

Religionsverhältnisse

Einleitung

Während Migration sich in den vergangenen 20 Jahren als Schlüsselthema kultur- und sozialwissenschaftlicher Forschung herauskristallisiert hat, fand Religion erst in jüngster Zeit die Aufmerksamkeit sowohl dieser Referenzdisziplinen wie auch der Erziehungswissenschaft selbst. Wenn Migration insgesamt Prozesse der Transformation natio-ethno-kultureller Selbstverständnisse von Individuen und Gesellschaft(en) auslöst bzw. verstärkt, so müsste Religion als Teil dieser Verständnisse – etwa im Kontext intergenerationaler Beziehungen, aber auch im Kontext migrationsgesellschaftlicher Macht- und Hierarchieverhältnisse – durch Forschung und Praxis eine besondere Aufmerksamkeit zuteil werden.

Dass dies lange Zeit nicht erfolgte, kann im Zusammenhang mit dem Aufmerksamkeitsfokus der Religionssoziologie auf Prozesse der Individualisierung und Säkularisierung in westlichen Industriegesellschaften des 20. Jahrhunderts gesehen werden. Bis in die 1990er Jahre hinein wurde von den meisten Vertreter/innen der Religionssoziologie die Bedeutung von Religion für die Gesellschaft als obsolet und entsprechend als im Schwund befindlich begriffen. Die mit der Moderne entstandene Pluralisierung der Lebenswelten wurde beispielsweise von Peter L. Berger als Auslöser für eine zunehmende Deplausibilisierung von religiösen Wahrheiten gedeutet (1992, S. 31 f.). Demgegenüber hatte Thomas Luckmann (1963) schon in den 1960er Jahren darauf aufmerksam gemacht, dass Religion nicht etwa verschwinde, sondern sich vielmehr der Modernisierung sowohl strukturell wie inhaltlich anpasse, und sich entsprechend in ihren inhaltlichen Präferenzen und Praxisformen privatisiere und individualisiere.

Von diesen Prozessen ist Religion und Religiosität von Zugewanderten in der Migrationsgesellschaft offenbar nicht ausgenommen, wie erste Studien insbesondere zur Relevanz des Islam für zugewanderte Muslim/innen in Deutschland der frühen 2000er Jahre, die zu ähnlichen Befunden gelangten, zeigen (z. B. Klinkhammer 2000). Die folgenden medialen sowie weithin dominanten wissenschaftlichen Diskurse, in denen die christliche Religiosität als individualisiert und damit den säkularen Anforderungen der Gesellschaft angepasst dargestellt und insbesondere die islamische als ›die Andere‹, durch das angebliche Festhalten an vormodernen Traditionen und kol-

lektivistischen Orientierung fundamentalisiert wurde, konnten diese Befunde freilich nicht aufhalten.

Stattdessen führte die Wahrnehmung religiöser Praxis und Gläubigkeit sowohl im Feld des Islam als auch im christlichen Evangelikalismus durch Zugewanderte in Europa Anfang des 21. Jahrhunderts zu neuen Ansätzen, die Religion v. a. als Resilienz förderndes Mittel der Modernisierungsverlierer/innen und/oder als sozial-moralische restaurative Rebellion gegen einen vermeintlichen Werteverfall in der Moderne identifizierten (z. B. Riesebrodt 2010). Ohne diese Perspektiven für die gegenwärtigen Religionsverhältnisse in der Migrationsgesellschaft gänzlich aus dem Blick verlieren zu wollen, ist darauf hinzuweisen, dass auch diese Analysen das dichotome Modernisierungs-Paradigma, die deutsche Gesellschaft sei vor allem säkular und individualisiert und die Zugewanderten entzögen sich der Säkularisierung, untermauern. Damit wird das Interesse an Religion als fundamentalisierender Widerstand gegen die Moderne auf ›die Anderen‹ als Nicht-Moderne projiziert. Die »Identität stiftende Qualität von Religion und ihrer Ressource für ein multidimensional eingebundenes Leben« (Caldas 2012, S. 149) für unterschiedlichste Gruppen von Zugewanderten wird dabei im wissenschaftlichen Diskurs aber weitgehend ausgeblendet.

Die Erkenntnis, dass die deutsche Gesellschaft jenseits ihres im gesellschaftlichen Diskurs vermittelten quasi religionsneutralen Selbstverständnisses auch in ihren säkular-rechtlich verbürgten Aspekten nach wie vor stark religiös konnotiert ist, wird besonders unter religionswissenschaftlichen und migrationspädagogischen Perspektiven deutlich, die den Blick ›der Anderen‹ einbeziehen und so die hegemonialen Ausprägungen und Diskurse in Bezug auf Religion in Deutschland entsprechend aufdecken können. Von Zugewanderten nicht-christlicher Religion als Marker des Christentums identifizierte Feste und Feiertage im Jahresverlauf werden von der Mehrheit der autochthonen Bevölkerung kaum noch als im engeren Sinne spirituell-religiös gefeiert oder überhaupt als solche wahrgenommen. Vor diesem Hintergrund wird die Strukturierung des Jahresverlaufs durch die christlichen Feiertage und die entsprechende Vorbereitung auf diese in öffentlichen Bildungseinrichtungen quasi ›naturalisiert‹ und kaum mehr in ihrem religiösen Ausdruck, noch als öffentliche religiöse Hegemonie, identifiziert. Christliche Inhalte (verbunden mit nicht-christlichen Licht- und Fruchtbarkeitssymbolen zu Weihnachten bzw. Ostern) sind zumeist als selbstverständlich in säkularen Ordnungen des Miteinanders sedimentiert.

Eine religionswissenschaftlich informierte Migrationspädagogik wird sich darum in kritischer Weise mit Begriffen wie Säkularität und Pluralität als vermeintlich deskriptiven substanziellen Darstellungen der ›Normalität der deutschen Gesellschaft‹ auseinandersetzen müssen. Religionen können eine Vielzahl von identitätsbildenden Funktionen sowie grenzbildenden Diskursen repräsentieren und im Namen des Unverrückbaren und Transzendenten verteidigen. Ebenso erscheint aber auch Säkularität als eine nur vermeintlich gänzlich von ihrer kulturell-religiösen Verankerung zu trennende Größe (vgl. Abschnitt »Historische Bezüge und Verfasstheit von Religion in öffentlichen Strukturen in Deutschland« in diesem Beitrag). Und schließlich hat die allseits bemühte Darstellung einer egalitären ›Pluralität der Religionen‹

unter oben dargestellten Gesichtspunkten wenig realen Bestand: die Alltagswelt ist auch in Hinsicht auf die Religionsverhältnisse schon weithin vorstrukturiert. Es gibt in der öffentlichen Wahrnehmung und Darstellung ›gute‹ und ›schlechte‹ Religionen, d. h. Grenzziehungen sowie Zuordnungsschemata, die unabhängig von der Bedeutung von Religion und Religiosität für die Einzelnen greifen. Der Islam steht in dieser Ordnungspolitik derzeit, anders als der Buddhismus oder Hinduismus, ganz auf der negativen Seite (Pollack/Müller 2013), was sich in gesellschaftlich tief verankerten Stereotypen ausdrückt. Dies kulminiert in einer »Bedrohungswahrnehmung«, aus der heraus weitreichende politische Forderungen abgeleitet werden wie etwa Kopftuchverbote an Schulen, Verbot von Moschee- bzw. Minarettbauten etc. (s. hierzu aktuell das Parteiprogramm der AfD und die Bewegung ›Pegida‹, die von einer ›Islamisierung des Abendlandes‹ ausgehend Widerstand fordert). Aus migrationspädagogischer Sicht gilt es zum einen vor diesem Hintergrund kritisch zu hinterfragen, welche Strategien der Zuschreibung und Abgrenzung auf mikrosozialer wie öffentlich-medialer Ebene zu solchen stereotypen Bedrohungsszenarien führen; sowie zum anderen über qualitative Studien die Grenzziehungsdynamiken auf ›beiden‹ Seiten der Akteur/innen in den Blick zu nehmen. Ferner erscheint es im Rahmen dieser gesellschaftlichen Bedingungen geboten, eine diskriminierungskritische und zugleich differenzsensible Herangehensweise im pädagogischen Handeln herauszubilden

