

# Konstruktion von Religiosität bei muslimischen Jugendlichen



## der autor

Tit. Univ.-Prof. Dr. habil. DDr. Thomas **Benesch**, Religionspädagoge und Statistiker, Universität Wien.



## der autor

DDr. Christian **Feichtinger**, Universitätsassistent am Institut für Katechetik und Religionspädagogik und Religionslehrer am BG/BRG Bruck a.d. Mur.

## Abstract

Die Zentralität von Religiosität von 29 Jugendlichen aus islamischen Familien im Alter von 11 bis 14 Jahren wurde mittels Fragebogen in jugendgerechter Sprache untersucht. Ein modifizierter religiöser Sozialisationsindex nach Huber dient zur Messung der religiösen Sozialisation: Mit der Zentralitätsskala von Huber ist es möglich, abrahamitisch-religiöse Konstruktsysteme zu messen – diese Skala ist möglichst offen für unterschiedliche inhaltliche Ausgestaltungen. Durch Häufigkeit und Intensität der Aktivierung kann ein valides Maß der Zentralität in der Persönlichkeit gewonnen werden. Das Datenmaterial wurde analysiert und die jeweilige Stärke der Religiosität in Abhängigkeit zu den unterschiedlichen Fragestellungen ausgewertet.

**Schlagworte:** *Islam, Migration, Religiosität, Zentralität, religiöse Identität*

### **Construction of Religiosity among Muslim Adolescents**

The centrality of religiosity of 29 adolescents with a Muslim background in the age of 11 to 14 has been analyzed with a survey appropriate for young people. A modified index of religious socialization by Huber is used to measure religious socialization. With Huber's centrality scale it is possible to measure abrahamic religious systems. This scale is open for different contentual configurations. Frequency and intensity of activation of religious systems prove to be a valid measure of personal centrality. The data has been analyzed and the intensity of religiosity been measured in its correlation with the different questions.

**Keywords:** *Islam, migration, religiosity, centrality, religious identity*

## 1. Religiosität von Jugendlichen aus muslimisch geprägten Familien

Viele europäische Jugendliche aus muslimisch geprägten Familien wachsen einerseits mit islamischen sowie von der Herkunftskultur beeinflussten Traditionen und Einstellungen auf, und bewegen sich andererseits zugleich in säkularisierten westlichen Gesellschaften mit christlicher Tradition.<sup>1</sup> Studien weisen darauf hin, dass die Gesellschaften, aus denen die Eltern dieser Jugendlichen ursprünglich stammen, eine sehr starke religiöse Prägung aufweisen. Es zeigt sich, dass ein hoher Anteil der Bevölkerung in Ländern mit islamischer Tradition „sich selbst als religiös versteht, eine persönliche Gottesvorstellung hegt, grundle-

gende muslimische Glaubensaussagen teilt, der Pflicht des Betens folgt und die Lehren des Islam als relevant nicht nur für den persönlichen Sinnhorizont betrachtet, namentlich bei der Suche nach Sinn und der Bewältigung von Krisen jeder Art, sondern auch für den Umgang mit Natur, Umwelt und Gesellschaft“<sup>2</sup>. Daher ist auch bei Familien mit entsprechendem Migrationshintergrund ein gewisser Einfluss der Religion zu erwarten.

Islamische Traditionen sowie kulturelle Elemente aus den Herkunftsmilieus von muslimischen Jugendlichen wirken auf deren jeweilige Lebenswelt und -sicht. Während Freizeitorientierung, Kommerzialisierung und Peer-Orientierung starke Parallelen zur ‚typischen‘ westlich-europäischen Jugend<sup>3</sup> aufweisen, bestehen in den Bereichen

Sexualität, Partnerschaft und Familie Unterschiede, da hier eher eine Orientierung an den traditionellen Normen und Werten der Herkunftsfamilie stattfindet.<sup>4</sup> Daher stehen Jugendliche mit Migrationshintergrund, besonders wenn auch die religiöse Prägung eine andere ist, oft im Konflikt zwischen Segregation und Assimilation, aber auch in der Spannung von religiös-kultureller Tradition und säkularer Moderne.<sup>5</sup> Es existiert eine hohe Erwartung an die Aufnahmegesellschaft, was soziale Akzeptanz, Bildung, beruflichen Erfolg und Selbstentfaltung anbelangt, gleichzeitig werden jedoch Schwierigkeiten in der Vereinbarkeit von verschiedenen Lebenswelten wahrgenommen. Religion und religiöse Identifikation stellen in diesem Prozess eine mögliche Bewältigungsstrategie dar.<sup>6</sup> Zunehmende Verbreitung findet dabei auch eine Haltung der ‚Akzeptanzforderung‘, die auf volle „soziale Teilhabe insistiert, bei gleichzeitiger Anerkennung kultureller Eigenständig- und Andersartigkeit“<sup>7</sup>, eine Haltung, die freilich ein starkes Risiko des Enttäuscht-Werdens beinhaltet.

