 35.

248 Vgl. ebd., 40.

249 Vgl. ebd., 41f.

250 Vgl. ebd., 44.

251 Vgl. ebd., 45f.

252 Vgl. ebd., 50.

253 Vgl. ebd., 50f.

diesem Alter herrschende Konformitätsdruck der Gruppe. Im Gegensatz dazu steht eine weniger ausgeprägte Kompromissbereitschaft bei den jüngeren Schüler*innen.²⁵⁴

Vogl hält als Fazit fest, dass Kinder im Alter von 8 bis 11 Jahren sich besonders für die Teilnahme an Gruppendiskussionen eignen – vorausgesetzt man wählt eine ihren Fähigkeiten entsprechende Vorgehensweise.²⁵⁵ Zudem empfiehlt sie bis zu dieser Altersgruppe die Zusammensetzung von Realgruppen und das Einbringen von Gruppenaufgaben sowie spielerischen Elementen.²⁵⁶ Die eben skizzierte Auseinandersetzung damit, was bezüglich Gruppendiskussionen mit Kindern zu beachten ist, führte zu den Entscheidungen, wie alt die Kinder für die Gruppendiskussionen des vorliegenden Projekts sein sollten und wie viele Schüler*innen eine Gruppe bilden, was im folgenden Unterkapitel erläutert wird.

4.2 Die konkrete Umsetzung der Gruppendiskussionen

Die Erhebung der religionsbezogenen Vor- und Einstellungen von christlichen und muslimischen Schüler*innen mittels Gruppendiskussionen wurde wie folgt umgesetzt:

Zusammensetzung der Gruppen

Die für die Diskussionen zusammengesetzten Gruppen sollten – Vogls Empfehlungen entsprechend – im Alltag eine Gruppe bilden (sogenannte Realgruppen oder natürliche Gruppen²⁵⁷), weswegen sie im vorliegenden Forschungsdesign aus fünf bis sechs Schüler*innen bestehen, die dieselbe Klasse besuchen und somit beinahe täglich in Kontakt sind. Zudem haben sie dieselbe Religionszugehörigkeit, diskutieren somit in christlichen²⁵⁸ oder muslimischen Gruppen. Diese Aufteilung hat den Grund, dass so einerseits präziser darauf geschlossen werden kann, welche Vor- und Einstellungen innerhalb von religionspezifischen Gruppen vorherrschen, andererseits die Schüler*innen freier und ungehemmter über die jeweils ›andere(n)‹ Religion(en) sprechen können.

Das Alter der teilnehmenden Schüler*innen beträgt circa 11 Jahre; diese Altersgruppe wurde gewählt, weil Kinder in diesem Alter, wie in Kapitel 3.2.1

254 Vgl. ebd., 54.

255 Vgl. ebd., 55.

256 Vgl. ebd., 56.

257 Vgl. Kühn et al., Gruppendiskussionen, 76.

258 Die christlichen Gruppen setzen sich ausschließlich aus katholischen Schüler*innen zusammen. Die Entscheidung dafür fiel aufgrund der Tatsache, dass diese in österreichischen Schulen die Mehrheit ausmachen.

ausgeführt, einige Voraussetzungen mit sich bringen, die in einem Gespräch über eine Outgroup notwendig sind: Sie sind sich nicht nur ihrer Ich-Identität, sondern auch ihrer Bezugsgruppen-Identität bewusst²⁵⁹, für gesellschaftliche Machtverhältnisse sensibel und nehmen diese in ihr Selbstbild auf.²⁶⁰ Zudem hat die Entwicklung von Empathie bereits stattgefunden, weshalb sie sich in andere hineinversetzen können²⁶¹, was für die Auseinandersetzung mit ›anderen‹ Religionen von Vorteil sein kann. Auch die Tatsache, dass sich Vorurteile zwischen dem 10. und 12. Lebensjahr verfestigen²⁶², war für die Entscheidung für diese Altersgruppe ausschlaggebend, da sich die Schüler*innen dementsprechend in einer interessanten Phase ihrer Meinungsbildung befinden.

Trotz der Zusammensetzung der Gruppen nach bestimmten Kriterien (Klasse, Religionszugehörigkeit, Alter) soll vor allem in der anschließenden Auswertung nicht von einer bezüglich der Vor- und Einstellungen homogenen Gruppe ausgegangen werden, denn es »ist festzuhalten, dass Ähnlichkeit hinsichtlich klassifikatorischer Merkmale noch kein homogenes Verhalten begründet«²⁶³.

Insgesamt fanden vier Gruppendiskussionen statt – zwei mit Gruppen bestehend aus katholischen Schüler*innen und zwei mit muslimischen Schüler*innen. Diese werden im weiteren Verlauf mit der Abkürzung GD (für ›Gruppendiskussion‹) und einer Nummerierung versehen. Dabei handelt es sich bei GD1 und GD2 um die Gruppendiskussionen mit katholischen Schüler*innen, bei GD3 und GD4 um jene mit muslimischen Schüler*innen. Die Schüler*innen von GD1, GD2 und GD3 besuchen Gymnasien in Graz, jene aus GD4 eine Mittelschule ebenfalls in Graz.

Zeit und Ort der Gruppendiskussionen

Die Teilnehmer*innen einer Gruppendiskussionen sollen sich an dem Ort, an dem ein solches Gespräch stattfindet, wohl und sicher fühlen.²⁶⁴ Deshalb wurden die Gruppendiskussionen des vorliegenden Forschungsdesigns in der jeweiligen Schule, welche die Schüler*innen besuchen, abgehalten. Damit sich die Schüler*innen gut sehen konnten, wurde jeweils ein Sesselkreis gebildet. Lediglich GD1 weicht von diesem Setting ab, da diese aufgrund der Schulschließungen anlässlich der Covid-19-Pandemie online abgehalten wurde. Auch hier wurde auf eine vertraute Umgebung geachtet, indem die Gruppendiskussion über die schulinterne Kommunikationsplattform durchgeführt wurde.

259 Vgl. York, Welche Unterschiede Kinder wahrnehmen, 7.

260 Vgl. Richter, Eine vorurteilsbewusste Lernumgebung gestalten, 7.

261 Vgl. York, Welche Unterschiede Kinder wahrnehmen, 9.

262 Vgl. Fischer et al., Grundlagen der Sozialpsychologie, 339.

263 Kühn et al., Gruppendiskussionen, 78.

264 Vgl. ebd., 62.

Als zeitlicher Rahmen wurde eine Dauer von 60 Minuten festgesetzt, die in allen Gruppendiskussionen ungefähr eingehalten wurde.

Moderation

Alle Gruppendiskussionen wurden von mir, einer katholischen Religionspädagogin, moderiert. In Vorüberlegungen war angedacht, eine moderierende Person zu wählen, die dieselbe Religionszugehörigkeit wie die jeweils teilnehmenden Schüler*innen aufweist, damit sich die Schüler*innen in ihren Aussagen nicht durch eine differente Religionszugehörigkeit der leitenden Person eingeschränkt fühlen und sich so Gesprächsbarrieren aufbauen. Aufgrund organisatorischer Gegebenheiten und der angenommenen Offenheit von Kindern in diesem Alter wurde dennoch die beschriebene Variante gewählt.

Thema

Den Schüler*innen und Erziehungsberechtigten, die im Vorhinein ihre Erlaubnis zur Teilnahme ihrer Kinder geben mussten, wurde als Thema der Gruppendiskussionen ›Ein Gespräch über Religion(en)‹ kommuniziert, damit sie den inhaltlichen Rahmen fassen konnten. Da davon ausgegangen wird, dass Einstellungen selten explizit genannt werden, sondern häufiger implizit in Gesprächen über ein Thema zum Ausdruck kommen²⁶⁵, wurde auf eine konkretere Themenbezeichnung verzichtet.

Ablauf der Gruppendiskussionen

Die Gruppendiskussionen wurden in drei Teile gegliedert: die Einführung, die eigentliche Gruppendiskussion und den Abschluss.

Ziel der Einführung war es, eine zwanglose und vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, um beispielsweise zu zeigen, dass Versprecher oder das wiederholte Beginnen eines Satzes völlig in Ordnung sind.²⁶⁶ Zuerst wurde den teilnehmenden Kindern das Du-Wort angeboten und Dank für ihre freiwillige Teilnahme ausgesprochen, bevor sie über ihre Anonymität und den Datenschutz aufgeklärt wurden. Die Schüler*innen sollten zudem die Funktion der Kameras (Hilfe für die Transkription) verstehen, um eine Ablenkung durch diese während der Diskussion zu verringern. Außerdem wurde ihnen an dieser Stelle auch der Charakter einer Gruppendiskussion bewusst gemacht; ihnen wurde vermittelt, dass sie sich in keiner 1:1-Interviewsituation befinden, sondern sich untereinander austauschen sollen, Erzählungen anderer mit eigenen Erfahrungen ergänzen sollen sowie den anderen widersprechen können, wenn sie eine abweichende Meinung vertreten. Die Gruppendiskussion wurde in diesem Rahmen

265 Vgl. Haddock et al., Einstellungen, 218.

266 Vgl. Kühn et al., Gruppendiskussionen, 105.

auch von einem Wissenstest unterschieden, sodass die Schüler*innen wussten, dass es kein Richtig oder Falsch gibt, sondern dass ihre persönlichen Erfahrungen und Meinungen im Mittelpunkt stehen. Abschließend wurden die Grundregeln der Kommunikation (höfliche, respektvolle, wertschätzende Haltung, ausreden lassen etc.) besprochen, bevor der zweite Teil – die eigentliche Gruppendiskussion – eingeleitet wurde.

Als Start der Diskussion und somit Einstieg in die eigentliche Gruppendiskussion diente ein Grundreiz, der inhaltlich aus der folgenden Aufforderung bestand:

Ich lade euch zu einem Gedankenexperiment ein. Stellt euch vor, ihr trefft einen Alien oder ein anderes Wesen, das zuvor noch nie auf der Erde war und nun in seinen ersten Stunden auf der Erde gehört hat, dass es verschiedene Religionen gibt. Mit dem Wort ›Religion‹ kann es gar nichts anfangen. Darum fragt es euch als Gruppe, ob ihr ihm erzählen könnt, welche Erfahrungen ihr bisher mit verschiedenen Religionen gemacht habt. Es will auch wissen, wie sich die Menschen unterschiedlicher Religionen verhalten und was euch sonst noch alles einfällt zu den verschiedenen Religionen, die ihr kennt. Was würdet ihr ihm antworten?

Die Schüler*innen tauschten sich sogleich über das Gedankenexperiment aus, wobei es ihnen in allen Gruppen anfangs schwerfiel, sich darauf einzulassen, was daran sichtbar wurde, dass sie regelmäßig Blickkontakt mit mir aufsuchten und Fragen stellten. Sie wurden in weiterer Folge von mir nur insofern geleitet, als ich im Verlauf erzählgenerierende Reizargumente einbrachte, wenn diese thematisch anschlussfähig waren. Um gegebenenfalls auf die Forschungsfrage zurückleiten zu können, wurden im Vorhinein folgende Reizargumente/-fragen festgelegt:

- Was würdet ihr christliche bzw. muslimische Menschen/Kinder gerne fragen? Was habt ihr einmal über Christ*innen bzw. Muslim*innen gehört, wo ihr gerne nachfragen würdet?
- Was habt ihr im Fernsehen, in Büchern oder über andere Medien über Christ*innen bzw. Muslim*innen erfahren?
- Was ist Christ*innen bzw. Muslim*innen eurer Meinung nach wichtig, was nicht?
- Wie wichtig ist es euch, dass eure Freund*innen auch Christ*innen bzw. Muslim*innen sind?

Die erste Frage zielte darauf ab, Vorstellungen und das Vorwissen der Kinder zu erfahren, die aus ihren Fragen ableitbar sein können. Die zweite Reizfrage sollte ebenfalls das Gespräch auf vorhandenes Wissen lenken, wobei auch die Quelle der Informationen Thema sein konnte. Mit der dritten Frage erhielten die Schüler*innen die Möglichkeit, sich in Personen mit der jeweils ›anderen‹ Reli-

gionszugehörigkeit hineinzusetzen. Die letzte Frage wurde gestellt, um die Intensität eventuell vorhandener Vorurteile einschätzen zu können, denn diese »wird häufig daran gemessen, wie sehr jemand auch sein Verhalten an seiner Einstellung ausrichten würde [...], also ob man z. B. die Freizeit mit Angehörigen einer Minderschicht verbringt oder gar Freundschaften eingeht.«²⁶⁷ Je weniger Menschen dazu bereit sind, private Kontakte mit Mitgliedern einer bestimmten Gruppe einzugehen, desto eher wird von einem starken Vorurteil ausgegangen.²⁶⁸

Am Ende wurden die Schüler*innen gefragt, ob sie zum bisher Gesagten noch etwas hinzufügen möchten, und abschließend wurden einige demographischen Daten (Alter, Geschlecht) erfragt und notiert. Die Schüler*innen wurden dann mit einer Süßigkeit als Dankeschön verabschiedet.

Aufzeichnung

Die Gruppendiskussionen wurden mit einem Aufnahmegerät und zwei Kameras aus verschiedenen Perspektiven aufgezeichnet. Dies sollte dazu beitragen, den Gesprächsverlauf bei der anschließenden Transkription besser nachvollziehen zu können. Aufgrund des Fokus auf die inhaltlichen Aspekte wurde für die anschließende Transkription die Übertragung in Schriftdeutsch als Protokolltechnik gewählt.²⁶⁹

4.3 Die Auswertungsmethode: Dokumentarische Methode

Als Methode für die Auswertung der Gruppendiskussionen wurde die dokumentarische Methode²⁷⁰ herangezogen. Diese schien insofern besonders angemessen für das Forschungsvorhaben, als dadurch auf das implizite, atheoretische Erfahrungswissen der Teilnehmer*innen, das für sie handlungsleitend ist, zugegriffen werden kann.

Zwei Aspekte sind diesem sozialwissenschaftlichen Zugang grundgelegt: Man geht zum einen nicht davon aus, dass der*die Forschende als Beobachter*in über mehr Wissen verfügt als die Teilnehmer*innen selbst, sondern dass dieses Wissen für die Beteiligten prinzipiell (implizit) verfügbar ist, sie es aber nicht reflexiv abrufen. Damit unterscheidet sich die dokumentarische Methode von objektivistischen Ansätzen, deren Basis der Gedanke ist, der*die Forscher*in würde durch die Analyse auf mehr Wissen zugreifen können als die Personen, deren Orientierungsrahmen erfahren werden soll. Es handelt sich zum anderen um ein

267 Weiss et al., Gegenseitige Wahrnehmungen, 116.

268 Vgl. ebd.

269 Vgl. Mayring, Einführung in die qualitative Sozialforschung, 91.

270 Vgl. dazu Bohnsack, Rekonstruktive Sozialforschung.

abduktives Vorgehen, da der*die Forscher*in nicht von einem ihm*ihr bereits bekannten Wissen ausgeht, das in den zu analysierenden Fällen erkannt wird, sondern jenem Wissen, das im Diskurs auftritt und den Teilnehmer*innen implizit bekannt ist, aber von dem*der Beobachter*in expliziert wird.²⁷¹

Das atheoretische, handlungsleitende Wissen ist für die Beantwortung der Forschungsfrage besonders interessant, weil dadurch neben den Vorstellungen der Teilnehmer*innen ihre Einstellungen erfahren werden können, die – wie in Kapitel 2.1.3 erläutert wurde – ebenfalls eine verhaltensbezogene Ebene haben. Gerade die dokumentarische Methode ermöglicht es, implizite Muster durch die Analyse und Interpretation explizit zu machen. Sie wird in zwei Arbeitsschritten vollzogen:

Formulierende Interpretation

Den ersten Schritt bildet die formulierende Interpretation, deren Ziel es ist, den thematischen Verlauf der Gruppendiskussionen festzuhalten und zusammenzufassen, um den expliziten Diskussionsinhalt nachvollziehbar zu machen.

Die leitende Frage in der Rekonstruktion dieses sogenannten »immanenten Sinns«²⁷² ist: *Was haben die teilnehmenden Personen (thematisch) gesagt?*²⁷³ Dazu wird nach der ersten Sichtung des transkribierten Materials zunächst eine thematische Gliederung erstellt, in der Ober- und Unterthemen, die im Gesprächsverlauf aufgekommen sind, benannt werden. Hierbei wird auch notiert, ob das jeweilige Thema von der moderierenden Person oder von einem*r Teilnehmer*in eingebracht worden ist.²⁷⁴ Anschließend wird das Material auf Interaktionseinheiten – Gesprächssequenzen, die inhaltlich eine Einheit bilden – untersucht, die für die Auswertung von besonderer Relevanz sind. Von Wichtigkeit sind einerseits Passagen, die der Beantwortung der Forschungsfrage dienen, andererseits sogenannte »Fokussierungsmetaphern«. Darunter werden Interaktionseinheiten verstanden, in denen die Teilnehmer*innen besonders aufmerksam diskutierten, was daran erkennbar ist, dass sie »eine hohe interaktive und metaphorische Dichte aufweisen«²⁷⁵. Der wörtliche Gehalt der gewählten Passagen wird daran anschließend detailliert beschrieben, d. h. formulierend interpretiert, bevor der zweite Auswertungsschritt – die reflektierende Interpretation – folgt.

271 Vgl. Bohnsack et al., Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, 12.

272 Asbrand et al., Dokumentarische Unterrichtsforschung, 347.

273 Bohnsack et al., Exemplarische Textinterpretation, 325.

274 Vgl. Bohnsack, Rekonstruktive Sozialforschung, 137.

275 Schäffer, Gruppendiskussion, 356.

Reflektierende Interpretation

Im Gegensatz zur formulierenden Interpretation zielt die reflektierende Interpretation nicht darauf ab, den thematischen Verlauf des Gesprächs zu analysieren, sondern beantwortet die Frage: *Wie* wurde über ein bestimmtes Thema von den Teilnehmer*innen diskutiert, wie nahmen sie aufeinander Bezug, »d. h. in welchem (Orientierungs-)Rahmen oder nach welchem Modus Operandi«²⁷⁶ wurde das Thema behandelt? Daraus sollen anschließend Schlüsse darüber gezogen werden, was diese Art der Auseinandersetzung über die Teilnehmer*innen als Individuen, vor allem aber als Gruppe und ihre Orientierungen bzw. ihren Habitus aussagt.²⁷⁷ Als Gegensatz zum oben genannten immanenten Sinn, der bei der formulierenden Interpretation abgebildet werden soll, handelt es sich hierbei um den sogenannten »Dokumentsinn«²⁷⁸.

Auf formaler Ebene wird die Struktur der Gruppendiskussion durch eine Rekonstruktion der Diskursorganisation dargestellt, wozu eine etablierte Terminologie angewendet wird.²⁷⁹ Die in der später folgenden Auswertung am häufigsten verwendeten Begriffe werden an dieser Stelle kurz erläutert:

- Interaktionseinheiten werden mit *Propositionen*, d. h. von einer teilnehmenden Person ins Gespräch eingebrachten neuen Themen bzw. Orientierungen, eingeleitet.²⁸⁰ Die anderen Teilnehmer*innen können im weiteren Verlauf näher auf die Proposition eingehen, indem sie diese beispielsweise
- *validieren* (verbal oder nonverbal Zustimmung ausdrücken)²⁸¹,
- *elaborieren* (die Orientierung verbal weiterformulieren oder ausdifferenzieren, sie bewerten, Beispiele oder eigene Erfahrungen einbringen, Antithesen gegenüberstellen usw.) oder
- *enaktieren* (auf nonverbaler Ebene auf die Proposition eingehen)²⁸².
- In sogenannten *Anschlusspropositionen* setzen die Teilnehmer*innen im Gegensatz zu Elaborationen eine Proposition nicht nur fort, sondern gehen auf zusätzliche Aspekte ein. Im weiteren Verlauf beziehen sich Teilnehmer*innen mehr auf die Anschlussproposition als auf die ursprüngliche Proposition, was bei Elaborationen nicht der Fall ist.²⁸³

Ein weiterer Schritt der reflektierenden Interpretation ist es, den *Interaktionsmodus* der jeweiligen Sequenz zu bestimmen. Dabei unterscheidet man *inkl-*

276 Bohnsack et al., Exemplarische Textinterpretation, 325.

277 Vgl. ebd.

278 Asbrand et al., Dokumentarische Unterrichtsforschung, 338.

279 Vgl. Schäffer, Gruppendiskussion, 357.

280 Vgl. Asbrand et al., Dokumentarische Unterrichtsforschung, 345.

281 Vgl. ebd., 347.

282 Vgl. ebd., 338f.

283 Vgl. ebd., 336.

dierende und *exkludierende Interaktionsmodi*, die wiederum differenziert werden. Inkludierende Interaktionsmodi zeichnen sich dadurch aus, dass die Teilnehmer*innen in der Interaktionseinheit denselben Orientierungsrahmen teilen. Die inkludierenden Interaktionsmodi können sein:

- *univok* (die Teilnehmer*innen verfügen über identische Erfahrungen und drücken diese gemeinsam aus)
- *parallel* (der geteilte Orientierungsrahmen wird von den Teilnehmer*innen gemeinsam oder sich abwechselnd wiedergegeben)
- *antithetisch* (die Teilnehmer*innen widersprechen sich, obwohl sie einen Orientierungsrahmen teilen)

Die exkludierenden Interaktionsmodi hingegen zeigen an, dass die Beteiligten in der interpretierten Sequenz über keinen geteilten Orientierungsrahmen verfügen; diese sind:

- *oppositionell* (die unterschiedlichen Orientierungen werden offen angesprochen, ohne dass eine Einigung erfolgt),
- *divergent* (die Differenzen der Teilnehmer*innen bleiben unausgesprochen und es erfolgt keine Einigung) oder
- *komplementär* (die Teilnehmer*innen zeigen differente Orientierungsrahmen, die sich im Gegensatz zu den beiden letzten Modi nicht widersprechen, sondern einander ergänzen)²⁸⁴.

Interaktionseinheiten enden immer mit einer Art von Konklusion, die unterschiedliche Ausprägungen haben kann:

- *›Echte‹ Konklusion*: Hierbei beenden die Beteiligten die Interaktionseinheit, wobei der geteilte Orientierungsrahmen ersichtlich wird. Dies ist bei den genannten inkludierenden Interaktionsmodi der Fall.
- *Rituelle Konklusion*: Oppositionelle und divergente Interaktionseinheiten werden durch die rituelle Konklusion scheinbar beendet, die Differenzen bezüglich der Orientierungsrahmen werden dabei jedoch verdeckt und bleiben in der Analyse erkennbar.
- *Kommunikative Konklusion*: Diese Art der Konklusion beendet komplementäre Interaktionseinheiten, wobei ersichtlich wird, dass sich die Teilnehmer*innen den Orientierungsrahmen zwar nicht teilen, das Gespräch durch das kommunikative Aushandeln aber dennoch einvernehmlich beenden können.²⁸⁵
- *Synthese*: Antithetische Sequenzen enden mit einer Synthese, in der »die Antithesen entweder zusammengefasst oder die Widersprüche in einer Ori-

284 Vgl. ebd., 341 f.

285 Vgl. ebd., 343 f.

entierung auf einer abstrakteren Ebene aufgelöst²⁸⁶ werden. Dadurch kommt der gemeinsame Orientierungsrahmen der Teilnehmer*innen zum Ausdruck.

Ein weiterer wichtiger Schritt der reflektierenden Interpretation ist die *komparative Analyse*. Bereits bei der Sichtung des Materials, nach der Erstellung der Gliederung, ist diese in den Prozess einzubeziehen, da bei der Auswahl der Sequenzen für die formulierende Interpretation neben den erwähnten Kriterien darauf geachtet werden soll, welche Interaktionseinheiten sich in den Gruppendiskussionen wiederholen, d. h. welche (vergleichbaren) Themen bei mehreren Gruppen aufgekommen sind. Diese können dann der komparativen Analyse unterzogen werden, indem untersucht wird, welche Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede im Diskurs bzw. in der Behandlung desselben oder eines ähnlichen Themas bei verschiedenen Gruppenzusammensetzungen auszumachen sind.

Asbrand / Martens (2018) weisen auf einen darüber hinaus positiv eintretenden Effekt der komparativen Analyse auf die Interpretation hin, wenn sie neben ihrer erkenntnisgenerierenden Funktion die erkenntniskontrollierende Funktion hervorstreichen. Der Vergleich verschiedener Fälle führt dazu, dass weniger die – gewissermaßen immer vorhandenen, aber dennoch in Grenzen zu haltenden – subjektiven Perspektiven, Theorien und Erfahrungen des*der Forschenden, sondern vielmehr die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Gruppendiskussionen leitend werden, wodurch eine Art methodische Kontrolle erfolgt.²⁸⁷ Bohnsack / Nohl (2013) benennen dies – mit Verweis auf Mannheim – als eine Kontrolle der »Standortgebundenheit oder auch Seinsverbundenheit des Interpreteten«²⁸⁸.

4.4 Die konkrete Umsetzung der dokumentarischen Methode

Der theoretischen Auseinandersetzung mit der gewählten Auswertungsmethode folgt an dieser Stelle die Beschreibung der konkreten Umsetzung der dokumentarischen Methode.

Formulierende Interpretation

Der genauen Transkription der Gruppendiskussionen folgte die Umsetzung der formulierenden Interpretation, d. h. zunächst die Gliederung in Ober- und Unterthemen. Die darauf aufbauenden formulierenden Zusammenfassungen

286 Ebd., 347.

287 Vgl. ebd., 30f.

288 Bohnsack et al., Exemplarische Textinterpretation, 326.

wurden nicht nur für die später ausgewählten Fokussierungsmetaphern, sondern für die gesamten Gruppendiskussionen durchgeführt, was zu einem besseren Überblick über die thematischen Verläufe und eine Distanzierung von den persönlichen Eindrücken, die durch die Moderation entstanden waren, führte, wodurch gleichzeitig eine genaue Auseinandersetzung mit dem Material möglich war.

Diesem Schritt folgte die Auswahl der Fokussierungsmetaphern bzw. Interaktionseinheiten für die reflektierende Interpretation, wobei neben der Beachtung der metaphorischen Dichte verschiedene Kriterien herangezogen wurden. Gewählt wurden jeweils vier Passagen:

- 1) *die jeweilige Einstiegssequenz*, in der die Schüler*innen auf den Grundreiz reagieren (jeweils ›A1‹ = Ausschnitt 1)
- 2) eine Interaktionseinheit, in der *Vor- und Einstellungen der Schüler*innen zu Religion* an sich erkennbar werden (jeweils ›A2‹)
- 3) eine Interaktionseinheit, in der die Schüler*innen die Frage beantworten, ob sie sich wünschen, dass ihre *Freund*innen derselben Religion* angehören wie sie (jeweils ›A3‹)
- 4) eine Interaktionseinheit, in der *Vor- und Einstellungen zur jeweils ›anderen‹ Religion* (Islam bei den christlichen Schüler*innen, Christentum bei den muslimischen Schüler*innen) deutlich werden (jeweils ›A4‹)

Die Auswahl von Sequenzen zu ähnlichen Themen führt zu einer thematischen Vergleichbarkeit mit Passagen aus je anderen Gruppendiskussionen, was für die anschließende komparative Analyse von Vorteil ist.

Reflektierende Interpretation

Jede gewählte Interaktionseinheit wurde daran anschließend reflektierend interpretiert. Der erste Schritt dabei war die Rekonstruktion der Diskursorganisation mithilfe der oben beschriebenen Terminologie. Die Fokussierung auf den Dokumentsinn ermöglichte eine Distanzierung meinerseits – als Forscherin und zugleich Moderatorin der Gruppendiskussion – zum inhaltlichen Verlauf. Durch eine methodisch-kontrollierte Durchsicht und Analyse zeigten sich zudem einige weitere Dynamiken der Gesprächsverläufe, die als solche während der Durchführung und Ausarbeitung der formulierenden Interpretation noch nicht deutlich wurden.

Aufbauend auf die Erstellung der Diskursorganisation folgte die Formulierung der reflektierenden Interpretation jeder ausgewählten Gesprächssequenz. Die Interpretation der Interaktionen und Diskursverläufe machte es möglich, die inhaltlichen Schwerpunkte, die teilweise von der Moderatorin und teilweise von den Schüler*innen gesetzt wurden, genau herauszuarbeiten und zu reflektieren.

Besonders wertvoll während des Prozesses der Auswertung war der Austausch im interreligiösen Forschungsteam, dem ich zum Zeitpunkt der Erstellung angehörte. Die Perspektiven meiner christlichen und muslimischen Kolleg*innen auf einzelne Stellen des Forschungsmaterials führten zu einer Festigung oder Erweiterung, in manchen Fällen zu einer Irritation meiner Analysen. Vor allem in Bezug auf die Gruppendiskussionen mit den muslimischen Schüler*innen schätzte ich die Kommentare meiner muslimischen Kolleg*innen, die mir neue Perspektiven aufzeigten, welche ich als Angehörige der ›anderen‹ Religion nicht immer erkannt hatte.

Die reflektierende Interpretation der gewählten Sequenzen diene schlussendlich als Grundlage für Falldarstellungen. Jede Gruppendiskussion wurde dabei als ›Fall‹ betrachtet, dessen Beschreibung sich grundsätzlich auf die Analyse der Interaktionseinheiten stützt. Darüber hinaus wurden zusätzliche Stellen aus den jeweiligen Gruppendiskussionen herangezogen, um Erkenntnisse aus der reflektierenden Interpretation durch weitere Beispiele zu verstärken oder diese durch die Gegenüberstellung von weiteren Passagen kritisch anzufragen. Damit soll dem Rechnung getragen werden, was Simojoki (2022) in einem Beitrag über islambezogene Ordnungskonstruktionen von Lehrkräften als ›kontextualisierende Interpretation‹ fordert: Bei der Auswertung von Interviewpassagen o. Ä. könne es »zu Verzerrungen kommen, wenn stereotypisierende Einzelaussagen ohne Berücksichtigung des weiteren Kontextes, in den die jeweilige Aussage eingebettet ist, [beispielsweise] als Beleg für islamfeindliche Einstellungen herangezogen werden«²⁸⁹. In diesem Sinne sollte in der Analyse und Interpretation ausgewählter Passagen darauf geachtet werden, etwaige Pauschalisierungen oder anderweitige bedenkliche Formulierungen im jeweiligen Kontext zu betrachten und mit weiteren Aussagen der betreffenden Schüler*innen abzugleichen.

Den letzten Schritt der Interpretation bildete die Durchführung der komparativen Analyse (siehe Kapitel 6), der Zusammenschau aller vier Gruppendiskussionen. Der Vergleich der Interaktionen der teilnehmenden Schüler*innen war dabei der Ausgangspunkt, um die grundsätzlichen Zugänge der Schüler*innen zum Thema und zur Gruppendiskussion zu eruieren und eventuelle Unterschiede zu thematisieren bzw. zu deuten. Danach wurden die Vor- und Einstellungen der Schüler*innen zu Religion komparativ erschlossen, wobei Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die zwischen den Gruppen festzumachen sind, klar konturiert werden konnten. Schlussendlich wurde einander gegenübergestellt, wie die katholischen und muslimischen Schüler*innen ihren Diskursen zufolge ihre je ›religiöse Eigengruppe‹ wahrnehmen und welche Vor- und Einstellungen sich in Bezug auf die jeweilige ›religiöse Fremdgruppe‹ zeigen.

289 Simojoki, Islambezogene Ordnungskonstruktionen von Lehrkräften, 62.

4.5 Kritische Reflexion des Forschungsdesigns

Ein Forschungsdesign, dem das Sprechen über ›Anderer‹ – in diesem Fall über ›andere‹ Religionen – grundgelegt ist, nicht auf seine möglichen Fallen oder Problemfelder hin zu reflektieren, wäre aus forschungsethischer Sicht verantwortungslos. In diesem Kapitel soll daher das durchgeführte und soeben beschriebene Design kritisch beleuchtet werden.

4.5.1 Der Umgang mit religiösem Othering

Bereits in der Forschungsfrage der vorliegenden Studie wird von der Binarität ausgegangen, dass es für Schüler*innen eine ›eigene‹ Religion gibt, der ›andere‹ Religionen gegenüberstehen. Die schon beschriebene durchgängige Verwendung von einfachen Anführungszeichen bei den Begriffen ›eigene‹ und ›andere‹ (siehe Kapitel 1.2) soll darauf aufmerksam machen, dass nicht grundsätzlich von einer Sozialisation der Schüler*innen in einer Religion ausgegangen werden kann, sondern dass auch die vermeintlich ›eigene‹ Religion als ›fremd‹ wahrgenommen werden kann. Trotz der Bemühung, dies sprachlich stets anzuzeigen und bei der Auswertung darauf hinzuweisen, ist mir bewusst, dass die alleinige Benennung nicht reicht, um religiösem Othering, d. h. einer »Verobjektivierung und Vergegenständlichung der Anderen als Andere durch die Fokussierung und Thematisierung ihrer religiösen Praxen«²⁹⁰, entgegenzuwirken. Vielmehr zeigen sich noch andere Bereiche, die dieses Phänomen bestärken.

Auch die Zusammensetzung der Gruppen in der empirischen Erforschung – in zwei Gruppen mit ausschließlich christlichen und zwei Gruppen mit ausschließlich muslimischen Schüler*innen – verstärkt die Einteilung in Eigengruppe und Fremdgruppe. Die Schüler*innen wurden außerdem im Verlauf der Gruppendiskussionen von mir als Moderatorin gefragt, welcher Religion sie angehören. Dies geschah bewusst nicht am Beginn der Gespräche, sondern erst zu einem späteren Zeitpunkt. Dennoch war den Schüler*innen wohl bereits durch die Wahl, wer an der Gruppendiskussion teilnehmen durfte, deutlich, dass es sich um keine ›gemischt-religiösen‹ Gruppen handelte, sie also als ›Eigengruppe‹ ohne Begegnung mit Angehörigen einer ›Fremdgruppe‹ auftraten.

In den konkreten Gesprächen über ›andere‹ Religionen und im Konkreten über die je ›andere‹ Religion Islam oder Christentum zeigte sich dann ebenfalls religiöses Othering, worunter man einen doppelten Prozess versteht: »Die Anderen werden durch bestimmte Wissensproduktionspraxen konstruiert, die koloniale Herrschaftsbildung legitimieren; es ist aber zugleich diese (politisch,

290 Mecheril et al., Die Religion der Anderen, 36.

wirtschaftliche und kulturelle) hegemoniale Intention, die diese epistemische Praxen als ›plausibel‹ und ›nützlich‹ erscheinen lässt.«²⁹¹ Wenn Schüler*innen in den Gruppendiskussionen über die ›andere‹ Religion sprechen, befinden sie sich automatisch in einem hegemonialen Diskurs, woraus sich ein weiteres Problem ergibt:

Ein Paradoxon hegemonialer diskursiver Praktiken besteht darin, dass sie Fremdheit und Vertrautheit auf konstitutive Art und Weise miteinander verweben: jedem ist vertraut, wer die Fremden sind. Die Fremden sind nie Fremde im eigentlichen Sinne. Sie sind viel eher Vertraute: man kennt sie.²⁹²

Dies bedeutet, dass auch die an den Gruppendiskussionen teilnehmenden Schüler*innen im Gespräch über ›andere‹ Religionen zwar ein für das Verständnis der Fremdgruppe relevantes Wissen abrufbar haben, welches jedoch meist nicht religionswissenschaftlich fundiert und vollständig ist, sondern eben nur ein »Wissen um die ›Andersheit der Anderen‹«²⁹³. Dies wiederum kann ein Nährboden für die Entwicklung von Vorurteilen sein. Als Konsequenz muss in der Auswertung darauf aufmerksam gemacht werden, wo sich die Wiedergabe von oberflächlichen Informationen über die Fremdgruppe zeigt, die ein tieferes Verständnis der ›anderen‹ Religion vermissen lassen.

Um religiösem Othing in diesem Forschungsdesign teilweise entgegenzuwirken, wurde bei der Formulierung des Grundreizes versucht, die Schüler*innen nicht einer Religion zuzuordnen, sondern diesen im Gegenteil möglichst offen zu gestalten, damit sie auf das Thema Religion wenig gelenkt zugehen. Die Einführung eines außerirdischen Wesens als ihr Gegenüber im Gedankenexperiment sollte garantieren, dass sich die Schüler*innen ein bezüglich seiner Religionszugehörigkeit neutrales Wesen vorstellen und damit auch ausgehend von einer möglichst unvoreingenommenen Perspektive auf die religiöse Pluralität ihrer Welt blicken können. Lediglich die Einführung eines Gedankenexperiments führt jedoch nicht zu einem neutralen Kontext und einer angenommenen Neutralität der interviewenden Person, worauf in den nächsten beiden Unterkapiteln hingewiesen wird.

4.5.2 Die Schule als Ort der Erhebung

Der Kontakt zu den teilnehmenden Schüler*innen wurde jeweils über eine ihrer Lehrpersonen hergestellt, welche die Schüler*innen in Religion (GD2), Deutsch (GD1, GD3) oder Deutsch als Zweitsprache (GD4) unterrichteten. Sie erfragten

291 Ebd., 47.

292 Ebd., 51.

293 Ebd.

im Vorhinein, wer freiwillig an der Gruppendiskussion teilnehmen möchte, und teilten den Schüler*innen die Information dazu sowie die Einverständniserklärungen für die Erziehungsberechtigten aus.

Auch die Durchführung der Gruppendiskussionen fand meist in der Schule statt (GD2, GD3, GD4) – dafür wurden entweder der Klassenraum (GD2, GD4) oder ein Besprechungsraum (GD3) genutzt. Lediglich die online abgehaltene Gruppendiskussion GD1 war eine Ausnahme, jedoch wurde für diese die schulinterne Kommunikationsplattform genutzt, mit der die Schüler*innen vertraut waren. Die drei Gruppendiskussionen, die in den Schulen erfolgten, fanden zeitgleich mit jenem Unterricht statt, den die vermittelnden Lehrpersonen zu dieser Zeit erteilten – d. h. GD2 während des Religionsunterrichts, GD3 während einer Deutsch-Lernstunde und GD4 während der DaZ-Stunde. Auch hier bildet GD1 eine Ausnahme, da diese am Nachmittag und demnach in der Freizeit der Schüler*innen stattfand.

Der Kontext Schule als Organisationsrahmen sowie Durchführungsort ist für die Schüler*innen natürlich nicht neutral besetzt. Vielfach wird in der Literatur angeraten, nicht schulbezogene Forschung an einem anderen Ort als in der Schule durchzuführen, da die teilnehmenden Kinder oder Jugendlichen mit der Schule die Wiedergabe von Wissen bzw. das Zufriedenstellen einer Lehrperson durch die Erwidern richtiger Antworten verbinden.²⁹⁴ Da organisatorische Belange dies nicht zuließen, stellte ich mich – um diesem Phänomen im Rahmen der Möglichkeiten entgegenzuwirken – bei den Schüler*innen mit meinem Vornamen vor, bot ihnen das Du-Wort an und betonte, dass es sich bei der Gruppendiskussion nicht um eine Prüfung handelt, sondern dass sie mit ihren Gedanken und Zugängen im Mittelpunkt stehen und vor allem miteinander sprechen sollen, statt mir als Moderatorin auf etwas zu antworten. Trotz der einleitenden Worte sprachen mich die Schüler*innen aller Gruppendiskussionen durchgängig per Sie an und waren jedenfalls am Beginn im Modus des Antwortens und weniger im Sprechen oder Diskutieren. Dies lässt darauf schließen, dass die Schüler*innen die vorhandene Hierarchie bis zum Schluss wahrnahmen, was wiederum mit großer Wahrscheinlichkeit Einfluss auf ihre Antworten hatte. Dennoch zeigte sich in allen Gruppendiskussionen ein Verlauf beginnend mit eher kurzen Antworten mit wenig persönlich-reflektierenden Anteilen hin zu einer lockeren Konversation, die teilweise auch zum gemeinsamen Lachen oder zu Gegenfragen seitens der Schüler*innen führte. Vielleicht hängt dies damit zusammen, dass den Schüler*innen im Laufe des Gesprächs bewusst wurde, dass sie sich in der Überzahl befanden – eine Erkenntnis, die, wie in Kapitel 4.1 be-

294 Vgl. Mey et al., Methoden der qualitativen Kindheitsforschung, 11.

schrieben, das Autoritätsverhältnis zwischen den Kindern und der moderierenden Person verringern kann.²⁹⁵

Es stellt sich hier nun die Frage, inwiefern die Schüler*innen in diesem Setting ihre tatsächlichen Vorstellungen wiedergeben oder ihre Einstellungen in der Gruppe thematisieren. Dazu sollen die Reflexionsgedanken von Kleinschmidt (2021) zu seiner Forschung zitiert werden, die auch bezüglich des vorliegenden Forschungsdesigns Geltung haben:

›Eigentliche‹ Vorstellungen gibt es nicht. Jedes Sprechen, also die Artikulation von Vorstellungen, ist an einen – sozialen, diskursiven und auch räumlichen – Kontext gebunden, der das Sprechen mitstrukturiert. Selbst ein einfarbiger, fensterloser Raum ohne anwesenden Interviewer ist ein Setting, das die Interviewten beeinflusst. Mit jeder Sprechsituation sind Vorstellungen von vermeintlichen Erwartungen verbunden und die subjektive Verortung innerhalb von Machtstrukturen verschiebt sich durch die Veränderung des Kontextes des Sprechens. Es gilt also nicht, diese Dimensionen im Erhebungsprozess möglichst auszuradieren, sondern vielmehr, diese Dimensionen anzuerkennen und reflexiv wieder einzufangen.²⁹⁶

Dies beschreibt den Zugang, der auch für die Auswertung gewählt wurde, sehr treffend: Hinweise, die auf einen Einfluss der Erhebungssituation auf die Aussagen oder den Verlauf schließen lassen, sollen beschrieben und in die Diskussion eingebracht werden.

Die Erhebung von Einstellungen der Schüler*innen gegenüber Religion brachte eine weitere Herausforderung mit sich, die als solche in der Erforschung von Vorstellungen nicht gegeben ist: Nicht nur für den Rahmen Schule mit den Anforderungen, die in diesem an die Schüler*innen gestellt werden, sondern generell für Erhebungen von Einstellungen gilt in der Vorurteilsforschung als nicht zu vernachlässigender Faktor, dass »offen geäußerte Vorurteile gegenüber Gruppen mittlerweile nicht mehr als sozial akzeptables Verhalten angesehen werden«²⁹⁷. Was prinzipiell als positive Entwicklung gesehen werden kann, hat jedoch auch Schattenseiten, denn es »wird ein Trend von offenen, direkten Vorurteilen zu mehr indirekten, subtilen Vorurteilsäußerungen beobachtet«²⁹⁸. Daher soll in der Auswertung der Schüler*innenaussagen zu ›anderen‹ Religionen auf implizite Konnotationen geachtet werden, die beispielsweise durch den Kontext des Gesagten oder durch nonverbale Äußerungen vermutet werden können.

295 Vgl. Heinzel, Kinder in Gruppendiskussionen und Kreisgesprächen, 117.

296 Kleinschmidt, Dekoloniale politische Bildung, 30.

297 Brüß, Akzeptanz oder Ablehnung?, 14.

298 Ebd.

Um die genannten Aspekte verantwortungsvoll umsetzen zu können, ist das folgende Kapitel unerlässlich: die Reflexion meiner Rolle sowohl als Forscherin als auch Moderatorin der Gruppendiskussionen.

4.5.3 Meine Rollen als Forscherin, Lehrerin und Moderatorin

Bei der Durchführung der empirischen Erforschung nehme ich verschiedene Rollen ein, auf die ich im Folgenden kritisch eingehen möchte.

Meine Rolle als (christliche) Moderatorin

Von den an den Gruppendiskussionen teilnehmenden Schüler*innen wurde ich in erster Linie als Moderatorin wahrgenommen, die den Grundreiz einführte, aber auch mit Nachfragen oder weiteren Reizargumenten durch das Gespräch führte. Dabei nahm ich – wie bei der Thematisierung des Kontextes Schule bereits eingeführt – eine hierarchisch höhere Stellung ein, die von den Schüler*innen bestimmt als solche wahrgenommen wurde.

Ich leitete zudem die Gruppendiskussionen nicht als neutrale Person ein, sondern wurde von den Schüler*innen als Christin wahrgenommen, die aus Sicht der Schüler*innen entweder der ›religiösen Eigengruppe‹ (GD1 und GD2) oder einer ›religiösen Fremdgruppe‹ (GD3 und GD4) angehört.

Das Leiten der letzten Gruppendiskussion durch eine als muslimisch gelesene Person hätte bei den muslimischen Schüler*innen mit hoher Wahrscheinlichkeit zu anderen Aussagen geführt. Dass meine Religionszugehörigkeit von den Schüler*innen registriert und mitbedacht wurde, zeigt sich unter anderem daran, dass sie in beiden Gruppendiskussionen mit muslimischen Schüler*innen (GD3 und GD4) zum Thema wurde. So fragte mich in beiden Gesprächen ein*e Schüler*in, ob ich Christin sei. Meine Antwort führte in weiterer Folge dazu, dass die Schüler*innen großes Interesse daran zeigten, mir als religiös Außenstehende ihre Religion genau erklären zu wollen. Vor allem gegen Ende beider Gruppendiskussionen forderten mich die Schüler*innen konkret auf, ihnen Fragen zum Islam zu stellen. Demnach ist zu erkennen, dass sie mir als Teil der ›Fremdgruppe‹ ihre Gedanken zu den besprochenen Themen nicht verwehrt, sondern sie dennoch offen teilten. Es zeigt sich aber auch, dass sie mir als jemand, von der sie vielleicht vermuteten, nicht viel über den Islam zu wissen, vor allem über ihre Religion erzählen wollten und die eigentliche Thematik der Gruppendiskussion (das Sprechen über ›andere‹ Religionen) in den Hintergrund drängten. So hatte die Wahl meiner Moderationsrolle Einfluss auf den inhaltlichen Verlauf. Dies wiederum kann als ein Interpretationsergebnis gesehen werden, wie auch die später folgende Analyse thematisieren wird.

Meine Rolle als Lehrerin

In einer der Gruppendiskussionen (GD1) nahm ich eine spezifische Rolle ein, da ich zum Zeitpunkt der Durchführung die Deutschlehrerin der Teilnehmer*innen war. Sie wussten, dass ich auch als katholische Religionslehrerin tätig war, wurden selbst jedoch in diesem Fach nicht von mir unterrichtet. Dadurch waren sie auch die einzigen Schüler*innen, denen ich am Beginn des Gesprächs nicht das Du-Wort angeboten habe. Dass die Hierarchie zwischen mir und den Schüler*innen im Vergleich zu den anderen Gruppendiskussionen noch schwieriger aufzulösen war, ist aufgrund dieser Situation wenig überraschend.

Der Einfluss dieser besonderen Konstellation ist jedoch schwer festzumachen, da eben diese Gruppendiskussion jene war, die als einzige online durchgeführt wurde. Dass die Schüler*innen meist wenig diskutierten, kann auch mit der Tatsache zusammenhängen, dass sie ihre Mikrofone nach jeder Wortmeldung wieder ›stumm schalteten‹.

Insgesamt – hier kann ich natürlich nur sehr subjektiv resümieren und meine Beobachtungen mit meinem Eindruck aus dem schulischen Alltag vergleichen – habe ich das Gefühl, dass die Schüler*innen dennoch offen und ehrlich kommuniziert haben und sich durch die Situation nicht einengen ließen – zumindest nicht mehr, als sie dies möglicherweise im Schulalltag tun.

Meine Rolle als (christlich geprägte) Forscherin

Als Merkmal qualitativer Forschung muss eine gewisse Subjektgebundenheit anerkannt werden – sie kann jedenfalls nicht ausgeblendet werden. Es zeigte sich zwar, dass es mir möglich war, durch die methodische Kontrolliertheit der dokumentarischen Methode eine notwendige Distanz zu schaffen; diese soll allerdings nicht vortäuschen, dass der qualitative Zugang des Forschungsdesigns von mir als forschende Person geprägt ist.

Hametner (2013) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass bei der Wahrnehmung von Subjektbezogenheit und Subjektposition der Forschenden nicht nur die konkreten Rollenverteilungen während der Erforschung zu reflektieren sind, sondern auch »Machtverhältnisse und ihre Bedeutung für die Positionierung einzelner Subjekte in komplexen sozialen Gefügen«²⁹⁹. So sollen gesellschaftlich verankerte Strukturen beachtet werden; in Bezug auf mein Forschungsprojekt lautet dementsprechend der Auftrag, (unter anderem) meine Position als wissenschaftlich tätige Person im Kontext gesellschaftlicher Machtverhältnisse zu reflektieren.

So ist zunächst festzustellen, dass meine Sichtweise als christlich geprägte Forscherin auf ein interreligiös angelegtes Forschungsdesign von Natur aus eine beschränkte ist. Ich kann und werde mich – als Angehörige des Christentums –

299 Hametner, Wie kritisch ist die rekonstruktive Sozialforschung?, 136f.

stets bemühen, die Perspektive von Angehörigen einer anderen Religion, im Konkreten des Islam, einzunehmen. Dennoch ist ein Verstehen dieser Perspektive trotz eines offenen Zugangs nie vollständig möglich. Ein gewählter Zugang, um die Begrenzung meiner eigenen, christlich geprägten Sichtweise zu verringern, war das Besprechen der Auswertungen mit muslimischen Kolleg*innen. Jedoch war auch das nur teilweise – d. h. in Bezug auf manche, aber nicht auf alle gewählten Interaktionseinheiten – möglich. Dort, wo es möglich war, erkannte ich einen großen Mehrwert darin, die Interpretationsansätze meiner Kolleg*innen zu erfahren, gemeinsam zu diskutieren und einzuarbeiten.

Es zeigt sich für meine Rolle als Forscherin in diesem Kontext jedoch ein weiterer zu reflektierender Aspekt. Als Christin und katholische Religionspädagogin agiere ich als Angehörige der österreichischen Mehrheitsreligion und erforsche einerseits Mitglieder der ›eigenen‹ Religionsgemeinschaft (christliche Schüler*innen) und andererseits Angehörige der ›anderen‹ Religion Islam (muslimische Schüler*innen). Ich bin mir dessen bewusst, dass ich in der Position jener Religionsangehörigen bin, die im Alltag in einem Land wie Österreich meist nicht mit Diskriminierung aufgrund der – vielleicht nur zugeschriebenen – Religion leben müssen, sondern die demgegenüber sogar an einer katholisch-theologischen Fakultät einer staatlichen Universität arbeiten können. Gleichzeitig entspringt mein Forschungsinteresse – wie in der Einleitung ausgeführt – genau dieser Wahrnehmung, nämlich dass Muslim*innen in Österreich seitens der Mehrheitsgesellschaft vermehrt negative Vorannahmen zugeschrieben werden, die sich in schwer aufzubrechenden Vorurteilen oder in diskriminierenden Handlungen verfestigen. Ausgehend davon entwickelte sich die Frage, ob solche Zuschreibungen bereits im Kindesalter getätigt bzw. inwiefern diese von der Elterngeneration an jüngere Generationen weitergegeben werden. Ich erweiterte die Forschungsfrage aus Interesse insofern, als auch die umgekehrte Fragestellung relevant wurde, nämlich ob auf Seiten der muslimischen Schüler*innen Vorurteile gegenüber Christ*innen zu verzeichnen sind und wenn ja, welche. Dennoch ist nicht zu verschweigen, dass der ursprüngliche Anspruch (auch) dem zuzuschreiben war, dass ich dazu beitragen möchte, durch die Wahrnehmung eventuell auftretender negativer Einstellungen als Lernvoraussetzung in meinem Wirkungsbereich für Sensibilität zu sorgen und Handlungsoptionen aufzuzeigen. Dass ich mich dabei in einer privilegierten Position befinde und vermeiden muss, aus dieser Perspektive heraus selbst Zuschreibungen, beispielsweise Viktimisierungen³⁰⁰, zu treffen, ist mir ebenfalls bewusst und soll hier thematisiert werden, auch wenn eine Auflösung dieser Rolle nicht möglich ist.

300 Vgl. Hametner, Wie kritisch ist die rekonstruktive Sozialforschung?, 138.

5 Fallbeschreibungen der Gruppendiskussionen

Die Gruppendiskussionen werden in den folgenden Unterkapiteln einzeln in Form von Fallbeschreibungen präsentiert. Dabei werden zunächst allgemeine Informationen zu den teilnehmenden Schüler*innen (Alter, Geschlecht) dargestellt, bevor ein Gesamteindruck des Gesprächs (Interaktion der Schüler*innen und Auffälligkeiten dabei) wiedergegeben wird. Es folgt darauf die Nachzeichnung der thematischen Gliederung der Gruppendiskussion, d. h. der besprochenen Themen, mit einer knappen formulierenden Interpretation. Anschließend werden pro Fall vier Interaktionseinheiten dargestellt (die Auswahl wurde in Kapitel 4.4 erklärt und begründet), wobei nach dem Transkript der jeweiligen Sequenz die Erkenntnisse aus der reflektierenden Interpretation beschrieben werden. Abschließend werden die Erkenntnisse aus dem jeweiligen Fall gebündelt und zusammengefasst.

Um die Auswertungsschritte zu veranschaulichen, wurde bei der ersten Sequenz aus der ersten Gruppendiskussion (GD1, A1) zusätzlich die reflektierende Interpretation hinzugefügt; diese Darstellung wurde bei den weiteren Interaktionseinheiten unterlassen.

5.1 Fallbeschreibung Gruppendiskussion 1

Die Gruppe der ersten Gruppendiskussion (GD1) setzt sich aus fünf katholischen Schüler*innen eines Grazer Gymnasiums zusammen, die zum Zeitpunkt der Durchführung dieselbe zweite Klasse der Unterstufe (Sekundarstufe I) besuchten. Die Alters- und Geschlechterverteilung der Schüler*innen ist wie folgt:

S1: männlich, 11 Jahre

S2: männlich, 12 Jahre

S3: weiblich, 12 Jahre

S4: männlich, 12 Jahre

S5: männlich, 12 Jahre

Die Länge der Sprachaufzeichnung beträgt 54:46 min und das Transkript des Gesprächs umfasst 566 Zeilen. Aufgrund der Schulschließungen während des Beginns der Covid-19-Pandemie wurde die Gruppendiskussion online (über die Kommunikationsplattform ›MS Teams‹) durchgeführt.

Die Verteilung der Redebeiträge der teilnehmenden Schüler*innen zeigt eine klare Dominanz von S2 (95 Beiträge) und S1 (69 Beiträge). S2 bringt sich jedoch häufig nur kurz zustimmend oder nachfragend in das Gespräch ein, weshalb seine weitaus größere Anzahl an Beiträgen etwas relativiert werden muss. S3 baut sich (mit 30 Beiträgen) mit gezielten Informationen in das Gespräch ein, die sie durchaus umfangreich ausführt, und hält sich sonst – beispielsweise mit Nachfragen an Kolleg*innen – zurück. S4 zeigt in 46 Beiträgen ein grundsätzliches Interesse und bringt sich häufig mit Sachinformationen ein, wirkt aber teilweise etwas abgelenkt, was einerseits an der Bewegung seiner Augen und andererseits an Beiträgen, die vom gerade aktuellen Thema abweichen, zu erkennen ist. Stellenweise drängt sich der Eindruck auf, er würde nebenher im Internet nach Informationen suchen und diese dann wiedergeben; durch die Online-Durchführung kann dies jedoch nicht bestätigt werden. S5 bringt sich mit 30 Beiträgen vergleichsweise wenig ein, was mitunter an seiner schlechten Internetverbindung liegt, die auch dazu führt, dass er von der Gruppe teilweise nicht verstanden wird.

Insgesamt zeigt sich, dass die Umstände der Online-Erhebung die Qualität der Diskussion verminderten; so gingen die Schüler*innen einerseits weniger aufeinander ein und andererseits traten technische Schwierigkeiten auf, die den Gesprächsfluss störten. Aufgrund der pandemiebedingten Situation war die Durchführung jedoch anders nicht möglich.

5.1.1 Gliederung und formulierende Interpretation (GD1)

Der thematische Verlauf der ersten Gruppendiskussion (GD1) lässt sich wie folgt beschreiben:

1–16 Der Grundreiz (Gedankenexperiment) wird von der Moderatorin eingeleitet.

17–53 **OT: Wiedergabe von Wissen über Religion(en) (1)**

17–28 *UT: Unterteilung in Haupt- (oder Welt-) und Nebenreligionen*

Die Teilnehmer*innen unterscheiden Religionen in Haupt- (oder Welt-) und Nebenreligionen und versuchen, diese aufzuzählen. Dabei werden Christentum, Judentum, Islam, Buddhismus und Hinduismus genannt. Zusätzlich bringt ein Teilnehmer die ›orthodoxe Religion‹ ein, die weiter nach Nationen unterschieden wird, wobei teilweise vorhandene und teilweise nicht vorhandene Konfessionen genannt werden. Abschließend wird festgehalten, dass es eine große Vielfalt an Religionen gibt.

- 33–37 *UT: Entstehung von Religionen (aus anderen Religionen)*
Ein Teilnehmer hält fest, dass sich Religionen aus anderen Religionen entwickeln können. Ein Mitschüler assoziiert damit die Religionszugehörigkeit von Jesus, der Jude war.
- 38–45 *UT: Beschränkung religiöser Ämter auf Männer*
Ein Schüler geht darauf ein, dass mit manchen religiösen Ämtern nur Männer betraut werden und dass davon auch andere Lebensentscheidungen (Hochzeit, Kinder kriegen) beeinflusst werden – er verweist dabei mit der Nennung der Gotteshäuser Kirche und Moschee auf das Christentum und den Islam. Dies wird von einem Mitschüler zweimal als Rassismus bezeichnet.
- 46–49 *UT: Gesänge / Gebete im Islam*
Das Singen in der Moschee wird von einem Teilnehmer als laut wahrgenommen und als eigene Musikrichtung bezeichnet.
- 50–53 *UT: Religiöse Feste*
Ein Teilnehmer weist darauf hin, dass jede Religion andere Feste feiert, und nennt als Beispiele christliche Feste.
- 54–101 OT: Erklärung des Phänomens Religion**
- 54–81 *UT: Religion als Gemeinschaft, die an etwas Überirdisches glaubt*
Nach der Intervention einer Teilnehmerin, nicht die Religionen, sondern das Phänomen Religion an sich zu beschreiben, streichen die Schüler*innen hervor, dass Religionen Gemeinschaften sind. Die Angehörigen teilen den Glauben an einen Gott, mehrere Götter oder ein göttliches Wesen und beten diese an.
- 82–97 *UT: Griechische Mythologie als Religion*
Ein Schüler wirft die Frage auf, ob man die griechische Mythologie als Religion bezeichnen kann. Ein Mitschüler bejaht das und fügt hinzu, dass sie jedoch der Vergangenheit angehört. Die Aussage, dass ein ehemaliger Mitschüler in der Volksschule noch immer an die griechischen Götter geglaubt habe, wird mit dem Verweis, dass man an alles glauben könne, hingenommen.
- 98–101 *UT: Sekten*
Ein Teilnehmer unterscheidet Sekten von Weltreligionen und bewertet diese als ›seltsam‹, worauf ein anderer Teilnehmer mit einem Lachen reagiert.
- 102–177 OT: Wiedergabe von Wissen über Religion(en) (2)**
- 102–110 *UT: Kirchensteuer in der römisch-katholischen Kirche*
Ein Teilnehmer erklärt, dass die Kirche in der Vergangenheit – konkretisiert wird: im Mittelalter – für bestimmte Leistungen Geld verlangt hat, wozu ein Mitschüler ergänzt, dass sie reich und mächtig war. Dem darauffolgenden Hinweis einer Teilnehmerin auf die heute noch vorhandene Kirchensteuer der katholischen Kirche wird entgegengehalten, dass es diese zwar noch gebe, sie aber geringer ausfalle als früher.
- 111–121 *UT: Weiterführung: Sekten*
Auch Sekten seien der Meinung der Teilnehmenden nach finanziell wohlhabend. Der Verweis darauf, dass Sekten immer einen Führer hätten, wird von einem Mitschüler relativiert: Er betont die Vielfalt von sektiererischen Gruppen, mit der

eine Vielfalt an Ausrichtungen sowie auch Führungen einhergeht. Ein Teilnehmer beginnt, eine Meinung zu Sekten zu artikulieren, bricht den Satz aber ab.

122–127 *UT: Weitere Themenfindung*

Die Teilnehmer*innen besprechen, was das Wesen, das nichts über Religion(en) weiß, noch interessieren könnte und welcher Religion das Wesen selbst angehöre. Ein Schüler verweist darauf, dass das Wesen zu wenige Informationen habe, um ein spezielles Interesse äußern zu können.

128–141 *UT: Heilige Schriften und Rituale bzw. Traditionen im Zusammenhang mit diesen*

Die Schüler*innen stellen fest, dass manche Religionen Heilige Schriften haben, beispielhaft genannt werden die Bibel im Christentum und die Tora (fälschlicherweise als ›Troja‹ bezeichnet) im Judentum. Die Heilige Schrift des Islam wird nicht benannt, jedoch wird über den Brauch des Rezitierens gesprochen. Ein Schüler beschreibt die Kaaba als Würfel, um den die Angehörigen einer Religion herumgehen, ohne den Begriff oder die Religion zu nennen. Ein Mitschüler meint zu wissen, dass sich darin die Tora, die als hebräische Bibel bezeichnet wird, befinde.

142–156 *UT: Symbole und Merkmale verschiedener Religionen*

Die Teilnehmer*innen sprechen über verschiedene Symbole der Religionen und gehen über zu äußerlichen Merkmalen wie den Gebetsriemen und der Kippa.

157–177 *UT: Feste und Traditionen*

Ein Schüler spricht an, dass Religionen verschiedene Feste haben, mit denen unterschiedliche Traditionen (wie der Glaube ans Christkind) verbunden werden. Nach der Nennung des Sabbats unterhalten sich die Schüler*innen über besondere Wochentage in den Religionen.

178–215 **OT: Die Religionszugehörigkeit anderer Menschen**

178–207 *UT: Die Religion von anderen*

Auf Nachfrage der Moderatorin überlegen die Schüler*innen, ob sie Bekannte haben, die ›anderen‹ Religionen angehören. Sie erkennen, dass sie über die Religionszugehörigkeit mancher Freund*innen nicht Bescheid wissen oder diese über die Teilnahme am Religionsunterricht herleiten.

211–215 *UT: Religionszugehörigkeiten in verschiedenen Ländern*

Ein Schüler erzählt, dass ein ehemaliger Austauschschüler aus Mexiko ihm erklärt habe, dass ein sehr hoher Anteil an Einheimischen (85–90 %) dort katholisch sei, woraufhin ein Mitschüler zusammenfasst, dass der Anteil an Menschen einer bestimmten Religion in verschiedenen Ländern variiert.

217–257 **OT: Fragen an Angehörige verschiedener Religionen**

Die Moderatorin stellt die Frage, was die Teilnehmer*innen von Menschen mit ›anderen‹ Religionszugehörigkeiten gerne erfahren würden.

225–232 *UT: Islam: Texte bzw. Inhalte von Gesängen und Speisevorschriften*

Ein Schüler äußert Interesse an den Gesängen bzw. Gebeten im Islam. Er wolle die konkreten Inhalte des (Sprech-)Gesangs erfahren. Ein anderer Schüler interessiert sich für einen Teil der Speisevorschriften des Islam, da er wissen möchte, wieso es verboten ist, Schweinefleisch zu essen.

- 234–234 *UT: Buddhismus: Verehren von Kühen*
Eine Teilnehmerin bekundet Interesse an einer Erklärung dafür, warum Buddhist*innen Kühe verehren.
- 239–247 *UT: Sensibilität für Vorurteile*
Auf Nachfrage der Moderatorin nach weiteren religionsbezogenen Interessensgebieten äußert eine Teilnehmerin die Sorge, etwaige Fragen, die sie sich stelle, könnten nicht als Interesse, sondern als vorurteilsbehaftete Zuschreibung aufgenommen werden. Als Beispiel für ein entsprechendes Thema nennt sie das Tragen des Kopftuchs im Islam.
- 248–257 *UT: Wunsch nach authentischer Auskunft*
Als Reaktion auf einen Erklärungsversuch eines Teilnehmers für die vorher hinterfragte islamische Speisevorschrift äußert der Schüler, der zuvor die Frage gestellt hat, den Wunsch, Erklärungen unmittelbar von einem ›Native Speaker‹ der Religion (in diesem Fall des Islam) zu bekommen.
- 268–318 OT: Bekannte religionsbezogene Vorurteile**
Auf Nachfrage der Moderatorin nennen die Schüler*innen Vorurteile, die ihrer Erfahrung nach bestimmten Religionen zugeschrieben werden.
- 282–284 *UT: Fehlende Gleichberechtigung von Mann und Frau im Islam*
Zunächst wird von einer Teilnehmerin die vermeintlich fehlende Gleichberechtigung von Mann und Frau im Islam angesprochen.
- 285–288 *UT: Strenge Bestrafungen bei Nicht-Einhalten der Verehrung von Kühen*
Ein Schüler ergänzt, er habe gehört, dass es strenge Bestrafungen (wie die Freiheitsstrafe) gebe, wenn Buddhist*innen Kühe nicht ›richtig‹ behandeln, sie z. B. anfahren oder anhupen.
- 289–292 *UT: Regeln werden im Christentum weniger streng geahndet*
Die Nicht-Einhaltung religiöser Regeln werde einem Schüler zufolge in ›anderen‹ Religionen strenger bestraft als im Christentum. Ein Mitschüler stimmt zu; ein anderer meint, dies noch nicht gehört zu haben.
- 294–299 *UT: Fehlendes Bewusstsein für Vorurteile gegenüber Christ*innen (1)*
Die Frage der Moderatorin, ob den Schüler*innen Vorurteile bekannt seien, die dem Christentum gegenüber vorgebracht werden, wird von den Teilnehmer*innen nach einer Nachdenkpause verneint.
- 300–301 *UT: Glück im Buddhismus durch Streicheln einer Buddha-Statue*
Im Buddhismus bringe es einer Aussage eines Schülers zufolge Glück, einer Buddha-Statue den Bauch zu streicheln.
- 303–318 *UT: Fehlendes Bewusstsein für Vorurteile gegenüber Christ*innen (2)*
Vorurteile gegenüber Christ*innen sind den Teilnehmer*innen nicht bekannt. Es falle ihnen schwer, eben solche zu finden, weil sie fast nur mit Christ*innen Kontakt hätten und darüber mit niemandem reden würden.
- 319–404 OT: Die Religionszugehörigkeit von Freund*innen und ihre Relevanz**
Die Moderatorin wirft die Frage ein, ob es den Schüler*innen wichtig sei, dass ihre Freund*innen derselben Religion angehören wie sie.

- 322–325 *UT: Religionszugehörigkeit von Freund*innen hat keine Relevanz*
Die Teilnehmer*innen sind sich einig, dass ihnen die Religionszugehörigkeit ihrer Freund*innen nicht wichtig ist.
- 326–356 *UT: Religion von Freund*innen soll nicht einschränken*
Diese Haltung ändere sich einem Schüler zufolge nur dann, wenn die Religionszugehörigkeit des Freundes bzw. der Freundin die Freundschaft negativ beeinträchtigen würde. Von anderen Teilnehmer*innen werden gemeinsames Beten und das Einhalten der Speisevorschriften fremder Religionen als nicht gewünschte Einschränkungen genannt.
- 369–404 *UT: Konkretisierung der nicht wünschenswerten Einschränkungen*
Gemeinsames Lesen in der Heiligen Schrift, gemeinsames Beten und die Veränderung der eigenen Kleidung werden von einer Teilnehmerin als nicht wünschenswert im Kontakt mit ›anderen‹ Religionen benannt. Über die Religion zu sprechen sei in Ordnung, wenn vorher die Zustimmung dazu eingeholt wird. Begründet wird die Ablehnung eines ständigen Austausches damit, dass die Teilnehmerin selbst auch nicht über ihre eigene Religion spricht. Ein Mitschüler will in seinem Verhalten und seiner Ausdrucksweise nicht von der ›anderen‹ Religion eingeschränkt werden. Weiters werden Missionierung und Kritik der Freund*innen an der persönlichen Religionszugehörigkeit sowie der Einsatz für eine ›andere‹ Religion als nicht in Ordnung bezeichnet.
- 406–427 OT: Freie Religionsausübung und Akzeptanz des Islam**
Die Moderatorin nimmt das Thema Islam auf und stellt die Frage, was Muslim*innen der Meinung der Teilnehmer*innen zufolge wichtig sei.
- 413–415 *UT: Forderung nach freier Religionsausübung*
Muslim*innen und Angehörige aller anderen Religionen wollen laut einem Teilnehmer ihre Religion uneingeschränkt und ohne Kritik ausüben.
- 417–424 *UT: Wunsch nach Akzeptanz und Aufbrechen von Vorurteilen*
Eine Teilnehmerin vermutet, dass Muslim*innen nicht nach dem beurteilt werden wollen, was in den Medien über sie berichtet wird – als Beispiel nennt sie einen vermeintlichen Hang zu Brutalität. Stattdessen wollen sie, dass man ihnen vorurteilsfrei gegenübertritt. Man solle sie einfach akzeptieren, ergänzt ein Schüler.
- 425–427 *UT: Ermöglichung eines Perspektivenwechsels durch Wissen*
Ein Teilnehmer merkt an, dass ein Perspektivenwechsel für ihn durch fehlendes Wissen über den Islam schwer möglich sei.
- 429–458 OT: Wiedergabe von Wissen über den Islam**
Die Moderatorin fordert die Teilnehmer*innen aufgrund der letzten Aussage dazu auf, ihr Wissen über den Islam zu sammeln.
- 432–434 *UT: Gottesname Allah*
Gott heiße im Islam Allah, meint ein Schüler. Ein anderer hinterfragt, ob das im Islam oder einer ›anderen‹ Religion so ist.
- 435–436 *UT: Heilige Schrift: Koran*
Die Heilige Schrift sei der Koran.

438–438 *UT: Gotteshaus: Moschee*

Die Moschee wird als Pendant zur christlichen Kirche benannt.

444–449 *UT: Bevölkerungsanteil an Muslim*innen in verschiedenen Ländern*

Ein Schüler vermutet, dass es in Griechenland mehr Muslim*innen gibt als in Österreich oder Deutschland.

450–452 *UT: Gebetsrichtung und Gebetsteppich*

Muslim*innen würden immer in Richtung der Stadt Mekka, die im Westen vermutet wird, beten und benutzen dazu einen Gebetsteppich.

459–556 OT: Unterschiede zwischen Angehörigen verschiedener Religionen

Die Moderatorin fragt, ob es Unterschiede zwischen den Angehörigen verschiedener Religionen gibt.

459–465 *UT: Unterschiede im Aussehen, im Verhalten und in Traditionen*

Als unterscheidendes äußerliches Merkmal wird das Kopftuch genannt, ebenso werden Differenzen in den Lebensweisen vermutet, wozu Essensgewohnheiten und Traditionen gezählt werden.

469–490 *UT: Einfluss der Religion auf das äußerliche Erscheinungsbild*

Nach einer konkretisierenden Frage einer Teilnehmerin wird zunächst festgestellt, dass das Aussehen nichts mit der Religion zu tun habe, was in einer weiteren Aussage relativiert wird, denn es gebe religiöse Gruppen, die äußerliche Merkmale verlangen würden. Kopftuch und Kippa werden auf eine weitere Nachfrage hin noch einmal als Erkennungsmerkmale genannt.

491–507 *UT: Einfluss der Religion auf den Charakter*

Die Schüler*innen diskutieren, ob sich der Charakter durch die Religion verändert. Mit einem Wechsel der Religionszugehörigkeit würde ein Wechsel in den Einstellungen einhergehen, beispielsweise könne sich die Einstellung gegenüber Tieren ändern, meint ein Schüler.

509–520 *UT: Keine Wertung von Unterschieden*

Ein Teilnehmer hält fest, dass sein Benennen von Unterschieden keine Bewertung mit sich bringt.

528–542 *UT: Religion kann Haltungen beeinflussen*

Das Beispiel, dass sich die Einstellung zu Tieren ändern kann, wird näher ausgeführt, wobei Rituale der römischen Mythologie und des Buddhismus zur Erklärung herangezogen werden.

543–566 OT: Einstellungen zu Pluralität und ›anderen‹ Religionen

543–556 *UT: Bis zu einem gewissen Maß positive Einstellung zu religiöser Pluralität*

Auf die Nachfrage der Moderatorin, wie die Teilnehmer*innen Unterschiede zwischen Religionen bewerten, erklärt ein Schüler, dass religiöse Pluralität bis zu einer gewissen Grenze gut sei, weil das Leben dadurch spannender werde. Eine Grenze sei dann erreicht, wenn Unterschiede zwischen den Religionen als Auslöser für Kriege herangezogen werden. Ein anderer Schüler weist darauf hin, dass eine einheitliche Religion aber nicht zu einer ›Einheitsmeinung‹ führen würde, weil auch Menschen mit derselben Religion unterschiedliche Einstellungen hätten.

557–566 UT: Gleichgültigkeit gegenüber dem Glauben anderer

Zwei Teilnehmer sind sich einig, dass jeder Mensch glauben könne, was er wolle, solange niemand anderer davon negativ beeinflusst wird.

5.1.2 Interaktionseinheit 1 (GD1, A1)

Die erste für die reflektierende Interpretation gewählte Gesprächssequenz aus der ersten Gruppendiskussion ist die Einstiegssequenz, in der die Schüler*innen auf den Grundreiz reagieren. Sie umfasst die Zeilen 1–118, wobei die Zeilen 1–16 die Beschreibung des Grundreizes durch die Moderatorin beinhalten, und ist wie folgt abgelaufen:

5.1.2.1 Transkript der Sequenz

- M: Es geht darum, dass ihr euch ein kleines Gedankenexperiment vorstellt. Und zwar sollt ihr euch vorstellen, es kommt irgendein () Wesen, irgendein Alien oder so, auf die Erde ähm oder irgendein Wesen oder so, das ihr euch vorstellen könnt, das einfach noch niemals auf der Erde war, und das geht jetzt da so herum und überlegt/ äh und hört auf einmal das Wort/ dass es verschiedene Religionen gibt. Und das () Wesen überlegt dann: Was ist das eigentlich? Was/ Was sind Religionen? Ich kann mit dem Wort eigentlich einfach überhaupt nichts anfangen – weil's ja noch nie auf der Erde war und das einfach nicht kennt. Und dann trifft es auf euch fünf und fragt genau euch fünf ähm, welche Erfahrungen ihr bisher schon mit unterschiedlichen Religionen gemacht habt und ähm was/ was das eigentlich ist, welche es gibt und wie/ ja wie ihr () diesem Wesen, das noch nie etwas davon gehört hat, das beschreiben würdet. () Ok? Also es will auch einfach eure Erfahrungen wissen und ähm, ja alles, was euch da sonst irgendwie einfällt. Ok? () Jetzt kann einfach, wenn ihr wollt/ also irgendwer von euch beginnen und die anderen ergänzen und ihr könnt sagen: »So könnten wir es ihm erklären«, oder: »Das wär vielleicht noch/ Das müsstest wir noch einbringen«, oder so. Ok? () Es geht los! Wer mag beginnen?
- S1: Ich. () Also, es/ ich würd mal sagen, es gibt vier Haupt/ ähm fünf, fünf Hauptreligionen und () ja Welt- oder Hauptreligionen und davon gibt's aber ziemlich viele
- S2: └ Weltreligionen ─
- S1: Nebenreligionen, () also ich mein jetzt Christentum, Judentum, ähm
- S2: Islam
- S1: Islam äh () so ga/ so ganz weiß ich sie nicht auswendig. Aber dann gibt's ja auch noch
- S2: └ Buddhismus, Hinduismus ─
- S1: ahm das ahm orthodox. () Und da gibt's ja auch recht viele. Ich mein serbisch, kroatisch, (zögernd) spanisch, ungarisch, irgendwie so. Ja.
- S2: Ok, es gibt sehr viele verschiedene.
- S1: Ja. () Ich bin fertig.
- (längere Pause)

- M: Also ich will euch nicht zu viel ins Wort fallen, sondern einfach nur/ Die anderen überlegen jetzt einfach mal: »Was will ich ergänzen? Was gibt's da noch? Welche Erfahrungen hab' ich schon gemacht? Was weiß ich vielleicht schon darüber? Was könnte ich dem Wesen antworten?« 30
- S2: Manche Re/ also zum Beispiel das Christentum ist aus dem Judentum entstanden.
- S5: Meinst du, dass/ dass Jesus mal Christ...
- S2: \perp Also Religionen entstehen aus anderen Religionen. 35
- S5: Du meinst jetzt, der Jesus war ja Christ äh war ja Jude, der Jesus.
- S2: Ja. Also manche Religionen entstehen aus anderen.
- S1: Und in manchen Religionen dür/ Also auch im Christentum dürfen ja auch nur () ahm männliche () äh Menschen das Oberhaupt der Kirche sein oder der Moschee
- S4: \perp Pfarrer werden \perp 40
- S5: Das ist ja Rassismus!
- S4: Die Mä/ Nur Männer dürfen Pfarrer werden und die Pfarrer dürfen auch niemanden
- S1: \perp nicht heiraten \perp
- S4: dürfen auch keine Frauen heiraten und Kinder bekommen.
- S5: Wie Rassismus! 45
- S1: Und in manchen Religionen wird auch recht laut in der/ also ich glaub in der Moschee ist das so, also im (zögernd) Islam glaub ich, dass recht laut gerufen wird oder gesungen. () Und dass das so ah eine, so Art eine eigene Musikrichtung oder ein eigener Gesang ist.
- S2: (unv.) Bei verschiedenen Religionen gibt's auch verschiedene Feste. 50
- S1: Ja.
- S2: Zum Beispiel Ostern, Weihnachten jetzt vom Christentum.
(kurze Pause)
- S3: Ähm ich glaub schon, dass ihr alle Recht habt und so, aber () ihr erklärt, glaub ich, grade die verschiedenen Religionen und so und wir sollten ja zuerst überhaupt erklären, was eine Religion ist, oder? 55
- S2: Ja stimmt. Eine Religion/ hmm stimmt.
- S3: Also für mich ist eine Religion etwas, wo man an etwas glaubt, zum Beispiel an Wiedergeburt oder an/ Also ich denk mal, dass jede Religion einen Gott hat oder mehrere Götter 60
- S5: (unv.)
- S2: Ja () eine Gemeinschaft, die alle an irgendwas glauben, zum Beispiel an einen Gott
- S5: Oder eine Gemeinschaft (unv.)
- S4: \perp Für mich ist eine Religion eine Gemeinschaft, die einfach an ei/ die alle zusammen für einen/ an einen Gott glauben und den auch anbeten, wie S2 schon gesagt hat. 65
- S3: Ja.
- S1: Und ihn verehren.
- S4: Ja.
- S5: Wie is das mit (unv.)/ es gibt mehrere Götter. 70
- S2: Ja, es kommt auf die Religion an, ob's mehrere gibt oder nur einen. Oder gar keiner.
- S1: Also ich glaub, in jeder Religion gibt's 'n Gott oder etwas, das wir als Gott bezeichnen
- S2: \perp Naja, Buddhismus? \perp
- S1: würden und in dieser Religion aber anders bezeichnet wird.