Religion und Bildung

Gehörten Bildung und Religion in vormodernen Zeiten noch als sich gegenseitig bedingende Größen selbstverständlich zusammen, so ist doch spätestens mit der Aufklärung dieses Verhältnis ein äußerst kritisches geworden. Gerade die neuzeitliche Geschichte der Pädagogik muss eher als konfliktreiche Absatzbewegung von Kirche und Theologie verstanden werden. Umso wichtiger ist es, heutige Verfasstheiten und Grenzziehungen von Religion und Bildung in staatlichen Strukturen sowie in pädagogischen Selbstverständnissen und Zusammenhängen zu beleuchten.

Historische Bezüge und Verfasstheit von Religion in öffentlichen Strukturen in Deutschland

Die deutsche Bevölkerung ist durch die Reformation christlich bi-konfessionell mit einer bis zum Holocaust durch jüdische Religionsangehörige gebildeten Minderheit geprägt. Seit der deutschen Einigung 1999 drittelt sich die Bevölkerung in etwa auf 29,9 Prozent Katholik/innen, 29,8 Prozent Protestant/innen (beides tendenziell abnehmend und einschließlich der Freikirchen gerechnet) und 34,0 Prozent Konfessionsfreie, letztere v. a. aus den östlichen Bundesländern. Weiterhin sind 1,3 Prozent Mitglied einer der Orthodoxen Kirchen. Die drittgrößte Religion ist inzwischen der Islam mit etwa 2,6 Prozent; Sonstige belaufen sich auf 2,2 Prozent (fowid Hochrech-

nung für 2014), wobei die jüngsten Zuwanderungsbewegungen von Geflüchteten vornehmlich aus Syrien, Afghanistan und Nordafrika den Anteil von Muslim/innen um etwa 1 Prozent erhöht haben dürften. Weniger quantitativ, aber historisch zentral und gesellschaftlich fest verankert ist auch die jüdische Religion in Deutschland mit einem Anteil von etwa 0,1 Prozent (fowid Hochrechnung für 2014). Etwa 88 Prozent von ihnen machen die seit den 1990er Jahren nach Deutschland migrierten sog. Kontingentflüchtlinge aus den ehemaligen GUS-Staaten aus (Haug/Schimany 2005).

Das spezifische Verhältnis von Staat und Religion in Deutschland geht auf den Vereinigungsprozess der deutschen Lande und den anschließenden »Kulturkampf« (1871–73) mit den Kirchen zurück, in dem insbesondere das öffentliche Bildungswesen säkularisiert und nur der Religionsunterricht in der Schule belassen wurde. Der Staat stellte zudem bis heute geltende Bedingungen für die Ausbildung der Geistlichen an staatlichen theologischen Fakultäten auf und drängte damit die damals vorherrschenden katholischen unabhängigen Unterrichtsanstalten für Geistliche zurück. In der Weimarer Reichsverfassung von 1919 wurde dann die bis heute dem deutschen Grundgesetz zugrundeliegende Trennung von Religion und Staat festgelegt: neben den besonderen Regelungen für den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen (vgl. Abschnitt »Religiöse und religionskundliche Bildung in der Schule« in diesem Beitrag) wurde hier der Grundstein für das heutige Verständnis von Religionsfreiheit und der spezifische Status der Religionsgemeinschaften als »gemeinnützige Vereine« oder als »Körperschaften des öffentlichen Rechts« nach Artikel 140 des GG (137 Abs. 3 WVR) gelegt. Insbesondere die beiden christlichen Kirchen, die jüdischen Gemeinden sowie einige kleinere Gemeinschaften haben bislang »Körperschaftsrechte« erworben. Hierdurch werden den Gemeinschaften ein erweiterter Schutz eigener Betätigung (z. B. Zeugnisverweigerungsrecht), Teilhabe an der Gestaltung öffentlichen Lebens (Rundfunkrecht, anerkannter Wohlfahrtsträger) und andere Privilegien wie Dienstherrenfähigkeit oder Disziplinargewalt gewährt (v. Campenhausen/de Wall 2006).

Lange Zeit schienen diese Privilegien für die christlichen Kirchen zusammen mit den öffentlichen Feiertagsregelungen eine konsensfähige Grundlage für das Staatskirchenrecht in Deutschland zu bilden. Erst seitdem eine zweite und dritte Generation von Zugewanderten aus Ländern mit überwiegend islamischer Prägung ihr Leben langfristig in Deutschland ausrichtet, rückt das Verhältnis von Kirche, Religionen und Staat als Streitthema verstärkt in die öffentliche Diskussion. Viele der Konflikte um die Anerkennung verschiedener Aspekte islamischer Religionsausübung basieren dabei auf der grundsätzlichen inhärenten Spannung, die in einem durch christlich-säkulare Rechtsstaatlichkeit organisierten religiös-weltanschaulichen Pluralismus liegt.

Eine wichtige Wende markiert in diesem Zusammenhang das Bundesverfassungsurteil zur Entfernung von Kreuzifixen aus Klassenzimmern bekenntnisfreier Schulen von 1995. Seitdem setzen die Karlsruher Richter/innen stärker auf die Akzeptanz von kultureller und religiöser Differenz in der Gesellschaft. Diese Wende hat mittlerweile z. B. dazu geführt, dass die Zeugen Jehovas die Körperschaftsrechte in fast allen Bundesländern erhalten haben und mittlerweile auch das Urteil zum Recht einer muslim-

mischen Lehrerin auf das Tragen des Kopftuches in Schulen 2015 soweit angepasst wurde, dass dies nun gesetzlich kaum mehr für einzelne Bundesländer zu unterbinden ist (Bundesverfassungsgericht 2015). Die Anerkennung als Körperschaft wird den derzeit vereinsrechtlich organisierten Islamischen Verbänden noch verwehrt. Es gibt allerdings diverse Bemühungen um die rechtliche Implementation islamischer Belange im öffentlichen Leben unterhalb einer gänzlichen Gleichstellung mit den Volkskirchen.