Eine wichtige Differenzierung besteht dabei nicht zuletzt zwischen den unterschiedlichen Wertorientierungen eines eher individualistischen Menschenbildes im säkularen West- und Mitteleuropa und einer stärkeren Wahrnehmung des Menschen als Sozialwesen in den Herkunftskulturen.<sup>8</sup> Nach dem Modell von Richard Shweder u.a. lässt sich die moralische Grundordnung der modernen westlichen Gesellschaften als Ethik der Autonomie des Einzelnen beschreiben, die individuelle Rechte, Freiheit und Gerechtigkeit als Leitthemen aufweist. Die Grundordnung traditionell geprägter Gesellschaften kann dagegen als Ethik der Gemeinschaft (Leitthemen: Pflicht, Hierarchie, Gemeinschaft, Ehre) sowie Ethik der Heiligkeit (Leitthemen: Heiligkeit, Reinheit, Ordnung) beschrieben werden.<sup>9</sup> Diese Wertedifferenzen (die nicht absolut, sondern nur relativ gelten) sind besonders schwierig zu balancieren, da sie allesamt mit hohem Geltungsanspruch ausgestattet und nur bedingt zu harmonisieren sind. Gelingt die Auflösung dieser Spannung nicht, bleibt dem Individuum oft nur die starke Hinwendung zu einer spezifischen moralischen Grundorientierung bei gleichzeitiger Verwerfung der anderen. In solchen Fällen kann eine religiöse Gemeinde als Gegenwelt, Zuflucht und Schutzraum fungieren. Religion bietet sich dann an, um mit anderen Teilen der Gesellschaft Allianzen gegen Säkularisierung und vermeintlichen Werteverfall zu schließen und für den Schutz der Familien als basales System der Gemeinschaftsethik einzutreten.<sup>10</sup> Sie vermittelt hier ein sicheres gemeinschaftliches Wir-Gefühl und eine klare religiöse Orientierung.<sup>11</sup> In solchen Fällen

dient die Religion „der Konstruktion einer kollektiven Identität, die auch Schutz vor dem ‚Anderen‘ bietet“.<sup>12</sup> Erschwert wird der Umgang mit diesen unterschiedlichen Wertesystemen auch durch Haltungen der Mehrheitsgesellschaften, wenn diese ausgehend von ihrer Ethik der Autonomie Forderungen stellen, die zwar berechtigt sind oder sein können, dabei aber zu wenig Sensibilität und Verständnis für andere Formen moralischer Grundorientierungen (Gemeinschaft und Heiligkeit) zeigen. Eine besondere Herausforderung besteht daher in der Balance zwischen den drei moralischen Grundorientierungen („*big three*“) von Autonomie, Gemeinschaft und Heiligkeit.

Bisherige Studien weisen darauf hin, dass religiöse Überzeugungen sowie die Identifikation mit dem Islam als Tradition eine wichtige Rolle für Jugendliche aus muslimisch geprägten Familien spielen. So bezeichneten sich in umfangreicheren Erhebungen 85 % der deutschen Jugendlichen mit islamischem Hintergrund auch tatsächlich als MuslimInnen, wogegen der Anteil der deutschstämmigen Jugendlichen, der sich als religiös ansieht, nur halb so groß war. Insgesamt ist die Religiosität unter muslimischen Jugendlichen in Deutschland sogar ausgeprägter als im muslimischen Durchschnitt.<sup>13</sup> Auch andere Studien weisen auf ein Anwachsen von Religiosität speziell unter türkischstämmigen Jugendlichen in Deutschland hin.<sup>14</sup>

Hier gilt es jedoch, zu differenzieren: Es wäre vorschnell und falsch, aus ausgeprägten religiösen Überzeugungen von jungen MuslimInnen Fragen von sozialer Zugehörigkeit und Grenzziehungsprozessen abzuleiten. Mit Mouhanad Khorchide ist zu betonen, dass es „sicherlich ein Verkennen der Realität [ist], wenn Muslime der zweiten Generation lediglich aufgrund des Grads der Bindung an die Religion in die Kategorien ‚traditionell‘ und ‚modern‘, oder gar ‚integriert‘ und ‚nicht integriert‘ unterteilt werden“.<sup>15</sup>

Bei der Messung von Religiosität ist daher zwischen Glaubensüberzeugungen und religiöser Praxis einerseits und sozialen Einstellungen, Zugehörigkeiten und Identifikationen andererseits zu unterscheiden.

## 2. Die Zentralitätsskala nach Huber als Erhebungsinstrument

Bei der Messung von Religiosität ist es wichtig, den kulturellen Kontext zu berücksichtigen. Im deutschsprachigen Raum gibt es bisher kaum etablierte Messinstrumente zur Erfassung von Religiosität. Einer der wichtigsten Ansätze zur religionspsychologischen Forschung stammt

von Stefan Huber (Institut für Praktische Theologie an der Universität Bern). Darüber hinaus hat sich für die Operationalisierung auch Gordon Allports Unterscheidung von intrinsisch und extrinsisch motivierter Religiosität als besonders relevant erwiesen. Huber tritt dafür ein, die Zentralität im Sinn der intrinsischen religiösen Motivation Allports sowie den Inhalt von Religiosität getrennt zu erfragen: „Religiöses Erleben und Verhalten ist eine Funktion der Zentralität und des Inhalts religiöser Konstruktsysteme.“<sup>16</sup>