- 75 S2: (fragend) Jaaa?
 S1: Und in manchen eben auch mehrere.
 S2: Ja, es gibt überall was Gott-Ähnliches (unv.)
 S3: └ Ja, zum Beispiel, also ─
 S2: also Buddha. Ist jetzt eigentlich nicht wirklich ein Gott, aber es ist was Ähnliches.
- 80 S3: └ Oder es gibt ja auch ─
 (kurze Pause)
 S1: Zählen eigentlich die alt/ also zählt eigentlich zum Beispiel die griechische Mythologie zu Religionen?
 S2: Naja, es ist eine Religion, aber die ist halt ausgestorben.
- 85 S1: Ok, also es WAR eine.
 S4: └ Ist ja keine mehr existierende Religion. Also zu so 'ner Religion kann man nicht sagen, dass es eine Religion ist. Die existiert ja quasi nicht mehr. Das/
 S2: In der Volksschule gab's 'n/ in der Volksschule gab's 'n Typen, der noch an die
 S4: └ (unv.) kann man nicht sagen ─
- 90 S2: griechischen Götter geglaubt hat.
 S4: Aja.
 S2: Ja.
 (kurze Pause)
 S5: Glauben kann man ja an alles!
- 95 S2: Ja oder an gar nichts.
 S5: Wow, gar nichts. Geil.
 (kurze Pause)
 S4: Es gibt auch viele () Sekten. Also () nicht Weltreligionen.
 S2: Ja.
- 100 S4: Da gibt's ja auch ganz seltsame.
 S2: (lacht) Ja.
 S1: Und früher hat ja auch die Kirche recht viel Geld verlangt () für bestimmte Sachen.
 S4: Die waren immer sehr reich, ja. Die haben auch sehr viel Einfluss gehabt, die konnten
 S2: └ Im Mittelalter ─
- 105 S4: auch über sehr Vieles bestimmen.
 S3: Man muss ja heute auch noch Geld bezahlen, wenn man bei der römisch-katholischen Kirche ist, glaub ich.
 S1: Eh, aber nicht mehr so viel wie früher.
 S3: Ja.
- 110 S2: Ja früher war's/
 S1: └ Und, aber die Sekten (), die verdienen ja auch recht/ recht viel Geld.
 S2: Ja, aber in einer Sekte gibt's halt (unv.) Führer.
 S4: └ Das kommt immer drauf an, es gibt so viele Sekten, das ist/ es gibt sehr viele Sekten, das kommt immer drauf an.
- 115 S1: Aber man/ manche davon sind () naja.
 S2: (grinst)
 S4: (unv.)
 S5: hahaha

5.1.2.2 Reflektierende Interpretation

Anhand dieser Sequenz soll – wie in Kapitel 4.4 beschrieben – auf die genaue Vorgehensweise bei der Auswertung eingegangen werden. Daher folgt nun die Darstellung der reflektierenden Interpretation.

1–16 **Beschreibung des Grundreizes durch die Moderatorin**

17–37 **UT: Unterteilung in Haupt-/Welt- und Nebenreligionen**

17–27 *Proposition durch S1 mit Ergänzungen durch S2*

Als erste Assoziation zum Grundreiz beschreibt S2, dass es sogenannte Haupt- oder Weltreligionen gebe, wobei er zunächst von einer Anzahl von vier ausgeht und sich sogleich selbst auf fünf ausbessert. Neben diesen nicht näher erläuterten Hauptreligionen gebe es Nebenreligionen in einer großen Zahl. Es folgt eine Aufzählung einiger Religionen, deren Zugehörigkeit zu den sogenannten Weltreligionen jedoch durch die Satzstellung nicht erkennbar wird. Als Beispiele nennt er das Christentum sowie das Judentum, bevor er von S1 ergänzt wird, der der Aufzählung den Islam hinzufügt. Während S1 erklärt, er könne nicht alle weiteren nennen, bringt S2 Buddhismus und Hinduismus ein. S1 überlegt weiter und erläutert, dass es »orthodox« gebe, was wiederum unterteilt werde. Er bezieht sich in dieser Unterteilung auf Nationen und nennt teilweise vorhandene und teilweise nicht vorhandene Konfessionen. S2 subsummiert diese Aufzählungen in der Aussage »Ok, es gibt sehr viele verschiedene«, was wiederum von S1 validiert wird.

Diese erste Reaktion auf den Grundreiz zeigt einen analytischen Zugang zum Thema Religion, der sich auf Einteilungen und Unterteilungen stützt. Das Christentum – die Religion, der die Schüler*innen angehören – wird zwar als erste Religion namentlich genannt, aus den Erklärungen wird die Religionszugehörigkeit der Teilnehmer*innen oder ein persönlicher Bezug zu Religion jedoch nicht deutlich.

28–32 *Erinnerung der Moderatorin daran, dass die Schüler*innen in der Gruppendiskussion aufeinander eingehen und einander ergänzen sollen*

33–37 *Anschlussproposition durch S2 mit Exemplifizierung durch S5*

Ein Schüler weist darauf hin, dass manche Religionen aus anderen entstehen. Als Beispiel nennt er, dass das Christentum aus dem Judentum entstanden sei. S5 geht darauf ein und fragt S2, ob er damit auf Jesus verweise, der ein Jude war, was von S2 bejaht wird. Durch diese Darstellungen wird von den Schüler*innen aufgezeigt, dass es Zusammenhänge zwischen verschiedenen Religionen gibt und diese nicht (immer) unvermittelt nebeneinander existieren.

38–45 **UT: Beschränkung religiöser Ämter auf Männer**

38–40 *Proposition durch S1 mit Ergänzung von S4*

S1 geht nicht auf die Ausführungen seiner Mitschüler ein, sondern bringt eine weitere Information über Religionen ins Gespräch ein. Er stellt fest, dass Männer in manchen Religionen mit bestimmten Ämtern betraut werden, die Frauen nicht ergreifen dürfen. Seine Beispiele zeigen, dass er dabei an das Christentum sowie

an den Islam denkt, deren »Oberhäupter« in den Gotteshäusern (Kirche, Moschee) stets Männer seien. S4 ergänzt den christlichen Begriff »Pfarrer«.

41 *Elaboration im Modus der Bewertung durch S5*

Der von S1 und S4 genannte Umstand wird von S5 mit dem empörten Ausruf »Das ist ja Rassismus!« kommentiert. Vermutlich meint er damit, dass es sich um Ungleichbehandlung bzw. Diskriminierung von Frauen in der Besetzung religiöser Ämter handelt. Seine Mitschüler*innen kommentieren diese Aussage nicht und lassen damit keine Positionierung dazu deutlich werden.

42–44 *Elaboration durch S4 und S1*

S4 führt – mit einer Ergänzung von S1 – die Ausführungen zum Amt des Pfarrers weiter, indem er erklärt, dass mit der Wahl dieses Berufes weitere Lebensentscheidungen einhergehen: Ein Pfarrer dürfe weder heiraten – wobei er hier konkret von »Frauen« als Partnerinnen spricht – noch Vater werden.

45 *Wiederholung der Bewertung durch S5*

S5 wiederholt seine zuvor getätigte Bewertung dieser Vorgaben, indem er wiederum darauf hinweist, dass dies »wie Rassismus« sei. Seine Aussage wird erneut von keinem*keiner Mitschüler*in aufgenommen oder kommentiert.

46–49 **UT: Gesänge / Gebete im Islam**

46–49 *Proposition durch S1*

Ohne auf die vorhergehenden Aussagen einzugehen, wechselt S1 das Thema und spricht nun von der Art und Weise, wie Muslim*innen in ihrem Gotteshaus singen bzw. singend beten. Er beschreibt es als »recht laut« und als »eigene Musikrichtung«. Diese Beschreibung vermittelt eine befremdliche Wahrnehmung des muslimischen Gebetes bzw. Gesanges und legt nahe, dass dahinter eine eigene Erfahrung im Hören des Gesangs steht.

50–52 **UT: Religiöse Feste**

50–52 *Proposition durch S2 mit Validierung durch S1 und Exemplifizierung durch S2*

S2 macht auf religiöse Feste aufmerksam, die sich in verschiedenen Religionen unterscheiden, was von S1 validiert wird. Als Beispiele nennt S2 Ostern und Weihnachten, also christliche Feste, und er verweist auch darauf, dass diese im Christentum gefeiert werden, ordnet sie damit also einer Religion zu.

54–81 **UT: Religion als Gemeinschaft, die an etwas Übernatürliches glaubt**

54–57 *Präzisierung der Fragestellung durch S3 und Validierung durch S2*

Eine Schülerin weist ihre Mitschüler*innen darauf hin, dass ihre Antworten, in denen sie Aspekte verschiedener Religionen erklären, zwar richtig seien, aber dass ihrer Meinung nach zunächst die grundsätzliche Frage, was eine Religion ist, beantwortet werden müsse. Dem stimmt S2 zu und macht deutlich, dass er darüber nachdenkt.

58–60 *Proposition durch S3*

S3 beginnt daraufhin, die zuvor von ihr eingebrachte Frage zu beantworten. Eine Religion mache ihrer Vorstellung nach aus, dass die Angehörigen dieser an etwas Bestimmtes glauben. Als Beispiel nennt sie den Glauben an die Wiedergeburt und verweist damit auf eine Vorstellung davon, was nach dem Tod passieren

- wird. Sie bricht den Satz ab, um eine neue Überlegung dazu zu teilen. Die Angehörigen einer Religion würden auch an einen Gott oder mehrere Götter glauben. Damit spricht sie die transzendente Dimension von Religion an und zeigt auf, dass es sowohl den Ein-Gott-Glauben (Monotheismus) als auch den Glauben an mehrere Götter (Polytheismus) gebe.
- 62 *Anschlussproposition mit Exemplifizierung durch S2*
S2 validiert die Aussage von S3 und ergänzt, dass die Angehörigen einer Religion eine Gemeinschaft bilden, die dadurch entsteht, dass sie alle an etwas, beispielsweise einen Gott, glauben. Er weist damit auf die verbindende Dimension von Religion hin und verwendet den positiv konnotierten Begriff Gemeinschaft.
- 63–67 *Elaboration durch S4 mit Validierung durch S3*
S4 verwendet ebenfalls den Begriff Gemeinschaft für seine Erklärung von Religion und bringt zu den bisher genannten Merkmalen (gemeinsam an etwas glauben) einen weiteren Aspekt hinzu: Gott wird von den Angehörigen einer Religion auch angebetet. S3 validiert diese Aussage.
- 68–69 *Elaboration durch S1 mit Validierung durch S4*
S1 fügt hinzu, dass der jeweilige Gott von den Angehörigen einer Religion auch verehrt wird, was von S4 validiert wird. Dabei wird nicht deutlich, ob sie einen Unterschied zwischen »anbeten« und »verehren« erkennen oder ob die Aussage als Wiederholung gilt.
- 70 *Anschlussproposition durch S5*
S5 stellt fest, dass es in manchen Religionen mehrere Götter gibt, und verweist damit auf den bereits angesprochenen Polytheismus.
- 71 *Elaboration durch S2*
S2 validiert die Aussage und stellt wiederholend fest, dass es je nach Religion einen oder mehrere Götter gebe. Er fügt hinzu, dass es auch sein kann, dass Angehörige einer Religion an keinen Gott glauben. Hierbei stellt sich die Frage, ob er unter dem Begriff Religion z. B. Atheismus subsummiert oder ob er dabei an Buddhist*innen denkt, die mit Buddha, wie er später erläutert, jemanden anbeten würden, der kein Gott sei.
- 72–80 *Elaboration durch S1 mit Validierung durch S2 und Exemplifizierung durch S2*
S1 wiederholt ebenfalls, dass Religionen dadurch gekennzeichnet sind, dass sie einen oder mehrere Götter haben. Es weist dabei jedoch ergänzend darauf hin, dass die Bezeichnung Gott für sie (vermutlich meint er Christ*innen) gilt, dass andere Religionen aber andere Bezeichnungen dafür haben können. Diese Aussage zeigt ein Verständnis dafür, dass Religionen zwar zum Teil Ähnlichkeiten aufweisen, dass ein Übertragen eines religiösen Begriffes von einer Religion auf eine andere jedoch nicht immer möglich ist. S2 stimmt S1 zu und scheint mit der Aussage »Ja, es gibt überall was Gott-Ähnliches« eine Beschreibung finden zu wollen, die für alle Religionen gelten kann. Als Beispiel für etwas »Gott-Ähnliches« nennt er Buddha, denn dieser sei »nicht wirklich ein Gott«, aber ähnlich.
- 82–96 UT: Griechische Mythologie als Religion**
- 82–85 *Proposition durch S1 und S2*
Nach einer kurzen Pause fragt S1 die Gruppe, ob die griechische Mythologie auch

als eine Religion bezeichnet werden kann, und bringt damit einen neuen Aspekt in die Diskussion ein. S2 reagiert darauf sogleich mit der Antwort, dass die griechische Mythologie eine bereits »ausgestorbene« Religion sei. S1 präzisiert, dass es demnach eine Religion gewesen sei und betont den Vergangenheitsaspekt.

86–87 *Elaboration durch S4*

S4 reagiert auf die Ausführungen seiner Mitschüler und vertritt die Meinung, dass eine Religion, die es so nicht mehr gibt, nicht als Religion bezeichnet werden könne.

88–92 *Elaboration im Modus einer erfahrungsbasierten Beschreibung durch S2*

S2 wirft ein, dass er in der Volksschule – demnach vor maximal sechs Jahren – die Erfahrung gemacht habe, dass ein »Typ«, vermutlich ein Schulkollege, an die griechischen Götter geglaubt habe. Diese erfahrungsbasierte Information wird von seinen Mitschüler*innen hingenommen und zunächst nicht weiter kommentiert.

94–96 *Elaboration durch S5 und S2*

Nach einer kurzen Pause reagiert S5 doch auf die Erzählung seines Mitschülers, indem er einwirft, dass man »ja an alles« glauben könne. Diese relativierende Aussage wird von S2 mit dem Hinweis, dass man auch an nichts glauben könne, ergänzt. Dies wirkt wie der Versuch einer Konklusion, die darauf abzielt, die persönliche Freiheit in Glaubensentscheidungen zu betonen. Eventuell ist damit auch gemeint, dass der konkrete Glaube nicht zwingend mit einer Religionsgemeinschaft zusammenhängen muss.

98–101 **UT: Sekten**

98–99 *Proposition durch S4 mit Validierung durch S2*

Nach einer erneuten Sprechpause erklärt S4, dass es Sekten gebe. Diese stehen in seiner Vorstellung Weltreligionen gegenüber. Da weitere Erklärungen fehlen, ist nicht eindeutig auszumachen, weshalb er diese Gegenüberstellung wählt. Einerseits kann dadurch hervorgehoben werden, dass es sich bei Sekten (religiösen Sondergruppen) um kleinere Gruppen handelt als bei Weltreligionen, andererseits kann auch gemeint sein, dass Weltreligionen eine Legitimität zukommt, die Sekten abgesprochen wird.

100–101 *Elaboration im Modus der Bewertung durch S4 mit Validierung durch S2*

Mit der Aussage, dass es »ja auch ganz seltsame« Sekten gebe, bringt S4 eine Bewertung ein, auf die von S2 mit einer verbalen Validierung und einem Lachen reagiert wird. Die beiden Schüler sind sich demnach in ihrer abwertenden Meinung über Sekten einig. Ihre Mitschüler*innen reagieren nicht darauf.

102–110 **UT: Kirchensteuer in der römisch-katholischen Kirche**

102 *Proposition durch S1*

S1 geht nicht auf die Aussagen zu Sekten ein, sondern bringt eine Information zur »Kirche« – gemeint ist die römisch-katholische Kirche – ein. Eventuell will er auf den Ablasshandel hinweisen, wenn er erläutert, dass »die Kirche früher recht viel Geld verlangt« habe, denn er ergänzt den Hinweis »für bestimmte Sachen«.

103–105 Elaboration durch S4 mit Ergänzung durch S2

S4 stimmt dem zu und weist auf das damals vorhandene Vermögen der Kirche hin, die er als »sehr reich« bezeichnet. S2 klärt, dass dies zu Zeiten des Mittelalters so gewesen sei, während S1 hinzufügt, dass die Kirche nicht nur finanziell gut ausgestattet war, sondern auch viel Einfluss hatte und demnach bei wichtigen Entscheidungen einbezogen wurde. Nicht klar wird, ob er dabei von religiösen bzw. kirchlichen Entscheidungen ausgeht oder ob er eine Mitbestimmung in »weltlichen« Belangen meint.

106–110 Elaboration durch S3 und S1 mit Validierung durch S3 und S2

S3 geht auf die Aussagen ihrer Mitschüler ein, indem sie einen Bezug zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart herstellt: Noch heute müsse man als Mitglied der römisch-katholischen Kirche einen finanziellen Beitrag leisten. Sie verweist auf den Kirchenbeitrag. S2 stimmt ihr zu, meint aber, dass man heutzutage nicht mehr so viel zahlen müsse wie früher. S3 und S2 bejahen das. Hierbei fällt den Schüler*innen nicht auf, dass sie zwei verschiedene Systeme miteinander vergleichen.

111–118 UT: Weiterführung: Sekten*111 Anschlussproposition durch S1*

S1 führt die beiden vergangenen Themen zusammen und erklärt, dass Sekten viel Geld verdienen würden, wobei er nicht näher darauf eingeht, woher oder wofür Sekten dieses Geld bekommen (von den Mitgliedern, durch Dienstleistungen, wie es das Wort »verdienen« vermuten lässt, ...).

112 Proposition durch S2

Sekten hätten jedoch »Führer«, bringt S2 ein. Aufgrund des Kontextes könnte er damit möglicherweise darauf hinweisen wollen, dass in sektiererischen Gruppierungen Führer*innen dieses Geld erhalten bzw. sich zu Eigen machen. Durch die Einleitung seiner Aussage mit »Ja, aber [...]« zeigt sich, dass er auf einen Unterschied zwischen der römisch-katholischen Kirche und Sekten aufmerksam machen will.

113–114 Elaboration durch S4

Gleichzeitig reagiert S4 auf die Aussage von S1, dass Sekten viel Geld verdienen, mit dem Hinweis darauf, dass dies nicht pauschal für all jene Gruppierungen gesagt werden kann.

115–118 Elaboration im Modus der Bewertung durch S1, S2 und S5

S1 beginnt als Reaktion auf die relativierende Aussage von S4 einen Satz zu bilden, der auf eine Bewertung von »manchen« Sekten hinauslaufen soll, und schließt diesen damit ab, sie als »naja« zu bezeichnen. Die Pause davor sowie sein Tonfall vermitteln den Eindruck, dass er damit eine abwertende Einstellung aufzeigt. Dies nehmen auch seine Mitschüler*innen so auf, da S2 mit einem Grinsen und S5 mit einem Lachen reagiert. Diese Resonanz weist auf einen geteilten Orientierungsrahmen hin.

5.1.2.3 Zusammenfassung der Erkenntnisse aus der Interpretation

Analytischer Zugang zu Religion(en)

Die ersten durch den Grundreiz ausgelösten Assoziationen der katholischen Schüler*innen zeigen einen analytischen Zugang zu Religion(en). Sie versuchen, das Phänomen Religion durch unterschiedliche Ein- und Unterteilungen zu fassen.

Dies wird beispielsweise anhand der Einteilung in Haupt-/Welt- und Nebenreligionen deutlich, die S1 und S2 tätigen. In einer Aufzählung geben sie wieder, was sie (vermutlich in der Schule) gelernt haben: Die fünf Weltreligionen sind das Christentum, das Judentum, der Islam, der Buddhismus und der Hinduismus. Ob sie ein tieferes Verständnis von Religionen und Konfessionen aufweisen, ist fraglich; so führt ein Schüler ›orthodox‹ als eine weitere Religion an, wobei er auf verschiedene nationale Prägungen (serbisch, kroatisch, spanisch, ...) hinweist, die teilweise richtig benannt werden und teilweise nicht. Zu bedenken ist in diesem Kontext, ob die von S1 eingeführte Unterscheidung in Haupt- und Nebenreligionen Auswirkungen auf die Bewertung von den sogenannten Nebenreligionen hat. Werden diese im Vergleich zu den Hauptreligionen als ›nebensächlich‹ und damit als weniger wert betrachtet oder werden sie als ›Nebenreligionen‹ bezeichnet, weil sie weniger Angehörige haben und damit kleiner sind?

Eine weitere Unterscheidung wird mithilfe eines Vergleichs von aktuell verbreiteten Religionen mit nicht mehr ›existierenden‹ Religionen wie der griechischen Mythologie gemacht. Religionen können laut den Schüler*innen demnach ›aussterben‹. Zudem beschreiben die Schüler*innen, dass sich Religionen aus anderen entwickeln können, was darauf hinweist, dass sie Religion als veränderbar und sich im Wandel befindendes Phänomen sehen.

Weiters grenzen die Schüler*innen Weltreligionen von Sekten ab: Sekten schreiben sie teilweise Führer*innen und große finanzielle Mittel zu – hierbei unterscheiden sich die Meinungen der Schüler*innen. In ihrer ablehnenden Einstellung zu Sekten sind sie sich jedoch einig, denn auf die Aussage von S4, dass es »ja auch ganz seltsame« (GD1, Z100) gebe, reagieren die Schüler*innen validierend und die Andeutung »Aber man/ manche davon sind () naja.« (GD1, Z115) wird auch mit Grinsen und Lachen gewürdigt, was ebenfalls auf einen geteilten Orientierungsrahmen hinweist. Die Gegenüberstellung von Sekten und Weltreligionen lässt vermuten, dass die befragten Schüler*innen Weltreligionen positiver entgegneten als Sekten.

In den stark analytisch geprägten Ausführungen der Schüler*innen wird kaum erkennbar, welcher Religion sie selbst angehören. Es fehlt demnach jedwede Positionierung zu den genannten Religionen, wodurch auch persönliche Bezüge zu Religion oder Auswirkungen einer religiösen Zugehörigkeit auf das eigene Leben nicht sichtbar werden. Einzig die Erklärung, Religionen seien Ge-

meinschaften von Menschen, die an dasselbe glauben, lässt deutlich werden, dass die Schüler*innen Religion auch in ihrer sozialen Funktion begreifen.

Religionen enthalten diskriminierende Elemente

Trotz des insgesamt in dieser Sequenz vermittelten Eindrucks einer wohlwollenden Einstellung zu (anerkannten) Religion(en) werden bereits zu Beginn Beispiele für diskriminierende Elemente oder Strukturen, die Religionen aufweisen, thematisiert. Auf die Feststellung eines Schülers, dass – zumindest im Christentum und im Islam – Männern eine hervorgehobene Rolle, nämlich die des ›Oberhauptes‹ eines Gotteshauses, zukommt, reagiert ein Mitschüler mit der empörten Feststellung »Das ist ja Rassismus!« (GD1, Z41). Dass die Mitschüler*innen auf diese Feststellung weder bejahend noch korrigierend – verfehlt der Schüler doch damit das eigentliche Phänomen der geschlechtsspezifischen Diskriminierung – reagieren, kann ohne weitere Aussagen weder als Zustimmung zu dieser Meinung noch als Abwertung dieser interpretiert werden. Es fällt jedoch gerade im Kontrast zur Empörung des sprechenden Schülers auf.

Die Suche nach einer pluralitätsfähigen Sprache

In der Einstiegssequenz fällt auf, dass sich die katholischen Schüler*innen selten direkt auf ihre Religion, das Christentum, beziehen, sodass ohne Kontext nicht erkennbar wäre, dass sie dieser (zumindest formal) angehören. Die einzige Stelle, an der sich ein Schüler durch die Verwendung des Pronomens ›wir‹ einer Gruppe zuordnet, ist jene, in der er erklärt, dass es in jeder Religion einen Gott gebe, »oder etwas, das *wir* als Gott bezeichnen würden« (GD1, Z72). Er erkennt, dass religiöse Begriffe nicht immer religionenübergreifend anwendbar sind, und macht sich darauf aufbauend gemeinsam mit S2 auf die Suche nach einem Begriff für die transzendente Dimension von Religion, der allen Religionen gerecht wird. Sie versuchen sich demnach in einer pluralitätsfähigen Ausdrucksweise. S2 weitet dabei den Begriff Gott auf »was Gott-Ähnliches« (GD1, Z77) aus und macht seine Überlegungen an seinen Vorstellungen zum Glauben des Buddhismus fest (Buddha als etwas »Gott-Ähnliches«).

5.1.3 Interaktionseinheit 2 (GD1, A2)

Die zweite für die Interpretation gewählte Sequenz aus GD1, in der Vor- und Einstellungen zu Religion(en) erkennbar werden, umfasst die Zeilen 479–542 und stammt aus einem Abschnitt der Gruppendiskussion zum Oberthema ›Unterschiede zwischen Angehörigen verschiedener Religionen‹. In den Zeilen vor der im Folgenden analysierten Sequenz stellen die Schüler*innen fest, dass man am Äußeren einer Person nicht erkennen könne, welcher Religion sie an-

gehört, und dass die religiöse Zugehörigkeit auch auf den Charakter keinen Einfluss habe.

5.1.3.1 Transkript der Sequenz

- M: Also würde man jetzt an einer Person, wenn man sie so sieht, nicht wirklich erkennen,
480 welcher Religion sie angehört – eurer Meinung nach?
S2: Ne, eher nicht.
S1: Also wenn sie/ wenn das jetzt eine Frau ist, die so ein Kopftuch auf hat, dann schon.
Aber sonst nicht. Oder bei den Juden, glaub ich, mit dem Hütchen – ich weiß nicht, wie
man das nennt.
485 S2: Bei Kippa?
S1: Ja.
S2: Tragen sie die nicht nur in dem ähm/ im Gotteshaus?
S1: Ja, aber man ERKENNT sie daran. Ich mein', sie müssen dort ja auch zum Gotteshaus
hingehen und in der Zeit haben sie es ja auch schon auf.
490 S2: [└] Ja. [┘]
M: Und so von der Art oder wie der/ S2 hat gesagt, vom Charakter her oder so von den
Einstellungen her – glaubt ihr, dass es da Unterschiede gibt?
S1: Also von den Einstellungen her, glaub ich schon. Wenn du jetzt von der Religion/ Also
zuerst wuss/ warst du nicht von dieser/ also warst du der Religion nicht angehörig und
495 dann hast du dich der Religion angeschlossen und dann hast du vielleicht anders
gedacht und dich auch so verändert.
S2: Ja, aber zum Beispiel auch so/ es wird jetzt nicht so/
S1: [└] Also wenn du anders denkst, dass du anders handelst.
S2: Ja, aber es wird aber auch nicht so sein, dass Christen jetzt Fußball mögen und
500 Muslime nicht. Das ist/
S1: [└] Nein, so mein' ich nicht, sondern einfach, wie man über andere
Menschen denkt oder so.
S2: Ja, das kann schon sein, ja.
S3: Zum Beispiel bei den Römern, wo sie vom römischen Glauben zum christlichen
505 gewechselt haben, da haben sie sich teilweise ja auch verändert, weil sie was anderes
gedacht haben. Dass sie nach dem Tod weiterleben und ja. So irgendwas
S2: Sie haben wohl aufgehört, Stiere irgendwelchen Göttern zu opfern (lacht).
(lange Pause)
M: Also ich habe jetzt rausgehört, ein paar Unterschie/ also dass es schon Unterschiede
510 gibt von den Einstellungen her gibt eurer Meinung nach, oder von manchen. () Könnt
ihr da noch etwas nennen? () Oder sehen das überhaupt alle so?
S1: Also ich schon.
S2: Ich eigentlich auch, ja.
S1: Aber ich will damit nicht sagen, dass/ wenn/ nur weil sie/ wenn's Unterschiede gibt,
515 dass sie dann schlechter sind, sondern einfach nur, dass es welche gibt.
S2: Ja eh.
(kurze Pause)
M: Was sagen die anderen dazu – zur Aussage von S1?

- S3: Ja, ich bin eigentlich auch der Meinung.
 S2: └ Ja, eigentlich hat er recht. 520
 (kurze Pause)
 M: Ok. S5 habe ich schon lange nicht mehr gehört. S5, bist du noch da?
 S2: Äh ja, er ist noch da.
 S5: Hier bin ich. Ich höre. Ich/ Ich höre.
 M: Ok, ein bisschen ausgeklinkt. 525
 S5: Ich kann euch ein bisschen schlecht verstehen, weil WLAN.
 M: Ah ok.
 S2: Also wo die römische Mythologie zum Christentum gewechselt ist, haben sie wohl wahrscheinlich auch ihr Denken über Tiere geändert, weil vorher haben sie ja viele Tiere ihren Göttern geopfert und danach haben sie das gelassen. () Also sie werden wahrscheinlich nicht äh danach immer noch () den römischen Göttern irgendwelche Tiere geopfert haben. 530
 (kurze Pause)
 M: Das heißt, die Religion hat auch ein bisschen damit zu tun, wie man über andere Wesen denkt? Also in dem Fall jetzt Tiere. Oder auch über andere Menschen? 535
 S2: Nicht immer.
 M: Nicht immer?
 S2: Also zum Beispiel im ähm Buddhismus, die verehren ja/ die verehren Kühe sehr und wir verehren sie eigentlich nicht so. Also es gibt schon Unterschiede, aber nicht immer nur Unterschiede. Aber manchmal. () Christen denken ja auch nicht so, dass man kein Schweinefleisch essen darf. Also außer Vegetarier halt, aber das ist nicht jeder Christ. () Also es gibt schon Unterschiede. 540

5.1.3.2 Zusammenfassung der Erkenntnisse aus der Interpretation

Wahrnehmung äußerlicher Erkennungsmerkmale von Religion

Zwei Schüler (S1 und S2) finden zu Beginn der Interaktionseinheit Beispiele dafür, wie die Religionszugehörigkeit einer Person anhand äußerlicher Merkmale sichtbar wird. Dabei beziehen sie sich auf jeweils ›andere‹ Religionen und nicht ihre ›eigene‹: Musliminnen (hier sprechen sie nur von Frauen) erkenne man am Kopftuch, Juden*Jüdinnen an der Kippa. Ein Erkennungsmerkmal des Christentums wird von ihnen nicht genannt.

Dass den Schüler*innen Merkmale ›anderer‹, nicht aber der ›eigenen‹ Religion einfallen, ist insofern nicht erstaunlich, als Menschen, so beschreibt Roth (1998), in ihrer Wahrnehmung eher das Außergewöhnliche als das für sie ›Normale‹ aufnehmen und so eher Differenzen bemerken als Ähnlichkeiten, da Wahrnehmung häufig in Dichotomien erfolgt: In Bezug auf andere Menschen wird zuerst Äußerliches wie das Aussehen, die Kleidung, der Geruch, Geschmack, Musik, Verhaltensweisen oder Symbole wahrgenommen.³⁰¹ Dies erklärt, warum die

301 Vgl. Roth, »Bilder in den Köpfen«, 31f.

Schüler*innen äußerliche Merkmale ›anderer‹ Religionen schneller nennen können als Merkmale der ›eigenen‹ Religion.

Was sie beim Verweis auf das Kopftuch bei muslimischen Frauen nicht machen, ist zu reflektieren, dass Menschen auch aus anderen als aus religiösen Gründen ein Kopftuch tragen können. Durch den Hinweis auf das Erkennungsmerkmal Kopftuch treffen sie vielmehr eine verallgemeinernde Aussage über muslimische Frauen, obwohl sich nur ein Teil der muslimischen Frauen in Österreich dazu entschließt, ein Kopftuch zu tragen.

Religionszugehörigkeit kann Einfluss auf Konzepte und Handlungen haben

Die Schüler*innen beschreiben in dieser Sequenz ihre Einschätzungen zum Einfluss der Religionszugehörigkeit auf persönliche Einstellungen oder Handlungen. S1 geht in seinen Ausführungen von einem Religionswechsel aus und beschreibt, dass ein solcher seiner Meinung nach eine persönliche Veränderung mit sich bringe. Auf Veränderungen im Denken können wiederum Veränderungen im Verhalten folgen. Neben dem Verzicht auf rituelle Handlungen wie Tieropfer, den S2 als Beispiel einbringt, weist S3 auf einen weiteren Aspekt hin: Beim Wechsel »vom römischen Glauben zum christlichen« (GD1, Z504f) hätten sich die Menschen aufgrund anderer vorherrschender Denkmuster der ›neuen‹ Religion in ihren Wesenszügen geändert. So habe beispielsweise der Glaube an ein Weiterleben nach dem Tod Auswirkungen auf das Leben.

Es ist demnach festzustellen, dass jene Schüler*innen, die sich an der Interaktion beteiligen, grundsätzlich von einem Zusammenhang von Religion und Einstellungen ausgehen, der jedoch – wie S2 beschreibt – nicht an Oberflächlichem wie Hobbys zu erkennen ist (GD1, Z499f), sondern an tiefergehenden Überzeugungen.

Die Schüler*innen lassen in ihren Ausführungen und Beispielen eine Vorstellung erkennen, die davon ausgeht, dass die Veränderung eigener Meinungen und Handlungen auf einen Religionswechsel folgt. Was sie dabei nicht bedenken, ist die umgekehrte (und in der heutigen Gesellschaft relevantere) Abfolge von Konversion und Änderung persönlicher Denkmuster: Häufiger ändern sich im Laufe der persönlichen Entwicklung eigene Meinungen, Überzeugungen, Lebenskonzepte oder der Glaube eines Menschen, sodass ein Verbleib bei der Religion, der er bislang angehört hat, für ihn nicht mehr möglich ist.

Bezug auf Vergangenes – fehlender Bezug zu tatsächlichen Erfahrungen

Für die eben genannten Erklärungen ziehen die Schüler*innen Beispiele heran, die sich zum Großteil nicht auf die Gegenwart, sondern auf die Vergangenheit beziehen – wie beispielsweise die Änderung der römischen Staatsreligion zum Christentum. Einerseits ist zu vermuten, dass die teilnehmenden Schüler*innen dieses Beispiel wählen, da sie sich in der zweiten Klasse der AHS-Unterstufe im

Geschichteunterricht mit griechischer und römischer Mythologie auseinandersetzen. Andererseits könnte dies auch ein Hinweis darauf sein, dass die Schüler*innen nicht auf gegenwärtige Erfahrungen bezüglich verschiedener Einstellungen aufgrund von Religionszugehörigkeiten eingehen können oder wollen. Durch einen Bezug auf Vergangenes lässt sich jedenfalls mehr Abstand zum Gesagten bewahren.

Rechtfertigungsdruck für religionsbezogene Aussagen

S1 macht an einer Stelle dieser Sequenz seine Haltung zu Unterschieden zwischen Angehörigen verschiedener Religionen deutlich, indem er darauf hinweist, dass er lediglich auf Differenzen aufmerksam mache, damit aber keine (negative) Bewertung verbunden sei. Dem Schüler scheint es ein Anliegen zu sein, nicht falsch verstanden zu werden bzw. nicht als jemand wahrgenommen zu werden, der bestimmte Religionen bevorzugt oder herabwürdigt. Mit der Reaktion »Ja eh« (GD1, Z516) stimmt S2 der Klarstellung von S1 zu und vermittelt damit gleichzeitig, dass er es als selbstverständlich ansieht, die Aussage seines Mitschülers nicht negativ aufzufassen.

5.1.4 Interaktionseinheit 3 (GD1, A3)

Die dritte gewählte Interaktionseinheit der ersten Gruppendiskussion stammt aus einem Abschnitt der Gruppendiskussion zum Oberthema »Die Religionszugehörigkeit von Freund*innen und ihre Relevanz«. Sie beschränkt sich auf die Zeilen 320–404 und enthält die Unterthemen »Religionszugehörigkeit von Freund*innen hat keine Relevanz« (GD1, Z320–Z325), »Religion der Freund*innen soll nicht einschränken« (GD1, Z326–Z356) und »Konkretisierung der nicht wünschenswerten Einschränkungen durch »andere« Religionen« (GD1, Z357–Z404).

Die Interaktionseinheit wird durch die Frage der Moderatorin, ob es den katholischen Schüler*innen wichtig sei, dass ihre Freund*innen derselben Religion wie sie selbst angehören, eingeleitet.

5.1.4.1 Transkript der Sequenz

- M: Ist es ähm/ Ist es EUCH wichtig, dass ihr/ dass eure Freunde oder Freundinnen ahm 320
die gleiche Religion haben wir ihr?
- S4: Ne.
- S2: Nein, das ist mir eigentlich ziemlich egal. Ich weiß nicht mal bei allen, welche Religion
- S3: └ Gar nicht. ┘
- S2: sie haben. 325

S1: Also ich mein, es kommt drauf an.

S3: [⊥] (unv.) auch nicht, welche (unv.) überhaupt

330 S1: Wenn jetzt die Religion, theoretisch, die Religion von meinem Freund auch dann mich beeinträchtigen würde oder unsere Freundschaft irgendwie beeinträchtigen oder/ zum Beispiel wir dürfen uns nur auf bestimmte Weise treffen und es ist recht kompliziert, dann bin/ dann macht mir das irgendwie nicht so Spaß. Aber sonst, wenn/ wenn er nur einer anderen Religion angehört, aber sonst nichts anders ist, ist es mir eigentlich egal.

S4: Mir ist es auch ziemlich egal.

S2: Ja, bei mir ist es auch so.

335 S5: Ebenfalls.

S1: Also solange es mich nicht beeinträchtigt.

S2: Also ich weiß nicht mal bei allen, welche Religion sie eigentlich haben.

(längere Pause)

M: S3, wie ist das bei dir?

340 S3: Also ich weiß eigentlich schon bei allen meinen Freunden, zu welcher Religion sie dazugehören, wir reden auch manchmal drüber, aber jetzt eigentlich nicht so intensiv, und mir persönlich ist es auch komplett egal, zu welcher Religion meine Freunde gehören, wenn sie jetzt zum Beispiel nicht von mir verlangen, dass ich mit ihnen bete oder so irgendwas.

345 S4: Wenn sie von mir nicht verlangen, dass ich kein Schweinefleisch mehr essen darf, dann ist alles ok. (lacht)

S1: (verdreht die Augen)

M: Ihr könnt ruhig auch aufeinander reagieren. Ich merke manchmal so Blicke, aber es lebt ja auch davon, dass ihr dann aufeinander eingeht. Es ist ja auch nix/ Es sind ja eure Meinungen und eure Erfahrungen, da ist ja nichts falsch oder richtig.

350

S5: Ist mir eigentlich egal, welche Religion sie sind, Hauptsache sie zwingen MIR die Religion nicht auf. () Jeder, wie er will.

(lange Pause)

M: Alle dieser Meinung?

355 S3: Ja.

S2: Ja, eigentlich schon.

M: Ok. Ich glaub/ Ich würde nur noch gern zum Letzten jetzt noch ein bisschen nachfragen. Also es ist jetzt gekommen, wenn/ also prinzipiell ist es euch egal – oder eigentlich allen von euch, wenn ich es jetzt richtig rausgehört habe – egal ähm

360

S2: [⊥] Ja, es ist mir echt egal.

M: Genau. Ob eure Freundinnen oder Freunde die gleiche Religion haben oder egal, welche. Ähm, manchmal sind ein paar Bedingungen gekommen, also: WENN sie es mir nicht aufzwingen zum Beispiel. Oder wenn ich nichts mit ihnen in die Richtung machen muss. Was wären für euch so Sachen, wo ihr sagt: Ja, das würde mich eigentlich interessieren, zumindest mir das mal anzuschauen. Ähm, das heißt ja dann nicht zum Beispiel, dass man mitbeten muss. Und was wäre für euch so () aufzwingen, weil das jetzt gekommen ist, dass man nichts aufgezwungen bekommen will. Was wäre das zum Beispiel? () Also wo würdet ihr sagen: Nein, das wäre mir irgendwie zu viel?

365

370 S3: Ähm, wenn man von mir zum Beispiel verlangen würde, also wenn ich eine Freundin besuche, und ähm sie redet dann die ganze Zeit mit mir nur über ihre Religion und ihr/ ihr Gottesbu/ also ihr Gottesbuch, ihre Heilige Schrift und wir lesen darin zum Beispiel

- und beten dann. Oder ich muss mich zum Beispiel anders anziehen, wenn ich mit ihr was zu tun haben will, also das würd für mich gar nicht gehen. Oder irgendeine Angewohnheit von mir verändern, weil SIE das von ihrer Religion aus nicht macht. Aber zum Beispiel, was für mich gehen würde ist, dass sie mir, we/ dass sie mich fragt, ob ich gern was darüber erfahren würde, und wenn ich dann zustimme, dass sie mir dann was erklärt, dann würde ich's schon ok finden, aber nicht die ganze Zeit darüber reden, finde ich. Weil ich red' ja auch nicht die ganze Zeit über's Christentum. 375
- S2: Jaa?
- S1: Und ich find's nicht ganz/ nicht mehr so ok, wenn wirklich/ wenn mein Freund jetzt von mir erwartet, dass ich mich anders BENEHME. Generell. Und bei/ wenn wir uns treffen. 380
- S2: Ja, das find' ich auch nicht so ok.
- S1: Also wenn ich mich jetzt, keine Ahnung, mehr WEISE ausdrücke oder/ also jetzt nicht mehr normal rede, sondern nur so WEISE Sachen sage.
- S2: Ja oder dass man irgendwas nicht mehr essen darf. Wenn er/ Wenn wer das verlangen würde. 385
- S1: Also mit »weise Sachen« meine ich, ähm, statt, wenn ich jetzt »Viel Glück« sag', dass ich dann irgendwie sag, keine Ahnung, jetzt nur als Beispiel »Buddha sei mit dir« oder so. Wisst ihr, was ich mein?
- S2: Soo, aso! 390
- S1: Also nicht meine eigenen Sa/ meine eigenen Sachen sagen darf, was ich mir denk, was ich jetzt sage.
- S2: Ja. Ja, stimmt.
- S3: Was für mich auch nicht gehen würde, ist, dass, wenn ich direkt aufgefordert werde, meine Religion zu ändern. Also ob, dass/ dass die Religion viel besser ist. Und dass ich kritisiert werde, nur weil ich dem Christentum angehöre, zum Beispiel. 395
- S2: Ja, das fänd' ich auch nicht ok. () Aber wenn mich jemand die ganze Zeit nur wegen dem kritisieren würde, würd' ich mich, glaub' ich, auch nicht mit ihm anfreunden.
(längere Pause)
- S1: Ich find's auch nicht ok, wenn mich dann eine andere Religion beziehungsweise mein Freund von einer anderen Religion mich dazu auffordert, FÜR diese Religion irgendwas zu tun. Beziehungsweise, ich hab' jetzt an/ an den IS gedacht, an den IS-Staat, und die fordern ja auch auf, FÜR die Religion zu kämpfen, und das wäre dann eindeutig zu viel. 400
- S2: Ja.

5.1.4.2 Zusammenfassung der Erkenntnisse aus der Interpretation

Prinzipielle Offenheit für ›andere‹ Religionen

Die katholischen Schüler*innen sind sich zunächst einig, dass die Religionszugehörigkeiten ihrer Freund*innen für sie nicht von Relevanz sind. Die prinzipielle Gleichgültigkeit gegenüber der Religionszugehörigkeit bei der Wahl von Freundschaften drückt sich bei S2 sogar darin aus, dass er über die Religionszugehörigkeit mancher Freund*innen nicht Bescheid weiß (vgl. GD1, Z323, Z337). Dies lässt vermuten, dass Religion in seinem Freundeskreis selten zum Thema wird. Demgegenüber merkt S3 an, dass sie diese Information von ihren Freund*innen schon habe, über Religion aber dennoch nicht intensiv gesprochen werde (vgl. GD1, 340f).

»Andere Religionen? Ja, aber...« – Bedingungen für Offenheit ›anderen‹ Religionen gegenüber

Trotz anfänglich bekundeter Offenheit nennen die Schüler*innen im Verlauf der Interaktionseinheit nach und nach einige Bedingungen, die eingehalten werden müssen, damit ihnen die Religionszugehörigkeit ihrer Freund*innen tatsächlich nichts ausmacht. Ausgehend von S1 formulieren die Teilnehmer*innen Bedingungen, die in Summe sehr vielseitig sind und sich auf zahlreiche Lebensbereiche beziehen.

So beschreibt ein Schüler, dass er aufgrund von Freund*innen ›anderer‹ Religionen keine Speisevorschriften einhalten möchte (vgl. GD1, Z385), ein weiterer Schüler drückt dies in einem scherzenden Ton noch konkreter aus: »Wenn sie von mir nicht verlangen, dass ich kein Schweinefleisch mehr essen darf, dann ist alles ok« (GD1, Z345f). Neben Regeln bezüglich des Essens sind Kleidungsvorschriften Thema; so würde es eine Schülerin nicht gutheißen, sich aufgrund der Vorschriften einer ›anderen‹ Religion bei einem Treffen mit Freund*innen anders kleiden zu müssen (vgl. GD1, Z372f). Ein weiterer Bereich, in dem ein Schüler aufgrund von (Glaubens-)Vorstellungen andersgläubiger Freund*innen keine Einschränkungen erfahren möchten, ist seine sprachliche Ausdrucksweise. Auffällig ist hierbei, dass er in seinen Ausführungen die Gegenüberstellung von »normal reden« (ohne religiösen Einfluss) und »weise ausdrücken« (mit religiösem Einfluss) einführt. Als Beispiel zieht er eine selbst erfundene Floskel, die sich auf den Buddhismus bezieht, heran (»Buddha sei mit dir« statt »Viel Glück« sagen). Die Ausführungen lassen seine Normalitätsvorstellung bzw. auch eine gewisse Dichotomie erkennen: Die eigene Ausdrucksweise wird als »normal« (GD1, Z384) bezeichnet, wodurch automatisch das religiös ›Andere‹ als von dieser Norm abweichend wahrgenommen wird.

Die Schüler*innen wollen zudem aufgrund einer Freundschaft mit einer andersgläubigen Person ihr Verhalten nicht anpassen müssen (»irgendeine Ange-

wohnheit von mir verändern, weil sie das in ihrer Religion so macht« GD1, Z373f; »Und ich find's [...] nicht mehr so ok, wenn [...] mein Freund jetzt von mir erwartet, dass ich mich anders benehme« GD1, Z380f).

Neben Aspekten, die persönliche und alltägliche Belange der Schüler*innen betreffen, werden auch religiös geprägte Handlungsweisen bedacht. Eine Schülerin erläutert, dass sie nicht von Freund*innen dazu gedrängt werden möchte, an religiösen Ritualen teilzunehmen (»[...] wenn sie jetzt nicht von mir verlangen, dass ich mit ihnen bete oder so irgendwas«, GD1, Z343f; »[...] und sie redet dann mit mir nur über ihre Religion und [...] ihr Gottesbuch, ihre Heilige Schrift und wir lesen dann zum Beispiel und beten dann«, GD1, Z370–Z372). Die ›andere‹ Religion solle ihr nicht als die bessere Religion vermittelt werden, womit für sie zusammenhängt, dass sie keiner Missionierung und keinem Aufruf zur Konversion begegnen oder aufgrund ihrer Religion kritisiert werden möchte (vgl. GD1, Z394–396). Ein Schüler merkt am Ende der Interaktionseinheit an, dass er von niemandem dazu überredet werden möchte, für eine ›andere‹ Religion zu kämpfen. Dabei bezieht er sich auf radikale islamistische Gruppen, indem er den IS als Beispiel nennt (GD1, Z400–Z403).

Die vielseitigen Bedingungen, die von den teilnehmenden Schüler*innen genannt werden, steigern sich im Verlauf des Gesprächsabschnittes von Einschränkungen im Alltag bis hin zu Fragen der Religionsfreiheit und Gewaltbereitschaft von Religionen. Eventuell ist diese Steigerung durch die Nachfrage seitens der Moderatorin ausgelöst worden; so wurde sowohl nach Aspekten gefragt, die sie gerne von einer ›anderen‹ Religion kennenlernen oder erleben würden, als auch nach jenen, die sie als ein ›Aufzwingen‹ – ein von den Schüler*innen eingebrachter Begriff – von Religion wahrnehmen. Bis auf eine Antwort beziehen sich alle Schüler*innen auf Letzteres. Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Basis ihrer Ausführungen weniger tatsächliche Alltagserfahrungen, sondern vielmehr gesellschaftlich verankerte Bilder oder Vorurteile bestimmten Religionen gegenüber bilden. Dies zeigt sich vor allem im Abschluss der Interaktionseinheit durch die Thematisierung einer Aufforderung zum Kampf für eine ›andere‹ Religion, die so im Leben des sprechenden Schülers vermutlich nicht passiert ist, durch mediale Berichterstattungen aber in seinen Vorstellungen dennoch als Gefahr präsent ist.

Autonomie als höchste Priorität

Die von den katholischen Schüler*innen genannten Bedingungen für eine offene Haltung ›andersgläubigen‹ Freund*innen gegenüber haben eine Gemeinsamkeit: Die Schüler*innen sprechen sich eindeutig gegen eine mögliche Einschränkung im alltäglichen Leben durch ›andere‹ Religionen aus. Diese sollen – auch wenn es dabei um Freund*innen geht – möglichst keinen Einfluss auf das eigene Leben haben, was ein Schüler an einer Stelle am Anfang der Interaktionseinheit explizit

ausdrückt: »Aber [...] wenn er nur einer anderen Religion angehört, aber sonst nichts anders ist, ist es mir eigentlich egal« (GD1, Z331f).

Durch die wahrgenommene Gefahr der persönlichen Einschränkung hat in der Begegnung mit ›anderen‹ Religionen Autonomie bzw. die freiwillige Entscheidungsmöglichkeit für die Schüler*innen höchste Priorität. Dies kommt zum Ausdruck, wenn S3 fordert, nur dann mit einer Freundin über ihre Religion sprechen zu wollen, wenn »sie mich fragt, ob ich gern was darüber erfahren würde, und wenn ich dann zustimme« (GD1, 375f). Sie begründet dies mit dem Umkehrschluss, dass auch sie nicht ungefragt über ihre Religion spreche. Auffällig ist in dieser Passage die dreimal vorkommende Formulierung »(nicht) die ganze Zeit«, durch die vermittelt wird, dass es für S3 in Freundschaften ein ›Zuviel‹ an Religion gibt, das vermieden werden soll. Der Verweis auf die Autonomie kommt auch in den Wünschen, eine ›andere‹ Religion nicht aufgezwungen zu bekommen (vgl. GD1, 351f), auf. Die Religionszugehörigkeit stellt für die Schüler*innen demnach eine persönliche Entscheidung dar, die nicht von außen beeinflusst werden soll.

Schutz der eigenen Identität in der Auseinandersetzung mit ›anderen‹ Religionen

Einige Aussagen der katholischen Schüler*innen lassen die für sie wahrgenommene Notwendigkeit eines Schutzes der eigenen Identität im Kontakt mit ›anderen‹ Religionen vermuten. Dies zeigt sich in der Verwendung von Verben wie »beeinträchtigen« (GD1, Z329, Z336), »aufzwingen« (GD1, Z351f) sowie den bereits analysierten Ausführungen zu einem möglichen Verändern der Sprache, der Verhaltensweise, des Aussehens usw. aufgrund von Wünschen andersgläubiger Freund*innen. So weist ein Schüler beispielsweise darauf hin, dass er es nicht gut finden würde, wenn er nicht seine »eigenen Sachen sagen darf, was ich mir denk, was ich jetzt sage« (GD1, Z391f). Es scheint, als würde er in der Auseinandersetzung mit einer ›anderen‹ Religion den Verlust seiner Identität, die sich unter anderem in seiner Denkweise und seinen Aussagen widerspiegelt, fürchten. Hierin lässt sich eine gewisse Angst vor einer geforderten Anpassung an eine ›andere‹ Religion und ein damit zusammenhängender Schutz der eigenen Identität erkennen.

Wahrnehmung des Islam als latente Gefahr?

In manchen Ausführungen zu möglichen Einschränkungen aufgrund von ›anderen‹ Religionen zeigt sich zudem, dass sich die Antworten der katholischen Schüler*innen häufiger auf den Islam bzw. auf verbreitete Vorstellungen über den Islam als auf ›andere‹ Religionen beziehen. Während die Schüler*innen in ihrer Aussage zum Verbot von Schweinefleisch sowohl den Islam als auch das Judentum gemeint haben können, beziehen sie sich in jener zu den Kleidungs-vorschriften auf den Islam. Damit wird in ihm eine Assoziation ausgelöst, die

auch gesellschaftlich stark verankert ist – man denke an die medial und politisch weit verbreiteten Diskussionen über das Tragen des Kopftuchs oder Verhüllungsverbote. Jene Wortmeldung, in welcher der Kampf für eine Religion und in diesem Zusammenhang der IS thematisiert wird, stellt einen eindeutigen Verweis auf den Islam dar.

Die bereits erwähnte Steigerung während des Gesprächsverlaufs – von möglichen Einschränkungen im alltäglichen Handeln durch eine ›andere‹ Religion bis hin zum kriegerischen Kämpfen für diese Religion – könnte mit dem in Kapitel 4.1 beschriebenen Schneeballeffekt erklärt werden, den Kühn / Koschel (2011) als Vorteil von Gruppendiskussionen sehen: Die teilnehmenden Schüler*innen fügen den zuvor genannten Gesprächsbeiträgen eigene Gedanken hinzu, wodurch »eine breit gefächerte und immer größer werdende Zusammenschau von Erlebnissen und Einstellungen«³⁰² entsteht. In diesem Fall bestehen die Erweiterungen aber weniger aus eigenen Erfahrungen, sondern spiegeln gesellschaftliche Vor- und Einstellungen über den Islam wider, die – nicht zuletzt auch aufgrund eines fehlenden Bezugs auf eigene Erlebnisse bzw. Erfahrungen mit dieser Religion – bereits in den Schüler*innen verankert sind.

5.1.5 Interaktionseinheit 4 (GD1, A4)

Als vierte Gesprächssequenz aus der ersten Gruppendiskussion wurden die Zeilen 217–257 aus einem Abschnitt der Gruppendiskussion zum Oberthema ›Fragen an ›andere‹ Religionen‹ gewählt. Sie enthalten die Unterthemen ›Islam: Texte / Inhalte von Gesängen und Speisevorschriften‹ (GD1, Z217–Z233), ›Buddhismus: Verehrung von Kühen‹ (GD1, Z234–Z235), ›Sensibilität für Vorurteile‹ (GD1, Z236–Z247) und ›Wunsch nach authentischer Auskunft‹ (GD1, Z248–257).

Davor tauschten sich die Schüler*innen über Personen in ihren Bekannten- und Verwandtenkreisen aus, die ›anderen‹ Religionen angehören. Die im Folgenden dargestellte Interaktionseinheit wird durch eine Frage der Moderatorin eingeleitet.

5.1.5.1 Transkript der Sequenz

M: Wenn ihr jetzt drüber nachdenkt/ Also ihr habt ja jetzt schon ein paar Religionen aufgezählt/ Wenn ihr drüber nachdenkt/ Es gibt ja wahrscheinlich ein paar Religionen, über die man viel weiß, aus dem Reli-Unterricht zum Beispiel oder von wo auch immer, und über andere Religionen weiß man noch relativ wenig. Welchen Angehörigen irgendeiner Religion würdet ihr gerne was fragen und was wäre das? Also was

220

302 Kühn et al., Gruppendiskussionen, 36.

- würd' euch an anderen Religionen oder an dem, wie sie ihre Religion leben oder so, was würd' euch da, wenn/ was würd' euch interessieren? Was würdet ihr fragen, wenn ihr alles fragen könntet, was ihr wollt?
- 225 S1: Also ich würde irgendwen/ also einen, wenn man das so nennen kann, einen Pfarrer aus dem Islam, der eben in der Moschee so etwas lauter singt/ Ist das in der Moschee?
- M: Kann sein, ja. Also laut gesungen wird wahrscheinlich, je nach/ Aber ich glaub, ich weiß, was du meinst, und dann ist das die Moschee, ja.
- S1: [⊥] Und dort würd' ich gern fragen, um
- 230 was es in dem Gesang geht. Also was dieser Text beinhaltet.
- S4: Also () ich würde wahrscheinlich einen Moslem fragen, warum es haram ist, Schweinefleisch zu essen. () Aber sonst weiß ich nicht, was ich fragen würde. (längere Pause)
- S3: Ich würde einen Buddhisten fragen, warum sie Kühe so verehren.
- 235 (lange Pause)
- M: Fallen euch noch andere Sachen ein? Das sind/ Ihr habt DIE Möglichkeit jetzt. Ihr könnt alles fragen. Keine Frage wird irgendwie komisch aufgefasst, sondern ihr dürft alles erfahren, was euch so interessiert oder was ihr schon einmal gehört habt.
- S3: [⊥] Aber () es gibt ja auch
- 240 Fragen, die dann ziemlich klischee- oder vor/ähm äh also klischeehaft klingen, dass man so in Ri/ fast schon rassistisch. () Also bei mir ist es zum Beispiel so, dass ich mir Fragen stelle, die ich nicht böse meine, aber für sie dann rassistisch klingen.
- M: Zum Beispiel?
- S3: Naja zum Beispiel, warum man im Islam als Frau oder Mädchen Kopftücher tragen
- 245 muss. Also sobald man als Frau im Islam fruchtbar ist, muss man Kopftuch tragen und/ Also man MUSS nicht immer, aber meistens ist es so. Und das versteh' ich irgendwie nicht. Das würd' ich fragen, aber es klingt für viele rassistisch.
- S5: Äh Frau (Moderatorin)? Ah, ich wollte was zu S4 sagen. Ahm, die essen kein Schweinefleisch, weil sie es für dreckig/ für ein dreckiges Tier halten. Wollt' ich nur
- 250 sagen, falls er's nicht weiß.
- S1: S5, ich würde das als unsauber bezeichnen.
- S4: [⊥] Schon, aber ich würde das gern von einem () Moslem hören, was es wirklich ist.
- S5: Ist halt so. Egal. Weiter.
- S1: Also ich glaub', die Moslems sagen, dass es unsauberes Fleisch ist.
- 255 S4: Das glaub' ich nämlich auch, aber ich bin mir nicht sicher.
- S5: Das genau wollt ich vorher sagen, so/So mein ich's. Also dass es ein unreines Fl/
- S2: Ah ok.

5.1.5.2 Zusammenfassung der Erkenntnisse aus der Interpretation

Interesse am Islam

Die Frage der Moderatorin nach den Interessen der Schüler*innen in Bezug auf bestimmte Religionen ist bewusst so offen gehalten, dass keine konkrete Religionsgemeinschaft zur Sprache kommt, um eine inhaltliche Lenkung der Antworten zu vermeiden. Interessant ist, dass sich beinahe alle Fragen, die die

Schüler*innen Angehörigen ›anderer‹ Religionen gerne stellen würden (außer jene nach der Verehrung von Kühen im Buddhismus), an Muslim*innen richten. Sie bekunden ihr Interesse an den Inhalten der Gebete bzw. Gesänge der Imame, an den Gründen für die Speisevorschrift, kein Schweinefleisch essen zu dürfen, und für das Tragen des Kopftuchs von (jungen) Mädchen. Das Interesse an Begründungen für bestimmte religiöse Vorgaben kann einerseits auf ein Grundwissen der Schüler*innen hinweisen, mit dem der Wunsch nach einem besseren Verstehen der ›anderen‹ Religion Islam einhergeht, jedoch auch auf ein Unverständnis für konkrete religiöse Inhalte. Ebenso verhält es sich mit der Frage nach den Inhalten der islamischen Gesänge bzw. Gebete: Das Interesse der Schüler*innen dafür kann einer Neugier für die ›fremde‹ Sprache, in der die Gesänge erfolgen, entspringen, zugleich jedoch auch einem Misstrauen in die Inhalte des Gesangs und der Motivation, diese sprachlich verstehen zu wollen.

Sensibilität für Vorurteile

S3 beschreibt an einer Stelle der Interaktionseinheit ihre Bedenken, dass manche der Fragen, die sie sich selbst in Bezug auf ›andere‹ Religionen oder religiöse Praxen stellt, für Angehörige dieser Religionen »klischeehaft« (GD1, Z240) oder »fast schon rassistisch« (GD1, Z241) klingen könnten. Sie betont, dass sie mit ihren Fragen keine böse Absicht verbinde, sie aber die Sorge habe, dass sie so interpretiert werden oder ankommen könnten. Die Schülerin zeigt damit eine hohe Sensibilität für Vorurteile oder unreflektierte Zuschreibungen und wirft die Frage auf, wie das (ehrliche) Interesse an einer ›anderen‹ Religion vermittelt werden könne, ohne Missverständnisse auszulösen oder Andersgläubige zu verärgern.

Auf die Frage der Moderatorin nach einem Beispiel dafür erklärt S3, dass sie zwar wisse, dass muslimische Mädchen ab dem Zeitpunkt der Fruchtbarkeit meistens ein Kopftuch tragen, dass sie das aber nicht verstehe. Daher würde sie gerne bei einer*m Muslim*in nachfragen, aber »es klingt für viele rassistisch« (GD1, 247). Es wirkt so, als wären der Schülerin jene Vorurteile bekannt, die kopftuchtragenden muslimischen Frauen entgegengebracht werden, und als bemühe sie sich, diese nicht zu reproduzieren. Damit verbunden ist jedoch eine nicht zu übersehende Unsicherheit, die in Begegnungssituationen möglicherweise hemmend sein kann und sich in einem – trotz vorhandenem Interesse an der ›anderen‹ Religion – weniger offenen Umgang ausdrücken könnte.

Wunsch nach authentischer Information

Ein Schüler (S4) äußert am Beginn der Sequenz ein Interesse daran, warum es Muslim*innen nicht erlaubt ist, Schweinefleisch zu essen. Um das Verbot auszudrücken, verwendet er den islamisch geprägten Begriff ›haram‹, wobei nicht eindeutig erkennbar wird, ob er über die Unterscheidung in ›halal‹ und ›haram‹

im Islam Bescheid weiß oder ob er bisher nur das Wort ›haram‹ gehört hat, welches teilweise Einzug in die Jugendsprache gefunden hat. Ein wenig später nimmt sein Mitschüler S5 diese Frage wieder auf und versucht ihm eine Antwort zu geben. S4 reagiert darauf mit der Aussage, dass er schon Recht habe, dass er diese Information aber »gern von einem Moslem hören« (GD1, Z252) möchte, denn dann könne er sich sicher sein, dass er erfahre, »was es wirklich ist« (GD1, Z252). S4 misstraut somit Wissen aus zweiter Hand und fordert Informationen aus einer authentischen Quelle, d. h. aus der tatsächlichen Fremdgruppe.

Sprachliche Annäherung an ›andersreligiöse‹ Begriffe

In der Diskussion über das Schweinefleischverbot zeichnet sich sehr eindrücklich ein gemeinsames Herantasten an einen religionsbezogenen Begriff ab, der den Schüler*innen nicht unmittelbar geläufig ist. Eingeleitet wird dies durch S5, der seinen Mitschüler*innen erklärt, Schweine würden von Muslim*innen als »dreckig« (GD1, Z249) angesehen werden. Sein Mitschüler S1 scheint zu wissen, worüber S5 spricht, bessert den Begriff jedoch auf »unsauber« (GD1, Z251) aus und wählt hiermit die Verneinung des Gegenteils. S5, der ursprünglich den Begriff »dreckig« einbrachte, erklärt daraufhin, dass er dasselbe sagen wollte, und bringt in einem Nebensatz einen weiteren Begriff, und zwar »unrein« (GD1, Z256), ein. Damit verweist er auf den Reinheitsgedanken, der in vielen Religionen in unterschiedlichen Kontexten verwendet wird.

Nutzung von Analogien im Gespräch über ›andere‹ Religionen

Bei einer weiteren Formulierung zeigt sich eine andere Strategie eines Schülers, einen religionsbezogenen Begriff zu fassen. S1 kennt die Bezeichnung ›Imam‹ nicht und entscheidet sich daher für die Verwendung der Analogie »einen Pfarrer aus dem Islam« (GD1, Z225f), um seine Gedanken zu versprachlichen. Unter einer Analogie wird, wie in Kapitel 3.1 beschrieben, die Herstellung einer »Relation aufgrund einer erkannten bzw. konstruierten Ähnlichkeit zwischen zwei Wissensbereichen, also die Übertragung vorhandenen Wissens von einem bekannten Sachverhalt (Quelle) auf einen zumindest teilweise unbekanntem anderen Sachverhalt (Ziel)«³⁰³ verstanden. Die Tatsache, dass es in seiner ›eigenen‹ Religion einen Pfarrer gibt, dessen ›Arbeitsplatz‹ die Kirche ist und der beispielweise während der Heiligen Messe Vorsänger sein kann (die Quelle), wird sprachlich auf den Islam (das Ziel) übertragen. Dies erscheint ihm als ein adäquater Vergleich, da er Ähnlichkeiten zwischen Quelle und Ziel erkennt: In beiden Religionen gibt es Gotteshäuser, in beiden Religionen gibt es ›geistliche Vorsteher‹, die in beiden Religionen männlich sind, eine hervorgehobene Stellung im Vergleich zu den anderen Gläubigen haben und vortragende Funktionen

303 Beyer et al., Sprache und Denken, 114f.

erfüllen. Nicht berücksichtigt in dieser Analogie werden hierbei jedoch die Unterschiede auf theologischer Ebene, wie zum Beispiel die Mittlerrolle des Priesters, aber nicht des Imams bzw. die Weihe und das Zölibat im Christentum. Dies illustriert die Einschränkungen von Analogien als Lerninstrument.

5.1.6 Erkenntnisse aus der ersten Gruppendiskussion (GD1)

Im Folgenden werden die dargelegten Auswertungserkenntnisse der vier Interaktionseinheiten gebündelt und zusammengefasst, mit Wahrnehmungen aus anderen Sequenzen der Gruppendiskussion ergänzt und mit Erkenntnissen aus anderen Forschungen verglichen. Dabei werden zunächst die Interaktion zwischen den Schüler*innen (Unterkapitel 5.1.6.1) und dann die Erkenntnisse zu den Vor- und Einstellungen der Schüler*innen zu Religion(en) (Unterkapitel 5.1.6.2) diskutiert. Im nächsten Unterkapitel (5.1.6.3) wird beschrieben, welche Vor- und Einstellungen der Schüler*innen zu ›anderen‹ Religionen in der Gruppendiskussion beobachtbar sind, um abschließend einen Fokus auf die ›andere‹ Religion Islam zu legen (Unterkapitel 5.1.6.4).

5.1.6.1 Die Interaktion der teilnehmenden Schüler*innen

Im Hinblick auf die Interaktion der Teilnehmer*innen der ersten Gruppendiskussion fällt auf, dass sich die Schüler*innen selten direkt aufeinander beziehen, sondern stattdessen häufig Wissen oder Wahrnehmungen in aufzählender Art und Weise aneinanderreihen. Nachfragen zu Aussagen von Mitschüler*innen werden ebenfalls nur vereinzelt formuliert. Dieser Gesprächsmodus ist vermutlich zu großen Teilen der Online-Durchführung geschuldet, welche die Schaffung eines diskussionsfreundigen und offenen Settings und das unmittelbare Reagieren aufeinander erschwert.

Der Interaktionsmodus lässt sich insgesamt als univok charakterisieren, da die Schüler*innen meist denselben Orientierungsrahmen teilen, was in den weiteren Zusammenfassungen genauer beschrieben wird.

5.1.6.2 Vor- und Einstellungen zu Religion(en)

Die Gruppe katholischer Schüler*innen der ersten Gruppendiskussion zeigt einen analytischen Zugang zu Religion(en), der sich darin äußert, dass sie auf den Grundreiz mit Aufzählungen sowie Ein- und Unterteilungen von Religion(en) reagieren. Die Schüler*innen verfügen über ein Basiswissen über verschiedene Religionen, welches sie teilweise überzeugend, teilweise begleitet von Unsicherheit vorbringen. Dabei kommt es immer wieder zu einer Verwechslung von Re-

ligionen. Dies zeigt sich abseits der dargelegten Interaktionseinheiten beispielsweise in den Zeilen 136–141: Ein Schüler erklärt, dass es eine – von ihm nicht definierte – Religion gebe, deren Angehörige einen Würfel umkreisen würden. Damit meint er vermutlich die Rituale, die im Islam anlässlich des Hadsch mit der Kaaba verbunden sind. Sein Mitschüler erläutert daraufhin, dass sich in diesem Würfel die Tora befinde, die er als »hebräische Bibel« (GD1, Z141) beschreibt, und vermischt so jüdische und muslimische Inhalte.

Indem die Aussagen auf der Wissensebene bleiben, klammern die Schüler*innen in ihrer Diskussion grundsätzliche Charakteristika des Phänomens Religion aus. Ein fremdes Wesen, das bislang noch nichts über Religion gehört hat, würde demnach von ihnen (meist unvermittelt nebeneinanderstehende) Informationen über verschiedene Religionen erhalten, jedoch nichts darüber erfahren, welche persönliche Relevanz die Zugehörigkeit zu einer Religion für einen Menschen haben kann bzw. konkret für die teilnehmenden Schüler*innen hat.

Dadurch gehen die Schüler*innen zu ›ihrer‹ Religion – dem katholischen Christentum – auf Distanz, was sich auch in der sprachlichen Ausdrucksweise zeigt. So sprechen sie selten (und zwar in der gesamten Gruppendiskussion nur fünf Mal) in der ersten Person Plural (›wir‹), wenn sie Inhalte des Christentums vermitteln. Sie bleiben hierbei auf einer erklärenden Metaebene und sprechen so *über* ›das Christentum‹ oder ›die Christ*innen‹, wie z. B. in den folgenden Aussagen:

- »Und in manchen Religionen dür/ Also auch im Christentum dürfen ja auch nur ähm männliche äh Menschen das Oberhaupt der Kirche sein.« (GD1, Z38f)
- »Zum Beispiel Ostern, Weihnachten jetzt vom Christentum.« (GD1, Z52)
- »Dass die Christen eine Bibel haben.« (GD1, Z129)

Ihre (zumindest formale) Zugehörigkeit zum Christentum wird in ihren Aussagen meist nicht deutlich, wodurch ihre Ausdrucksweise von der ›eigenen‹ Religion abgrenzend wirkt.

Religion scheint für die Schüler*innen wenig Alltagsrelevanz zu haben. Dies zeigt sich darin, dass sich die Schüler*innen bei selbst gewählten Beispielen selten auf tatsächliche Erfahrungen beziehen, obwohl sie die Alltagsrelevanz ›anderer‹ Religionen (etwa im Gespräch über Speiseregeln im Judentum oder im Islam) regelmäßig hervorheben. Im Rahmen der Thematisierung von Unterschieden zwischen Angehörigen verschiedener Religionen beziehen sie sich beispielsweise auf die Änderung der römischen Staatsreligion, statt sich auf Unterschiede in Diskussionen mit andersgläubigen Mitschüler*innen heutzutage zu beziehen. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass es etwaige religionsbezogene Gespräche in ihrem Umfeld selten gibt. Weitere Redebeiträge lassen ebenfalls darauf schlie-

ßen, dass zu ihren Freund*innen oder Mitschüler*innen zwar vereinzelt Kinder und Jugendliche mit einer anderen Religionszugehörigkeit zählen, sie insgesamt aber wenig Erfahrung mit andersgläubigen Personen haben. Diesbezüglich muss auch auf den Schulstandort verwiesen werden, der eine großteils katholisch geprägte Schüler*innenschaft und einen geringen Anteil an Schüler*innen mit anderen Religionszugehörigkeiten aufweist. So wurde in dieser konkreten Schule zur Zeit der Durchführung lediglich katholischer und evangelischer Religionsunterricht angeboten – andere konfessionelle Religionsunterrichte fanden aufgrund zu geringer Schüler*innenzahlen nicht statt.

Im Hinblick auf äußerliche Merkmale von Religionen ist auffallend, dass sich die Schüler*innen hierbei ausschließlich auf ›andersreligiöse‹ Merkmale beziehen und so z. B. auf das Kopftuch bei muslimischen Frauen oder die Kippa bei jüdischen Männern hinweisen, während sie Symbole des Christentums vollständig ausklammern.

Die Schüler*innen besprechen auch den Einfluss, den unterschiedliche Religionszugehörigkeiten auf den Charakter bzw. das Verhalten einer Person haben können, und erkennen hierbei, dass diese einen erheblichen Einfluss auf Einstellungen gegenüber anderen Wesen (Menschen und Tiere) und das darauf aufbauende Handeln einer Person ausüben können.

Zudem nehmen sie diskriminierende Elemente von Religion(en) wahr; so zeigt sich ein Schüler empört darüber, dass Männer im Christentum und im Islam Ämter übernehmen dürfen, die Frauen nicht zugänglich sind. Er bezeichnet dies als »Rassismus« (GD1, Z41, Z45) und tritt dieser Tatsache ablehnend entgegen. Auffallend ist, dass seine Mitschüler*innen auf diese Äußerung nicht reagieren und sich auch nicht anderweitig darüber äußern, sondern mit der Aufzählung anderer Aspekte fortfahren.

5.1.6.3 Vor- und Einstellungen zu ›anderen‹ Religionen

Die Schüler*innen zeigen eine prinzipielle Offenheit für religiöse Pluralität und ›andere‹ Religionen. Ihre Leitlinie lautet: Jede*r kann glauben, was und woran er*sie möchte. Dies wird von einem Schüler auf die Spitze getrieben, wenn er am Ende der Gruppendiskussion festhält: »Jeder soll glauben, was er will. [...] Wenn er an einen/ einen riesigen Stein im Himmel glaubt, dann soll er an diesen riesigen Stein glauben, solange er nicht damit irgendeinen Unsinn anzettelt« (GD1, Z559–561). Auch in ihren Freundschaften hat die Religionszugehörigkeit keine Relevanz. Vielmehr verstärkt sich das bereits beschriebene Bild, dass die Schüler*innen mit ihren Freund*innen nicht über Religion sprechen; manche meinen sogar, über die Religionszugehörigkeit ihrer Freund*innen nicht einmal Bescheid zu wissen, wenn diese nicht durch beispielsweise den besuchten Religionsunterricht für sie deutlich wird.

Wie in der eben genannten Aussage von S5 zeigt sich auch in weiteren Sequenzen (z. B. in der analysierten Interaktionseinheit A3), dass diese prinzipielle Offenheit für ›andere‹ Religionen bei den Schüler*innen an konkrete Bedingungen geknüpft ist. Die ›andere‹ Religion soll für sie selbst – als Angehörige einer ›anderen‹ Religion – keinesfalls einschränkend wirken. Dabei bedenken die Schüler*innen eine Vielzahl an persönlichen und alltäglichen Aspekten wie den Einfluss einer ›anderen‹ Religion auf freundschaftliche Treffen, die eigenen sprachlichen Ausdrucksweisen und den persönlichen Kleidungsstil (siehe Kapitel 5.1.4.2). Sie verweisen dabei jedoch weniger auf tatsächliche Erfahrungen aus ihrem Leben, sondern vielmehr auf gesellschaftlich verbreitete Bilder oder Vorannahmen über bestimmte Religionen. Dies führt so weit, dass ein Schüler sich beispielsweise konkret dagegen ausspricht, für eine ›andere‹ Religion – im Konkreten den Islam – zu kämpfen, wenn das von ihm verlangt werde, was einer Vorstellung von einer Situation entspricht, die vermutlich keinerlei Bezug zu seinem Umfeld oder Leben hat, sondern von der medial vermittelten und gesellschaftlich verbreiteten Vorstellung vom Islam als gewalttätige Religion geprägt ist.