Darüber hinaus wurde staatlicherseits in den frühen 2000er Jahren, nicht zuletzt als eine Reaktion auf die Anschläge vom 11. September 2001, beschlossen, die Ausbildung der islamischen Religionslehrer/innen, Seelsorger/innen und Imame ebenso wie die der christlichen Theologie an den öffentlichen Universitäten zu platzieren, um damit die theologische Fundierung eines europäischen Islam zu stärken. Derzeit sind fünf Institute in Deutschland im Aufbau und diverse Stiftungen unterstützen die Ausbildung weiteren Nachwuchses zur Bekleidung aller vorgesehenen Professuren. Hier, wie auch schon im Bereich der Implementierung des islamischen Religionsunterrichts, zeigt der deutsche Staat deutlich zivilreligiöse Züge, wenn er in die Ausbildung islamischer Theolog/innen und Religionspädagog/innen eingreift. Dass sich darin nicht nur eine neue migrationspolitische Strategie, sondern bereits ein staatskirchenrechtlich verankertes Selbstverständnis des deutschen Staatswesens ausdrückt, wird im historischen Vergleich deutlich. Insofern ist das Verhältnis zwischen Religionen und Staat in Deutschland als getrennt, aber fördernd zu bezeichnen (Böckenförde 1997), u. a. ausgedrückt in dem Subsidiaritätsprinzip, demzufolge die Kirchen eine besondere Bedeutung in der wohlfahrtlichen Versorgung der Bevölkerung spielen. Dies hat u. a. den Effekt, dass von Kirchen betriebene Einrichtungen der Sozialen Dienste religiöse Bedürfnisse von Migrant/innen explizit berücksichtigen, während nicht-kirchliche Träger/innen dies teilweise explizit nicht tun, etwa in Erstaufnahmeeinrichtungen für Geflüchtete keine seelsorgerische Betreuung anbieten, um religiöse Neutralität zu wahren.

Aktuelle Einordnung: Religion als Gegenstand und Anlass Interkultureller/ migrationsgesellschaftlicher Bildung

Die Vielfalt von Religionen und religiösen Orientierungen ist angesichts der dargestellten soziohistorischen, politischen wie identitären Zentralität von Religion zweifellos eines der konstitutiven Elemente migrationsbedingt pluraler Gesellschaften. Insofern erscheint es zunächst überraschend, dass in der erziehungswissenschaftlichen Beschäftigung mit Migration im Rahmen der Subdisziplin der Interkulturellen Bildung die Auseinandersetzung mit religiösen Orientierungen und Religionsbildung bis heute eher marginal geblieben ist. Einschlägige Werke zur Einführung in die Interkulturelle Bildung (stellvertretend für andere etwa Gogolin/Krüger-Potratz 2010) enthalten zwar spezifische Kapitel zur Rolle der Anerkennung von Mehrsprachigkeit und ihrer Bedeutung für das Aufwachsen in einer pluralen Gesellschaft. Für die mit

Migration komplexer werdenden Religionsverhältnisse in der Einwanderungsgesellschaft finden sich dort jedoch keine vergleichbar differenzierten Ausführungen. Der bekannten Figur des »monolingualen Habitus der multikulturellen Schule« (Gogolin) folgte keine Erweiterung der Perspektive auf einen »monoreligiösen Habitus der multireligiösen Schule«. Während Diskurse zur Entwicklung und Etablierung eines islamischen Religionsunterrichts oder der Entwicklung eines überkonfessionell und religionskundlich ausgerichteten »Religionsunterrichts für alle« in den Verantwortungsbereich der Religionspädagogik verwiesen und damit weitgehend ohne Beteiligung interkultureller Pädagog/innen geführt werden (dazu Abschnitt »Religion und ihre Bedeutung für den Identitätsbildungsprozess junger Menschen in der Migrationsgesellschaft« in diesem Beitrag), findet eine Beschäftigung mit Religiosität als Teil der Sinn- und Orientierungssuche in der Migrationssituation bei der Einwanderungsgeneration sowie als Teil der Identitätsentwicklung von Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft als Forschungsgegenstand der Interkulturellen Bildungsforschung bislang nur vereinzelt statt.

Religion bleibt als Beobachtungsgegenstand der Pädagogik lange Zeit zwar Kristallisationspunkt und doch nur diffuser Teil von »Kultur« (Luhmann 1996). Als Gegenstand der Interkulturellen Bildung steht sie im Zusammenhang mit dem dort bis in die 1990er Jahre verbreiteten Paradigma der »unweigerlichen Kulturgebundenheit sämtlichen menschlichen Handelns«, was auch zu essentialistischen Betrachtungsweisen von »mitgebrachten Religionen der Migrant/innen«, am augenscheinlichsten des Islam, führte (z. B. Schrader/Nikles/Griese 1979). Vereinzelt Studien, die die Wandelbarkeit und Anpassungsfähigkeit von Religiosität und religiös orientierter Bildung in der Migrationssituation empirisch nachweisen konnten, wurden zwar bereits in den 1980er Jahren vereinzelt durchgeführt, jedoch in den Erziehungswissenschaften kaum breit rezipiert (z. B. Pfluger-Schindelbeck 1989). Eine (selbst-)kritische Auseinandersetzung mit Forschungs- und Lehrprämissen der Interkulturellen Bildung, in der nicht selten eine Gleichsetzung von kulturellen und religiösen Differenzen mit Ursachen von Problemen und Konflikten in der Migrationsgesellschaft erfolgte, forderten Vertreter/innen einer »reflektierten Interkulturellen Bildung« ein (Hormel/Scherr 2004, S. 15). Das Konzept der Migrationspädagogik schließlich erweitert den Blick hin zu einer rassismuskritischen Perspektive, die die dominanten Unterscheidungsschemata und Normalisierungskriterien in der Gesellschaft wie auch der pädagogischen Praxis als Konstruktionen aufdecken und reflektieren helfen will (Mecheiril/Thomas-Olalde 2011).

Religion und Religionsverhältnisse, vor allem die globale Rolle des Islam und der Muslime spielen – insbesondere nach der durch die islamistischen Terroristen von 9/11 ausgelösten Erschütterung einer als sicher geglaubten »westlichen« Weltordnung – eine entscheidende Rolle auch für den pädagogischen Diskurs um »die Anderen«. Eine Sekundäranalyse von quantitativen Studien über Muslime in Deutschland nach 2000 stellt fest, dass sich »[i]n der Aushandlung migrations- und integrationsbezogener Themen [...] eine religiöse gegen die vormals ethnische Terminologie« durchsetzte (Spielhaus 2013, S. 171). Die Wahrnehmung der Pluralisierung von

Religionszugehörigkeiten der Bevölkerung Deutschlands, bei der in aller Regel die muslimische Gruppe als prägnantes Beispiel für neue Akteur/innen auf dem Feld angeführt wird, führt vor diesem Hintergrund gleichzeitig zu einer Binnenhomogenisierung dieser als ›neu‹ wahrgenommenen Personen, die unabhängig von ihrem je individuellen, tatsächlichen Bekenntnis zum Islam und ihren religiösen Überzeugungen pauschal der Gruppe der Muslim/innen zugeordnet werden, oder, wie Spielhaus ausführt, dem Islam kommt die Rolle als »Aushängeschild und Problemstellung der neuen Pluralisierung von Religion im Land« zu (Spielhaus 2013, S. 176).