Huber hat bei der Entwicklung seines Fragebogens zu Religion, Glaube und Spiritualität verschiedene Modelle zur Religiosität untersucht und dabei die Messinstrumente von Allport sowie von Charles Y. Glock<sup>17</sup> als besonders geeignet befunden. Diese Messinstrumente bauen auf theoretischen Modellen der Religiosität auf; Glock legt insbesondere großen Wert auf die Ausdrucksformen, die in allen religiösen Kulturen vorhanden sind, wie etwa Ideologie, Erfahrung, Gebet und Gottesdienste und auch die kognitive Beschäftigung mit religiösen Inhalten.<sup>18</sup> Für Huber ist Religiosität ein System persönlicher Konstrukte, die als subjektive Deutungsmuster zu verstehen sind.<sup>19</sup> Nach Huber „genügt es nicht, danach zu fragen, wie oft jemand seine ‚religiöse Brille‘ aufsetzt, es ist auch notwendig danach zu fragen, wie diese Brille genau getönt ist. Die inhaltliche Tönung kann etwa das Bild eines strafenden oder eines gütigen Gottes sein.“<sup>20</sup>

Genau diese individuelle Bedeutung in der Religiosität und der Zusammenhang zu den unterschiedlichen theoretischen Betrachtungen zum Begriff Religiosität waren mit den meisten herkömmlichen Messinstrumenten nur oberflächlich erfassbar, Huber möchte jedoch neben der persönlichkeitspsychologischen Zentralität auch den theologischen Inhalt als psychologisch bedeutsame Parameter religiöser Konstruktsysteme verstehen. Daraus wurde in Folge abgeleitet, dass die Häufigkeit und Intensität der Aktivierung eines religiösen Konstruktsystems ein valides Maß jener Zentralität der Religiosität in der Persönlichkeit sein sollte. Huber integriert die Ansätze von Allport und Glock und ermöglicht zugleich die Messung theologischer Inhalte und Deutungsmuster. Insbesondere sollen dabei die Zentralitätsparameter abrahamitisch-religiöser Religionskonstrukte analysiert werden.<sup>21</sup>

Huber stützt seine Annahmen auf die Modelle von Glock (Häufigkeit und Intensität der Nutzung von religiösen Ausdrucksformen beeinflussen deren zentrale Stellung in der Persönlichkeit eines Menschen) und Allport (neben der Zunahme der Zentralität steigt auch die intrinsische

religiöse Motivation eines Menschen), die für ihn eine ideale Synthese zur Erfassung der Religiosität ergeben.<sup>22</sup> Da Allport jedoch in seinem Ansatz seine eigenen Glaubensüberzeugungen mit psychologischen Konstrukten vermischt und Religiosität entsprechend gewertet hat, führte dies nach Huber zu Problemen bei der Operationalisierung der extrinsischen Orientierung.

In den abrahamitischen Religionen ist Gott das zentrale und fundamentale religiöse Symbol, somit werden sämtliche theologische Inhalte und Deutungsmuster auf ihn bezogen. Die von Huber entwickelte Zentralitätsskala ist dabei innerhalb abrahamitisch-religiöser Konstruktsysteme möglichst offen für unterschiedliche inhaltliche Ausgestaltungen. Welche Zentralität die Religiosität, somit die Stellung des religiösen Konstruktsystems im Selbst- und Weltbild eines Menschen, einnimmt, wird von Huber mittels fünf grundlegenden Ausdrucksformen der Religiosität definiert:<sup>23</sup>

1. das kognitive Interesse an Religion
2. die religiöse Ideologie
3. das Gebet
4. die religiöse Erfahrung
5. der Gottesdienst

Auf der Zentralitätsskala dient ein Indikator für den Gesamtwert dazu, die Intensität der zentralen Stellung in einem persönlichen religiösen Konstruktsystem aufzuzeigen. Dabei bedeutet eine hohe Zentralität eine funktionell autonome intrinsische Orientierung nach Allport. Durch die Zentralität wird die Stärke der erlebens- und verhaltenssteuernden Effekte eines religiösen Konstruktsystems verstanden. Die dort vorherrschenden Inhalte wirken sich auf das religiöse Erleben und das Verhalten aus. Diese Ausdrucksformen können mit einem Fragebogen erschlossen werden. Je höher der Rohwert in dem Fragebogen ist, desto höher ist die Zentralitätsskala. Ausgehend vom theoretischen Hintergrund bedeutet dies, dass religiöse Handlungen (ausgehend von extrinsischen Motiven) zunehmend die Zentralität der Religion in der Persönlichkeit des Menschen fördern und somit die intrinsische Motivation erhöhen. Die verwendete Zentralitätsskala ist die ‚objektive‘.

Die von Huber entwickelten unterschiedlichen Versionen der Zentralitätsskala weisen eine Reliabilität von 0,89 bis 0,96 gemessen mittels Cronbachs Alpha auf.<sup>24</sup> Die Zentralitätsskala zeigt mit den möglichen Validierungskriterien ‚Religiöse Prägung des Selbstbildes‘ und ‚Konsequenzen der Religiosität im Alltag‘ eine Korrelation von mehr als 0,78. Dies kann als Beleg für die Validität der Zentralitätsskala gewertet werden.<sup>25</sup>

### 3. Religiöse Zentralität bei muslimischen Jugendlichen im Alter von 11 bis 14 Jahren – Erhebung mittels Fragebogen

Bei metrischen Merkmalen werden das arithmetische Mittel und die Standardabweichung angegeben, bei ordinalen Merkmalen die Häufigkeitstabelle und der Median (Zentralwert), bei nominalen Merkmalen die Häufigkeitstabelle und der Modus (Modalwert). Der Kolmogorov-Smirnov-Test dient zur Entscheidung, ob der Summenscore der Zentralitätsskala normalverteilt ist. Bei Gruppenvergleichen einer metrischen Variablen wird der ungepaarte t-Test verwendet. Es wurde eine Korrelationsanalyse nach Pearson für die abhängige Variable Zentralitätsskala durchgeführt. P-Werte kleiner als 0,05 werden als signifikant bezeichnet. Alle statistischen Auswertungen wurden mit SPSS Version 19.0 durchgeführt.