Hohe Priorität im Umgang mit ›anderen‹ Religionen hat für die Schüler*innen Autonomie. Sie möchten nicht aus religiösen Gründen zu etwas gedrängt werden, das sie nicht machen möchten, und sich nur dann auf ›andere‹ Religionen einlassen, wenn sie einem Austausch ausdrücklich zustimmen. So erklärt S3 in den Zeilen 375–378, dass sie mit andersgläubigen Freund*innen dann über Religion reden möchte, wenn sie vorher gefragt wird, ob es für sie in Ordnung sei, und sie zustimmt. Damit verbunden scheint für die Schüler*innen ein gewisser Schutz der eigenen Identität zu sein, die in der Auseinandersetzung mit ›anderen‹ Religionen als gefährdet gesehen wird.

Bei den katholischen Schüler*innen ist aber auch eine Sensibilität für religionsbezogene Vorurteile bemerkbar. An mehreren Stellen der Gruppendiskussion bringen sich Schüler*innen mit Aussagen ein, die ein Bewusstsein für vorschnelle Zuschreibungen zeigen. In der vierten Interaktionseinheit (GD1, A4) formuliert S3 etwa die Sorge, nicht alle Fragen, die sie in Bezug auf ›andere‹ Religionen interessieren, stellen zu können, weil sie nicht missverstanden werden möchte. Sie formuliert explizit, dass ihre Fragen von den Adressat*innen nicht als »klischeehaft« oder »rassistisch« aufgefasst werden sollen, da sie keine schlechten Gedanken damit verbinde. Sogar – oder gerade – in einem Setting, in dem keine Angehörigen ›anderer‹ Religionen anwesend sind, bei denen bestimmte Fragen mit einer negativen Konnotation verbunden sein könnten, zögert die Schülerin, eben jene Fragen zu stellen. Damit verweist sie auf eine Unsicherheit im Gespräch über und mit Religion(en).

An einer Stelle in der zweiten interpretierten Sequenz (A2) ist auch bei S1 eine Unsicherheit im Gespräch über Religion(en) zu bemerken: Kurz nach dem

Austausch über Unterschiede zwischen Angehörigen verschiedener Religionen hält er fest: »Aber ich will damit nicht sagen, dass/ wenn/ nur weil sie/ wenn's Unterschiede gibt, dass sie dann schlechter sind, sondern einfach nur, dass es welche gibt« (GD1, Z514f). Durch seine stammelnde Ausdrucksweise ist erkennbar, dass er damit ringt, die ›richtigen‹ Worte zu finden, um sich verständlich zu machen. Es wirkt, als fühle er einen gewissen Rechtfertigungsdruck für seine religionsbezogenen Aussagen, indem er eine mögliche Kritik daran schon vorwegnimmt und sich bemüßigt fühlt, die eigene Zugangsweise zu erklären.

S5 schien im Verlauf des Gesprächs ebenfalls besorgt darum, im Austausch über Religion(en) etwas Falsches zu sagen. Nach der Wiedergabe seines Wissens über eine Religion entschuldigt er sich für seine Aussage: »S5: Es gibt auch eine Religion, da gehen sie alle paar Jahre da hin und gehen um ein Rechteck/ äh einen Würfel herum. – S2: lacht – S5: Tschuldigung, ich wollte jetzt nicht rassistisch/« (GD1, Z136–139). Für den Schüler erscheint in diesem Ausschnitt wahrscheinlich nicht der Inhalt der Aussage an sich problematisch, sondern eher die vielleicht als respektlos oder unverschämt anmutende Weise, wie er über Inhalte einer ›anderen‹ Religion gesprochen hat.

Im Austausch über religionsbezogene Vorurteile bringt die Moderatorin einmal die Frage ein, ob die Schüler*innen Zuschreibungen kennen, die dem Christentum oder Christ*innen entgegengebracht werden. Dies verneinen drei Schüler*innen explizit und führen aus: »S2: Also mir fällt nichts zum Christentum ein, was/ also uns zugeschrieben wird. – S1: Ja, ich auch/ Mir auch nicht. Aber zum Buddhis/ – S4: Mir fällt jetzt auch nichts zum Christentum ein.« Vorurteile zum Christentum sind den katholischen Schüler*innen demnach nicht bekannt – sie müssen sich damit in ihrem Alltag vermutlich nicht auseinandersetzen, weil dem Christentum in der Gesellschaft, in der sie leben, vergleichsweise wenig ablehnende Einstellungen entgegengebracht werden (siehe Kapitel 2.3). Im interreligiösen Projekt, im Zuge dessen die vorliegende Studie entstanden ist (zur Kontextualisierung siehe Kapitel 1), kamen meine Kolleg*innen zu einer ähnlichen Erkenntnis. In Gruppengesprächen nach interreligiösen Lerneinheiten hoben die christlichen und muslimischen Schüler*innen mehrfach hervor, welche Vorurteile zum Islam oder zu Muslim*innen durch den interreligiösen Unterricht im Teamteaching bei ihnen ausgeräumt wurden. Beim Versuch, ein Beispiel dafür zu nennen, was Christ*innen zugeschrieben wird, fiel den Schüler*innen jedoch keine Vorannahme über das Christentum ein: »I2: ›Weil wenn wir jetzt hören, ja alle Christen sind [...] ja keine Ahnung, irgendein Vorurteil [...].«³⁰⁴

304 Weirer et al., »... und dass man nicht einfach das von zu Hause nachredet«, 146.

5.1.6.4 Vor- und Einstellungen zur ›anderen‹ Religion Islam

Die katholischen Schüler*innen zeigen in der Gruppendiskussion ein prinzipielles Interesse an der Religion Islam. Dies ist beispielsweise daran erkennbar, dass viele jener Fragen, die sie Angehörigen ›anderer‹ Religionen gerne stellen würden, an Muslim*innen gerichtet sind. Sie interessieren sich für ihre Gebete sowie für die islamischen Speisevorschriften und deren Begründungen. Ein besonderes Feingefühl für die Weitergabe von Wissen über eine Outgroup beweist ein Schüler, der Erklärungen eines Mitschülers über den Islam ablehnt, indem er meint, lieber authentische Informationen von Muslim*innen selbst erfahren zu wollen (siehe Kapitel 5.1.5.2).

Die Schüler*innen weisen zudem ein Verständnis dafür auf, wie Muslim*innen im österreichischen Kontext zum Teil wahrgenommen werden und welche Vorurteile ihnen (medial vermittelt und im persönlichen Kontakt) entgegengebracht werden. Dies wird beispielsweise deutlich, wenn S2 auf die Frage, was Muslim*innen seiner Meinung nach wichtig sei, antwortet: »Dass man, denk' ich, selbst wenn man in den Medien hört, dass die teilweise brutaler mit Sachen umgehen, oder auch schlechte Sachen, über die man in den Medien hört, dass man trotzdem mit ihnen etwas zu tun haben will, wenn man erfährt, dass sie Muslime sind oder Mus?/ ja Muslime.« (GD1, Z417–420). Dem Schüler ist demnach nicht nur das Vorurteil der ›gewalttätigen Religion Islam‹, sondern auch die Rolle der Medien in der Verbreitung solcher Zuschreibungen bewusst.

Auch in der bereits erwähnten Sequenz, in der S3 auf ihre Sorge hinweist, durch Fragen, die sie stellt, als rassistisch geneigt verstanden zu werden (siehe Kapitel 5.1.5.2), bringt die Schülerin ein Beispiel aus dem islamischen Kontext: Sie möchte mehr Informationen dazu haben, warum manche muslimische Mädchen ab einem gewissen Zeitpunkt ein Kopftuch tragen – eine Frage, die ihrer Meinung nach als abwertend aufgefasst werden könnte. Diese Einschätzung hängt wahrscheinlich ebenfalls mit der politisch und medial immer wieder stark präsenten Kopftuchdebatte zusammen, die sie nicht reproduzieren möchte.

Trotz der bewussten Wahrnehmung von Zuschreibungen gegenüber dem Islam und Muslim*innen sind den Aussagen der Schüler*innen gewisse implizit vorhandene gesellschaftlich verankerte Einstellungen gegenüber Muslim*innen zu entnehmen. In der Auseinandersetzung der Schüler*innen mit möglichen Einschränkungen durch ›andere‹ Religionen und mit latent vorhandenen Gefahren, die mit Religion(en) verbunden sind, verweisen die Schüler*innen, etwa durch die Erwähnung von Speise- und Kleidervorschriften oder der Idee, für eine Religion zu kämpfen, häufiger auf den Islam als auf andere ihnen bekannte Religionen. Diese islamkritische Tendenz, die nicht auf persönlichen Erfahrungen gründet, erinnert an den Vorwurf der ›Islamisierung‹ der Gesellschaft, mit dem Muslim*innen in Österreich bzw. Europa nicht selten konfrontiert sind. Die

Schüler*innen formulieren diesen Vorwurf nicht explizit, jedoch ist erkennbar, dass ihre Ängste diesem Gedanken entspringen.

5.2 Fallbeschreibung Gruppendiskussion 2

Die Gruppe der zweiten Gruppendiskussion (GD2) setzt sich aus sechs katholischen Schüler*innen eines Grazer Gymnasiums zusammen, die zum Zeitpunkt der Durchführung dieselbe zweite Klasse der Unterstufe (Sekundarstufe I) besuchten. Die Alters- und Geschlechterverteilung der Schüler*innen ist wie folgt:

S1: männlich, 12 Jahre

S2: weiblich, 11 Jahre

S3: weiblich, 11 Jahre

S4: weiblich, 11 Jahre

S5: weiblich, 11 Jahre

S6: männlich, 12 Jahre

Die Länge der Sprachaufzeichnung beträgt 45:56 min und das Transkript des Gesprächs umfasst 640 Zeilen.

Die Analyse der Redebeiträge zeigt eine sehr unausgeglichene Verteilung zwischen den Schüler*innen. Klar dominierend sind in dieser Gruppendiskussion die Schüler*innen S1 (mit 125 Beiträgen), S2 (mit 99 Beiträgen) und S3 (mit 83 Beiträgen). S6 bringt sich ebenfalls immer wieder in die Diskussion ein (45 Beiträge). Mit nur acht Beiträgen beteiligt sich S4 am Gruppengespräch und von S5 lässt sich nur ein einziger Redebeitrag festmachen, wobei ihre fehlende Bereitschaft, sich mit eigenen Gedanken oder Fragen einzubringen, während der Diskussion immer wieder von ihren Mitschüler*innen thematisiert wird. In regelmäßigen Abständen versuchen sie, S5 dazu zu motivieren, etwas beizutragen, das geringe Ausmaß an Gesprächsbeiträgen von S4 wird hingegen nicht thematisiert.

5.2.1 Gliederung und formulierende Interpretation (GD2)

Thematisch lässt sich die zweite Gruppendiskussion wie folgt gliedern:

1–15 Der Grundreiz (Gedankenexperiment) wird von der Moderatorin eingeleitet.

16–116 **OT: Wiedergabe von Wissen über Religion(en)**

16–18 *UT: Religion als Gemeinschaft mit einem oder mehreren Göttern*

Religion wird von einem Schüler als Gemeinschaft bezeichnet, die sich durch den

- Glauben an einen Gott auszeichnet. Er vermutet, dass es sich bei verschiedenen Religionen immer um denselben Gott handelt, der nur je nach Religion anders bezeichnet wird.
- 19–42 *UT: Einschränkung auf vier Weltreligionen mit unterschiedlichen Traditionen*
Eine Schülerin meint, es gebe vier Weltreligionen mit je unterschiedlichen Bezeichnungen, Bräuchen und Festen. Auf Nachfrage der Moderatorin überlegen die Teilnehmer*innen gemeinsam, welche Weltreligionen sie kennen, und nennen dann Islam, Christentum, Judentum, Buddhismus und Hinduismus.
- 43–52 *UT: Religiöse vs. wissenschaftliche Erklärungen der Weltentstehung*
Auf die Frage der Moderatorin, warum es Religionen gibt, antwortet eine Schülerin, dass sie notwendig seien, um eine Erklärung dafür zu haben, warum es die Welt gibt. Ein anderer Teilnehmer erläutert, dass es auch eine wissenschaftliche Erklärung gebe, die jedoch in gewisser Weise nicht ausreichend sei.
- 53–59 *UT: Inhalte des Religionsunterrichts*
Eine Schülerin assoziiert mit dem Begriff Religion den Religionsunterricht und führt als dessen Inhalte an, man lerne etwas über die eigene Religion, fremde Religionen und über die Erschaffung der Welt. Eine Mitschülerin ergänzt Feste der Religionen.
- 62–65 *UT: Religiöse Pluralität*
Die Moderatorin fragt nach, ob sie es richtig verstanden habe, dass es mehr als eine Religion gibt, was die Teilnehmer*innen durch Nicken bejahen.
- 66–72 *UT: Kleinere Religionen*
Ein Schüler weist darauf hin, dass es kleinere Religionen gibt und nennt als (ein seiner Meinung nach nicht so gutes) Beispiel die Spaghettimonster-Religion. Ein anderer Teilnehmer ergänzt, dass es bei jeder Religion kleinere gebe.
- 74–86 *UT: Unterschiede zwischen verschiedenen Religionen*
Auf Nachfrage der Moderatorin, worin sich verschiedene Religionen unterscheiden, nennen die Schüler*innen: in ihren Festen, Bräuchen, Ritualen, Gebetshaltungen, Gebetsumgebungen und in ihren heiligen Orten.
- 87–100 *UT: Die Pilgerfahrt in Zeiten der Pandemie*
Bezugnehmend auf die Orte, an denen gebetet wird, sprechen die Schüler*innen über die Pilgerfahrt nach Mekka und erinnern sich an eine Box (Kaaba, wird aber nicht als solche benannt) und an Teppiche. Ein Schüler erzählt von einem Zeitungsbericht, in dem über die Pilgerfahrt in Zeiten der Corona-Pandemie berichtet wurde: Weil nicht mehr so viele Menschen dort sein durften, wurden die Teilnehmer*innen gelost.
- 106–116 *UT: Konflikte aufgrund von Religionen*
Ein Schüler führt die Gruppe zurück zum Gedankenexperiment und spricht über Religion: Diese wirke verbindend, rege Menschen zum Nachdenken an und sei wichtig für sie – vor allem in Krisensituationen wie beispielsweise im Krieg. Sie könne umgekehrt aber auch der Auslöser von Kriegen sein. Ein Teilnehmer ergänzt, dass es Meinungsverschiedenheiten zwischen Religionen gebe, wenn es um Vergleiche und Wahrheitsansprüche gehe.

117–179 OT: Religionszugehörigkeit

117–124 *UT: Religionszugehörigkeit der Teilnehmer*innen*

Auf die Frage der Moderatorin nach ihrer Religionszugehörigkeit antworten alle Teilnehmer*innen, dass sie dem Christentum angehören.

124–129 *UT: Religionen in Österreich*

Die meisten Menschen in Österreich seien dem Wissen der Schüler*innen nach Christ*innen. Personen, die ursprünglich nicht aus Österreich kommen, könnten einer anderen Religion angehören. Ein Schüler führt die Unterscheidung ›christlich‹ und ›evangelisch‹ ein und meint, in Österreich seien zwar viele Menschen evangelisch, aber mehr christlich.

130–148 *UT: Eintritt in eine Religion*

Ein Schüler bekundet die Meinung, man solle nicht in eine Religion geboren werden, und konkretisiert, dass nicht die Eltern entscheiden sollten, welcher Religion ihr Kind angehört. Er finde diesen Zwang nicht gut. Ein anderer Teilnehmer meint, er sei zwar als Baby getauft worden, verstehe das aber nicht als Zwang, denn er könne später noch entscheiden, ob er weiterhin dem Christentum angehören möchte oder nicht. Eine Schülerin ergänzt, dass sie dies nicht schlimm finde.

149–162 *UT: (Un-)Möglichkeit des Austritts aus einer Religion oder des Konvertierens*

Zwei Teilnehmer*innen erwidern, dass es nicht jedem gestattet sei, sich umzuentscheiden, sondern dass sie von den Eltern diesbezüglich beeinflusst würden. Dies sei vor allem im Islam so, meint eine Schülerin. Ein Teilnehmer sieht den Einfluss der Eltern als bereits vergangenes Phänomen. Die Gruppe unterhält sich darüber, wann die Religionszugehörigkeit ein Zwang ist.

163–179 *UT: Bindung an die Familie durch Religion / Religion als Familie*

Ein Schüler meint, er gehöre lieber derselben Religion wie seine Familie an, Religion sei wie eine Familie. Eine Schülerin stimmt zu, ein Schüler ergänzt, dass das Feiern religiöser Feste ohne die eigene Familie keinen Spaß machen würde. Ihr Mitschüler unterstreicht die Wichtigkeit der vorher besprochenen Freiwilligkeit bei der Wahl der Religion, setzt dem aber entgegen, dass man sich die Religion auch aus dem Grund aussuchen könne, dass man bei der eigenen Familie sein will.

180–205 *UT: Wissen über die Religionszugehörigkeit von Freund*innen*

Die Frage der Moderatorin, ob die Religionszugehörigkeit ihrer Freund*innen für sie relevant sei, verneinen alle Teilnehmer*innen. Wichtig sei vielmehr, dass sie sich als gute Freund*innen erweisen. Die Schüler*innen nennen einige Beispiele von Freund*innen, über deren Religionszugehörigkeit sie nicht einmal Bescheid wüssten. Ihre Vermutungen, dass diese keine Christ*innen sein könnten, machen sie an deren Herkunft fest.

206–233 *UT: Relevanz der Religionszugehörigkeit von Freund*innen*

Auf die Frage der Moderatorin, wie sie die Religionszugehörigkeit von Bekannten erfahren könnten, antworten sie, dass sie die Personen einfach fragen könnten. Sie würden aber gar nicht auf die Idee kommen, sie zu fragen, weil die Religionszugehörigkeit ihrer Freund*innen irrelevant sei. Auch anhand der Herkunft oder der Teilnahme am Religionsunterricht könne man ihrer Meinung nach erkennen, welcher Religion jemand angehört.

234–254 OT: Religionen in Österreich

234–244 *UT: Größe der in Österreich verbreiteten Religionen*

Die Moderatorin fragt nach der Verteilung der Religionszugehörigkeiten in Österreich. Die Schüler*innen gehen davon aus, dass die meisten Menschen Christ*innen sind, vermuten an zweiter Stelle ›evangelisch‹ und sind sich in der weiteren Reihenfolge nicht sicher. Genannt werden ›Islamisten‹, ›Buddhisten‹ und ›Hinduisten‹.

245–254 *UT: Islam und Bezeichnung seiner Angehörigen*

Das Wort ›Islamisten‹ hinterfragend suchen die Schüler*innen nach der richtigen Bezeichnung für Angehörige des Islam.

255–325 OT: Äußerliche Erkennungsmerkmale bestimmter Religionen

255–260 *UT: Kopftuch und Kippa*

Ein Schüler fragt, ob diejenigen, die Kopftuch tragen, Musliminnen seien, woraufhin eine Schülerin vermutet, dass sie Hauben (vermutlich ist die Kippa gemeint) tragen könnten. Dies sei eher die Kopfbedeckung der Juden, meint eine Schülerin, und ein Schüler bringt ›orthodoxe‹ Personen als Vorschlag dafür ein.

261–282 *UT: Turban*

Eine Teilnehmerin erzählt von einem ehemaligen Mitschüler, der einen Turban getragen hat. Sie vermutet, er könnte Muslim gewesen sein, sie sei sich aber nicht sicher. Ein anderer Bekannter habe immer einen ›Dutt‹ aus einem Tuch getragen, fügt eine Schülerin hinzu. Sie ist unsicher, ob diese Kopfbedeckung ein religiöses Zeichen war, und bewertet diese Art als ›komisch‹.

283–294 *UT: Kopftuch und Verhüllung im Islam*

Auf die Nachfrage, welche äußerlichen Erkennungsmerkmale den Schüler*innen noch einfallen, nennen die Schüler*innen das Kopftuch im Islam und fügen hinzu, dass auch deren restliche Kleidung immer lang sei, um sich zu bedecken.

295–297 *UT: Kippa*

Eine Schülerin nennt die Kippa, die als ›kleine Kappe‹ beschrieben wird, als weiteres religiöses Merkmal.

298–308 *UT: Zeichen des Christentums: Kreuz und Habit*

Als äußerliches Erkennungsmerkmal von Christ*innen wird das Kreuz benannt, manche Pfarrer hätten zudem bestimmte Kappen auf und Ordensschwwestern würden eine schwarz-weiße Kleidung tragen.

311–325 *UT: Bindi in Indien*

Ein Schüler nennt den ›roten Punkt‹ als Erkennungsmerkmal von Hindus, was von einer Schülerin zu ›Indern‹ ausgebessert wird. Eine weitere Schülerin erklärt, dieser sei ein Zeichen dafür, glücklich verheiratet zu sein.

326–460 OT: Der Islam

326–350 *UT: Richtige Bezeichnung für muslimische Personen*

Die Moderatorin richtet die Aufmerksamkeit der Teilnehmer*innen auf den Islam und spricht mit ihnen darüber, warum die vorher von den Schüler*innen diskutierte Bezeichnung ›Islamisten‹ nicht passend ist.

- 353 *UT: Kopftuch und Bedeckung von Muslimas*
Auf die Frage, was die Schüler*innen über Muslime wissen, nennt eine Schülerin, dass muslimische Mädchen ein Kopftuch tragen würden.
- 355–372 *UT: Zeichen des Islam*
Die Schüler*innen unterhalten sich darüber, welches Zeichen für den Islam steht, und kommen – nach dem Nennen des Davidsterns für Juden – auf Mond und Stern.
- 373–399 *UT: Verhüllungsverbot / Kopftuchverbot in Österreich (1)*
Eine Schülerin spricht darüber, dass sie in der Zeitung über das Kopftuchverbot in der Schule gelesen habe. Ein Schüler meint, dieses sei dazu da, im Falle eines Diebstahles besser erkannt zu werden, und geht damit womöglich nicht von einem Kopftuch-, sondern dem Verhüllungsverbot aus, das von einem anderen Schüler später erwähnt wird. Das Verbot des Kopftuchs würde die Religion ruinieren, meint eine Schülerin. Sie sprechen darüber, ob das Verbot schlussendlich eingeführt wurde oder nicht.
- 400–428 *UT: Rückständigkeit des Islam durch veraltete Rollenbilder*
Ein Schüler spricht über eine geschlechterspezifische Rollenverteilung bei muslimischen Paaren: Frauen müssten die Hausarbeiten erledigen, während Männer arbeiten gehen, um Geld zu verdienen. Dies sei eine Verteilung, wie sie früher einmal gewesen sei, meint eine Schülerin; ein anderer Schüler bewertet eine solche Rollenverteilung als ›dumm‹. Ein Schüler erzählt über die Schulzeit seines Großvaters, in der Mädchen und Jungs nicht dieselben Eingänge in die Schule benutzen durften und eine klare Trennung auch im Werkunterricht (Kochen und Nähen vs. Handwerk) vorgenommen wurde. Zwei Teilnehmer*innen äußern ihren Unmut über diese Regelungen und einer davon hinterfragt den Sinn der Regelungen, wenn sie sich nach der Schule wieder treffen konnten.
- 429–443 *UT: Verhüllungsverbot / Kopftuchverbot in Österreich (2)*
Die Moderatorin fragt, was die Schüler*innen sonst noch über den Islam gelesen oder gesehen haben. Ein Schüler verbindet den Islam mit flüchtenden Menschen, nennt erneut das Kopftuch als äußerliches Erkennungsmerkmal und meint, dass es viele Muslim*innen gebe. Eine Teilnehmerin spricht das Verhüllungsverbot an und stellt sich eine Verhüllung und die damit verbundenen Temperaturen mühsam vor.
- 444–460 *UT: Unterscheidung in reine und unreine Tiere*
Ein Schüler bewertet es als ›dumm‹, dass im Islam Schweine als unrein bezeichnet werden, auch wenn er es grundsätzlich positiv sieht, dass Muslim*innen kein Schweinefleisch essen. Sie sprechen zunächst darüber, dass jedes Tier unrein sein könne, und dann, dass Schweine demgegenüber sogar sauber und intelligent seien.
- 461–529 **OT: Der Glaube an die Wiedergeburt und seine Auswirkungen**
Ein Schüler weist darauf hin, dass in Indien oder bei Buddhist*innen Kühe heilig sind und dass die meisten Menschen dort Veganer*innen oder Vegetarier*innen seien. Ein Mitschüler denkt, dass das bei Hindus so sei. Ein Schüler erklärt sich das wie folgt: Die Kuh werde als heilig betrachtet, weil die Menschen an die Wiedergeburt glauben und die Kuh einmal ein Mensch gewesen sein könnte. Ein

Teilnehmer hinterfragt die Einstellung, den Wert des Menschen über den Wert des Tieres zu stellen. Einen Menschen oder ein Tier zu töten sei seiner Meinung nach gleich schlimm. Eine Teilnehmerin stimmt zu. Sie besprechen, ob diese Einstellung auch auf Gelsen zutrifft, und fragen sich, ob es gut sei, eine Gelse zu töten, weil sie dann vielleicht als etwas ›Besseres‹ wiedergeboren wird. Ein Teilnehmer wirft ein, dass es aber auch sein könne, dass man damit ein Lebewesen tötet, und man nicht automatisch davon ausgehen kann, dass eine Gelse weniger wert ist. Dem stimmen die anderen Teilnehmer*innen nicht zu, sie sehen Gelsen als minderwertiger an als andere Tiere und Menschen.

530–639 OT: Fragen an Muslim*innen

Die Moderatorin fragt die Schüler*innen, was sie Muslim*innen gerne fragen würden, wenn sie ihnen alle Fragen stellen könnten.

530–547 UT: Kein Unterschied in Kommunikation mit Muslim*innen und Andersgläubigen

Die Schüler*innen meinen als erste Reaktion, dass sie Muslim*innen keine anderen Fragen stellen würden als anderen Menschen. Sie denken an ›normale‹ Themen wie ihr Wohlbefinden oder Spiele.

548–555 UT: Wissen über Muslim*innen für den Religionsunterricht

Die Moderatorin wirft ein, dass es manchmal von Vorteil sei, Informationen unmittelbar, aus erster Hand zu erfahren (z. B. von Muslim*innen selbst) als über andere, weshalb sie die Möglichkeit nutzen könnten, alle Fragen zu stellen. Ein Schüler fragt nach, ob es darum gehe, dieses Wissen dann für den Religionsunterricht zu brauchen, und denkt damit weniger ans eigene Interesse.

556–557 UT: Interesse an Lieblingsfesten von Muslim*innen

Eine Schülerin interessieren die Lieblingsfeste und -bräuche von Muslim*innen.

558–561 UT: Vorhandensein von genug Wissen über den Islam

Ein Schüler merkt an, dass er aus dem Religionsunterricht schon so viel weiß, dass ihm keine neuen Fragen einfallen.

562–564 UT: Interesse an Verhüllung

Eine Schülerin würde Musliminnen fragen, warum sie sich verhüllen.

565–578 UT: Interesse an Festen und Gebet

Die Teilnehmer*innen zeigen nach einer Denkpause Interesse an den Festen und Gebeten im Islam.

579–583 UT: Gott im Islam

Die Schüler*innen fragen sich dann, wie Muslim*innen den Gott, zu dem sie beten, benennen.

584–612 UT: Muslim*innen im Schwimmbad / Kleidungs Vorschriften

Eine Schülerin möchte wissen, ob Musliminnen das Kopftuch beim Schwimmen tragen, weil sie jemanden im Schwimmbad damit gesehen habe. Die Teilnehmer*innen unterhalten sich dann darüber, welche Bekleidungen sie im Schwimmbad schon gesehen haben (Ganzkörperanzug, Bikini mit Kopftuch) und ob diese praktisch oder unpraktisch sind. Eine Schülerin fragt sich, ob es Musliminnen von ihrer Religion aus erlaubt sei, ins Schwimmbad zu gehen. Ein Schüler meint, ein Grund dagegen wäre, dass sie dann das Kopftuch abnehmen würden. Er würde eine solche Regel aber komisch finden.

613–639 UT: Wichtige (Glaubens-)Aspekte für Muslim*innen

Auf die Frage der Moderatorin, was Muslim*innen ihrer Meinung nach wichtig sei, nennen die Schüler*innen, dass es den Eltern wichtig sei, dass sich die Kinder verhüllen, und dass die Bräuche und Gebetszeiten eingehalten werden müssen. Sie selbst würden jedoch nicht so häufig in die Kirche gehen, eher an Festtagen. Dass ihre Kinder im Islam bleiben und nicht austreten, sei muslimischen Eltern ebenso wichtig.

5.2.2 Interaktionseinheit 1 (GD2, A1)

Die Einstiegssequenz der zweiten Gruppendiskussion beschränkt sich auf die Zeilen 1–59, wobei die Zeilen 1–12 die Beschreibung des Grundreizes durch die Moderatorin beinhalten. Unterthemen des Ausschnittes sind ›Religion als Gemeinschaft mit einem oder mehreren Göttern‹ (GD2, Z16–18), ›Einschränkung auf vier Weltreligionen mit unterschiedlichen Traditionen‹ (GD2, Z19–42), ›Religiöse vs. wissenschaftliche Erklärung der Weltentstehung‹ (GD2, Z43–52) und ›Inhalte des Religionsunterrichts‹ (GD2, Z53–59).

5.2.2.1 Transkript der Sequenz

- M: Ich lade euch ein zu einem Gedankenexperiment, ok? Stellt euch vor, da gibt's irgendein Wesen, irgendein Alien oder so, das war noch nie auf der Erde. Das kommt jetzt das erste Mal so zu uns auf die Erde und geht einmal ein bisschen erkunden: Was gibt's da so? Alles ist neu. Und dann hört es irgendwann das Wort Religion und denkt sich: Äh, was ist eigentlich Religion? Was soll das sein? Dann hört es noch, dass es unterschiedliche Religionen gibt und kann einfach mit dem Wort überhaupt nichts anfangen. Und dann trifft genau auf euch sechs und ihr sollt diesem Wesen, das noch nie vorher auf der Erde war, nichts davon weiß, jetzt erklären, was Religion ist und welche Erfahrungen ihr da schon gemacht habt und ja, alles, was euch irgendwie einfällt. Und ihr könnt einfach, wenn ihr so miteinander redet/ könnt ihr noch ergänzen: »Ja, das sollte man ihm vielleicht noch sagen.« Einfach alles, was ein Wesen, das sich nicht auskennt, was eigentlich Religion ist, wissen muss drüber. Ok? 5
- S1 erklärt M, dass sie etwas Ähnliches schon einmal im Religionsunterricht gemacht haben, M meint, dass sie dann ja schon Profis seien, und fragt noch einmal, was sie dem Alien sagen würden.* 15
- S1: Äh, dass/ dass/ dass Religion so eine Art Gemeinschaft ist oder sowas. Also dass/ Und dass äh halt die an Gott glauben. An teilweise halt unterschiedliche Götter, oder eigentlich sind's ja fast eigentlich immer die gleichen, sie heißen nur anders, glaub ich.
- S3: Also ich würd' halt sagen, dass es halt vier Religionen gibt und dass sie halt alle an Gott glauben, dass sie alle unterschiedlich heißen und dass sie unterschiedliche Bräuche und Feste haben. 20
- M: Ihr könnt gerne auf das eingehen, was die anderen sagen.

- S4: Also ich find/ also, ich stimme der S3 zu und dem S1, also eigentlich beiden, ist eigentlich fast dasselbe, was sie gesagt haben.
- 25 S1: Ja, die vier Weltreligionen glaub ich, oder? Glaub ich, ja, das hat die S3 gesagt.
S3: Ja.
S2: (lacht)
S1: Wir haben da eigentlich nicht viel mehr zu sagen (lacht), wir stimmen da alle dem zu irgendwie.
- 30 M: Mhmm, vier Weltreligionen hast du gesagt, gibt's?
S1: Oder fünf? Ich weiß es nicht.
M: └ Welche fallen euch denn ein? Sammelt mal, auf welche ihr so kommt!
S1: Der Islam.
S2: └ Christentum.
- 35 S3: Islam.
S1: Judentum, äh Buddhismus.
S3: Judentum └ mus und Hinduismus.
S1: Ja. () Christentum.
S3: Hab ich schon gesagt.
- 40 S1: Echt? War das nicht das Judentum?
S3: Nein, du hast Judentum gesagt.
S1: Aaaaah, ok. (lacht)
M: Und wenn es euch jetzt fragt: Ja und warum gibt's eigentlich Religionen?
S4: Äh, weil halt irgendwas auch die Welt erschaffen musste.
- 45 S3: Ja, sonst gibt's halt keine Erklärung.
S1: Naja schon, es gibt so die Erklärung, die wissenschaftliche, das mit dem Urknall und so. Könnte ich jetzt alles aufzählen, aber das mache ich jetzt nicht. (lacht) Ähm aber () ähm irgendwie hat das halt/ irgendwie/ weiß ich nicht/ also, das kann man irgendwie nicht beschreiben wirklich, was/ wie das entstanden sein kann. Das ist halt irgendwie
- 50 so eine Gemeinschaft, Alien!
M: (lacht) Sprichst du den Alien an?
S1: Ja. (lacht)
S2: Ähm, Religion gibt's halt auch, da lernt man halt über den, an den man halt glaubt, ähm und wie die Welt erschaffen wurde und so.
- 55 S3: Und zum Beispiel Hochzeit, Taufe und so.
S1: Verschiedene Feste, ja.
S2: Von anderen Ländern oder anderen Religionen.
M: Das lernt man im Religionsunterricht, meinst du?
S2: Ja.

5.2.2.2 Zusammenfassung der Erkenntnisse aus der Interpretation

Religion als Gemeinschaft

Als erste Assoziation zum Grundreiz bringt S1 den Begriff ›Gemeinschaften‹ als Bezeichnung für Religionen ein – einen Ausdruck, der in der Alltagssprache meist positiv konnotiert und mit Gruppenzugehörigkeit in Verbindung gebracht wird. Das verbindende Element zwischen den Mitgliedern einzelner Religionen ist dem Schüler zufolge der Glaube an einen Gott oder mehrere Götter. Durch die Nennung der gemeinschaftlichen Dimension als ersten Impuls wird eine positive Grundeinstellung des Schülers zu Religion(en) sichtbar.

Gott = Gott

S1 verknüpft mit seiner eben genannten Erklärung eine weitere Information: Angehörige verschiedener Religionen würden zwar an unterschiedliche Götter glauben, diese seien jedoch »ja fast eigentlich immer die gleichen, sie heißen nur anders« (GD1, Z18). Damit führt er eine Relativierung ein: Alle gläubigen Menschen glauben an denselben Gott, der in verschiedenen Religionen lediglich unterschiedlich bezeichnet wird. Durch die Nennung sowohl des Singulars ›Gott‹ als auch des Plurals ›Götter‹ bedenkt er dabei auf den ersten Blick monotheistische sowie polytheistische Religionen. Fraglich ist hierbei, wie es sich der Schüler erklärt, dass seine These in polytheistischen Religionen standhält, in denen von einer Mehr- oder Vielzahl an Göttern ausgegangen wird, wodurch bereits innerhalb der Religion eine Differenzierung zwischen Göttern vorgenommen wird.

Analytischer Zugang zu Religion(en)

Wie in der ersten Gruppendiskussion mit katholischen Schüler*innen wird auch in GD2 gleich zu Beginn ein analytischer Zugang zu Religion(en) erkennbar. S3 nimmt eine Einteilung in vier Religionen vor, die im weiteren Gesprächsverlauf als die vier bzw. (etwas später auf die Nachfrage der Moderatorin) fünf Weltreligionen bezeichnet werden. Die Schüler*innen zählen die ihnen bekannten Religionen Christentum, Islam, Judentum, Buddhismus und Hinduismus auf Nachfrage der Moderatorin auf, beschreiben sie aber nicht näher – ihre Thematisierung der Weltreligionen endet mit der Aufzählung. Die einzige – sehr oberflächlich formulierte – Differenzierung, die von einer Schülerin vorgenommen wird, ist die Feststellung, dass die verschiedenen Religionen »unterschiedlich heißen und dass sie unterschiedliche Bräuche und Feste haben« (GD2, Z20f). Nach der Nennung des Gottesglaubens als verbindendes Element zwischen allen Religionen kommen dadurch Unterschiede zwischen Religionen in den Blick.

Wissenschaftliche vs. religiöse Erklärung der Weltentstehung

Die Moderatorin erweitert den Impuls an einer Stelle der Sequenz, indem sie die Schüler*innen fragt, welche Antwort sie dem Alien auf die Frage nach der Begründung für die Existenz von Religionen geben würden. S4 reagiert sogleich mit einem Hinweis auf die Entstehung der Welt. Sie verwendet dabei den Begriff »erschaffen« (GD2, Z44) und verweist damit auf eine religiöse Sichtweise, denn eine Erschaffung impliziert eine*n handelnde*n Akteur*in, während beispielsweise auch ein »Entstehen« (ohne Akteur*in) möglich ist. Bezeichnet wird diese*r Akteur*in als »irgendwas« (GD2, Z44), womit der Eindruck eines Wesens und weniger einer Person oder einer personalen Vorstellung vermittelt wird. In Bezug auf diese Thematik ist kein geteilter Orientierungsrahmen festzustellen, da S1 seiner Mitschülerin widerspricht. Es gebe, so erklärt er, eine andere Erklärung für die Entstehung der Welt, die er als eine wissenschaftliche Erklärung bezeichnet (»das mit dem Urknall und so«, GD2, Z46f). Er spricht dann in mehreren abgebrochenen Sätzen weiter, in denen er versucht, seine Aussage auf den Punkt zu bringen, bevor er feststellt, dass die Entstehung der Welt nicht beschrieben werden kann, womit er seiner zuvor getätigten Aussage widerspricht.

Kaum Alltagsbezug und wenig Interesse am Thema

Als weitere Assoziation zum Begriff Religion bringt eine Schülerin den Religionsunterricht und dessen Inhalte in das Gespräch ein. Die Verbindung von Religion mit dem Religionsunterricht könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Schülerin in ihrem Alltag wenig Bezug zu Religion hat und sich der Raum, in dem in ihrem Leben religiöse Fragen Platz finden, auf den Religionsunterricht beschränkt.

Insgesamt entsteht in dieser Gruppendiskussion der Eindruck, dass das Thema Religion für die Schüler*innen kaum Alltagsrelevanz hat. Sie verbleiben in ihren Gesprächsbeiträgen auf der analytischen Ebene und weisen in diesem ersten Abschnitt an keiner Stelle auf eine persönliche Relevanz von oder Erfahrung mit Religion(en) hin. Außerdem wirken sie zu Beginn der Gruppendiskussion wenig redefreudig. Im Gegenteil erscheinen drei Beiträge von S1 als Versuch, das Gespräch wieder zu beenden: Zu Beginn erklärt er der Moderatorin, dass sie dieselbe Übung schon einmal im Religionsunterricht gemacht hätten (GD2, Z13–15), in den Zeilen 28–29 weist er darauf hin, dass sie (er spricht für die gesamte Gruppe) zum Grundreiz nichts mehr zu sagen hätten, und versucht damit, eine vorzeitige Konklusion herbeizuführen, und gegen Ende der Sequenz beschließt er seinen Redebeitrag mit der Feststellung, dass Religion »halt irgendwie so eine Gemeinschaft« (GD2, Z49f) sei, die er direkt an das Alien richtet. Dies wirkt – nach seinem oben erwähnten misslungenen Versuch, den Grund für Religion zu beschreiben – wie eine vorzeitige Konklusion, die darauf hinauslaufen soll, das Gespräch über dieses Thema zu beenden. Möglicherweise stößt S1

hier an die Grenzen seiner sprachlichen Möglichkeiten, Religion zu beschreiben, und wird sich dessen bewusst, weshalb er auf einen bereits genannten Begriff rekurriert, um das Alien aus dem Gedankenexperiment zufriedenzustellen. Er zeigt mit seinen Konklusionsversuchen insgesamt jedoch wenig Interesse, was wiederum an einer geringen Alltagsrelevanz des Themas Religion liegen kann.

5.2.3 Interaktionseinheit 2 (GD2, A2)

Die zweite gewählte Sequenz aus der zweiten Gruppendiskussion mit dem Oberthema ›Selbstbestimmung der Religionszugehörigkeit‹ enthält die Unterthemen ›Eintritt in eine Religion‹ (GD2, Z130–Z148), ›(Un-)Möglichkeit des Austritts aus einer Religion oder des Konvertierens‹ (GD2, Z149–Z162) und ›Bindung an die Familie durch Religion‹ (GD2, Z163–Z178). Die Diskussion wird durch die Aussage eines Schülers eingeleitet und die engagierten Reaktionen seiner Mitschüler*innen zeigen die Relevanz der Thematik für die Teilnehmer*innen.

5.2.3.1 Transkript der Sequenz

- S6: └ Ich glaub, dass man nicht in eine 130
 Religion eingeboren soll/ werden sollte.
- S1: Wie? Hä? Das versteh ich nicht.
- S6: Dass man nicht so ähm geboren werden soll und dann die Eltern über einen entscheiden, in welche Religion man geht.
- S3: Aber man kann ja aus/ 135
- S2: └ Geht man nicht eigentlich in die Religion von den Eltern?
- S6: Nein. Manche werden dazu gezwungen, aber ich find' das nicht so toll.
- S2: └ Nicht?
- S1: Naja, ich bin nicht gezwungen worden. (lacht)
- S2: Du weißt es ja gar nicht, du warst ja ein Baby. 140
- S1: └ Ich war ein Baby und ich bin getauft worden, also/
- S2: └ Ja.
- S3: └ Ja.
- S1: Naja, aber es ist ja auch so, man kann dann später ja noch entscheiden, ob man jetzt aus der/ man kann ja aus der aussteigen und dann in eine andere einsteigen. Also, das geht, glaub ich, bei den meisten. 145
- S3: └ Ja.
- S2: Ja, also, das ist eigentlich nicht schlimm.
- S3: └ Aber bei voll vielen () dürfen die das halt nicht.
- S6: └ Naja, aber manche werden dann halt von den Eltern so beeinflusst, dass sie dann gar nicht anders können. 150
- S3: Zum Beispiel im Islam wird das halt auch so, dass halt die meisten müssen (unv.)

- S6: Mhm. Ich hab ähm/ früher, hab ich öfters gehört, dass die Eltern ähm einen dazu gezwungen haben. () Aber ich weiß nicht, ob das jetzt ein Einzelfall war.
- 155 S2: └ Naja aber, gezwungen? Man kann ja nicht ein Baby fragen: Hm, magst da reinkommen oder nicht? (lacht) Das ist ja komisch.
- S1: (lacht) Ja, ich glaub eher, dass/ Ich mein, die Babys können ja noch nicht entscheiden, ob sie jetzt/
- 160 S2: Ja eh, deswegen, ja. (lacht)
- S3: Ja, aber wenn halt/ wenn sie halt älter sind, die Kinder, dass sie halt in eine andere Religion einsteigen wollen und das halt nicht dürfen.
- S6: Naja, ich würd' aber lieber/ ich würd lieber mit einer Familie in einer Religion sein.
- S2: Mhm, schon.
- 165 S6: Weil ich find, Religion ist irgendwie eine Familie.
- S1: Ja, weil nämlich dann/ das wär' dann irgendwie fad, also das wär dann irgendwie nicht so/ wenn man dann zum Beispiel Feste feiert, wo man dann nur ganz allein ist oder halt mit den anderen äh, die/ aber nicht mit der Familie. Zum Beispiel ähm Ostern oder Weihnachten oder so. Naja, das heißt dann anders oder so und ist ein bissi anders,
- 170 vielleicht, aber/
- S6: Also ich find's egal, wen man anbetet, Hauptsache man tut es aus freien Stücken.
- S3: Ja.
- S6: Oder man macht das halt, weil man unbedingt bei der Familie sein möchte. (kurze Pause)
- 175 S1: Das hab' ich jetzt () nicht ganz verstanden, was du jetzt gemeint hast, aber () äh ja, du hast gemeint, mit irgendwie so mit der Familie oder so halt das () eine Gemeinschaft.
- S3: Ja, weil man halt (unv.) mit der Familie reingeht.
- S1: Religion ist halt so eine Gemeinschaft oder Familie auch oder so.

5.2.3.2 Zusammenfassung der Erkenntnisse aus der Interpretation

Die Auswertung der Diskursorganisation und der Abschluss mit einer rituellen Konklusion in Form einer Themenverschiebung machen deutlich, dass es sich an dieser Stelle um einen oppositionellen Diskurs handelt. Die Schüler*innen werden sich nicht einig in der grundlegenden Frage der Interaktionseinheit, ob die Entscheidung der Eltern über die Religionszugehörigkeit ihrer Kinder einen Zwang darstellt oder nicht. Dabei zeigen sich die folgenden Diskussionspunkte und Interessen der Schüler*innen:

Religionszugehörigkeit als individuelle und freiwillige Entscheidung?

Ein Schüler zeigt am Beginn der Textstelle eine sehr gefestigt wirkende Einstellung zur Bestimmung der Religionszugehörigkeit: Er spricht sich dafür aus, dass die Religion eines Kindes nicht von jener der Eltern oder Familie abhängig sein bzw. nicht von ihnen bestimmt werden soll. Damit verlangt er Selbstbestimmung in der Frage der Religionszugehörigkeit (religiöse Autonomie) und bezeichnet

die Praxis der Kindertaufe, die in ›seiner‹ Religion, dem Christentum, üblicherweise praktiziert wird, als Fremdbestimmung bzw. Zwang. Statt eines passiven ›Hineingeboren-Werdens‹ in eine Religion fordert er aktive religiöse Handlungsmöglichkeiten.

In ihren Gegenargumenten führen seine Mitschüler*innen die fehlende Willensfreiheit und Handlungsfähigkeit von Kleinkindern an. Da ihnen diese (noch) fehlen, kann ihrer Meinung nach nicht von einer Verpflichtung zu einer Religionszugehörigkeit gesprochen werden, weshalb sie die Bezeichnung als Zwang als nicht zutreffend empfinden. Zudem könne man jederzeit aus einer Religion austreten, weshalb die Schüler*innen in einer von den Eltern bestimmten Religionszugehörigkeit keine Einschränkung wahrnehmen. Hier gehen sie weder darauf ein, aus welchen Gründen ein Austritt möglich oder für sie nachvollziehbar ist, noch wird thematisiert, dass auch Religionslosigkeit, d. h. keiner Religion anzugehören, eine mögliche Entscheidung sein kann.

Die Schüler*innen diskutieren jedoch darüber, ab wann Kinder bzw. Jugendliche religionsmündig sind und eine solche Entscheidung treffen können. Bezüglich der Debatte, ob es einen Zwang darstellt, wenn die Erziehungsberechtigten die Religionszugehörigkeit ihrer Kinder festlegen, sind sich die Schüler*innen nach einem Austausch darin einig, dass Kleinkinder noch nicht fähig seien, dies zu entscheiden. Eine Schülerin weist aber darauf hin, dass es als Zwang bezeichnet werden kann, »wenn sie halt älter sind, die Kinder« (GD2, Z161). Damit legt sie zwar kein Alter o. Ä. fest, ab dem man religionsmündig ist, gibt aber zu bedenken, dass es ab einem gewissen Zeitpunkt nicht mehr vertretbar ist, sich in dieser Entscheidung von anderen beeinflussen zu lassen.

Fehlender Blick auf die persönliche Religiosität

Insgesamt spielt die eigene Religiosität von Gläubigen für die Schüler*innen in diesem Gespräch keine Rolle bei der Entscheidung für oder gegen die Zugehörigkeit zu einer Religion. Stattdessen wird Religion als Institution mit Regeln zum Ein- und Austritt wahrgenommen. Darin könnten sich die Erfahrungen einer katholisch geprägten Sozialisation widerspiegeln, in der die Zugehörigkeit zu einer Religion durch das (Nicht-)Bezahlen des Kirchenbeitrags geregelt wird – diese Entscheidung ist jedoch nicht immer Ausdruck des persönlichen Glaubens, sondern kann auch auf die (fehlende) Verbundenheit mit der Institution Kirche verweisen.

Religion als soziales Konstrukt – mit allen Vor- und Nachteilen

Die Schüler*innen sprechen Religion(en) eine soziale Dimension zu, was sich beispielsweise daran zeigt, dass Religion als Gemeinschaft und Familie bezeichnet wird. Mit diesen Begriffen verbinden sie augenscheinlich ein Gefühl der Zusammengehörigkeit; auch der zunächst kritische Schüler S6 spricht sich im

Gesprächsverlauf schlussendlich dafür aus, dass man sich auch deswegen dazu entscheiden könne, einer Religion beizutreten, weil man derselben Religion wie die Familienangehörigen angehören möchte. Dann könne man zum Beispiel religiöse Feste gemeinsam feiern, was laut S6 alleine seinen Reiz verliert.

Neben dem als positiv bewerteten Gemeinschaftsaspekt benennen die Schüler*innen aber auch negative Aspekte einer Religionszugehörigkeit. So könne von der Familie oder der Religion ein gewisser Druck oder Zwang ausgehen, Angehörige*r der Religion zu bleiben. Es zeigt sich für die Schüler*innen folgende Enaktierungsproblematik: Auch wenn der Austritt aus einer Religion theoretisch möglich ist, sei die Realisierung dieses Austrittes für viele keine Option. Als möglicher Grund dafür wird auf individueller Ebene der Einfluss der Eltern auf diese Entscheidung benannt. Es sei laut einem Schüler im Christentum »früher« so gewesen, »dass die Eltern [...] einen dazu gezwungen haben« (GD2, Z154). Demgegenüber bezieht sich eine Schülerin auf die überindividuelle Ebene der Religionen, im Speziellen des Islam, wenn sie behauptet, dass »im Islam [...] halt die meisten müssen« (GD2, Z152). Die Schülerin erkennt die soziale Dimension von Religion und fasst diese im Islam als einschränkender auf als in anderen Religionen. Mit dieser Aussage spricht sie ihre Fremdwahrnehmung des Islam aus, ohne dies auf ein Beispiel oder eine Erklärung zu stützen, und verallgemeinert durch die Verwendung des Ausdrucks »die meisten« ihre Wahrnehmung – ihre Aussage ist daher als pauschalisierend zu werten.

Spannungsfeld zwischen individueller Freiheit und Bindung an eine Gemeinschaft

Während des gesamten Gesprächsverlaufs, zugespitzt durch die fehlende Einigung am Gesprächsende, zeichnet sich thematisch ein Spannungsfeld ab zwischen dem Wunsch nach einer freien Entscheidungsmöglichkeit bei der Wahl der Religionszugehörigkeit und der Erkenntnis, dass – gerade im Alter der Diskussionsteilnehmer*innen – die Familie der wichtigste religiöse Sozialisationsort ist. Vor allem an den Beiträgen von S6, der die Interaktionseinheit eröffnet, wird der Zwiespalt, der damit einhergehen kann, deutlich: Auch wenn er sich zunächst noch sehr klar dafür ausspricht, dass die eigene Religionszugehörigkeit nicht mit jener der Familie zusammenhängen und nicht von den Eltern bestimmt werden soll, lenkt er später mit der Aussage »Naja, ich würd' aber lieber [...] mit einer Familie in einer Religion sein« doch ein und erkennt für sich, dass der familiäre Kontext bei der Wahl der Religionszugehörigkeit – nicht zuletzt in jungen Jahren – schwer ausgeblendet werden kann. Noch deutlicher wird dieses Spannungsfeld zwischen Individualismus und Konformismus bzw. Gemeinschaft wenig später in seinen kurz aufeinanderfolgenden Redebeiträgen: »Also ich find's egal, wen man anbetet, Hauptsache man macht es aus freien Stücken. [...] Oder man macht das halt, weil man unbedingt bei der Familie sein möchte.« (GD2, Z171–Z173). Letztlich kann eine gemeinschaftlich-sozial motivierte Ent-

scheidung für jene Religion, der auch die eigene Familie angehört, ebenso als bewusste Entscheidung und somit als freiwilliger Akt gesehen werden, wodurch sich die Spannung – zumindest für diesen Schüler – ein Stück weit löst.

5.2.4 Interaktionseinheit 3 (GD2, A3)

Die Fokussierungsmetapher, die als dritte zu interpretierende Sequenz aus dem Abschnitt zum Oberthema ›Religionszugehörigkeit‹ gewählt wurde, enthält Gedanken der Schüler*innen zur Relevanz der Religionszugehörigkeit ihrer Freund*innen und beschränkt sich auf die Zeilen 180–232. Sie ist unterteilt in die Unterthemen ›Wissen über die Religionszugehörigkeit von Freund*innen‹ (GD2, Z180–Z205) und ›Relevanz der Religionszugehörigkeit von Freund*innen‹ (GD2, Z206–Z232).

Davor unterhielt sich die Gruppe katholischer Schüler*innen darüber, von wem über die Religionszugehörigkeit entschieden wird und in welcher Verbindung Religion und Familie stehen (siehe GD2, A2).

5.2.4.1 Transkript der Sequenz

- M: Jetzt habt ihr schon die Familie angesprochen. Ist es euch/ also, wenn ihr jetzt so mal an eure Freundinnen und Freunde denkt: Ist es euch wichtig, dass die Freunde und Freundinnen die gleiche Religion haben wie ihr? 180
- S1, S2, S3, S4, S6 (gleichzeitig): Nein.
- S2: Gar nicht.
- S1: Überhaupt nicht. 185
- S3: └ Ist egal, Hauptsache () ein Freund.
- S1: Also zum Beispiel () ein Freund von mir/ ein Freund von mir, der ähm der/ der ist noch nicht getauft worden, ich glaub, er ist jetzt noch nicht immer ge/ noch immer nicht getauft. Der hat sich entscheiden können, ob er evangelisch werden will oder oder oder/ äh Christentum äh halt/ ins Christentum halt gehen will. 190
- (kurze Pause)
- M: Und bei den anderen: Was sind/ Wisst ihr von euren Freundinnen und Freunden, welcher Religion sie angehören?
- S3: Ich hab' eine Freundin aus Afrika ähm, ja. Aber sie ist halt in Afrika geboren, aber halt/ sie wurde in Österreich halt getauft. Ist halt halb (unv) umgezogen (unv) nach ihrer Geburt. 195
- (kurze Pause)
- M: Bei den anderen, wie ist das?
- S2: Ich weiß es leider nicht so genau (lacht), weil ich nicht weiß, wo sie herkommt, aber aus der alten Klasse, ähm also aus der alten Schule, da haben wir eine gehabt, die kommt aus Indien ähm und die ist halt bei/ nicht bei ihren richtigen Eltern gewesen, weil ihre Eltern halt angeblich bei einem Sandsturm ums Leben gekommen sind. Ähm und ich 200

weiß nicht, we/ ich weiß nicht, ob sie getauft worden ist da, oder ob sie in Indien/ das weiß ich nicht.

205 (kurze Pause)

M: Wie weiß man überhaupt, ob wer zur gleichen Religion angehört/ also, wie würdet ihr das bei euren Freunden und Freundinnen rausfinden?

S6: Fragen. (lacht)

S2: Ja, fragen. (lacht)

210 S1: [└] Ich würd' einfach fragen.

S6: Naja, ich würd' nicht fragen, weil ich find's eigentlich relativ egal.

S3: Ja, oder halt/

S1: Ja eh, meistens/

S2: [└] Wenn sie nett zu mir ist, ist es mir eigentlich ziemlich egal, was für eine Religion.

215

S3: (unv) wo man halt herkommt.

S1: Naja, irgendwie kommt man dann meistens eh drauf, wenn man/ wenn man jetzt im Religionsunterricht ist oder so.

S2: Ja. (lacht)

220 S3: Ja oder zum Beispiel, wenn man halt länger befreundet ist, dann weiß man das.

S1: Weil eigentlich fragt man dann auch nicht so/ Man geht dann hin und sagt: (verstellt die Stimme) »Welche Religion bist DU? Das will ich jetzt wissen!« Oder so irgendwie. Das ist eigentlich/ kommt das dann immer selber raus.

M: Wär' das komisch, wenn man das fragen würde?

225 S1: Eigentlich nicht, aber irgendwie kommts nie dazu. () Ich frag das eigentlich nicht, weil es ist wurscht. Also find ich. () Also, wenn man gute Freunde hat.

S2: [└] Naja, vielleicht fragt er dich ja und () dann kannst ihn du auch eigentlich auch gleich fragen, wenn er dich auch gefragt hat.

S1: [└] Naja, dann wird er's sagen, wahrscheinlich,

230 wenn er dich fragt.

S2: Aja, stimmt. Bevor du die Antwort wahrscheinlich gegeben hast, hat er's eigentlich schon gesagt wahrscheinlich.

5.2.4.2 Zusammenfassung der Erkenntnisse aus der Interpretation

*Religion von Freund*innen hat keine Relevanz*

Die Religionszugehörigkeit von Freund*innen ist für die Schüler*innen für das Schließen und Erhalten einer Freundschaft offensichtlich nicht wichtig, denn sie beantworten die Frage nach der Relevanz der Religionszugehörigkeit von Freund*innen gleichzeitig und sehr rasch mit einer klaren Verneinung. Wichtiger sei ihnen, dass der*die Freund*in »nett« (GD2, Z214) und ein*e gute*r Freund*in (vgl. GD2, Z226) ist. Freund*innen müssen demnach andere Qualitäten als dieselbe oder eine bestimmte Religionszugehörigkeit aufweisen; diese Eigenschaften werden von den Schüler*innen jedoch nicht näher beschrieben.

Religionszugehörigkeiten erkennen

Im Verlauf des Gesprächs sammeln die Schüler*innen – teilweise direkt durch die Beantwortung der Frage der Moderatorin, teilweise indirekt – Möglichkeiten, wie man die Religionszugehörigkeit einer anderen Person erkennen kann. Als erste Antwort auf die Frage und damit als offensichtlichsten Zugang schlagen sie vor, die Person, deren Religionszugehörigkeit man erfahren möchte, danach zu fragen (vgl. GD2, Z208–210). Dieser Zugang zeugt von einer offenen Haltung: Statt ausgehend von Äußerlichkeiten auf etwas zu schließen, würden die Schüler*innen viel eher auf eine Person zugehen und mit ihr ins Gespräch kommen. Festzuhalten ist aber auch, dass ihnen dieser Weg zwar als möglich, jedoch nicht immer als passend erscheint.

Als weiterer Hinweis auf eine bestimmte Religionszugehörigkeit wird von den Schüler*innen die Herkunft der Person genannt. Diese Überlegung kommt neben der expliziten Aussage »[...] wo man halt herkommt« (GD2, Z216) auch implizit in Erzählungen einzelner Schüler*innen zum Tragen. So berichtet S3 von ihrer Freundin, die in Afrika geboren und später nach Österreich gezogen und »in Österreich halt getauft« (GD2, Z195) worden sei, wobei sie nicht näher beschreibt, welcher (aufgrund des Verweises auf die Taufe angenommenen christlichen) Konfession sie angehört. S2 wiederum spricht von einer ehemaligen Schulkollegin mit indischen Wurzeln, von der sie nicht weiß, »ob sie getauft worden ist da, oder ob sie in Indien/« (GD2, Z203). Sie bricht den Satz ab, jedoch ist anhand ihrer und der eben genannten Aussage ihrer Mitschülerin erkennbar, dass die Schüler*innen von einem Zusammenhang von Religion und (Herkunfts-)Nation ausgehen, diesen jedoch – so erscheint es in der Diskussion – nicht eindeutig fassen können.

Im weiteren Gesprächsverlauf zeigte sich auch, dass die Schüler*innen vom Besuch des konfessionellen Religionsunterrichts auf die Religionszugehörigkeit ihrer Mitschüler*innen schließen (vgl. GD2, Z217f). Dieser Zugang kommt aus ihrer tatsächlichen Lebensrealität, weil sie ein- bis zweimal pro Woche damit konfrontiert sind, dass einige Klassenkamerad*innen einen Religionsunterricht einer ›anderen‹ Religion oder Konfession besuchen. Auch wenn diese Schlussfolgerung in vielen Fällen zum richtigen Ergebnis führen wird, klammern die Schüler*innen hierbei aus, dass sich Schüler*innen vom Religionsunterricht abmelden bzw. ohne religiöses Bekenntnis für einen konfessionellen Religionsunterricht anmelden können; demnach könnte es auch zu einem Fehlschluss kommen.

Am Ende der interpretierten Fokussierungsmetapher relativieren die Schüler*innen alle genannten Möglichkeiten, indem sie festhalten, dass die Religionszugehörigkeit anderer einerseits keine Relevanz habe (vgl. GD2, Z226) und sich diese andererseits in einer Freundschaft nach einer gewissen Zeit von selbst herauskristallisiert (vgl. GD2, Z220).

Tabuthema Religion?

Anknüpfend an die Relativierung der Bedeutung von Religionszugehörigkeiten verstärkt sich im Laufe der Diskussion der Eindruck, dass die Schüler*innen generell eine direkte Thematisierung der ›eigenen‹ und ›anderen‹ Religion als unangemessen empfinden. Eine Begründung für diese Haltung kann darin gefunden werden, dass sie der Religionszugehörigkeit im zwischenmenschlichen Miteinander keine Relevanz zuschreiben. Sie kann aber auch darauf verweisen, dass die Schüler*innen Religion als Privatsache sehen, über die man nicht spricht oder über die es sich nicht zu sprechen lohnt. Hierzu sei gesagt, dass die Schüler*innen die Religionszugehörigkeit anderer nicht dezidiert als Tabuthema sehen, sie sind durchaus daran interessiert, wenn sich mit einer ihnen vertrauten Person Gespräche darüber ›wie von selbst‹ ergeben.

Fehlendes Verständnis von Religionen und Konfessionen

S1 erzählt am Beginn der Sequenz von einem Freund, der (bislang) ungetauft sei und sich entscheiden könne, ob er »evangelisch werden« oder »ins Christentum halt gehen will« (GD2, Z189f). Diese Aussage macht ein mangelndes Wissen des Schülers über christliche Konfessionen deutlich, da er ›christlich‹ und ›evangelisch‹ einander gegenüberstellt und nicht erkennt, dass es sich beim evangelischen Christentum um eine Konfession der Religion Christentum handelt. Die fehlenden Bezugnahmen seiner Mitschüler*innen können eventuell darauf verweisen, dass auch diese kein Wissen bezüglich dieser Unterscheidung aufweisen.

5.2.5 Interaktionseinheit 4 (GD2, A4)

Die vierte für die Interpretation gewählte Sequenz ist eine Fokussierungsmetapher zum Oberthema ›Der Islam‹ und enthält die Unterthemen ›Verhüllungsverbot / Kopftuchverbot in Österreich‹ (GD2, Z373–Z399) und ›Rückständigkeit des Islam durch veraltete Rollenbilder‹ (GD2, Z400–Z427). Die Diskussion wird mit einer Wissenserhebung zum Thema Muslim*innen und Islam eingeleitet.

5.2.5.1 Transkript der Sequenz

- M: Ok, also, wir waren grad dabei: Was wisst ihr alles über Muslime? () Oder was habt ihr schon mitgekriegt, was habt ihr irgendwo gelesen? In einem Buch, in einem Film. Was auch immer.
- 375 S4: Also in der Zeitung stand doch mal, dass man das verbietet/ verbot/ also verbieten will, dass sie in der Schule Kopftücher tragen.

- S1: Kommen wir wieder zurück zum Thema Religion. Wir schweifen immer ab.
 425 S6: Wenn wir so einem Alien was erklären
 S1: └ dann fragt's uns noch mehr. Was ist eine
 Schule? Und dann/ Ja, woa! Bleiben wir bei der Religion, Alien!

5.2.5.2 Zusammenfassung der Erkenntnisse aus der Interpretation

Bewusstsein für Ungerechtigkeit bei Zuschreibungen aufgrund von äußerlichen Merkmalen

Die christlichen Schüler*innen zeigen in der Interaktionseinheit ein Bewusstsein für Ungerechtigkeit und Ungleichbehandlungen von Angehörigen des Islam. So übt beispielsweise eine Schülerin Kritik am Kopftuchverbot, indem sie andeutet, dass durch das Verbot einer religiösen Vorschrift das Selbstverständnis der Religion von außen unterwandert werde (»Das ruiniert dann voll die Religion«, GD2, Z381). Der Gruppe katholischer Schüler*innen ist ebenfalls bewusst, dass Diskussionen über religiös (und dabei insbesondere islamisch) motivierte Regelungen – wie ein Verhüllungs- oder Kopftuchverbot – schon länger geführt werden, also trotz wiederholter Aufnahme kein Ende finden. Durch diese Ergänzung weisen sie möglicherweise darauf hin, dass Muslim*innen immer wieder mit Zuschreibungen und Diskussionen bezüglich der Kleidungsvorschriften ihrer Religion konfrontiert sind. Diese Annahmen und Vorurteile (z. B. Muslim*in = verdächtig) werden von der Gruppe hinterfragt und negativ bewertet. So meint eine Schülerin, es sei »gemein« (Z381, GD2), während ein Schüler darauf hinweist, dass sie »ja nix dafür« (Z382, GD2) können, womit er vermutlich darauf hinweisen möchte, dass das Einhalten gewisser Vorschriften eben Teil der Zugehörigkeit zu einer Religion und deshalb kein Grund für die vorschnelle negative Zuschreibung ist.

Aufnahme und Wiedergabe medial vermittelter Informationen

Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass den Schüler*innen ein klares Verständnis dafür, welche Begründungen Befürworter*innen eines solchen Verbots vorbringen, fehlt, denn sie äußern Vermutungen, denen es an logischen Zusammenhängen fehlt. Es wirkt, als gäben sie Teile davon, was sie (medial vermittelt) gehört oder gelesen haben, wieder, ohne genauer darüber nachzudenken. Dies gibt eventuell einen Einblick in den Umgang mit Informationen aus den Medien in diesem Alter. Auch wenn diese nicht vollends verstanden werden, werden sie von den Kindern aufgenommen und in ihre Vorstellungen integriert. Die Schüler*innen verbinden mit einem Verhüllen oder Verdecken möglicherweise nur Diebstahl oder ein Nicht-erkannt-werden-Wollen und haben – vielleicht weil es dies in ›ihrer‹ Religion nicht gibt, – wenig Zugang zu religiös mo-

tivierten Gründen für das Tragen eines Kopftuchs oder eine andere Art von Verhüllung, weshalb die von ihnen genannte Erklärung für sie schlüssig wirkt.

Eindruck der Rückständigkeit des Islam durch veraltete Rollenbilder

Die Schüler*innen leiten von der Aussage einer Schülerin, dass muslimische Frauen ihre Haare nur ihren Männern zeigen dürfen, auf die Rollenverteilung in Haushalten muslimischer Paare über. Eine Schülerin erläutert dabei ihre Wahrnehmung der Arbeitsverteilung: Die Frauen übernehmen die Hausarbeit (sie kochen, putzen etc.), während die Männer für die finanzielle Absicherung der Familie zuständig, d. h. erwerbstätig sind.

Diese geschlechterspezifische Rollenverteilung wird von den katholischen Schüler*innen als veraltet angesehen, was sich an der darauffolgenden Gegenüberstellung zeigt: Nach der Erklärung eines Schülers, dass diese Verteilung »früher« (GD2, Z402) so gewesen sei, gibt er eine Erzählung seines Großvaters wieder. In dessen Schulzeit hätten Mädchen und Jungs das Schulhaus durch voneinander getrennte Eingänge betreten und im Unterricht zeigten sich Unterschiede, da Mädchen lernten, zu kochen und zu nähen, während Jungs handwerklich ausgebildet wurden. Er vergleicht die vermeintlich »typisch muslimische« geschlechterspezifische Rollenverteilung dabei nicht mit der »typisch christlichen«, sondern nimmt als Vergleich jene Lebensweise her, die seiner Meinung nach zwei Generationen vor ihm als »normal« angesehen wurde. In der Zuschreibung, muslimische Paare handelten heute so, wie es vor zwei Generationen in der österreichischen Gesellschaft üblich war, zeigt sich, dass die Schüler*innen mit der Religion Islam ein veraltetes Rollenbild verbinden. Hierbei nehmen sie implizit auf die medial sehr verbreitete Zuschreibung einer Benachteiligung der Frauen im Islam Bezug.

5.2.6 Erkenntnisse aus der zweiten Gruppendiskussion (GD2)

5.2.6.1 Die Interaktion der teilnehmenden Schüler*innen

Die Analyse der Interaktionen macht sichtbar, dass zu Beginn noch wenig Initiative seitens der Schüler*innen, sich aktiv in das Gespräch einzubringen, besteht. Auf den Grundreiz reagieren die Schüler*innen zunächst in knappen Antworten, die einen Austausch in der Gruppe unterbinden. Außerdem fallen vermehrte Konklusionsversuche auf, die meist von S1 eingebracht werden, der wiederum mit einer Vielzahl an Redebeiträgen die Diskussion dominiert: Er erklärt beispielsweise direkt nach der Darstellung des Gedankenexperiments, dass sie eine ähnliche Aufgabe bereits im Religionsunterricht bearbeitet hätten, und wirkt wenig motiviert, dies zu wiederholen. Nach ersten Assoziationen

seiner Mitschüler*innen stellt er zudem stellvertretend für die gesamte Gruppe fest, dass sie »nicht viel mehr zu sagen« (GD2, Z28) hätten.

Trotz anfänglicher Schwierigkeiten bezüglich der Interaktionsfreudigkeit der Schüler*innen zeigt sich etwas später eine aktivere Phase, der die Ausschnitte A2 und A3 entstammen. Hier führen die Schüler*innen Themen selbstständig weiter, indem sie neue Aspekte einbringen, und beziehen sich verstärkt auf die Redebeiträge ihrer Mitschüler*innen.

Eine besondere Rolle in der Diskussion kommt S6 zu, der sich häufig kritisch einbringt, versucht, Ungerechtigkeiten aufzuzeigen, und seine Meinung stark und explizit vertritt, während seine Mitschüler*innen sich mit Positionierungen eher zurückhalten. Dies zeigt sich beispielsweise im Gespräch über Speisevorschriften oder den Umgang mit Tieren in bestimmten Religionen (z. B. GD2, Z444–498); hierbei wird der Einfluss seiner veganen Ernährungsweise und einer damit zusammenhängenden klaren ethischen Position, auf die er nach der Gruppendiskussion aufmerksam gemacht hat, erkennbar.

Dass sich eine Schülerin (S5) nicht ins Gespräch einbringt, scheint ihre Mitschüler*innen sehr zu stören, da sie diese immer wieder konkret darauf ansprechen und sie dazu ermuntern, ihre Meinung zu äußern. Eine Lehrperson der Klasse wies in einem anschließenden Gespräch darauf hin, dass sich eben jene Schülerin auch im Schulalltag sehr still verhält und im Unterricht keine mündliche Mitarbeit zeigt, weswegen sie auch vom Wunsch der Schülerin, freiwillig an der Gruppendiskussion teilzunehmen, überrascht war. Dies bestätigt die Vermutung eines schon gewachsenen gruppendynamischen Hintergrundes dieses Verhaltens.

5.2.6.2 Vor- und Einstellungen zu Religion(en)

Ähnlich wie bei den Schüler*innen der ersten Gruppendiskussion lässt sich auch bei den Schüler*innen der zweiten Gruppendiskussion ein analytischer Zugang zu Religion(en) erkennen, der sich zunächst in einer Aufzählung der Weltreligionen zeigt (siehe Kapitel 5.2.2.2), welcher später von S1 mit dem Hinweis, dass es auch »andere kleinere Religionen« (GD2, Z69) gebe, erweitert wird.

Insgesamt weisen die Schüler*innen ein geringes Wissen über den Unterschied von Religionen und Konfessionen auf. Sie thematisieren zwar, dass es »bei jeder [...] Religion [...] kleinere« (GD2, Z70) gebe, haben aber Schwierigkeiten damit, diese richtig einzuordnen, wie die Gegenüberstellung von ›evangelisch‹ und ›Christentum‹ in A3 illustriert (siehe Kapitel 5.2.4.2). Dieselbe falsche Parallelziehung kommt im Verlauf des Gesprächs noch einmal auf, wenn S1 die Größe der Religionsgemeinschaften in Österreich nach Anzahl ihrer Mitglieder beschreibt: »Äh, viele sind auch evangelisch, aber ich glaub, bisschen mehr noch Christentum.« (GD2, Z128).

Religion wird von den Schüler*innen an mehreren Stellen als Gemeinschaft, die verbindende Elemente aufweist, beschrieben. Gleich zu Beginn der Gruppendiskussion wird es von zwei Schüler*innen als einheitsstiftend beschrieben, dass alle Angehörigen einer Religion an denselben Gott oder dieselben Götter glauben (GD2, Z16f). In der Auswertung der Sequenz A2 wurde ebenso aufgezeigt, dass die Schüler*innen Religion als Gemeinschaft verstehen, die dabei sogar als »irgendwie eine Familie« (GD2, Z165) bezeichnet wird; sie gehen somit bei Religionsgemeinschaften von einem engeren Verhältnis als bei anderen Gruppenzugehörigkeiten aus. An einer anderen Stelle der Gruppendiskussion beschreibt S6 seine Vorstellung einer Religion als Gemeinschaft und was er damit verbindet genauer: »Religion ist auch/ ist halt das, was manche Menschen verbindet, zum Nachdenken bringt und ähm, was halt auch eigentlich wichtig für die Menschen ist – im Krieg und so.« (GD2, Z107–109). Er zählt hierbei mehrere positive Eigenschaften von Religionen auf, weist dann jedoch noch im selben Atemzug darauf hin, dass Religion »auch manche Kriege auslöst« (GD2, Z109), und stellt damit die zwei konträren Eigenschaften von Religionen als Stütze in Kriegssituationen und als Ursache oder Anlass für Kriege einander gegenüber. Religion ist für ihn insgesamt »eigentlich [...] schon gut, nur manche übertreiben halt vielleicht mit dem, dass sie dann sagen: Nein, unsere Religion ist besser oder so halt. Oder das ist wahr und das andere nicht« (GD2, Z112–114). Der Schüler erkennt dabei zum einen die Gefahr der Bevorzugung der Eigengruppe und die damit verbundene Abwertung von Fremdgruppen, die mit Gruppenzugehörigkeiten einhergehen kann. Zum anderen weist er darauf hin, dass bei Konflikten zwischen oder ausgehend von Religionen die Wahrheitsfrage eine Rolle spielt.

Die Schüler*innen zeigen insgesamt ein sehr klares Verständnis sowohl für die Vorteile, die mit dem sozialen Konstrukt Religion einhergehen, als auch für die Nachteile. Dies zeigt sich anhand der Thematisierung des Drucks oder Zwangs, Angehörige*r einer Religion zu werden oder zu bleiben, der von der Religionsgemeinschaft oder von Familienangehörigen ausgehen kann (siehe Kapitel 5.2.3.2). In der Diskussion über die Religionszugehörigkeit und die eigenen Entscheidungen, die diesbezüglich möglich – oder nicht möglich – sind, zeigen die Schüler*innen das Spannungsfeld zwischen der individuellen Freiheit in religiösen Entscheidungen und der Bindung an eine Gemeinschaft, die stark von der religiösen Sozialisation durch die Familie geprägt ist, auf. Der Zwiespalt zwischen dem Wunsch nach Autonomie und der Bindung an eine Gruppe bleibt für die katholischen Schüler*innen bestehen.

Die Diskussion über die Religionszugehörigkeit führt zu einer weiteren Erkenntnis: Für die Schüler*innen spielt die persönliche Religiosität eine geringe Rolle für die Zugehörigkeit zu einer Religion. Sie sprechen vielmehr über Regeln der ›Institution‹ Kirche oder Religionsgemeinschaft, die beispielsweise beim Ein- und Austritt in eine bzw. aus einer solchen zum Vorschein kommen. Aktuelle

Jugendstudien zeichnen ein ähnliches Bild vom Zusammenhang von persönlichem Glauben und Religionszugehörigkeit: So ergab die 18. Shell-Jugendstudie aus dem Jahr 2019, dass »die formale Zugehörigkeit [...] für die evangelischen und katholischen Jugendlichen immer weniger darüber aus[sagt], wie stark sie sich dem Glauben verbunden fühlen und ob sie ihn praktizieren (z. B. in Form des Betens)«³⁰⁵. Dabei lässt sich laut der Jugendstudie ›Lebenswelten 2020‹, die anhand von Fragen nach Glaubensinhalten, nach der Intensität der Teilnahme an Ritualen oder Feiern und nach der persönlichen Lebenssinnsuche die Bedeutsamkeit von Religion im Leben von Jugendlichen erhob, ein Unterschied zwischen Jugendlichen mit christlicher und muslimischer Religionszugehörigkeit festmachen: Demnach haben Glaube und Religion für sich selbst als muslimisch bezeichnende Jugendliche eine höhere Bedeutung als für sich selbst als christlich bezeichnende Jugendliche.³⁰⁶

5.2.6.3 Vor- und Einstellungen zu ›anderen‹ Religionen

Um im Rahmen der Gruppendiskussion herauszufinden, wie die katholischen Schüler*innen über ›andere‹ Religionen denken, wurde u. a. die Frage nach ihrer Meinung zur Religionszugehörigkeit ihrer Freund*innen gestellt. Die Antworten zeigen, dass diese für sie vernachlässigbar ist – andere Qualitäten eines Freundes*einer Freundin erachten sie als viel wichtiger für eine gute Freundschaft. Die geringe Relevanz der Religionszugehörigkeit wird auch darin deutlich, dass sie mit ihren Freund*innen kaum über Religion sprechen. Doch nicht nur innerhalb von persönlichen Beziehungen, sondern auch in anderen Kontexten scheint Religion kein Thema zu sein, das die Schüler*innen in ihren Freundschaften direkt thematisieren möchten. Führt das Gespräch organisch zur Religionszugehörigkeit, so sind sie daran interessiert, sich darüber auszutauschen – bewusst danach zu fragen, ist den Schüler*innen jedoch fremd. Dies zeigt sich neben den interpretierten Ausschnitten in der folgenden Sequenz (GD2, Z536–547), an deren Beginn die Moderatorin die Schüler*innen dazu auffordert, darüber nachzudenken, was sie Muslim*innen gerne fragen würden, wenn sie die Möglichkeit hätten, ihnen jede erdenkliche Frage zu stellen. Die katholischen Schüler*innen antworten wie folgt:

S3: Ich würde fragen: Wie geht's dir? Das würde ich fragen.