In der Diskussion um die Akzeptanz und Gestaltung der Religionsverhältnisse in der Gesellschaft wird ausgeblendet, dass auch andere ›mitgebrachte‹ Religionen und Denominationen zur religiösen Vielfalt in Deutschland sowie zur Hinterfragung des Verhältnisses der Gesellschaft zu Religion und Religiosität beitragen. Zu nennen wären hier z. B. evangelisch freikirchliche Gemeinden deutschstämmiger Aussiedler/innen, die altorientalische christliche Orthodoxie in serbischer, griechischer, russischer und syrischer Ausprägung, der Katholizismus polnischer, spanischer, portugiesischer oder italienischer Ausprägung und das ashkenasische und sefardische, orthodoxe und liberale Judentum auf der einen und das durch sowjetischen Kommunismus geprägte atheistische Judentum auf der anderen Seite oder auch die Religionen und Religiositäten ›indischer Jugendlicher‹ (Bsp. bengalische Hindus und christliche Malayalis bei Goel 2012).

Religion als Element von Identität, Bildung und Dialog in der Migrationsgesellschaft

Religion und ihre Bedeutung für den Identitätsbildungsprozess junger Menschen in der Migrationsgesellschaft

Wiederholt wurde in empirischen Studien festgestellt, dass Jugendliche mit sog. Migrationshintergrund über alle Religionsgruppen hinweg deutlich stärker mit der ansozialisierten Religion identifiziert sind und diese auch stärker im Alltag praktizieren, als dies für Jugendliche ohne sog. Migrationshintergrund verschiedener religiöser Affiliierungen gilt (Boos-Nünning 2012). Eine – lediglich auf weibliche Jugendliche bezogene – vergleichende, quantitative Mehrthemenuntersuchung, die u. a. nach religiösen Orientierungen von Befragten mit unterschiedlichem Migrationshintergrund und religiöser Denomination fragt, konnte differenziert nach verschiedenen Dimensionen von Religiosität Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Christinnen orthodoxer, evangelischer, und katholischer Prägung verschiedener nationaler Herkunftsgruppen (griechisch, italienisch, ehemals jugoslawisch, Spätaussiedlerinnen) und zwischen sunnitischen und alevitischen Musliminnen türkischer sowie bosnischer Herkunft herausarbeiten (Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005, S. 366–430). Das in pädagogischen Diskursen verbreitete Schema der nicht-religiösen Christinnen

vs. religiösen Musliminnen bildete sich darin im Selbstverständnis der Jugendlichen nicht ab. Darüber hinaus war ein Teil von ihnen durchaus offen für pragmatisch-inklusive Tendenzen, etwa bei dem Feiern christlicher Feste wie Weihnachten oder Ostern, und sehr interessiert daran, mehr über andere Religionen zu erfahren.

Eine stärkere Identifikation mit Religion und religiöser Praxis wird in der Literatur häufig gleichgesetzt mit einem starken Einfluss ›mitgebrachter traditionell-religiöser Vorstellungen«. Dabei ist noch wenig über die Bedeutung von Religion für den Identitätsbildungsprozess der Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft bekannt. Das Wenige, was bekannt ist, fokussiert sich auch hier erneut auf Orientierungen von Muslim/innen, insbesondere mit familiärer Herkunft aus der Türkei. Bedeutsam für den Identitätsbildungsprozess scheint dabei vor allem der Aspekt der Bildung zu sein, dessen Bedeutung im gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskurs kontrovers bewertet wird.

Bereits seit längerem wird eine öffentliche Debatte um den (negativen) Einfluss von Religion insbesondere des Islam auf Jugendliche geführt, die einen Zusammenhang zwischen religiöser Orientierung und Bildungsmisserfolg suggeriert, ohne dass entsprechende empirische Belege für diese These zur Verfügung stünden. Migrationswissenschaftliche Studien verweisen hingegen auf die hier wirksam werdende hohe sozio-ökonomische Selektivität des deutschen Bildungs- und Ausbildungssystems sowie kulturalistisch-diskriminierende Zuschreibungspraxen von Lehrpersonen als Erklärungsansätze (u. a. Karakaşoğlu 2009).

Untersuchungen zum Identitätsbildungsprozess muslimischer Jugendlicher in der Migrationsgesellschaft konnten dagegen herausarbeiten, dass Bildung, und damit – bezogen auf muslimische Jugendliche in der Migrationsgesellschaft besonders – religiöse Bildung von den Jugendlichen als Strategie der ›Identitätstransformation‹ und Selbstpositionierung sowie als Mittel zur ›sanften Emanzipation von der Elterngeneration‹ eingesetzt wird (z. B. Karakaşoğlu 2010). Damit löst sich Religion bzw. Religiosität aus ihrer traditionellen Verankerung, transformiert und enkulturiert sich ebenso wie jugendkulturell globale Anschlüsse hergestellt werden (Allenbach et al. 2011).

Zugewanderte Jugendliche sind damit aktiv und entscheidend an religiös-kulturellen Neupositionierungen in der Gesellschaft sowie an kulturellen Transformationen der gesamten Gesellschaft beteiligt. Dabei zeigt sich Generationen übergreifend, »dass religiöse Zugehörigkeiten in Wechselwirkung mit ethnischen und/oder nationalen Zugehörigkeiten eine wichtige Ressource für notwendige Prozesse der Identitätsbildung im Kontext der Migration darstellen« (Lauser/Weißköppel 2008, S. 10). Außerschulischen, teilweise selbst organisierten religiösen Bildungsräumen kommt hier eine zunehmende Bedeutung zu, prägnant nachzuvollziehen bei entsprechenden Aktivitäten von Jugendlichen im Rahmen der türkisch-muslimischen Gülen-Bewegung (u. a. Geier 2016).

Die erwähnte monolithische Wahrnehmung des Islam als grundlegend different verhindert eine differenzierte Auseinandersetzung sowohl mit den individuellen und hybriden Formen von Religiosität bei jungen Muslim/innen und anderen als auch mit den gesellschaftlichen Bedingungen von religionsdynamisierenden wie auch extre-

mistischen (z. B. salafistischen) Entwicklungen unter Jugendlichen (zu letzterem Desiderat s. z. B. Schneiders 2014). Hierzu werden jüngst verstärkt Bezüge auf kritische Ansätze in Betracht gezogen, die einerseits die identitätspolitischen, resilienten und/oder hybridisierenden Dynamiken in den religiösen Identitätsbildungsprozessen von Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft fokussieren (so z. B. bei Allenbach et al. 2011) und andererseits die Diskurse und Dispositive zur Durchsetzung von Differenzen, Zuschreibungen und Grenzziehungen analysieren (so dargelegt am muslimischen Subjekt bei Tezcan 2012). Besonders die sog. Neuen Medien bilden ebenso die Grundlage für eine höchst dynamische, hybride und kritische globale Vernetzung auf der einen wie auch zur Rekrutierung von Jugendlichen z. B. für religiös extremistische Netzwerke auf der anderen Seite (s. ebenfalls in Schneiders 2014). Die spezifischen Nutzungsmöglichkeiten und -weisen der damit verbundenen sozialen Netzwerke durch Jugendliche und junge Erwachsene sowie weltweit operierende religiöse Bildungsnetzwerke jedweder Ausrichtung stellen im Kontext der Migrationspädagogik noch ein neues und bislang kaum bearbeitetes Feld für die Forschung wie auch für die konzeptionelle wie praktische Präventionsarbeit dar.