Für die univariate und bivariate Analyse wurden an 29 Jugendliche (16 Mädchen, 55,2 %, und 13 Jungen, 44,8 %), mit islamischem Religionsbekenntnis im Alter von 11 bis 14 Jahren Fragebögen zum Thema Religiosität ausgeteilt. Der Fragebogen wurde aus dem ‚Fragebogen zu Religion, Glaube und Spiritualität‘ von Stefan Huber (unveröffentlicht) entwickelt. Die Befragung fand an Wiener Schulen der Sekundarstufe I statt.

Das durchschnittliche Alter bei Mädchen ist 12,38 bei einer Standardabweichung von 1,147 und bei Buben 13,08 bei einer Standardabweichung von 1,256. Die durchschnittliche Anzahl der Geschwister ist 2,57 bei einer Standardabweichung von 1,317 und einer Spannweite von 5.

Die 18 Items der Zentralitätsskala werden in drei Bereiche zerlegt, nämlich in ‚Religion zu Hause‘ (A), ‚Denken über Gott und Religion‘ (B) und ‚Bedeutung von Religion in deinem Leben‘ (C). Die interne Konsistenz nach Cronbachs Alpha ist 0,83 und kann daher als gut interpretiert werden. In der Abbildung 1 sind die absoluten und prozentualen Häufigkeiten angeben.

A – Religion zu Hause	Nie	Selten	Manch-mal	Oft	Sehr oft	Gesamt
Wie oft gehst du mit deiner Mama in die Kirche oder Moschee?	11 / 37,93 %	1 / 3,45 %	10 / 34,48 %	3 / 10,34 %	4 / 13,79 %	29
Wie oft gehst du mit deinem Papa in die Kirche oder Moschee?	9 / 31,03 %	5 / 17,24 %	7 / 23,86 %	2 / 7,14 %	5 / 17,24 %	28
Wie oft betest du mit deiner Mama zusammen?	8 / 27,59 %	5 / 17,24 %	7 / 24,14 %	2 / 6,90 %	7 / 24,14 %	29
Wie oft betest du mit deinem Papa zusammen?	7 / 25,00 %	6 / 21,43 %	6 / 21,43 %	4 / 14,29 %	5 / 17,24 %	28
Wie oft redet ihr zu Hause über Religion?	0 / 0,0 %	2 / 6,90 %	9 / 31,03 %	9 / 31,03 %	9 / 31,03 %	29

B – Denken über Gott und Religion	Nie	Selten	Manch-mal	Oft	Sehr oft	Gesamt
Wie oft denkst du über die Ungerechtigkeit auf der Welt nach?	3 / 11,54 %	3 / 11,54 %	10 / 38,46 %	6 / 23,08 %	4 / 15,32 %	26
Wie oft stellst du dir Fragen über religiöse Geschichten?	3 / 11,11 %	3 / 11,11 %	6 / 22,22 %	8 / 29,63 %	7 / 25,93 %	27
Wie oft glaubst du, dass du Gott irgendwie spürst?	4 / 14,29 %	0 / 0,0 %	4 / 14,29 %	5 / 17,24 %	15 / 53,57 %	28
Wie sehr glaubst du, dass Gott dein Leben lenkt?	4 / 14,81 %	1 / 3,70 %	4 / 14,81 %	8 / 29,63 %	14 / 51,85 %	27
Wie oft hast du bei Feiern aus anderen Religionen mitgemacht?	15 / 51,72 %	3 / 10,34 %	5 / 17,24 %	3 / 10,34 %	3 / 10,34 %	29
Wie oft denkst du, dass alles von Gott ist und zu ihm gehört?	0 / 0,0 %	1 / 3,45 %	3 / 10,34 %	2 / 6,90 %	23 / 79,31 %	29
Wie oft denkst du über Religion nach?	0 / 0,0 %	2 / 6,90 %	4 / 13,79 %	13 / 45,17 %	11 / 37,93 %	29

C – Bedeutung von Religion in deinem Leben	Gar nicht	Wenig	Mittel	Ziemlich	Sehr	Gesamt
Wie sehr möchtest du weitere Fragen in der Religion kennen lernen?	1 / 3,45 %	2 / 6,90 %	1 / 3,45 %	3 / 10,34 %	17 / 58,62 %	28
Wie wichtig ist dir dein Gebet?	1 / 3,45 %	0 / 0,0 %	1 / 3,45 %	5 / 17,24 %	22 / 75,86 %	29
Wie wichtig ist es dir, in die Kirche oder die Moschee zu gehen?	1 / 3,45 %	0 / 0,0 %	2 / 6,90 %	4 / 13,79 %	22 / 75,86 %	29
Wie sehr glaubst du, dass es Gott wirklich gibt?	0 / 0,0 %	0 / 0,0 %	0 / 0,0 %	1 / 3,45 %	28 / 96,55 %	29
Glaubst du, dass Religion Fragen über das Leben beantworten kann?	1 / 3,70 %	0 / 0,0 %	7 / 25,93 %	9 / 33,33 %	10 / 37,04 %	27
Wie sehr interessierst dich andere Religionen und Gebete?	4 / 13,79 %	4 / 13,79 %	9 / 31,03 %	3 / 10,34 %	9 / 31,03 %	29

Abbildung 1: Items der Zentralitätsskala

Die Zentralitätsskala ergibt sich nun als Summenscore. Es werden keine Imputationen bei der Berechnung des Summenscores verwendet, daher ergibt sich der Stichprobenumfang zu 22. Der Zentralitätsscore hat theoretisch ein Minimum von 18 und ein Maximum von 90.