S1: Wieso bist du da hergezogen? Oder so halt. () Das ist/

S4: Ich würde einfach »Hallo« sagen.

S1: Ja, ich eigentlich auch!

540 S3: [└] Ja, einfach ein normales Gespräch führen. Wie es ein normaler (unv./

305 Albert et al., Jugend 2019, 155.

306 Vgl. Meusburger et al., Zukunftserwartungen und Werthaltungen junger Menschen, 116.

- S1: └ Oder oder/ Ja oder einfach/ Ich würde nicht über die Religion reden. Ich würd' einfach fragen: Hast du eine Carrera-Bahn? Oder so. (lacht) Das ist jetzt ein bissi/ aber so tät' ich, so halt, wenn ich sie alles fragen könnte, dann würde ich sie wahrscheinlich eher nicht um die Religion fragen.
- S6: Wollen wir Monopoly spielen?
- S3: Oder halt mit ihm oder ihr reden, so als wär's halt ein Christ, so als wär's halt ein () normaler Mensch. Keine Ahnung, ich würde auch nicht über die Religion reden.

545

In diesem Ausschnitt wird erkennbar, dass die Schüler*innen den Austausch über Religion mit einer andersgläubigen Person als Abweichung von der Norm betrachten. Mit einer muslimischen Person möchten sie, statt etwas über deren Religion zu erfahren, »einfach ein normales Gespräch« (GD2, Z540) führen. Themen, die mögliche gemeinsame Interessen betreffen (Carrera-Bahn, Monopoly spielen), werden von ihnen in einem Gespräch bevorzugt. Anschließend an diesen ersten Impuls und den nach der abgebildeten Sequenz folgenden Hinweis der Moderatorin, dass es auch eine Chance sein könne, authentische Informationen über eine Religion zu erhalten, bringen die Schüler*innen u. a. Fragen zu religiösen Festen und Speiseregeln ins Gespräch ein.

Es zeigt sich zudem eine weitere Normalitätsvorstellung: Christ*in zu sein erscheint den Schüler*innen als »normal«, jede andere Religion ist wiederum eine Abweichung von der Norm, daher möchten sie mit einem*r Muslim*in so reden, »als wär's halt ein Christ, so als wär's halt ein () normaler Mensch« (GD2, Z546f). Die Pause vor den letzten beiden Wörtern lässt zwar ein Zögern vermuten, dennoch ist eine eindeutige Differenzierung in das, was als »normal« gilt (die Mehrheitsreligion), und das, was davon abweicht (die »andere« Religion), zu erkennen.

Die gleichgültige Haltung der Schüler*innen gegenüber »anderen« Religionszugehörigkeiten im Freundeskreis könnten auch als aufgeschlossener Zugang zu religiöser Pluralität interpretiert werden, von dem ausgehend alle Religionen als »gleich gültig« angesehen werden, weswegen Menschen mit »anderer« Religionszugehörigkeit nicht auf ihre Religion reduziert werden. Ein solcher Zugang birgt jedoch auch immer die Gefahr, dass Religionen nicht nur als »gleich gültig«, sondern »gleichgültig« gesehen werden, d. h. völlig ausgeblendet werden. Dies wird wiederum Personen, denen ihre Religion wichtig ist, nicht gerecht.

Auf die Frage hin, inwiefern die Religionszugehörigkeit einer anderen Person für das Gegenüber erkennbar wird, fallen den Schüler*innen im Verlauf des Gesprächs einige Möglichkeiten ein (siehe Kapitel 5.2.4.2). Sie gehen beispielsweise davon aus, dass sie vom Besuch des Religionsunterrichts auf die Religion der jeweiligen Person schließen können. Dieses Beispiel entstammt ihrer Lebensrealität, da sie wöchentlich damit konfrontiert sind, dass sich Schüler*innen während des konfessionellen Religionsunterrichts in unterschiedliche Räume zu unterschiedlichen Lehrpersonen begeben. Eine Studie von Conrad (2009) zur

Wahrnehmung konfessioneller Differenz (siehe Kapitel 3.5.2) ergab ebenfalls, dass Kinder Unterschiede zwischen Religionen an den Erfahrungen unterschiedlicher Kirchen oder getrennter Religionsunterrichte festmachen, ohne ein klares Verständnis von Religionen und Konfessionen entwickelt zu haben.³⁰⁷ Es lässt sich vermuten, dass die Schüler*innen zu diesem Zeitpunkt ihres Lebens noch wenige außerschulische Erfahrungen mit ›anderen‹ Religionen gemacht haben, um beispielsweise die Trennung des Religionsunterrichts richtig einordnen zu können.

Als einen weiteren Hinweis auf die Religionszugehörigkeit einer anderen Person sehen die Schüler*innen die Herkunft einer Person. In mehreren Aussagen zeigt sich die Vorstellung, dass man von der (Herkunfts-)Nation auf die Religion eines Individuums schließen könne. Eine solche Schlussfolgerung schließt aus, dass viele Religionen weltweit verbreitet sind und die Mehrheitsreligion eines Landes nicht allen (ehemaligen) Einwohner*innen zugeschrieben werden kann. In dieser Vorstellung wird zudem deutlich, inwiefern das Bilden und Verknüpfen von Kategorien (z. B. Türkei = Islam, Österreich = Christentum) zur vereinfachten Wahrnehmung der sozialen Umwelt genutzt wird. Auch wenn diese Gleichsetzung für eine grundlegende Orientierung zu Mehrheitsreligionen in verschiedenen Ländern hilfreich ist, birgt sie dennoch die Gefahr von vorschnellen Zuschreibungen oder Vorurteilen in sich. Schweitzer (2009) hält bezugnehmend auf eigene Studienergebnisse ebenfalls fest: »Entsprechende Vermischungen besonders zwischen Religions- und Nationalitätszugehörigkeit, so steht jedenfalls zu vermuten, dürften dann auch eine Anfälligkeit für Vorurteile bedingen. Jedenfalls weisen sie deutliche Züge einer stereotypen Wahrnehmung auf.«³⁰⁸

Das Judentum wird von den Schüler*innen dieser Gruppendiskussion nur selten thematisiert. Sie nennen es im Zuge des kollektiven Wissensabrufs zu Weltreligionen und wissen über einige Symbole der Religion Bescheid – Juden*Jüdinnen seien ihres Wissens nach beispielsweise »die mit dem Davidstern« (GD2, Z357). Dass ihnen die Kippa bekannt ist, wird anhand mehrerer Aussagen erkennbar – der Begriff selbst wird aber nie genannt. Stattdessen werden Juden*Jüdinnen als »die mit den Hauben« (GD2, Z256) oder »[d]ie mit den kleinen Kappen [...], die passen eigentlich nicht richtig, die liegen eigentlich nur drauf« (GD2, Z296f) beschrieben.

In Bezug auf die sogenannten ›fernöstlichen Religionen‹ Hinduismus und Buddhismus ist zu erkennen, dass es den Schüler*innen nicht leichtfällt, Unterschiede zwischen den beiden Religionen zu benennen. Häufig erweitern sie (vermeintliche) Informationen zu den Religionen mit dem Zusatz, dass sie nicht

307 Vgl. Conrad, »Als Evangelischer denkt man irgendwie, irgendwie ein bisschen weniger«, 72.

308 Schweitzer, Wie Kinder und Jugendliche religiöse Differenzen wahrnehmen, 45.

genau wissen würden, auf welche der beiden Religionen die genannte Information zutrifft. Ein gewisses Interesse der Schüler*innen ist am Konzept der Wiedergeburt und am Umgang mit Tieren zu vermuten, da die Diskussionen zu diesen Themen deutlich ausführlicher sind als jene zu anderen religionsbezogenen Themen.

Obwohl den Schüler*innen bestimmte voneinander abweichende Glaubensinhalte unterschiedlicher Religionen bewusst sind, beschreibt ein Schüler am Beginn der Gruppendiskussion die Vorstellung, dass Religionen zwar verschiedene Götter hätten, es sich dabei jedoch nur um andere Bezeichnungen für denselben Gott handle.

5.2.6.4 Vor- und Einstellungen zur ›anderen‹ Religion Islam

Die katholischen Schüler*innen der zweiten Gruppendiskussion lassen zunächst eine gewisse Unsicherheit bezüglich der korrekten Bezeichnung von Menschen mit islamischer Religionszugehörigkeit erkennen. Ein Schüler nennt diese in einer Aussage »Islamisten« (GD2, Z244), wirkt durch die Betonung und eine kurze Pause danach jedoch selbst unsicher ob seiner Benennung. Seine Mitschüler*innen wirken irritiert und fragen nach (»Hä, nennt man das so?« GD2, Z251), bevor sie versuchen, das richtige Wort zu finden, was ihnen jedoch auch nicht möglich ist, weshalb sie sich mit der Umschreibung »Aus dem Islam die Abkürzung« (GD2, Z254) aus der ihnen augenscheinlich unangenehmen Situation begeben. Dabei ist zu erkennen, dass den Schüler*innen bewusst wird, dass die Herleitung, die sie aus ›anderen‹ Religionen gewohnt sind (Christentum – Christ*innen, Buddhismus – Buddhist*innen), in Bezug auf den Islam nicht anwendbar ist. Die Moderatorin führt die richtige Bezeichnung an dieser Stelle noch nicht ein, weil sie die Schüler*innen nicht unterbrechen möchte, weist sie jedoch etwas später (Z327–Z347) auf den semantischen Unterschied zwischen den Begriffen Muslim*in und Islamist*in hin, wobei die Schüler*innen erkennen lassen, dass sie darüber nicht Bescheid wussten.

Die Schüler*innen thematisieren den Islam an mehreren Stellen mit einem Verweis auf das Kopftuch, das ein Teil der muslimischen Frauen trägt. So wirft ein Schüler beispielsweise als erste Reaktion zum Stichwort Islam ein: »Sind das nicht die mit dem Kopftuch?« (GD2, Z247) Auch in Zusammenhang mit der Frage nach äußeren Erkennungsmerkmalen verschiedener Religionen ist die erste Assoziation einer Schülerin: »Ja, Kopftuch« (GD2, Z288), bevor sie erklärt, dass dieses dem Islam zuzuschreiben ist. Eine Mitschülerin ergänzt: »Die sind halt eigentlich überall bedeckt [...]« (GD2, Z291), und beschreibt dann ihren Eindruck von der Kleidung muslimischer Frauen.

Gleichzeitig weisen die Schüler*innen ein Bewusstsein für die Gefahren auf, die mit Zuschreibungen aufgrund von äußerlichen Merkmalen einhergehen

können. So zeigen sie (siehe A4 bzw. Kapitel 5.2.5.2) ein Verständnis dafür, dass gesetzliche Verbote wie beispielsweise ein Kopftuchverbot das Selbstverständnis einer Religion beeinträchtigen können.

Trotz ihrer Sensibilität für Diskriminierung aufgrund der Religionszugehörigkeit ist insgesamt auffallend, dass die katholischen Schüler*innen Menschen mit islamischer Religionszugehörigkeit einige (unbewusste) Zuschreibungen zukommen lassen. So sprechen sie Muslim*innen beispielsweise ein strengeres Ausleben ihrer Religion zu. Auf die Frage der Moderatorin, was Muslim*innen wichtig sein könnte, antworten zwei Schüler*innen:

- 615 S3: Ich glaub, es ist wichtig, dass ähm, also dass/ halt den Eltern auch wichtig ist, dass die Mädchen halt auch immer sich verummummen und halt/ ja. Und ich glaub, dass es den/ halt den Personen auch sehr wichtig ist mit diesem gan/ als/ die glauben halt mit diesen ganzen Bräuchen und Ritualen.
- S2: Und ihnen ist es, glaub ich, auch wichtig, dass sie einmal oder jeden Tag vielleicht auch beten gehen, wer weiß.
- 620 S3: Jeden Tag dreimal.
- S2: Und ich glaub auch den Eltern ist es auch wichtig, dass sie da wirklich hingehen und nicht nur so tun (lacht) als ob.

Interessant ist, dass S2 und S3 die bewusst offen gehaltene Frage nach dem, was Muslim*innen wichtig sei, darauf beziehen, was muslimischen Eltern ihrer Meinung nach wichtig sei. Sie verweisen darauf, dass religiöse Vorschriften eingehalten bzw. Rituale ausgeübt werden sollen und Kinder ihre Eltern nicht belügen sollen, indem sie beispielsweise nur vorgeben, zum Gebet zu gehen.

In der Gesprächsanalyse kristallisierte sich heraus, dass die Schüler*innen in Bezug auf den Islam die soziale Dimension von Religion als einschränkender wahrnehmen als in Bezug auf ›andere‹ Religionen (siehe Kapitel 5.2.3.2). Dies wird u. a. daran erkennbar, dass eine Schülerin davon ausgeht, dass die meisten muslimischen Jugendlichen wenig Freiheit in ihrer Religionswahl haben (»Zum Beispiel im Islam wird das halt auch so, dass halt die meisten müssen«, GD2, Z152).

Eine weitere implizite Zuschreibung zur Religion Islam wurde in der Interpretation der vierten Sequenz erkennbar. Mit Muslim*innen verbinden die katholischen Schüler*innen aufgrund veralteter Rollenbilder eine gewisse Rückständigkeit. Das Gespräch über eine geschlechterspezifische Rollenverteilung im Haushalt ist Ausgangspunkt für die Nacherzählung eines Schülers zu Rollenbildern, wie sie sein Opa einst erlebte. Die Gleichstellung von Geschlechterrollen in der Generation seines Großvaters mit vermeintlich ›typisch muslimischen‹ Zugangsweisen zwei Generationen später führt zur (unbewussten) negativ konnotierten Annahme, der Islam oder Verhaltensweisen von Muslim*innen seien veraltet. Die Zuschreibung der Rückständigkeit einer Outgroup wirkt sich auf die Eigenwahrnehmung der Ingroup insofern aus, als die Abwertung der Fremd-

gruppe zu einer Aufwertung der Eigengruppe führt. So wird durch die Zuschreibung einer gewissen Rückständigkeit des Islam vonseiten der katholischen Schüler*innen automatisch darauf geschlossen, dass die eigene Gruppe (Christ*innen, Österreicher*innen, ...) diese veraltete Denk- bzw. Zugangsweise bereits hinter sich gelassen hat und zeitgemäßer denkt.

Eine weitere Verbindung, die die Schüler*innen herstellen, ist jene zwischen Muslim*innen und Migrations- oder Fluchterfahrungen. Im Gespräch über ihnen bekannte Vorurteile gegenüber Muslim*innen hält ein Schüler fest: »[...] weil die ja flüchten () teilweise« (GD2, Z433f), und auch die oben ausgeführte Sequenz, die mit der Frage danach, was die Schüler*innen muslimische Personen gerne fragen würden, eingeleitet wird, schlägt dieser Schüler als mögliche Fragestellung vor: »Wieso bist du da hergezogen?« (GD2, Z537). Er geht damit pauschalisierend davon aus, dass Österreich nicht das Heimatland einer muslimischen Person sein kann. Welche Gefahren diese Assoziation von Nation und Religion mit sich bringen kann, wurde bereits im vorigen Unterkapitel (siehe Kapitel 5.2.6.3) angeführt.

Auffallend ist, dass die Schüler*innen der zweiten Gruppendiskussion ihre Einstellungen zu Inhalten des Islam meist sehr vorsichtig formulieren, wie die folgende Aussage von S2 zur körperlichen Verhüllung illustriert: »Ich find das ein bisschen schlimm, da ist man/ da muss einem richtig heiß sein, wenn man die ganze Zeit sowas anhat.« (GD2, Z442f). Die Erweiterung mit ›ein bisschen‹ schwächt die meinungsbetonte Aussage ab, wobei nicht klar festgestellt werden kann, aus welchen Gründen sich die Schülerin hier zurückhält. Es scheint sie zu beschäftigen, vermutlich da sie als Mädchen anders davon betroffen ist als ihre männlichen Mitschüler. Die gewählte vorsichtige Formulierung kann dem geschuldet sein, dass sie sich bemüht, nicht zu offensiv etwas über eine ›andere‹ Religion zu sagen. Wie bereits in der Beschreibung der Interaktionen (siehe Kapitel 5.2.6.1) angeführt, spricht meist nur S6 seine Meinungen explizit an, was sich auch im direkt darauffolgenden Redebeitrag zeigt: »Naja. Ich find's dumm, dass ähm die/ dass sie sagen, dass Schweine unreine Tiere sind.« (GD2, Z444).

5.3 Fallbeschreibung Gruppendiskussion 3

Die Gruppe der dritten Gruppendiskussion (GD3) setzt sich aus sechs muslimischen Schüler*innen eines Grazer Gymnasiums zusammen, die zum Zeitpunkt der Durchführung dieselbe zweite Klasse der Unterstufe (Sekundarstufe I) besuchten. Die Alters- und Geschlechterverteilung der Schüler*innen ist wie folgt:

S1: männlich, 11 Jahre

S2: weiblich, 12 Jahre

S3: weiblich, 11 Jahre
 S4: männlich, 12 Jahre
 S5: männlich, 12 Jahre
 S6: weiblich, 11 Jahre

Die Länge der Sprachaufzeichnung beträgt 1:05 h und das Transkript des Gesprächs umfasst 747 Zeilen.

In der Verteilung der Redebeiträge zeigt sich eine Dominanz von S3 (mit 123 Beiträgen) und S4 (mit 102 Beiträgen). S1 (69 Beiträge) und S2 (62 Beiträge) bringen sich häufig in die Gruppendiskussion ein, während S6 (mit 30 Beiträgen) und S5 (mit 16 Beiträgen) weniger mit ihren Mitschüler*innen interagieren. S5 wird im Verlauf des Gesprächs immer wieder von seinen Klassenkamerad*innen – vor allem von S4, mit dem er befreundet zu sein scheint – dazu aufgefordert, sich an der Diskussion zu beteiligen (z. B. GD3, Z44, Z92, Z120, Z564).

Auffällig ist zudem, dass einige Schüler*innen, deren Erstsprache nicht die deutsche Sprache ist, während des Gesprächs immer wieder in ihre Erstsprache wechseln, um miteinander zu reden oder um Themen vorab abzusprechen, bevor sie diese in die Gruppe einbringen. Dies fällt vor allem bei S1, S2 und S3 auf.

5.3.1 Gliederung und formulierende Interpretation (GD3)

Die dritte Gruppendiskussion (GD3) führte zu folgendem thematischen Verlauf:

1–17 Der Grundreiz (Gedankenexperiment) wird von der Moderatorin eingeleitet.

18–20 OT: Religionen

18–20 *UT: Allgemeine Definition von Religion*

Drei Schüler*innen reagieren auf den Grundreiz, indem sie erklären, dass verschiedene Religionen verschiedene Götter haben und an andere Phänomene glauben, denen sie unterschiedliche Bedeutungen zuschreiben.

21–119 OT: Der Islam (1)

21–27 *UT: Überleitung auf den Islam als eigene Religion*

Auf die Nachfrage eines Schülers, ob die Gruppe über die eigene Religion sprechen soll, antwortet die Moderatorin im Sinne des Gedankenexperiments, dass das Wesen noch nichts über verschiedene Religionen weiß. Sie könnten ihm alles erklären. Daraufhin erläutert S4, dass es verschiedene Religionen gibt und dass er selbst dem Islam angehört, also Muslim ist.

28–29 *UT: Propheten im Islam*

S4 erklärt, dass Propheten im Islam eine wichtige Rolle spielen und verschiedene Eigenschaften haben.

- 30–39 *UT: Allah als Gott im Islam*
S6 spricht davon, dass Muslim*innen zu Allah beten – im Wissen, dass dieser zwar nicht antworten, sie aber dennoch hören könne. Für diesen Gott Allah gebe es, so fügen zwei Schüler*innen hinzu, 99 Namen.
- 40–42 *UT: Koran und Bibel als Heilige Schriften*
Der Koran sei laut S2 das Buch, das Muslim*innen lesen, und sie vermutet, dass das christliche Pendant die Bibel sei, was S1 bestätigt.
- 43–48 *Nachfrage der Moderatorin*
- 49–59 *UT: Fasten im Islam (Ramadan)*
S4 erklärt den als wichtig bezeichneten Fastenmonat Ramadan, wobei er zunächst darauf hinweist, dass sich dessen Zeitpunkt im Jahr jährlich ändert. Danach gibt er die Regelung wieder, dass von Sonnenaufgang bis Sonnenuntergang nichts gegessen und nichts getrunken werden dürfe. S3 fügt den Begriff Iftar für das Fastenbrechen hinzu. Laut S3 bekommen sie für das eingehaltene Fasten am Ende des Monats eine Belohnung.
- 60–62 *UT: Jenseitsvorstellung im Islam*
S4 zufolge werden Muslim*innen nach ihrem Tod anhand ihrer guten und schlechten Taten bewertet und kommen dann entweder in den Himmel oder in die Hölle.
- 63–90 *UT: Engel und ihre Funktionen im Islam*
Muslim*innen glauben laut S1 an verschiedene Engel und S3 erklärt die Vorstellung genauer, dass in jedem Menschen zwei Engel seien, die die Taten dieses Menschen notieren – der eine sei gut und der andere böse. S1 verbessert sie, indem er darauf hinweist, dass diese Engel nicht in den Menschen seien, sondern auf der Schulter, woraufhin sich S3 lautstark entschuldigt. Im weiteren Gespräch zeigt sich die Vorstellung, dass Muslim*innen vorgeburtlich bei Allah waren und zu dieser Zeit die Engel sehen konnten – daran würde man sich aber nicht erinnern können. Dasselbe passiere ihrer Meinung nach beim Schlafen: Man erinnere sich nicht daran, bei Allah gewesen zu sein, aber er kann Menschen einen Traum schenken, an den sie sich erinnern können.
- 91–94 *Gegenseitige Aufforderungen zum Sprechen*
- 95–97 *UT: Teufel im Islam*
Muslim*innen glauben laut S2 und S1 an den Teufel, der auch Dschinn oder Schaitan genannt werde.
- 98–103 *UT: Religiöse Vorschriften im Islam*
S4 verweist darauf, dass es religiöse Vorschriften im Islam gebe. So dürften Muslim*innen zum Beispiel kein Schweinefleisch zu sich nehmen oder andere Menschen beleidigen.
- 104–108 *UT: Der Koran und damit verbundene Vorstellungen*
Auf die Nachfrage der Moderatorin, was das Wesen noch wissen müsse, beschreibt S2 den Koran näher. Dieser bestehe aus 114 Suren, die als Gebete bezeichnet werden. Das Lesen oder das Rezitieren der Suren gelte als gute Tat, die wiederum den Teufel davon abhalte, Muslim*innen Alpträume zu schicken.
- 109–110 *UT: Der Prophet Mohammed*
Der letzte Prophet sei laut S4 Mohammed gewesen; er wird als sehr nett und ehrlich beschrieben.

111–119 *UT: Der Hadsch (Pilgerfahrt nach Mekka) als Pflicht*

Einmal in ihrem Leben hätten Muslim*innen die Pflicht, nach zu Mekka reisen, beschreibt S3. Ihr Versprecher, dass dies »maximal« einmal im Jahr sein soll, wird sogleich von S4 ausge bessert auf »Minimum«. S1 schränkt diese Pflicht ein, indem er darauf hinweist, dass sie nur für Muslim*innen gelte, die die nötige Zeit und das nötige Geld dafür hätten. S3 widerspricht dieser Aussage zunächst; nach den Hinweisen von S2 und S1, dass diese Reise ohne Geld nicht möglich sei, lenkt sie jedoch ein.

120–132 *Die Schüler*innen sprechen übereinander bzw. verlangen voneinander, etwas zu sagen.*

133–141 **OT: Die Religionszugehörigkeit der Teilnehmer*innen**

Auf die Bitte von S4, ihnen Fragen zu stellen, fragt die Moderatorin aus Sicht des Aliens, ob die teilnehmenden Schüler*innen alle derselben Religion angehören und welche dies sei. Sie antworten mit ja und benennen die Religion als »Islam«.

142–177 **OT: Wissen über ›andere‹ Religionen**

142–153 *UT: ›Andere‹ Religionen*

Die Schüler*innen zählen Religionen bzw. Weltanschauungen auf, die sie kennen. Dabei ist nicht klar, ob sie den Unterschied zwischen »Katholisch« und »Christ« kennen, weiters nennen sie »Juden« und »Buddhismus«. S1 kürzt die Aufzählung ab, indem er darauf verweist, dass es sehr viele Religionen gebe, sie aber nicht die Bezeichnungen dafür wissen. S4 und S6 ergänzen, dass es auch Atheisten gebe, die an nichts bzw. an das Schicksal glauben würden.

154–157 *UT: Kein Wissen über ›andere‹ Religionen*

Auf die Nachfrage der Moderatorin, was die teilnehmenden Schüler*innen über andere Religionen wissen, gibt S3 an, dass sie nicht viel Wissen aufweisen, weil sie einer anderen Religion angehören.

158–168 *UT: Jesus im Christentum*

Die Schüler*innen besprechen anschließend an die Aussage von S1, dass Christ*innen an Jesus glauben und im Christentum davon ausgegangen werde, dass Jesus der Sohn Gottes sei.

169–170 *UT: Umgang mit den Inhalten der Bibel und des Koran*

S2 erklärt, dass Muslim*innen den Koran nicht verändern dürfen. Hingegen geht er davon aus, dass Christ*innen die Bibel schon verändert haben.

171–174 *UT: Jesus im Islam*

Jesus wird von S4 die Eigenschaft zugesprochen, dass er mit Tieren reden konnte. Er äußert allerdings Bedenken ob der Richtigkeit seiner Aussage und fügt hinzu, dass Jesus auch im Islam bekannt sei, aber dort mit »Isa« einen anderen Namen habe.

175–177 *UT: Gotteshäuser im Christentum und im Islam*

S3 erklärt, dass Muslim*innen in der Moschee beten, während Christ*innen dazu in die Kirche gehen.

178–307 OT: Der Islam (2)**178–204 UT: Beten im Islam**

S5 erläutert, dass Muslim*innen fünfmal am Tag beten müssen, woraufhin S4 das Amt des Imams beschreibt. Er versteht ihn als jemanden, der in der Moschee erhöht steht, aus dem Koran liest und eine Art Vorbeter-Rolle einnimmt. Seiner Meinung nach würden zwar viele Muslim*innen in der Moschee beten, man könne dies aber auch zuhause auf einem Gebetsteppich tun. S3 ergänzt, der Teppich sei kein zwingendes Element, aber die Gebetsrichtung müsse eingehalten werden. Auf die Frage der Moderatorin, was die richtige Richtung sei, sind sich die Schüler*innen nicht einig, ob man Richtung Mekka oder Richtung Kaaba gerichtet sein soll, wobei von niemandem eingebracht wird, dass sich die Kaaba in Mekka befindet.

205–220 UT: Geschichte des Propheten Yusuf

S4 erzählt dann die Geschichte des Propheten Yusuf, ohne dessen Namen zu nennen. Er leitet sie ein, indem er bei Adam und Eva beginnt, wobei er Adam zunächst fälschlicherweise »Ibrahim« nennt – S3 und S1 bessern ihn jedoch gleich aus. Ein Vater habe fünf Söhne gehabt, wovon einer ein Prophet war. Der Sohn (Yusuf) wurde von seinen Brüdern nicht gemocht, weil er »zu viel Liebe an den Propheten schenkt«. Dies habe er gemacht, weil er »es« gewusst habe und seine Brüder nicht. Dabei wird vom Schüler nicht klar kommuniziert, was er unter »es« versteht. Der Schüler erzählt weiter, dass der Sohn in einen Brunnen geworfen wurde und sich nicht wehren konnte, weil er klein gewesen sei. Er sei dann nach Ägypten gekommen und reich gemacht worden – S4 geht davon aus, dass er ein König geworden sei. Weil sein Vater ihn so sehr vermisste und daher sehr viel weinte, sei dieser blind geworden. Die Geschichte des Schülers endet damit, dass er erläutert, was bei einem Treffen von Yusuf mit seinen Brüdern und seinem Vater geschehen sei: Statt mit diesen zu streiten, gab er ihnen viel.

221–246 UT: Schaitane und damit zusammenhängende religiöse Vorschriften

S2 erläutert, dass es im Islam Schaitane gebe, die sich in Menschen verlieben können und dann in diese »reingehen«. Dies habe zur Folge, dass man faul wird und beispielsweise nicht mehr beten möchte. S3 erweitert diese Aufzählung mit der Information, dass Schaitane mit ihren Körpern alles machen könnten, was sie möchten. S1 unterbricht sie und bessert sie aus, dass sie nicht von Schaitanen, sondern von Dschinnis spreche. Daraufhin entsteht eine kurze Auseinandersetzung über die Unterschiede zwischen diesen beiden Begriffen, die nicht aufgelöst wird. Laut S1 gebe es nur einen Schaitan, aber mehrere Dschinnis. S3 erkennt keinen Unterschied zwischen diesen und verweist auch darauf, dass man über diese auch nicht Bescheid wissen könne, weil man sie nicht sehen kann. S2 erläutert daraufhin, dass man auf der Toilette oder in der Badewanne nicht weinen oder Musik hören dürfe, und S3 ergänzt, dass auch das Essen dort verboten sei. Begründet wird das von S2 damit, dass der Schaitan sie dann auslachen könne. Es wirkt, als habe S6 davon noch nie etwas gehört, da sie noch einmal nachfragt, ob und warum man dies nicht dürfe, was von S2 mit derselben Erklärung wie davor beantwortet wird.

247–252 *UT: Die Sprache Arabisch*

Arabisch wird von S3 als erste Sprache des Islam bezeichnet, weswegen der Koran auf Arabisch geschrieben worden sei.

253–263 *UT: Der Hadsch und religiöses Wissen*

Auf die Nachfrage der Moderatorin, was das Wesen noch über den Islam wissen müsse, um ihn gut zu verstehen, geht S6 erneut auf die vorher schon erwähnte Pilgerfahrt nach Mekka ein, die man einmal im Leben machen müsse. S1 fragt nach, ob man das wirklich sollte, woraufhin S6 ihn darauf hinweist, dass er das eigentlich wissen müsse.

264–266 *UT: Die Gebetswaschung*

Das Gebet dürfe im Islam erst nach der Gebetswaschung verrichtet werden, erklärt S4. Dabei wasche man Hände, Gesicht und Ohren.

267–276 *UT: Gültigkeit des Gebets*

S3 und S4 erläutern in einander abwechselnden Gesprächsbeiträgen, dass das Gebet nur dann »gelte«, wenn man wirklich an Allah glaube und wenn man es für sich selbst mache und nicht beispielsweise in der Öffentlichkeit, aber im Privaten nicht, nur damit andere denken, man sei sehr religiös. Dann wäre Beten »nutzlos«. S4 erläutert anschließend, dass ein Du‘ā’ (ein islamisches Bitt- oder Dankgebet) vollständig gebetet werden müsse.

277–284 *UT: Reinheit beim Beten*

S6 weist darauf hin, dass das Gebet ohne Teppich ausgeführt werden kann, sie hebt aber die für das Gebet verlangte Reinheit hervor. Dies wird von ihr nicht näher ausgeführt. S2 ergänzt, dass »kein Urin oder Blut darauf sein darf, wenn man betet«, womit eventuell gemeint ist, dass die Pflichtgebete für menstruierende Frauen entfallen.

285–288 *UT: Kopfbedeckungen beim Beten*

Beim Beten würden laut S4 viele ein Kopftuch tragen. S6 verweist und zeigt auf S3, die ein Kopftuch trägt, um zu veranschaulichen, was damit gemeint ist.

289–307 *UT: Das Kopftuch bei muslimischen Frauen*

S4 ergänzt, dass viele muslimische Frauen das Kopftuch tragen, wenn sie sich draußen aufhalten, d. h. beispielsweise einkaufen gehen. Das solle dazu beitragen, dass man ihre Haare nicht sieht, denn »anscheinend« sei es nicht gut, die Haare von muslimischen Mädchen und Frauen zu sehen. S6 lenkt ein, dass man kein Kopftuch tragen müsse, und S3 erklärt, dass andere Frauen und Mädchen ihre Haare schon sehen dürfen, aber Männer oder Jungs nicht. Dies sei erst nach der Heirat gestattet, meint S2 und S3 bestätigt dies. Sie führen gemeinsam weiter aus, dass die Familie die Haare der Frau sehen dürfe, beispielsweise der Vater einer Frau. Das Tragen eines Kopftuchs müsse allerdings freiwillig geschehen, denn jemanden dazu zu zwingen, sei eine Sünde (»haram«), ergänzt S3.

308–334 *OT: Die Religionszugehörigkeit von Freund*innen*

Die Moderatorin fragt die Schüler*innen, ob es für sie wichtig sei, dass ihre Freund*innen derselben Religion wie sie angehören.

311–314 *UT: Keine Relevanz der Religionszugehörigkeit von Freund*innen*

Die Schüler*innen antworten einstimmig, dass es für sie nicht wichtig sei, dass

ihre Freund*innen derselben Religion angehören wie sie selbst. S3 ergänzt, dass jeder Mensch selbst entscheiden dürfe, woran er glaubt.

315–325 *UT: Religionswechsel (Konversion)*

S4 stellt fest, dass es Christ*innen gebe, die an Allah statt an Jesus glauben, und S3 spricht davon, dass Christ*innen zum Islam wechseln könnten, woraufhin S2 den Fachbegriff »konvertieren« einbringt. Dazu sei der Schahada notwendig (das Aussprechen des Glaubensbekenntnisses), ergänzen S6 und S1.

326–334 *UT: Aufzwingen einer Religion als Sünde*

Auf die erneute Nachfrage der Moderatorin, ob die Religion ihrer Freund*innen für die Schüler*innen keine Relevanz habe, nicken diese. S4 führt daraufhin aus, dass man niemanden zur Zugehörigkeit einer Religion zwingen dürfe; dies verhalte sich so wie beim Tragen des Kopftuchs, das vorher schon besprochen wurde: Das wäre eine Sünde. S3 erklärt, dass es für die Sünde im Islam den Begriff »haram« gibt.

335–353 **OT: Erkennen der Religionszugehörigkeit**

Die Schüler*innen werden von der Moderatorin gefragt, ob sie darüber Bescheid wissen, wie die Verteilung an Religionszugehörigkeiten in Österreich ungefähr ist.

340–350 *UT: Äußere Erkennungsmerkmale von Religion(en)*

S3 meint, dass diese Verteilung nicht ersichtlich sei, denn die Religionszugehörigkeit wisse man nur persönlich. Man erkenne sie nicht am Äußeren eines Menschen. S6 lenkt ein, dass man die Religionszugehörigkeit schon zuordnen könne, wenn jemand ein Kopftuch trägt, woraufhin S3 betont, dass es auch in anderen Religionen üblich sei, Kopftuch zu tragen. S2 ergänzt, dass man es auch tragen könne, wenn man es schön findet. Auf die Frage, woran man dann erkenne, welcher Religion Menschen angehören, antwortet S3, dass sie das nicht wüssten, und S4 meint, man müsse fragen.

350–353 *Exkurs: Die arabische Sprache*

S4 erwähnt ohne Bezug zum Gesagten, dass man im Arabischen und deshalb im Koran von rechts nach links liest.

354–384 **OT: Fragen an Christ*innen**

Die Moderatorin fordert die Schüler*innen dazu auf, darüber nachzudenken, was sie Christ*innen gerne fragen würden, wenn sie die Möglichkeit hätten, ihnen jede Frage zu stellen.

360–362 *UT: Interesse an religiösen Vorschriften im Christentum*

S3 möchte wissen, was Christ*innen machen dürfen, da sie davon ausgeht, dass jede Religion Ge- und Verbote hat.

363–372 *UT: Speisevorschriften im Christentum*

S4 fragt die Moderatorin, ob sie selbst Christin sei, was diese bejaht. Daran anschließend bittet S3 sie, der Gruppe zu erzählen, was man im Christentum machen darf und was nicht. S2 wirft ein, dass sie von einem Verbot von Schweinefleisch im Christentum gehört habe, dass Christ*innen dieses aber nicht einhalten. S4 zufolge sei dieses Verbot in der Bibel zu lesen. Dass das Verzehren von Schweinefleisch verboten sei, gelte laut S3 für mehrere Religionen.

373–384 *UT: Verbote im Christentum (Frage an die Moderatorin)*

S4 fragt die Moderatorin erneut nach Geboten und Verboten im Christentum, woraufhin diese erklärt, dass es keine Speisevorschriften gebe, aber dass Christen beispielsweise auch fasten – z. B. in der Fastenzeit vor Ostern – und sich dafür etwas vornehmen, worauf sie verzichten wollen.

384–427 **OT: Fragen an Angehörige ›anderer‹ Religionen bzw. Weltanschauungen**

Die Moderatorin erweitert die Frage auf andere Religionen und möchte von den Schüler*innen wissen, welche Fragen sie an Angehörige anderer Religionen haben.

388–394 *UT: Unterschied zwischen Atheismus und Satanismus*

S4 möchte von Atheist*innen wissen, ob sie an Dämonen oder den Teufel glauben, woraufhin S2 einwirft, dass es sich dann um Satanist*innen handeln würde, denn Atheist*innen würden an nichts glauben. S4 denkt, dass sie beten würden. Bevor S3 mehr dazu sagen kann, wird sie unterbrochen.

395–397 *UT: Interesse an den Vorstellungen über die Entstehung der Welt*

Atheist*innen würde S4 fragen, wie sie sich die Entstehung der Welt oder des Universums vorstellen.

398–400 *UT: Schwarze Magie in Religionen*

S3 greift noch einmal die Frage nach dem Teufel auf und möchte wissen, ob schwarze Magie verboten ist.

401–427 *UT: Tiere und Anbetung von Tieren in Religionen und Kulturen*

S2 denkt, dass Buddhist*innen an Elefanten glauben bzw. diese oder eine Statue davon anbeten. Auf die Nachfrage von S1 stimmt S3 zu und erklärt, dass ausgehend von Religionen verschiedene Objekte angebetet werden, beispielsweise Steine. Auf die erneute Nachfrage von S1, um welche Religion es sich dabei handle, sprechen S2 und S3 von Indien und Südkorea. S5 gibt zu bedenken, ob es sich nicht um ein anderes Tier handle, woraufhin S3 von der Kuh spricht. S4 wirft ein, dass Drachen in China eine Rolle spielen, aber er wisse nicht, warum. S3 fragt nach, ob es sich dabei nicht eher um eine Kultur als um eine Religion handle, was von S5 und S4 bejaht wird. S3 bringt die Rolle des Drachens mit Legenden in Verbindung, die dort möglicherweise verbreitet sind, denn diese gebe es in vielen Ländern. Ob sie wahr seien, könne nicht gesagt werden. S1 fügt noch hinzu, dass es ein Basilisk sein könnte.

428–434 **OT: Eintritt in eine Religion**

Die Moderatorin möchte wissen, wie sich eine Religionszugehörigkeit ergibt.

431–434 *UT: Eltern bestimmen Religionszugehörigkeit*

S3 erklärt, dass ihr ihre Religionszugehörigkeit von ihren Eltern vermittelt (»gesagt«) worden sei. Weil ihre Eltern Muslim*innen sind, sei sie ebenfalls eine Muslima. Wie das bei anderen Religionen sei, wisse sie nicht, es könnte aber gleich sein.

435–455 OT: Der Islam (3)

435–445 *UT: Die Geschichte zu den fünf Gebeten pro Tag im Islam*

S4 erzählt, ohne auf die Frage der Moderatorin oder die Antwort von S3 einzugehen, eine Geschichte, in der es darum geht, warum Muslim*innen fünfmal am Tag beten sollen. Ursprünglich hätte man 30 oder 50 Mal am Tag beten müssen, aber Mohammed, der letzte Prophet, sei zu Allah gegangen und hätte ihn um weniger Gebetszeiten gebeten. Dies habe er so lange gemacht, bis es nur mehr fünf gewesen wären. Dies habe er für eine gute Zahl befunden. S1 ergänzt: Als er bei der Zahl sieben angelangt war, sei Mohammed nicht mehr »hinauf« zu Allah gegangen, sondern habe ihn von »unten« gefragt, denn Allah könne alles hören.

446–455 *UT: Allahs Allmacht und Allgegenwärtigkeit*

S3 reagiert auf die letzte Bemerkung von S1 und erklärt, dass es Muslim*innen gebe, die davon ausgehen, dass sie sich vor Allah verstecken könnten. Sie betont aber, dass Allah alles hören, sehen und machen könne. Wenn er zu jemandem sagen würde, dass er jetzt sterben müsse, würde die Person sterben. S4 und S2 stimmen ihr zu.

456–461 OT: Wahrheit von Religionen

Anschließend an die nach der vorigen Frage eingebrachte Erzählung von S3, dass ihre Religionszugehörigkeit von ihren Eltern bestimmt wurde, fragt die Moderatorin, ob die Religionszugehörigkeit immer von den Eltern abhängig sei.

459–461 *UT: Meinung zum Wahrheitsanspruch von Religionen*

S4 antwortet nicht eindeutig darauf, erklärt aber, er habe in der Schule gelernt, dass man nicht glauben könne, dass jede Religion lügt. Sein abgebrochener Satz lässt vermuten, dass er damit meint, dass eine Religion der Wahrheit entsprechen werde.

462–465 OT: Offenbarung des Koran

S4 fährt mit einer Information über den Islam fort, die er hinzufügen möchte: Mohammed sei der Erste gewesen, der den Koran gelesen habe. Ihm sei ein Engel erschienen, der ihn zum Lesen aufgefordert habe – dies sei die Offenbarung des Koran gewesen. Der Koran sei dann oft kopiert worden.

466–494 OT: Gemischt-religiöse Beziehungen im Islam und im Christentum

466–489 *UT: Weitergabe der Religion des Vaters und Auswirkungen auf Beziehungen*

S5 erklärt Regeln für gemischt-religiöse Beziehungen: Ein muslimischer Mann dürfe mit einer christlichen Frau zusammen sein, während dies umgekehrt (eine Muslimin mit einem Christen) nicht erlaubt sei. S3 stimmt dem zu. S2 meint, dass eine muslimische Frau schon mit einem christlichen Mann zusammen sein kann, doch dass Kinder der Religion des Vaters angehören. S3 bestätigt, dass genau dies der Grund sei, warum es nicht erlaubt sei. S2 und S3 sprechen kurz in einer anderen Sprache miteinander, bevor S4 das vorher Genannte noch einmal zusammenfasst. Er beginnt den Grund zu erklären, bricht den Satz dann aber mit dem dreimaligen Aussprechen des Wortes »egal« ab.

490–494 *UT: Annahme derselben Vorstellung für das Christentum*

S1 hat vorhin in einer anderen Sprache mit S4 gesprochen und wiederholt auf die Frage der Moderatorin hin auf Deutsch, dass die Religion des Vaters weitergegeben werde. In seinem Beispiel danach ist zu erkennen, dass er annimmt, diese Regelung gelte auch für das Christentum.

495–507 **OT: Die christliche Taufe** (Erklärung der Moderatorin)

Auf die Frage der Moderatorin, ob die Schüler*innen wüssten, wie Christ*innen zu ihrer Religion kommen, bitten sie diese, es ihnen zu erklären. Sie erklärt ihnen kurz die Taufe, weist auf die Entwicklung von Erwachsenentaufe zu Kindestaufe hin und ergänzt dann Informationen zur Firmung.

507–531 **OT: Gedanken von Christ*innen über den Islam**

Die Moderatorin möchte anschließend von den teilnehmenden Schüler*innen wissen, ob sie schon einmal mit Gedanken von Christ*innen über den Islam konfrontiert wurden, die ihnen zeigten, dass sie den Islam nicht richtig verstehen.

510–512 *UT: Allah als Gott im Islam*

S4 erzählt, dass er in der Volksschule von Allah als Gott gesprochen habe und ihm dabei von Mitschüler*innen nicht geglaubt wurde.

513–531 *UT: Informationen über den Islam im Internet*

S3 gibt ebenfalls eine Geschichte aus der Volksschule wieder: Eine Freundin meinte, dass alles über den Islam über Google erfahbar sei. Es gebe aber in der Religion Inhalte, die nur im Koran stehen würden, weshalb diese Aussage ihrer Meinung nach nicht stimme. Sie konnte ihre Freundin jedoch nicht davon überzeugen. S1 fragt nach, was sie im Internet gelesen habe, das nicht stimme, wodurch S3 merkt, dass er die Geschichte nicht verstanden hat. Sie wiederholt, dass die Freundin geglaubt habe, alles über den Islam online lesen zu können, worauf S1 einwirft, dass das ja stimmen könnte. S3 betont die Vollständigkeit, die ihrer Meinung nach nicht durch eine Google-Suche abgedeckt werden könne.

532–549 **OT: Homosexualität im Islam**

532–547 *UT: Homosexualität als Sünde*

S2 erklärt, dass homosexuelle Beziehungen im Islam verboten seien und nimmt als Beispiele zwei Jungs und zwei Mädchen aus der Gruppe der Teilnehmenden heran, worauf ein Junge aufgeregt reagiert. Sie erklärt ihm, dass er sie nur als Beispiel herangezogen habe. S3 führt daraufhin weiter aus, dass homosexuelle Beziehungen im Islam als Sünde gelten, was S2 bestätigt.

547–549 *UT: Fehlendes Wissen über die Meinung des Christentums zu Homosexualität*

S2 meint abschließend, sie wisse nicht, ob diese Haltung zu homosexuellen Beziehungen auch im Christentum vertreten werde.

550–558 **OT: Sünnetfest im Islam**

S4 erklärt, dass es ein Fest für Jungen gebe, bei dem sie weiße Anzüge tragen würden – er beschreibt es als ähnlich wie eine Hochzeit – und zu dem viele Gäste kommen würden. Auf die Nachfrage von S5, warum so viele Menschen kommen,

kann er keine Antwort geben. Vermutlich meint er damit das Sünnetfest, die Beschneidungsfeier.

559–579 OT: Verbot von Drogen durch Religionen

Die Moderatorin regt die Schüler*innen dazu an, darüber nachzudenken, was sie bei anderen Religionen nicht verstehen.

566–570 UT: Drogenkonsum aus der Sicht von Religionen

S3 fragt sich, ob Christ*innen Drogen konsumieren dürfen – im Islam sei dies verboten. S1 wirft ein, dass der Konsum von Drogen vermutlich in jeder Religion verboten sei, woraufhin S3 meint, dass es eine Religion gebe, die dies erlaubt. Sie nennt sie jedoch nicht.

571–579 UT: Gesetzliche und religiöse Verbote

Daraufhin meint S4, dass es nicht religiös, sondern gesetzlich verboten sei, Drogen zu konsumieren, was S5 bestätigt. S1 meint, dass es im Islam aus religiösen Gründen verboten sei. S4 stimmt zu und S3 erklärt noch einmal, was S4 gesagt hat.

579–646 OT: Vorurteile über den Islam

579–604 UT: Definition von Vorurteilen

Die Moderatorin fragt die Schüler*innen, ob sie das Wort Vorurteil verstehen. S4 erklärt, dass man etwas verurteilt, obwohl man es nicht kennt und führt dies noch mit einem Beispiel aus. Die Moderatorin stellt fest, dass viele Menschen Vorurteile haben, weil sie etwas nicht verstehen und dennoch werten. S4 bringt als Beispiel Noten, bei denen so eine Dynamik ebenfalls eintrete, woraufhin die Moderatorin nachfragt, ob sie es richtig versteht. Die Moderatorin erklärt, dass es Vorurteile über Religion(en) gebe, und fragt die Schüler*innen, ob sie Vorurteile über Muslim*innen kennen.

605–606 UT: Diskriminierung als Steigerung von Vorurteilen

S4 erklärt, dass manche Menschen Vorurteile haben und andere Muslim*innen sogar diskriminieren. Den Unterschied erklärt er nicht.

*607–620 UT: Diskriminierung von Muslim*innen in verschiedenen Ländern*

S2 nennt als Beispiel, dass es Muslim*innen in Frankreich verboten sei, das Kopftuch zu tragen. Manche Länder seien zudem generell gegen den Islam, weil sie annehmen, Muslim*innen seien Terrorist*innen. S3 und S2 nehmen an, dass Muslim*innen in Russland und der Ukraine gehasst werden. S2 bringt als weiteres Land China ein und erzählt davon, dass Muslim*innen dort in Bunker eingesperrt und zum Verzehr von Schweinefleisch gezwungen werden. S4 nimmt an, dass es so eine Behandlung heute nicht mehr gibt, woraufhin S3 ihm widerspricht. Sie wiederholt, dass bestimmte Länder Muslim*innen hassen und sie als Terrorist*innen bezeichnen.

620–624 UT: Zwang als Zuschreibung zum Islam

S3 fügt hinzu, Muslim*innen werde häufig zugeschrieben, dass sie zu vielem gezwungen werden, was jedoch nicht stimme. Sie hätten demgegenüber die freie Wahl und könnten machen, was sie möchten. Am Beispiel des Kopftuchs macht sie deutlich, dass sie auf die Forderungen von anderen, ihr Kopftuch abzulegen, nicht eingehen wird. Sie mache das, was sie machen wolle.

625–646 *UT: Abwertungen aufgrund der Nationalität*

S4 erzählt von einer Situation, in der er erlebt hat, dass ein deutscher Mann eine Gruppe junger Männer damit konfrontiert habe, dass diese angeblich arbeitslos und faul wären, und sie beschimpfte. S4 wusste aber, dass alle dieser Männer Arbeitsstellen hatten. Die Moderatorin erklärt, dass das ein klassisches Vorurteil wäre, woraufhin S4 zustimmt. S2 fügt hinzu, dass es sie traurig mache, wenn falsche Annahmen über vermeintliche Ausländer*innen gemacht werden. Menschen, die dies machen, wären in jedem außer dem Heimatland Ausländer*innen. S4 und S3 unterstreichen, dass in jedem Land Menschen aus verschiedenen Ländern leben. S3 nennt sich selbst als Beispiel für eine Person, die zwar nicht in Österreich geboren sei, aber hier lebe.

647–704 **OT: Grund für Religion(en)**

Die Moderatorin fragt, warum es Religionen gibt.

650–661 *UT: Das Leben als Prüfung*

S2 beschreibt das Leben aus der Sicht des Islam als eine Art Prüfung; das richtige Leben sei nach dem Tod. S4 ergänzt die Vorstellung des Lebens als ein langer Traum. Man müsse Pflichten erfüllen und Wichtiges lernen. Nach dem Tod werde man dann von ›ihm‹ (vermutlich meint er Allah) bestimmte Fragen gefragt, die man beantworten können muss – als Beispiel nennt er, dazu aufgefordert zu werden, bestimmte Gebete aufzusagen. Außerdem seien die guten und schlechten Taten des Lebens ausschlaggebend für die Entscheidung Allahs, wo man dann landet.

662–668 *UT: Jenseitsvorstellung über das Paradies*

Nach dem Tod folge laut S3 ein unendliches Leben. Wenn man dieses im Paradies verbringe, könne man dort machen, was man möchte. Außerdem werde gesagt, dass dort jedem ein eigenes Schloss erbaut wird. Sie vergleicht diesen Zustand mit dem besten Traum, den man sich vorstellen kann.

668–683 *UT: Jenseitsvorstellung über die Hölle*

Im Gegensatz dazu beschreibt sie die Hölle als umgekehrten Zustand zum Paradies. Dort sei Feuer verbreitet und der Grund für das Landen in der Hölle seien schlechte Taten, die man im Laufe des Lebens vollzieht. S1 fügt hinzu, dass es sieben verschiedene Stufen der Hölle gebe, die unterschiedliche Namen haben. Die niedrigste Stufe sei S2 zufolge die beste. Ausgehend von bestimmten Stufen habe man noch die Chance, ins Paradies zu kommen, ergänzt S3. S3 scherzt mit S1, dass er von Stufe sieben nur träumen könne.

684–690 *UT: ›Echte‹ gute Taten*

S4 verweist darauf, dass die Taten genau betrachtet werden müssen: Würde er jemandem Geld stehlen, um es beispielsweise obdachlosen Menschen zu geben, sei dies zwar auf den ersten Blick eine gute Tat, aber da er das Geld gestohlen hat, gelte dies insgesamt trotzdem als schlechte Tat.

691–704 *UT: Religionen als Erklärung für die Entstehung der Welt*

Auf die Nachfrage der Moderatorin, warum es Religionen gibt, meint S3 zunächst, Gott habe Religion erschaffen. S4 beschreibt, dass Religion dabei helfe, die Entstehung der Welt zu verstehen. Menschen, die sich fragen, wie das vor sich gegangen sei, bekommen so die Antwort, dass Gott die Welt erschaffen habe. Das

kann Allah gewesen sein, es gebe aber auch andere Vorstellungen. S3 wiederholt, dass es dazu verschiedene Meinungen gebe, man es aber nicht wisse, was von S2 bestätigt wird. S4 führt seine Überlegungen weiter: Wenn viele Menschen dasselbe glauben, wie die Erde entstanden ist, ergebe sich daraus eine große Religion.

705–716 OT: Definition von Religion

Die Moderatorin erklärt, was eine Definition ist, und bittet die Kinder, Religion zu definieren.

713–716 UT: Religion als Glaube an etwas mit Auswirkungen auf das Leben

Unter einer Religion verstehe man S4 zufolge den Glauben an jemanden und das, was man für diesen Glauben tut. Die anderen Schüler*innen stimmen dem auf die Nachfrage der Moderatorin durch ein Nicken zu.

717–725 OT: Akzeptanz anderer Religionen

Abschließend fragt die Moderatorin die Kinder, ob sie noch etwas hinzufügen wollen, das sie bisher nicht sagen konnten oder ihnen wichtig ist.

722–725 UT: Forderung der Akzeptanz aller Religionen

S4 betont abschließend, dass es wichtig sei, Menschen, die an etwas anderes glauben, zu akzeptieren. Dies bedeute nicht, dass man an dasselbe glauben müsse. Das Alien könne daher bei den Menschen, die einer anderen Religion angehören, zum Beispiel Christ*innen, nachfragen.

726–747 OT: Alkoholverbot im Islam und Gründe dafür

726–741 UT: Alkoholverbot im Islam

S1 verweist noch einmal auf das Alkoholverbot im Islam, woraufhin S4 in Frage stellt, ob das wirklich eine wichtige Information sei. S3 weist darauf hin, dass Alkohol früher erlaubt gewesen sei, dass sich dies aber geändert habe. S2 fragt, ob Alkoholkonsum eine Sünde sei, was von S3 bejaht wird. S1 meint, Alkohol sei in Reinigungsmitteln enthalten. Man könne Alkohol kaufen, ihn aber nicht trinken, stellt S4 fest.

742–747 UT: Begründung für das Alkoholverbot

S3 bringt – vermutlich als Begründung, warum Alkohol verboten ist – ein Beispiel ein: Wenn man betrunken mit dem Auto fährt und jemanden verletzt, würden große Probleme (bis zur Freiheitsstrafe) auf den*die Betrunkene*n zukommen.

Das Gespräch wird an dieser Stelle noch weitergeführt, allerdings bitten die Schüler*innen die Moderatorin darum, ihnen Fragen zu stellen, da sie gerne noch mehr über den Islam beantworten wollen. Da dies nicht dem eigentlichen Modus der Gruppendiskussion entspricht, wurden die restlichen Minuten nicht für die Transkription sowie die Auswertung herangezogen.

5.3.2 Interaktionseinheit 1 (GD3, A1)

Die Einstiegssequenz von GD3 beschränkt sich auf die Zeilen 1–71, wobei die Zeilen 1–17 die Beschreibung des Grundreizes durch die Moderatorin beinhalten. Im Anschluss finden sich Beiträge zu den Oberthemen ›Religionen‹ (GD3, Z18–Z20) und ›Der Islam (1)‹ (GD3, Z21–Z71), wobei zu Letzterem wiederum die Unterthemen ›Überleitung auf den Islam als eigene Religion‹ (GD3, Z21–Z27), ›Propheten im Islam‹ (GD3, Z28–Z29), ›Allah als Gott im Islam‹ (GD3, Z30–Z39), ›Koran und Bibel als Heilige Schriften‹ (GD3, Z40–Z42), ›Fasten im Islam (Ramadan)‹ (GD3, Z49–59), ›Jenseitsvorstellungen im Islam‹ (GD3, Z60–Z62) und ›Engel und ihre Funktionen im Islam‹ (GD3, Z63–Z71) zählen.

5.3.2.1 Transkript der Sequenz

M: Dann sage ich euch einmal, worum es geht. Und zwar sollt ihr euch was vorstellen und ein Gedankenexperiment machen. Stellt euch vor, es kommt ein Alien auf die Welt. Irgendein Wesen, das noch nie auf der Erde war. Wisst ihr alle, was ein Alien ist?

Alle: Ja.

- 5 M: Ja, okay. Also das war noch nie auf der Erde. Das kennt sich überhaupt nicht aus. Ist da und denkt sich/ schnappt da ein Wort auf und dort ein Wort und kann mit allem nichts anfangen, weil es ja noch nie auf der Erde war. Und dann hört es auf einmal, dass es Religionen gibt. Hört das Wort Religionen. Und dann trifft es genau auf euch sechs und ihr steht da gerade zusammen, weil ihr gerade aus der Schule rausgeht
- 10 oder so und das Alien kommt zu euch und sagt: »Ich habe Religionen gehört, dieses Wort. Was heißt denn das eigentlich oder was ist das? Könnt ihr mir sagen, was muss ich denn über Religionen wissen?« Was würdet ihr denn diesem Alien als Antwort geben? Ihr könnt gerne einmal sammeln, was ihr dem alles sagen müsst, damit es versteht, was Religionen sind. Und dann kann eine Person anfangen und dann kann
- 15 wer sagen: »Ja, das müssten wir auch noch sagen oder wie wäre es, wenn wir das noch ergänzen?«, und so. Okay? Dann könnt ihr ja einmal überlegen. Was würdet ihr einem Alien sagen?

S2: Halt, dass jede Religion verschiedene Götter hat.

S1: Jede Religion hat anderen Glauben.

- 20 S3: Eigene Bedeutungen zum Beispiel auch.

S4: Sollten wir eigentlich nicht über unsere Religion reden?

M: Ihr sollt/ Ihr könnt auch () über eure reden. Das Alien, das kennt das ja eigentlich nicht. Also das Alien weiß ja noch nicht, dass du vielleicht eine andere Religion hast als irgendwer anderes.

- 25 S4: Man könnte sagen, es gibt also () viele Religionen und so und ich bin halt ein Islam und so. Oder Mos/ Muslim.

(kurze Pause)

S4: Äh wir haben halt sehr wichti/ sehr viele wichtige Propheten. Manche haben eigene Eigenschaften. Zum Beispiel ein Prophet kann/ konnte mit Tieren reden.

- S6: Oder wenn man betet/ man betet halt zu Allah sozusagen. Man tut/ Man macht etwas und redet dabei mit Allah, aber halt/ sie kann nicht zurück reden, aber sie/ sie hört uns. 30
- S3: Halt Allah ist der Gott halt beim Islam.
- S6: Ja.
(kurze Pause)
- S2: Es gibt 99 Namen im Islam. 35
- S6: Für Allah.
- S1: └ Für Allah.
- S2: Ja.
(kurze Pause)
- S2: Halt zum Beispiel im Islam lesen wir den Koran und im Christentum lesen sie, glaube ich, die Bibel. 40
- S1: Ja, die Bibel.
(kurze Pause)
- S4: Du könntest etwas sagen. (Zeigt auf S5)
- S5: (unv.) 45
- S1: (spricht in einer anderen Sprache)
- M: Ihr müsst denken: Das Alien weiß gar nichts über Religion. Nur das, was ihr ihm jetzt erzählt. Was muss es denn alles wissen? Ihr könnt auch gerne miteinander/
- S4: Also wir haben einen sehr wichtigen Monat äh also im Jahr. Jedes Mal. Aber es ändert sich halt immer der Monat. Manchmal/ dieses Jahr war es im/ bei/ März halt. Und das ist halt Ramadan. Da muss man den ganzen/ also wenn die Sonne untergeht, also aufgeht, dann darf man nichts mehr essen, und wenn die wieder u/ äh untergeht, darf man wieder essen. 50
- S3: Iftar.
- S4: Ja. 55
- S1: Also ganzen Tag nicht essen.
- S4: Und nichts trinken.
- S3: Und dafür kriegen wir eine große Belohnung halt, wenn wir das ganze Monat das machen.
- S4: Und wenn jemand dann stirbt, äh dann/ also dann kommt es auf wie viele guten Taten, also Belohnungen wir haben, und wie viele schlechte wir haben. Und dann kommt es darauf an, wo wir landen, halt in der Hölle oder im Himmel. 60
- S3: Mhm. (flüstert S2 etwas zu)
- M: Magst du es laut sagen?
- S1: Im Islam gibt es verschiedene Engel, zum Beispiel den Engel (unv.). 65
- S3: Und für ein/ Zum Beispiel, wenn man jetzt was Gutes macht, wird der halt Engel halt/ Jeder/ In jedem Menschen sind zwei Engel drinnen. Im rechten/ Äh auf der recht/ Am rechten Arm oder so ist der Gute und am linken ist der Schlechte halt. Und die schreiben immer auf, was du halt gut gemacht hast und was du Schlechtes machst.
- S1: Es ist nicht drinnen. Es ist hier (zeigt auf die Schulter). Nicht drinnen. Hier. 70
- S3: Ja, Entschuldigung! Entschuldigung! (unv.)

5.3.2.2 Zusammenfassung der Erkenntnisse aus der Interpretation

Rasche Eigenzuschreibung zum Islam

Am Beginn der dritten Gruppendiskussion fällt auf, dass ein Schüler (S4) offensichtlich mit einem anderen Thema bzw. einer anderen Fokussierung des Gesprächs gerechnet hat. Nach drei Wortmeldungen seiner Mitschüler*innen, die Religionen im Allgemeinen betreffen, fragt er die Moderatorin, ob die Gruppendiskussion nicht eigentlich dafür gedacht war, dass die Schüler*innen über ihre eigene Religion reden. Auf die Antwort der Moderatorin, dass sie dem Alien alles erzählen sollen, was wichtig sei, um Religion(en) zu verstehen, reagiert er mit der Erklärung, dass es verschiedene Religionen gebe, und nimmt im selben Satz eine Positionierung vor: »[...] und ich bin halt ein Islam und so. Oder Mos/Muslim« (GD3, Z24f). Er fordert das Gesprächsthema Islam durch seine Frage gewissermaßen ein und schreibt sich selbst einer der vielen Religionen, die es seinen Ausführungen zufolge gibt, zu. Nach einer kurzen Pause ist er es, der fortfährt und weitere Informationen über den Islam (im Konkreten zu Propheten) einbringt, wodurch die »eigene« Religion als Thematik für die folgende Sequenz festgeschrieben wird.

›Wir‹ und ›sie‹ – Eigen- und Fremdgruppenschreibung durch eine binäre Struktur
In den darauffolgenden Redebeiträgen positioniert sich S4 wiederholt, wenn er über Inhalte der islamischen Glaubenslehre spricht (z. B.: »Also *wir* haben einen sehr wichtigen Monat [...]«; GD3, Z49; »Und dann kommt es darauf an, wo *wir* landen«, GD3, Z61f). Auch in Beiträgen von S2 und S3 ist eine solche Positionierung erkennbar (»[...] im Islam lesen *wir* den Koran [...]«; GD3, Z40; »Und dafür kriegen *wir* eine große Belohnung [...]«; GD3, Z58). S2 trifft nicht nur eine Eigenzuschreibung, sondern stellt ›ihrer‹ Religion Islam das Christentum gegenüber, wenn sie meint: »[...] und im Christentum lesen *sie*, glaube ich, die Bibel« (GD3, Z40f).

Die Schüler*innen nehmen mit ihren Positionierungen durch die Verwendung der ersten Person Plural Eigengruppenschreibungen vor und verweisen in einem nächsten Schritt auf Fremdgruppen, denen sie nicht angehören. In den Redebeiträgen während der Einstiegssequenz zeigen sich jedoch damit verbunden keine Formen von Über- oder Unterordnung, sondern lediglich Abgrenzungen im Sinne von Hinweisen auf unterschiedliche Glaubensinhalte.

Aktive Verwendung des Koran

Im eben genannten Ausschnitt (GD3, Z40f), in dem S2 über die Heiligen Schriften des Islam und des Christentums erzählt, wird der aktive Umgang mit dem Koran erkennbar. Die Schülerin erläutert, dass Muslim*innen den Koran »lesen« (GD3, Z40), dass sie sich als Muslimin konkret damit beschäftigt und das

Buch nicht ›lediglich‹ als inhaltliche Grundlage islamischer Lehren betrachtet, sondern es ein ›Gebrauchsgegenstand‹ ist. Sie schreibt auch Christ*innen zu, dass sie die Bibel aktiv lesen und sich intensiv mit ihrer Heiligen Schrift befassen.

Jenseitsvorstellung des Islam ohne persönlichen Bezug

Neben Informationen zum Fasten im Monat Ramadan gehen die Schüler*innen auf die islamische Jenseitsvorstellung ein. S4 zufolge seien gute Taten ausschlaggebend dafür, ob Menschen nach dem Tod in den Himmel oder die Hölle kommen. S3 erweitert seine Ausführungen mit dem Hinweis darauf, dass zwei Engel auf den Armen der Menschen ›sitzen‹ und deren gute und schlechte Taten notieren (vgl. GD3, Z66–Z69).

Durch die Art und Weise, wie die Schüler*innen das Gespräch führen, ist zu vermuten, dass es sich hier weniger um ein Bekunden der persönlichen Vorstellungen handelt, die sich voneinander unterscheiden können, sondern dass sie Wissen wiedergeben, das objektiv richtig oder falsch sein kann. Dies zeigt sich daran, dass S1 seine Mitschülerin nach ihren Erläuterungen dahingehend ausbessert, dass sich die von ihr genannten Engel nicht am bzw. im Arm, »nicht drinnen« (GD3, Z70), befinden, sondern auf den Schultern. S3 entschuldigt sich daraufhin wiederholt. Auch die (lautstarke) Entschuldigung weist darauf hin, dass die Schüler*innen in diesem Abschnitt keine persönlichen Vorstellungen besprechen, sondern Wissen, das sie – möglicherweise im gemeinsamen Religionsunterricht – erlernt haben.

5.3.3 Interaktionseinheit 2 (GD3, A2)

Die zweite Sequenz der dritten Gruppendiskussion ist eine Fokussierungsmetapher, die aus dem Abschnitt zum Oberthema ›Grund für Religionen‹ gewählt wurde und sich auf die Zeilen 647–702 beschränkt. Sie enthält die Unterthemen ›Das Leben als Prüfung‹ (GD3, Z647–Z664), ›Jenseitsvorstellung über das Paradies‹ (GD3, Z664–Z668), ›Jenseitsvorstellung über die Hölle‹ (GD3, Z668–Z683), ›Echte‹ gute Taten‹ (GD3, Z684–Z690) und ›Religionen als Erklärung für die Entstehung der Welt‹ (GD3, Z691–Z702). Das Oberthema wird zu Beginn der Interaktionseinheit durch die Frage der Moderatorin nach dem Grund für die Existenz von Religionen eingeleitet.

5.3.3.1 Transkript der Sequenz

M: Jetzt weiß das () Alien schon ganz viel über Religionen. Und eine Frage habt ihr ihm aber noch nicht beantwortet. Nämlich, warum gibt es denn Religionen überhaupt? Oder Religion.

- 650 S2: Halt im Islam ist es so, wir leben auf der Welt. Also das ist halt eine Prüfung auf dieser Welt. Und oben, wenn wir zum Beispiel jetzt sterben, sind die dann auf unserer echten Welt. Das ist jetzt eine Prüfung, was wir da jetzt machen müssen.
- S4: Ist einfach so, kann man schon fast sagen, das ist so ein Traum, aber ein langer Traum. Und du musst da halt überleben und so.
- 655 S2: Beten.
- S4: Ja, du musst da viele Pflichten erfüllen. Und dann, wenn du aufwachst, musst du dann wissen, was du zu tun hast. Und zum Beispiel, er fragt dich: Kannst du so (unv.) Suras/ oder du hast halt viele Elemente. Da muss man/ zum Beispiel, er fragt dich: »Kannst du diese Du`ā?« Man muss das wissen, man muss dem das sagen und viele andere
- 660 Sachen. Gute Taten. Kommt darauf an. Schlechte. Und dann kommt/ äh bestimmt er, wo man hinkommt.
- S3: Wenn du mehrere schlechte Taten machst, dann kommst du 100 %-ig in die Hölle und wenn du halt gute Taten machst, das wird für dein/ halt jetzt ist es für uns ein Leben, aber wenn wir schon sterben, wird es kein Leben sein. Einfach unendlich. Halt/ Dann
- 665 zum Beispiel im Paradies halt so/ Ja, so halt da kann man einfach alles machen, was man will. Es wird auch gesagt, für jeden Mensch, der ins Paradies kommt, wird ein eigenes Schloss gemacht. Halt einfach/ Sie könn/ Man kann es sich einfach vorstellen wie ein Traum. Aber den besten Traum, was man jemals hatte. Aber in der Hölle ist alles umgekehrt. Ja, in der/ Hölle sagt schon alles wegen dem Feuer. Da wirst du
- 670 mehrmals wieder gewählt von Allah halt. Das ist der Grund, weil/ Halt/ Du musst die schlechten Taten ja irgendwie (unv./ Frage an S2 nach dem richtigen Wort)
- S2: (unv).
- S3: Ja, keine Ahnung.
- S1: [└] Es gibt/
- 675 S3: Was sagst du?
- S1: Es gibt verschiedene Stufen von der Hölle. Halt/ es sind sieben verschiedene Stufen von der Hölle. Die haben alle einen Namen.
- S2: [└] Wenn du die niedrigste hast, kannst du, glaube ich, gleich (unv.) Paradies (unv.)
- S3 Halt man hat dann auch Chancen, ins Paradies zu kommen. Kommt darauf an, welche
- 680 Stufe du bist.
- S1: Sieben.
- S3 Sieben kannst du schon träumen (unv.)
- S4: [└] Aber () wenn ich jetzt zum Beispiel ihn hier (zeigt auf S5) beraube. Er hat voll viel Gold und so. Ach, natürlich nicht. (lacht)
- 685 S3: Das solltest du jetzt nicht sagen. (lacht)
- S4: Und wenn ich ihn beraube halt und dann es wo anders spende, für Obdachlose oder so. Ich mache zwar etwas Schlechtes und dann etwas Gutes, aber trotzdem zählt das als eine schlechte Tat.
- (kurze Pause)
- 690 M: Okay, das heißt, da sind wir jetzt hingekommen mit der Frage, warum es Religion eigentlich gibt oder ja, wieso es Religionen gibt. Könnt ihr das dem Alien noch/ gibt es da eine Antwort darauf, auf die Frage?
- S3: Gott hat es halt erschaffen (unv.)
- S4: [└] Man glaubt, das ist so, an wen man glaubt, wie die Erde
- 695 erschaffen wurde, wie das Universum erschaffen wurde. Man überlegt sich: Wie

könnte das sein? Und manche denken, es wäre so halt/ es wäre ein Gott, nennen wir ihn mal Allah. Oder () ein Sohn des Allah und so, also Gottes und so. Viele denken etwas anderes und so.

S3: Und jeder hat verschiedene Meinungen. Man weiß es halt nicht.

S2: Ja.

S4: Und denkt so, dass die Erde und Universum der und der so erschaffen hat. Es gibt ja diesen Glauben. Und viele haben das gleiche, dann ist es gleich eine große Religion.

700

5.3.3.2 Zusammenfassung der Erkenntnisse aus der Interpretation

Jenseitsvorstellung des Islam und ihre Auswirkungen auf das Leben

Die Frage der Moderatorin nach der Existenzbegründung für Religionen initiiert ein Gespräch der Schüler*innen über Jenseitsvorstellungen des Islam und deren Auswirkungen auf das Leben. Das Leben auf der Erde sei, so erklärt S2 einleitend, eine Prüfung, die man bestehen müsse, um nach dem Tod »auf unserer echten Welt« (GD3, Z651f) weiterzuleben. Die Formulierung, dass die Prüfung gemacht werden »müsse«, erzeugt ein Gefühl der Ausweglosigkeit – diese Prüfung scheint im Leben unumgänglich zu sein. Das »echte« Leben nach dem Tod findet laut S2 »oben« (GD3, Z651) statt, was eine räumliche Vorstellung des Himmels vermuten lässt.

Ihr Mitschüler S4 nennt als Teil dieser Prüfung, bestimmte Pflichten zu erfüllen, wozu seinen Ausführungen zufolge das Verrichten des Gebets oder das Rezitieren von Suren aus dem Koran oder von Bittgebeten zählen. Er weitet seine Erklärung anschließend darauf aus, dass die guten und schlechten Taten eines Menschen bestimmen, »wo man hinkommt« (GD3, Z660f), und meint damit vermutlich ein Abwägen der guten und schlechten Taten am Tag des Gerichts. Etwas später versucht er anhand eines konkreten Beispiels zu beschreiben, dass Handlungen unterschiedlich bewertet werden können: Wenn er seinem (angenommen reichen) Mitschüler etwas stiehlt, um es Menschen zu geben, die es nötiger haben, zähle diese Handlung dennoch als schlechte Tat. Damit vermittelt er eine deontologische Sichtweise, in der die Handlung selbst für die moralische Bewertung entscheidend ist, und grenzt sich von einem teleologischen Standpunkt ab, der das Ergebnis einer Handlung als Bewertungsmaßstab heranzieht. Hierbei stellt sich die Frage, ob der Schüler diese Sichtweise vermittelt bekommen hat oder ob er selbst dieser Ansicht ist. Fest steht dennoch eine Lebensrelevanz, die die geteilte Jenseitsvorstellung für die Schüler*innen hat, was dadurch sichtbar wird, dass der Schüler das Konzept der Prüfung im Islam auf eine persönliche Situation überträgt.

S3 steigt ebenfalls ins Gespräch ein und erläutert, dass aus dem Abwägen der guten und schlechten Taten resultiere, ob man in das Paradies oder die Hölle kommt. Im Paradies erwarte jeden Menschen ein Schloss und es sei wie im

schönsten Traum, den man sich vorstellen kann. Mit der Hölle verbindet sie Feuer und ein mehrmaliges Gewählt-Werden von Allah, wobei sie dies nicht spezifiziert. Mehrere Schüler*innen sprechen im weiteren Verlauf der Sequenz über die islamische Vorstellung von sieben Stufen der Hölle und ergänzen sich dabei gegenseitig. Daran wird deutlich, dass sie sich bezüglich dieser Vorstellung einig sind. Wie in den Ausführungen zur ersten Sequenz der Gruppendiskussion (GD3, A1) ist zu vermuten, dass die Schüler*innen in diesem Abschnitt weniger ihre persönlichen Vorstellungen des Jenseits wiedergeben, sondern das, was sie an entsprechenden islamischen Glaubensinhalten gelernt haben.

Interessant erscheint die von S4 eingebrachte Formulierung »Und dann, wenn du aufwachst [...]« (GD3, Z656), die er als Beschreibung für das Sterben heranzieht. Durch die Vorstellung des Lebens als Traum und damit verbunden des Todes als Aufwachen aus diesem Traum kehrt er die häufig gebrauchte Metapher des Todes als »Einschlafen« oder »Entschlafen« um und verstärkt die Vorstellung, dass das Leben auf der Welt einen Übergang zum wahren Leben darstellt.

Die Entstehung von religiöser Vielfalt

Am Ende der Sequenz erklären die Schüler*innen, warum es ihrer Meinung nach religiöse Vielfalt gibt. Dabei bringen sie diese in Verbindung mit der Begründung für die Existenz von Religion. Religionen gebe es, weil Menschen sich Gedanken darüber gemacht hätten, wie die Welt entstanden ist bzw. wer sie erschaffen hat. Daraufhin fanden sie unterschiedliche Antworten und wenn mehrere Personen dasselbe glaubten, entstand »gleich eine große Religion« (GD3, Z703). Diese Erklärung, die drei Schüler*innen einander ergänzend einbringen, zeugt von einem Verständnis von Religionen, das Menschen und ihre Motivation, sich die Welt zu erklären, in den Mittelpunkt stellt. Eine göttliche Offenbarung oder dergleichen wird von den Schüler*innen letztendlich nicht in die Diskussion eingebracht, auch wenn S3 einen Satz mit »Gott hat es halt erschaffen [...]« (GD3, Z695) beginnt. Wenn sie mit »es« verschiedene Religionen meint, könnte sie Gottes Einwirken als möglichen Grund für religiöse Vielfalt sehen.