Wahrnehmung von Religion in der und durch die Schule

Viele Fragen, die im schulischen Zusammenhang als Problembereiche der Integration benannt werden, wie etwa die Teilnahme an Klassenfahrten, Schwimmunterricht und Sexualkunde, die Akzeptanz der Evolutionstheorie in Biologie und das Bestehen auf Einhaltung des Bedeckungsgebotes bei manchen muslimischen Schülerinnen, seit 1998 auch bei einzelnen muslimischen Lehrerinnen oder Lehramtsanwärterinnen, lassen zunächst vermuten, dass Integrationsprobleme vor allem religiöse Probleme sind, deren Ursache in der Fremdheit der Zugewanderten und nicht im Erwartungshorizont der Einheimischen liegen. Aus dieser Annahme heraus bewegt sich die Nachfrage der pädagogischen Praxis nach z. B. Fortbildungen zum Islam, insbesondere aber zum Geschlechterverhältnis im Islam, in jüngster Zeit noch spezieller zum Phänomen des Salafismus als totalitärer religiös begründeter Ideologie und seiner Präventionsmöglichkeiten (z. B. El-Gayar/Strunk 2014). Darin äußert sich der Wunsch, die als fremd empfundene Religion bzw. die Hinwendung zu ihr bei Jugendlichen verstehen zu wollen und Vorschläge für den praktischen Umgang ›mit ihr‹ im schulischen Alltag zu erhalten. Materialiensammlungen wie »Islam und Schule« mit dem Themenheft »Islam und ich« wollen diesem begegnen (Schule ohne Rassismus 2013), können aber kaum der Gefahr entgehen, durch die Auswahl der Themen und ihre Art der Präsentation ihrerseits neue Bilder über ›den Islam‹ zu produzieren.

Konflikte mit als muslimisch adressierten Kindern und Jugendlichen werden – ohne Berücksichtigung anderer Differenzkategorien, der Kontextualisierung des Konfliktes im allgemeinen schulischen Gefüge von Pflichten, Rechten und Machtverhältnissen – häufig pauschal auf deren religiös-kulturelle Herkunft zurückge-

führt. Unter anderem Freitag/Tegeler/Bohnhorst (2013) haben anhand von qualitativ empirisch analysierten praktischen Beispielen aus Unterrichtssituationen nachweisen können, wie schnell und unhinterfragt der Rückgriff auf kulturalistische Erklärungsmuster zur Analyse einer Konfliktsituation von Lehrer/innen der sog. Mehrheitsgesellschaft mit Schüler/innen der als muslimisch wahrgenommenen Minderheitsgruppe erfolgt. Es kommt so häufig zu essentialistischen Deutungsmustern mit homogenisierenden Zuschreibungen von Eigenschaften und Einstellungen zur religiös-kulturellen Herkunft, auf die sich die betreffende Person in ihrem identitären Selbstverständnis explizit aber gar nicht bezieht – im Gegenteil, vielleicht dieses sogar explizit ablehnt. Das macht eindrucksvoll das Beispiel einer Referendarin mit sog. türkischem Migrationshintergrund und einem allgemein verbreiteten Vornamen in der Studie von Kul deutlich (Kul 2013). Sie wird mit der Bemerkung über sich »Jetzt kommen die Ayşes auch ins Lehrerzimmer und bringen den Islam mit« konfrontiert, mit der sie sich auf demütigende Weise als »stigmatisiert und mit einer missionarischen Tätigkeit im Namen des Islam verknüpft sieht« (Kul 2013, S. 165). Die Religion des Islam wird damit als nicht-säkular, als Fremdkörper im staatlichen Raum Schule, markiert. Weit verbreitet ist auch das Topos »kleiner muslimischer Macho« oder »unterdrücktes Kopftuchmädchen« als zugeschriebenes geschlechts- und religionspezifisches Gruppenmerkmal in der pädagogischen Praxis (vgl. Munsch/Gemende/Weber-Unger Rotino 2007). Der Mechanismus, der dazu beiträgt, dass das Verhalten von Kindern aus muslimischen Migrantenfamilien häufig einseitig auf ihre vorgeblich religiös-kulturelle Prägung zurückgeführt und ihre Individualität ausgeblendet wird, verweist auf ein institutionelles Handeln auf der Basis medial vermittelter Bilder über »die Muslim/innen«, das sich als institutionelle Diskriminierung niederschlägt. Kulturalistische Erklärungen abweichenden Verhaltens von Kindern und Jugendlichen nicht-deutscher Muttersprache oder Herkunft entlasten die Organisation und die in ihnen Handelnden. Wenn ihre Religion als nicht kompatibel mit den Grundwerten der Verfassung betrachtet wird, muss die Ursache für ihr Verhalten nicht mehr in marginalisierenden und diskriminierenden Strukturen und Handlungsweisen der Institution und verantwortlicher Personen gesehen werden. Auf diese Weise wird den Zugewanderten und ihren Kindern einseitig Veränderungsbedarf, häufig benannt als »Modernisierungsbedarf«, zugeschrieben; die Institution bleibt unbeeindruckt von Anforderungen der Selbstreflexion und daraus zu ziehenden Schlussfolgerungen für den Umgang mit Schüler/innen und Eltern. Schiffauer konnte in einer Studie zum Verhältnis und zu den Kooperationsmöglichkeiten von Schule, Elternhaus und Moscheegemeinden feststellen, dass es nicht die vermeintlichen »Parallelgesellschaften« der islamischen Gemeinden sind, die sich gegenüber Schule abschotten, sondern dass es vor allem massive Vorbehalte von Schulen gegenüber islamisch verfassten Vergemeinschaftungsformen in Form von Moscheegemeinden sind, denen pauschal Fundamentalismus unterstellt wird. Die von Seiten der in derartigen Gemeinden organisierten Eltern gewünschte Kontaktaufnahme und der vielbeschworenen Dialog werden dadurch verhindert (Schiffauer 2015).

Religiöse und religionskundliche Bildung in der Schule

Die Einrichtung eines konfessionellen Religionsunterrichts (RU) wurde im Grundgesetz der Bundesrepublik in Deutschland unter Rückgriff auf die Weimarer Verfassung verankert. Danach ist konfessioneller RU ordentliches benotetes Lehrfach an öffentlichen Schulen. Aufgrund der Religionsfreiheit in Deutschland ist ebenfalls verankert, dass sich Schüler/innen ab 14 Jahren selbst oder vorher durch die Eltern abmelden können (GG Art. 7.2) und auch Lehrer/innen nicht gezwungen werden können, diesen Unterricht fachfremd zu übernehmen (GG Art. 7.3). Der konfessionelle RU wird darüber hinaus nur von Lehrkräften unterrichtet, die eine Erlaubnis ihrer Religionsgemeinschaft dazu erhalten. Die Ausbildung der Lehrkräfte findet an konfessionell ausgerichteten Universitätsinstituten statt. Das Curriculum erstellen die Religionsgemeinschaften im Einvernehmen mit dem für das Schulwesen zuständigen Landesministerium.

Nun haben christliche Religionspädagog/innen in den letzten 10 Jahren verstärkt versucht, die Inhalte des RU nicht nur auf die zunehmend säkular-christliche Schüler/innenschaft umzustellen, sondern überdies auch der modernen Migrationsgesellschaft Rechnung zu tragen, auch über die dialogische Behandlung nicht-christlicher Religionen im konfessionellen RU – wenngleich in der Regel in der separierten konfessionellen Teilung der Klasse verbleibend (neuere Konzepte s. Kenngott/Englert/Knauth 2015).