Das Minimum ist 38, das Maximum 88 bei einem arithmetischen Mittel von 64,59 und einer Standardabweichung von 12,31.

chung von 11,240. Da die Annahme einer Normalverteilung der Zentralitätsskala anhand des Kolmogorov-Smirnov-Tests nicht abgelehnt werden kann ( $p=0,267$ ), werden parametrische Testverfahren verwendet.

Die Zentralitätsskala unterscheidet sich nicht nach Geschlecht. Die arithmetischen Mittel sind bei Mädchen und Jungen annähernd gleich (bei Mädchen 63,30 bei einer Standardabweichung von 6,395, bei Jungen 65,67 bei einer Standardabweichung von 14,317), der p-Wert ergibt sich zu 0,635 nach dem ungepaarten t-Test.

Spannende Ergebnisse sind bei der Frage des Zusammenhangs der Zentralitätsskala mit dem Alter und der Anzahl der Geschwister zu finden. Der Korrelationskoeffizient nach Pearson zwischen der Zentralitätsskala und der Anzahl der Geschwister ergibt einen mittleren positiven Zusammenhang von 0,282 ( $p=0,204$ ). Das heißt, je mehr Geschwister ein Kind hat, desto größer ist die Zentralitätsskala; dieser Zusammenhang ist jedoch nicht signifikant.

Der Zusammenhang zwischen Alter und der Zentralitätsskala wird mittels der Korrelation nach Pearson berechnet. Es ergibt sich kein signifikanter Zusammenhang ( $r=0,153$ ,  $p=0,495$ ). Zwischen der Zentralitätsskala und dem Alter gibt es einen schwach positiven Zusammenhang.

#### 4. Weiterführende Überlegungen

Vergleiche und Bezüge zu anderen Studien werden mit Ergebnissen aus Deutschland vorgenommen, da der Bereich ‚Jugendreligiosität‘ unter muslimischen Jugendlichen in Österreich noch nicht hinreichend untersucht wurde.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Zentralität bei den befragten muslimischen Jugendlichen im Mittel fast 60 von 90 möglichen Punkten annimmt. Dies ist kompatibel mit den ähnlich hohen Religiositätsraten, die in anderen Studien mit etwas älteren Jugendlichen festgestellt wurden.<sup>26</sup> Religiosität spielt im Denken und Leben der Jugendlichen eine zentrale Rolle. Besonders beeindruckend sind die Ergebnisse bei den Items „Wie oft glaubst du, dass du Gott irgendwie spürst?“ bzw. „Wie sehr glaubst du, dass Gott dein Leben lenkt?“, bei denen mehr als 80 % der Jugendlichen eine Zustimmung gaben. Noch klarer sind die Ergebnisse bei den Items „Wie oft denkst du, dass alles von Gott ist und zu ihm gehört?“ bzw. „Wie wichtig ist dir dein Gebet?“, bei denen mehr als 95 % eine Zustimmung gaben. Damit bereichert die quantitative Analyse die Ergebnisse der qualitativen Analyse von Kelek.<sup>27</sup> Die von Huber be-

tonte Häufigkeit und Intensität der Aktivierung religiöser Konstruktsysteme werden vor allem in der häufigen Vergewärtigung im Nachdenken über religiöse Fragen und über Gott (Bereich B) sowie im häufig vorkommenden familiären Gespräch über Religion (Bereich A) sichtbar.

Es zeigt sich, dass auch bei muslimischen SchülerInnen aus der Sekundarstufe 1 weiterhin eine sehr hohe persönliche Religiosität erkennbar ist, wie sie auch bei älteren Jugendlichen schon festgestellt wurde. Die Antworten in den Fragebögen weisen auf, dass Jugendliche mit muslimischem Hintergrund sich selbst als religiös einschätzen und über entsprechende Aktivierungen Auskunft geben, was bedeutet, dass die Kategorie ‚muslimisch‘ nicht nur eine Zuschreibung auf Grund ihrer Herkunft darstellt, sondern muslimische Religiosität in den Selbstaussagen sichtbar wird. Die Antworten von Mädchen und Jungen unterscheiden sich kaum, was bedeutet, dass sich zumindest im Hinblick auf die befragten Aspekte keine Differenzierung in eine spezifisch männliche oder weibliche Konstruktion von Religiosität ergibt. Zugleich ist davor zu warnen, Jugendliche allein auf diesen Aspekt zu reduzieren. Spricht man von ‚muslimischen Jugendlichen‘, so muss immer klar sein, dass hier nur ein spezifischer Aspekt ihres persönlichen Selbstverständnisses angesprochen wird. Keinesfalls ist es angebracht, sie in jeder Hinsicht durch diese Kategorie zu deuten, zu klassifizieren oder ihre religiöse Zugehörigkeit als umfassendes Erklärungsmodell für andere Einstellungen zu verwenden.