5.3.4 Interaktionseinheit 3 (GD3, A3)

Die dritte Interaktionseinheit der dritten Gruppendiskussion ist eine Fokussierungsmetapher mit dem Oberthema »Die Religionszugehörigkeit von Freund*innen« (GD3, Z308–Z333) und enthält die Unterthemen »Keine Relevanz der Religionszugehörigkeit von Freund*innen« (GD3, Z311–Z314), »Religionswechsel (Konversion)« (GD3, Z315–Z325) und »Aufzwingen einer Religion als Sünde« (GD3, Z326–Z333). Das Thema wird durch eine Frage der Moderatorin eingebracht.

5.3.4.1 Transkript der Sequenz

- M: Okay und das Alien würde dann noch gerne wissen. Also jetzt weiß es schon sehr viel über eure Religion. Dann ist es/ ist es euch wichtig, dass eure Freunde der gleichen Religion angehören? Also dass die auch Muslime sind oder ist das nicht so? 310
- S3: Nein.
- S1: Nein.
- S2: (schüttelt den Kopf)
- S3: Das ist deren Entscheidung, was sie (unv.) wollen oder was sie sind.
- S4: Aber es gibt halt Christen, die auch an Allah statt an/ an Jesus halt und so glauben/ also glauben. 315
- S1: (unv.)
- S3: Es gibt halt Religionen, halt/ zum Beispiel Christen, die können zu Islam wechseln.
- S2: Konvertieren.
- S3: Ja. 320
- S6: Man muss ein (unv.) machen oder man muss glaube ich so/
- S2: Shahada, glaube ich.
- S6: Ja.
- S1: ^L Shahada. Man muss die Shahada (unv.)
- S6: Ja, ja, und dann wird man (unv.) 325
- M: Aber so, wenn ihr an eure Freundinnen und Freunde denkt, da sagt ihr: Ist mir egal, welche Religion die haben?
- Alle: (nicken)
- S4: Ja. Es ist halt so, man darf auch niemanden zwingen, wie S3 meinte, über das Kopftuch. () Das ist halt dann die Sünde. 330
- S3: Halt im Islam sind die Sünden halt/ haben einen eigenen Begriff. Haram heißt das bei uns.
- S1: (unv.)

5.3.4.2 Zusammenfassung der Erkenntnisse aus der Interpretation

Religionszugehörigkeit als Teil der Identität und freiwillige Entscheidung

In der dritten Gruppendiskussion entsteht aufgrund einer Frage der Moderatorin zwischen den muslimischen Schüler*innen ein Gespräch über die Religionszugehörigkeit. Religion wird dabei nicht nur als Eigenschaft, sondern implizit als Teil der Identität angesehen. Einige Aussagen lassen vermuten, dass sich die muslimischen Schüler*innen verstärkt mit ihrer Religion identifizieren; so ist beispielsweise die häufige Verwendung der ersten Person Plural (»wir«, »bei uns«), wenn sie über den Islam oder Ge- und Verbote für Muslim*innen sprechen, auffällig. Sehr anschaulich hierbei ist der Diskussionsbeitrag von S3, in dem er in Zusammenhang mit der Religionszugehörigkeit darauf hinweist, dass Menschen selbst entscheiden sollen, »was sie sind« (GD3, Z314), anstelle beispielsweise den Ausdruck »woran sie glauben« zu verwenden.

Die Religionszugehörigkeit dürfe der Meinung der Schüler*innen nach aber, dies zeigt sich im Laufe der Interaktionseinheit, niemandem aufgezwungen werden. Jedweder Zwang zu bestimmten Verhaltensweisen oder (Lebens-)Entscheidungen wird von den Schüler*innen abgelehnt. Dies gelte sowohl innerhalb der Religion als auch im Miteinander mit Angehörigen ›anderer‹ Religionen. Für Muslim*innen bedeute dies beispielsweise, dass keine muslimische Frau dazu gezwungen werden dürfe, ein Kopftuch zu tragen, wenn das nicht ihrem eigenen Willen entspricht (vgl. GD3, Z329). Zudem dürfen Angehörige ›anderer‹ Religionen auch nicht dazu genötigt oder überredet werden, dem Islam anzugehören (vgl. GD3, Z314, Z329). Die Entscheidung von Freund*innen oder anderen Personen, einer ›anderen‹ Religion als dem Islam anzugehören, müsse demnach respektiert werden.

Argumentationen stützen sich auf religiöse Vorschriften des Islam

Als Begründung für diese tolerante Haltung gegenüber Entscheidungen anderer nennen die Schüler*innen keine individuellen oder persönlichen Argumente (im Sinne von ›Ich bin der Meinung, dass ...‹ oder ›Meiner Meinung nach ...‹). Sie beziehen sich stattdessen sowohl für den innerislamischen Umgang mit religionsbezogenen Entscheidungen als auch für den Umgang mit Entscheidungen von Angehörigen ›anderer‹ Religionen auf islamisch-religiöse Verbote, deren Nicht-Beachtung als »Sünde« bzw. als »haram« (GD3, Z330–332) gewertet wird. Wer jemanden zum Tragen des Kopftuchs oder zur Zugehörigkeit zum Islam zwingt, begehe eine Sünde. Dies wird – zumindest explizit – in der Gruppendiskussion nicht hinterfragt, sondern als Fakt verbalisiert (»Es ist halt so [...]«, GD3, Z329).

Ambivalente Äußerungen zu religiösem Pluralismus

Im Allgemeinen zeichnen die Äußerungen der muslimischen Schüler*innen ein ambivalentes Bild ihrer Einstellungen zu religiösem Pluralismus. Auf die Frage, ob die Religionszugehörigkeit ihrer Freund*innen für sie relevant sei, antworten die Schüler*innen zunächst, dass es für sie nicht wichtig sei, ob ihre Freund*innen derselben Religion angehören wie sie selbst. Dies geschieht sowohl bei der einleitenden Frage als auch bei der Nachfrage der Moderatorin sehr rasch. In ihren daran anschließenden Ausführungen thematisieren sie dann jedoch nach der Betonung der Freiwilligkeit in religiösen Entscheidungen einerseits, dass es Christ*innen gebe, die an Allah glauben würden, und andererseits, dass ein Wechsel der Religionszugehörigkeit möglich sei. In ihre Erklärungen zur Konversion beziehen sie ausschließlich die Möglichkeit mit ein, von einer ›anderen‹ Religion zum Islam zu konvertieren, und erklären, was dafür nötig sei, nämlich das Aussprechen der Shahada, des islamischen Glaubensbekenntnisses. Dabei wechseln sie von der Ebene der persönlichen Freundschaften, die in der

Fragestellung grundgelegt war, auf eine gesamtgesellschaftliche Ebene. Freundschaften oder die Auswirkung von unterschiedlichen Religionszugehörigkeiten auf das freundschaftliche Miteinander werden von ihnen trotz der darauf abzielenden Fragestellung nicht besprochen.

Dieser Widerspruch zwischen der schnellen Zustimmung zu religiöser Pluralität in Freundschaften und der daran anschließenden ausführlichen Thematisierung von einem möglichen Religionswechsel hin zum Islam lässt die Vermutung zu, dass bei den Schüler*innen trotz expliziter Akzeptanz ›anderer‹ Religionen implizite Vorbehalte diesen gegenüber vorhanden sind bzw. sie zumindest einen Wechsel zu ›ihrer‹ Religion Islam bevorzugen.

Selbstverständlicher Gebrauch religiös geprägter Formulierungen

In dieser wie in anderen Interaktionseinheiten fällt auf, dass die teilnehmenden muslimischen Schüler*innen religiös geprägte Formulierungen wie beispielsweise ›Sünde‹, ›haram‹ oder ›Shahada‹, die nicht immer, aber meist arabischen Ursprungs sind, häufig und scheinbar selbstverständlich verwenden – ein Hinweis darauf, dass diese Begriffe fester Bestandteil ihres Wortschatzes sind.

5.3.5 Interaktionseinheit 4 (GD3, A4)

Die vierte Sequenz aus der dritten Gruppendiskussion, die aus dem Abschnitt zu den Oberthemen ›Fragen an Christ*innen‹ und ›Fragen an Angehörige ›anderer‹ Religionen bzw. Weltanschauungen‹ gewählt wurde, beschränkt sich auf die Zeilen 354–399.

Im Gespräch davor setzten sich die Schüler*innen damit auseinander, ob man anhand von Äußerlichkeiten erkennen kann, welcher Religion jemand angehört; daran anschließend wechselt ein Schüler zur Wiedergabe von Informationen über den Islam.

5.3.5.1 Transkript der Sequenz

- M: Okay. Und jetzt habe ich schon gemerkt oder das Alien hat schon gemerkt, dass ihr total viel über eure Religion wisst. Und ist das/ habt ihr/ Angenommen, ihr hättet die Möglichkeit, dass ihr einen Christen oder eine Christin ALLES fragen könnt, was ihr fragen wollt. Also so, was ihr an Fragen über das Christentum habt. Was würde euch denn da interessieren? Was würdet ihr eine Person fragen, die Christ oder Christin ist? Über ihre Religion. 355
- S3: Was sie alles machen DÜRFEN. Was sie halt/ Jede Religion hat ja auch Sachen, die man nicht machen darf und die man machen darf. 360
- S2: ^L Ja.
- S4: Dürf/ Äh ich glaube/ Sind Sie selber Christ?

- M: Ich?
- 365 S4: Ja.
- M: Mhm. (bejahend)
- S3: Können Sie mal (unv.) zum Beispiel, was man nicht machen darf und so erzählen?
- S2: Halt/ ich habe gehört, dass Christen eigentlich nicht Schweinefleisch oder etwas noch machen dürfen, aber sie machen es halt trotzdem, hab' ich gehört.
- 370 S4: Und dass es in der Bibel steht, habe ich mal gehört.
- S1: (unv.) Islam (unv.)
- S3: \perp Und es gibt auch mehrere Religionen, die kein Schweinefleisch dürfen.
- S4: \perp Gibt es etwas, das Sie wirklich nicht dürfen und verboten in Ihrer Religion ist?
- 375 M: Also so Speiseregeln oder so gibt es zum Beispiel nicht. Aber es gibt dann auch so, wie es im Islam halt fast/ also ihr habt ja den Fastenmonat und da gibt es auch Fastentage oder die Fastenzeit vor Ostern. Aber das ist halt anders als im Islam. Also nicht, dass man halt von Sonnenaufgang bis Sonnenuntergang nichts isst, sondern dass man auf bestimmte Dinge verzichtet. Zum Beispiel auf Fleisch oder Süßigkeiten oder so.
- 380 S4: Ach so.
- S3: Ach so! (unv.)
- M: Muss nicht immer nur Essen sein. Ich kann auch sagen, ich verzichte darauf, gemein zu sein zu anderen oder so. () Also was interessiert euch sonst noch, auch an anderen
- 385 Religionen, über die ihr noch nicht so viel wisst? Buddhismus ist vorher gekommen. Oder auch Leute, die/ die gar keiner Religion angehören. Atheismus hast du, glaube ich, gesagt. Welche Fragen hättet ihr an die?
- S4: Ich hätte an die Atheismus eine Frage, ob er zumindest an Dämonen oder so glaubt an Teufel und so.
- 390 S2: Das sind Satanisten.
- S4: Ja, aber/
- S2: \perp Atheisten glauben an/ sie glauben an nichts.
- S4: Aber die tun doch auch so beten und über so den Teufel und so.
- S3: Ja sie/ sie/
- 395 S4: \perp Ja, ich würde gerne fragen, ob sie vielleicht daran glauben und () halt ich meine, wie denkst du, dass dann die Welt entstanden ist oder das Universum, würde ich fragen.
- S3: Ich würde zum Beispiel zu den beiden Religionen fragen, was halt bei denen verboten ist, schwarze Magie zu nutzen. Dieselbe wie Teufel, wie vorher gesagt/

5.3.5.2 Zusammenfassung der Erkenntnisse aus der Interpretation

Präskriptives Religionsverständnis

S3 formuliert als eine Frage, die sie Christ*innen gerne stellen würde, ihr Interesse daran, was Angehörige des Christentums ausgehend von ihrer Religion bzw. von religiösen Vorschriften machen oder nicht machen dürfen. Da die Schüler*innen an anderen Stellen der Gruppendiskussion in Bezug auf den Islam

häufig von erlaubten und nicht erlaubten Handlungen sprechen, zeigt sich insgesamt ein präskriptives Religionsverständnis: Religionen geben demnach Regeln und Vorschriften vor, die es einzuhalten gilt.

Wunsch nach authentischer Information aus dem Christentum

S4 reagiert auf die Frage der Moderatorin mit einer Gegenfrage: Er möchte wissen, ob sie Christin sei, was diese bejaht. Daraufhin nutzt S3 die Gelegenheit, die Moderatorin zu fragen, ob sie der Gruppe etwas über Vorschriften des Christentums erzählen könne. S4 stellt kurz darauf eine ähnliche Frage: »Gibt es etwas, das Sie wirklich nicht dürfen und verboten in Ihrer Religion ist?« (GD3, Z373f). S4 und S3 versuchen somit, das Gedankenexperiment, das die Schüler*innen ermuntern sollte, sich rein hypothetisch vorzustellen, einem*r Christ*in Fragen zu stellen, in ein reales Gespräch mit einer Christin zu verändern. So fordern die beiden Schüler*innen ein Gespräch ein, in dem sie authentische Informationen über die ›andere‹ Religion erhalten, die sie vermutlich als wertvoller erachten als eine theoretische Auseinandersetzung damit, in der nur Fragen gesammelt werden.

Weniger strenges Ausleben der Religion im Christentum

Im weiteren Gesprächsverlauf gehen drei Schüler*innen darauf ein, was sie über Christ*innen gehört haben, wobei sie nicht erzählen, wie sie zu diesen Informationen gekommen sind. Demnach würden sich Christ*innen weniger streng an religiöse Vorschriften halten, selbst wenn diese in ihrer Heiligen Schrift, der Bibel, zu lesen sind. Damit sprechen sie Christ*innen zu, religiöse Vorschriften weniger genau zu befolgen, als es Angehörige ›anderer‹ Religionen tun.

Auswirkungen einer religiösen Erklärung der Weltentstehung

Bereits in der Analyse der zweiten Interaktionseinheit der dritten Gruppendiskussion (siehe Kapitel 5.3.3.2) zeigte sich die Vorstellung der muslimischen Schüler*innen, dass verschiedene Religionen die Entstehung oder Erschaffung der Welt unterschiedlich erklären. Auch in der vierten Sequenz verweist eine Aussage auf diese Vorstellung: So möchte S4 von Atheist*innen erfahren, wie ihrer Vorstellung nach, »[...] dann die Welt entstanden ist oder das Universum [...]« (GD3, Z396). Aufgrund seiner eigenen Überzeugung, dass die Welt von Allah erschaffen wurde, schließt er darauf, dass Menschen, die an kein göttliches Wesen glauben, andere Überlegungen zur Entstehung der Welt anstellen müssen.

5.3.6 Erkenntnisse aus der dritten Gruppendiskussion (GD3)

5.3.6.1 Die Interaktion der teilnehmenden Schüler*innen

Die Analyse der Interaktion während der dritten Gruppendiskussion lässt einen Verlauf von einem etwas zaghaften Einstieg bis hin zu angeregten Diskussionen erkennen. Dabei bringen sich alle Schüler*innen ein, wobei sich S5 deutlich weniger an den Gesprächen beteiligt, auch wenn er von seinem Mitschüler S4 wiederholt dazu aufgefordert wird.

S4 nimmt in dieser Gruppendiskussion eine dominante Rolle ein: Bereits nach den ersten drei Wortmeldungen seiner Mitschüler*innen äußert er durch eine Frage indirekt seine Bedenken am Thema des Gedankenexperiments und es ist erkennbar, dass er lieber über den Islam als über Religion an sich oder ›andere‹ Religionen sprechen möchte. Seine kritische Haltung wird auch im weiteren Verlauf des Gesprächs daran erkennbar, dass er an einigen Stellen nicht auf die Aussagen seiner Klassenkamerad*innen eingeht, sondern mit inhaltlich abweichenden Themen fortfährt. Dabei handelt es sich immer um Informationen über den Islam, mit denen er nicht an das davor Gesagte anschließt.

Zudem scheint ihn die theoretische Ebene des Gedankenexperiments – sich vorzustellen, was man einem außerirdischen Wesen über Religionen erzählen würde – zu stören. Dies zeigt sich zum einen in der relativ früh eingeworfenen Frage an die Moderatorin: »Vielleicht können Sie uns Fragen stellen? Was Sie wissen wollen.« (GD3, Z133). Zum anderen erfragt er an einem späteren Zeitpunkt – wie in der Auswertung von A4 (siehe Kapitel 5.3.5) erläutert wurde – die Religionszugehörigkeit der Moderatorin und wendet sich danach mit einer Frage zu Glaubensinhalten des Christentums an sie. Dies dreht er am Ende der Gruppendiskussion um, indem er die Moderatorin darum bittet, der Gruppe Fragen zum Islam zu stellen.

Bezüglich des Interaktionscharakters dieser Gruppendiskussion ist auffällig, dass manche Schüler*innen immer wieder in ihre Erstsprache wechseln. Es erweckt den Anschein, dass sie dies tun, um mit Mitschüler*innen, die derselben Sprache mächtig sind, ›unbeobachteter‹ sprechen zu können oder um etwas vorab abzusprechen, bevor es in die Gruppe eingebracht wird. Dies hat einen Ausschluss sowohl der Moderatorin als auch jener Schüler*innen, welche die Sprache nicht sprechen, zur Folge, der teilweise zu Gesprächspausen und überlappenden Gesprächen führt.

Auf der sprachlichen Ebene ist zudem beobachtbar, dass die muslimischen Schüler*innen bestimmte religiös geprägte Formulierungen selbstverständlich gebrauchen und auch für alle anderen klar zu sein scheint, was sie damit meinen – sie teilen demnach hinsichtlich religionsbezogener Formulierungen einen ähnlichen Wortschatz.

5.3.6.2 Vor- und Einstellungen zu Religion(en)

Unter Religion verstehen die Schüler*innen der dritten Gruppendiskussion vor allem ihre Religion – den Islam. In ihren Reaktionen auf den Grundreiz geben sie hauptsächlich Informationen zum Islam wieder. Dabei zeigen sie ein Bewusstsein dafür, dass es sich um islamspezifische Inhalte handelt und gehen ohne Nachfrage der Moderatorin nicht tiefer bzw. grundlegender auf ›andere‹ Religionen oder das Phänomen Religion an sich ein.

Die Schüler*innen positionieren sich im Verlauf des Gesprächs immer wieder bezüglich ihrer Religionszugehörigkeit – z. B. durch die Verwendung des Pronomens ›wir‹, wenn sie über den Islam sprechen. Auch wenn sie sich mit der Religion identifizieren, bleiben sie in ihren Ausführungen dennoch verstärkt auf der Informationsebene und geben eher ihr Wissen über den Islam wieder, als über die eigene Religiosität und ihren persönlichen Bezug zum Islam und seinen Glaubensinhalten zu sprechen. Diese Hervorhebung der Wichtigkeit von Wissen über die ›eigene‹ Religion wird insbesondere in der folgenden Situation erkennbar: S6 erzählt davon, dass jede*r Muslim*in einmal im Leben nach Mekka pilgern muss, woraufhin ein Mitschüler nachfragt, ob man das tatsächlich muss. S6 reagiert mit dem Hinweis: »Ja, aber [...] das musst du halt eigentlich wissen« (GD3, Z262), und weist hiermit ihren Mitschüler sehr direkt und beinahe anklagend auf sein anscheinend mangelndes Wissen über die ›eigene‹ Religion hin.

Auf die Frage der Moderatorin, wie die Schüler*innen Religion allgemein definieren würden, antwortet S4: »Das Glauben an jemanden, also das Glauben. Kommt darauf an, an wen man glaubt. Und was man für diesen Glauben alles tut.« (GD3, Z713f). Seine Mitschüler*innen stimmen ihm zu, möchten jedoch auf Anfrage der Moderatorin nichts zur allgemeinen Definition von Religion hinzufügen. S4 streicht mit seiner Definition zwei sehr wesentliche Aspekte von Religion hervor: den Glauben, den er als Glaube an jemanden, an eine göttliche Entität, konkretisiert, und auch die damit zusammenhängenden Handlungen, die eine direkte Auswirkung auf das Leben haben.

Einige Aussagen der Schüler*innen lassen ein präskriptives Religionsverständnis erkennen: Religionen geben demnach Regeln vor, die es einzuhalten gilt. Persönliche Handlungen lassen sich dadurch in das binäre Schema ›erlaubt‹ (halal) und ›nicht erlaubt‹ (haram) einteilen. Die Orientierung an diesem Schema kommt beispielsweise in Erklärungen zum Schweinefleischverbot zu tragen (vgl. GD3, Z98–100), wird aber auch auf interreligiöse (vgl. GD3, Z466–Z492) oder homosexuelle Beziehungen (vgl. GD3, Z532–Z548) angewendet. Die in diese Diskussion eingebrachten Vorschriften des Islam werden von den Schüler*innen nicht reflektiert oder hinterfragt, sondern – eher dem Charakter einer Wissens- als einer Meinungsabfrage entsprechend – durch weitere Informationen ergänzt. Nachfragen innerhalb der Gruppe kommen daher selten auf. Eine der Situatio-

nen, in der Schüler*innen auf die Ausführungen von anderen mit Fragen reagieren, ist die folgende, in der die muslimischen Schüler*innen über Dschinn oder Schaitane sprechen.

- S2: Halt, im Klo darf man nicht Musik hören oder weinen, weil/
 235 S3: └ Oder essen auch nicht.
 S2: Ja. Weil sonst kann er dich halt auslachen und (unv.)
 S4: Im Klo?
 S2: Ja oder in der Badewanne.
 S4: Ach so und was darf man nicht machen?
 240 S3: Nicht essen, weinen und Musik hören.
 S6: Darf man nicht weinen?
 S2, S3: (unv.)
 S6: Warum darf man nicht weinen? Darf man nicht weinen?
 S1: Im Klo.
 245 S3: Ja, damit er (unv.) nicht/
 S2: └ Er kann dich auslachen.

Die inhaltlichen Hinweise zum besprochenen Thema stammen von S2 und S3, während S4 und S6 die Rolle der Nachfragenden einnehmen. Die beiden Schülerinnen, die die Vorschrift, was im Badezimmer nicht gemacht werden darf, ins Gespräch einbringen, begründen die Regeln mit der Konsequenz, dass der Dschinn oder Schaitan die betreffende Person auslachen würde. S4 und S6 kennen diese Vorschrift offensichtlich nicht und fragen nach, woraufhin ihre Mitschüler*innen die Information wiederholen, jedoch keine ausreichende Begründung dafür geben. Direkt an die letzte Aussage anschließend wechselt S3 das Thema; die für S4 und S6 neue Regel wird daher nicht weiter besprochen. Die Schüler*innen S4 und S6 wirken zwar weiterhin irritiert, scheinen die Vorschrift aber hinzunehmen.

Das Einhalten religiöser Regeln ist für die Schüler*innen zwar maßgeblich für eine Zugehörigkeit zu einer Religion, jedweden Zwang in einer oder ausgehend von einer Religion bzw. von Angehörigen einer Religion lehnen sie jedoch ab. Dies wird im Verlauf der Gruppendiskussion besonders anhand der wiederholten Thematisierung des Kopftuchs deutlich: S3, die selbst als einziges Mädchen der Gruppe ein Kopftuch trägt, spricht sich an einer Stelle klar für die Freiwilligkeit in der Entscheidung für oder gegen dieses Kleidungsstück aus: »Und das ist halt haram, halt eine große Sünde, wenn man jemanden zwingt, halt Kopftuch zu tragen. Das darf man nicht machen.« (GD3, Z305f). In ihrer Argumentation stützt sie sich auf religiöse Vorschriften bzw. an das oben thematisierte System von erlaubten und nicht erlaubten Handlungen: Jemanden zu zwingen sei Sünde, daher sei Zwang abzulehnen. S4 wiederholt diesen Zugang etwas später in Bezug auf die Religionszugehörigkeit der Freund*innen wie folgt: »Ja. Es ist halt so, man darf auch niemanden zwingen, wie S3 meinte über das Kopftuch. Das ist halt

dann die Sünde.« (GD3, Z329f). Er unterstreicht die Gültigkeit dieser Vorschrift durch seine einleitenden Worte: »Es ist halt so [...]«. An einer weiteren Stelle der Gruppendiskussion weist S3 genau auf diesen dem Islam von außen oft zugeschriebenen Zwangscharakter hin, indem sie persönliche Stellung zum verbreiteten Vorurteil, Muslim*innen hätten in ihrer Religion wenig religiöse Freiheiten, bezieht:

Voll viele sagen: Sie [Anm.: Muslim*innen] werden gezwungen, das zu sagen, dies, das und so. Stimmt aber allerdings aber nicht. Halt, das ist unsere Wahl. Weil wir können ja machen, was wir wollen. Und wenn es denen nicht gefällt, was können wir dafür? Sollen wir jetzt dem zuhören oder was? Zum Beispiel: »Zieh dein Kopftuch aus!« Ich werde es ja nicht machen. (GD3, Z621–624)

Sie unterstreicht hier ihre Handlungsfreiheit und bringt als Beispiel ihre Entscheidung für das Tragen eines Kopftuchs, die sie nicht bereit ist, aufgrund von Kritik anderer zu ändern. Ihre sehr feste Position lässt einerseits vermuten, dass sich die Schülerin mit ihrer Entscheidung schon sehr reflektiert und tief auseinandergesetzt hat, verweist andererseits aber auch darauf, dass sie in ihren jungen Jahren schon gesellschaftlich verbreiteten Zuschreibungen ausgesetzt und dementsprechend auch gezwungen ist, eine eindeutige Stellung zu beziehen und diese zu verteidigen.

Die muslimischen Schüler*innen begründen die Existenz von Religion(en) im Erklärungsversuch der Menschen angesichts der Entstehung oder Erschaffung der Welt, wobei eine göttliche Entität als Erschaffer definiert wurde. Sie gehen demnach davon aus, dass Religion nicht durch göttliches, sondern durch menschliches Einwirken entstanden ist. So erklären sie sich auch die Tatsache, dass es religiöse Vielfalt gibt: Die Menschen seien bei der Suche nach einer Antwort auf diese Frage auf verschiedene Erklärungsmodelle gestoßen; eine Religion sei entstanden, sobald mehrere Personen dieselbe Vorstellung teilten (vgl. GD3, Z695–Z703).

In ihren Ausführungen heben die muslimischen Schüler*innen auch die sozial regulierende Funktion von Religion hervor und verbinden diese mit dem religiösen Topos der Prüfung für das Jenseits, d. h. die Vorstellung, dass am ›Tag des Gerichts‹ das Aufwiegen von guten und schlechten Taten, die der Mensch in seiner Lebenszeit vollzieht, geschieht und davon ausgehend entschieden wird, ob er in den Himmel oder die Hölle kommt.

Ein Schüler bringt während der Diskussion von sich aus die Wahrheitsfrage ein und erklärt seine Auffassung, dass *eine* Religion wahr sein müsse, wie folgt: »Wir haben auch in der Schule so gelernt: Es kann auch/ Man kann schon sich denken, dass jetzt nicht je/ Dass jetzt jeder lügt, kann man irgendwie auch nicht glauben.« (GD3, Z459f). In dieser Aussage verweist er zunächst auf die Quelle dieser Information: Er habe es in der Schule – vermutlich im Religionsunter-

richt – gelernt, dass eine Religion die wahre sein muss, da nicht alle lügen können. Das Wort ›lügen‹ verweist wiederum darauf, dass es sich bei Wahrheitsbekundungen um ein Wissen handelt, das man haben und/oder bewusst verfälschen kann. Der Schüler wirkt in seiner Position jedoch etwas unsicher, denn er bricht den Satz mehrfach ab, bevor er ihn zu Ende führt.

Äußere Erkennungsmerkmale von Religion(en) sind für die muslimischen Schüler*innen nicht ausschlaggebend für das Erfassen der Religionszugehörigkeit einer Person; so hält S3 fest: »Das kann man durch das Aussehen halt nicht wissen.« (GD3, Z342). S6 verweist zwar auf das Kopftuch als äußerlich erkennbares Merkmal, was von S3 mit dem Hinweis darauf, dass auch in ›anderen‹ Religionen Kopftücher getragen werden, relativiert wird.

5.3.6.3 Vor- und Einstellungen zu ›anderen‹ Religionen

Die muslimischen Schüler*innen geben von sich aus zu, wenig über ›andere‹ Religionen zu wissen, und begründen dies damit, dass sie diesen nicht angehören: »Über die wissen wir nicht wirklich vieles. Wir gehören nicht zu deren Religion.« (GD3, Z154).

Im Verlauf des Gesprächs zeigt sich ein Interesse an atheistischen Denkweisen und an schwarzer Magie oder Satanismus (vgl. GD3, Z388–Z399). Dabei kommt beispielsweise die Frage auf, wie sich Menschen, die nicht an Gott glauben, die Entstehung der Welt erklären. Dies zeugt von einer Dominanz der religiösen Sichtweise, weil sie sich nicht vorstellen können, wie man auf die Frage nach der Entstehung der Welt ohne religiös geprägte Inhalte Antworten finden kann.

In Bezug auf ihre Einstellungen zu religiösem Pluralismus sind seitens der Schüler*innen ambivalente Haltungen wahrnehmbar: Sie beantworten die Frage nach der Relevanz der Religionszugehörigkeit ihrer Freund*innen zunächst rasch damit, dass diese für sie nicht wichtig sei. Anschließend betonen sie die Freiwilligkeit bei religiösen Entscheidungen und weisen auf die Möglichkeit eines Religionswechsels hin. Dabei beziehen sie sich, wie in der Auswertung von A3 (siehe Kapitel 5.3.4.2) gezeigt wurde, ausschließlich auf den Weg, *zum* Islam zu konvertieren, und wechseln von der persönlichen Ebene der Freundschaften auf eine gesamtgesellschaftliche Ebene. Der auftretende Widerspruch zwischen der Ablehnung des Wunsches nach derselben Religionszugehörigkeit in Freundschaften und der Thematisierung eines Religionswechsels erweckt den Eindruck, als würden die Schüler*innen den Islam im Vergleich zu ›anderen‹ Religionen indirekt als höher gestellt bewerten.

Auffallend in diesem Zusammenhang ist die sehr tolerante Aussage von S4, der im Verlauf des Gesprächs inhaltlich häufig zum Islam und zu Glaubensinhalten ›seiner‹ Religion zurückgeführt hat, am Ende der Gruppendiskussion:

Hm, ich würde noch sagen, aber trotzdem solltest du die anderen akzeptieren, die an etwas anderes glauben. Also du musst jetzt nicht (unv.) glauben, sondern du kannst trotzdem wen anderen fragen, zum Beispiel einen Christen über ihre Religion. (GD3, Z722–Z724)

Er hebt hier nicht nur die Wichtigkeit einer respektvollen und toleranten Haltung gegenüber ›anderen‹ Religionen hervor, sondern empfiehlt dem fiktiven außerirdischen Wesen auch, Angehörige einer ›anderen‹ Religionsgemeinschaft nach authentischen Informationen zu fragen. Zusammen mit seinem in der Diskussion artikulierten Wunsch, als Muslim ausschließlich über den Islam erzählen zu wollen und im Gegenzug dazu von der als Christin wahrgenommenen Moderatorin Informationen über das Christentum zu erfahren, legt diese Aussage nun die zugrundeliegende Haltung von S4 frei und erklärt auch seinen Widerstand zu Beginn: Authentische Informationen über eine Religion erhält man nur von jenen Menschen, die dieser Religion angehören.

5.3.6.4 Vor- und Einstellungen zur ›anderen‹ Religion Christentum

Auf die Frage hin, was die muslimischen Schüler*innen über das Christentum wissen, antworten sie, dass Jesus Gottes Sohn sei (vgl. GD3, Z158–168). Damit sprechen sie einen Inhalt der christlichen Lehre an, der gerade aus Sicht des Islam häufig als ein entscheidender Unterschied zwischen dem Islam und dem Christentum hervorgehoben wird. Es stellt sich die Frage, weshalb die Schüler*innen genau diese Information als vermeintlich einziges Wissen über das Christentum nennen bzw. ob dieser Unterschied für sie persönlich Relevanz hat. Dies wird von ihnen jedoch nicht mehr thematisiert.

An mehreren Stellen in der Gruppendiskussion wird erkennbar, dass die muslimischen Schüler*innen das Christentum bzw. das Ausleben christlicher Vorschriften als weniger streng wahrnehmen als im Islam. S2 verweist darauf, dass Christ*innen die Bibel verändern dürften, womit er vermutlich auf eine gewisse Art der Auslegung biblischer Worte hinweist, während Muslim*innen ein solcher Umgang mit den Texten des Koran nicht erlaubt sei: »Halt im Islam dürfen wir den Koran nicht weg/ äh verändern, aber im Christentum haben sie die Bibel verändert und es hat sich halt vieles verändert.« (GD3, Z169f). An einer anderen Stelle erklärt wiederum S2, dass »Christen eigentlich nicht Schweinefleisch oder etwas noch machen dürfen, aber sie machen es halt trotzdem, hab ich gehört« (GD3, Z368f). S4 ergänzt: »Und dass es in der Bibel steht, habe ich mal gehört.« (GD3, Z370). Sie schreiben Christ*innen in diesen Aussagen zu, ihre Heilige Schrift so auszulegen, dass es nicht dem wörtlichen Sinn entspricht. Im Hinblick darauf, dass die muslimischen Schüler*innen an anderen Stellen der Gruppendiskussion auf den Koran als offenbarte Quelle verweisen, ist zu ver-

muten, dass diese Wahrnehmung des Christentums bzw. von Verhaltensweisen von Christ*innen zumindest kritisch konnotiert ist.

In ihren Ausführungen zu interreligiösen Paar-Beziehungen (vgl. GD3, Z466–493) thematisieren die Schüler*innen, dass Muslime Christinnen heiraten können, Musliminnen aber keine Christen, da die Religion durch den Vater weitergegeben werde. Indem sie davon ausgehen, dass muslimische Frauen keine christlichen Männer heiraten dürfen, weil eventuelle Kinder eines solchen Paares Christ*innen wären, nehmen sie die Weitergabe der Religion des Vaters auch als Regel des Christentums an. Dabei schwingt eine negative Bewertung von gemischt-religiösen Familien, deren Kinder potenziell nicht dem Islam angehören könnten, mit.

Im Hinblick auf Haltungen zu interethnischer Heirat lieferten Weiss / Hofmann (2016) in ihrem Beitrag zu gegenseitigen Wahrnehmungen von Muslim*innen und Österreicher*innen (darunter verstehen sie »Personen mit österreichischer StaatsbürgerInnenschaft ohne unmittelbaren Migrationshintergrund«³⁰⁹) interessante Einblicke. Sie stellen fest, dass sowohl auf Seite der befragten Österreicher*innen als auch auf Seite der befragten Muslim*innen Unterschiede zwischen alltäglichen Kontakten und der Partner*innenwahl oder Heirat vorherrschen:

Die gegenseitige Abschirmung scheint durchwegs groß: Während [...] rund die Hälfte der ÖsterreicherInnen der Einheirat eines/einer MuslimIn negativ oder skeptisch gegenübersteht, finden es weit mehr als die Hälfte der MuslimInnen als »sehr« und »eher wichtig, dass die Heirat zwischen MuslimInnen erfolgt, obschon hierbei ein starker Generationenwandel zu beobachten ist (haben noch 71 % der Elterngeneration die Heirat unter MuslimInnen als sehr wichtig bewertet, sind es bei der Kindergeneration inzwischen 44 %). Auf beiden Seiten drückt sich in den Angaben eine sehr starke Grenzziehung aus, die nicht zuletzt auf den gegenseitigen negativen Zuschreibungen beruht.³¹⁰

In den Aussagen der muslimischen Schüler*innen der dritten Gruppendiskussion zu interreligiösen Beziehungen fällt auf, dass sie zunächst nicht wie bei der Wiedergabe anderer religiöser Regeln das Verb »dürfen«, sondern »können« verwenden (»Und ein muslimischer Mann *kann* mit einer christlichen Frau zusammen sein, aber das Gegenteil geht nicht. Eine christl/ eine muslimische Frau *kann* nicht mit einem christlichen Mann zusammen sein.«, GD3, Z466–468). In Bezug auf interreligiöse Liebesbeziehungen wirkt es zunächst durch die Verwendung von »nicht können« so, als ob dies grundsätzlich nicht möglich wäre. In der Diskussion über solche Beziehungen wechseln die Schüler*innen jedoch interessanterweise zum Wort »dürfen« (»Doch, aber man *darf*.«, GD3, Z474),

309 Weiss et al., Gegenseitige Wahrnehmungen, 115.

310 Ebd., 125f.

wodurch sie sich wiederum auf religiöse Vorschriften beziehen. Beachtenswert ist hierbei auch, dass S4 über männliche Muslime sagt: »[...] aber wir dürfen anscheinend mit einer christlichen Frau« (GD3, Z482f). Der Einschub des Wortes ›anscheinend‹ wirkt distanzierend in dem Sinne, dass er von einer Vorgabe spricht, die nicht von ihm ausgeht, sondern ihm von außen zugeschrieben wird, ohne dass er sie – so die Vermutung – in ihrer Tiefe versteht.

Die muslimischen Schüler*innen übertragen ihr präskriptives Religionsverständnis, d. h. die ihnen vertraute Einteilung in ein binäres Schema von ›dürfen‹ und ›nicht dürfen‹, auf das Christentum. Dies wird an Fragen deutlich, die sie sich bezüglich dieser ›anderen‹ Religion stellen. So möchten manche von ihnen wissen, ob Drogen im Christentum verboten sind, weil sie davon ausgehen, dass ihr Konsum im Islam verboten ist (vgl. GD3, Z566–577). Außerdem ist ihnen nicht klar, ob Homosexualität im Christentum als Sünde gesehen wird (GD3, Z547f: »Aber ich weiß nicht, ob das im Christentum eine Sünde ist oder nicht.«), wobei sie auch hier wieder von ihrem Wissen über den Islam auf die ›andere‹ Religion Christentum schließen.

5.4 Fallbeschreibung Gruppendiskussion 4

Die Gruppe der vierten Gruppendiskussion (GD4) setzt sich aus sechs muslimischen Schüler*innen der Sekundarstufe I einer Grazer Mittelschule zusammen, die zum Zeitpunkt der Erhebung denselben DAZ-Unterricht (Deutsch als Zweitsprache) besuchten, d. h. sie stammen aus unterschiedlichen Klassen, werden aber wöchentlich einmal gemeinsam unterrichtet und bilden damit ebenso eine Realgruppe, auch wenn sie einander weniger gut kennen als die teilnehmenden Schüler*innen der anderen Gruppendiskussionen. Die Alters- und Geschlechterverteilung der Schüler*innen ist wie folgt:

S1: weiblich, 13 Jahre

S2: weiblich, 12 Jahre

S3: weiblich, 10 Jahre

S4: männlich, 12 Jahre

S5: weiblich, 10 Jahre

S6: weiblich, 11 Jahre

Die Lehrerin der Gruppe war – im Gegensatz zu den anderen Gruppendiskussionen – während des gesamten Gesprächs im Raum, um die Situation dafür zu nutzen, den Schüler*innen in einem nicht selbst geleiteten Gespräch zuzuhören und die regelmäßig notwendigen Aufzeichnungen über die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen (zu Wortwahl, Wortschatz, Satzbildung, ...) anzufertigen. Sie brachte sich einmal zu Beginn des Gesprächs während einer Sprech-

pause in die Konversation ein, verhielt sich während der restlichen Gruppendiskussion aber sehr still und wurde von den Schüler*innen – so zumindest der Eindruck von außen – nicht als störend wahrgenommen.

Die Länge der Sprachaufzeichnung beträgt 1:04 h und das Transkript des Gesprächs umfasst 1367 Zeilen. Schon daraus wird erkennbar, dass die Gruppendiskussion zwar zeitlich nicht länger als beispielsweise GD3 dauerte, die daran teilnehmenden Schüler*innen aber wesentlich redefreudiger waren.

Die Analyse der Verteilung der Redebeiträge zeigt eine klare Dominanz von S6, die sich mit 357 Beiträgen in die Gruppendiskussion einbrachte. Mit 215 Beiträgen war auch S2 stark vertreten. S5 (mit 189 Beiträgen) und S1 (mit 171 Beiträgen) zeigten sich ebenso sehr involviert in das Gespräch. S3 brachte sich 77 Mal ein und S4, der einzige Junge, mit 43 Beiträgen am seltensten. In der Auswertung wird näher darauf eingegangen, welche Rolle die Dominanz von S6 und S2 im Gespräch spielte und wie sich ihr Verhältnis zueinander während der Gruppendiskussion verstärkte und veränderte.

5.4.1 Gliederung und formulierende Interpretation (GD4)

Der thematische Verlauf der vierten Gruppendiskussion (GD4) lässt sich wie folgt gliedern:

- 1–21 Der Grundreiz (Gedankenexperiment) wird von der Moderatorin eingeleitet.
- 22–69 **OT: Religion**
- 22–24 *UT: Religion als Glaube an einen Gott*
Eine Schülerin erklärt zunächst, dass man dann von einer Religion spreche, wenn mehrere Menschen an einen Gott glauben. Als Beispiel nennt sie die Religion, der sie angehört: den Islam. Der Gott des Islam heiße Allah und die Angehörigen Muslim*innen.
- 25–40 *Die Schüler*innen sprechen über die Situation des Gedankenexperiments und darüber, dass das Alien die Google-Suche benutzen soll und welche Sprache es spricht.*
- 41–42 *UT: Religiöse Vielfalt*
Auf die Nachfrage der Moderatorin, was das Wesen noch über Religion wissen müsse, stellt S6 fest, dass es mehr als eine Religion gibt – es gebe ihrer Aussage zufolge ganz viele Religionen.
- 43–63 *UT: Speisevorschriften von Religionen*
Eine weitere Assoziation der Schüler*innen mit dem Grundreiz sind Speisevorschriften von Religionen. S5 erklärt, man dürfe bestimmte Nahrungsmittel aufgrund religiöser Vorschriften nicht essen, S1 ergänzt, dass bestimmte Getränke nicht erlaubt sind. Auf die Nachfrage der Moderatorin nach Beispielen erklärt S5, dass Muslim*innen kein Schweinefleisch verzehren und keinen

Alkohol trinken dürfen. S1 spricht von Bier, S5 erweitert auf alkoholische Getränke. Sie erklären weiter, dass sie das, was sie zu sich nehmen dürfen, als ›halal‹ bezeichnen, und das Verbotene als ›haram‹. S5 erläutert, dass sich Muslim*innen sicher sein könnten, dass die Lebensmittel (z. B. Fleisch) aus arabischen, türkischen oder afghanischen Läden halal sind und daher von ihnen gegessen werden dürfen. Auch »Deutsche« würden dort einkaufen können.

64–69 *Die anwesende Lehrperson weist nach einer längeren Pause lachend darauf hin, dass es in ihrem Unterricht noch nie so still gewesen sei.*

70–199 OT: Der Islam

70–90 *UT: Beten im Islam*

S5 nennt als weiteres Merkmal von Religionen, dass in diesen gebetet werde, was S6 und S1 validieren. S5 erklärt weiter, dass in unterschiedlichen Religionen unterschiedlich gebetet werde, und erläutert, was im Islam dabei wichtig sei: Sie weist zunächst auf die Gebetswaschung hin, spricht dann vom Gebetsteppich, auf dem man im Islam bete, und geht dann über dazu, dass Frauen während des Gebets ein Kopftuch tragen und ihre Arme nicht zeigen dürfen, sondern bedeckt sein sollen. Außerdem weist sie darauf hin, dass Muslim*innen zuhause beten, während Christ*innen zum Beten in die Kirche gehen. S6 ergänzt, dass Muslim*innen fünfmal am Tag beten, was von zwei Mitschüler*innen bestätigt wird.

91–106 *Die Schüler*innen scherzen miteinander darüber, dass sie dem Alien sagen würden, dass es jemand anderen fragen soll oder ihm sagen, dass sie schlafen, in die Schule gehen oder beten müssten. Daraufhin überlegen sie, dass das Alien nicht wissen könne, was ›beten‹ bedeutet, wenn es nicht weiß, was Religionen sind. Ein Schüler wirft währenddessen ein, dass es Muslim*innen nicht erlaubt sei, jemanden zu schlagen oder zu beschimpfen.*

107–129 *UT: Fasten im Ramadan*

S6 und S5 erklären, wie Muslim*innen im Fastenmonat Ramadan fasten: Von Sonnenaufgang bis Sonnenuntergang dürfe nichts gegessen werden. Davon ausgenommen seien laut S6 Kinder, Schwangere und Kranke, S5 ergänzt alte Menschen. Sie fährt mit der Erklärung fort, dass man ungefähr um drei Uhr nachts aufstehe und zu dieser Zeit so viel essen könne, wie man möchte. Sie erklärt, dass die Uhrzeit variabel ist, jedoch nicht, wovon die Uhrzeit abhängig sei. Danach dürfe man nicht mehr essen, trinken und Zähne putzen. S6 widerspricht ihr im letzten Punkt, woraufhin S5 erklärt, dass man dabei nur das Wasser nicht schlucken dürfe. Sie erklären abschließend, dass es im Ramadan verboten sei, jemanden zu beschimpfen oder Musik zu kören, in der Beleidigungen vorkommen.

130–137 *UT: Exkurs: Religiöse Vielfalt*

Die Schüler*innen fragen die Moderatorin, ob sie keine Fragen mehr an sie habe, woraufhin diese antwortet, dass sie die Gruppe noch überlegen lasse, welche Informationen das Wesen noch brauche, um Religion(en) zu verstehen. Daraufhin erklärt S6, dass es mehrere Religionen gebe, und nennt das Christentum als Beispiel. S5 ergänzt das Judentum.

- 138–166 *UT: Das Tragen des Kopftuchs bei muslimischen Frauen*
 S4 lenkt das Gespräch auf den Islam zurück, indem er erwähnt, dass muslimische Frauen ein Kopftuch tragen müssen, wenn sie das Haus verlassen. S6 schränkt dies ein: Für Kinder gelte dies nicht und Erwachsene können für sich selbst entscheiden, werden also nicht dazu gezwungen. S5 bestätigt, dass sie nicht müssen, woraufhin S2 meint, dass sie persönlich es ohnehin nicht getragen hätte. S5 ändert ihre Aussage von vorhin insofern, als Frauen das Kopftuch eigentlich schon tragen müssten, es aber »eine andere Sache« sei, wenn sie dies nicht wollen. Auf die Wiederholung von S6, dass Kinder von dieser Regel ausgenommen seien, weist S5 darauf hin, dass es Länder gebe (sie nennt als Beispiel Afghanistan und Iran), in denen es Kindern ab dem siebten Lebensjahr nicht mehr erlaubt sei, kurze Hosen zu tragen, und Mädchen müssten ab dem zehnten Lebensjahr ein Kopftuch tragen. S6 bewertet dies als streng. Sie unterhalten sich dann darüber, wie bedeckt Frauen sein müssen – ob bis zum Knie oder bis zu den Füßen. Bezugnehmend auf die Regeln für Frauen oder Mädchen bringt S6 ins Gespräch ein, dass es Mädchen anderswo verwehrt sei, in die Schule zu gehen.
- 167–171 *Sprechpause, dann Unterbrechung des Gesprächs, weil jemand den Raum betritt.*
- 172–178 *UT: Gesichtsverhüllung*
 S1 knüpft an das Gespräch vor der Unterbrechung an, um darauf hinzuweisen, dass es Musliminnen gebe, die ihre Nase und ihren Mund verhüllen, wodurch – so ergänzt S5 – nur noch die Augen der Person zu sehen seien. S2 reagiert darauf mit dem Scherz, dass sie unter diesen Umständen gleich eine Fashingsmaske tragen könne, und lacht.
- 179–199 *UT: Der Koran*
 Jede Religion habe S3 zufolge ein eigenes Heiliges Buch – im Islam sei das der Koran und im Christentum die Bibel. S5 und S6 erklären, dass im Koran die Gebote und Verbote, an die sich Muslim*innen halten müssen, zu lesen seien. Außerdem enthalte er laut S3 die Geschichte des Propheten und »Suras« (vermutlich meint sie die Mehrzahl von Sure, also »Suren«), die sie als Gedichte beschreibt, welche für das Gebet herangezogen werden. Laut S5 würden ähnliche Gedichte gebetet werden und auch nur Teile des Koran. S6 meint, man müsse alle Suren kennen und dass der Koran auf Arabisch verfasst worden sei. Mittlerweile wurde der Koran aber in viele verschiedene Sprachen, unter anderem auf Deutsch, übersetzt.
- 200–228 **OT: ›Andere‹ Religionen**
- 200–214 *UT: ›Andere‹ Religionen und Weltanschauungen*
 Auf die Feststellung der Moderatorin, dass die Gruppe dem Alien nun schon vom Islam, dem Christentum und dem Judentum erzählt habe, stellt eine Schülerin fest, dass es Menschen gebe, die nicht an Gott glauben, was von zwei weiteren Schüler*innen validiert wird. Auf die Nachfrage der Moderatorin, ob es noch mehr Religionen gebe, bringen S4 und S5 »evangelisch« ein und S2 meint, es gebe ganz viele Religionen.

- 214–228 *UT: Teufel- und Engelsvorstellungen im Islam*
S6 meint anschließend, dass manche Menschen an den Teufel glauben würden. S5 ergänzt die Vorstellung, die im Islam dazu vorherrsche: Man glaube daran, dass auf jeder Schulter ein Engel sitze, wobei einer die guten und ein anderer die schlechten Taten, die man mache, aufschreibe. Dies sei die Grundlage dafür, ob man in den Himmel oder in die Hölle komme. Gemeinsam mit S5 und S2 erklärt sie die Begriffe, die sie für die beiden Zustände verwenden. Der Himmel bzw. das Paradies werde Dschanna genannt und die Hölle Dschahannam.
- 229–258 **OT: Die Religionszugehörigkeit von Freund*innen**
229–237 *UT: Keine Relevanz der Religionszugehörigkeit von Freund*innen*
Der Frage der Moderatorin, ob alle teilnehmenden Schüler*innen dem Islam angehören, stimmen alle zu. Daraufhin werden sie gefragt, ob es für sie wichtig sei, dass ihre Freund*innen ebenfalls dem Islam angehören. Drei Schüler*innen antworten sogleich mit Nein.
- 238–249 *UT: Religionszugehörigkeit als freiwillige Entscheidung*
S5 weist darauf hin, dass jede*r für sich selbst entscheiden kann, woran er*sie glaubt. S6 stimmt ihr zu. Daraufhin führt S5 weiter aus, dass man niemanden zu einem bestimmten Glauben zwingen dürfe. Sie begründet dies damit, dass der Glaube »von ganzem Herzen« kommen müsse und nicht vorgespielt sein dürfe. Als Vergleich führt sie an, dass ein Gebet nur dann zähle, wenn man für sich bete und nicht für andere. S6 versteht die Aussage anders und erwähnt, dass man auch für andere (z. B. die Gesundheit der Mutter) beten könne, dem S5 zustimmt. Bevor sie noch einmal erklären kann, was sie gemeint hat, wird sie unterbrochen.
- 250–258 *UT: Respekt für andere Lebensweisen, aber keine Unterstützung*
S6 erklärt, dass der Koran den Respekt anderen Menschen und Lebensweisen gegenüber vorschreibe. Sie betont, dass man »alle« respektieren müsse, und nennt als Beispiel die »LGBTQ-Community«. Diese solle von Muslim*innen respektiert werden, allerdings dürften sie sie nicht unterstützen. S2 scheint dies neu zu sein, da sie nachfragt. S5 antwortet, dass das stimme, aber nicht als »schlecht gemeint« aufgefasst werden dürfe, was von S6 wiederholt wird. S5 fasst noch einmal zusammen, dass die LGBTQ-Community respektiert werde, aber nicht unterstützt werden dürfe.
- 259–261 *Nach einer kurzen Sprechpause stellt S1 fest: »Das war es eigentlich« und vermittelt damit, dass es nichts mehr zu sagen gibt.*
- 262–277 **OT: Homosexualität im Islam und im Christentum**
262–270 *UT: Einstellung zu Homosexualität im Islam*
S5 möchte noch etwas sagen und flüstert zunächst S6 etwas zu. S6 beginnt daraufhin zu sprechen, wird aber von S5 unterbrochen, die erklärt, dass gleichgeschlechtliche Beziehungen »in Österreich« erlaubt seien, im Islam jedoch nicht. Dem stimmen S6 und S3 zu.
- 271–277 *UT: Angenommene Einstellung zu Homosexualität im Christentum*
Die Nachfrage der Moderatorin, ob das in allen Religionen so sei, verneint S5.

S6 ergänzt, dass es sowohl Christ*innen gebe, die mit gleichgeschlechtlichen Beziehungen nicht einverstanden seien, als auch Christ*innen, die diesbezüglich anders denken.

278–344 OT: Wissen über das Christentum

Die Moderatorin fragt die Schüler*innen, was sie über das Christentum wissen.

280–282 UT: Gebet in der Kirche

S2 meint, Christ*innen beten anders als Muslim*innen, und S5 und S4 fügen hinzu, dass Christ*innen ihrer Meinung nach in der Kirche beten würde.

283–284 UT: Kein Alkohol- und Schweinefleischverbot

S5 erklärt, dass Christ*innen Alkohol trinken dürfen und in der Fleischauswahl beim Essen nicht eingeschränkt sind.

285–293 UT: Exkurs: Speisevorschriften im Judentum

S6 und S2 gehen davon aus, dass Juden*Jüdinnen kein Schweinefleisch essen dürfen. S1 wusste dies vermutlich nicht, da sie nach dieser Aussage nachfragt, woraufhin S6 ihr erklärt, dass diese Vorschrift im Judentum wie im Islam gelte. S5 fragt währenddessen, ob Juden*Jüdinnen Alkohol trinken dürfen. S2 bezweifelt dies, S5 meint, sie wisse es nicht.

294–304 UT: Dating in Christentum und Islam

Auf die Frage der Moderatorin, was Christ*innen wichtig sei bzw. wie sie der Meinung der Schüler*innen nach ihren Glauben leben würden, meint S6, dass es Christ*innen erlaubt sei, jemanden zu daten bzw. mit jemanden zusammen zu sein, während das im Islam verboten sei. S2 und S3 widersprechen ihr in diesem Punkt.

305–325 UT: Kleidungsvorschriften in Christentum und Islam

S1 weist darauf hin, dass es Christ*innen erlaubt sei, kurze Kleidung zu tragen. Muslim*innen hingegen dürften keine Kleidung tragen, die zulässt, dass man viel Haut sieht. S6 meint, Kinder dürften dies, aber Erwachsene nicht, und S1 fügt hinzu, dass diese Regel ab einem Alter von 16 Jahren gelte. S5 meint, sie habe von ihrer Mutter erfahren, dass es bei Mädchen ab 10 Jahren gelte, S2 bringt das Alter von 9 Jahren ins Gespräch ein. S6 wiederum erzählt, dass sie von ihren Eltern gelernt habe, dass das Eintreten in die Pubertät dafür ausschlaggebend sei. Mit S5 einigt sie sich darauf, dass dies nicht erst nach, sondern ab dem Eintreten in die Pubertät gelte.

326–344 UT: Jesus in Christentum und Islam

S3 erklärt, jede Religion habe eigene Propheten und im Islam wäre dies Mohammed. S6 fügt hinzu, dass es im Islam mehr Propheten gebe, dass Mohammed aber der heiligste gewesen sei. S2 korrigiert die Aussage von S3 und meint, Christ*innen würden keine Propheten kennen. S3 führt in einem längeren Redebeitrag aus, dass Jesus im Christentum eine wichtige Rolle spiele. Von ihren christlichen Freundinnen wisse sie, dass es im Christentum aber keinen Propheten gebe, der Mohammed heißt, sondern dass Christ*innen nur an Jesus glauben. Ihrer Meinung nach ist es nicht in Ordnung, dass Muslim*innen an alle Propheten glauben, Christ*innen aber nicht an Mohammed. S6 stimmt zu und erklärt, dass Jesus im Islam ein Prophet sei und Isa genannt werde. S2 bringt sich in das Gespräch ein, indem sie erläutert, dass man im

Christentum daran glaubt, dass Jesus der Sohn Gottes sei. Dies stimme laut S3 jedoch nicht, denn Gott sei kein Mensch. S1 maßregelt S3, dass sie nicht bestimmen könnten, ob das stimmt. S6 beginnt noch einmal, etwas dazu zu sagen, bricht den Satz aber ab.

345–402 OT: Religiöse Vorschriften im Islam

345–360 UT: Rauchen aus der Sicht des Islam

S1 geht davon aus, dass es Muslim*innen verboten sei, zu rauchen. Während S2, S5 und S3 dem wiederholt widersprechen, stimmt S6 der Aussage wiederholt zu.

361–366 UT: Umgang mit Suizid im Islam

Laut S1 dürften sich Muslim*innen nicht selbst das Leben nehmen. Dem stimmen S5 und S6 zu, wobei Letztere erweitert, dass die Konsequenz eines Selbstmordes die Hölle sei. S5 meint, dies gelte auch dann, wenn man sonst ein gutes Leben geführt habe. Als Quelle dieses Wissens nennt S6, dass sie dies gelernt hätten.

367–403 UT: Gefahr der Sucht durch Rauchen und Einstellung des Islam dazu

S6 bringt das Thema wieder auf das vorher besprochene Rauchen zurück, indem sie noch einmal festhält, dass man aus Sicht des Islam nicht rauchen dürfe. Dem widersprechen S2 und S5 erneut. Sie meint, dass man nicht süchtig sein dürfe, und bekundet Unverständnis, da sie von ihren Eltern von einem Rauchverbot gehört habe; es sei eine Sünde. S1 meint darauf, dass ihr Vater ihr das gesagt habe, obwohl er selbst Raucher sei und wirft kurz darauf ein, dass jede*r etwas anderes glauben würde, bevor S5 noch einmal festhält, dass es im Islam kein Rauchverbot gebe. S2 fragt die Gruppe, ob es Frauen erlaubt sei zu rauchen, was von S5 und S1 bejaht wird, bevor S4 festhält, dass jede*r rauchen dürfe. Sie sprechen dann über Sucht und wie man rauchen könne, ohne süchtig zu werden. S4 leitet über zu einem Gespräch darüber, dass Rauchen für die Lunge schlecht sei; S2 stimmt ihm zu. Außerdem würden Raucher*innen schneller alt werden, meint S1. S4 weist darauf hin, dass man dadurch sogar sterben kann und S2 erklärt genauer, dass Rauchen schlecht für die Lunge sei und man deshalb sterbe. S6 meint weiters, dass man dadurch auch andere Krankheiten bekommen könne. Das Gespräch endet mit einem harschen Kommentar von S2 zu S1 und der Feststellung von S6, dass sie vom Thema abgekommen seien.

404–424 OT: Jenseitsvorstellungen im Christentum

404–417 UT: Himmel und Hölle im Christentum

Die Moderatorin erinnert die Gruppe daran, dass die Frage, über die sie gerade nachgedacht hatten, war, was sie über das Christentum wüssten oder schon darüber erfahren haben. S5 stellt daraufhin die Frage, ob Selbstmord im Christentum erlaubt sei, was von S2 und S1 bejaht wird. S5 fragt dazu weiter nach, ob die Konsequenz für Christ*innen dann ebenso die Hölle sei. S1 reagiert darauf damit, dass sie denke, dass es die Vorstellung der Hölle im Christentum nicht gebe – nach dem Tod sei ihrer Vorstellung nach nichts. S6 bestätigt diese Annahme mit der Erzählung, dass ein (vermutlich christlicher)

Freund von ihr erzählt habe, dass alle Christ*innen ins Paradies kommen und es keine Hölle geben würde.

418–424 *UT: Wiedergeburt*

S2 meint daraufhin, dass eine Freundin ihr einmal mitgeteilt habe, dass alle als Mensch oder Tier wiedergeboren werden würden. Auf Nachfragen von S6 und S1 klärt S5 sie auf, dass es sich dabei nicht um eine Vorstellung des Christentums handelt, sondern um jene einer ›anderen‹ Religion. S2 tritt dennoch dafür ein, dass ihre Freundin vom Christentum gesprochen habe.

425–454 **OT: Gottesdarstellungen und -vorstellungen**

425–433 *UT: Griechische Gottheiten*

S6 führt mit ihrer Aussage, dass es Menschen geben würde, die an etwas anderes glauben, zum Glauben an die griechischen Götter über. Diese hätten es ihr angetan, meint sie, worauf S5 lacht.

434–452 *UT: Gottesdarstellungen aus Stein*

Währenddessen sprechen S1 und S2 zunächst miteinander und dann mit der Gruppe darüber, dass Menschen früher an »Steine« geglaubt hätten. Nach einigen Verständnisschwierigkeiten in der Gruppe präzisiert S2, dass sie von Statuen spreche. S5 erklärt, dass die Menschen die Götter, an die sie geglaubt haben, aus Stein gebildet hätten, woraufhin S6 vermutet, dass es das in Griechenland heute noch gebe. S2 fragt die anderen Schüler*innen, ob es auch im Judentum üblich sei, worauf sie keine Antwort bekommt.

453–454 *UT: Monotheismus und Polytheismus*

Während laut S3 in Indien an mehrere Götter geglaubt werde, hätte der Islam nur einen Gott. Dies wird von S5 bestätigt.

455–542 **OT: Evolution und Schöpfungsgeschichte**

455–462 *UT: Meinung zur Abstammung von Affen*

S4 leitet ein Gespräch über die Evolutionstheorie ein, indem er feststellt, dass es seiner Meinung nach »Blödsinn« sei, dass der Mensch vom Affen abstamme. S6 bestätigt und meint, dass »die« diese Abstammung behaupten würden, wobei nicht klar wird, welche Gruppe damit gemeint ist. S5 führt daraufhin weiter aus, dass sie denke, dass die Entwicklung vom Affen zum Menschen Teil des christlichen Glaubens sei.

462–498 *UT: Abstammung aller Menschen von Adam und Eva*

Im Islam dagegen würde man an die Abstammung von Adam und Eva glauben. Die Schüler*innen sprechen darüber, ob die beiden Geschwister gewesen seien, weil es von S1 behauptet wird. S6 widerspricht ihr, doch S1 und S5 gehen davon aus, dass sie Geschwister waren. Diese hätten dann – so erklärt S5 – geheiratet und Kinder bekommen, später hätten diese ebenfalls geheiratet und sich fortgepflanzt usw.

478–542 *UT: Auswirkungen der Abstammung von Adam und Eva auf Heiratsmöglichkeiten*

S2 fragt sich, ob es erlaubt sei, seinen eigenen Bruder zu heiraten, woraufhin alle lachen. S5 verneint die Frage, S3 bejaht sie und S6 erklärt ihr, dass früher eben anderes üblich war als heute. Es habe keine andere Möglichkeit gegeben,

da es nur zwei Menschen gab. Diesem Gedanken folgend stellt S5 fest, dass dann alle Menschen Geschwister oder Cousins*Cousinen seien. S6 überlegt, ob es heute als Sünde gelte, dass Geschwister heiraten, was von S1 bestätigt wird. S3 verdeutlicht nach ein paar Scherzen und Überlegungen der Gruppe noch einmal, dass es stimme, dass alle Menschen Kinder von Adam und Eva seien. S2 stellt anschließend fest, dass es eigentlich nicht möglich sei, dass ein Mädchen aus ihrer Diskussionsgruppe einen Jungen aus der Gruppe heiratet, weil sie ja theoretisch verwandt wären. S5 widerspricht ihr, dass das möglich sei, sie es aber nicht wollen würden. S1 zeigt Unverständnis für das Gesprächsthema: Sie seien zu jung, um über das Heiraten zu sprechen. Nach einigen weiteren Aussagen zur Abstammung von Adam und Eva beenden sie das Gespräch mit dem Scherz von S6, dass es dann nur noch möglich wäre, das Alien zu heiraten, woraufhin S2 lacht.

543–557 *Die teilnehmenden Schüler*innen unterhalten sich darüber, woran Aliens glauben.*

558–632 **OT: Fragen an Christ*innen (1)**

558–567 *UT: Gründe für den Glauben an Gott*

Auf die Frage der Moderatorin, was die Schüler*innen Christ*innen fragen würden, wenn sie die Möglichkeit hätten, sie alles zu fragen, was sie möchten, antwortet S4 zunächst mit einem Scherz. S6 meint dann, dass sie von Christ*innen gerne wissen würde, warum sie an Gott glauben. S5 und S1 stimmen diesem Interesse zu.

568–586 *UT: Meinung von Christ*innen zur Evolutionstheorie*

S1 schließt mit der Frage an, ob es erlaubt sei, dass Geschwister heiraten und S4 möchte wissen, ob Christ*innen an die Abstammung der Menschen von Affen glauben. Dazu meint S5, dass es manche Christ*innen gebe, die nicht an die Evolutionstheorie glauben würden, was vermuten lässt, dass sie annimmt, Christ*innen würden generell schon daran glauben. Affen seien zwar den Menschen ähnlich, sie glaube aber dennoch nicht daran. Die Schüler*innen unterhalten sich anschließend darüber, wie schlaue Affen sind und ob Menschen ihnen überlegen sind.

587–608 *UT: Konsum von Suchtmitteln*

Die Moderatorin fragt nach, was die Schüler*innen noch gern wissen würden, woraufhin S1 und S2 antworten, dass sie wissen möchten, was an Alkohol oder Zigaretten so gut sei. S4 meint, sie könnten Christ*innen einfach schmecken. S1 möchte jedoch Gründe wissen, warum Alkohol von ihnen getrunken werde. Als Vorschläge für Gründe nennt sie, dass sie traurig sein könnten oder sterben wollen. S6 fügt hinzu, dass es im Christentum »heiliges Essen« gebe, worauf S5, weil sie es falsch versteht, »Jesus« antwortet. Sie scherzen über das Missverständnis und lachen.

609–632 *UT: Jungfrauengeburt*

S2 schließt als weitere Frage an Christ*innen an, dass sie wissen möchte, warum sie glauben, dass Jesus der Sohn Gottes sei. Daraufhin meint S6, sie interessiere, ob Christ*innen an Magie glauben, weil Jesus ihres Wissens nach ja »gar nicht geboren« worden sei. S2 erklärt, dass seine Mutter einfach

schwanger geworden sei, was von S6 bestätigt wird. S5 geht auf die nicht verständliche Aussage von S6 ein und fragt, wie Jesus' Geschichte weitergehen hätte sollen, wenn er nie geboren worden wäre. S6 merkt ihren Versprecher und fragt, ob Jesus eine Mutter gehabt habe. Eine Mutter schon, aber keinen Vater, meinen S3 und S2. S6 denkt, dass diese Vorstellung im Islam vorherrschende. S2 erkennt darin eine Erklärung dafür, dass Jesus als Sohn Gottes gelte, und S4 meint, Jesus' Vater sei gestorben, was S3 verneint. S2 würdigt die Aussage mit dem Verdrehen ihrer Augen. Sie scherzen noch über die Tatsache und stellen dann fest, dass sie es nicht wissen oder verstehen.

633–728 OT: Gottes- und Jenseitsvorstellungen

633–659 *UT: Vorstellungen von Gott*

Die Schüler*innen unterhalten sich darüber, wer oder was Gott ist. Gott sei im Himmel, meint S5, was S1 bestätigt. S5 und S6 unterhalten sich darüber, ob Gott eine Person oder ein Geist ist. S2 wirft dazwischen, dass man es nicht weiß bzw. dass es Gott vielleicht gar nicht gibt. Gott sei überall, meint S3 daraufhin, und S1 zufolge könne er alles sehen. S6 bringt ein, dass es Menschen gebe, die daran glauben, dass Gott auf einem anderen Planeten lebt, und lacht; S3 lacht mit. S2 wiederholt ihre Aussage, dass es möglich ist, dass es Gott nicht gibt. Während S1 schon das Thema wechseln will, den Satz aber abbricht, spricht S3 noch darüber, dass Gott überall sei und bezeichnet ihn als »er oder sie«. S1 ist überzeugt, dass Gott da ist.

660–720 *UT: Jenseitsvorstellung von sieben Himmeln*

S1 und S3 sagen, dass es sieben Himmel gebe. Weil S2 nachfragt, wird ihr von S1 vorgeworfen, sie wisse nichts über den Islam. S6 ergänzt nach einigen gereizten Aussagen von S1 und S2, dass es ihres Wissens nach sieben Höllen gebe, worauf S1 festhält, dass die Zahl sieben im Islam häufig vorkomme. S2 versucht, die Aufteilung der sieben Himmel/Höllern zu erklären, wodurch sich zeigt, dass sie unterschiedlicher Ansicht sind, ob es von der ersten zur siebten Stufe besser oder schlimmer wird. S3, S2, S1 und später S5 sind der Meinung, das Paradies wäre eins und die Hölle sieben, während S6 davon ausgeht, dass es umgekehrt ist. S2 versucht es S6 zu erklären, dass sieben immer besser sei als eins, indem sie ihr vorschlägt, sich vorzustellen, sie würde ein Auto oder sieben Autos bekommen. Da S6 ihrer Meinung nach bestimmt sieben Autos wählen würde, sei bewiesen, dass mit der höheren Zahl immer das Bessere verbunden werde, also auch der Himmel. S6 verweist darauf, wie Noten in Österreich vergeben werden, denn dabei sei die Eins die beste Note, wird dabei aber schnell von S2 unterbrochen und darauf hingewiesen, dass niemand über Noten geredet habe.

720–728 *Die Schüler*innen merken, dass sie sich in ein Thema verrannt haben und die Moderatorin wartet ab, worauf die Schüler*innen noch kommen.*

729–760 OT: Fragen an Christ*innen (2)

729–736 *UT: Frage nach der freiwilligen Entscheidung zum Christentum*

Die Moderatorin fragt die Schüler*innen, ob sie noch Fragen an Christ*innen hätten, worauf S6 reagiert: Sie möchte Christ*innen fragen, ob sie wirklich an

Gott glauben oder ob sie ihrer Religion nur angehören, weil sie von ihren Eltern dazu gezwungen wurden.

737–746 *UT: Die Bibel*

S1 möchte wissen, was in der Bibel steht, woraufhin S4 seine Meinung zur Bibel teilt: Er meint, dass sie von einem Lügner geschrieben worden sei, dann wurde sie vermehrt und daraufhin hätten die Menschen begonnen, an Gott zu glauben. Auf die Nachfrage von S5, an welchen Gott sie dann geglaubt hätten, meint S4 an »irgendeinen Gott«. S2 und S3 führen währenddessen ein Gespräch darüber, dass sich in ihrer Klasse eine Bibel befinde und dass S3 eine Bibel zuhause habe.

747–760 *UT: Sünden im Christentum und im Islam*

S6 möchte wissen, wie viele Sünden es im Christentum gibt, was S2 als Anlass nimmt, um zu erklären, dass es im Islam Sünden gebe. S1 bringt ein Beispiel: Manche Muslim*innen würden daran glauben, dass der Schaitan komme, wenn sie ein Bild – es wird durch die Beschreibung nicht klar, welches Bild sie meint – in ihrem Haus hängen haben. S6 fügt eine weitere Situation hinzu: Laut ihren Eltern komme der Teufel und esse ihr Essen, wenn sie dieses während des Fernsehens zu sich nehmen. S6 schlussfolgert, dass sie daher so wenig isst, worüber S5 lacht.

761–802 **OT: Judentum**

761–767 *UT: Bedeutung von Statuen im Judentum*

S2 fragt die Gruppe, ob Juden*Jüdinnen komische, sitzende Figuren aus Stein seien. Die Nachfrage von S6, ob sie Statuen meine, bejaht sie. Daraufhin erklärt ihr S6, dass Juden*Jüdinnen Menschen seien.

767–775 *UT: Judentum als monotheistische Religion (1)*

Auf die Frage von S6, woran Juden*Jüdinnen glauben, antwortet S2, dass sie an einen Gott glauben würden. S5 erwähnt, dass es eine Zeit gab, in der Juden*Jüdinnen getötet wurden, und S2 erklärt, dass sie ihr Wissen, dass das Judentum eine monotheistische Religion sei, aus der Volksschule habe. S1 fragt sich, wie sie an Gott glauben könne.

776–793 *Exkurs: Einstellung zu Koreaner*innen bzw. Chines*innen*

S2 spricht über Chines*innen, woraufhin S1 ihr zunächst widerspricht und sie dann ermahnt, dass sie nicht über Menschen aus China sprechen solle. Im Gespräch kommt heraus, dass S1 Chines*innen nicht mag, Koreaner*innen aber schon. Die Schüler*innen merken bald, dass sie wieder vom Thema abgekommen sind.

794–802 *UT: Judentum als monotheistische Religion (2)*

Die Moderatorin erinnert sie daran, dass sie gerade über das Judentum gesprochen hätten, woraufhin S5 erneut fragt, woran Juden*Jüdinnen glauben würden. Wieder sprechen sie von Statuen, bevor S2 ihr Wissen aus der Volksschule wiederholt. S6 scherzt, sie würden an den Weihnachtsmann glauben, und lacht.

- 803–915 OT: Feiertage im Christentum und traditionelle Feste in Österreich**
 803–819 *UT: Feiertage im Christentum*
 S1 fragt sich, warum es im Christentum so viele Feste gibt, und nennt als Beispiel Weihnachten. S6 meint, es gebe fast monatlich ein christliches Fest. S2 möchte ihr das Weihnachtsfest erklären: Dies sei der Tag, an dem Jesus geboren wurde. S6 bestätigt das, während S1 nachfragt, ob das stimmt. Ostern könne S2 nicht erklären, meint sie, und Halloween komme aus Amerika. S1 hakt noch einmal zu Weihnachten nach und fragt, warum Christ*innen an diesem Tag Geschenke bekommen. S6 meint, Christ*innen könnten glauben, dass sie die Kinder von Jesus sind, sie wisse es aber nicht. S2 wiederum ist der Meinung, dass nur jene Geschenke bekommen, die »gute Menschen« sind.
- 820–828 *UT: Krampus*
 S6 fällt ein, dass es auch den Krampus gibt, den sie dem Christentum zuordnet. S5 und S6 bekunden, dass sie den Krampus mögen würden, und während S6 versucht, eine Begründung dafür zu finden, unterbricht sie S2. Sie fragt, ob sie sie mögen würde, weil sie ihr ähnlich seien. S5 meint, sei seien ihr zweites Ich.
- 829–851 *UT: Halloween*
 Zu Halloween würde ihrem Vater zufolge der Teufel feiern, meint S1. Dem widerspricht S2, die erneut darauf hinweist, dass dieses Fest aus Amerika kommt. Nachdem alle durcheinanderreden, erklärt S6, ihre Eltern meinen, an diesem Tag würden Geister und Dschinns erscheinen. S4 widerspricht dem, während S5 und S3 zustimmen. S5 meint dann, dass es keinen Geist geben würde; dem widerspricht S6. S1 sucht das deutsche Wort für das, worauf sie hinweisen möchte, woraufhin ihr S5 das Wort »Seele« vorschlägt, dem S1 zustimmt. S2 erklärt, dass das eine andere Bedeutung für Geister sei. S5 versteht als Seele das, was nach dem Tod zu Allah geht (dabei zeigt sie nach oben), während der Körper bleibt.
- 852–887 *UT: Vielzahl an Feiertagen im Christentum*
 S4 greift die Frage von vorhin auf, warum es so viele christliche Feiertage gibt, und meint, dies sei, damit es nicht so langweilig sei. S6 erklärt, dass jeder Tag ein Feiertag wäre, was S5 begrüßen würde, da sie dann schulfrei hätten. S2 möchte wissen, ob am Tag der Gruppendiskussion ein Feiertag sei, was S6 bejaht. Sie könne ihn nicht nennen, weil es so viele gebe, aber jeden Tag sei zumindest ein »kleiner Feiertag«. S2 und S6 widersprechen sich gegenseitig noch ein paar Mal.
- 888–915 *UT: Traditionelle österreichische Feste und Kleidung (Tracht)*
 S1 fragt die Gruppe, warum manche Christ*innen an einem Feiertag immer »alte Sachen« anziehen. S5 erkennt, dass sie die steirische Tracht meint, die zu einem steirischen Volksfest von vielen getragen wird. S2 widerspricht S1 insofern, als sie diese Kleidung nicht als alt empfindet, sondern als schön. S1 erklärt, dass ihr Vater gesagt habe, dass es diese Kleidung früher gegeben habe, woraufhin S2 noch einmal verstärkt, dass sie das schön findet und sie selbst einmal ein Kleid dieser Art (vermutlich ein Dirndl) hatte. S6 klärt sie auf, dass ihr niemand widersprochen und gesagt habe, dass es nicht schön sei, sondern nur alt. Sie widersprechen sich wieder gegenseitig ein paar Mal, bis ein kleiner Streit beginnt.

916–940 OT: Fragen an Angehörige ›anderer‹ Religionen

916–927 *UT: Glaube an den Teufel in ›anderen‹ Religionen*

Die Moderatorin lenkt das Gespräch auf die Frage zurück, was die Schüler*innen Angehörige ›anderer‹ Religionen gerne fragen würden. S6 möchte wissen, warum sie an den Teufel glauben, woraufhin S5 einbringt, dass sie im Islam auch an den Teufel glauben würden. S6 versucht zu erklären, wie sie ihre Frage meint, wobei sie von S2 unterstützt wird. Sie denke dabei an Menschen, die denken, dass der Teufel heilig sei, womit sie vermutlich eine Art Verherrlichung des Teufels meint. S5 hält fest, dass das nicht sein kann, woraufhin S6 erklärt, dass es aber Menschen gebe, die das glauben.