Daneben sind islamisch-theologische Institute und islamisch-konfessioneller RU in Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Baden-Württemberg, Bayern und Hessen eingerichtet. Der Aufbau dieser konfessionellen Institute wie auch die Umsetzung des Religionsunterrichts steht dabei vor großen Herausforderungen: So sieht das Kooperationsverhältnis in Deutschland für die Einrichtung von islamischen Instituten die Bestimmung einer islamischen Religionsgemeinschaft vor, die die universitäre Benennung von Professor/innen ihrerseits prüfen und entscheiden muss. Ein eigenes Anerkennungsverfahren als Religionsgemeinschaft ist in Deutschland allerdings nicht eindeutig geregelt. Aufgrund dieser Problemlage wurden als Übergang in den Bundesländern Beiräte seitens der staatlichen Stellen einberufen, deren Status allerdings nach wie vor unklar ist. Auch dies sorgt für Konflikte, die in NRW bereits zweimal eingetreten sind, weil sich Teile des Beirats vor bzw. nach der Einstellung der Kandidat/innen gegen deren theologische Richtung ausgesprochen und ihre Zustimmung entzogen haben (die Fälle Sven Kalisch und Mouhanad Khorchide in Münster). Solche Fälle zeigen, dass hier nach wie vor eine problematische Schiefelage zwischen der staatlichen Implementierung islamischer Religion in das Bildungssystem einerseits bei Nichtanerkennung islamischer Verbände als Religionsgemeinschaften andererseits vorherrscht. Das Gleiche gilt für die Religionsunterrichte: Um RU für eine Schüler/innenschaft zu beantragen, bedarf es nur einer größeren Anzahl von Schüler/innen an den entsprechenden Schulen. Die Bestellung der islamischen Religionslehrer/innen muss dann mit einer Art »idjaza« (Lehrbefähigungsbeglaubigung) der zugehörigen religiösen Gemeinschaft ausgestattet sein; ebenso ist der Lehrplan in

Zusammenarbeit mit der Religionsgemeinschaft zu erstellen, weil der Staat nicht von sich aus religiös tätig werden darf. Für eine reibungslose Implementation erscheinen letztlich also Körperschaftsrechte, durch die der Religionsstatus eindeutig bestimmt ist, für islamische Organisationen unumgänglich. Das allerdings steht nicht in Aussicht und wird überdies auch von den islamischen Organisationen wie auch von den bereits eingestellten islamischen Theolog/innen durchaus kritisch diskutiert. Dass dieses komplexe Verhältnis aber in keinem Fall ein konfliktfreies Vorgehen schafft, zeigen auch Fälle der christlichen Kirchen, bei denen es zu Aberkennungen der Lehrbefugnis für Theolog/innen gekommen ist.

Neben den konfessionellen RUs ist auch religionskundlicher, d. h. nicht bekenntnismäßiger Unterricht über Religion in Deutschland verankert. Derzeit besteht religionskundliche Bildung v. a. in den Ersatzunterrichten (z. B. »Werte und Normen«, »Ethik«) aber auch in manchen Bundesländern wie Bremen (sog. »Bremer Klausel«, GG Art. 141) als ordentliches und inklusives Lehrfach im Klassenverband oder in Brandenburg als »Lebensgestaltung-Ethik-Religion« (LER). Bis heute liegt allerdings kein auf Religionskunde bezogenes, umfassendes didaktisches Konzept vor. In der Religionswissenschaft, die die Referenzwissenschaft für die religionskundlichen Unterrichte ist, blickt man v. a. auf die Einführungen religionskundlicher Unterrichte in anderen europäischen Ländern wie Norwegen, Schweden, England und der Schweiz (Alberts 2012). Bislang orientiert man sich hier insbesondere an Konzepten aus England (z. B. Hull 2000). Trotz immer wieder aufflackernder Diskussionen um die Angemessenheit konfessionellen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen in einer religiös pluralisierten und gleichzeitig säkularisierten Migrationsgesellschaft wie Deutschland, ist derzeit keine Veränderung in Sicht wie dies etwa in Norwegen, Schweden, Teilen der Schweiz und auch in England der Fall ist.

Neue Orte der moderierten Auseinandersetzung mit Religion: interreligiöse Dialoge

Ausgehend von der Kontakthypothese der Sozialpsychologie (Allport 1979) wird in der Anbahnung von Kontakten und kooperativen Austausch auf Augenhöhe zwischen Angehörigen unterschiedlicher religiös bedingter Weltanschauungen ein wichtiger Beitrag zur Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft gesehen. Dialog im pädagogischen Sinne wird hier als Diskursraum mit festen, von den Partner/innen vereinbarten Regeln und mit dem Ziel der Wissensmehrung, des Kennenlernens, der Verständigung auf Gemeinsames sowie der Achtung des Trennenden verstanden. Asymmetrien ergeben sich bei interreligiösen Dialogen in der Migrationsgesellschaft u. a. durch die Gleichsetzung von natio-ethno-kultureller Herkunft mit religiöser Affiliation, durch unterschiedliche Wissensstände bezogen auf die eigene und die Religion der Anderen bei den Akteur/innen, durch unterschiedliche soziale wie materiale Ressourcen sowie zahlenmäßige Ungleichverteilungen (Klinkhammer/Satilmis 2008).

Spätestens nach den Anschlägen des 11. Septembers 2001 wurden ›interreligiöse Dialoge‹ mit Vertreter/innen des Islam als wichtiges, auch gesellschaftspolitisches Instrument zum Erhalt des gesellschaftlichen Friedens in der religiös pluralen Gesellschaft entdeckt. Infolgedessen sind zahlreiche kleinere und größere interreligiöse Initiativen entstanden, die sich zum Ziel gesetzt haben, den Beitrag der Religionen für den Frieden und ihre gemeinsamen Werte zu betonen (Klinkhammer et al. 2011).

Die meisten der bestehenden Initiativen sind als christlich-muslimische Dialogkreise fokussiert, die die Partizipationschancen der muslimischen Migrant/innen erhöhen möchten. Bezeichnenderweise hat sich gezeigt, dass die interreligiösen Gesprächskreise vor allem vor dem Hintergrund der medialen Aufmerksamkeit auf die Religion des Islam besucht werden und seltener aus Gründen der Intensivierung eines bereits wahrgenommenen Miteinanders. Das hat in vielen Dialogen zur Folge, dass die medialen Themen von Sicherheit und Bewahrung der gesellschaftlichen Ordnung in die Wahrnehmung des Islam einfließen und sich hier insofern im Kleinen problematische Zuschreibungs- und Rechtfertigungsdiskurse wiederholen. Stehen die Religionen oder religiös begründete Werthaltungen als persönliche Ressourcen für Sinnstiftung im Fokus christlich-islamischer Dialogkreise, erscheint ein Austausch auf Augenhöhe erwartbarer (Klinkhammer et al. 2011). Werden die interreligiösen Dialoge jedoch vom öffentlich dominanten Integrationsdiskurs überlagert, geraten die vermeintlichen Austausche auf Augenhöhe dann oftmals zu christlich-säkularen ›Zivilisierungsagenturen‹ jenseits öffentlich-rechtlicher Zugriffsmodi. Insofern dient der speziell politisch eingerichtete interreligiöse Dialog auch als intervenierende »Normierungsstrategie« (Klinkhammer et al. 2011, S. 372) und als ›Optimierung der Regierbarkeit‹ (Tezcan 2012 und früher) von Migrant/innen.