Die angegebenen religiösen Vorstellungen drücken sich auch in Selbstaussagen über entsprechende Praxen (Aktivierung der Religiosität in Gebet oder Moscheebesuch) aus, wobei hier die familiäre Gemeinschaft eine wichtige Rolle spielt. Dies legt nahe, dass auch jüngere Kinder aus muslimischen Familien, die bisher aus Altersgründen noch nicht durch Studien erfasst wurden, eine starke religiöse Prägung aufweisen. Eine Längsschnittstudie könnte eingesetzt werden, um im weiteren Verlauf zu beobachten, ob der positive Zusammenhang der Zentralitätsskala mit dem Alter auch im Individuum zu erkennen ist.

Die Zentralität von Religiosität in den Selbstaussagen der befragten Jugendlichen bestätigt die hohen Werte bei Angaben über die eigene Religiosität, die in anderen und größeren Studien festgestellt wurden. So betrug etwa der Anteil der Jugendlichen mit muslimischem Hintergrund in Deutschland, die als wenig- bis nichtreligiös eingestuft werden können, zuletzt nach der Studie von Brettfeld und Wetzels lediglich 13,2 %.<sup>28</sup> Umso bedeutsamer ist es, dass dieser zentrale Aspekt im Leben der Jugendlichen in Fra-

gen der Bildung und Integration von muslimischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund wahrgenommen und anerkannt wird, vor allem durch die Möglichkeit religiöser Bildung in der Schule.

Für eine islamische Religionspädagogik bedeutet dieses Ergebnis, dass durchschnittlich auf Basis einer hohen persönlichen Religiosität und entsprechender, durch Familie und Umfeld tradiertes, Erfahrungen im Unterricht gearbeitet werden kann. Dies stellt sicherlich einen Unterschied zum katholischen oder evangelischen Religionsunterricht dar, bei denen der Grad der Säkularisierung bei den SchülerInnen weitaus ausgeprägter ist. Die höhere Zentralität der Religiosität unter (auch jüngeren) muslimischen Jugendlichen stellt dabei einerseits einen Vorteil dar, sofern an bestehende Erfahrungen angeknüpft werden kann, andererseits kann dies aber auch bedeuten, dass in vielen Aspekten bereits bestimmte Ansichten und Vorstellungen vorliegen und eine höhere Wahrscheinlichkeit besteht, dass auch Diskrepanzen und Konflikte zwischen familiären und in der Schule gelernten Zugängen zur Religion entstehen. Daraus ergibt sich die Verantwortung, die jugendliche Religiosität durch Bildungs- und Reflexionsprozesse zu begleiten und Möglichkeiten der Deutung und Reflexion von religiösen Fragen über das jeweilige familiäre und kontextuelle Umfeld hinaus anzubieten. Dies gilt umso mehr, als Eltern in ihren Heimatländern oftmals keine vertiefte religiöse Bildung über lokale Traditionen hinaus genossen haben und es gerade die Kinder sind, die durch den Religionsunterricht entsprechendes neues Wissen und Denken in die Familien einbringen.<sup>29</sup> Diese Bedeutung ist umso größer, als die Jugendlichen in der vorliegenden Studie angeben, dass im Elternhaus sehr oft über Religion gesprochen wird (nur 6,90 % haben hier ‚selten‘ oder ‚nie‘ angekreuzt). Dieser zentrale Aspekt religiöser Aktivierung zeigt, dass die Fähigkeit, kompetent über die eigene Religion sprechen zu können und über entsprechendes Wissen zu verfügen, für viele muslimische Jugendliche eine hohe Alltagsrelevanz besitzt. Religiöse und theologische Bildung, die im schulischen Religionsunterricht stattfindet, verfügt damit auch über eine mögliche Bildungsdimension über die Jugendlichen hinaus: Sie kann potenziell auch in den häuslichen Gesprächen über Religion wirksam werden und damit auch Eltern, Großeltern oder Geschwister erreichen. Es wäre daher interessant, genauer zu erheben, inwiefern das im Religionsunterricht Gelernte auch Gegenstand von Gesprächen und Diskussionen im Elternhaus wird bzw. ob die in der Schule erlernten kommunikativen und inhaltlichen Kompetenzen auch

im alltäglichen Gespräch zwischen Familienmitgliedern oder FreundInnen zur Anwendung kommen.

Darüber hinaus ist in den Ergebnissen der vorliegenden Studie auch ein grundsätzliches Interesse an anderen Religionen feststellbar, wenngleich dieses signifikant geringer ausfällt als bei Fragestellungen, die die eigene Religion betreffen. Auch diesem Bedürfnis ist in der Gestaltung von schulischen Bildungsprozessen Rechnung zu tragen. Das Interesse an anderen Religionen kann dazu herausfordern, im Rahmen des Möglichen noch stärkere Kooperationen zwischen den ReligionslehrerInnen verschiedener Religionen und Konfessionen anzustreben. Gerade die Auseinandersetzung mit anderen Religionen kann noch einmal neue Fragen und Perspektiven für die eigene religiöse Praxis eröffnen. Lernen über die eigene sowie andere Religionen steht daher keineswegs in einem konkurrierenden Verhältnis.