928–940 *UT: Anbetung von Tieren in ›anderen‹ Religionen*

S2 steigt darauf ein und meint, dass in Indien daran geglaubt werde, dass Kühe heilig sind. S1 fragt ein paar Mal nach, ob sie wirklich die Kuh meint, und lacht. Währenddessen bringen S6 und S3 Elefanten und Affen als angebetete Tiere ein. S6 ergänzt, dass »die« denken, dass Elefanten heilig oder ein Mensch seien, und dass es einen blauen Menschen gab. Dieser hatte vermutlich eine Krankheit, meint S1.

941–947 *Die Schüler*innen beziehen sich an dieser Stelle wieder auf den Grundreiz und vergleichen den blauen Menschen mit dem außerirdischen Wesen. Das Alien müsse nun langsam wissen, was eine Religion sei, meint S5.*

948–972 OT: Fasten und Zuckerfest im Islam

948–952 *UT: Fasten im Ramadan und bei Christ*innen*

S1 erklärt, dass Muslim*innen fasten, um am eigenen Leib zu erfahren, wie es armen Menschen gehe. Dem stimmt S6 zu. S5 meint, dass Christ*innen auch fasten, wobei sie selbst entscheiden, worauf sie verzichten, z. B. auf Fleisch oder Zucker.

953–972 *UT: Geschenke zum Zuckerfest*

S6 erzählt, dass es im Islam den »Zuckertag« gebe (sie meint das Zuckerfest am Ende des Fastenmonats Ramadan). An diesem Tag werde laut S5 gefeiert und man bekomme Geld. Sie scherzen aufgrund des Namens, dass man an diesem Tag Zucker essen müsse. S1 weist darauf hin, dass das nicht stimmt, aber dass man Geld bekomme, wenn man davor gefastet habe. S5 und S6 widersprechen ihr: Dieses erhalte man auch, wenn man nicht gefastet habe. Sie unterhalten sich darüber, wie viel Geld sie bekommen.

973–980 *Die Teilnehmer*innen wünschen sich von der Moderatorin, dass sie ihnen Fragen zum Islam stellt.*

981–1017 OT: Moscheebesuche der Schüler*innen

981–1017 *UT: Der persönliche Besuch der Moschee*

Die Moderatorin fragt die Schüler*innen, wie oft sie zur Moschee gehen und was man dort macht. Da mehrere Schüler*innen gleichzeitig reden wollen, führt S6 das System ein, dass sie nach der Reihe erzählen dürfen, und animiert S1, als Erste zu sprechen. S1 erzählt, dass nicht alle Muslim*innen in die Moschee gehen, und wenn, dann freitags und/oder weil sie nicht alleine, sondern gemeinsam beten wollen. S2 bringt ein, dass es besser sei, in der

Moschee zu beten, was von S1 bestätigt wird. S2 möchte auf die Aufforderung von S6 nichts sagen, weshalb S6 dann S3 auffordert. Diese meint, sie gehe ca. dreimal monatlich in die Moschee. Die Anzahl begründet sie damit, dass sie wenig Zeit habe und es »hier« keine Moschee gebe. Dem widersprechen S2, S5 und S6. Letztere fügt hinzu, dass es aber nicht viele gebe, was wiederum von S3 validiert wird. S2 erwähnt nun, dass sie im Vorjahr in die Moschee gegangen sei, um Arabisch zu lernen, wobei sie aber nichts verstanden habe. S6 bemerkt, dass sie versucht habe, den Koran zu lesen. Beide meinen, sie würden nichts davon verstehen. S4 und S5 möchten nichts zu der Frage sagen, deshalb erklärt S6 anschließend, dass sie in Afghanistan (ihrem Geburtsland) fast täglich in der Moschee war, aber in den sechs bis sieben Jahren, seit sie in Graz lebt, noch nie eine besucht hat.

1018–1034 OT: Erlernen der arabischen Sprache

S2 fragt die Gruppe, warum es eigentlich notwendig sei, Arabisch zu lernen. Dies diene laut S6 dazu, den Koran zu lesen, woraufhin S2 erwidert, dass sie diesen auch auf Deutsch kaufen und lesen könne, das wäre ihrer Meinung nach viel logischer. S6 erklärt, dass »die« immer sagen, dass das Lesen des Koran auf Arabisch besser sei. Es wird nicht klar, wer mit der genannten Gruppe gemeint ist. S2 meint, es würde reichen, Arabisch zu sprechen, doch S3 widerspricht mit dem Hinweis, dass es wichtig sei, ohne es zu erklären. S2 bleibt bei ihrer Meinung, dass sie die Inhalte auch auf Deutsch verstehen könne.

1035–1113 OT: Die Pilgerfahrt nach Mekka

1035–1045 UT: Das Ziel der Pilgerfahrt

S6 erzählt von Mekka, wo ein Haus stehe, um das Leute wiederholt herumgehen. S5 nennt es »Haus von Gott« und S3 meint, dies sei in Saudi-Arabien. Laut S1 sei es dort sehr teuer, was S6 noch einmal steigert mit »viel zu teuer«.

1045–1070 UT: Geschichte um das heilige Wasser (Zamzam)

S6 beginnt zu erzählen, dass es heiliges Wasser gebe, das Zamzam genannt werde. Dieses habe laut S1 zwar keinen Geschmack, sei aber dennoch besser als anderes Wasser. S4 meint, dass ein Grund für den besseren Geschmack sein könnte, dass man weit dafür gehen müsse und durstig sei. S6 fragt sich, woher es komme, woraufhin S2 meint, sie wolle die Geschichte rund um dieses Wasser erzählen. Ein Prophet sei mit seiner Frau und seinem Sohn unterwegs gewesen. Er habe die beiden in der Wüste zurückgelassen und sei weitergegangen. Dies bezeichnet S6 als »dumm«, weshalb S2 ihr erklärt, dass er nicht anders konnte. S3 unterbricht die Geschichte und meint, die Frau sei zum Wasser gegangen. S1 fordert S3 daraufhin auf, die Geschichte weiterzuerzählen, doch S2 lässt es sich nicht nehmen und fährt fort: Der Mann sei weitergegangen und dann sei das Wasser gekommen, das seine Frau und den Sohn gerettet habe, weil sie nicht mehr zu essen gehabt hätten. Zu eben diesem Punkt seien immer mehr Menschen gepilgert, wodurch Mekka entstanden sei.

1071–1113 UT: Verwechslung der Begriffe Kaaba und Mekka

Adam habe laut S4 Mekka bzw. laut S2 »das schwarze Ding« gebaut, das S6

zufolge, »das wichtigste Ding« sei. In ihrer darauffolgenden Auseinandersetzung streiten sie darüber, ob die Stadt oder das »Viereck« (gemeint ist die Kaaba) Mekka heißt. S2 ist der richtigen Meinung, während S3, S6, S1 und S5 die beiden Begriffe verwechseln und die Kaaba als Mekka bezeichnen. Um dies zu lösen, schlägt S2 vor, irgendwann den Religionslehrer zu fragen, sie streiten sich jedoch weiter. S6 lässt sich nach einiger Zeit überzeugen, S3 meint dann, dass sie es verstehe, und S1 beendet das Gespräch mit den Worten »ist egal«.

1114–1125 *Die Moderatorin meint, sie könnten das im Religionsunterricht besprechen und fragt die Schüler*innen, ob sie diesen gemeinsam besuchen. Sie erklären ihr, welche Schüler*innen gemeinsamen Unterricht haben.*

1126–1233 OT: Grund für die Existenz von Religionen

1126–1136 *UT: Glaube als Erklärung für den Zustand nach dem Tod*

Die Moderatorin fragt die Schüler*innen, warum es ihrer Meinung nach Religionen gebe. S6 meint, dass sie dazu da seien, um an einen Gott oder an etwas anderes glauben zu können. S5 wiederholt dies und fügt hinzu, dass man durch eine Religion den Glauben daran habe, was nach dem Tod passiert. Dazu müsse man allerdings nicht einer Religion angehören, meint S2.

1137–1149 *Die Schüler*innen sprechen darüber, wer von ihnen (nicht) logisch denkt. Da sie dabei etwas lauter werden, erinnert die Moderatorin sie an die Gesprächsregeln, die sie zu Beginn der Gruppendiskussion ausgemacht haben.*

1150–1159 *UT: Das Leben als Prüfung mit dem Paradies als Ziel*

S3 erklärt, dass Gott den Glauben der Menschen überprüfe, und S6 ergänzt, dass er auch ihr Verhalten überprüfe. Wenn man an Allah glaubt, werde man mit dem Eintreten in das Paradies (Dschanna) belohnt, meint S1. Im Paradies müsse man laut S6 nicht fasten.

1160–1191 *UT: Vereinbarkeit des freien Willens mit einem allwissenden Gott*

S2 konfrontiert die anderen Schüler*innen mit einem Gedanken, über den sie manchmal nachdenkt: Wenn Gott allwissend ist und daher die Zukunft jeder Person kennt, dann müsse er schon zur Zeit der Geburt wissen, ob man ein guter oder schlechter Mensch sei, demnach müsse eine Prüfung nicht sein, da er die Antwort schon kennt. S6 meint, dass sie sich das auch immer frage. S4 erklärt darauf hin, dass Allah nichts über die Zukunft wisse, sondern sie bestimme. S6 widerspricht ihm mit dem Hinweis darauf, dass Allah schon über die Zukunft der Menschen Bescheid wisse, weil er alles weiß. S3 bringt sich in das Gespräch ein und meint, Gott wisse nicht, wann man stirbt, woraufhin S1 erklärt, dass sie von ihrem Vater gelernt habe, dass Allah ab der Geburt alles weiß. Für S6 heißt das, dass Gott ihre Zukunft kennt und daher weiß, ob man sich z. B. an Speisevorschriften halten wird, und dass das Leben deshalb keine Prüfung sei. Daher könne er sie gleich sofort in Dschahannam oder Dschanna schicken. S1 erklärt, dass Christ*innen länger leben würden als Muslim*innen, damit sie länger die Chance haben, an Gott zu glauben. Darauf reagiert niemand. S2 geht stattdessen auf den Vorschlag von S6 ein, das Jüngste Gericht sofort einzusetzen, und fragt sich, warum es Menschen dann überhaupt gibt. Darauf geht wiederum niemand ein, doch S4 stellt fest, dass ein neugeborenes Kind immer ins Paradies kommen müsse, weil es noch nichts gemacht habe.

1192–1195 *Gegenseitiges Ermahnen der Schüler*innen, nicht zu schimpfen*

1196–1205 *UT: Religion als Erfindung der Menschen aus Langeweile*

Auf die Frage der Moderatorin, ob noch jemand eine Antwort darauf habe, warum es Religionen gibt, meint S2, dass die Menschen sie einfach erfunden haben können, weil sie keine elektronischen Geräte zur Ablenkung hatten.

1206–1233 *UT: Religion als Erklärung der Entstehung der Welt*

S6 meint daraufhin, dass die Menschen Informationen zur Entstehung der Welt haben wollten. Daraufhin haben sie verschiedene Götter erfunden – hierbei spricht sie kurz über griechische Götter – und dann haben verschiedene Menschen an unterschiedliche Götter geglaubt. Als Beispiel nennt sie Allah, Zeus und Jesus. S2 ergänzt, dass es unterschiedliche Religionen gibt, weil es unterschiedliche Meinungen gegeben habe. Dies wird von S6 und S1 bestätigt, bevor S3 widerspricht, dies jedoch anschließend nicht erklärt.

1234–1244 **OT: Gründe für Krieg**

S1 stellt fest, sie wisse nicht, warum es Krieg gibt, was S6 damit erklärt, dass Menschen »dumm« seien. Daraufhin bringt sich S2 in das Gespräch ein und verkündet, dass sie es ihnen erklären kann. Krieg entstehe, weil ein Präsident mehr Macht haben möchte als ein anderer. Nicht Macht, sondern Meinungsverschiedenheiten seien der Grund, bessert S5 sie aus. S1 erachtet diese Erklärungen als unlogisch. Dem widerspricht S2. Auf eine unverständliche Aussage von S1 schüttelt S2 den Kopf und seufzt.

1245–1251 *S6 und S2 sprechen über das Verhalten von S2.*

1252–1306 **OT: Zweifel am Glauben**

1252–1264 Die Moderatorin fragt die Schüler*innen, ob sie noch etwas zum bisher Gesagten hinzufügen wollen. Neben nebensächlichen Antworten meint S6, dass sie ihren Freund fragen würde, warum er an Gott glaube.

1265–1271 *UT: Hinterfragen von religiösen Ansichten*

S6 meint, »es« sei sehr kompliziert, worauf die Moderatorin fragt, was sie damit meine. S4 erklärt, man weiß gar nicht, wo man beginnen soll, und S1 meint, »alles im Leben« sei kompliziert. S6 beantwortet die Frage dann, indem sie darauf hinweist, dass sie nicht wisse, ob es Allah eigentlich gibt. Sie beginnt einen weiteren Satz mit dem Verweis darauf, dass sie sich etwas fragt, führt diesen aber nicht zu Ende.

1272–1306 *UT: Wahrheitsansprüche von Religionen*

S3 merkt an, dass der Koran wahr sei; dem widerspricht S2 – nicht alles darin müsse wahr sein. Wenn dies der Fall sei, dann müsse alles, was in der Bibel steht, falsch sein – und umgekehrt. S1 erwidert, dass jede*r etwas anderes glaube, und S2 stimmt zu. Sie wollte damit aber auf die Aussage von S3 reagieren, dass der Koran vollständig wahr sei, was von S1 wie von S3 gesehen werde. S2 wiederholt, dass es aber auch sein kann, dass das nicht stimmt, und S6 meint, dass sie als Muslim*innen glauben, der Koran sei wahr, aber Christ*innen nicht. Daraufhin rechtfertigt sich S2 dafür, dass sie nur darauf hingewiesen habe, dass es auch anders sein könne, und dass dies nichts Schlimmes sei. S6 und S1 stellen fest, dass man in verschiedenen Religionen

Unterschiedliches glaube. Sie unterhalten sich in einem vorwurfsvollen Ton darüber, dass man andere Religionen akzeptieren müsse, dass die jeweils andere Person dies aber nicht mache.

1307–1367 OT: Religiöse Formulierungen in der Alltagssprache

S6 erklärt der Moderatorin, dass sie als Muslim*innen bestimmte Formulierungen verwenden würden – diese wollen sie der Moderatorin erklären. Zuerst sind sie sich noch uneinig, wer welchen Begriff erklären darf, und dann beginnt S6 zu erklären, was »Mashallah« bedeutet. Dabei wird sie von S2 unterbrochen, die meint, man sage dieses Wort, wenn man etwas Schönes oder Besonderes sehe. S1 ergänzt, dass man dies mache, »damit es am nächsten Tag nicht schirch ist« und lacht. S6 erklärt kurz darauf das Wort »Astaghfirullah«, das man benutze, um jemanden um Verzeihung zu bitten. Das Wort »Inshallah« hingegen bedeute S3 zufolge »hoffentlich«. Die Moderatorin fragt noch einmal etwas zum zweiten Wort nach, bevor S6 das Wort »Wallah« erklärt. Dieses verwende man, wenn man etwas verspreche und schwöre. Nach diesen Ausführungen beendet die Moderatorin die Gruppendiskussion.

5.4.2 Interaktionseinheit 1 (GD4, A1)

Die Einstiegssequenz der vierten Gruppendiskussion beschränkt sich auf die Zeilen 1–63, wobei die Zeilen 1–19 die Beschreibung des Grundreizes durch die Moderatorin beinhalten. Die Sequenz enthält die Unterthemen ›Religion als Glaube an einen Gott‹ (GD4, Z22–Z24), ›Religiöse Vielfalt‹ (GD4, Z41–Z42) und ›Speisevorschriften von Religionen‹ (GD4, Z43–Z63).

5.4.2.1 Transkript der Sequenz

M: Okay. Dann hätte ich gerne, dass ihr euch was vorstellt. Also so ein kleines Gedankenexperiment. Wisst ihr alle, was ein Alien ist?

S6: Ja.

S5: Ja.

Alle: (nicken)

M: Ja, passt, ein Wesen von irgendeinem anderen Planeten oder so. Und jetzt sollt ihr euch vorstellen, es kommt ein Alien auf die Erde und der geht da so herum und entdeckt einmal, was wir da alles so haben, und schnappt ein paar Wörter auf und irgendwann kommt es dann auf den Begriff Religion oder Religionen. Und hat KEINE Ahnung, was es damit anfangen soll. Also denkt sich: »Was ist das eigentlich, eine Religion?« Und ihr zwei, vier, sechs, sieben, ihr spaziert da gerade raus, wenn ihr von der Schule heimgeht. Und dann kommt das zu euch und sagt: »Hey, wisst ihr, könnt ihr mir erklären, was Religionen sind oder was eine Religion ist?« Und dann sollt ihr ihm erklären, was das ist. Okay? Ihr könnt einfach mal anfangen. Eine Person beginnt,

5

10

- 15 sagt: »Das könnte man ihm sagen, das könnte man ihm so erklären. Das muss man noch erwähnen.« Und die anderen können jederzeit ergänzen. Ihr müsst gar nicht aufzeigen oder irgendwas. Einfach raus sagen, wenn euch noch was einfällt.
- S6: Okay.
M: Okay.
- 20 S6: Soll ich beginnen?
M: Ja, gerne.
S6: Ja, okay, also ich glaube, dass eine Religion/ Also Leute, die halt an eine Religion glauben, sie glauben an einen Gott halt. Zum Beispiel wir glauben an Allah, unser Gott. Und wir sind Muslime. () Ja. (unv.)
- 25 S5: (flüstert S6 etwas zu und lacht)
(längere Pause)
M: Ihr könnt schon einmal überlegen. Es hat absolut keine Ahnung, das Alien.
S6: Ja, soll auf Google gehen!
Alle:(lachen)
- 30 M: Das weiß ja auch nicht, was Google ist.
S6: Ja. Wir erklären, was Google ist.
S6: Ja, ich schenke ihm mein Handy. Punkt, fertig.
S2: Ja, warum kommt so ein kleines Alien und kommt, fragt mich was? Ist ganz normal.
M: Ja, normal ist die Situation natürlich nicht. Aber es geht darum, dass ihr eine Person vor euch habt oder ein Wesen, das keine Ahnung hat, was das Wort heißt und was es sich darunter vorstellen kann.
- 35 S6: Ich werde es auf seine/ Dings/ Sprache übersetzen.
M: Sagen wir halt einfach Deutsch.
S6: Der kann Deutsch? Religion ist Religion.
- 40 Alle:(lachen)
M: Was muss man denn noch wissen?
S6: Es gibt ganz viele Religionen. Nicht nur eine.
S4: Was man da essen darf oder nicht.
S5: Ja, so bei einer Reli/ bei Religion darf man bestimmt/ Meistens oder manchmal darf man bestimmte Sachen ja nicht essen.
- 45 S1: Oder trinken.
S5: Ja und trinken. Essen und trinken.
M: Der Alien ist natürlich neugierig und sagt: Was darf man bei Religion nicht essen?
S5: Zum Beispiel bei/ also im Islam darf man/ also da dürfen die Leute, die Muslime sind, keinen Alkohol, kein Schweinefleisch und/
- 50 S1: \perp Bier.
S5: Und kein Bier. Also halt alkoholische Getränke.
(kurze Pause)
S1: Es gibt was Halales und was Harames.
- 55 S6: Ja. Was wir halt nicht essen dürfen, heißt haram.
S1: Halt generell.
S6: Und was wir essen dürfen, ist halt halal.
S5: Ja zum Beispiel, wenn/ also es gibt ja in Österreich generell viele afghanische oder türkische oder arabische Läden. Und da können halt die Leute, die Moslems sind, oder auch Deutsche, können da sich ähm Essen, also halt Fleisch und so kaufen, und das
- 60

Fleisch, was sie dort dann also in den arabischen Läden und türkischen Läden, afghanischen Läden verkaufen, dürfen die Muslime essen. Zum Beispiel Rindfleisch, das sie dort kaufen, dürfen sie essen. Und Schafffleisch.

5.4.2.2 Zusammenfassung der Erkenntnisse aus der Interpretation

Transzendente Dimension von Religion

Der erste Impuls auf den Grundreiz kommt von S6, die darauf hinweist, dass religiöse Menschen an einen Gott glauben. Um ein Beispiel zu nennen, bezieht sie sich auf ihre Religion, den Islam: Muslim*innen glauben an Allah. Die Schülerin trifft zunächst auf einer allgemeinen Ebene eine Aussage, die auf alle Religionen – genau genommen jedoch nur auf monotheistische Religionen – zutrifft, und wechselt dann auf die individuelle Ebene, indem sie konkret auf die Religion eingeht, der sie selbst angehört.

Positionierung zur ›eigenen‹ Religion Islam im Kontext religiöser Vielfalt

Mit dem Verweis auf die ›eigene‹ Religion nimmt die Schülerin keine Außen-, sondern eine Innenperspektive ein. Diese Positionierung zu einer Religion – dem Islam – kommt sehr rasch am Beginn der Gruppendiskussion und durch die Formulierungen »wir glauben an«, »unser Gott«, »wir sind Muslime« (GD4, Z23 f) setzt die Schülerin zudem die Religionszugehörigkeit der gesamten Gruppe und nicht nur ihre eigene fest. Nach einer Sprechpause und der daran anschließenden Diskussion über die Sinnhaftigkeit des Gedankenexperiments – wenn das außerirdische Wesen einfach im Internet recherchieren könnte – meldet sich S6 noch einmal zu Wort und erklärt, dass es »ganz viele Religionen« (GD4, Z42) gebe, weist also auf eine religiöse Vielfalt hin, ohne näher darauf einzugehen.

Zwischen ›halal‹ und ›haram‹ – Vorgabe eines binären Orientierungsschemas

Auf die Nachfrage der Moderatorin, was man noch über Religionen wissen müsse, erklären die Schüler*innen, dass jede Religion Vorschriften vorgebe, durch die geregelt wird, was man als religiöser Mensch machen oder nicht machen darf. Anhand der islamischen Speisevorschriften, kein Schweinefleisch zu essen und keinen Alkohol zu trinken, beschreiben sie das ihnen bekannte binäre Schema: »Es gibt was Halales und was Harames« (GD4, Z54). Dass es möglicherweise nicht in allen Religionen vergleichbare Vorgaben gibt, wird durch die Differenzierung von S5 deutlich: Sie beginnt zunächst, umfassend für alle Religionen zu formulieren (»bei Religion«), beschränkt das Vorhandensein von Speiseregeln dann jedoch auf »meistens« und schließlich auf »manchmal« (GD4, Z44). S1 weitet den Referenzrahmen der Regeln anschließend weiter aus, indem sie darauf hinweist, dass die zwei Begriffe »generell« (GD4, Z56) und nicht nur bei

der Kategorisierung von Speisen und Getränken verwendet werden. Es ist demnach zu erkennen, dass die Schüler*innen das binäre Schema heranziehen, um Handlungen oder Verhaltensweisen zu bewerten, zugleich jedoch auch ein Bewusstsein dafür aufweisen, dass dieses Schema nicht allen Religionen zugrundeliegt.

Die Verbindung der Kategorien Nationalität und Religion

Am Schluss der Einstiegssequenz erklärt S5 ausführlich, dass Muslim*innen in Österreich die Möglichkeit haben, in arabischen, türkischen oder afghanischen Läden einzukaufen, und dass sie sich sicher sein können, dass die dort verkauften Lebensmittel (z. B. Fleisch, wobei sie als Beispiele Rind- und Schafffleisch nennt) halal sind und demnach von ihnen verzehrt werden dürfen. Doch nicht nur Muslim*innen, sondern auch »Deutsche« (vermutlich sind damit auch Österreicher*innen gemeint) könnten ihre Lebensmittel dort beziehen. Bei dieser Gegenüberstellung von Muslim*innen auf der einen und Deutschen auf der anderen Seite schreibt S5 Personen verschiedene Kategorien zu: Muslim*innen werden auf der Ebene ihrer Religion betrachtet, während die Zuschreibung »Deutsche« auf die Nationalität bzw. möglicherweise die Sprache der damit bezeichneten Personen verweist.

Schweitzer (2013) beschreibt ein ähnliches Phänomen, das sich im Rahmen einer Studie zeigte, in der die teilnehmenden Schüler*innen auch Muslim*innen und Deutsche einander gegenüberstellten und ein ähnliches Gruppenverständnis zeigten. Hierzu hält Schweitzer fest: »Religiöse Differenzen werden als nationale Unterschiede ausgedrückt, indem die Muslime pauschal als »die Türken« bezeichnet werden, die dann »den Deutschen« gegenüberstehen.«³¹¹ Er erkennt in einer solchen ungleichen Zuschreibung von Kategorien ein Problemfeld: Auch wenn diese »offenbar kindlichen Orientierungsbedürfnissen«³¹² entspricht, sei zu bedenken, dass sich daraus Vorurteile ergeben können.

Im Vergleich zu seinen Ergebnissen ist interessant, dass in der Gruppendiskussion der vorliegenden Studie die muslimischen Schüler*innen für ihre eigene Gruppe eine religiöse Kategorie verwenden – Muslim*innen –, hingegen bei der Fremdgruppenbezeichnung auf die Nation zurückgreifen. Dass sie bei der Bezeichnung der Eigengruppe nicht auf die Nation eingehen, lässt sich durch ihre unterschiedlichen Herkunftsländer erklären; außerdem fühlen sie sich durch das Design der Gruppendiskussion womöglich vorwiegend als Muslim*innen adressiert. Die den Muslim*innen gegenübergestellte Gruppe wiederum bezeichnen die österreichischen Schüler*innen nicht als »Österreicher*innen«, sondern als »Deutsche«. Dies könnte, wie bereits angedeutet, mit der Sprache

311 Schweitzer, Religiöse Bildung als Integrationsfaktor?, 156.

312 Ebd.

zusammenhängen oder es wird hieran der Einfluss, den z. B. deutsches Fernsehen oder Inhalte auf sozialen Medien von deutschen Influencer*innen auf österreichische Kinder hat, wie er sich auch in der sprachlichen Ausdrucksweise von Kindern und Jugendlichen immer häufiger niederschlägt, erkennbar. Auch wenn Unterschiede in der Kategorienbezeichnung festzumachen sind, können auch aus den in der vorliegenden Gruppendiskussion vorkommenden Zuschreibungen der Schüler*innen Vorurteile entstehen, da Gruppeneinteilungen vorgenommen werden, die zu pauschalisierenden Aussagen über die jeweiligen Gruppen führen können.

5.4.3 Interaktionseinheit 2 (GD4, A2)

Die zweite gewählte Fokussierungsmetapher der vierten Gruppendiskussion, die aus dem Abschnitt zum Oberthema ›Grund für die Existenz von Religionen‹ stammt, beschränkt sich auf die Zeilen 1128–1233. Eingeleitet wird das Thema durch die Frage der Moderatorin, warum es Religionen gibt.

5.4.3.1 Transkript der Sequenz

- M: Warum gibt es denn Religionen eigentlich?
- S6: So dass man an einen Gott/ Gott glauben kann.
- S1: Vielleicht, weil sie nicht/ äh/ 1130
- S6: Sodass man an etwas glauben kann.
- S5: Hä? Weil/ Damit man an etwas glauben kann. Wenn man stirbt, dass man denkt, mit der Seele dann passiert (unv.).
- S6: └ Also man stirbt und dann/
- S2: Ja, aber, man muss ja nicht unbedingt in Religion gehen. Ich könnte jetzt auch so 1135
kommen und sagen, ich glaube an dieses Bild da, das da hängt.
- S1: Nicht dein Ernst?
- S2: Ihr müsst nur ein bisschen logisch denken.
- S6: Das Ding ist, du bist gar nicht logisch. Du bist unlogisch.
- S3: Du musst auch/ Du musst ja mal logisch denken! 1140
- S6: └ DU musst ja mal logisch denken!
- S2: Ja, wenn ihr alle nicht logisch denkt, wieso sollte ich das tun?
- M: Wir haben ja am Anfang hier ausgemacht, dass jeder eine andere Meinung haben kann (unv.) Dann kann man das ja sagen und dann denkt man: Ok, ich denk da anders.
- S6: └ Ja, stimmt. Du hast eine Meinung. 1145
- S1: Nicht alle Muslime glauben an die gleiche Sache. Halt manche haben (unv.) Ja.
- S6: Ja.
- S3: Also ich denke/
- S1: └ Also ist jetzt egal.
- S3: Gott will überprüfen, wie Menschen an Gott glauben oder so. 1150

- S6: Oder wie sie halt sind.
- S1: Und wenn wir zum Beispiel an Allah glauben, dann/ äh/ dann gibt es eine Belohnung.
Dann gehen wir zu/
- S3: Paradies.
- 1155 S1: Paradies.
- S6: Ja, also Dschanna.
- S1: Ja.
- S6: Dort/ dort müssen wir nicht fasten.
- S1: \perp Aber dafür musst du immer an ihn glauben.
- 1160 S2: Also ich habe jetzt eine Frage: Also Gott weiß ja, was die Zukunft von uns ist. Dann weiß er ja doch, ob wir gute oder schlechte Menschen sind.
- S6: Das sage ich auch immer!
- S2: Ja, aber dann kann er mich doch sofort (unv.).
- S6: Er weiß ja, was in Zukunft passieren wird, also warum schickt er uns dann nicht nach Dschahannam oder Dschanna? Das ist voll wurscht.
- 1165 S4: Er weiß es nicht. Er BESTIMMT, was in Zukunft ist.
- S2: \perp Das ist logisch.
- S6: Doch eben schon. Er weiß alles.
- S3: Er weiß auch nicht, wann wir sterben.
- 1170 S1: Aber mein Vater hat gesagt, er weiß nicht alles, aber wenn du geboren wirst halt, so auf diese Welt kommst, DANN weiß er alles über dich und so.
- S6: Ja, okay, dann weiß er schon, was ich in Zukunft machen werde. Dann weiß der, ob ich Alkohol trinken werde oder nicht.
- S1: Oder rauchen werde oder nicht.
- 1175 S6: Ja.
- S5: Ja, aber, wenn Gott ja alles weiß, da sind ja die Engel. Gott kann ja denen sagen: Schreibt das und das auf! Und dann tötet er mich und dann bin ich früher im Himmel oder in Hölle.
- S6: Also es ist eigentlich gar kein Test. Er weiß schon, was passieren wird, er kann uns einfach in Dschahannam oder Dschanna schicken.
- 1180 S1: Ja, Christen haben, sie leben/ sie leben am meisten halt/ Sie leben/ Sie sind halt älter als Muslime, weil/ Halt Muslime sterben früher und Christen haben Chancen, damit sie an Gott glauben. Halt/ Sie sind meistens ähm alt.
- S2: Ich habe eine Frage: Wenn er uns SOFORT dorthin schickt, wieso gibt es uns dann überhaupt?
- 1185 S4: Wenn man ein neugeborenes Baby tötet, geht es dann eigentlich ins Paradies oder?
- S6: \perp Paradies! Er geht ins Paradies, weil er weiß nicht, was/ Weil es hat nichts gemacht.
- S1: (unv.)
- 1190 S6: Ich frage mich auch.
- S3: Oh mein Gott.
- S2: (zu S1) Nicht beschimpfen. Auch, wenn es auf Arabisch ist.
- S3: Du hast (unv.) gesagt, nicht nachdenken seit (unv.) Deutsch.
- S2: Aber sie hat gesagt (unv.)
- 1195 S1: Haben Sie noch eine Frage?
- M: Hat noch wer eine Antwort auf meine Frage, warum es Religion gibt oder/?

- S1: Nein. Ich hab' es schon gesagt.
 S6: ⊥ Weil/
 S2: Weil die Menschen darauf Lust hatten, also haben sie das einfach erfunden.
 S6: ⊥ So dass sie etwas zu tun haben. 1200
 S4: Haben die vielleicht, weil/
 S2: ⊥ Die hatten keine Handys und keinen Fernseher und GAR nichts.
 S4: Vielleicht, weil jeder aus einem anderen Land kommt.
 S6: Aha, ich weiß, ich weiß!
 S2: ⊥ Aber in der Steinzeit gibt es (unv.) 1205
 S6: Weil/ sie müssen ja, sie wollen ja wissen, warum die Welt entstanden ist und wer hat ihnen das so gemacht oder/
 S5: Allah.
 S6: Ja. Und dann gibt es so verschiedene Götter, glaube ich. Und dann sagt zum Beispiel einer, dass Gott/ Was für ein Gott? Zeus, der Gott von was ist? 1210
 S2: Vom Griechendingstabus.
 S6: Griechen. Er ist ein griechischer Gott, aber er ist ein Gott von irgendwas.
 S2: Ist er von () keine Ahnung.
 S6: Regen oder was?
 S2: Ich hätte besser in Geschichte aufpassen sollen. 1215
 S6: Ich auch. (lacht)
 S1: Ägyptische Dinge. Es gibt Sonnengott oder so.
 S6: In Ägypten, ja.
 S3: Zeus, oder?
 S6: Zeus, ja, Zeus. Ich will wissen, was Zeus ist. Ja, ein griechischer Gott. 1220
 S1: ⊥ (unv.) ägyptisch (unv.)
 S2: Das hat nichts mit Ägypten zu tun. GAR nichts. Einfach GAR nichts.
 S6: Zurück zu Zeus. Sie wollen ja wissen, wo die Welt entstanden ist und warum sie () leben. Warum sie, warum es die Erde gibt. Dann haben sie noch verschiedene Götter, ist so selbst entstanden oder so. Selbst gemacht. Und dann ist eigentlich so, ich glaube an Allah, ich glaube an Zeus, ich glaube an Jesus. 1225
 S1: Ich weiß nicht.
 S2: Und jeder hat eine andere Meinung und dann sind sie Gruppen geworden und dann sind Religionen entstanden.
 S6: Ja. 1230
 S1: Ja.
 S3: Ne.
 S2: Ne? Was ne? () Wie ist es dann passiert?

5.4.3.2 Zusammenfassung der Erkenntnisse aus der Interpretation

Glaube ohne Religion?

Am Beginn dieser Sequenz handeln die Schüler*innen aus, ob Glaube immer an eine Religion gebunden ist, worauf sie unterschiedliche Antworten finden. S6 und S5 erklären zunächst als Antwort auf die Frage der Moderatorin, warum es

Religionen gibt, dass sie dazu da seien, damit man an einen Gott/an etwas glauben kann oder eine Vorstellung davon bekommt, was nach dem Tod passiert. S2 widerspricht den beiden mit dem Hinweis darauf, dass man, um zu glauben, keiner Religion angehören müsse, denn glauben könne man an alles. S1 kann diesen Vergleich ihrer Mitschülerin offensichtlich nicht nachvollziehen, was sie mit der Frage »Nicht dein Ernst?« (GD4, Z1137) zum Ausdruck bringt. Daraus entsteht eine Diskussion über die Logik der Aussagen ihrer Mitschüler*innen, die von S2 eingeleitet wird. Sie werden dabei lauter und sprechen sich gegenseitig ab, logisch zu argumentieren.

Der Verweis auf die (fehlende) Logik wird von S2 im Verlauf der Gruppendiskussion häufiger eingebracht – und zwar meist dann, wenn sie sich kritisch anfragend an ihre Mitschüler*innen wendet. Dies passiert beispielsweise im Gespräch über die Sinnhaftigkeit eines Erlernens der arabischen Sprache, um den Koran zu verstehen, wenn es deutsche Übersetzungen gibt (vgl. GD4, Z1018–Z1028). Dies sind Beispiele, die verdeutlichen, dass S2 Erklärungen ihrer Mitschüler*innen oder anderer Personen nicht unhinterfragt hinnimmt, sondern diese verstehen will. Von den anderen Schüler*innen wird dies teilweise als fehlendes Wissen, teilweise als persönlicher Angriff oder Provokation verstanden.

Das Leben als Prüfung mit dem Paradies als Belohnung

Ähnlich wie in GD3 bringen auch in dieser Diskussion die muslimischen Schüler*innen die Vorstellung ein, dass das Leben eine Prüfung Gottes ist, an deren Ende das Paradies (Dschanna) als Belohnung wartet. Der Hinweis von S6 darauf, dass im Paradies nicht gefastet werden müsse, lässt vermuten, dass sie dem Fasten negativ gegenübersteht.

Auch in dieser Interaktionseinheit bringt sich S2 mit einer kritischen Frage ein: Sie möchte wissen, welchen Sinn diese Prüfung hat, wenn ein allwissender Gott bereits am Beginn des Lebens weiß, wie man sich verhalten wird. In dieser Frage zur Vereinbarkeit des freien Willens mit einem allwissenden Gott stellt sich S6, die S2 bisher eher kritisch begegnet ist, auf die Seite ihrer Mitschülerin, indem sie anmerkt, dass sie sich dieselbe Frage schon öfter gestellt habe. Als Zwischenfazit der Diskussion, in die sich alle Schüler*innen einbringen, stellt S6 fest, dass das Leben unter der Voraussetzung, dass Gott allwissend ist, kein Test sei. Die anschließende Frage von S2, warum Menschen dann überhaupt leben, wird von ihren Mitschüler*innen allerdings nicht mehr aufgenommen.

*Die Chance von Christ*innen, ins Paradies zu gelangen*

S1 lässt in der soeben dargelegten Diskussion mit einer spannenden Vorstellung aufhorchen: Sie geht davon aus, dass Christ*innen länger leben als Muslim*innen, damit sie die Chance haben, an Gott zu glauben. Diese Aussage deutet eine

gewisse Art von religiöser Überlegenheit an; demnach erkennen Muslim*innen schon früher den ›richtigen‹ Glauben, um ins Paradies zu kommen, während Christ*innen diesen erst finden müssen, wozu sie mehr (Lebens-)Zeit brauchen.

Die Entstehung von Religionen und religiöser Vielfalt

Die muslimischen Schüler*innen reagieren auf die Frage, warum es Religionen gibt, abwehrend-neckisch und zählen zunächst scherzend Gründe dafür auf (aus Langeweile, durch fehlende Beschäftigung ohne technische Geräte, ...). Nach einer gewissen Zeit bringen sie jedoch eine ernst gemeinte Erklärung für religiöse Vielfalt ins Gespräch ein: Die Frage, wie die Welt entstanden ist, sei von den Menschen unterschiedlich beantwortet worden, »[u]nd jeder hat eine andere Meinung und dann sind sie Gruppen geworden und dann sind Religionen entstanden« (GD4, Z1128f).

5.4.4 Interaktionseinheit 3 (GD4, A3)

Die dritte Sequenz aus der vierten Gruppendiskussion, die aus dem Abschnitt zum Oberthema ›Die Religionszugehörigkeit von Freund*innen‹ gewählt wurde, beschränkt sich auf die Zeilen 229–276 und enthält die Unterthemen ›Keine Relevanz der Religionszugehörigkeit von Freund*innen‹ (GD4, Z229–Z237), ›Religionszugehörigkeit als freiwillige Entscheidung‹ (GD4, Z238–Z249), ›Respektieren anderer Lebensweisen, aber keine Unterstützung‹ (GD4, Z250–Z276) und ›Homosexualität im Islam und im Christentum‹ (GD4, Z262–Z276). Eingeleitet wird der Abschnitt mit einer Frage der Moderatorin.

5.4.4.1 Transkript der Sequenz

- M: Okay. Das Alien hat jetzt natürlich rausgehört, dass ihr alle derselben Religion angehört. Oder? 230
- Alle:(nicken)
- M: Und wenn ihr jetzt so nachdenkt, so an eure Freundinnen und Freunde. Ist es dann euch wichtig, dass die der gleichen Religion angehören?
- S6, S5: Nein.
- S1, S2: Nein. 235
- S4: (schüttelt den Kopf)
- S6: Es wird/
- S5: Es darf jeder Mensch bestimmen, ob er an Gott oder Allah oder was auch immer glaubt.
- S6: Ja. 240
- S5: Weil wir können ihn nicht zwingen, dass er an Gott oder Allah oder an andere Sachen glaubt. Weil wenn er wirklich selber nicht von ganzem Herzen daran glaubt und nur so

- vor uns tut, dass er daran glaubt, ist das (unv.). Das ist/ Das ist, wie wenn du beten würdest, aber du betest nicht für dich, sondern für den anderen. Das ist das Gleiche.
- 245 S6: Hä?
- S5: Du betest doch für dich, damit du, wenn du jetzt stirbst (unv.).
- S6: Also ein paar Mal bete ich auch für meine Mutter, so dass sie/ wenn sie halt krank ist oder so, dass (unv.)
- S5: Ja, das. Aber/
- 250 S6: Ja, aber halt im Koran steht auch, dass wir halt andere Menschen nicht hassen dürfen, nur weil sie eine andere Re/ an einen anderen Gott glauben oder so und wir müssen einfach ALLE respektieren. Auch Leute, die halt zum Beispiel in der LGBTQ-Community sind, die sollen wir respektieren, aber wir dürfen die halt nicht unterstützen.
- 255 S2: Nein?
- S5: Ja, aber halt/ das ist nicht schlecht gemeint und so.
- S6: Ja, es ist nicht halt schlecht gemeint, aber wir müssen die auch respektieren.
- S5: Ja, wir respektieren die, aber wir dürfen die nicht unterstü/ unterstützen.
(kurze Pause)
- 260 S1: Das war es eigentlich.
- M: Das war es eigentlich? (lacht)
- S5: Nein, warte!
- S6: Was haben wir noch?
- S5: (flüstert S6 etwas zu)
- 265 S6: Ja und () ähm/
- S5: Im Islam darf man zum Beispiel nicht mit einem/ Zum Beispiel, wenn sich zwei Jungs mögen, in Österreich können die zusammen sein, aber im Islam darf man das nicht.
- S6: Ja.
- S3: Ja.
- 270 S5: Man darf zusammen/ nicht mit gleichen zusammen sein.
- M: Ist das in anderen Religionen auch so?
- S5: Nein.
- S6: Naja, es ist halt anders, aber vielleicht, es gibt auch zum Beispiel Christen, die daran denken, dass zwei Buben nicht zusammen sein dürfen oder zwei Mädels. Aber es gibt
- 275 auch Christen, die halt anders oder halt denken, es ist egal oder (unv.)
- S5: (unv.)

5.4.4.2 Zusammenfassung der Erkenntnisse aus der Interpretation

Verweis auf positive und negative Religionsfreiheit

Die muslimischen Schüler*innen sind sich zunächst sehr schnell einig, dass die Religionszugehörigkeit ihrer Freund*innen für sie keine Relevanz hat. Als Gründe für ihre Haltung nennen S5 und S6, dass einerseits jedes Individuum selbst entscheiden könne, welcher Religion es angehört (positive Religionsfreiheit; vgl. GD4, Z238f), und dass andererseits niemand zur Zugehörigkeit zu einer

bestimmten Religion gezwungen werden dürfe (negative Religionsfreiheit; vgl. GD4, Z241 f).

Obwohl die Schüler*innen in ihren ersten Impulsen auf expliziter Ebene keine Ablehnung anderer Religionen erkennen lassen, kann dies mit Blick auf die implizite Ebene hinterfragt werden. Sie antworten zunächst wie beschrieben sehr schnell auf die Frage der Moderatorin, dass ihnen die Religionszugehörigkeit ihrer Freund*innen nicht wichtig sei. In ihren weiteren Erläuterungen thematisieren sie, dass es nicht sinnvoll sei, jemanden dazu zu überreden, einer bestimmten Religion anzugehören, da man »von ganzem Herzen« (GD4, Z242) glauben und nicht nur nach außen hin den Schein erwecken sollte, ein religiöser Mensch zu sein. Die Assoziation, die im Hinblick auf die ursprüngliche Frage der Moderatorin aufkommt, hat demnach mit dem Aufzwingen einer Religionszugehörigkeit (der ›eigenen‹ Religion?) zu tun. Dies könnte als impliziter Wunsch gedeutet werden, dass Freund*innen der ›eigenen‹ Religion angehören, der jedoch von den Schüler*innen selbst ausgeschlagen wird, weil es unter solchen Umständen kein ehrliches Interesse und Glauben wäre.

Das ›richtige‹ Ausüben der Religion

Wie bereits in den vorangegangenen Analysen dieser Gruppendiskussion erkennbar wird, haben die Schüler*innen konkrete Vorstellungen zur ›richtigen‹ Ausübung von Religion. S5 führt in diesem Zusammenhang aus, dass der Glaube von Herzen kommen müsse, und deutet damit eine stärkere Gewichtung des persönlichen Glaubens bzw. der persönlichen Religiosität im Gegensatz zur formalen Religionszugehörigkeit an. Sie führt hierzu weiter aus, dass religiöse Praxen nicht für andere ausgeübt werden sollten, um zu zeigen, wie ›religiös‹ man vermeintlich ist, sondern für sich selbst, und betont damit die Wichtigkeit der tiefen, individuellen Religiosität – eine reine religiöse Performanz bleibt somit leer, wenn sie kein inneres Angebundensein hat.

S5 nennt als Beispiel für ein solches Vortäuschen einer persönlichen Bedeutung von Religion das Beten ›für jemand anderen‹, worunter sie versteht, dass Muslim*innen das rituelle Gebet öffentlich ausführen, um andere von der eigenen Religiosität zu überzeugen. Ihre Mitschülerin S6 missversteht sie, weil sie unter ›für jemand anderen beten‹ das Bittgebet für eine andere Person – zum Beispiel ihre kranke Mutter – versteht. Das Missverständnis löst sich im Verlauf des Gesprächs nicht auf.

Der Koran als Orientierung im Leben

Als Quelle für die Einstellungen zu anderen Religionen und Lebensweisen weist S6 auf den Koran. In diesem stehe, »dass wir halt andere Menschen nicht hassen dürfen, nur weil eine andere Re/ an einen anderen Gott glauben oder so und wir müssen einfach alle respektieren« (GD4, Z250–Z252). Ihre Gedanken

dazu führt die Schülerin dann weiter aus und überträgt sie auf den Umgang mit der »LGBTQ-Community« (GD4, Z252f). Diese solle von Muslim*innen respektiert werden, dürfe von ihnen aber nicht unterstützt werden. Da sich die Abkürzung LGBTQIA+, die für verschiedene sexuelle Orientierungen steht, erst in den letzten Jahren durchgesetzt hat, ist deutlich, dass es sich hierbei um eine Auslegung der Koranworte und keine wörtliche Beachtung dessen handelt. Dabei stellt sich die Frage, ob die Schülerin die Koranverse, auf die sie sich bezieht, die sie aber nicht näher beschreibt, selbst auslegt und auf die genannten Gruppen überträgt oder ob sie diese Interpretation im (Religions-)Unterricht oder im Elternhaus vermittelt bekommen hat. Sie führt im weiteren Gespräch nicht aus, was genau sie unter dem Respekt gegenüber gewissen gesellschaftlichen Gruppen versteht und was ihrer Meinung nach als Unterstützung gewertet wird. Fest steht jedoch für sie, dass Menschen – aus welchen Gründen auch immer – nicht ›gehasst‹ werden dürfen. Damit knüpft sie möglicherweise an die Ausgangsfrage an, in der von Freundschaften gesprochen wurde. S6 definiert Hass als Gegenteil von Freundschaft und schlägt mit ihrem Beispiel als Mittelweg die Toleranz anderer Glaubens- oder Lebensweisen vor.

Gefühlter Rechtfertigungszwang für religiös geprägte Ansichten?

S5 hält am Ende des Abschnitts im Hinblick auf den Umgang mit andersgläubigen oder anderweitig ›anderen‹ Menschen fest: »Ja, aber halt/ das ist nicht schlecht gemeint und so« (GD4, Z256). Ihre Mitschülerin S6 stimmt ihr zu. Mit diesen Aussagen wollen sie möglicherweise vorwegnehmen, was ihnen als Reaktion auf die zuvor dargelegte Haltung, Menschen anderen Glaubens oder mit anderer Lebenseinstellung zwar zu respektieren, jedoch nicht zu unterstützen, entgegengebracht werden könnte. Es wirkt, als würden sich die Schülerinnen gezwungen fühlen, sich bereits im Vorhinein für ihre religiös geprägte Haltung zu rechtfertigen, was darauf zurückzuführen sein könnte, dass islamisch geprägte Zugänge in der Gesellschaft, in der sie sich befinden, häufig kritisiert werden. Eventuell nehmen sie damit auch auf die kurz davor getätigte Nachfrage von S2 zur nicht erlaubten Unterstützung (»Nein?«, GD4, Z255) Bezug und fühlen sich dazu herausgefordert, sich für die beschriebene Einstellung zu rechtfertigen.

Homosexualität im Islam und in Österreich

Im Verlauf der Interaktionseinheit spricht S5 gemeinsam mit S6 das Thema Homosexualität an, obwohl S1 mit der Aussage »Das war es eigentlich« (GD4, Z260) den Versuch einer Konklusion vornimmt. Dadurch wird der Eindruck erweckt, dass es S5 wichtig ist, darüber zu sprechen. Die Hemmschwelle, dieses Thema in die Gruppe einzubringen, scheint groß zu sein und könnte auch mit einer Tabuisierung dieses Themas zusammenhängen, denn S5 flüstert zuerst angeregt mit S6, bevor sie sich gemeinsam an die gesamte Gruppe wenden. S5

erklärt, dass homosexuelle Beziehungen im Islam verboten seien, in Österreich aber nicht. Dabei stellt sie islamisch-religiöse Regeln österreichisch-gesetzlichen gegenüber und vergleicht damit auf den ungleichen Ebenen Religion und Nation. Die Vermischung der Kategorien Nationalität und Religionszugehörigkeit ist ihr in der Diskussion schon einmal passiert: Sie war es auch, die in der ersten Interaktionseinheit (GD4, A1) die Unterscheidung zwischen Muslim*innen und Österreicher*innen bzw. Deutschen eingeführt hat, die – wie bereits angeregt – als Nährboden für Vorurteile und gruppenspezifische Zuschreibungen dienen kann.

Das Christentum als heterogene Gruppe

Interessant in dieser Sequenz ist zudem, dass S6 am Ende Christ*innen als heterogene Gruppe definiert, in der verschiedene Ansichten (bspw. zu Homosexualität) nebeneinander existieren können, während sie Muslim*innen als Mitglieder einer homogenen Gruppe sieht, in der dieselben Ansichten vertreten werden. S6 nimmt innerhalb der ›anderen‹ Religion eine Differenzierung vor, obwohl es, wie in Kapitel 1 erläutert, in Gruppenzuschreibungen sonst untypisch ist, der Fremdgruppe ein inhomogenes und der Eigengruppe ein homogenes Verhalten zuzuschreiben. Sie verweist hierbei jedoch vermutlich auf die Vorstellung, dass Christ*innen ihre Religion weniger streng – und damit möglicherweise weniger ›richtig‹ – ausleben als Muslim*innen, und wertet dadurch die Fremdgruppe ab.

5.4.5 Interaktionseinheit 4 (GD4, A4)

Die vierte Sequenz aus der vierten Gruppendiskussion, die aus dem Abschnitt zum Oberthema ›Wissen über das Christentum‹ gewählt wurde, beschränkt sich auf die Zeilen 278–340 und enthält die Unterthemen ›Gebet in der Kirche‹ (GD4, Z278–Z282), ›Kein Alkohol- und Schweinefleischverbot‹ (GD4, Z283–Z284), ›Speisevorschriften im Judentum (Exkurs)‹ (GD4, Z285–Z293), ›Dating in Christentum und Islam‹ (GD4, Z294–Z304), ›Kleidungsvorschriften in Christentum und Islam‹ (GD4, Z305–Z325) und ›Jesus in Christentum und Islam‹ (GD4, Z326–Z340).

Davor entfaltete sich ein Gespräch darüber, wie Christ*innen zu Homosexualität stehen, das mit der Aussage einer Schülerin beendet wurde, dass es innerhalb des Christentums verschiedene Ansichten dazu gebe (siehe GD4, A3). Die Interaktionseinheit beginnt daran anschließend mit der Frage der Moderatorin, was die Schüler*innen über das Christentum wissen.

5.4.5.1 Transkript der Sequenz

- M: Was wisst ihr denn sonst über das Christentum? () Oder über Christen, was die machen, was die denken, was die glauben?
- 280 S2: Die beten nicht so wie Muslime.
S5: Die gehen in die Kirche.
S4: [⊥] Ich glaube, die gehen jeden Sonntag in die Kirche.
S5: Ähm sie dürfen Alkohol, Bier und so trinken, vielleicht, (unv.) also jede Fleischart essen.
- 285 S6: Aber ich glaube, im Judentum gibt es auch so Essens/
S2: [⊥] Aber im Judentum darf man kein Schweinefleisch essen.
S1: Nicht?
S6: Ja, da darf man auch kein Schweinefleisch essen.
- 290 S5: [⊥] Darf man dort Alkohol trinken?
S2: Ich glaube nicht.
S5: Ich weiß es nicht.
(längere Pause)
- M: Habt ihr noch irgendwas mitbekommen, was man/ was Christen oder Christinnen so machen oder wie sie ihren Glauben leben oder () was ihnen wichtig ist?
- 295 S6: Also zum Beispiel ähm glauben Christen, es ist ihnen egal, wenn sie halt zusammen sind. Aber in unserer Religion, glaube ICH halt, dass man mit jemandem nicht zusammen sein darf, oder?
S5: Wie meinst?
- 300 S6: Also, wie soll ich das sagen? So Dating darf man nicht.
S5: Date?
S6: Ja, Dating darf man nicht.
S2: Doch! Doch, man darf.
S3: Doch.
- 305 S1: Und die Christen ziehen so was Kurzes an. Nicht so wie Muslime.
S5: [⊥] Ja, zum Beispiel Muslime dürfen nicht so/ zum Beispiel so Tops tragen, wo man äh viel Körper sieht. Also man darf generell fast gar keinen Körper sehen.
S6: Ja, ich glaube, die kleinen Kinder schon. Aber Erwachsene halt nicht oder Leute, die/
- 310 S1: Ab 16 oder so.
S6: Leute/
S5: [⊥] Die Mädchen/ Meine Mama hat mir gesagt, die Mädchen ab zehn () oder so.
S1: Nein!
S2: Doch. Oder ab neun.
- 315 S6: [⊥] Mir haben das/
S1: Mädchen ab zehn?
S2: Ja (unv.) kurze Kleider oder was tragen (unv.)
S6: [⊥] Also meine Eltern haben mir gesagt, wenn sie halt/ in die Pubertät kommen, dann dürfen/ oder schon haben/
- 320 S5: Vielleicht, wenn sie IN der Pubertät sind. () Dann dürfen sie halt/
S6: [⊥] Ja, wenn sie halt in der Pubertät sind.

- S5: Jaja, NACH der Pubertät keine Tops und so mehr.
- S6: Ja, aber IN der Pubertät, glaube ich auch nicht, oder?
- S5: Ja.
- (kurze Pause) 325
- S3: Also jede Religion hat einen eigenen Propheten. Zum Beispiel die Islamischen haben ähm den Prophet Mohammed (unv.)
- S6: └ Wir haben eigentlich mehrere, aber er war der Heiligste, glaube ich.
- S2: Christen haben das nicht.
- S3: Ja. Und Christen haben den Jesus und ich habe ein paar Freundinnen, die halt Christen oder katholisch sind. Sie sagen, dass es nicht/ dass es () kei/ also keinen Propheten gibt, der Mohammed heißt. Also sie glauben nur an Jesus als Propheten und das finde ich halt auch nicht okay. Und wir glaub/ wir glauben auch an Jesus. Also ist egal. Wir glauben an alle Propheten, aber die glauben, ich glaube, nur an Jesus. 330
- S6: Ja. Und Jesus ist eigentlich auch ein Prophet in unserer Religion, und er heißt Isa, glaube ich. 335
- S1: Ja.
- S2: Ja. Also Christen glauben, dass Jesus der SOHN von Gott ist.
- S3: Ja und das stimmt nicht. Weil Gott ist auch vielleicht auch kein Mensch.
- S1: Wir bestimmen das nicht! (unv.) 340

5.4.5.2 Zusammenfassung der Erkenntnisse aus der Interpretation

Verstehen von Religionen durch Gegenüberstellungen

Es fällt auf, dass die Schüler*innen Wissensinhalte zum Christentum häufig eingebunden in einen direkten oder indirekten Vergleich zum Islam wiedergeben. So beten Christ*innen »nicht wie Muslime« (GD4, Z280), sie »dürfen Alkohol, Bier und so trinken [...] [und] jede Fleischart essen« (GD4, Z283), Christ*innen ist es »egal, wenn sie halt zusammen sind. Aber in unserer Religion glaube ich halt, dass man mit jemandem nicht zusammen sein darf« (GD4, Z296–Z298), »Und Christen ziehen so was Kurzes an. Nicht so wie Muslime« (GD4, Z305). Der Islam dient als Kontrastfolie, von der ausgehend durch Vergleichsziehungen religiöse Vorschriften oder Glaubensinhalte ›anderer‹ Religionen erfasst werden. Diese Zugangsweise, um Religionen in ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden verstehen zu können, birgt jedoch auch Stolpersteine: Die ›Vergleichswerte‹ sind – nicht zuletzt aufgrund eines Mangels an tiefergehendem Wissen über die ›andere‹ Religion – nicht immer auf derselben Ebene angesiedelt, wie beispielsweise der Vergleich der ›Propheten‹ Jesus und Mohammed zeigt (vgl. GD4, Z326–330).

Lebensrelevanz von religiösen Vorschriften

Die Schüler*innen schwenken im Gespräch über das Christentum auf die Thematisierung von Vorschriften im Islam um. In der Diskussion über die Kleidervorschriften ist bei den Schülerinnen – der einzige Junge bringt sich an dieser Stelle nicht in die Diskussion ein – eine hohe Interaktionsdichte zu erkennen; das Interesse bzw. die Lebensrelevanz dieses Themas ist demnach sehr groß. Die Schüler*innen handeln den Zeitpunkt aus, ab dem die Kleidervorschriften gelten, verweisen dabei zum Teil auf die Aussagen ihrer Eltern (»Meine Mama hat mir gesagt [...]«, GD4, Z312; »Also meine Eltern haben mir gesagt [...]«, GD4, Z318) und sind sich schlussendlich nicht vollends einig, ob sie ab dem Alter von neun Jahren, in oder nach der Pubertät oder ab 16 Jahren gelten.

Obwohl sie das Thema als muslimische Mädchen persönlich betreffen kann, sprechen sie ausschließlich in der dritten Person Plural ›sie‹, d. h. von muslimischen Mädchen als Gruppe, und zeigen dadurch sprachlich wenig expliziten persönlichen Bezug. Dennoch zeigt sich durch ihr Interesse und die hohe Interaktionsdichte, dass sie das Thema beschäftigt. Sie lassen an dieser Stelle jedoch ihre eigenen Haltungen und Einstellungen dazu außen vor, wodurch die Frage aufkommt, ob dies als persönliche Zustimmung im Sinne einer grundsätzlichen Akzeptanz zu deuten ist.

Die seltene Thematisierung von Einstellungen

Am Ende der vierten Interaktionseinheit zeigt sich eine der wenigen Stellen in dieser Gruppendiskussion, in der eine Schülerin ihre Haltung explizit ausspricht. S3 erklärt in einem längeren Redebeitrag, dass sie von ihren christlichen Freundinnen wisse, dass Christ*innen Mohammed nicht als Prophet sehen, sondern nur Jesus als Propheten verehren. Sie hält dazu fest: »Und das finde ich halt auch nicht okay« (GD4, Z332f). Sie begründet ihre Meinung damit, dass Muslim*innen an Jesus glauben, deshalb sei es unfair, wenn Christ*innen umgekehrt nicht an Mohammed glauben würden. Sie zieht hier, wie im Absatz *Verstehen von Religionen durch Gegenüberstellungen* beschrieben, einen Vergleich heran, der aus mehreren Gründen theologisch nicht standhält, von ihr in ihrer Lebensrealität aber als Ungerechtigkeit wahrgenommen wird.

Nur kurze Zeit später erklärt S2, dass Jesus im Christentum als Sohn Gottes gesehen werde, wozu S3 ebenso eine klare Meinung hat: »Ja und das stimmt nicht. Weil Gott ist vielleicht auch kein Mensch« (GD4, Z339). In dieser Aussage klingt ein Wahrheitsanspruch des islamischen Glaubens durch. S1 erkennt dies und weist ihre Mitschülerin darauf hin: »Wir bestimmten das nicht!« (GD4, Z340). Sie widerspricht ihr damit insofern, als sie deutlich macht, dass die Antwort auf diese (Wahrheits-)Frage nicht festgelegt werden könne. Daraufhin bricht die Interaktion ab, es folgt weder eine Diskussion noch eine Konklusion in Bezug auf diese Thematik.

5.4.6 Erkenntnisse aus der vierten Gruppendiskussion (GD4)

5.4.6.1 Die Interaktion der teilnehmenden Schüler*innen

Die vierte Gruppendiskussion ist jene der vier Diskussionen, in der die Schüler*innen am meisten interagieren, und gleichzeitig auch diejenige, in der die Schüler*innen die stärkste Vehemenz zeigen, wenn sie sich mit abweichenden Meinungen konfrontiert sehen. Hohe Emotionalität ist vor allem bei den Schülerinnen S6 und S2 zu vernehmen, die sich im Verlauf des Gesprächs wiederholt einem Schlagabtausch hingeben. Obwohl sich die beiden in vielen Punkten nicht einig sind (vgl. beispielsweise GD4, Z880–Z887), gibt es dennoch Stellen, an denen sie einander zustimmen und die Argumente der jeweils anderen Person aufnehmen und weiterführen (vgl. GD4, Z1160–Z1162).

S2 kommt aus einem weiteren Grund eine besondere Stellung während der Gruppendiskussion zu. Sie ist diejenige, die in ihren Aussagen am kritischsten ist (siehe z. B. ihre Einwände zur fehlenden Logik in Kapitel 5.4.3.2) und sich mit provozierenden Fragen einbringt. So ist sie die einzige der Schüler*innen, die im Gespräch über Gottesbilder Zweifel an der Vorstellung einer göttlichen Entität einbringt: »Vielleicht gibt es auch keinen Gott!« (GD4, Z654), worauf ihre Mitschüler*innen jedoch nicht eingehen. Sie sieht zudem keinen Sinn darin, die arabische Sprache zu erlernen, um den Koran zu verstehen, wenn es Koran-Übersetzungen gibt (vgl. GD4, Z1018–Z1034). Auch in Bezug auf das Tragen des Kopftuchs hat sie eine klare Meinung, nachdem ihre Mitschüler*innen festhalten, dass es eine freiwillige Entscheidung ist: »Hätte ich sowieso nicht getragen« (GD4, Z147). Mit ihren klaren Aussagen und Anregungen bringt sie ihre Mitschüler*innen an einigen Stellen sichtlich aus dem Konzept, teilweise steigen sie sehr energisch darauf ein und diskutieren mit ihr, teilweise ignorieren sie ihre Wortmeldungen.

Bezüglich der Bereitschaft der Schüler*innen, sich auf den Grundreiz einzulassen, ist festzuhalten, dass sie nach der ersten Aussage am Beginn der Gruppendiskussion bereits die Sinnhaftigkeit der Fragestellung anzweifeln und darauf verweisen, dass das Alien nach dem Wort Religion googeln soll (vgl. GD4, Z28f). Der Verweis auf die Suchmaschine Google als Quelle für Informationen zeigt vermutlich eine Herangehensweise aus ihrem alltäglichen Leben: Wenn Wissen zu einem bestimmten Thema gefragt ist oder ein Wort nicht verstanden wird, kann im Internet dazu recherchiert werden. S2 streicht zudem hervor, dass die Situation des Gedankenexperiments nicht realistisch sei, was von der Moderatorin bejaht wird.

Trotz der anfänglichen Skepsis gegenüber dem Grundreiz zeigen sich die Schüler*innen im weiteren Verlauf äußerst motiviert, sich in das Gespräch einzubringen, gehen auf die Nachfragen der Moderatorin ein und interagieren an-

geregelt in der Gruppe. Gegen Ende der Gruppendiskussion zeigen sich drei Phänomene: Die Schüler*innen fragen zum einen die Moderatorin nach ihren Fragen, die sie der Gruppe stellen möchte (vgl. GD4, Z975), und zeigen damit weiterhin Motivation, über Religion(en) zu sprechen. Zum anderen bringen sie zunehmend philosophische Fragen oder Aussagen, die zu tiefgründigen Gesprächen einladen, in die Diskussion ein, wie beispielsweise: »Ich weiß nicht, warum es Krieg gibt« (GD4, Z1234), »Es ist sehr kompliziert. [...] Ich weiß eigentlich/ ich weiß nicht, ob es Allah eigentlich gibt. Ich frage mich selbst.« (GD4, Z1265; Z1270) oder »Warum sterbe ich?« (GD4, Z1274). Gegen Ende der Gruppendiskussion erklären die Schüler*innen der Moderatorin zudem mit großer Freude verschiedene religionsbezogene arabische Begriffe, die sie in ihrer Alltagssprache verwenden (vgl. GD4, Z13307–Z1366).

5.4.6.2 Vor- und Einstellungen zu Religion(en)

Religion hat laut den muslimischen Schüler*innen immer eine transzendente Dimension – religiöse Menschen glauben demnach an einen Gott, mehrere Götter oder an »etwas«. Dies zeigt sich bereits in ihrer ersten Assoziation zum Grundreiz (siehe Kapitel 5.4.2.2). Etwas später unterhalten sie sich ausgehend von der Aussage einer Schülerin darüber, ob der Glaube umgekehrt immer an eine Religionszugehörigkeit gebunden ist, worauf sie keine übereinstimmende Antwort finden.

Die Religionszugehörigkeit müsse, so stellen die Schüler*innen in der dritten Interaktionseinheit fest, immer eine persönliche und freiwillige Entscheidung sein – sie verweisen sowohl auf die positive als auch auf die negative Religionsfreiheit. Ihre eigene Religionszugehörigkeit kommunizieren die Schüler*innen sehr rasch, denn bereits im ersten Redebeitrag positioniert sich eine Schülerin bei der Nennung eines Beispiels als zum Islam gehörig und spricht dabei für die gesamte Gruppe (»Zum Beispiel wir glauben an Allah«, GD4, Z23). Auch in vielen weiteren Beiträgen ist sichtbar, dass sich die Schüler*innen dem Islam zugehörig fühlen und dieser für sie eine große Alltagsrelevanz hat, was sich insbesondere in ihrem Bemühen, sich an die islamischen Vorschriften zu halten, zeigt. Diese thematisieren sie im Verlauf der Gruppendiskussion immer wieder, wobei sowohl die Kleider- als auch Speisevorschriften wiederholt benannt werden. Als Quelle für ihr Wissen nennen sie teilweise den Koran (vgl. GD4, Z181–Z184; Z250), teilweise die eigenen Eltern (siehe Kapitel 5.4.5.2), was auf eine religiöse Sozialisation im Elternhaus hinweist. Die Schüler*innen scheinen die religiösen Vorschriften zumeist nicht zu hinterfragen, sondern nehmen sie als gegeben hin. Lediglich S2 bringt sich immer wieder kritisch in die Diskussion ein und stellt Sicherheiten ihrer Mitschüler*innen infrage. Grundsätzlich ist somit auch in dieser Gruppendiskussion ein präskriptives Religionsverständnis zu erkennen,

das sich in der Gegenüberstellung von erlaubten (ḥalal) und nicht erlaubten (ḥaram) Handlungen zeigt.

Als Begründung für dieses Orientierungsschema dient den Schüler*innen die Vorstellung, dass das Leben eine Prüfung ist, die es zu bestehen gilt und die mit dem Erreichen des Paradieses belohnt wird. An diese Vorstellung können die Ausführungen der Schüler*innen zum ›richtigen‹ Ausüben von Religion angebunden werden, die in der dritten Interaktionseinheit aufkommen. Religion werde demnach dann ›richtig‹ ausgeübt, wenn man religiöse Praxen wie Gebete, Rituale etc. nicht performativ nach außen trägt, um andere zu beeindrucken oder zu beeinflussen, sondern für sich selbst ausführt. Einzig S2 äußert Bedenken bezüglich der Vorstellung des Lebens als Prüfung und bringt die Frage ein, inwiefern der freie Wille der Menschen während der ›Prüfung Leben‹ mit einem allwissenden Gott vereinbar ist (siehe Kapitel 5.4.3.2).

Im Verlauf der Gruppendiskussion zeigt sich außerdem, dass die Kategorien Religion und Nationalität für die Schüler*innen eng miteinander verbunden (siehe Kapitel 5.3.2.2 und 5.4.3.2) und in Vergleichen auf derselben Ebene angesiedelt sind, was nach Schweitzer (2013) dazu führen kann, dass Vorurteile entstehen.³¹³

5.4.6.3 Vor- und Einstellungen zu ›anderen‹ Religionen

Die muslimischen Schüler*innen beginnen an einer Stelle in der Gruppendiskussion mehrere Religionen aufzuzählen, wobei sie das Christentum und das Judentum nennen (vgl. GD4, Z134–Z137). Etwas später ergänzen sie auf Nachfrage der Moderatorin noch »Evangelische« (GD4, Z211 f) als Angehörige einer weiteren Religion, wodurch ein fehlendes Verständnis von Religion und Konfession deutlich wird. Die Schüler*innen weisen dann in weiterer Folge darauf hin, dass es »auch Menschen [gibt], die halt keine Religion haben und nicht an Gott glauben« (GD4, Z203 f), und »Menschen, die an andere Sachen glauben« (GD4, Z425), wobei sie für Letztere die griechische Mythologie als Beispiel heranziehen.

Interessant ist, dass die Schüler*innen die sogenannten ›fernöstlichen Religionen‹ nicht thematisieren, die Begriffe Hinduismus oder Buddhismus fallen in der gesamten Gruppendiskussion nicht. Stattdessen schließen die Schüler*innen auch hier wieder von der Nationalität auf die Religion, wie zum Beispiel folgende Aussagen belegen: »In Indien glauben sie an verschiedene Götter« (GD4, Z453) und »In Indien glauben sie, dass die Kuh heilig ist« (GD4, Z928). Ohne die Religion selbst zu nennen, können sie einzelne Glaubensinhalte, die sie schon einmal gehört haben, benennen, verallgemeinern diese jedoch auf nationaler

313 Vgl. Schweitzer, Religiöse Bildung als Integrationsfaktor?, 156.

Ebene und übersehen hierbei, dass nicht alle Inder*innen derselben Religion angehören.

Grundsätzlich versuchen die muslimischen Schüler*innen Religion oder ›andere‹ Religionen in Kontrast mit dem Islam zu verstehen. So halten sie zusätzlich zu den in Kapitel 5.4.5.2 genannten Beispielen fest, dass jede Religion Gebetsrituale habe, und beschreiben die muslimischen Reinheitsrituale (vgl. GD4, Z70–Z90), oder dass Religionen verschiedene Heilige Schriften haben, wie in folgendem Beispiel deutlich wird: »Also ich glaube, jede Religion hat ein eigenes Buch. Zum Beispiel wir haben den Koran. Und die Christen oder die Katholischen haben die Bibel« (GD4, Z179f). Die Gegenüberstellung der ›anderen‹ und der ›eigenen‹ Religion ist ein naheliegender Zugang, um sich noch nicht gefestigte Wissensinhalte über die ›anderen‹ Religionen zu erschließen, da so Gemeinsamkeiten und Unterschiede festgemacht werden und auch Analogien gefunden werden können. Wie in Kapitel 3.3.3 ausgeführt, birgt jedoch die Bildung von Analogien und das Kontrastieren von ›Eigenem‹ und ›Anderem‹ die Gefahr einer Reduktion, wenn nur Unterschiede und Gemeinsamkeiten beleuchtet werden, ohne das ›fremde‹ Phänomen in der Tiefe zu begreifen, oder indem Kategorienfehler begangen werden, d. h. dass Aspekte miteinander verglichen werden, die nicht vergleichbar sind.

5.4.6.4 Vor- und Einstellungen zur ›anderen‹ Religion Christentum

Das Christentum beschreiben die muslimischen Schüler*innen, wie soeben erläutert, häufig im Kontrast zum Islam. Dabei beziehen sie sich auf Aspekte, die alltägliche Relevanz für sie haben. Sie erklären beispielsweise, dass Christ*innen in Kirchen beten würden (vgl. GD4, Z85f) oder dass sie Schweinefleisch essen und Alkohol trinken dürfen (vgl. GD4, Z283f) – wobei für sie nicht verständlich ist, warum sie Letzteres überhaupt möchten (vgl. GD4, Z588–Z595).

Ebenfalls unerklärlich ist ihnen, wieso es im Christentum so viele Feiertage gibt (vgl. GD4, Z803) oder warum Christ*innen Geschenke bekommen, wenn sie Jesu Geburt feiern (vgl. GD4, Z812f). Obwohl sie die Bedeutung vieler Feste nicht verstehen, freuen sie sich darüber, dass sie an diesen Tagen nicht in die Schule gehen müssen. Dabei hinterfragen sie nicht, warum ihnen dieser Vorteil an muslimischen Feiertagen nicht immer zukommt.

An einer anderen Stelle gehen sie darauf ein, dass die meisten Christ*innen ihrer Meinung nach an die Evolution (darunter verstehen sie eine Weiterentwicklung von Affen zu Menschen) glauben, während Muslim*innen dies nicht tun, sondern von der Abstammung aller Menschen von Adam und Eva ausgehen (vgl. GD4, Z458–Z462). Auch hier wird der Islam dem Christentum als Kontrastfolie gegenübergestellt: Sie stellen die in ihren Augen ›falsche‹ wissen-

schaftliche Erklärung und die für sie ›richtige‹ religiöse Schöpfungserzählung einander gegenüber, wobei sie von einer Unvereinbarkeit der beiden ausgehen.

Insgesamt lassen sich nicht viele, aber doch vereinzelte Aussagen eruieren, die Einstellungen der muslimischen Schüler*innen zum Christentum vermuten lassen, wobei diesen meist die Wahrheitsfrage und auch ein gewisser religiöser Überlegenheitsanspruch anhaften. Dafür beispielhaft ist eine Aussage von S1 aus der ersten Interaktionseinheit (siehe Kapitel 5.4.2), in der sie versucht, Unterschiede zwischen Christ*innen und Muslim*innen festzumachen: »Ja, Christen haben, sie leben/ sie leben am meisten halt/ Sie leben/ Sie sind halt älter als Muslime, weil/ Halt Muslime sterben früher und Christen haben Chancen, damit sie an Gott glauben. Halt/ Sie sind meistens ähm alt.« (GD4, Z1181–Z1183). Hier klingen eindeutig eine Überlegenheit bezüglich der eigenen Religion und implizite Konvertierungstendenzen durch, indem S1 Christ*innen zuschreibt, älter zu werden als Muslim*innen, damit sie auch die Chance erhalten, noch auf den richtigen Weg – und damit wahrscheinlich ins Paradies – zu gelangen. Ob dieser doch provokativen Feststellung erstaunt, dass ihre Mitschüler*innen nicht darauf eingehen oder klärende Nachfragen stellen.

Auch in den Aussagen von S3 in der vierten Interaktionseinheit wird eine negative Konnotation des Christentums und ein Ringen um religiöse Deutungshoheit spürbar, wenn sie es als unfair bezeichnet, dass Christ*innen nicht an Mohammed glauben, obwohl Muslim*innen umgekehrt schon an Jesus glauben (vgl. GD4, Z330–Z334), und den christlichen Glauben an Jesus als Sohn Gottes als ›falsch‹ beurteilt (vgl. GD4, Z338–Z340).

6 Komparative Analyse

Als letzter Schritt der Auswertung wird in diesem Kapitel die komparative Analyse und damit die Zusammenschau aller vier Gruppendiskussionen durchgeführt. Dabei erfolgt zunächst ein Vergleich der Interaktionen innerhalb der Gruppen (6.1), bevor darauf eingegangen wird, welche Vor- und Einstellungen zum Phänomen Religion von den Schüler*innen kommuniziert wurden (6.2). Die letzten beiden Unterkapitel widmen sich zum einen (6.3) der Wahrnehmung der jeweils ›religiösen Eigengruppe‹ (Blick der christlichen Schüler*innen auf das Christentum und der muslimischen Schüler*innen auf den Islam) und zum anderen (6.4) der jeweils ›religiösen Fremdgruppe‹ (Aussagen der christlichen Schüler*innen über den Islam und der muslimischen Schüler*innen über das Christentum).

6.1 Die Interaktionen im Vergleich

Als erster Aspekt soll betrachtet werden, wie die Schüler*innen der verschiedenen Gruppen auf den Grundreiz reagieren. Dabei ist zu erkennen, dass das Gedankenexperiment, das von einem Gespräch über Religion(en) mit einem außerirdischen Wesen ausgeht, von vielen Schüler*innen aus mehreren Gründen hinterfragt wird. In GD2 verweist ein Schüler darauf, ein ähnliches Gedankenexperiment schon einmal durchgeführt zu haben, und bringt anschließend mehrere Konklusionsversuche ein. In GD3 hat ein Schüler vermutlich im Vorhinein damit gerechnet, ausschließlich über den Islam und nicht über andere Religionen zu sprechen, was er im Verlauf der Gruppendiskussion dann meist auch tut. In GD4 erscheint es den Schüler*innen nicht sinnvoll, über die Frage des Grundreizes zu sprechen, wenn man Informationen dazu auch mittels einer Internetrecherche erhalten kann. Lediglich in GD1 wird die Aufgabenstellung unhinterfragt hingenommen. Die teils ablehnende Reaktion auf den Grundreiz könnte darauf schließen lassen, dass der Zugang über ein Gedankenexperiment für die gewählte Altersgruppe (11- bis 12-Jährige) bereits zu spielerisch ist.