So weist auch die 2006 durch die Bundesregierung initiierte »Deutsche Islamkonferenz« (DIK) paradigmatisch eine solche Zielsetzung auf, wenn das Innenministerium erklärt, dass damit die »religions- und gesellschaftspolitische Integration der muslimischen Bevölkerung« erreicht werden solle (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF)). Wenngleich hier ein wichtiges Gremium des Aushandelns geschaffen wurde, dehnen die staatlichen Vertreter/innen über die dort verhandelten sicherheits- und sozialpolitischen Problemlagen mit den islamischen Verbänden die religionspolitische Relevanz der islamischen Religionspraxis im Unterschied zur christlichen und jüdischen Religionspraxis in Deutschland auf eine Differenz aus, »die ›die Muslime‹ von ›den Deutschen‹ unterscheidet« und damit Religionspraxis zum Identitätsmerkmal einer sozialen Gruppe macht (Tietze 2015, S. 70 f.).

Eine konstruktive bildungspraktische Reaktion auf die neuen Anforderungen des Miteinanders mit explizitem Rückgriff auf das Format des ›Dialogs‹ zeigt sich in dem neu eingerichteten Masterstudiengang »Religionen, Dialog und Bildung« an der »Akademie der Weltreligionen« der Universität Hamburg. Der Studiengang zielt darauf ab »verschiedene Religionen – Islam, Judentum, Christentum, Hinduismus, Buddhismus und Alevitentum – in historischer, regionaler, geistesgeschichtlicher und politischer Pluralität kennenzulernen und diese Kenntnisse in die Praxis interkultureller Kommunikation einzubinden« (Universität Hamburg 2016).

Schlussbemerkung

Neuere vergleichende Religionsforschungen mit Bezug auf migrationspädagogische Erwägungen und auf Fragen der zivilgesellschaftlichen Mobilisierungspotenziale von »migrantischen« Religionsgemeinschaften (Nagel 2015), u. a. für den interreligiösen Austausch (Amirpur/Weisse 2015; Klinkhammer et al. 2011) liegen vor. Hier stellen sich anspruchsvolle Aufgaben für weitere empirische vertiefende Untersuchungen und theoretisierende Analysen der mit dem Wandel der Religionsverhältnisse in der Migrationsgesellschaft für die Individuen und die Bildungsinstitutionen einhergehenden Herausforderungen wie Transnationalität/Hybridität, multiple religiöse Identitäten u. a. Welche Art von Migrationserfahrung wirkt inwieweit etwa religionsdynamisierend auf junge Menschen? Welchen Einfluss haben intersektionale Diskriminierungserfahrungen oder identitätspolitische Bezüge – auch in pädagogischer Praxis – auf eine (Re-)Dynamisierung von Religion? Fragen wie diese angemessen zu bearbeiten, erfordert allerdings eine konstruktive interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Disziplinen wie der Sozial-, der Kultur- und der Religionswissenschaft, den Religionspädagogiken, und der Erziehungswissenschaft.

Auch die pädagogische Praxis steht vor spezifischen Herausforderungen bei der Suche nach angemessenen Konzepten und Methoden im Umgang mit migrationsgesellschaftlichen Religionsverhältnissen. Mit Verweis auf einen nicht von allen geteilten, sich in dem Bekenntnis zu einer Religion äußernden, religiösen Weltdeutungshorizont wäre so etwa aus pädagogischer Perspektive eine aktive Auseinandersetzung mit dem Gegenüber in der pluralistischen Gesellschaft zu unterstützen, bei der sich alle Seiten einer »Kultivierung der Fremdheit« enthalten (Boos-Nünning 2012, S. 109). Für diese Auseinandersetzungen bedarf es moderierender Pädagog/innen, die in der Lage sein müssen, ihr eigenes Verhältnis zur Religion selbstreflexiv zu bestimmen. Entsprechend ist die Ausbildung der pädagogischen Fachleute in und außerhalb von Schule darauf auszurichten, dass diese in der Lage sind, Offenheit gegenüber Bekenntnissen zur Religion ebenso zu wahren wie Respekt gegenüber bewussten Abgrenzungen ihr gegenüber bei den Adressat/innen pädagogischer Programme. Sie benötigen fundierte Kenntnisse über die polyfunktionale Wirkung von Religion und Religiosität als ebenso persönlichkeitsstärkend wie – v. a. im Falle extremistischer Ausprägungen – persönlichkeitsbegrenzend. Gerade im Hinblick auf den Umgang mit weltanschaulicher Pluralität in der Migrationsgesellschaft müssen Pädagog/innen in der Lage sein, sich differenzsensibel und diskriminierungskritisch in Kenntnis gesellschaftlicher Dispositive und Diskurse mit religiösen und religionsbezogenen Grenzziehungsdynamiken und Stereotypenbildungen auseinanderzusetzen. Im Idealfall tun sie dies im Bewusstsein ihrer eigenen Verstrickungen als machtvolle Akteur/innen in eben diese Dynamiken.

Literatur

- Alberts, W. (2012): Religionswissenschaft und Religionsunterricht. In: Michael Stausberg (Hg.): Religionswissenschaft. Berlin/Boston: DeGruyter, S. 299–312.
- Allenbach, B./Goel, U./Hummrich, M./Weissköppel, C. (Hg.) (2011): Jugend, Migration und Religion. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Allport, G. (1954/1979): The Nature of Prejudice. Cambridge: Perseus Books.
- Amirpur, K./Weisse, W. (Hg.) (2015): Religionen – Dialog – Gesellschaft. Analysen zur gegenwärtigen Situation und Impulse für eine dialogische Theologie. Münster: Waxmann.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF): Deutsche Islam Konferenz. <http://www.deutsche-islam-konferenz.de> (Abruf 14.06.2016).
- Bundesverfassungsgericht (2015): Beschluss des Ersten Senats vom 27. Januar 2015 – 1 BvR 471/10 – Rn. (1–31). www.bverfg.de/e/rs20150127_1bvr047110.html (Abruf 14.06.2016).
- Berger, P. L. (1992): Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Boos-Nünning, U./Karakasoğlu, Y. (2005): Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster: Waxmann.
- Boos-Nünning, U. (2012): Religiöse Orientierungen Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft. In: Manemann, J./Schreer, W. (Hg.): Religion und Migration heute. Regensburg: Schnell & Steiner, S. 89–110.
- Caldas, G. P. (2012): Der Prozess der multidimensionalen Einbindung. Zum Umgang mit dem religiösen Bedürfnis von Migranten. In: Manemann, J./Schreer, W. (Hg.): Religion und Migration heute. Regensburg: Schnell & Steiner, S. 132–152.
- El-Gayar, W./Strunk, K. (2014): Integration versus Salafismus. Identitätsfindung muslimischer Jugendlicher in Deutschland. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland (2015): Religionszugehörigkeit Bevölkerung Deutschland (Stand 01.01.2014). www.fowid.de/fileadmin/datenarchiv/Religionszugehoerigkeit/Religionszugehoerigkeit_Bevolkerung_Deutschland_2014.pdf (Abruf 15.06.2016).
- Freitag, C./Tegeler, E./Bohnhorst, J. (2013): Wie Lehrkräfte über die Religion ihrer Schüler und Schülerinnen denken. In: Nembach, U./Rusterholz, U./Zulehner, P. (Hg.): Informationes Theologiae Europae. Internationales ökumenisches Jahrbuch für Theologie. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 199–223.
- Geier, T. (2014): Religiöse Orientierung als Ressource kultureller Identität? – Zu Aushandlungsprozessen migrantischer Jugendlicher im Identitätsdiskurs der Migrationsgesellschaft. In: Hagedorn, J. (Hg.): Jugend, Schule, Identität – Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden: Springer, S. 349–364.
- Geier, T./Frank, M. (2016): Bildung im *hizmet* – Zu Bildungspraxen und Biographien junger Studierender im Kontext der *„Gülen-Bewegung“*. In: Geier, T./Zaborowski, K. U.: Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 211–236.
- Gogolin, I./Krüger-Potratz, M. (2010): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen: Barbara Budrich.
- Haug, S./Schimany, P. (2005): Jüdische Zuwanderung in Deutschland. Ein Überblick über die Forschung. Working Paper der Forschungsgruppe des Bundes 3/2005, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Hormel, U./Scherr, A. (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS.
- Hull, J. M. (2000): Religion in the Service of the Child Project: The Gift Approach to Religious Education. In: Grimmit, M. (Ed.): Pedagogies of Religious Education. Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE. Great Wakering: McCrimmon Publishing, S. 112–129.