Entscheidend ist in all diesen Fällen freilich die, wie es Huber bezeichnet, „inhaltliche Tönung“<sup>30</sup> der Brille, durch die in der schulischen Bildung auf die eigene und auch andere Religionen sowie die persönliche subjektive Religiosität geschaut wird. In der vorliegenden Studie wird deutlich, dass zwar die Häufigkeit der Aktivierung sichtbar wird und daraus bestimmte Schlüsse über die Zentralität von Religiosität im Leben der Jugendlichen gezogen werden können, sie gibt jedoch keine Auskunft darüber, welche Inhalte besprochen oder wie über Gott und Gebet nachgedacht wird, ebenso wenig darüber, welches Gottesbild vorliegt. Sie weist lediglich darauf hin, dass eine bestimmte Zentralität dieser religiösen Aspekte im Leben der Jugendlichen besteht, was nahelegt, diese lebensweltliche Bedeutung durch Bildung zu begleiten. Auch für die pädagogische Zielsetzung des Unterrichts ist daher allein eine mögliche Erhöhung dieser Zentralität und damit verbunden eine Intensivierung der Religiosität zu wenig: Auch deren inhaltliche ‚Färbung‘ ist für die Zielsetzung des Unterrichts relevant und muss reflektiert werden. Zentralität ist daher ein wichtiger, aber nicht hinreichender, Maßstab für das Agieren im schulischen Unterricht.

Daraus folgt die schwierige Frage, wie muslimische Religiosität durch die schulische Bildung ‚getönt‘ wird und werden soll. In der spezifischen Situation von muslimischen Jugendlichen in Europa ist es entscheidend, dass die Reflexion über Religion und persönliche Religiosität in ihrer Sprache, ihren Begründungen und ihrer Grundausrichtung an christliche, säkulare und wissenschaftliche Diskurse und Sprachformen anschlussfähig ist. Hier sei vor allem an die Forderung von Jürgen Habermas erinnert,

dass Religiöse (jedweder Konfession) und Nichtreligiöse dazu bereit sein sollen, „ihre Beiträge zu kontroversen Themen in der Öffentlichkeit [...] aus kognitiven Gründen gegenseitig ernstnehmen“<sup>31</sup> zu können. Für eine islamische Theologie und Religionspädagogik in Europa bzw. speziell in Österreich lässt sich daraus ableiten, dass diese von ihren Standards, Argumentationen und Sprachspielen her so beschaffen sein muss, dass sie Lehrenden wie SchülerInnen argumentativ die Partizipation an den Diskursen der Zivilgesellschaft ermöglicht, was, in Hinblick auf die immer größere Zahl an Nichtreligiösen, freilich auch für christliche Theologien aller Art gilt. Markus Knapp sieht in diesem Prozess alle Religionen gefordert, sich einem öffentlichen Sprachspiel zu öffnen: „Sie müssen sich bemühen, ihre religiösen Überzeugungen in eine säkulare Sprache zu übersetzen, um sie auch für nichtreligiöse Bürger in ihrer Bedeutsamkeit verständlich zu machen. Und sie müssen dafür dann auch säkulare Gründe benennen, die diese semantischen Gehalte der Religion plausibel machen und stützen.“<sup>32</sup> Noch weiter: Es geht auch darum, die Fähigkeit zu entwickeln, mit der *innerreligiösen* Diversität umgehen zu lernen und entsprechende Unterschiede innerhalb der eigenen Gemeinschaft akzeptieren zu lernen bzw. darüber wertschätzend sprechen zu können.<sup>33</sup> Religiöse Bildung in einem spezifischen gesellschaftlichen Kontext bedeutet dann, die eigenen Positionen engagiert sichtbar zu machen und so zu argumentieren, dass sie für Andersdenkende und -gläubige nachvollziehbar sind, und umgekehrt auch die Fähigkeit, auf deren Argumentationen einzugehen. Dies kann schließlich auch einen Beitrag dazu leisten, die eingangs skizzierten erlebten Spannungen zwischen Gesellschaft und Herkunftskultur/-religion zu verringern. Daher kann es letztlich nur das Ziel sein, an Universitäten und Hochschulen entsprechende Institute islamischer Theologie und Religionspädagogik einzurichten, die dort im lebendigen Diskurs mit anderen theologischen und weiteren Fakultäten im Austausch sind. Entsprechend geschulte und kompetente ReligionslehrerInnen können dann als Identifikationsfiguren und Vorbilder agieren, die den islamischen Glauben authentisch leben, gebildet, in der Gesellschaft ‚angekommen‘ und mit dieser im lebendigen Austausch sind. Gerade solche Lehrende können wichtige AnsprechpartnerInnen und Gegenpunkte zu VertreterInnen integralistischer Theologien, wie etwa der Salafismus, sein.

Dies gilt im Speziellen für den islamischen Religionsunterricht noch einmal auf besondere Weise, da dieser im Bereich der religiösen Bildung kein Monopol besitzt, son-

dern die islamischen Gemeinden auch Koranschulen unterhalten. Nach der Studie von Brettfeld und Wetzels liegt tatsächlich eine negative Korrelation zwischen Religiosität und sprachlich-sozialer Integration und Integrationsbereitschaft vor, wobei es hier besondere Korrelationen mit der Dauer des Besuchs einer Koranschule gibt. Die Studie zeigt, dass der Besuch einer Koranschule mit fundamental(istisch)en Einstellungen von Jugendlichen korreliert und diese auch mit der Dauer des Besuchs eher noch verstärkt werden.<sup>34</sup> Hieraus ergibt sich eine besondere Herausforderung für den schulischen Religionsunterricht, der andere Perspektiven, Methoden, Diskursformen und Herangehensweisen an die Religion eröffnen kann und muss als sie in den Koranschulen praktiziert werden.