Es dauert in allen Gruppendiskussionen eine gewisse Zeit, bis die Schüler*innen auf die Aussagen ihrer Mitschüler*innen eingehen und nicht nur Informationen und Wahrnehmungen unverbunden aneinanderreihen. In GD3 und vor allem in GD4 entstehen nach zaghaften Anfängen lebhaftere Interaktionen. Einzig in GD1 ist ein konkretes Eingehen auf die Aussagen der Mitschüler*innen nur vereinzelt zu erkennen, was vermutlich daran liegt, dass diese Gruppendiskussion online durchgeführt wurde.

In mehreren Gruppendiskussionen wird es zum Thema gemacht, wenn sich einzelne Schüler*innen nicht in das Gespräch einbringen. Diese ruhigen Schüler*innen werden von ihren Mitschüler*innen direkt aufgefordert, sich mit eigenen Fragen oder Anmerkungen an der Diskussion zu beteiligen. Es wirkt, als würden sich die Schüler*innen eine ausgeglichene Verteilung der Redebeiträge wünschen. Dies könnte mit einem Gefühl der Verunsicherung zusammenhängen, das ob des Teilens doch sehr persönlicher Meinungen, Gefühle und Vorstellungen verständlicherweise auftritt und sich bei einer fehlenden Reziprozität im Gespräch bzw. auch Vulnerabilität des Gegenübers verstärkt.

Insgesamt war zu beobachten, dass die muslimischen Schüler*innen (GD3 und GD4) viel mehr miteinander über konkrete Inhalte diskutieren und in ihrer sprachlichen Ausdrucksweise bei Auseinandersetzungen auch persönlicher und energischer werden. Ein solcher Involvierungsgrad ist bei den katholischen Schüler*innen in GD1 und GD2 nicht zu erkennen. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass die katholischen Schüler*innen die Thematik persönlich weniger betrifft als die muslimischen Schüler*innen und sie daher weniger das Bedürfnis verspüren, für die eigene Meinung oder das eigene (teilweise vermeintliche) Wissen einzutreten.

Ein letzter Blick soll auf die Rolle der Moderatorin – und vor allem darauf, wie diese von den Schüler*innen bewertet wird – geworfen werden. Es ist festzustellen, dass die Schüler*innen die Moderatorin nicht als neutrale Person, sondern als Christin wahrnehmen. Dies hat insofern Einfluss auf die Interaktion, als sie von den muslimischen Schüler*innen als Teil bzw. auch Repräsentanz einer religiösen Fremdgruppe (Christ*innen) wahrgenommen wird, was wiederum dazu führt, dass sie in beiden Gruppendiskussionen (GD3 oder GD4) einerseits als authentische Informationsquelle für das Christentum ›genutzt‹ wird, andererseits auch dazu aufgefordert wird, den Schüler*innen (als Muslim*innen) Fragen zu ihrer Religion zu stellen. In den Gruppendiskussionen mit den katholischen Schüler*innen hingegen wird die Religionszugehörigkeit der Moderatorin nie zum Thema gemacht.

6.2 Vor- und Einstellungen zu Religion

Die Schüler*innen sprechen in allen Gruppendiskussionen über ihre Vorstellungen zu Religion im Allgemeinen und lassen teilweise – selten explizit, meist implizit – ihre diesbezüglichen Einstellungen erkennen, die in den folgenden Unterkapiteln beschrieben werden.

6.2.1 Unterschied in den Zugängen zu Religion

Durch die Art und Weise, mit welchen Erzählungen und Erklärungen die Schüler*innen auf den Grundreiz reagieren, zeigen sich zwei verschiedene Zugänge zu Religion:

– *Analytischer Zugang*

In den Gruppendiskussionen der katholischen Schüler*innen (GD1 und GD2) wird ein analytischer und wenig persönlicher Zugang zu Religion(en) deutlich. Die Schüler*innen nehmen Ein- und Unterteilungen von Religion vor, indem sie auf die Weltreligionen verweisen und diese aufzählen. Es fällt auf, dass sie über ein Grundverständnis von verschiedenen Religionen verfügen, den Unterschied von Religionen und Konfessionen jedoch noch nicht erfasst haben. Auffallend ist, dass sich die Schüler*innen in der Aufzählung unterschiedlicher Religionen nicht zu einer Religion positionieren – ihre eigene Religionszugehörigkeit wird auch im weiteren Gesprächsverlauf nicht oder selten zum Thema gemacht.

Dieser Zugang kann zum einen darauf verweisen, dass sich die Schüler*innen der Religion, der sie formal angehören, nicht verbunden fühlen, zum anderen kann er aber auch ein Hinweis dafür sein, dass für sie Religion aufgrund ihrer Sozialisation in einem immer mehr säkular-geprägten Umfeld nicht alltagsrelevant ist und sie dementsprechend auch in einem solchen Kontext weniger gewillt sind, ihre Religiosität zu thematisieren.

– *Religiöse Positionierung*

In den Gruppendiskussionen der muslimischen Schüler*innen (GD3 und GD4) zeigt sich ein anderer Zugang: Einige Schüler*innen positionieren sich an sehr frühen Stellen der Gespräche zum Islam. Durch den wiederholten Hinweis auf bestimmte religiöse Regeln und Vorschriften, die sie im täglichen Leben einhalten, zeigt sich teilweise auch eine Alltagsrelevanz von Religion. Diese Positionierung – so muss angemerkt werden – muss nicht zwangsweise auf eine starke religiöse Verankerung hinweisen. Sie könnte auch darauf zurückzuführen sein, dass die Moderatorin der ›anderen‹ Religion Christentum angehört und sich die Schüler*innen daher während der gesamten Gruppendiskussion als Muslim*innen wahrgenommen und dazu aufgefordert

fühlen, eine solche Positionierung zur eigenen Religion in Abgrenzung zur anderen Religion einzunehmen und sich zu erklären. Dies ist ihnen vermutlich auch aus dem alltäglichen Leben bekannt, da Muslim*innen häufig damit konfrontiert sind, als Muslim*innen gelesen zu werden, und möglicherweise einen gewissen Rechtfertigungsdruck empfinden.

Alle Schüler*innen – gleich welcher Religionszugehörigkeit – teilen eine Priorität in Bezug auf Religion: Sie alle sehen (religiöse) Freiheit als hohen Wert an und lehnen Zwang innerhalb oder durch Religion dezidiert ab. Dies zeigt sich in den Gruppendiskussionen auf unterschiedliche Art und Weise: Die Schüler*innen von GD1 sprechen sich für positive Religionsfreiheit aus und thematisieren Probleme, die sie damit haben, wenn sie aus religiösen Gründen zu etwas gezwungen werden, in GD2 wird der Verweis auf die Wichtigkeit von Freiheit in religionsbezogenen Entscheidungen in einer Diskussion über die Kindestaufe sichtbar. In GD3 und GD4 zeigt sich diese Priorität vor allem im Zuge der Thematisierung des Kopftuchs, wobei sich die Schüler*innen in GD4 ebenso für die positive und negative Religionsfreiheit aussprechen.

6.2.2 Religion und Identität

Die »eigene« Religion kann eine wichtige Rolle für die Identität(sentwicklung) eines Individuums einnehmen, weshalb es gerade im Alter der Teilnehmer*innen besonders interessant ist, wie sehr sich eine Verknüpfung von Religion und Identität bei den Schüler*innen festmachen lässt. Hierbei zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen den christlichen und muslimischen Schüler*innen, was sich neben den beschriebenen Positionierungen (siehe Kapitel 6.2.1) auch in ihrem Sprachgebrauch abzeichnet. Durch die Verwendung von Sprache können, so beschreibt Edwards (2009), Gruppenzugehörigkeiten aufgezeigt oder festgelegt werden:

There are many important social and psychological points of connection between language and religion, some having to do with their complementarity as markers of groupness, some dealing with the language of religion, some involving the work of missionaries.³¹⁴

In den Aussagen der muslimischen Schüler*innen fällt die von Edwards beschriebene Nutzung von Sprache als Kennzeichnung der religiösen Gruppenzugehörigkeit besonders auf. Sie verwenden zum einen mit großer Freude islamisch geprägte Begriffe, was sich beispielsweise daran zeigt, dass die Schü-

314 Edwards, Language and identity, 110.

ler*innen von GD4 großen Gefallen daran finden, der (christlichen) Moderatorin zu erklären, welche Bedeutungen verschiedene arabische, religiös konnotierte Formulierungen (wie Mashallah, Wallah, Inshallah usw.) haben. Dies geht so weit, dass sie sich eine Reihenfolge ausmachen, wer von ihnen welchen Begriff erläutern darf. In dieser Vermittlung ›ihrer‹ Wörter an ein Mitglied einer religiösen Fremdgruppe lassen sie Stolz und Freude erkennen. Zum anderen nutzen sie häufig das Pronomen ›wir‹ als Verweis auf ihre Zugehörigkeit zum Islam, z. B. in den folgenden Ausschnitten:

- »Wir haben halt sehr wichti/ sehr viele wichtige Propheten« (GD3, Z28)
- »[...] im Islam lesen wir den Koran [...]« (GD3, Z40)
- »[...] aber wir dürfen anscheinend mit einer christlichen Frau.« (GD3, Z482)
- »Und im Monat Ramadan dürfen wir auch nicht andere beschimpfen [...]« (GD4, Z126)
- »Wir müssen einfach alle respektieren.« (GD4, Z251 f)
- »Wir glauben an alle Propheten« (GD4, Z333 f)

Blickt man mit quantitativer Brille auf das Datenmaterial, wird erkennbar, dass das Pronomen ›wir‹ für die Zuschreibung zur ›eigenen‹ Religion von den muslimischen Schüler*innen 41 (GD3) bzw. 52 Mal (GD4) gebraucht wird. Demgegenüber sprechen die christlichen Schüler*innen viel eher *über* das Christentum und bedienen sich des Pronomens ›wir‹ nur 5 (GD1) bzw. 3 Mal (GD2). So merken sie beispielsweise an:

- »Und in manchen Religionen dür/ Also auch *im Christentum* dürfen ja auch nur ähm männliche äh Menschen das Oberhaupt der Kirche sein.« (GD1, Z38 f)
- »Zum Beispiel Ostern, Weihnachten jetzt *vom Christentum*.« (GD1, Z52)
- »Dass *die Christen* eine Bibel haben.« (GD1, Z129)
- »Und *bei den Christen* ist es eigentlich nicht so.« (GD2, Z298)

Ihre (zumindest formale) Zugehörigkeit zum Christentum wird in den Aussagen der katholischen Schüler*innen daher meist nicht erkennbar; dies wiederum führt dazu, dass ihre Ausdrucksweise von der ›eigenen‹ Religion abgrenzend wirkt.

Eine Zusammenschau dieser Ergebnisse mit Altmeyers (2021) Zugängen zum sprachsensiblen Religionsunterricht zeigt, dass den muslimischen Schüler*innen eher ›religiöses Sprechen‹ zuzuschreiben ist, während die christlichen Schüler*innen ›Sprechen über Religion‹ erkennen lassen. Dies lässt Altmeyers Ausführungen zufolge Rückschlüsse auf den Zusammenhang von Religionszugehörigkeit und Identität auf Seiten der teilnehmenden Schüler*innen zu: Mit ›religiösem Sprechen‹ werde eine Lebensrelevanz von Religion deutlich, während

im ›Sprechen über Religion‹ religiöse Urteils- und Dialogfähigkeit gezeigt wird.³¹⁵ Hierbei muss jedoch angemerkt werden, dass sich der Unterschied in den Zugängen auch teilweise aus der Tatsache ergeben kann, dass Christ*innen gesellschaftlich weniger religiöse Verankerung zugesprochen wird als Muslim*innen und die Schüler*innen diese Zuschreibungen gewissermaßen (unbewusst) übernehmen und dementsprechend auch agieren.

6.2.3 Wahrnehmung ›anderer‹ Religionen und religiöser Pluralität

In allen Gruppendiskussionen wird religiöse Vielfalt thematisiert – meist bereits in den ersten Assoziationen zum Grundreiz, wenn die Schüler*innen die Vielzahl an Religionen auf der Welt aufzählen. Sie nennen neben dem Christentum und dem Islam in allen Gruppendiskussionen das Judentum, den Buddhismus und den Hinduismus. Bei der Thematisierung verschiedener Religionen und ihres vorhandenen Wissens über diese zeigt sich vor allem in GD3 und GD4, dass die muslimischen Schüler*innen für das Verstehen ›anderer‹ Religionen häufig die ›eigene‹ Religion Islam als Kontrastfolie heranziehen. Möglicherweise fällt ihnen die Auseinandersetzung mit einer ›anderen‹ Religion leichter, wenn sie als Ausgangspunkt die ›eigene‹ Religion heranziehen, mit der sie sich stark identifizieren.

Die Schüler*innen wissen in Grundzügen über ›andere‹ Religionen Bescheid, wobei sie in ihren Erläuterungen oft bruchstückhaftes Wissen teilen oder eine ihnen bekannte Information nicht der richtigen Religion zuordnen können. Interessant sind zwei verschiedene Zugänge, die sich zum Wissen über ›andere‹ Religionen zeigen: Ein Schüler der zweiten Gruppendiskussion hält fest, dass er und seine Mitschüler*innen im Religionsunterricht schon so viel über ›andere‹ Religionen gelernt hätten, dass er an Angehörige ›anderer‹ Religionen keine Frage mehr habe (vgl. GD2, Z558–Z561). Dem gegenüber steht eine Aussage aus der dritten Gruppendiskussion, in der ein Schüler erklärt, er und seine Mitschüler*innen würden nicht viel über ›andere‹ Religionen wissen, da sie diesen nicht angehören (vgl. GD3, Z156). Beide Schüler sprechen nicht nur für sich, sondern für die gesamte Gruppe, und halten genau das Gegenteil fest: Die eine Gruppe hat nach eigenem Ermessen schon genug Wissen, die andere hat begründeterweise keines. In beiden Fällen zeigen die Schüler*innen jedoch ein Desinteresse an ›anderen‹ Religionen.

Trotz der anfänglichen Berührungängste wird in zwei Gruppendiskussionen (GD1 und GD3) deutlich, dass die Schüler*innen authentische Informationen von Angehörigen der jeweils ›anderen‹ Religion schätzen – und auch erfahren

315 Vgl. Altmeyer, Sprachsensibler Religionsunterricht, 24.

möchten: Ein katholischer Schüler möchte seine Frage zum Schweinefleischverbot von einem*r Muslim*in und nicht von seinem katholischen Mitschüler beantwortet bekommen (vgl. GD1, Z252), ein muslimischer Schüler fragt nach der Religionszugehörigkeit der Moderatorin und stellt dieser dann gemeinsam mit seinen Mitschüler*innen Fragen zum Christentum (vgl. GD3, Z363–Z374).

In drei von vier Gruppendiskussionen fragt die Moderatorin nach dem Grund für die Existenz von Religionen, wobei die Schüler*innen insgesamt ein menschlich geprägtes Bild erkennen lassen, das weniger von einem göttlichen Einfluss auf die Entstehung von Religion(en) ausgeht. Religionen liefern demnach Antworten auf die Frage nach der Entstehung der Welt; wohingegen eine wissenschaftliche Erklärung als Kontrast benannt wird (vgl. GD2, Z43–Z50). In GD3 und GD4 kristallisiert sich im Zusammenhang mit dieser Frage ein Erklärungsmodell zur religiösen Vielfalt heraus, wonach die unterschiedlichen Religionen auf Gruppierungen von Menschen, die auf die Frage nach der Entstehung der Welt ähnliche Antworten gefunden haben, fußen (vgl. GD3, Z694–Z703; GD4, Z1206–Z1233).

Als jeweils dritte zu interpretierende Interaktionseinheit (A3) der Gruppendiskussionen wurden Fokussierungsmetaphern gewählt, in denen die Schüler*innen darüber sprechen, ob die Religionszugehörigkeit ihrer Freund*innen für sie von Relevanz ist. Wie in Kapitel 4.4 beschrieben, wurde dieses Gesprächsthema gewählt, um ein Bild davon zu erhalten, wie sehr die Schüler*innen ihr Freizeitverhalten an eventuelle Vorannahmen über Religionen anpassen, denn in der Vorurteilsforschung wird davon ausgegangen, dass sich die Intensität eines Vorurteils daran messen lässt, »wie sehr jemand auch sein Verhalten an seiner Einstellung ausrichten würde [...], also ob man z. B. die Freizeit mit Angehörigen einer Minderschicht verbringt oder gar Freundschaften eingeht«³¹⁶. Würden sich die Schüler*innen weigern, mit Angehörigen ›anderer‹ Religionen Freundschaften zu schließen, wäre dies ein Indiz für ein starkes Vorurteil. Die Schüler*innen aller Gruppendiskussionen waren sich auf expliziter Ebene einig, dass die Religionszugehörigkeit ihrer Freund*innen für sie keine Relevanz hat, denn alle verneinten die Frage der Moderatorin, ob sie sich wünschen, dass ihre Freund*innen derselben Religion angehören wie sie selbst. Religiöse Pluralität wird von den Schüler*innen demnach grundsätzlich akzeptiert oder gutgeheißen. Auf impliziter Ebene lassen sich jedoch aufgrund der anschließend besprochenen Themen gewisse Vorbehalte ›anderer‹ Religionen gegenüber vermuten. So ist für die Schüler*innen der ersten Gruppendiskussion (GD1) die Offenheit gegenüber ›anderer‹ Religionen an bestimmte Bedingungen geknüpft. Sie möchten keinesfalls durch die ›andere‹ Religion in ihrer Freiheit eingeschränkt oder von Andersgläubigen aus religiösen Gründen zur Auseinander-

316 Weiss et al., Gegenseitige Wahrnehmungen, 116.

setzung mit Religion(en) oder zur Ausübung von religiösen Ritualen ›gezwungen‹ werden. Als höchstes Gut im Umgang mit ›anderen‹ Religionen gilt daher ihre Autonomie. Die Schüler*innen der zweiten Gruppendiskussion (GD2) wiederum betonen, dass andere Qualitäten wichtiger für eine Freundschaft seien als die Religionszugehörigkeit einer Person, und geben an, mit ihren Freund*innen kaum über Religion zu sprechen. Sie wundern sich vielmehr darüber, warum man bewusst nach der Religionszugehörigkeit eines Menschen fragen sollte. Religion wird demzufolge von ihnen nicht als Differenzkategorie wahrgenommen. Die Schüler*innen der dritten Gruppendiskussion (GD3) besprechen auf die Frage zur Relevanz der Religionszugehörigkeit ihrer Freund*innen hin, was es dafür bräuchte, um von anderen Religionen zum Islam zu konvertieren. Diese Thematisierung eines Wechsels zu ›ihrer‹ Religion könnte darauf hinweisen, dass sie eine Zugehörigkeit ihrer Freund*innen zum Islam bevorzugen würden und ihre Offenheit ›anderen‹ Religionen gegenüber damit begrenzt ist. In der vierten Gruppendiskussion (GD4) besprechen die Schüler*innen die fehlende Sinnhaftigkeit darin, jemanden zu einer Religionszugehörigkeit zu zwingen, wodurch ebenfalls der Eindruck vermittelt wird, dass die Zugehörigkeit zur ›eigenen‹ Religion von ihnen bevorzugt wird. So zeigt sich insgesamt, dass nach der expliziten Kundgabe einer Offenheit gegenüber ›anderen‹ Religionen in allen Gruppendiskussionen Themen besprochen wurden, die implizit eine Einschränkung dieser Offenheit vermuten lassen. Dies lässt darauf schließen, dass die Schüler*innen zwar keine sehr starken Vorurteile aufweisen, weil sie sich dennoch auf Freundschaften mit ›Andersgläubigen‹ einlassen, jedoch trotzdem Vorannahmen oder Mutmaßungen über Angehörige ›anderer‹ Religionen von sich geben.

6.3 Wahrnehmung der ›religiösen Eigengruppe‹

In den beiden folgenden Unterkapiteln wird beschrieben, wie die Schüler*innen ihre jeweilige ›religiöse Eigengruppe‹ wahrnehmen, welche Vor- und Einstellungen demnach die katholischen Schüler*innen zum Christentum (6.3.1) und die muslimischen Schüler*innen zum Islam (6.3.2) erkennen lassen.

6.3.1 Christliche Schüler*innen über das Christentum

Die christlichen (bzw. katholischen) Schüler*innen sprechen meist in distanzierter Art über die ›eigene‹ Religion: Sie beschreiben das Christentum in beiden Gruppendiskussionen (GD1 und GD2) als Teil der religiösen Vielfalt, wobei sie ihre Zugehörigkeit zu dieser Religion nur selten deutlich machen. In der ersten

Gruppendiskussion wird von einem Schüler eingebracht, dass »die Christen eine Bibel haben« (GD1, Z129). Dies wirkt insofern distanziert, als nicht in der ersten Person, sondern sprachlich neutral über das Christentum gesprochen wird. Auch wenn eindeutige Positionierungen zum Christentum selten vorgenommen werden, wirken die Beschreibungen der christlichen Schüler*innen meist positiv. Lediglich in GD1 (Z38–Z45) kritisiert ein Schüler die ausschließlich männliche Besetzung der Priesterrolle und das damit einhergehende Zölibat. Seine Aussagen werden jedoch nicht weiter von den Mitschüler*innen aufgenommen, was die Frage aufwirft, ob dies als Zustimmung oder Desinteresse am Thema zu werten ist.

Den christlichen Schüler*innen ist bewusst, dass das Christentum sowohl weltweit als auch in Österreich die zahlenmäßig größte Religionsgemeinschaft ist (vgl. GD1, Z262–Z265 und GD2, Z124–Z128). In GD2 zeigt sich jedoch ein fehlendes Wissen über den Unterschied zwischen der Religion Christentum und den christlichen Konfessionen. So meint ein Schüler: »Äh, viele sind auch evangelisch, aber ich glaub, bisschen mehr noch Christentum.« (GD2, Z128).

Es wird zudem deutlich, dass sich die Schüler*innen – wahrscheinlich aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur Mehrheitsreligion und ihres sozialen Umfeldes – bisher nicht mit Vorbehalten gegenüber ihrer Religionszugehörigkeit auseinandersetzen mussten. So konnten die Schüler*innen von GD1 auf Nachfrage der Moderatorin keine Vorurteile gegenüber Christ*innen nennen. Ein Schüler meint explizit: »Also mir fällt nichts zum Christentum ein, was/ also uns zugeschrieben wird.« (GD1, Z297), und auch sein Mitschüler erklärt genauer: »Zum Christentum ist es, finde ich, schwer, weil wir nicht so wirklich äh/ die meisten von uns also/ nicht so wirklich viel Leute kennen, die nicht halt Christen sind und darüber auch reden. Also ich hab’ mit noch niemandem darüber geredet« (GD1, Z307–Z309). Hierbei wird augenscheinlich, dass die Schüler*innen keinen oder wenig Kontakt mit ›andersreligiösen‹ Menschen haben bzw. im gesellschaftlichen Miteinander – im Gegensatz zu den muslimischen Schüler*innen – nicht mit Vorurteilen konfrontiert, auf ihre Religionszugehörigkeit reduziert oder aufgrund dieser kritisiert oder benachteiligt werden. Sie können (die von ihnen bewusst eingeforderte) religiöse Freiheit ohne Rücksicht auf Konsequenzen ausleben.

6.3.2 Muslimische Schüler*innen über den Islam

Die muslimischen Schüler*innen beider Gruppendiskussionen (GD3 und GD4) positionieren sich, wie beschrieben, häufiger zum Islam als die christlichen Schüler*innen und zeigen im Verlauf der Gespräche eine hohe Motivation, über ihre Religion zu sprechen. Sie verlangen deshalb nach Fragen zum Islam von der

als Christin wahrgenommenen Moderatorin (vgl. GD3, Z133; GD4, Z975f) und beantworten diese freimütig. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass seitens der muslimischen Schüler*innen auch eine gewisse Neugier daran besteht, welche Fragen ihnen von einer Angehörigen der ›Fremdgruppe‹ gestellt werden, oder ein Drang danach, ihr Wissen über ihre Religion beweisen zu können.

In beiden Gruppendiskussionen zeigt sich, dass die Schüler*innen viel über ihre Religion wissen und dies auch voneinander erwarten (vgl. GD3, Z262). Dass dabei Lücken auftreten, wird beispielsweise an der Verwechslung der Stadt Mekka und der Kaaba deutlich. In beiden Gruppendiskussionen werden die Begriffe von manchen Schüler*innen falsch zugeordnet bzw. wird darüber diskutiert, welcher Begriff die Stadt und welcher das Heiligtum bezeichnet (vgl. GD3, Z189–Z204; GD4, Z1071–Z1110).

Die muslimischen Schüler*innen beider Gruppendiskussionen bringen die Unterscheidung zwischen ›richtigem‹ und ›falschem‹ Glauben in das Gespräch ein. Sowohl in GD3 als auch in GD4 wird das Beispiel herangezogen, dass das Gebet für sich selbst verrichtet werden soll und nicht dafür, um vor anderen den Anschein eines religiösen Menschen zu erwecken. Der Glaube wird als Herzensangelegenheit dargestellt, der überzeugt ausgeübt und gelebt werden soll, damit er seinen Zweck erfüllt (vgl. GD3, Z267–Z275; GD4, Z241–Z249). Dies verweist auf die in Kapitel 6.2.2 schon detaillierter explorierte Verbindung von Glaube bzw. Religion und Identität, die bei den muslimischen Schüler*innen im Gegensatz zu den christlichen Schüler*innen stark ausgeprägt zu sein scheint. Sowohl in GD3 als auch in GD4 präsentieren die meisten Schüler*innen den Islam als Teil ihres Lebens. Dies wird auch an der Orientierung am Koran bzw. an religiös geprägten Vorschriften deutlich, die die Schüler*innen wiederholt thematisieren, wobei ein präskriptives Religionsverständnis zutage tritt: Die von der Religion vorgegebenen Regeln scheinen einen großen Einfluss auf ihre Entscheidungen und möglicherweise auf ihre Haltungen zu haben.

Interessant ist, dass in diesem Kontext sowohl in GD3 als auch GD4 ausgehend von den Schüler*innen das Thema Homosexualität eingebracht wird. Die Schüler*innen sind sich darin einig, dass homosexuelle Beziehungen in ihrer Religion verboten sind, d. h. im binären Schema ›halal vs. haram‹ als ›haram‹ bewertet werden (vgl. GD3, Z532–Z548; GD4, Z266–Z276). In beiden Gruppendiskussionen weisen die Schüler*innen auf die Wichtigkeit, andere Lebensentwürfe zu respektieren, hin. Dabei berufen sie sich auf die Lehren des Koran und hinterfragen ihre persönliche Bewertung von Entscheidungen anderer Personen jedoch nicht.

Die muslimischen Schüler*innen beider Gruppendiskussionen benennen das Kopftuch als Erkennungsmerkmal von muslimischen Frauen, wobei in GD3 von der einzigen Schülerin, die selbst ein Kopftuch trägt, eine Relativierung dieser Aussage eingebracht wird. Sie weist darauf hin, dass dieses Kleidungsstück auch

in anderen Religionen getragen wird und demnach nicht ohne Weiteres von diesem auf die islamische Religionszugehörigkeit geschlossen werden könne (vgl. GD3, Z344). In beiden Gruppendiskussionen wird auf die Freiwilligkeit dieser Kleidervorschrift hingewiesen und die Wichtigkeit der Autonomie von Frauen betont. Lediglich eine Schülerin aus GD4 lässt ihre persönliche Haltung sichtbar werden, indem sie festhält: »Hätte ich sowieso nicht getragen.« (GD4, Z147). Die Relevanz dieser Thematik insbesondere für muslimische Schülerinnen liegt vermutlich an der immer wiederkehrenden medialen Aufmerksamkeit, die dem Kopftuch zuteilwird. Angesichts der Tatsache, dass »[z]ahlreiche Studien [Anm.: zu Einstellungen gegenüber Muslim*innen] zeigen, dass das Tragen des Kopftuchs mit Vorstellungen der Unterdrückung und Rechtlosigkeit der Frau verbunden wird«³¹⁷, während die Schüler*innen selbst darin das Resultat einer persönlichen Entscheidung sehen, ist nicht auszuschließen, dass sie sich gerade deshalb bemüht fühlen, die Freiwilligkeit der Entscheidung für oder gegen das Tragen eines Kopftuchs zu betonen.

6.4 Wahrnehmung der ›religiösen Fremdgruppe‹

Im folgenden letzten Abschnitt der komparativen Analyse wird ein Fokus darauf gelegt, wie sich die christlichen Schüler*innen über den Islam (6.4.1) und die muslimischen Schüler*innen über das Christentum (6.4.2) äußern und welche Vor- und Einstellungen dabei über die je ›andere‹ Religion zu erkennen sind.

6.4.1 Christliche Schüler*innen über den Islam

Die katholischen Schüler*innen von GD1 zeigen ein prinzipielles Interesse am Islam, was beispielsweise an der Vielzahl an Fragen, die sie an Muslim*innen hätten, zu erkennen ist. Das Interesse der Schüler*innen aus GD2 hält sich demgegenüber eher in Grenzen – sie geben häufiger ihr Wissen über den Islam wieder, anstatt Fragen zu stellen. Insgesamt ist in beiden Gruppendiskussionen bemerkbar, dass die katholischen Schüler*innen ein gewisses Maß an Wissen über den Islam aufweisen, welches sie aus dem Religionsunterricht oder den Medien beziehen. Sie sind beispielsweise über den Ramadan informiert, wissen über einzelne Teile des Hadsch und den Koran Bescheid und kennen religiöse Vorschriften wie das Verbot, Schweinefleisch zu essen. Das Wissen zeigt sich in den Erzählungen der Schüler*innen meist auf oberflächlicher Ebene – ein tie-

317 Weiss et al., Gegenseitige Wahrnehmungen, 125.

feres Verständnis der Religion Islam, im Sinne eines Nachvollziehens der Beweggründe für bestimmte Rituale oder Regeln, fehlt jedoch.

In beiden Gruppendiskussionen äußern die Schüler*innen zwar keine dezidiert abwertenden Vorurteile oder Einstellungen zum Islam, deuten jedoch gesellschaftlich verankerte Zuschreibungen an, ohne diese zu hinterfragen. So nennen die Schüler*innen beider Gruppendiskussionen als Assoziation zum Islam das Tragen des Kopftuchs von muslimischen Frauen. In GD1 bringt es eine Schülerin in dem Kontext ein, dass sie sich Sorgen macht, ob von ihr eingebrachte Fragen dazu als rassistisch oder anderswie falsch aufgefasst werden könnten (vgl. GD1, Z239–Z247). Auch in GD2 wird das Kopftuch besprochen, wobei ein Schüler die Beschreibung darauf ausweitet, dass Muslim*innen ihren gesamten Körper bedecken, indem sie weite Kleidung tragen (vgl. GD2, Z283–Z294). Dass die christlichen Schüler*innen mit Angehörigen der ›Fremdgruppe Islam‹ ein äußerliches Zeichen verbinden, erstaunt nicht, denn:

Der Glaube ist nicht äußerlich erkennbar, es sei denn, ihm wird durch Kleidung, Kopfbedeckung, Frisur, Schmuck u. ä., durch Bauten oder öffentlich ausgeführte religiöse Handlungen Ausdruck verliehen. Das erklärt, warum Debatten über Religion sich häufig am ›Sichtbaren‹ entzünden, an Moscheen- oder Synagogenneubauten, an ›Äußerlichkeiten‹ wie Kopftuch, Turban, Kippa etc. Sie werden zum emotional aufgeladenen Symbol für Religionszugehörigkeit.³¹⁸

Durch Hinweise auf äußerlich erkennbare Merkmale von Religion können – bewusst oder unbewusst – Einteilungen in Eigen- und Fremdgruppe vorgenommen werden:

Während sich soziale Abgrenzungen an realen Ungleichheiten (Einkommen, Aufstiegschancen, Armut) manifestieren und Positionen zwischen ›unten‹ und ›oben‹ wiedergeben, werden bei den ethnischen Abgrenzungen Personen(-gruppen) durch symbolische Markierungen (sei es Kleidung, religiöse Symbole, aber auch Hautfarbe) als ›ähnlich‹ oder ›anders‹ etikettiert und damit als zugehörig oder nicht-zugehörig eingeordnet.³¹⁹

Die Schüler*innen lassen in den genannten Ausführungen jedoch keine Bewertungen erkennen, sondern geben ihre Aussagen neutral bzw. sogar mit dem dezidierten Hinweis auf keine intendierte negative Konnotation wieder.

In einem Ausschnitt aus GD2 bringen die Schüler*innen eine Perspektive bezüglich des Tragens eines Kopftuchs ein, die zwar keine offensichtliche Abwertung des Islam erkennen lässt, aber zeigt, wie Fehlschlüsse aufgrund von bekannten Zuschreibungen gezogen werden. Ausgangspunkt der Diskussion ist die Frage eines Schülers, ob Musliminnen mit Kopftuch schwimmen gehen. Die Schüler*innen besprechen Schwierigkeiten, die sich dabei ihrer Vorstellung nach

318 Thiele, Medien und Stereotype, 201.

319 Weiss et al., Gegenseitige Wahrnehmungen, 114.

ergeben könnten, und kommen letztendlich zum Schluss, dass Musliminnen möglicherweise gar nicht schwimmen gehen dürfen, weil sie dort ihr Kopftuch ablegen müssten, und dies sei nicht erlaubt. Diese Erklärung missachtet die freie Entscheidungsmöglichkeit muslimischer Frauen und schreibt der gesamten Gruppe ein fremdbestimmtes Verhalten zu. Andere Möglichkeiten, wie Muslim*innen den Wunsch, das Kopftuch zu tragen, mit dem Bedürfnis, einen Tag im Bad zu verbringen, vereinen können, werden von den Schüler*innen als weniger realistisch betrachtet. Diese Schlussfolgerung der Schüler*innen kann als mögliche Ausprägung der gesellschaftlich weit verbreiteten Annahme der Unterdrückung der Frau im Islam³²⁰ gesehen werden.

Zwei weitere Wahrnehmungen aus GD2 zeigen den Einfluss anderer Zuschreibungen auf die Vorstellungen der Schüler*innen: Zum einen verbinden zwei Schüler*innen mit Muslim*innen eine Fluchterfahrung bzw. die Vorstellung, sie müssten aus einem anderen Herkunftsland stammen. Zum anderen wird der Islam als freiheitseinschränkender und rückständiger als das Christentum wahrgenommen, womit ebenso verbreitete Vorannahmen über Muslim*innen bedient werden.³²¹

Obwohl die katholischen Schüler*innen zum Teil stereotype Zuschreibungen gegenüber dem Islam wiedergeben, zeigen sie dennoch ein Bewusstsein bzw. ein Feingefühl für Vorurteile, die Muslim*innen entgegengebracht werden, sowie für Ungerechtigkeiten, die ihnen deshalb widerfahren. Darauf verweist einerseits die bereits erwähnte Sorge der Schülerin in GD1, durch ihre Frage als rassistisch oder klischeehaft missverstanden zu werden, sowie der Hinweis ihres Mitschülers, dass Muslim*innen sich einen respektvollen Umgang wünschen, auch »wenn man in den Medien hört, dass die teilweise brutaler mit Sachen umgehen« (GD1, Z417).

6.4.2 Muslimische Schüler*innen über das Christentum

In beiden Gruppendiskussionen wird von den muslimischen Schüler*innen zunächst festgehalten, sie würden wenig über das Christentum wissen. So meint ein Schüler beispielsweise: »Über die wissen wir nicht wirklich vieles. Wir gehören nicht zu deren Religion.« (GD3, Z156). Im Verlauf der Gespräche zeigt sich dennoch ein – wenn auch geringes – Grundwissen über das Christentum. Die muslimischen Schüler*innen nennen die Kirche als das Gebäude, in dem Christ*innen beten, und sie wissen über die Bibel als Heilige Schrift Bescheid. Außerdem verweisen die Schüler*innen der vierten Gruppendiskussion auf eine

320 Vgl. ebd., 125.

321 Vgl. Logvinov, Muslim- und Islamfeindlichkeit in Deutschland, 17.

Vielzahl an christlichen Feiertagen, die ihnen als schulfreie Tage bekannt sind (vgl. GD4, Z803f).

Sehr auffällig ist, dass sowohl in GD3 als auch in GD4 die Rolle Jesus als Sohn Gottes im Christentum thematisiert wird, die als ein Unterscheidungsmerkmal zum Islam beschrieben wird (vgl. GD3, Z158–Z168; GD4, Z338–Z340). In GD4 bewertet eine Schülerin den christlichen Glauben an Jesus als Sohn Gottes ausdrücklich als ›falsch‹, wodurch sie Glaubensfragen auf Wissensebene beurteilt und zugleich die religiöse Outgroup abwertet. Ihre Mitschülerin lenkt jedoch ein und macht sie darauf aufmerksam, dass sie als Muslim*innen keine Deutungshoheit über die christliche Glaubenslehre haben (vgl. GD3, Z338–Z340). Da diese Thematik beide Gruppen intensiv zu beschäftigen scheint und sie eine der wenigen eingebrachten inhaltlichen Informationen über die christliche Lehre ist, drängt sich die Vermutung auf, dass im Elternhaus und/oder im Religions- oder Moscheeunterricht die Darstellung Jesu als Sohn Gottes im Christentum und als Prophet im Islam als ein entscheidender Unterschied zwischen dem Islam und dem Christentum vermittelt wird.

Christ*innen wird von den muslimischen Schüler*innen beider Gruppendiskussionen zugeschrieben, vieles tun zu dürfen, was ihnen als Muslim*innen aufgrund religiöser Vorschriften verwehrt bleibt, z. B. das Essen von Schweinefleisch, das Trinken von Alkohol (vgl. GD4, Z283f) oder ›Dating‹ (vgl. GD4, Z296–Z304), auch wenn sie meinen, dass ein Verbot hierzu teilweise in der Bibel festgeschrieben sei (vgl. GD3, Z368–Z370). Hierbei kristallisiert sich in beiden Gruppendiskussionen die Vorstellung heraus, Christ*innen würden bestimmte Vorschriften ihrer Heiligen Schrift nicht befolgen und hätten sogar die Bibel verändert, was im Kontrast dazu im Islam in Bezug auf den Koran nicht erlaubt sei (vgl. GD3, Z269f).

Die muslimischen Schüler*innen beider Gruppendiskussionen tätigen wenig explizite Aussagen zu ihren Einstellungen dem Christentum gegenüber. Deziert als etwas, das einer Schülerin an der christlichen Religion negativ auffällt, wird der fehlende Glaube an den Propheten Mohammed erwähnt. Es sei ihrer Meinung nach ungerecht, dass Muslim*innen an Jesus, Christ*innen aber nicht an Mohammed glauben (vgl. GD4, Z330–Z334). Auf impliziter Ebene kommt ein gewisser Überlegenheitsanspruch des Islam in einer Aussage einer Schülerin zum Ausdruck, die erklärt, Christ*innen würden länger leben als Muslim*innen, damit sie noch die Chance erhalten, an Gott zu glauben. Dadurch vermittelt sie, dass Christin*innen den ›richtigen‹ Glauben erst finden müssten, den Muslim*innen schon (früher) haben.

7 Vor- und Einstellungen zu Religion(en) als Lernvoraussetzungen

(Inter-)Religiöses Lernen mit dem Fokus auf oder in tatsächlicher Begegnung mit ›anderen‹ Religionen geschieht – davon ist auszugehen – nie unter ›neutralen‹ Voraussetzungen. Lernende wie Lehrende bringen aufgrund ihrer Erfahrungen und Lebensrealitäten in einer bestimmten Gesellschaft ein bestimmtes Vorwissen und Vorstellungen, aber immer auch Einstellungen zu Religion an sich und zu ›anderen‹ Religionen in den Unterricht mit. Dies zu bestreiten oder von einer ›neutralen‹ Ausgangslage auszugehen, stellt sich angesichts der gewonnenen Erkenntnisse aus der empirischen und theoretischen Auseinandersetzung als schlichtweg falsch heraus. Nun soll in diesem letzten Kapitel eine Zusammenschau stattfinden, indem die Erkenntnisse aus beiden Teilen daraufhin untersucht werden, was es heißen kann, religionsbezogene Vor- und Einstellungen von Schüler*innen als Lernvoraussetzungen wahrzunehmen, d. h. sie im Sinne der fachdidaktischen Entwicklungsforschung (siehe Kapitel 3) als Lernendenperspektive in die Konzeption von Lehr-/Lernprozessen einfließen zu lassen.

7.1 Die Wahrnehmung der erhobenen Vor- und Einstellungen zu Religion als Lernvoraussetzungen

In diesem Kapitel wird zunächst darauf eingegangen, wie die Vor- und Einstellungen der teilnehmenden Schüler*innen zu Religion an sich und zu religiöser Vielfalt als Lernvoraussetzung für (inter-)religiösen Unterricht wahrgenommen werden können oder sollen.

7.1.1 Der Umgang mit unterschiedlichen religionsbezogenen Präkonzepten

Die Vor- und Einstellungen zu Religion an sich – nicht zu einer konkreten Religion, sondern zum Phänomen Religion als solches – stellen sich für (inter-) religiöse Lernprozesse insofern als wichtig heraus, als sich die generelle Wahrnehmung von Religion und damit einhergehende Bewertungen darauf auswirken können, wie die Religion ›anderer‹ wahrgenommen wird.³²² In den Gruppendiskussionen zeigen sich verschiedene religionsbezogene Präkonzepte der Schüler*innen, d. h. unterschiedliche Vorstellungen von Religion.

Es lässt sich vor allem bei den muslimischen Schüler*innen ein präskriptives Religionsverständnis festmachen, das daran zu erkennen ist, dass sie religiöse Vorschriften als Regeln, die es einzuhalten gilt, thematisieren, und Konsequenzen beschreiben, die ein Ignorieren dieser bewirken würde. Hingegen herrscht bei den katholischen Schüler*innen eine freiheitseinschränkende Vorstellung von Religion vor, die davon ausgeht, dass Religionen die Handlungsfreiheit hemmen und so die eigene Lebensführung negativ beeinflussen.

Hierzu eine notwendige Anmerkung: Die Hinweise auf die Religionszugehörigkeit der Schüler*innen sollen keinesfalls als Grundlage dafür gelten, allen Angehörigen dieser Religionen die genannten Religionsverständnisse zuzuschreiben. Es wird dabei auf die konkreten, nicht repräsentativen Ergebnisse der dargestellten Gruppendiskussionen eingegangen, die nach ihrer Sichtung einen Unterschied zwischen den Zugängen zu Religion nach Religionszugehörigkeit der Schüler*innen zulassen – dies weist jedoch nicht darauf hin, dass *alle* Muslim*innen ein präskriptives und *alle* Katholik*innen ein freiheitseinschränkendes Verständnis von Religion aufweisen. Beide religionsbezogenen Präkonzepte können bei Angehörigen aller Religionsgemeinschaften auftreten, da Religionen als soziale Systeme diese grundlegen. Daher soll im Folgenden nicht mehr auf eine Zuschreibung zu einer Religion eingegangen werden, sondern auf die Religionsverständnisse an sich und deren Wahrnehmung in interreligiösem Lernen.

Grundsätzlich zeigt die in Kapitel 3.1 dargestellte Literatur zu Schüler*innenvorstellungen, dass es sinnvoll ist, die Präkonzepte der Schüler*innen nicht nur durch Forschungen zu erheben, sondern sie auch im Unterricht abzurufen. Dies ermöglicht, dass sich die Schüler*innen »selbst über ihre Vorstellungen bewusst werden, so dass sie die im Lernprozess erworbenen neuen Ideen explizit damit in Verbindung bringen können, um somit zu verhindern, dass parallele – gegebenenfalls sich widersprechende – Vorstellungen implizit vorhanden bleiben«³²³. Das Abrufen der Vorstellungen dient demnach nicht nur der Lehr-

322 Vgl. Mendl, Wie Kinder mit Differenz umgehen, 29.

323 Hartinger et al., Schülervorstellungen erschließen, 51.

person zur Einschätzung der Lernausgangslänge, sondern auch den Lernenden selbst.

Befasst man sich nun konkret mit den beiden aufgezeigten Präkonzepten, so lassen sich mehrere Aspekte festmachen, die ausgehend von diesen bei der Strukturierung des Lerngegenstandes bedacht werden können bzw. sollen:

Schüler*innen mit einem präskriptiven Religionsverständnis bringen als Voraussetzung für (inter-)religiöses Lernen mit, dass sie sich mit der Umsetzung religiösen Lebens (in der Gegenwart) auseinandersetzen und vermutlich offen für religiöse Inhalte sind, diese daher nicht als veraltet oder nicht relevant bewerten und von sich weisen. Damit sie religiöse Vorschriften nicht nur wiedergeben oder andere auf deren Einhaltung hinweisen, kann es für sie hilfreich sein, dazu angeleitet zu werden, religiös geprägte Regeln in ihrer Tiefe und ihrem Gewordensein verstehen zu lernen und sich mit der Frage nach ihrer Bedeutung oder ihrem Mehrwert für ihr persönliches Leben sowie für ein gelingendes Miteinander in der Gesellschaft auseinanderzusetzen. Indem sie sich fragen, woher die religiösen Vorschriften, auf die sie sich beziehen, stammen, können sie für historische und plurale Auslegungstraditionen sensibilisiert werden. Nicht zuletzt lernen sie durch die Beschäftigung damit, Argumentationsfähigkeit in Bezug auf religiöse Lebensentwürfe einzuüben oder zu stärken. Zudem sollen die Schüler*innen angeregt werden, Religion nicht auf das Einhalten von Regeln zu reduzieren, sondern sich im Unterricht mit weiteren substantialistischen und funktionalistischen Aspekten von Religion beschäftigen, damit ideologische Engführungen vermieden werden.

Jene Schüler*innen, die Religion als Einschränkung ihrer Selbstbestimmung wahrnehmen, lassen erkennen, dass sie Gruppenzugehörigkeiten und deren Auswirkungen auf die Gruppenmitglieder wahrnehmen. Zudem zeigen sie, dass sie für sich Grenzen im religiösen Bereich bewusst und – im besten Fall – reflektiert ziehen. Die Vorstellung, Religion schränke die persönliche Freiheit ein, kann die Wahrnehmung von Freiheitspotenzialen im persönlichen Glauben irritieren. Gewinnbringend für die Schüler*innen kann es daher sein, den eigenen Glauben zum Thema werden zu lassen und diesen in seiner sozialen Bedingtheit zu sehen. Wenn sie nicht nur abgrenzend formulieren, was ausgehend von Religion *nicht* geschehen soll, sondern darüber nachdenken, welche positiven Auswirkungen die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft für sie haben kann, werden ihnen möglicherweise andere Funktionen von Religionen bewusst, die für sie ansprechend sein könnten.

Die Unterschiede zwischen den beiden dargestellten religionsbezogenen Präkonzepten können, wenn sie in (inter-)religiösem Unterricht thematisiert werden, zu Irritationen und Unverständnis, aber auch zu Ablehnung und Abwertung zwischen den Schüler*innengruppen führen. Auf mögliche negative Reaktionen auf von den eigenen Vorstellungen abweichende Präkonzepte

müssen Lehrpersonen vorbereitet sein, damit sie entsprechend darauf reagieren können. Im Sinne einer Stärkung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme auf Schüler*innenseite können solche Situationen genutzt werden, um sich im Zuhören einer anderen Perspektive zu üben und darauf aufbauend Argumente für verschiedene Religionsverständnisse zu finden. Für eine solch verständnisvolle und offene Zugangsweise zu verschiedenen Präkonzepten braucht es die Auseinandersetzung der Lehrperson mit ihren eigenen Vorstellungen und Zuschreibungen zu Religion. Indem sie sich selbst ihrer Einstellungen und Reaktionsmuster bewusst wird, kann sie auch im Klassenverband ein reflektiertes Gespräch besser anleiten und verfällt nicht in eigene Argumentations- oder Überzeugungsmuster.

7.1.2 Zur Unterscheidung der Kategorien Religion, Nation und Sprache

Die Analyse der Gruppendiskussionen hat gezeigt, dass die Schüler*innen die Kategorien Religion, Nation und Sprache in enger Verbindung zueinander wahrnehmen bzw. häufig sogar gleichsetzen. So schreiben sie beispielsweise Bewohner*innen gewisser Länder eine bestimmte Religionszugehörigkeit zu oder gehen umgekehrt unhinterfragt davon aus, dass Klassenkamerad*innen einer anderen Religion angehören, weil sie nicht in Österreich geboren sind. In Bezug auf die Kategorie Religion fällt zudem auf, dass in allen Gruppendiskussionen Unsicherheiten in der Unterteilung in Religion und Konfession herrschen – meist wissen die Schüler*innen zum Beispiel nicht eindeutig über das Verhältnis von Christentum und der evangelischen Kirche Bescheid. Innerislamische Unterscheidungen – beispielsweise in Sunnit*innen, Shiit*innen – werden in keiner Gruppendiskussion thematisiert, was damit zusammenhängen kann, dass die Schüler*innen nicht von einem konfessionellen Religionsunterricht auf unterschiedliche Richtungen innerhalb des Islam schließen können. Zudem ist diese gesellschaftliche Differenzierung, wie sie im Christentum vorherrscht, im Islam weniger verbreitet.

Diese Verwechslungen und Zuschreibungen stellen an sich keine Vorurteile dar; sie sind vielmehr – dies besagt die sogenannte Akzentuierungstheorie – eine normale Reaktion auf die Komplexität der Welt bzw. eine Strategie, um sich mithilfe von Kategorisierungen in dieser zu orientieren.³²⁴ Das Wissen über die weltweite Verteilung von bestimmten Religionen sowie über Mehrheitsreligionen in verschiedenen Ländern ist für die Schüler*innen ein Orientierungsanker, der einen Überblick über die komplexe Thematik des Phänomens Religion bietet. Dennoch können solche Zuschreibungen ein Nährboden für die Entstehung von

324 Vgl. Rothgangel, Vorurteile als Integrationshindernis, 170f.

Vorurteilen sein³²⁵, und genau dafür sollten die Kinder im Unterricht sensibilisiert werden. Dadurch können sie die Gefahr von vorschnellen Zuschreibungen erkennen, wenn zum Beispiel von der Herkunft oder der Erstsprache einer Person auf ihre Religionszugehörigkeit geschlossen wird oder ihr vermeintliche Eigenschaften einer Religion zugeschrieben werden. Turner / Hewstone (2012) verweisen im Hinblick auf eine vorurteilssensible Haltung auf die Thematisierung von ›multiplen Kategorisierungen‹, denn: »[...] Untersuchungen konnten zeigen, dass Vorurteile zwischen Gruppen abgebaut werden können, wenn man Menschen veranlassen kann, über die Vielzahl von Kategorien nachzudenken, denen Mitglieder von Fremdgruppen zugeordnet werden können«³²⁶.

Es wäre demnach eine große Stärke von (inter-)religiösen Bildungsprozessen, mit den Schüler*innen den Zusammenhang oder Nicht-Zusammenhang von Nation und Religion aufzuarbeiten und sie anzuleiten, sich ihrer eigenen multiplen Kategorisierungen bewusst zu werden. Durch diese Bewusstwerdung ihrer eigenen Vielschichtigkeit werden sie auch offener für die Vielschichtigkeit anderer Personen und neigen so weniger dazu, Personen mit ›anderen‹ Religionszugehörigkeiten auf ein oder zwei Merkmale (und die ihnen bekannten Zuschreibungen zu diesen) zu reduzieren. Ausgehend davon kann außerdem thematisiert werden, wie sich Gruppenzugehörigkeiten ganz allgemein auf Individuen auswirken.

7.1.3 Die Thematisierung religiöser Pluralität und ›anderer‹ Religionen

Im Folgenden werden einige Handlungsoptionen für eine vorurteilsbewusste Thematisierung von religiöser Pluralität und ›anderen‹ Religionen im Unterricht dargestellt, die aus den Erkenntnissen der Gruppendiskussionen generiert wurden.

Religiöse Pluralität als gegeben annehmen

Die befragten Schüler*innen nehmen religiöse Pluralität in der Gesellschaft als selbstverständlich wahr, was sich daran zeigt, dass sie in allen Gruppendiskussionen gleich zu Beginn thematisiert wird. Die Wahrnehmung, dass ›unsere‹ Gesellschaft religiös plural ist, ist eine notwendige Voraussetzung für einen (inter-)religiösen Unterricht ›auf Augenhöhe‹, in dem Minderheitenreligionen möglichst nicht diskriminiert werden bzw. stattfindende Diskriminierungen thematisiert werden können. Es braucht daher eine realistische Bestandsaufnahme der religiös pluralen Gesellschaft – auch (oder vor allem?) in Schulen,

325 Vgl. Schweitzer et al., Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden, 83.

326 Turner et al., Die Sozialpsychologie des Vorurteils, 351.

welche die religiöse Vielfalt aufgrund einer Dominanz der Mehrheitsreligion in den Klassenzusammensetzungen nicht abbilden.

Strukturierende Begriffe reflektiert verwenden

In der Beschreibung von religiöser Vielfalt durch die Schüler*innen wird erkennbar, dass ihr Fokus auf den monotheistischen Religionen Judentum, Christentum und Islam liegt – in den meisten Gruppendiskussionen wird zudem auf den Buddhismus und Hinduismus hingewiesen. Die Schüler*innen nutzen den Begriff ›Weltreligionen‹, um die genannten Religionen zu kategorisieren. Dieser Begriff ist weit verbreitet und wird nicht nur in Bildungseinrichtungen häufig verwendet, um zahlenmäßig große Religionen zu beschreiben. Er sollte in (inter-)religiösem Unterricht jedoch nicht unreflektiert verwendet werden, wie Freuding / Lindner (2022) erläutern:

Auch über die Verwendung des scheinbar unverfänglichen Standardterminus ›Weltreligionen‹ kommen im Religionsunterricht Othering-Mechanismen zum Tragen. [...] Der Weltreligionsbegriff entstammt ursprünglich kolonialen bzw. orientalistischen Diskursen und begrenzt das interreligiöse Augenmerk vor allem auf den Großraum ›Eurasien‹, insofern die damit meist klassifizierten ›fünf Weltreligionen‹ dort ihren Ursprung haben. Viele weitere Religionen der Erde finden kaum Beachtung, zumeist diejenigen aus Gebieten, die heute als ›globaler Süden‹ bezeichnet werden. Der Weltreligionen-Begriff bestimmt darüber mit, welche Religionen und Weltanschauungen überhaupt als relevant für ein ›Verstehenwollen‹ im schulischen Fächerkanon erscheinen.³²⁷

Eine Vorstrukturierung dessen, was als relevant zu gelten hat – beispielsweise indem bestimmte Begriffe verwendet werden – soll demnach vermieden werden, um zahlenmäßig kleinere oder nicht weit verbreitete Religionen bzw. deren Angehörige nicht an den Rand zu drängen, sondern auch diesen gerecht zu werden. In einer Gruppendiskussion fiel die Bezeichnung »Nebenreligionen« (GD1, Z20) auf, die in diesem Zusammenhang ebenfalls hinterfragt werden sollte. Mit der Betitelung einer Religion als ›Nebenreligion‹, die in diesem Sinne neben den ›Hauptreligionen‹ existiert, wird ihr eine Nebensächlichkeit zugesprochen, die sie als weniger wichtig oder weniger wert erscheinen lassen kann. Schüler*innen sollten durch (inter-)religiöses Lernen daher auch im Hinblick auf die Wirkung bestimmter Begriffe sensibilisiert werden.

Akzeptanz (wirklich) leben

In der Analyse jener Interaktionseinheiten, in denen die Schüler*innen zu den Religionszugehörigkeiten ihrer Freund*innen Stellung beziehen, wurde deutlich, dass die Religionszugehörigkeit anderer für sie nicht von Relevanz ist und Re-

327 Freuding et al., Stereotype und Othering in religiösen Bildungsprozessen, 94.

ligion(en) im Freundeskreis generell nicht thematisiert werden. Betz (2018) kam in ihrer im Studierendenkontext durchgeführten quantitativen Studie (siehe Kapitel 3.5.3) zu einem ähnlichen Ergebnis, denn Aussagen zur »Indifferenz gegenüber religiös Anderem im persönlichen Bereich«³²⁸ erfuhren die höchste Zustimmung. Dies ist laut Betz zunächst zwar ein erfreuliches Ergebnis, birgt jedoch Herausforderungen für (inter-)religiöse Bildungsprozesse: Eine indifferente Haltung führt nicht unbedingt zur Bereitschaft, sich mit ›anderen‹ Religionen zu beschäftigen, sondern kann im Gegenteil sogar zur Vermeidung eines Kontakts führen, da sich die Beteiligten in ihrer neutralen Position in Sicherheit wiegen und kein Interesse an einer – teilweise persönlich herausfordernden – Kontaktaufnahme haben.

In den Gruppendiskussionen zeigen manche Schüler*innen ein hohes Maß an Sensibilität für religionsbezogene Vorurteile oder weisen konkret darauf hin, ›anderen‹ Religionen mit Offenheit und Akzeptanz zu begegnen. Es lassen sich jedoch auch Äußerungen wahrnehmen, die gewisse Vorbehalte anderen Religionen gegenüber implizieren (siehe Kapitel 6.2.3). Dies war auch bei der Studie von Betz (2018) der Fall, sie resümiert: »Während auf prinzipieller, konventionell erwünschter Ebene Toleranz gutgeheißen wird, dominieren im Umgang mit konkreten Minderheiten dennoch Stereotype, Vorurteile und abgrenzende Verhaltensformen.«³²⁹

Diesbezüglich stellt sich die Frage, inwiefern ein direkter Hinweis der Schüler*innen auf Akzeptanz oder Toleranz als Voraussetzung für interreligiöse Begegnungen bzw. die Auseinandersetzung mit ›anderen‹ Religionen reicht, wenn dennoch implizite (negative) Zuschreibungen bei den Schüler*innen festzumachen sind. Es ist notwendig, dass sich Schüler*innen – didaktisch und methodisch aufbereitet durch die (Religions-)Lehrpersonen – aktiv mit der Frage beschäftigen, was es konkret heißt, ›anderen‹ Religionen mit Akzeptanz zu begegnen oder ›andere‹ Sichtweisen anzunehmen, damit der Hinweis auf Akzeptanz keine leere Worthülse bleibt. Die Schüler*innen brauchen in diesem Zusammenhang Zeit und Raum, um sich mit für sie schwierigen oder zunächst unverständlichen Inhalten der ›eigenen‹ Religion oder ›anderer‹ Religionen auseinanderzusetzen und ins Gespräch über Vorurteile und (bewusste oder anfangs vielleicht noch unbewusste) Zuschreibungen zu kommen. Damit sie sich dafür öffnen können, sind die didaktische Aufbereitung durch geschultes Lehrpersonal sowie eine vertrauensvolle Umgebung unumgänglich, für deren Aufbau und Aufrechterhaltung sowohl die Lehrpersonen als auch die Schüler*innen verantwortlich sind.

Die Schüler*innen sollen durch ein solches Setting die Möglichkeit erhalten, sich in Toleranz und Akzeptanz zu üben, wobei der Lehrperson eine besondere

328 Betz, *Interreligiöse Bildung und Vorurteile*, 187.

329 Ebd., 127.

– und gleichzeitig eine besonders schwierige – Rolle zukommt: Sie muss wachsam sein, um Schieflagen in der Wahrnehmung von Religionen zu erkennen, und diese so in den Unterricht einbringen, dass die Schüler*innen sich nicht vor den Kopf gestoßen fühlen und sich infolgedessen nicht mehr einbringen möchten.

Hilfreich für die Auseinandersetzung mit gegenseitiger Akzeptanz kann das Durchführen eines Perspektivenwechsels sein. Indem sich Schüler*innen damit befassen, wie sie sich fühlen, wenn ihnen für einen Teil ihrer Identität (Geschlecht, Sexualität, Religion, Herkunft etc.) keine Akzeptanz entgegengebracht wird, können sie möglicherweise leichter darauf schließen, wie es ›anderen‹ Menschen dabei ergehen könnte. Dabei ist immer zu beachten, dass die ›andere‹ Gruppe nicht homogenisiert wird, sondern von individuellen Erfahrungen ausgegangen wird. Zudem ist ein kritischer Blick darauf zu werfen, ob in solchen Auseinandersetzungen bspw. durch Homogenisierungen gesellschaftlich verankerte Machtstrukturen verstärkt werden.³³⁰ Dem ist konkret entgegenzuwirken, indem auf solche Strukturen aufmerksam gemacht wird.

Unverständnis als Lernchance nutzen

In der Auswertung der Gruppendiskussionen wurde erkennbar, dass die teilnehmenden Schüler*innen selten klar umrissene Vorurteile oder negative Einstellungen zu ›anderen‹ Religionen vertreten, dass deren Inhalte oder Rituale bei ihnen jedoch teilweise Unverständnis auslösen. So wundert sich zum Beispiel eine muslimische Schülerin (GD4) darüber, warum Christ*innen zu Weihnachten beschenkt werden, wenn doch eigentlich Jesu Geburt gefeiert wird, und eine Mitschülerin fragt wiederholt nach, ob ausgehend von einer Religion tatsächlich Kühe verehrt werden. Eine Schülerin (GD1) möchte zudem wissen, was es mit dem Tragen des Kopftuchs auf sich hat, und andere Schüler*innen (GD1, GD2) verstehen nicht, warum Schweine in manchen Religionen als unrein gelten, andere Tiere aber nicht.

Eine solche Verwunderung oder Ratlosigkeit aufgrund einer ›Andersartigkeit‹ ist – so beschreibt es Mendl (2009) – meist affektiv besetzt, d. h. es verbinden sich mit den Fragen oder vermeintlich neutralen Aussagen der Schüler*innen unterschiedliche Wertungen, auch wenn »die Ebene des Emotionalen und der Einstellungen nicht explizit thematisiert wird«³³¹. Unverständnis – wenn auch emotional besetzt – führt nicht geradlinig zu verfestigten Vorurteilen, es zeigt aber auf, worüber es sich zu sprechen lohnt, um Unsicherheiten auszuräumen oder tatsächlich fehlerhafte Wahrnehmungen zu erkennen. In (inter-)religiösen

330 Vgl. dazu die Ausführungen zum Rückbezug auf die christliche Anthropologie bei der Auseinandersetzung mit rassistischen Strukturen in: Drath et al., *Rassismuskritik und christliche Religionspädagogik*, 141.

331 Mendl, *Wie Kinder mit Differenz umgehen*, 30.

Unterrichtseinheiten kann es demnach wertvoll sein, solche impliziten Bewertungen didaktisch aufbereitet zum Thema zu machen, damit sich die Schüler*innen mit ihren Wahrnehmungen auseinandersetzen und verstehen lernen, was sie irritiert und warum es bei ihnen zu Verunsicherungen kommt.

Wissen auf verschiedenen Ebenen erweitern

In Kapitel 3.1 wurde erläutert, dass das Erlernen neuer Sachverhalte erfolgreicher ist, je mehr relevantes Vorwissen bei den Lernenden bereits vorhanden ist, da neue Informationen mit diesem verknüpft werden. Nun zeigte die Analyse der Gruppendiskussionen, dass die teilnehmenden Schüler*innen zwar in Grundzügen über ›andere‹ Religionen Bescheid wissen, ihre Erläuterungen jedoch häufig auf eher bruchstückhaftes Wissen schließen lassen (siehe Kapitel 6.2.3).

Daraus lässt sich schließen, dass in (inter-)religiösen Lehr-/Lernprozessen Wissen über ›andere‹ Religionen vermittelt werden muss. Hierbei stellt sich jedoch die Frage, welches Wissen relevant ist und wie dieses am besten vermittelt werden kann. Häufig wird nämlich die Behandlung ›anderer‹ Religionen mittels einer Wiedergabe phänomenologischer Auffälligkeiten vollzogen; diese kann einerseits helfen, ein religiöses System einzuordnen, andererseits aber »ebenso leicht Stereotype und Klischees produzieren, die nicht weiter hinterfragt werden«³³².

Es scheint diesbezüglich sinnvoll zu sein, sich neben der Thematisierung konkreten religiösen Lebens – wie unter der Überschrift *Unverständnis als Lernchance nutzen* beschrieben – mit jenen Inhalten ›anderer‹ Religionen auseinanderzusetzen, die bei den Schüler*innen Unverständnis auslösen, und an ihrem gegenwärtigen Interesse anzuknüpfen. Dadurch können negative Zuschreibungen anders kontextualisiert und möglicherweise verhindert werden. Die Hoffnung, Vorurteile durch Bildung aus der Welt zu schaffen, indem sie durch Erkenntnis und Wissen ersetzt werden, formulierte bereits Kant³³³, der Erfolg ist aber umstritten. Aronson / Wilson / Akert (2014) bezeichnen sie als »naive Hoffnung«³³⁴ und erläutern hierzu:

Aufgrund der mit Vorurteilen verbundenen emotionalen Aspekte, aber auch aufgrund einiger kognitiver Probleme, in die wir geraten (zum Beispiel illusorische Korrelationen, Attributionsverzerrungen und verzerrte Erwartungen) ist es schwierig, auf Fehlinformationen beruhende Vorurteile einfach dadurch abzuschwächen, dass man die Menschen mit Fakten versorgt.³³⁵

332 Stögbauer, Mit fremden Religionen im Klassenzimmer, 246.

333 Vgl. Luckmann et al., Wissen und Vorurteil, 244.

334 Aronson et al., Sozialpsychologie, 504.

335 Ebd.

Um den Schüler*innen dennoch Wissen zu vermitteln, das zu einer reflektierten Umgangsweise mit Religion und ›anderen‹ Religionen beiträgt, empfiehlt es sich, die Lernenden über Vorurteile und deren Wirkungsweisen aufzuklären, d. h. »Schülerinnen und Schülern die Langlebigkeit und Wandelbarkeit dieser Vorurteile, die ihren Konstruktionscharakter und damit ihre Funktion für die Mehrheitsgesellschaft deutlich machen, vor Augen zu führen«³³⁶. Betz (2018) schlägt diesbezüglich vor, nicht nur allgemein über Vorannahmen und Zuschreibungen zu Religion(en) zu sprechen, sondern »bestehende Vorurteile direkt zu thematisieren«³³⁷. Auch Renoldner (2020) spricht sich für eine offene Diskussionskultur im Religions- (und Ethik-)Unterricht aus:

Wer das Tragen eines Kopftuches nicht versteht, soll nicht gleich nach einem Verbot rufen, wohl aber darf er fragen: ›Warum trägst du es?‹ Eine Schülerin, die ein Kreuz im Klassenzimmer stört, soll es nicht abhängen, sie darf aber fragen: ›Was bedeutet das, warum hängt es hier?‹ Die richtigen Fragen, mit Respekt gestellt, führen nicht zum Trennenden, sondern zum Gemeinsamen. Sprache, Gespräch sind entscheidend! Auch die vermeintliche Rücksicht – ›Darüber spricht man nicht!‹ – kann zur Abwertung führen.³³⁸

So ergibt sich sowohl aus der soeben zitierten Literatur als auch aus den Aussagen der Schüler*innen ein Plädoyer für einen offenen Umgang mit Religion, Weltanschauungen und Spiritualität. Unter solchen Umständen könnte die Schülerin aus GD1 ihre Frage nach dem Kopftuch (vgl. GD1, Z239–Z247) stellen, ohne sich Sorgen darüber zu machen, dass diese falsch ausgelegt werden könnte. Dafür braucht es unter anderem eine Lehrperson mit interreligiösen Kompetenzen, um die dafür notwendigen didaktischen und methodischen Voraussetzungen zu schaffen.

Interreligiöse Sprachfähigkeit entwickeln

Um dem eben geforderten offenen Umgang mit ›anderen‹ Religionen gerecht zu werden, ist eine weitere Kompetenz der Schüler*innen und Lehrer*innen wichtig: In den Gruppendiskussionen wird erkennbar, dass sich die Schüler*innen in ihrer Ausdrucksweise über ›andere‹ Religionen teilweise unsicher sind oder dass Zweifel an den ihnen zugänglichen Formulierungen sie daran hindern, Unverständliches oder Irritierendes anzusprechen. Dies kann in interreligiösen Bildungsprozessen – möglicherweise in Begegnung mit Angehörigen ›anderer‹ Religionen – zu Hemmungen führen, was wiederum den Lernprozess behindern könnte. Den Schüler*innen sollte es daher durch (inter-)religiöse Bildung ermöglicht werden, eine ›interreligiöse Sprachfähigkeit‹ zu entwickeln, der das

336 Königseder, Diskriminierung aufgrund von religiöser Zugehörigkeit, 82.

337 Betz, Interreligiöse Bildung und Vorurteile, 256.

338 Renoldner, Der gesellschaftliche Nutzen des Religions- und Ethikunterrichts, 80.

Verständnis, offen und wertschätzend miteinander über Religion(en) sprechen zu können, zugrunde liegt. Darunter kann beispielsweise verstanden werden, religiös geprägte Begriffe gemeinsam zu klären und zu verstehen, wie und mit welcher Intention Angehörige ›anderer‹ Religionen diese verwenden.

Mit Verweis auf die erste Gruppendiskussion (siehe Kapitel 5.1.5.2) soll in diesem Zusammenhang abschließend auf das Vergleichen oder Gegenüberstellen von Religionen durch die Verwendung von Analogien eingegangen werden. Ein Schüler der ersten Gruppendiskussion bedient sich einer Analogie, indem er den Imam als »Pfarrer aus dem Islam« (GD1, Z225f) beschreibt. Für den Schüler erweist sich die Gleichsetzung als passend, da er vermutlich unter anderem Parallelen zwischen den innerreligiösen Positionen von Imam und Pfarrer erkennt. Diese Analogie ist jedoch, wie in Kapitel 5.1.5.2 näher ausgeführt, theologisch aus verschiedenen Gründen (z. B. Mittlerrolle des Priesters, nicht aber des Imam; Weihe und Zölibat im Christentum) nicht haltbar. Schüler*innen muss in (inter-)religiösen Lernsettings daher vermittelt werden, dass das Finden von Analogien eine Möglichkeit sein kann, um Grundverhältnisse zu verstehen, dass jedoch nicht alle Aspekte religionenübergreifend verglichen werden können. Der Zugang zu jeder Religion als eigenes Phänomen, das es zu erkunden gilt, erscheint angebrachter als das von der Lehrperson angeleitete Vergleichen von Religionen. Dies ist insofern von Relevanz, als auffällt, dass vor allem die muslimischen Schüler*innen (GD3, GD4) von sich aus sehr häufig Parallelen zur ›eigenen‹ Religion ziehen, um ›andere‹ Religionen, vor allem das Christentum, zu verstehen (siehe Kapitel 6.4.2).

7.2 Die Wahrnehmung der erhobenen Vor- und Einstellungen zum Christentum als Lernvoraussetzung

In Kapitel 2.2.2.3 wurde festgestellt, dass Vor- und Einstellungen zum Christentum in der interreligiösen Forschung im europäischen und amerikanischen Bereich wenig Beachtung finden, da in diesem Kontext meist zum Judentum und Islam als ›andere‹ Religionen geforscht wird. Willems (2020) hält dieses Ungleichgewicht in der Forschungslandschaft treffend fest: »Belastbare Forschung über antichristlichen Rassismus fehlt bisher.«³³⁹ Interessanterweise spiegelt sich dieses Phänomen auch in den Gruppendiskussionen wider. So war augenscheinlich, dass den katholischen Schüler*innen keine Vorurteile über das Christentum bekannt sind, die muslimischen Schüler*innen jedoch einige ihnen entgegengebrachte Zuschreibungen nennen konnten. Generell fanden sich auch

339 Willems, ›Religionistischer‹ Rassismus und Religionsunterricht, 478.

wenige Fremdzuschreibungen gegenüber dem Christentum; es konnte nur eine detektiert werden, die im Folgenden weiter ausgeführt wird.

7.2.1 Der nachlässige Umgang von Christ*innen mit religiösen Vorschriften

Die muslimischen Schüler*innen formulieren in manchen Aussagen die Vorstellung, dass Christ*innen die Vorschriften ihrer Religion weniger konsequent umsetzen, sich also im Gegensatz zu Muslim*innen weniger genau an diese halten. So meinen zwei Schüler*innen aus GD3, dass es ausgehend vom Christentum ein Schweinefleischverbot gebe, das sogar so in der Bibel stehe, dass Christ*innen dieses jedoch nicht einhalten (vgl. GD3, Z368–370). Sie unterstellen Christ*innen auch, die Bibel ›verändert‹ zu haben, während ein solcher Umgang mit dem Koran im Islam nicht erlaubt sei (vgl. GD3, Z269f).

Interessant ist, dass Sandt (1996) in seiner Studie dieselbe Wahrnehmung bei muslimischen Schüler*innen feststellte (siehe Kapitel 3.5.2). Diese schrieben Christ*innen zu, ein funktionales Verhältnis zu ihrer Religion zu haben und sich nicht durchwegs an die Vorgaben ihrer Religion zu halten.³⁴⁰ In Gruppendiskussionen, die Ulfat (2022) mit muslimischen Schüler*innen zu ihren Vor- und Einstellungen zu Christ*innen durchführte, kristallisierte sich in der Wahrnehmung der muslimischen Schüler*innen ein Gegensatz zwischen »frei sein« einerseits und »religiös zu leben« andererseits³⁴¹ heraus. Christ*innen hätten ihrer Meinung nach mehr Freiheit, »zwischen den religiösen Vorstellungen ihrer Familien und den individuellen Vorstellungen zu wählen«³⁴². Darin spiegelt sich die angesprochene Thematik eines weniger strengen Christentums wider.

Wenn Schüler*innen – gleich welcher Religionszugehörigkeit – die Vorstellung eines weniger strengen Christentums als Lernvoraussetzung für (inter-)religiösen Unterricht aufweisen, können sich im interreligiösen Austausch dann Probleme ergeben, wenn eben diese Vorstellung negativ bewertet wird, beispielsweise durch die Zuschreibung eines ›falschen‹ Auslebens von Religion. Schüler*innen sollten daher darauf hingewiesen werden, dass innerhalb aller Religionen oder Konfessionen eine Fülle von unterschiedlichen Zugängen zu Religion und ihren Inhalten vorherrscht. Zugleich soll jedoch nicht verschwiegen werden, dass sich in christlich geprägten Gebieten eine gesellschaftliche Tendenz zeigt, Religion weniger Einfluss auf die Gestaltung des eigenen Lebens zuzuschreiben.

340 Vgl. Sandt, *Religiosität von Jugendlichen in der multikulturellen Gesellschaft*, 252f.

341 Ulfat, *Was »Christ:innen« in den Augen muslimischer Jugendlicher ausmacht*, 49.

342 Ebd., 55.

7.3 Die Wahrnehmung der erhobenen Vor- und Einstellungen zum Islam als Lernvoraussetzung

Negative Zuschreibungen zum Islam sind – dies zeigen zahlreiche Studien (siehe Kapitel 2.3) – in der österreichischen sowie in der europäischen Gesellschaft weit verbreitet. Dass sich daraus zum Teil verfestigte Vorurteile formen, ist nicht zu bestreiten. In den Gruppendiskussionen ist zu erkennen, dass Kinder bereits sehr früh gesellschaftlich verankerte Zuschreibungen zum Islam in sich tragen. Im Folgenden wird darauf eingegangen, in welcher Form sich diese in den Gruppendiskussionen zeigen und was es heißt, sie als Lernvoraussetzungen wahrzunehmen.

7.3.1 Der Islam als strenge Religion mit zahlreichen Vorschriften

Im Gegensatz zum Christentum, dem wie beschrieben das Bild einer weniger strengen Religion anhaftet, gilt der Islam für die Schüler*innen als Religion, deren Vorschriften von religiösen Autoritäten oder Eltern stärker eingemahnt werden. Dies zeigt sich beispielsweise in GD2, in der katholische Schüler*innen davon ausgehen, dass es muslimischen Eltern wichtig ist, dass sich ihre Töchter (auf nicht genauer definierte Art) verhüllen, oder dass die Gebetszeiten eingehalten werden und die Religion ernst genommen wird (vgl. GD2, Z615–Z623). Auch in der bereits zitierten Studie von Sandt (1996) schrieben christlich, atheistisch und spiritualistisch orientierte Schüler*innen dem Islam strenge Regeln zu, mit denen sie eine Freiheitseinschränkung von Muslim*innen verbanden.³⁴³ Die muslimischen Schüler*innen in der vorliegenden Studie weisen in diesem Zusammenhang häufig auf die Freiwilligkeit innerhalb der Religion hin, zählen jedoch im Verlauf der Gruppendiskussionen auch viele religiös vorgegebenen Vorschriften auf, deren Nicht-Einhaltung laut ihren Erklärungen mit Konsequenzen (v. a. im Jenseits) verbunden ist.

Die katholischen Schüler*innen beziehen sich hierbei auf eine gesellschaftlich weit verbreitete Zuschreibung: So ist das »strenge Festhalten an althergebrachten Glaubensgrundsätzen«³⁴⁴ die zweithäufigste Assoziation der Deutschen zum Islam (siehe Kapitel 2.2.2.2). Nun könnte man in Bezug auf ein Festhalten an (religiös) Vorgegebenem ins Spiel bringen, dass dieses nicht unbedingt negativ besetzt sein muss; es könnte auch als ein Zeichen einer engen Verbundenheit mit der eigenen Religion und Spiritualität interpretiert werden. Mit dem Adjektiv

343 Vgl. Sandt, *Religiosität von Jugendlichen in der multikulturellen Gesellschaft*, 192f.

344 Logvinov, *Muslim- und Islamfeindlichkeit in Deutschland*, 17.

›streng‹ geht jedoch meist eine eher abwertende Konnotation im Sinne von fehlender Milde oder Freundlichkeit einher.