- Karakaşoğlu, Y. (2009): Islam als Störfaktor in der Schule. Anmerkungen zum pädagogischen Umgang mit orthodoxen Positionen und Alltagskonflikten. In: Schneiders, T. G. (Hg.): Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen. Wiesbaden: VS, S. 289–304.
- Karakaşoğlu, Y. (2010): Identität und die Rolle der Religion aus interkulturell-pädagogischer Perspektive. In: Behr, H. H./Bochinger, C./Rohe, M./Schmid, H. (Hg.): Was soll ich hier? Lebensweltorientierung muslimischer Schülerinnen und Schüler als Herausforderung für den Islamischen Religionsunterricht. Berlin: Lit Verlag, S. 133–147.
- Karakaşoğlu, Y./Wojciechowicz, A. A. (2016): Muslim*innen als Bedrohungsfigur für die Schule – Die Bedeutung des antimuslimischen Rassismus im pädagogischen Setting der Lehramtsausbildung. In: Fereidooni, K./El, M. (Hg.): (Trans-)Nationale Rassismuskritik. Wiesbaden: Springer VS (im Erscheinen).
- Kenngott, E.-M./Englert, R./Knauth, T. (Hg.) (2015): Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klinkhammer, G. (2000): Moderne Formen islamischer Lebensführung. Eine qualitativ-hermeneutische Untersuchung zur Religiosität junger türkischer Migrantinnen sunnitischer Herkunft. Marburg: Diagonal.
- Klinkhammer, G./Frese, H.-L./Satilmis, A./Seibert, T. (2011): Interreligiöse und interkulturelle Dialoge mit MuslimInnen in Deutschland. Eine quantitative und qualitative Studie (VIRR 1). Bremen: Universität Bremen.
- Klinkhammer, G./Satilmis, A. (2008): Interreligiöser Dialog auf dem Prüfstand. Kriterien und Standards für die interkulturelle und interreligiöse Kommunikation. Münster: Lit-Verlag.
- Kul, A. (2013): »Jetzt kommen die Ayses auch ins Lehrerzimmer und bringen den Islam mit«. Subjektiv bedeutsame Erfahrungen von Referendarinnen und Referendaren im Rassismuskontext. In: Bräu, K./Georgi, V. B./Karakaşoğlu, Y./Rotter, C. (Hg.) Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann, S. 157–175.
- Lauser, A./Weißköppel, C. (2008) (Hg.): Migration und religiöse Dynamik. Ethnologische Religionsforschung im transnationalen Kontext. Bielefeld: transcript.
- Luckmann, T. (1963): Das Problem der Religion in der modernen Gesellschaft. Institution, Person und Weltanschauung. Freiburg im Breisgau: Rombach.
- Luhmann, N. (1996): Religion als Kultur. In: Kallscheuer, O. (Hg.): Das Europa der Religionen. Frankfurt/M.: Fischer, S. 291–315.
- Mecheril, P./Thomas-Olalde, O. (2011): Die Religion der Anderen. In: Allenbach, B./Goel, U./Hummrich, M./Weißköppel, C. (Hg.) (2011): Jugend, Migration und Religion. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 35–68.
- Munsch, C./Gemende, M./Weber-Unger Rotino, S. (Hg.) (2007): Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho: Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht: Weinheim/München: Juventa.
- Nagel, A. (2015) (Hg.): Religiöse Netzwerke. Die zivilreligiösen Potentiale religiöser Migrantengemeinden. Bielefeld: transcript.
- Pflüger-Schindlbeck, I. (1989): »Achte die Älteren, liebe die Jüngeren«: Sozialisation türkisch-alevischer Kinder im Heimatland und in der Migration. Frankfurt/M.: Athenäum.
- Pollack, D./Müller, O. (2013): Religionsmonitor. Verstehen, was verbindet. Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Riesebrodt, M. (2010): The Promise of Salvation: A Theory of Religion. Chicago: University of Chicago Press.
- Schiffauer, W./Ucan, M./Schwalgin, S./Kurst, N. (2015): Schule, Moschee, Elternhaus – Eine ethnologische Intervention. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schneiders, T. G. (Hg.) (2014): Salafismus in Deutschland. Ursprünge und Gefahren einer islamisch-fundamentalistischen Bewegung. Bielefeld: transcript.

- Schrader, A./Nikles, B./Griese, H. M. (1979): Die Zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik. Königstein: Atheneum Verlag.
- Spielhaus, R. (2013): »Vom Migranten zum Muslim und wieder zurück – Die Vermengung von Integrations- und Islamthemen in Medien, Politik und Forschung«. In: Meyer, H./Halm, D. (Hg.): Islam und deutsche Gesellschaft. Wiesbaden: VS, S. 169–194.
- Tezcan, L. (2012): Das muslimische Subjekt. Verfangen im Dialog der Deutschen Islamkonferenz. Konstanz: Konstanz University Press.
- Tietze, N. (2015): Muslimische Zugehörigkeitskonstruktionen, Institutionen und kritische Kompetenz. In: Schmitz, S./Isik, T.: Muslimische Identitäten in Europa. Bielefeld: transcript, S. 65–79.
- Universität Hamburg (2016): Religion, Dialog und Bildung. www.uni-hamburg.de/campuscenter/studienangebot/studiengang.html?1337097146 (Abruf 14.06.2016).
- Vogelsang, W. (2008): Jugendliche Aussiedler. Zwischen Entwurzelung, Ausgrenzung und Integration. Weinheim/München: Juventa.
- Von Campenhausen, A. F. /de Wall, H. (2006): Staatskirchenrecht. Eine systematische Darstellung des Religionsverfassungsrechts in Deutschland und Europa. München: C.H. Beck.