Im Gegensatz zu den Zuschreibungen seitens der katholischen Schüler*innen fühlen sich die muslimischen Schüler*innen durch die vom Islam ausgehenden religiösen Vorschriften nicht eingeschränkt. Dies bestätigt auch Ulfat (2002), die in einer Gruppendiskussion (siehe Kapitel 7.2.1) mit muslimischen Schüler*innen deren Eigenwahrnehmung erhob: Auch sie empfinden sich aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit und -praxis nicht als ›unfrei‹, auch wenn ihnen gewisse Einschränkungen, mit denen ihre Religionsausübung verbunden ist, bewusst sind. Diese bewerten sie jedoch als positiv und schätzen sie als Teil einer guten und gesunden Lebensführung, wodurch für sie auch ein Mehrwert der Vorschriften erkennbar ist.³⁴⁵ Auch die an der vorliegenden Studie teilnehmenden muslimischen Schüler*innen scheinen sich zum großen Teil durch die von ihnen eingehaltenen religiösen Vorschriften nicht eingeschränkt zu fühlen, wobei sie im Gegensatz zu den Teilnehmer*innen von Ulfats Studie den Mehrwert der religiösen Vorgaben (und damit einhergehenden Einschränkungen) außen vor lassen und auf der Ebene der Selbstbestimmtheit und Freiwilligkeit argumentieren, dass vom Islam kein Zwang bezüglich der Einhaltung von religiösen Vorschriften ausgehe.

Aus diesen Erkenntnissen kann für (inter-)religiöse Bildungsprozesse geschlossen werden, einerseits (religiöse) Regeln und ihren Sinn bzw. Nutzen für ein gesellschaftliches Miteinander oder für persönliche Belange zu thematisieren. Andererseits lohnt sich die Begegnung bzw. der Austausch mit Muslim*innen, die religiöse Vorschriften – wie die Schüler*innen aus Ulfats Studie – nicht als aufgezwungenes Konstrukt verstehen, sondern auch den darin enthaltenen Mehrwert sehen und kommunizieren können. Schüler*innen sollten sich insgesamt mit vielfältigen Perspektiven innerhalb einer Religion auseinandersetzen, damit sie ein Verständnis und eine (tatsächliche) Akzeptanz für innerreligiöse Vielfalt entwickeln.

7.3.2 Der Islam als rückständige Religion

Mit der schon genannten Vorstellung, Muslim*innen würden an althergebrachten Glaubensgrundsätzen festhalten, geht die Zuschreibung einer Rückständigkeit des Islam einher. In einer Gruppendiskussion mit katholischen Schüler*innen kommt diese Vorstellung besonders zum Ausdruck, als ein Schüler eine Gegenüberstellung von veralteten, geschlechterbezogenen Rollen-

345 Vgl. Ulfat, Was »Christ:innen« in den Augen muslimischer Jugendlicher ausmacht, 49f.

bildern in der Gesellschaft und geschlechterbezogenen Rollenbildern im heutigen Islam versucht (vgl. GD2, Z402–Z410).

Diesbezüglich scheint das Verstehen gruppenbezogener Zuschreibungen ein anzustrebendes Ziel von (inter-)religiösem Unterricht zu sein, wobei es Schüler*innen ermöglicht werden soll, ein tiefgehendes Verständnis dafür zu entwickeln, was es für Betroffene bedeutet, Vorurteilen ausgesetzt zu sein – beispielsweise der Annahme, in allen muslimischen Familien würden sich veraltete Rollenbilder manifestieren oder Muslim*innen würden mit ihren Einstellungen nicht in die ›westliche Welt‹ passen. Außerdem können durch die Aufarbeitung von Rollenbildern und Geschlechterstereotypen im Unterricht auch Zuschreibungen aufgrund des Geschlechts generell – und nicht nur bei Menschen, die einer bestimmten Religion angehören – thematisiert werden, damit Schüler*innen dies als gesamtgesellschaftliches Problemfeld erkennen und nicht am Merkmal Religion festmachen.

7.3.3 Die Benachteiligung muslimischer Frauen und die Rolle des Kopftuchs

Die am meisten verbreitete Zuschreibung zum Islam ist die Benachteiligung der Frau, die in Logvinovs Studie (2017) als häufigste Assoziation genannt wurde.³⁴⁶ Die Debatte darüber wurde in den letzten Jahren medial und politisch meist unter Bezugnahme auf das Kopftuch bzw. die Körperverhüllung aufgenommen. Dass die Thematik bereits bei Schüler*innen auf Resonanz stößt, ist offensichtlich: Das Kopftuch und/oder die Verhüllung wurde in allen Gruppendiskussionen erwähnt. Sowohl die christlichen als auch die muslimischen Schüler*innen definieren das Kopftuch als Erkennungsmerkmal für den Islam (bzw. für muslimische Frauen). Lediglich in GD3 wird – von der einzigen Schülerin, die selbst ein Kopftuch trägt – erklärt, dass das Kopftuch auch in anderen Religionen getragen werde (vgl. GD3, Z344).

Aufgrund des großen Interesses an diesem Symbol stellt sich die Thematisierung des Kopftuchs bzw. der damit verbundenen Debatten in (inter-)religiösen Bildungsprozessen als unumgänglich heraus. Den Schüler*innen sollte dabei aufgezeigt werden, dass sich Diskussionen häufig an äußerlichen Merkmalen ›entzündend‹, weil diese offensichtlich und deshalb für viele wahrnehmbar sind. Sie sollen aber auch verstehen, dass in diesen (medial verstärkten) Diskussionen mehr enthalten ist, als auf den ersten Blick ersichtlich, da »die Kritik an [...] Kopftüchern auch mit stereotypisierenden Ausgrenzungen und Abwertungen verbunden wird«³⁴⁷. Um dieser Stigmatisierung und Ausgrenzung

346 Vgl. Logvinov, Muslim- und Islamfeindlichkeit in Deutschland, 17.

347 Willems, ›Religionistischer‹ Rassismus und Religionsunterricht, 482.

entgegenzuwirken, könnte im Religionsunterricht zunächst überprüft werden, wie viele muslimische Frauen (bspw. in Österreich) tatsächlich ein Kopftuch tragen, um einer Homogenisierung der Gruppe entgegenzuwirken. Willems schlägt zudem vor: »Gegen das Stereotyp der unterdrückten Kopftuch-Trägerin etwa könnten die unterschiedlichen Motivlagen erarbeitet werden, aus denen heraus muslimische Mädchen und Frauen ein Kopftuch tragen.«³⁴⁸

Gerade in einer Zeit, in der Frauen in einer islamischen Republik mit dem Protestruf ›Frau, Leben, Freiheit‹ für ihr Recht auf Freiheit protestieren, wie es zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Publikation in der islamischen Republik Iran der Fall ist, muss nicht zuletzt auch in Mitteleuropa thematisiert werden, welchen Einfluss der Lebensmittelpunkt von Frauen auf ihre tatsächliche Entscheidungsfreiheit hat, in welchen Ländern Frauen demnach nicht dieselben Rechte zukommen wie Männern und welche Rolle die Instrumentalisierung von Religion dabei spielt.

7.3.4 Der angenommene Migrationshintergrund von Muslim*innen

In manchen Aussagen zeigt sich seitens der christlichen Schüler*innen eine Vorannahme, dass das Herkunftsland muslimischer Personen immer ein anderes als Österreich ist und/oder dass diese nach Österreich oder Europa geflüchtet sind. Dies ist ebenso eine verbreitete Zuschreibung, die von den Schüler*innen nicht negativ ausgelegt wurde, aber die Tendenz hat, mit negativ konnotierten Vorannahmen verknüpft zu werden. Dazu zählen die Annahmen, Muslim*innen wären der deutschen Sprache nicht mächtig oder wären aufgrund eines fehlenden Einkommens (bedingt durch mangelnde Deutschkenntnisse oder den Asylstatus) eine finanzielle Belastung für die Mehrheitsgesellschaft. In diesem Zusammenhang ist, wie in Kapitel 7.1.2 beschrieben, darauf zu achten, die Verbindung (oder Nicht-Verbindung) von Nation und Religion im Unterricht zu thematisieren. Hierzu bietet es sich beispielsweise an, dass sich Schüler*innen mit Muslim*innen, die in Österreich geboren sind, austauschen, um Gegenbeispiele zu dieser Annahme zu erfahren.

348 Ebd., 483.

7.4 Weitere relevante Aspekte für (inter-)religiöse Bildungsprozesse

7.4.1 Religiöses Othering und religiöses Selfing

In den Gruppendiskussionen zeigte sich, dass die Schüler*innen Religion als unterscheidendes Merkmal zwar erkennen – sie zählten Unterschiede auf oder beschrieben ihnen in Bezug auf ›andere‹ Religionen Unverständliches –, es jedoch in ihrer Wahrnehmung und für ihren Lebensalltag als nicht relevant bewerten. Dabei ließ sich ein Phänomen festmachen, das Kleinschmidt (2021) mit dem Begriff ›Selfing‹ bezeichnet. Damit macht er deutlich, »dass es in der Betrachtung von ›Othering‹-Prozessen nicht nur um Zuschreibungen für ›Anderer‹ geht, sondern dass zum Verständnis dieser Prozesse die Konstruktionen von normalisierten, privilegierten Subjektpositionen mindestens ebenso zentral sind«³⁴⁹. Das sich dabei entwickelnde Verhältnis zwischen dem (konstruierten) ›Eigenen‹ und dem (konstruierten) ›Anderen‹ ist immer ein hierarchisches. Dies zeigt sich durch Normalisierungspraxen, in der das ›Eigene‹ das ›Normale‹ ist und das ›Anderer‹ davon abweicht bzw. sogar als defizitär wahrgenommen wird.³⁵⁰

In allen Gruppendiskussionen war zu erkennen, dass die Schüler*innen beim Sprechen über ›andere‹ Religionen häufig auf die ›eigene‹ Religion zu sprechen kamen, d. h. das Phänomen ›Selfing‹ erkennen ließen. Dies zeigte sich vor allem bei den muslimischen Schüler*innen deutlich, die den Islam meist als Kontrastfolie heranzogen, wenn sie ihr Wissen über das Christentum wiedergaben.

Dass die Schüler*innen bei der Thematisierung von Religionen immer wieder auf ihre ›eigene‹ Religion zurückschließen, lässt für (inter-)religiösen Unterricht schlussfolgern, dass die Einbeziehung der individuellen (Schüler*innen-)Ebene unablässig ist. Dadurch erhalten die Lernenden einen Raum, um über ihre Normierungspraxen und über das Verhältnis von ›Eigenem‹ zu ›Anderem‹ nachzudenken. Zudem lohnt es sich, die Schüler*innen dazu anzuleiten, sich mit ihrer Identität und dem Einfluss von Religion auf diese zu beschäftigen, da das eigene Identitätsempfinden durch die Auseinandersetzung mit etwas ›Anderem‹ immer wieder neu angefragt wird. So war beispielsweise in GD1 zu erkennen, dass ein Schüler bei der Thematisierung religiöser Pluralität wiederholt darauf einging, durch welche Verhaltensweisen von Angehörigen ›anderer‹ Religionen er sich beeinträchtigt fühlen würde. Die nur theoretische Auseinandersetzung mit ›anderen‹ Religionen erzeugte in ihm bereits das Gefühl einer Bedrohung seiner Identität – ein Nährboden für die Abwertung von Fremdgruppen. Eine

349 Kleinschmidt, Dekoloniale politische Bildung, 181.

350 Vgl. ebd., 182.

Stärkung der Identität, auch auf religiöser Ebene, könnte ein solches Bedrohungsgefühl in Interesse am ›Anderen‹ wandeln.

7.4.2 Einflussfaktoren auf Einstellungen und die Rolle sozialer Medien

In Kapitel 3.2.1, in dem entscheidende Phasen in der Entwicklung von Einstellungen bei Kindern beschrieben wurden, wurde deutlich, dass Erziehungsbeauftragte, Gleichaltrige, die Schule und Medien als sogenannte Sozialisationsagenturen für Kinder fungieren, wodurch diese gesellschaftlich verankerte Vorurteile aufnehmen – und dementsprechend auch wiedergeben. Insbesondere die muslimischen Schüler*innen wiesen in den Gruppendiskussionen am häufigsten explizit auf ihre Eltern als Vermittler*innen religiöser Inhalte hin, gruppenübergreifend wurden jedoch auch die Schule und Medien als Quellen genannt. Auch die Wiedergabe gesellschaftlich verankerter Zuschreibungen zu Religionen wurde in den letzten Unterkapiteln aufgezeigt. Dem gegenübergestellt sprechen die Schüler*innen ihren Angaben zufolge mit ihren Freund*innen nicht oder nur selten über Religion. Die Aussagen der Schüler*innen lassen zwar kein Gesamtbild über ihre Einflüsse entstehen, sie machen jedoch deutlich, worauf sich die Schüler*innen beziehen, wenn sie Begründungen für ihre Darstellungen angeben wollen.

Ein Phänomen, das in der schulischen Bearbeitung von Vor- und Einstellungen zu Religion(en) nicht außer Acht gelassen werden kann, ist, welche Bilder von Religion(en) die Schüler*innen aus den Medien erhalten. In Kapitel 3.2 zeigte sich in einer Nachzeichnung der Einstellungsentwicklung, dass sich bei der Aufnahme von Informationen bei Kindern mit zunehmendem Alter eine Verschiebung von persönlichen zu unpersönlichen Quellen vollzieht – eine Entwicklung, die ansatzweise anhand jener befragten Schüler*innen erkennbar ist, die medial vermittelte Inhalte wiedergeben. Medien spielen dementsprechend eine große Rolle in der Vorurteilsbildung und können auch dazu beitragen, dass gruppenbezogene Vorurteile verstärkt werden, indem sie zu selektiven Wahrnehmungen führen. Pickel / Yendell / Jaeckel (2016) weisen diesbezüglich auf die parasoziale Kontakthypothese hin:

Als Ersatz für die oft fehlenden direkten Kontakterfahrungen werden mittelbare Kontakte über die Medien als Mechanismus der Erzeugung eines eigenen Bildes von einer anderen Religion und ihren Mitgliedern verwendet. Parasoziale Kontakte wirken konträr zu realen Kontakten zwischen Mitgliedern unterschiedlicher religiöser Gruppen, welche in der Regel Ängste ab- und Vertrauen aufbauen, da sie zumeist eine negative Färbung besitzen und Vorurteile ausbilden, bestärken oder bestätigen.³⁵¹

351 Pickel et al., Religiöse Pluralität als Bedrohung oder kulturelle Bereicherung?, 116.

Als Beispiel nennen die Autor*innen, dass die mediale Darstellung des Islam häufig Konflikte und Gewalt thematisiert, was wiederum dazu führt, dass sich Bürger*innen von der Gruppe der Muslim*innen zunehmend bedroht fühlen.³⁵²

Die Schüler*innen selbst definierten die Medien, die sie nutzen und auf die sie sich beziehen, nicht genauer. Aufgrund ihres Alters ist jedoch anzunehmen, dass die sozialen Medien dabei wahrscheinlich bereits zum Zeitpunkt der Erhebung eine große Rolle spielen, jedenfalls aber im weiteren Verlauf ihrer Jugend spielen werden. Diese können in Bezug auf ›andere‹ Religionen verschiedenartig relevant werden. Ein bewusster Konsum kann die Möglichkeit bieten, sich über Religion(en) zu informieren und/oder Angehörige ›anderer‹ Religionen, die Einblicke in ihr Glaubensleben geben, selbst zu Wort kommen zu lassen – und so auch im Sinne von Pickel / Yendell / Jaeckel einen positiven parasozialen Kontakt aufzubauen. Dies würde dem Wunsch von zwei Schüler*innen entsprechen, die sich während der Gruppendiskussionen authentische Informationen wünschen und nicht von Mitschüler*innen über ›andere‹ Religionen informiert werden wollen.

Durch Filterblasen und Algorithmen bieten soziale Medien aber auch eine Grundlage für eine Verfestigung von Einstellungen, da Nutzer*innen aufgrund der personalisierten und daher für sie interessanten Inhalte ›kaum mehr Kontakt mit Akteur[*inn]en, Themen oder Meinungen haben, die sie nicht interessieren‹³⁵³ und dadurch in ihren Wahrnehmungen oder Meinungen bestätigt werden.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob in (inter-)religiösen Lernsettings die Selbstverständlichkeit, mit der Kinder und Jugendliche soziale Medien nutzen, als Lernchance gesehen werden könnte, um den Schüler*innen zu einem vielfältigen Einblick in tatsächlich gelebte Religion zu verhelfen – gerade dann, wenn sie in ihrem Lebensumfeld keinen Kontakt zu ›anderen‹ religiösen Gruppierungen haben. So könnte im Unterricht auch an der bewussten Erweiterung der ›Filterblasen‹ der Schüler*innen gearbeitet werden, indem ihnen Accounts gezeigt werden, die religiöse Themen gut aufbereitet vermitteln oder in denen religiöse Menschen von ihrem Glauben erzählen. Dies könnte eine Möglichkeit sein, die angesprochene parasoziale Kontakthypothese trotz Einbezug der Medien zu umgehen, weil die Thematisierung einer Religion nicht durch ›andere‹, sondern in Form einer Eigenwahrnehmung passiert. Dieser Vorschlag setzt jedoch zweierlei voraus: Einerseits müssen sich die Lehrpersonen ein genaues Bild über bestimmte Accounts machen, um eine eventuelle Beeinflussung negativer Art zu verhindern. Andererseits müssen die Schüler*innen dazu bereit sein, ihre privaten Accounts (wenn vorhanden) dafür zu nutzen und vorgeschlagenen Accounts auch zu folgen – dies stellt eine größere Hürde dar, da sich

352 Vgl. ebd.

353 Schweiger, Der (des)informierte Bürger im Netz, 88.

die private Nutzung sozialer Medien prinzipiell nicht dem Einflussbereich der Schule zuschreiben lässt.

7.4.3 Der Einfluss von Majoritäts- und Minoritätspositionen

In den Gruppendiskussionen war zu erkennen, dass die muslimischen Schüler*innen darüber Bescheid wissen, welche Vorurteile es dem Islam bzw. Muslim*innen gegenüber gibt – teilweise teilten sie sogar ihre eigenen Erfahrungen diesbezüglich. Zudem lassen manche Aussagen der muslimischen Schüler*innen vermuten, dass sie es gewohnt sind, sich für ihre Religionszugehörigkeit zu rechtfertigen oder diese erklären zu müssen. Dem gegenüber stehen Aussagen der katholischen Schüler*innen, denen zufolge sie sich noch nie darüber Gedanken gemacht haben, welche Vorurteile es in Bezug auf das Christentum geben könnte. Dies weist auf ein deutliches Ungleichgewicht in den ›Vorbelastungen‹ bezüglich der Auseinandersetzung mit Zuschreibungen zur ›eigenen‹ Religion bzw. zur eigenen Person aufgrund der Religionszugehörigkeit hin.

Dieser Unterschied ist ebenso als Lernvoraussetzung wahrzunehmen. Selbst wenn interreligiöses Lernen mit einer interreligiösen Schüler*innenschaft und möglicherweise im religionskooperativen Teamteaching abgehalten wird – das Setting daher einen ausgeglichenen Eindruck vermittelt – ist zu bedenken, dass die gesellschaftlich vorgeformte Spaltung der Klasse in Mehrheits- und Minderheitenreligionen Auswirkungen auf verschiedenen Ebenen mit sich bringt. Muslimische Schüler*innen sind durch ihnen entgegengebrachte Zuschreibungen möglicherweise eingeschüchtert oder werden in eine rechtfertigende Rolle gedrängt, während christliche Schüler*innen auf ihre privilegierte Position und ein mögliches ›Selfing‹/›Othering‹ aufmerksam gemacht werden sollten.

7.4.4 Antimuslimischer Rassismus im Kontext Schule

Abschließend soll in diesem Unterkapitel auf den Beitrag ›Privilegien sichern, nationale Identität revitalisieren‹ von Attia (2013) verwiesen werden, in dem die Forscherin erläutert, warum Muslim*innenfeindlichkeit als eine Form von Rassismus – und davon abgrenzend nicht als Islamophobie oder Islamfeindlichkeit – gesehen werden soll und welche Auswirkungen diese Wahrnehmung auf die interreligiöse Forschung und interreligiöses Lernen im schulischen Kontext haben kann. Sie hält fest, dass das Initiieren von interreligiösen Dialogen prinzipiell eine Möglichkeit sei, um auf negative Zuschreibungen zu reagieren und Vorurteile der daran teilnehmenden Personen abzubauen. Damit werde darauf reagiert, dass Menschen aufgrund ihrer (zugeschriebenen) Religionszu-

gehörigkeit vorverurteilt oder diskriminiert werden. Es braucht ihren Ausführungen zufolge jedoch einen weiteren Blick, um Probleme, die sich durch antimuslimischen Rassismus ergeben, in ihrem vollen Umfang wahrzunehmen und bearbeitbar zu machen, denn: »Solange der Kontext (Diskurse, Institutionalisierung und Gesellschaftsstruktur) nicht mit berücksichtigt wird, in dem einzelne Äußerungen eingebettet sind, verfehlt das Herausgreifen einzelner Aspekte den Kern des Problems in seiner Relationalität, Differenziertheit und Gesellschaftlichkeit.«³⁵⁴ Eine solche Einbettung würde durch die Einordnung von Muslim*innenfeindlichkeit als Rassismus und damit als gesellschaftliches Phänomen geschehen, da sich damit der Forschungszugang ändert:

Während die Vorurteilsforschung Einstellungen abfragt und Interventionen auf deren Änderung zielen, und die Xenophobieforschung nach Gründen für die Angst sucht, um sie aufzulösen, analysieren Rassismustheorien gesellschaftliche Bereiche in ihren Wechselwirkungen und konzipieren Praxis – auch in kleinen Projekten und zu Teilfragestellungen – auf dem Hintergrund dieses gesellschaftlichen Verhältnisses. Denn wenn Äußerungen in Diskurse verstrickt sind und in einem strukturellen und institutionell abgesicherten Rahmen stattfinden, haben Subjekte zwar die Möglichkeit, sich anders zu äußern, diese geht jedoch mit einer bewusst (rassismus-)kritischen Haltung, Argumentation und Praxis einher. Sie gilt als erklärungsbedürftig, während diskriminierende Äußerungen normal sind in dem Sinne, dass sie der Norm folgen, sie nicht aktiv in Frage stellen und damit reproduzieren.³⁵⁵

Angewendet auf den schulischen Kontext bedeutet Attias Zugang, dass die Implementierung interreligiösen Lernens oder interreligiöser Begegnungen unzureichend ist; es sind Interventionen »auf den verschiedenen Ebenen (strukturell, institutionell, diskursiv und subjektiv) notwendig und jeweils als miteinander verklammert zu konzipieren«³⁵⁶. Das kann für die Schule bedeuten, einerseits im Unterricht die gesellschaftliche Perspektive von antimuslimischem Rassismus mitzudenken, andererseits aber auch schulisch strukturell und institutionell an Einstellungsänderungen zu arbeiten. Als gesamte Schule muss man sich die Frage stellen, wo diskriminierende oder abwertende Tendenzen gegenüber bestimmten Religionen auffallen und wie diesen (neben einer prinzipiellen Thematisierung) entgegengetreten werden kann, um sie auf struktureller Ebene sichtbar zu machen, aufzulösen oder zumindest zu bearbeiten. Hierfür ist der Einbezug der Schulleitung, des pädagogischen Personals und der Schüler*innen, aber auch der Erziehungsberechtigten und des nicht pädagogischen Schulpersonals notwendig.

354 Attia, Privilegien sichern, nationale Identität revitalisieren, 15f.

355 Ebd., 14.

356 Ebd., 24.

8 Resümee und Ausblick

Am Ende soll nun ein Rückblick auf die wichtigsten Erkenntnisse und ein Ausblick darauf geboten werden, welche Forschungsdesiderate sich gezeigt haben und welche Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen für die (Religions-)Lehrer*innenbildung gezogen werden könnten bzw. sollten. Zudem wird darauf eingegangen, welche Rolle den Schulbüchern in diesem Zusammenhang zukommt, die häufig als impliziter Lehrplan fungieren und somit Inhalte und Herangehensweisen für den (Religions-)Unterricht vorgeben.

Ziel der Forschung war die Erhebung und Analyse von vorhandenen Vor- und Einstellungen in Bezug auf (andere) Religion(en) und im Besonderen auf Muslim*innen bzw. Christ*innen auf Seiten von christlichen bzw. muslimischen Schüler*innen der Sekundarstufe I. Daraufhin wurden Überlegungen dahingehend angestellt, was es bedeutet, diese Vor- und Einstellungen als Lernvoraussetzungen für (inter-)religiöses Lernen wahrzunehmen, wofür im theoretischen Teil eine Auseinandersetzung mit den Grundlagen des Lernens und verschiedenen Einflüssen auf das Lernen unumgänglich war. Die Bündelung der Ergebnisse wurde in Kapitel 7 ausführlich dargestellt, weshalb an dieser Stelle der Fokus nur auf einzelne besonders relevante Erkenntnisse gelegt wird.

8.1 Die Relevanz der Erforschung von Vor- und Einstellungen zu Religion(en)

Die Erforschung von Schüler*innenvorstellungen lohnt sich – dies konnte aufgezeigt werden – jedenfalls, um sie als Lernvoraussetzungen wahrnehmen zu können. Krüger (2020) weist ebenfalls auf mehrere Gründe und Absichten hin, weshalb Vorstellungen erhoben werden sollen:

Bei allen Bemühungen der Vorstellungsforschung geht es darum, das Verstehen von Menschen zu ergründen, um Möglichkeiten zu eröffnen, beim individuellen Suchen nach Sinn und Bedeutung viable Interpretationen der Welt zur Verfügung zu stellen.

Wenn wir begreifen, dass die Gehirne nicht konstruiert sind, Erkenntnisse zu liefern, sondern das Überleben zu sichern, kann in Vermittlungsabsicht darüber nachgedacht werden, ob wir bei allem Bemühen nach Erkenntnis nicht viel mehr die ursprüngliche Bedeutung des Gehirns ansprechen sollten: Eine transparente Kosten-Nutzen-Analyse, was für den Lernenden erkennbar die größten Chancen eröffnet, in der Gesellschaft zu überleben, spricht kompetent handeln zu können. Dabei ist unser Gehirn in der Lage, ein stabiles Weltbild aufzubauen und gleichzeitig auf eine veränderte Umwelt bis ins hohe Alter hinein zu reagieren.³⁵⁷

Bezüglich der Vorstellungen zu Religion(en) erscheint sein Gedanke, diese als Ausgangspunkt für das Verstehen der Welt wahrzunehmen, als ausgesprochen bedeutend: Schüler*innen sollen durch (inter-)religiöses Lernen mehr als durch andere Unterrichtsfächer oder Lerninhalte bei der individuellen Suche nach Sinn und Bedeutung unterstützt werden, weshalb ihre Vorstellungen sowohl im wissenschaftlichen als auch im schulischen Bereich erhoben und als Lernvoraussetzungen herangezogen werden sollten. Damit Schüler*innen in einer religiös pluralen Welt – wie Krüger schreibt – kompetent handeln können, ist es unumgänglich, sie auf den Umgang mit religiöser Pluralität vorzubereiten bzw. sie vielmehr im frühkindlich begonnenen Prozess der Auseinandersetzung mit Fremdgruppen zu begleiten und ihnen darin vielfältige Perspektiven zu eröffnen. Krüger weist darauf hin, dass ein eventuell notwendiges Umlernen einer Vorstellung möglich ist, es jedoch »einer überzeugenden Argumentation [bedarf], in diesem Balanceakt zwischen beruhigender stabiler Struktur und arbeitsintensiver Plastizität nicht sparsam an Alltagsvorstellungen festzuhalten, sondern kostenintensiv umzulernen«³⁵⁸. Schüler*innen muss demnach mit Bezug auf ihre Lebensrealität deutlich gemacht werden, weshalb sich ein offener, wertschätzender Zugang zu ›anderen‹ Religionen und ein Hinterfragen vorhandener Vorstellung bezahlt macht.

Hinsichtlich der *Einstellungen* von Schüler*innen zu ›anderen‹ Religionen wurde aufgezeigt, dass solche am Beginn von (inter-)religiösen Lernprozessen jedenfalls vorhanden sind – Schüler*innen sind keine ›unbeschriebenen Blätter‹, sondern nehmen Wissen über (›andere‹) Religion(en) auf Basis ihres Vorwissens sowie ihrer Erfahrungen und Haltungen auf. Es bestätigte sich Mendls (2012) Argumentation, dass die Beschäftigung mit ›anderen‹ Religionen nie wertneutral geschieht,

[...] sondern im Vergleich zu den eigenen Vorstellungen von einem guten und richtigen Leben und Glauben. Bereits auf der vermeintlich rein kognitiven Ebene einer Auseinandersetzung mit Fremdem werden affektive Filter wirksam. Wird Religion phänomenologisch in ihrem Lebenszusammenhang präsentiert, verbindet sich die Wahr-

357 Krüger, Vorstellungsforschung, 133.

358 Ebd.

nehmung unweigerlich mit emotionalen Wertungen. Andere Religionen sind nun einmal anders, in der Raumästhetik, den musikalischen Stilen, den ethischen Regeln. Korreliert diese Wahrnehmung der Andersartigkeit mit affektiv verankerten Vorurteilen aufgrund medialer Eindrücke, familiärer Vorprägungen oder persönlicher Erfahrungen, so dürfte der Normalfall des Lernens die auch emotional unterfütterte Differenz sein. Bereits vor einer unterrichtlichen Konfrontation mit ›Fremdheit‹ liegen also wechselseitige Wahrnehmungen und Bewertungen der jeweils anderen Religionen vor.³⁵⁹

Das Vorhandensein von Einstellungen zu Religion(en) – sowohl bei Schüler*innen als auch bei den Lehrpersonen – ist demnach der ›Normalfall‹ (inter-)religiösen Lernens, weshalb neben den Vorstellungen auch die Einstellungen als Lernvoraussetzung wahrgenommen werden müssen. Dabei sollen vor allem negative Vorurteile in den Blick genommen werden, um diese im Unterricht thematisieren zu können, wodurch bestenfalls zu ihrem Abbau beigetragen wird. Ihre Beachtung als Voraussetzung für (inter-)religiöses Lernen ist jedoch auch ohne eine dahinterstehende Motivation, sie zu beheben, unumgänglich, denn Vorurteile »können beeinflusst und in manchen Fällen auch zum Verschwinden gebracht werden – aber als allgemeines Phänomen hören sie nicht auf, Teil der Gesellschaft zu sein«³⁶⁰. Dass gesellschaftlich dominante Haltungen oder verbreitete Vorurteile zu Religion(en) bereits bei den 11- bis 12-jährigen Schüler*innen zu erkennen sind, wurde in der Analyse der Gruppendiskussionen deutlich, beispielsweise durch die Zuschreibungen, Muslim*innen hätten Migrationshintergrund und lebten in veralteten Rollenbildern, die Religion Islam sei rückständig oder Christ*innen nähmen ihren Glauben nicht ernst.

8.2 Forschungsdesiderate

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit einschlägiger Literatur und nicht zuletzt angesichts der Ergebnisse der empirischen Forschung kamen einige Forschungslücken zum Vorschein. So zeigte sich, dass Einstellungen zu Christ*innen sowie zu Angehörigen zahlenmäßig kleinerer Religionen bislang wenig erforscht worden sind. Zudem wäre es für ein Gesamtbild von religionsbezogenen Vorurteile wichtig zu ergründen, welche Haltungen gegenüber Menschen, die keiner Religion angehören (konfessionsfreien Personen), vorherrschen, da Einstellungen zu diesen bisher wenig Beachtung gefunden haben.

Es zeigte sich auch, dass sich die Forschung in den letzten Jahren insbesondere den negativen Einstellungen zu Muslim*innen gewidmet hat, was angesichts des

359 Mendl, Wie Kinder mit Differenz umgehen, 29.

360 Pelinka, Leben mit Vorurteilen, XII.

gesellschaftlich weit verbreiteten Vorkommens von muslim*innenfeindlichen Haltungen jedenfalls relevant ist. Dies verdeutlichen neben einigen wiedergegebenen Studienergebnissen (siehe Kapitel 2.2.2.2) Aussagen zum Islam aus den durchgeführten Gruppendiskussionen (siehe Kapitel 7.3). Daneben ist Antisemitismus die am meisten erforschte Form von religionsgruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Hierbei ist jedoch zu erkennen, dass der Fokus dabei auf Studien mit Erwachsenen gelegt wird, Kinder und Jugendliche jedoch selten dazu befragt werden. Die an den Gruppendiskussionen der vorliegenden Studie teilnehmenden Schüler*innen lassen in ihren Aussagen von sich aus keine abwertenden oder tendenziell abwertenden Aussagen über Juden*Jüdinnen vernehmen, doch zeigt beispielsweise die Studie von Bernstein / Diddens (2022) aus dem bundesdeutschen Kontext sehr eindrücklich »Erfahrungen jüdischer Schüler*innen, ihrer Eltern und jüdischer Lehrer*innen mit Antisemitismus an Schulen«³⁶¹ auf und lässt hellhörig dafür werden, ob und inwiefern antisemitische Vorurteile bei österreichischen Schüler*innen verbreitet sind.

Der empirische Teil dieser Studie sensibilisiert für weitere Forschungsdesiderate. Der Fokus des Forschungsprojekts lag auf Gymnasien – es kamen in drei von vier Gruppendiskussionen Schüler*innen, die diesen Schultyp besuchen, zu Wort. Lediglich eine Gruppendiskussion wurde mit Schüler*innen einer Mittelschule durchgeführt. Zudem handelt es sich bei den zwei Schulen, in denen die Gruppendiskussionen mit katholischen Schüler*innen stattgefunden haben, um Schulen mit wenig religiöser Vielfalt innerhalb der Schüler*innenschaft. Damit ein umfassenderes Bild über Vor- und Einstellungen von Schüler*innen zu (›anderen‹) Religion(en) entstehen kann, ist eine Ausweitung auf andere Schulen und andere Schultypen notwendig, in denen sich die Lebenswelt und Sozialisation dementsprechend anders gestalten, was sich wiederum – dies wurde im theoretischen Teil (siehe Kapitel 3.2.1) aufgezeigt – auf die Vor- und Einstellungen der Kinder und Jugendlichen auswirkt.

Abschließend sei auf einen allgemeinen Aspekt hingewiesen, dem in einschlägigen Forschungsdesigns häufiger Rechnung getragen werden sollte: Interreligiöse Forschungen bzw. Forschungen zu interreligiösen Themen sollten, wo immer es möglich ist, von interreligiös zusammengesetzten Teams durchgeführt oder zumindest ausgewertet werden. Der Mehrwert der Perspektivenerweiterung zeigt sich nicht nur an inhaltlich umfassenderen Auswertungsergebnissen, sondern diese Erweiterung sollte aufgrund von Majoritäts- und Minoritätsverhältnissen, die sich auch in Forschung niederschlagen, als Voraussetzung gelten.

361 Bernstein et al., Antisemitismus an Schulen, 47.

8.3 Plädoyer für interreligiöses Lernen in religiös homogenen Klassen

In Kapitel 7 wurde ausführlich auf Handlungsoptionen im Kontext des interreligiösen Lernens, die sich von den Ergebnissen der empirischen Erhebung ableiten lassen, eingegangen. Auf einen wichtigen Aspekt hierbei soll an dieser Stelle noch verwiesen werden: Interreligiöses Lernen wird bislang vor allem in Schulen durchgeführt, in denen religiös heterogene Klassen der Normalfall sind und deren Schüler*innen demnach tagtäglich mit religiöser Pluralität konfrontiert sind. Dieser Zugang ist nachvollziehbar und stellt sich als sinnvoll heraus, um Schüler*innen verschiedener Religionen ins Gespräch miteinander zu bringen und die vorhandene Pluralität nicht zu verschweigen, sondern – im Gegenteil – zum Thema zu machen. So werden auch etwaige Probleme, die im Kontext religiöser Vielfalt entstehen können, bearbeitbar gemacht. Die Literatur bestätigt den Nutzen dieser Annäherung: Die Kontakthypothese, die davon ausgeht, dass der Kontakt zu Personen einer abgelehnten Gruppe unter bestimmten Voraussetzungen zu einem Abbau von Vorurteilen führen kann, wurde bereits in vielen Studien nachgewiesen, sodass Pettigrew / Tropp (2006) in ihrer Meta-Analyse von über 515 Studien resümieren: »The meta-analysis finds that intergroup contact typically reduces intergroup prejudice.«³⁶²

Gleichzeitig zeigen Studien (siehe Kapitel 2.3) jedoch auch, dass die Abwertung von Muslim*innen nicht mit ihrer tatsächlichen Präsenz in dem Umfeld der befragten Personen zusammenhängt, sondern dass auch in Gebieten mit weniger muslimischen Bürger*innen Vorurteile zu diesen verbreitet sind. Dementsprechend ist die Ausweitung von interreligiösem Lernen auf Schulen und Klassen mit keiner oder wenig religiöser Pluralität innerhalb der Schüler*innenschaft der logische und notwendige Schluss. Gerade Kinder, die in ihrem Alltag wenig Kontakt zu Personen mit ›anderen‹ Religionszugehörigkeiten haben, sollen die Möglichkeit erhalten, sich mit ›anderen‹ Religionen in authentischer Art und Weise auseinanderzusetzen. Gerade diese Schüler*innen brauchen interreligiöses Lernen (in Begegnung) – und dies am besten über einen längeren Zeitraum und nicht nur auf einzelne Unterrichtseinheiten beschränkt, um von den in der Kontakthypothese angeführten Vorteilen zu profitieren.

362 Pettigrew et al., A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory, 751.

8.4 Implementierung der Erkenntnisse in der Lehrer*innenbildung

In der vorliegenden Studie wurde an zahlreichen Stellen erkennbar, dass dem pädagogischen Wirken von Religionslehrer*innen, jedoch auch jenem des gesamten Lehrkörpers einer Schule, eine bedeutende Rolle in der Auseinandersetzung mit Vor- und Einstellungen zu Religion(en) zukommt – vor allem im Hinblick auf den Umgang mit negativen Einstellungen. Aus diesem Grund müssen Lehrer*innen dafür sensibilisiert werden, wie sich Vorurteile zeigen, welche Meinungen gesellschaftlich verbreitet sind und wie diesen im Unterricht, aber auch im persönlichen Miteinander im schulischen Alltag begegnet werden kann. Sie sind dazu angehalten, »einen Blick für Stereotype zu entwickeln, zu hören und zu erkennen, wenn Kinder sich gegenseitig unfair begegnen.«³⁶³

Hierzu benötigen sie neben Wissen über das Wirken von Vorurteilen auch Wissen über Religion(en). Miksch (2012) hält diesbezüglich mit Fokus auf den Islam fest: »Zur Überwindung des antimuslimischen Rassismus haben die schulische Bildung und Erziehung eine vorrangige und nachhaltige Bedeutung. Angesichts der auch unter Lehrenden verbreiteten Unkenntnis bestehen dabei z. B. in der Lehrerbildung große Aufgaben.«³⁶⁴ Die Erweiterung von religionsbezogenem Wissen bei Lehrpersonen würde demnach einer Weitergabe falscher Informationen entgegenwirken.

Wissen allein ist – wie aufgezeigt wurde (siehe Kapitel 7.1.3) – jedoch nicht ausreichend für den Abbau von Vorurteilen. Vielmehr braucht es auch seitens der Lehrpersonen eine persönliche Auseinandersetzung damit, welche Vorstellungen und eventuell damit verbundenen Einstellungen sie selbst aufweisen. Für ein gelingendes, umsichtiges und verantwortungsvolles (inter-)religiöses Lernen ist es daher unerlässlich, dass sich die jeweiligen Lehrenden mit ihren eigenen Vor- und Einstellungen zu (>anderen<) Religion(en) befassen und diese kritisch reflektieren, denn: »Erst über die Auseinandersetzung mit den eigenen Prägungen, Einflüssen und Sichtweisen auf die Welt wird es ErzieherInnen möglich, diese durch die Augen ihrer Schützlinge zu sehen und damit auf Schieflagen aufmerksam zu werden.«³⁶⁵ Darüber hinaus verlangt Cheema (2020) von (zukünftigen) Lehrpersonen, sich »die eigene gesellschaftliche Positionierung bewusst zu machen und Selbstreflexion als Element pädagogischer Professionalität zu verstehen«³⁶⁶. Dies benötigt eine Implementierung entsprechender Trainings

363 Gramelt, Der Anti-Bias-Ansatz, 115.

364 Miksch, Können wir das Islambild verändern?, 215.

365 Gramelt, Der Anti-Bias-Ansatz, 116.

366 Cheema, (K)Eine Glaubensfrage, 114.

im Hinblick auf Vorurteile bestenfalls bereits in der Ausbildung von Lehrpersonen oder jedenfalls in deren Weiter- oder Fortbildung.

8.5 Auswirkungen auf die Konzeption von und den Umgang mit Schulbüchern

Nach wie vor ist das Schulbuch ein zentrales Lehrmittel, das zur Fokussierung von Unterrichtsinhalten beiträgt und dabei häufig als objektive Informationsquelle bewertet wird. Gerade aus diesen Gründen sollen dessen Inhalte genau und kritisch überprüft werden. Schulbücher sowie andere Materialien, die im Zuge von (inter-)religiösen Bildungsprozessen verwendet werden, sind demnach auf die Richtigkeit ihrer Inhalte, aber auch »auf die von ihnen ausgehenden Bilder und Stereotypen [sic!] hin zu befragen«³⁶⁷. Ergebnisse aus Schulbuchanalysen unterstreichen diese Forderung, so kommen beispielsweise Höhne / Kunz / Radtke (2000) in einer diskursanalytisch ausgerichteten Schulbuchuntersuchung zum Schluss: »Es handelt sich bei den Bildern von Fremden in Schulbüchern fast ohne Ausnahme um eine Reproduktion und damit Verstärkung (stereo-)typischer, zumeist medial vorgegebener Darstellungsformen.«³⁶⁸ Diese Analyse liegt nun mittlerweile schon mehr als 20 Jahre zurück und Unterrichtsmaterial wurde seitdem weiterentwickelt und optimiert, doch auch in einer Analyse von aktuell in Österreich verwendeten Ethik-Schulbüchern war zu erkennen, dass die darin abgebildeten Darstellungen von Religion(en) nicht ohne (positive wie negative) Stereotype erfolgen. Hindus werden beim ausgelassenen Feiern des Holi-Festes gezeigt, während bei der Thematisierung der Genfer Flüchtlingskonvention ein Foto von muslimisch gelesenen Frauen in einem Flüchtlingslager abgebildet wird.³⁶⁹

Damit Schüler*innen eine Sensibilität dafür entwickeln können, wie (ungleich) religiöses Leben dargestellt wird, und um zu lernen, vorurteilsbehaftete Darstellungen festzumachen, bringt Königseder (2011) den Vorschlag ein, Schulbücher im Unterricht gemeinsam mit den Schüler*innen zu analysieren.³⁷⁰ Auch Willems (2020) weist auf solche »dekonstruktive[n] Lesarten«³⁷¹ hin, wenn er schreibt: »Schulbücher werden dann auf eine andere Weise als üblich verwendet, nämlich nicht als Unterrichtsmaterial, das es durchzuarbeiten gilt,

367 Stögbauer, Mit fremden Religionen im Klassenzimmer, 243 f.

368 Höhne et al., »Wir« und »sie«. Bilder von Fremden im Schulbuch, 19.

369 Vgl. Gmoser, Bearbeitung religiöser Vorurteile im Ethikunterricht, 143 f.

370 Vgl. Königseder, Diskriminierung aufgrund von religiöser Zugehörigkeit, 87 f.

371 Willems, »Religionistischer« Rassismus und Religionsunterricht, 485.

sondern als Quelle, die analysiert wird, um ›Othering‹-Prozesse nachzuzeichnen.«³⁷²

Da Religionen nicht nur in den Schulbüchern für Religion oder Ethik thematisiert werden, sondern beispielsweise auch in jenen für die Unterrichtsfächer Geschichte und Politische Bildung oder Geographie und Wirtschaftskunde, erscheint es sinnvoll, eine solche Vorgehensweise auszuweiten. So könnte der Lehrkörper einer Schule in einer schulinternen Fortbildung gemeinsam erarbeiten, wie Religion(en) in den verschiedenen Materialien, die sie verwenden, dargestellt werden. Dies führt einerseits zur Sensibilisierung für vorurteilsbehaftete Abbildungen und Beschreibungen und regt andererseits einen schulinternen Austausch an, der wiederum zu einem bewussteren Umgang mit religionsbezogenen Aussagen in der gesamten Schule führen kann.

8.6 Notwendigkeit rassismuskritischer Performanz in der Schule

Die Ausführungen der letzten Unterkapitel zeigen bereits an, dass es für eine (möglichst) vorbehaltsfreie und diskriminierungslose Auseinandersetzung mit Religion(en) im schulischen Kontext mehr als punktuelles interreligiöses (Begegnungs-)Lernen braucht. Darüber hinaus ist eine gesamtschulisch vertretene rassismuskritische Haltung vonnöten, durch die Zuschreibungen aufgrund von (angenommenen) Religionszugehörigkeiten hinterfragt werden, der ein Bewusstsein für gesellschaftliche Majoritäts- und Minoritätsverhältnisse aufgrund der Religionszugehörigkeit vorausgeht und die ein eben solches zugleich fördert. Willems (2020) fordert diesbezüglich eine »rassismuskritische Performanz in der Schule«³⁷³ und spricht Religionspädagog*innen dabei eine konstruktive Rolle zu, »wenn sie helfen, Verhaltensweisen und Deutungsmuster zu explizieren und zu reflektieren sowie unterschiedliche Perspektiven (pädagogisch, theologisch, religionswissenschaftlich, aber auch juristisch, politisch etc.) zu unterscheiden«³⁷⁴. In dem von ihm dargestellten Umfang erscheint diese Anforderung an eine Personengruppe als sehr hoch und muss im Sinne einer gemeinsamen Bearbeitung auf den gesamten Lehrkörper ausgeweitet werden. Dies kann zum Ziel führen, eine Schulkultur zu erreichen, die diversitätssensibel im Umgang mit religiöser Vielfalt ist.³⁷⁵

Dass die Auseinandersetzung mit Rassismuskritik in der Religionspädagogik immer intensiver wird, zeigt auch der Beitrag von Drath / Woppowa (2022), in

372 Ebd.

373 Ebd., 481.

374 Ebd., 482.

375 Vgl. ebd.

dem sie auf die »Notwendigkeit eines rassismuskritischen Neuaufbruchs«³⁷⁶ in der Religionspädagogik und -didaktik hinweisen. Dabei lassen sie nicht außer Acht, dass ein solcher mit Irritationen und Bedrohungsgefühlen und jedenfalls einer Veränderung von bekannten Normvorstellungen verbunden ist.³⁷⁷ In Bezug auf religionsbezogenen Rassismus ist die Thematisierung von Vorurteilen gegenüber bestimmten Religionen im Religionsunterricht nicht ausreichend, sondern: »Rassismuskritik [muss] als grundlegendes Prinzip der Didaktik und der Unterrichtspraxis wirksam werden.«³⁷⁸ Die gesamte Schulgemeinschaft muss demnach das gemeinsame Ziel verfolgen, zumindest innerschulisch auf Zuschreibungen und Hierarchisierungen aufmerksam zu machen und (religiöses) Othering zu vermeiden bzw. zu thematisieren, wenn es passiert.

In diesem Sinne kann auch darüber nachgedacht werden, wie ein rassismuskritischer Zugang zur schulischen Feierkultur geschaffen werden kann, der sowohl (möglicherweise bestehenden) christlich geprägten Traditionen als auch ›anderen‹ Religionen gerecht wird. Bedenkt man dies, scheint es als nicht angemessen, dass christliche Feste in der Schulgemeinschaft gefeiert und somit Grundlage eines gemeinsamen ›Wir‹-Erlebnisses werden, während andere religiöse Feste nicht gemeinschaftlich thematisiert oder gefeiert werden. Dies spricht nicht gegen das Aufrechterhalten von innerschulisch liebgewonnenen Traditionen, sondern soll für religiöse Vielfalt und deren Repräsentation im Kontext Schule sensibilisieren. Denn es ist zu beachten: Die Wahrnehmung dessen, wie innerschulisch mit religiöser Pluralität umgegangen wird, ist – neben den hier analysierten Vor- und Einstellungen von Schüler*innen zu Religion(en) – ebenso eine Lernvoraussetzung, mit der Schüler*innen (inter-)religiösem Unterricht beiwohnen, die ihre Lernbereitschaft und ihre Offenheit für die Lerninhalte oder ihre aktive Teilnahme prägt.

376 Drath et al., *Rassismuskritik und christliche Religionspädagogik*, 130.

377 Vgl. ebd., 132.

378 Ebd., 137.

9 Literaturverzeichnis

- Abels, Heinz, *Wirklichkeit. Über Wissen und andere Definitionen der Wirklichkeit, über uns und Andere, Fremde und Vorurteile*, Wiesbaden 2009.
- Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun, *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*, Weinheim/Basel 2019.
- Allport, Gordon W./Graumann, Carl F./Graumann, Hanna, *Die Natur des Vorurteils*, Köln 1971.
- Altmeyer, Stefan, *Sprachsensibler Religionsunterricht – Grundlagen und konzeptionelle Klärungen*, in: Altmeyer, Stefan/Grümme, Bernhard/Kohler-Spiegel, Helga et al. (Hg.), *Sprachsensibler Religionsunterricht (= Jahrbuch der Religionspädagogik 37)*, Göttingen 2021, 14–29.
- ap Siôn, Tania, *Seeing how we see each other: learning from quantitative research among young people in the UK*, in: *Journal of Beliefs & Values* 38 (2017) H. 3, 305–317.
- Aronson, Elliot/Wilson, Timothy D./Akert, Robin M., *Sozialpsychologie*, Hallbergmoos⁸2014.
- Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf, *Art. Vorwissen*, in: dies. (Hg.), *Beltz Lexikon Pädagogik*, Weinheim/Basel 2007, 760.
- Asbrand, Barbara/Martens, Matthias, *Dokumentarische Unterrichtsforschung*, Wiesbaden 2018.
- Aschauer, Wolfgang, *Einstellungen zu Muslimen in Österreich. Ergebnisse des Sozialen Survey 2018*, in: https://www.aussda.at/fileadmin/user_upload/p_aussda/Documents/Einstellung_zu_Muslimen_in_OEsterreich.pdf [abgerufen am 05.04.2023].
- Aschauer, Wolfgang/Reiter, Laura, *Aktuelle Trends in Bezug auf fremdenfeindliche und antiegalitäre Einstellungen in Österreich. Sozialer Survey Österreich 2021 – Datenreport 07*, [<https://doi.org/10.5281/zenodo.5978871>].
- Attia, Iman, *Privilegien sichern, nationale Identität revitalisieren. Gesellschafts- und handlungstheoretische Dimensionen der Theorie des antimuslimischen Rassismus im Unterschied zu Modellen von Islamophobie und Islamfeindlichkeit*, in: *Journal für Psychologie* 21 (2013), 1–31.
- Auernheimer, Georg, *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*, Darmstadt⁸2016.
- Benz, Ute, *Tiefenpsychologische Wurzeln von Feindbildern und die Abwehr von Mitgefühl und moralischer Verantwortung*, in: Sir Peter Ustinov Institut (Hg.), *Feindbild Zuwanderer. Vorurteile und deren Überwindung (= Studienreihe Konfliktforschung 24)*, Wien 2009, 29–41.

- Benz, Wolfgang, Vorurteile gegen Muslime – Feindbild Islam, in: Pelinka, Anton (Hg.), Vorurteile. Ursprünge, Formen, Bedeutung, Berlin 2012, 205–220.
- Benz, Wolfgang/Widmann, Peter, Langlebige Feindschaften – Vom Nutzen der Vorurteilsforschung für den Umgang mit sozialer Vielfalt, in: Krell, Gertraude (Hg.), Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze, Frankfurt a. M. 2007, 35–48.
- Bernstein, Julia/Diddens, Florian, Antisemitismus an Schulen. Forschungsbefunde und Handlungsoptionen, in: Khorchide, Mouhanad/Lindner, Konstantin/Roggenkamp, Antje et al. (Hg.), Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen (= Religiöse Bildung kooperativ 1), Göttingen 2022, 29–50.
- Betz, Andrea, Interreligiöse Bildung und Vorurteile. Eine empirische Studie über Einstellungen zu religiöser Differenz (= Empirische Theologie 30), Berlin 2018.
- Beyer, Reinhard/Gerlach, Rebekka, Sprache und Denken, Wiesbaden ²2018.
- Bohnsack, Ralf, Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (= UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft 8242), Opladen/Toronto ⁹2014.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael, Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, in: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Wiesbaden ³2013, 9–32.
- Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd-Michael, Exemplarische Textinterpretation: Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode, in: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Wiesbaden ³2013, 325–329.
- Broszinsky-Schwabe, Edith, Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse, Verständigung, Wiesbaden 2011.
- Brüß, Joachim, Akzeptanz oder Ablehnung? Vorurteile und soziale Distanz bei Jugendlichen türkischer und deutscher Herkunft, Wiesbaden 2002.
- Bundeskanzleramt, Umsetzungsbericht 2022. Nationale Strategie gegen Antisemitismus, Wien 2023, in: https://www.bundeskanzleramt.gv.at/dam/jcr:40c03b24-30d5-495f-b50d-009f4284da96/2_bericht_nsa_2022_nb.pdf [abgerufen am 20.07.2023].
- Cheema, Saba-Nur, (K)Eine Glaubensfrage. Bildungsarbeit im Kontext religiöser Pluralität und antimuslimischem Rassismus, in: Fereidooni, Karim/Simon, Nina (Hg.), Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung, Wiesbaden 2020, 109–115.
- Conrad, Jörg, »Als Evangelischer denkt man irgendwie, irgendwie ein bisschen weniger. Oder halt mehr oder weniger oder gleich« – Wie Kinder konfessionelle Differenz wahrnehmen, verstehen und mit ihr umgehen, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra et al. (Hg.), »In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen«. Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen (= Jahrbuch für Kindertheologie 8), Stuttgart 2009, 71–80.
- Derman-Sparks, Louise, Soziale Bezugsgruppen in der kindlichen Identitätsentwicklung und ihre Bedeutung für eine Pädagogik der Inklusion. Vortrag bei der Fachtagung der Fachstelle Kinderwelten »Das bin ja ich! Identitäten stärken – Zugehörigkeiten sichern – Familienkulturen schätzen«, Berlin, in: https://baustellen.kinderwelten.net/wp-content/uploads/2021/11/1-Louise_Derman-Sparks.pdf [abgerufen am 21.06.2023].

- Dollase, Rainer, Christen, Atheisten, Muslime. Wechselseitige Wahrnehmungen im Spiegel empirischer Untersuchungen, in: *Religionsunterricht an höheren Schulen* 48 (2005) H. 1, 15–23.
- Drath, Hannah/Woppowa, Jan, Rassismuskritik und christliche Religionspädagogik, in: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 30 (2022) H. 2, 129–148.
- Dubiski, Katja/Essich, Ibtissame/Schweitzer, Friedrich et al., Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Eine qualitativ-empirische Untersuchung mit Kindern im Alter zwischen 4 und 6 Jahren, in: Edelbrock, Anke (Hg.), *Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter (= Interreligiöse und interkulturelle Bildung im Kindesalter)*, Münster 2010, 121–199.
- Edwards, John, *Language and identity. An introduction*, Cambridge 2009.
- Ehrlich, Howard J., *Das Vorurteil. Eine sozialpsychologische Bestandsaufnahme der Lehrmeinungen amerikanischer Vorurteilsforschung (= Psychologie und Person 23)*, München 1979.
- Faßbender, David, *Zyklisches Arbeiten als hilfreiches Gerüst im Forschungsprozess. Ein Werkstattbericht*, in: Gärtner, Claudia (Hg.), *Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen (= Religionspädagogik innovativ 24)*, Stuttgart 2018, 139–152.
- Fischer, Lorenz/Wiswede, Günter, *Grundlagen der Sozialpsychologie*, München ³2009.
- Francis, Leslie J./McKenna, Ursula/Arweck, Elisabeth, *Countering anti-Muslim attitudes among Christian and religiously unaffiliated 13- to 15-year-old students in England and Wales: testing the contact hypothesis*, in: *Journal of Beliefs & Values* 41 (2020) H. 3, 342–357.
- Freuding, Janosch/Lindner, Konstantin, *Stereotype und Othering in religiösen Bildungsprozessen. Herausforderungen für die Religionslehrer*innenbildung*, in: Khorchide, Mouhanad/Lindner, Konstantin/Roggenkamp, Antje et al. (Hg.), *Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen (= Religiöse Bildung kooperativ 1)*, Göttingen 2022, 89–106.
- Gärtner, Claudia, *Einführung in Fachdidaktische Entwicklungsforschung aus religionsdidaktischer Perspektive*, in: Gärtner, Claudia (Hg.), *Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen (= Religionspädagogik innovativ 24)*, Stuttgart 2018, 11–30.
- Gmoser, Agnes, *Bearbeitung religiöser Vorurteile im Ethikunterricht*, in: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 30 (2022) H. 1, 128–147.
- Gmoser, Agnes/Mešanović, Mevlida/Wenig, Eva et al., *Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching. Empirische Einblicke in Perspektiven von Lehrenden und Lernenden*, in: Krobath, Thomas/Taschl-Erber, Andrea (Hg.), *Konfessionell – kooperativ – interreligiös. Liegt die Zukunft des Religionsunterrichts im Miteinander?*, Münster 2023, 301–324.
- Gmoser, Agnes/Kramer, Michael/Mešanović, Mevlida et al., *Konturen einer interreligiösen Fachdidaktik. Beiträge aus einem Grazer christlich-islamischen Forschungsprojekt*, in: Badawia, Tarek/Topalivic, Said (Hg.), *Islamunterricht im Diskurs. Religionspädagogische und fachdidaktische Ansätze*, Göttingen 2023, 173–193.
- Gramelt, Katja, *Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt*, Wiesbaden 2010.

- Gropengießer, Harald, Vorstellungen im Fokus. Forschung für verstehendes Lernen und Lehren, in: Reinisch, Bianca/Helbig, Kristin/Krüger, Dirk (Hg.), *Biologiedidaktische Vorstellungsforschung: Zukunftsweisende Praxis*, Berlin 2020, 9–25.
- Haddock, Geoffrey/Maio, Gregory R., Einstellungen, in: Jonas, Klaus/Stroebe, Wolfgang/Hewstone, Miles (Hg.), *Sozialpsychologie*, Berlin/Heidelberg ⁶2014, 197–229.
- Hamburger, Franz, Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte, Weinheim ³2018.
- Hametner, Katharina, Wie kritisch ist die rekonstruktive Sozialforschung? Zum Umgang mit Machtverhältnissen und Subjektpositionen in der dokumentarischen Methode, in: Langer, Phil C./Kühner, Angela/Schweder, Panja (Hg.), *Reflexive Wissensproduktion. Anregungen zu einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung*, Wiesbaden 2013, 135–147.
- Harteringer, Andreas/Murmann, Lydia, Schülervorstellungen erschließen – Methoden, Analyse, Diagnose, in: Adamina, Marco/Kübler, Markus/Kalcsics, Katharina et al. (Hg.), »Wie ich mir das denke und vorstelle...«. Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft, Bad Heilbrunn 2018, 51–62.
- Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas, Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren, Stuttgart ²2009.
- Heinzel, Friederike, Kinder in Gruppendiskussionen und Kreisgesprächen, in: Heinzel, Friederike (Hg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*, Weinheim ²2012, 117–130.
- Helbig, Kristin/Reinisch, Bianca, Vorstellungsforschung – Hürden, die es zu überwinden gilt, in: Reinisch, Bianca/Helbig, Kristin/Krüger, Dirk (Hg.), *Biologiedidaktische Vorstellungsforschung: Zukunftsweisende Praxis*, Berlin 2020, 1–8.
- Helbling, Dominik, Wie Kinder Religion und Religionen begegnen, in: Adamina, Marco/Kübler, Markus/Kalcsics, Katharina et al. (Hg.), »Wie ich mir das denke und vorstelle...«. Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft, Bad Heilbrunn 2018, 291–309.
- Henseler, Anne-Katrin/Zick, Andreas, Religiosität und Vorurteile: Welche Rolle spielt die Orientierungslosigkeit?, in: Kursawe, Janet/Brenner, Verena (Hg.), *Konfliktfaktor Religion? Die Rolle von Religionen in den Konflikten Südasiens (= Religion – Konflikt – Frieden 6)*, Baden-Baden 2013, 29–52.
- Hermisson, Sabine, Forschung zu Einstellungen und Präkonzepten von Schüler*innen und Lehrpersonen in der Religionsdidaktik, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 19 (2020) H. 1, 126–144.
- Hippler, Jochen/Lueg, Andrea, Einleitung, in: Hippler, Jochen (Hg.), *Feindbild Islam. Oder Dialog der Kulturen*, Hamburg 2002, 7–15.
- Hoffmann, Eva, »Die Spatzen pfeifen es vom Minarett: Interreligiöses Lernen von Anfang an?« – Empirische Erkenntnisse, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra et al. (Hg.), »In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen«. Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen (= *Jahrbuch für Kindertheologie* 8), Stuttgart 2009, 81–92.

- Höhne, Thomas/Kunz, Thomas/Radtke, Franz-Olaf, »Wir« und »sie«. Bilder von Fremden im Schulbuch, in: *Forschung Frankfurt. Wissenschaftsmagazin der Johann Wolfgang Goethe-Universität* (2000) H. 2, 16–25.
- Kampling, Rainer, Religiöses Vorurteil, in: Pelinka, Anton (Hg.), *Vorurteile. Ursprünge, Formen, Bedeutung*, Berlin 2012, 147–168.
- Klauer, Karl Christoph, Soziale Kategorisierung und Stereotypisierung, in: Petersen, Lars-Eric/Six, Bernd (Hg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*, Weinheim/Basel ²2008, 23–32.
- Kleinschmidt, Malte, Dekoloniale politische Bildung. Eine empirische Untersuchung von Lernendenvorstellungen zum postkolonialen Erbe, Wiesbaden 2021.
- Koch, Gerda E./Möller, Rainer, Antisemitismus und antisemitismuskritische Bildungsarbeit, in: Khorchide, Mouhanad/Lindner, Konstantin/Roggenkamp, Antje et al. (Hg.), *Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen* (= Religiöse Bildung kooperativ 1), Göttingen 2022, 65–85.
- Königseder, Angelika, Diskriminierung aufgrund von religiöser Zugehörigkeit, in: Sir Peter Ustinov Institut zur Erforschung und Bekämpfung von Vorurteilen (Hg.), *Kompetenz im Umgang mit Vorurteilen. Lehrbehelf und Materialien für die Sekundarstufe I*, Schwalbach 2011, 82–93.
- Krüger, Dirk, Vorstellungsforschung: Denn wissen wir eigentlich, was wir tun?, in: Reinisch, Bianca/Helbig, Kristin/Krüger, Dirk (Hg.), *Biologiedidaktische Vorstellungsforschung: Zukunftsweisende Praxis*, Berlin 2020, 125–134.
- Kühn, Thomas/Koschel, Kay-Volker, *Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch*, Wiesbaden 2011.
- Kümmel, Friedrich, Vorurteile und ihre gesellschaftliche Funktion, in: *Der Bürger im Staat* 21 (1997) H. 1, 7–14.
- Küpper, Beate/Zick, Andreas, Riskanter Glaube. Religiosität und Abwertung, in: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.), *Deutsche Zustände. Folge 4* (= Edition Suhrkamp 2454), Frankfurt a. M. 2006, 179–188.
- Lamnek, Siegfried, *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*, Weinheim/Basel ⁵2010.
- Lingen-Ali, Ulrike/Mecheril, Paul, Religion als soziale Deutungspraxis, in: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 24 (2016) H. 2, 17–24.
- Logvinov, Michail, Muslim- und Islamfeindlichkeit in Deutschland. Begriffe und Befunde im europäischen Vergleich, Wiesbaden 2017.
- Luckmann, Benita/Luckmann, Thomas, *Wissen und Vorurteil. Studienbrief*, Hagen 1983.
- Lueg, Andrea, Der Islam in den Medien, in: Hippler, Jochen (Hg.), *Feindbild Islam. Oder Dialog der Kulturen*, Hamburg 2002, 16–34.
- Mayring, Philipp, *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*, Weinheim/Basel ⁵2002.
- Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar, Die Religion der Anderen, in: Allenbach, Brigit/Goel, Urmila/Hummrich, Merle et al. (Hg.), *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven* (= Religion – Wirtschaft – Politik 4), Baden-Baden 2011, 35–66.
- Mendl, Hans, Wie Kinder mit Differenz umgehen – Theologisieren mit Kindern im Kontext religiöser Pluralität, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra et al. (Hg.), »In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen«. Wie Kinder über

- religiöse Differenz denken und sprechen (= Jahrbuch für Kindertheologie 8), Stuttgart 2009, 23–38.
- Meusburger, Katharina/Jöstl, Gregor/Kohler-Spiegel, Helga et al., Zukunftserwartungen und Werthaltungen junger Menschen, in: Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hg.), Lebenswelten 2020. Werthaltungen junger Menschen in Österreich (= FokusBildungSchule 10), Innsbruck 2021, 71–124.
- Mey, Günter/Schwentesius, Anja, Methoden der qualitativen Kindheitsforschung, in: Hartnack, Florian (Hg.), Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte, Wiesbaden 2019, 3–47.
- Micksch, Jürgen, Können wir das Islambild verändern? Anmerkungen zum antimuslimischen Rassismus, in: Ucar, Bülent (Hg.), Die Rolle der Religion im Integrationsprozess. Die deutsche Islamdebatte (= Reihe für Osnabrücker Islamstudien 2), Frankfurt a. M. 2012, 211–218.
- Nentwig-Gesemann, Iris, Gruppendiskussionen mit Kindern. Die dokumentarische Methode von Spielpraxis und Diskursorganisation, in: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 3 (2002) H. 1, 41–63.
- Öcal, Mehmet, Eine Art von Islamophobie: Von Moscheen und Konflikten, in: Ucar, Bülent (Hg.), Die Rolle der Religion im Integrationsprozess. Die deutsche Islamdebatte (= Reihe für Osnabrücker Islamstudien 2), Frankfurt a. M. 2012, 185–209.
- Pelinka, Anton, Leben mit Vorurteilen. Vorwort des Herausgebers, in: Pelinka, Anton (Hg.), Vorurteile. Ursprünge, Formen, Bedeutung, Berlin 2012, XI–XXIII.
- Petersen, Lars-Eric/Six, Bernd, Stereotype, in: Petersen, Lars-Eric/Six, Bernd (Hg.), Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen, Weinheim/Basel 2008, 19–22.
- Pettigrew, Thomas F./Tropp, Linda R., A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory, in: Journal of Personality and Social Psychology 90 (2006) H. 5, 751–783.
- Pfahl-Traughber, Armin, Die fehlende Trennschärfe des »Islamophobie«-Konzepts für die Vorurteilsforschung. Ein Plädoyer für das Alternativ-Konzept »Antimuslimismus« bzw. »Muslimenfeindlichkeit«, in: Botsch, Gideon/Glückner, Olaf/Kopke, Christoph et al. (Hg.), Islamophobie und Antisemitismus – ein umstrittener Vergleich (= Europäische-jüdische Studien. Kontroversen 1), Berlin/Boston 2012, 11–28.
- Pickel, Gert, Stereotype und Vorurteile als Herausforderungen für das interreligiöse Lernen, in: Khorchide, Mouhanad/Lindner, Konstantin/Roggenkamp, Antje et al. (Hg.), Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen (= Religiöse Bildung kooperativ 1), Göttingen 2022, 13–28.
- Pickel, Gert/Yendell, Alexander/Jaekel, Yvonne, Religiöse Pluralität als Bedrohung oder kulturelle Bereicherung? Die Wahrnehmung von Bedrohung durch Religion im Ländervergleich, in: Werkner, Ines-Jacqueline/Hidalgo, Oliver (Hg.), Religiöse Identitäten in politischen Konflikten, Wiesbaden 2016, 83–121.
- Renoldner, Severin, Der gesellschaftliche Nutzen des Religions- und Ethikunterrichts, in: Pädagogische Horizonte 4 (2020) H. 3, 73–86.
- Richter, Sandra, Eine vorurteilsbewusste Lernumgebung gestalten, in: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richterII_2014-End.pdf [abgerufen am 04.08.2022].

- Ritzer, Georg, Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie (= Empirische Theologie 19), Wien 2010.
- Roebben, Hubertus, Learning in Motion. Didaktische Entwicklungsforschung im Horizont religionsdidaktischer und praktisch-theologischer Theoriebildung, in: Gärtner, Claudia (Hg.), Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen (= Religionspädagogik innovativ 24), Stuttgart 2018, 153–164.
- Roth, Klaus, »Bilder in den Köpfen«. Stereotypen, Mythen, Identitäten aus ethnologischer Sicht, in: Heuberger, Valeria/Suppan, Arnold/Vyslonzil, Elisabeth (Hg.), Das Bild vom Anderen. Identitäten, Mentalitäten, Mythen und Stereotypen in multiethnischen europäischen Regionen, Frankfurt a. M. 1998, 21–43.
- Rothgangel, Martin, Vorurteile als Integrationshindernis. Interreligiöses Lernen vor dem Hintergrund sozialpsychologischer Einstellungs- und Vorurteilsforschung, in: Rothgangel, Martin (Hg.), Religion und Gemeinschaft. Die Frage der Integration aus christlicher und muslimischer Perspektive (= Religion and transformation in contemporary European society 3), Göttingen 2013, 167–187.
- Rothgangel, Martin, Religionspädagogik im Dialog I. Disziplinäre und interdisziplinäre Grenzgänge (= Religionspädagogik innovativ 3,1), Stuttgart 2014.
- Sandt, Fred-Ole, Religiosität von Jugendlichen in der multikulturellen Gesellschaft. Eine qualitative Untersuchung zu atheistischen, christlichen, spiritualistischen und muslimischen Orientierungen (= Jugend – Religion – Unterricht. Beiträge zu einer dialogischen Religionspädagogik 3), Münster 1996.
- Schäffer, Burkhard, Gruppendiskussion, in: Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (Hg.), Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch, Konstanz/München² 2017, 347–361.
- Schimmel, Alexander, Einstellungen gegenüber Glauben als Thema des Religionsunterrichts. Didaktische Überlegungen und Anregungen für die gymnasiale Oberstufe (= Glaubenskommunikation Reihe Zeitzeichen 28), Ostfildern 2011.
- Schneeweiß, Horst/Gropengießer, Harald, Lernervorstellungen und Vorstellungsentwicklungen zu Bakterienkolonien, in: Harms, Ute/Mackensen-Friedrichs, Iris (Hg.), Lehr- und Lernforschung in der Biologiedidaktik 4: Heterogenität erfassen – individuell fördern im Biologieunterricht. Internationale Tagung der Fachsektion Didaktik der Biologie, Innsbruck/Wien 2010, 85–98.
- Schwarz-Friesel, Monika/Friesel, Evyatar, »Gestern die Juden, heute die Muslime...«? Von den Gefahren falscher Analogien, in: Botsch, Gideon/Glückner, Olaf/Kopke, Christoph et al. (Hg.), Islamophobie und Antisemitismus – ein umstrittener Vergleich (= Europäisch-jüdische Studien. Kontroversen 1), Berlin/Boston 2012, 29–50.
- Schweiger, Wolfgang, Der (des)informierte Bürger im Netz. Wie soziale Medien die Meinungsbildung verändern, Wiesbaden 2017.
- Schweitzer, Friedrich, Wie Kinder und Jugendliche religiöse Differenzen wahrnehmen – Möglichkeiten und Grenzen der Orientierung in der religiösen Pluralität, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra et al. (Hg.), »In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen«. Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen (= Jahrbuch für Kindertheologie 8), Stuttgart 2009, 39–49.
- Schweitzer, Friedrich, Integration durch religiöse Bildung? Überlegungen aus christlicher Sicht, in: Biesinger, Albert/Schweitzer, Friedrich/Gronover, Matthias et al. (Hg.), Inte-

- gration durch religiöse Bildung. Perspektiven zwischen beruflicher Bildung und Religionspädagogik (= Glaube – Wertebildung – Interreligiosität. Berufsorientierte Religionspädagogik 1), Münster 2012, 85–101.
- Schweitzer, Friedrich, Religiöse Bildung als Integrationsfaktor? Aufgaben und Möglichkeiten Interreligiösen Lernens im Kindes- und Jugendalter, in: Rothgangel, Martin (Hg.), Religion und Gemeinschaft. Die Frage der Integration aus christlicher und muslimischer Perspektive (= Religion and transformation in contemporary European society 3), Göttingen 2013, 149–165.
- Schweitzer, Friedrich, Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh 2014.
- Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert, Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Freiburg i. Br. 2002.
- Simojoki, Henrik, Islambezogene Ordnungskonstruktionen von Lehrkräften im Kontext schulischer Bildung von Geflüchteten, in: Khorchide, Mouhanad/Lindner, Konstantin/Roggenkamp, Antje et al. (Hg.), Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen (= Religiöse Bildung kooperativ 1), Göttingen 2022, 51–63.
- Spears, Russell/Tausch, Nicole, Vorurteile und Intergruppenbeziehungen, in: Jonas, Klaus/Stroebe, Wolfgang/Hewstone, Miles (Hg.), Sozialpsychologie, Berlin/Heidelberg 2014, 507–564.
- Stögbauer, Eva Maria, Mit fremden Religionen im Klassenzimmer. Bedingungen, neuralgische Punkte und Perspektiven einer Didaktik der Religionen, in: Rahner, Johanna/Schambeck, Mirjam (Hg.), Zwischen Integration und Ausgrenzung. Migration, religiöse Identität(en) und Bildung – theologisch reflektiert (= Bamberger theologisches Forum 13), Berlin 2011, 237–254.
- Szagan, Anna-Katharina, Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen (= Kinder erleben Theologie 1), Jena 2006.
- Tautz, Monika, Begegnungslernen – ein schillernder Begriff, in: Religionspädagogische Beiträge 79 (2018), 24–32.
- Terkessidis, Mark, Psychologie des Rassismus, Opladen 1998.
- Thiele, Martina, Medien und Stereotype. Konturen eines Forschungsfeldes (= Critical Media Studies 13), Bielefeld 2015.
- Turner, Rhiannon N./Hewstone, Miles, Die Sozialpsychologie des Vorurteils, in: Pelinka, Anton (Hg.), Vorurteile. Ursprünge, Formen, Bedeutung, Berlin 2012, 317–363.
- Ulfat, Fahimah, Was »Christ:innen« in den Augen muslimischer Jugendlicher ausmacht, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 25 (2022) H. 1, 41–59.
- Unser, Alexander, Interreligiöses Lernen, in: Schambeck, Mirjam/Riegel, Ulrich (Hg.), Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung, Freiburg i. Br. 2018, 270–285.
- Venus, Theresa, Einstellungen als individuelle Lernvariable. Schülereinstellungen zum Französischen als Schulfremdsprache – Deskription, Korrelationen und Unterschiede (= Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung Band 9), Tübingen 2017.

- Vogl, Susanne, Gruppendiskussionen mit Kindern: Methodische und methodologische Besonderheiten, in: ZA-Information / Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung 57 (2005), 28–60.
- Weirer, Wolfgang/Wenig, Eva/Yağdı, Şenol, Christlich-Islamisches Teamteaching. Einblicke in ein interreligiöses Unterrichtssetting, in: Tuna, Mehmet Hilmi/Juen, Maria (Hg.), Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts, Stuttgart 2021, 35–52.
- Weirer, Wolfgang/Wenig, Eva/Yağdı, Şenol, »... und dass man nicht einfach das von zu Hause nachredet«. Interreligiöses Lernen im christlich-islamischen Teamteaching, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 27 (2019) H. 2, 129–151.
- Weiss, Hilde/Hofmann, Julia, Gegenseitige Wahrnehmungen: Annäherungen, Stereotype und Spannungslinien zwischen ÖsterreicherInnen und MuslimInnen, in: Weiss, Hilde/Ateş, Gülay/Schnell, Philipp (Hg.), Muslimische Milieus im Wandel? Religion, Werte und Lebenslagen im Generationenvergleich, Wiesbaden 2016, 113–131.
- Willems, Joachim, ›Religionistischer‹ Rassismus und Religionsunterricht, in: Fereidooni, Karim/Simon, Nina (Hg.), Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung, Wiesbaden 2020, 473–493.
- Wolf, Heinz, Soziologie der Vorurteile. Zur methodologischen Problematik der Forschung und Theoriebildung, in: König, René (Hg.), Handbuch der empirischen Sozialforschung, Stuttgart 1969, 912–960.
- York, Stacey, Welche Unterschiede Kinder wahrnehmen. Auszug aus Kapitel 2 von Roots & Wings – Affirming Culture in Early Childhood Programs, in: https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2019/08/York2003_Unterschiede_wahrnehmen.pdf [abgerufen am 05.04.2023].
- Zick, Andreas/Küpper, Beate/Hövermann, Andreas, Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung, Berlin 2011.