Im Kontext der aktuellen Integrationsdebatten ist abschließend mit Khorchide noch einmal zu betonen, dass aus den festgestellten und auch in dieser kleinen Studie sichtbaren hohen Raten an persönlicher Religiosität von muslimischen Jugendlichen nicht automatisch auf ‚Traditionalismus‘ oder mangelnde Integration geschlossen werden kann. Gottesglaube, Gebet und Moscheebesuch bzw. auch andere Praktiken sagen nur wenig über die Beziehung der Einzelnen zur Gesellschaft aus.<sup>35</sup> Es lässt sich daraus auch unmittelbar nichts über jene Fragen, die in den westlichen Gesellschaften als Konfliktfelder im Zusammenhang mit dem Islam wahrgenommen werden, aussagen. Diese betreffen im Besonderen die Rolle der Frau, versinnbildlicht im Tragen des Kopftuchs oder anderer Formen der Verhüllung, Selbstabgrenzung von der Mehrheitsgesellschaft sowie ein starres Einhalten bestimmter Reinheits- oder Ernährungsvorschriften.<sup>36</sup> Gerade bei Jugendlichen im Alter von 11 bis 14 Jahren, die in der vorliegenden Studie befragt wurden, kann noch schwer etwas über die spätere Entwicklung gesagt werden. Hier wäre sicherlich interessant zu erforschen, wann und warum sich Einstellungen, die spezifisch diese kontroversen Fragen betreffen, herausbilden (d.h. ab wann und warum Gläubige diverse Vorschriften einhalten oder nicht) und in welchem Zusammenhang sie mit den hier abgefragten religiösen Vorstellungen und Praktiken (Gebet, Moscheebesuch, Glaube an Gott) stehen, wie sie schon im jüngeren Alter sichtbar werden.

Darüber hinaus kann an diesem Zusammenhang noch einmal grundlegend die Bedeutung einer allgemein zugänglichen, hochwertigen und qualifizierten öffentlichen religiösen Bildung in den Schulen aufgezeigt werden, die auch das Zusammenleben und Zusammenarbeiten mit anderen Religionen und Weltanschauungen möglich macht.

Angesichts der sichtbar gewordenen hohen Zentralität von Religiosität für Kinder und Jugendliche mit muslimischem Hintergrund und deren Interesse an religiösen Themen erweist sich die Frage nach religiöser Bildung und ihrer spezifischen ‚Tönung‘, grundgelegt auf einem interdisziplinären akademischen Austausch öffentlicher Universitäten, einmal mehr als klare Forderung der Stunde.

## Anmerkungen

- 1 Vgl. ANDRESEN, Sabine / HUNNER-KREISEL, Christine: Kindheit und Jugend in muslimischen Lebenswelten. Aufwachsen und Bildung in deutscher und internationaler Perspektive, in: ANDRESEN, Sabine / HUNNER-KREISEL, Christine (Hg.): Kindheit und Jugend in muslimischen Lebenswelten. Aufwachsen und Bildung in deutscher und internationaler Perspektive, Wiesbaden: VS Verlag 2010, 11–28, 12.
- 2 KRÄMER, Gudrun: Hohe Religiosität und Vielfalt. Muslimische Aspekte des Religionsmonitors, in: BERTELSMANN STIFTUNG (Hg.): Religionsmonitor 2008, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2007, 219–230, 222.
- 3 Wenngleich hier zweifelsohne substantielle Binnendifferenzen bestehen.
- 4 Vgl. ANDRESEN / HUNNER-KREISEL 2010 [Anm. 1], 12.
- 5 Vgl. KELEK, Necla: Islam im Alltag. Islamische Religiosität und ihre Bedeutung in der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern türkischer Herkunft, Münster: Waxmann 2002, 19.
- 6 Vgl. KHORCHIDE, Mouhanad: Scharia – der missverstandene Gott. Der Weg zu einer modernen islamischen Ethik, Freiburg: Herder 2014, 185.
- 7 BRETTFELD, Katrin / WETZELS, Peter: Muslime in Deutschland. Integration, Integrationsbarrieren, Religion sowie Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch-religiös motivierter Gewalt, Hamburg: Universität Hamburg 2007, 332.
- 8 Vgl. KÖBEL, Nils u.a.: Religiös-normative Orientierungen von muslimischen Jugendlichen im Kontext familialer Erziehung und Sozialisation, in: BLASCHKE-NACAK, Gerald / HÖSSL, Stefan (Hg.): Islam und Sozialisation. Aktuelle Studien, Wiesbaden: Springer VS 2016, 197–216, 206.
- 9 Vgl. SHWEDER, Richard u.a.: The ‚Big Three‘ of Morality (Autonomy, Community, Divinity) and the ‚Big Three‘ Explanations of Suffering, in: BRANDT, Allan / ROZIN, Paul (Hg.): Morality and Health, New York: Routledge 1997, 119–169.
- 10 Vgl. KÖBEL u.a. 2016 [Anm. 8], 206.
- 11 Vgl. KHORCHIDE 2014 [Anm. 6], 185.
- 12 EBD., 186.
- 13 Vgl. KELEK 2002 [Anm. 5], 12–13, ebenso BRETTFELD / WETZELS 2007 [Anm. 7], 334.
- 14 Vgl. ŞEN, Faruk: Religion und Religiosität junger Muslime aus türkischen Zuwandererfamilien, in: WENSIERSKI, Hans-Jürgen von / LÜBCKE, Claudia (Hg.): Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen, Opladen: Leske + Budrich 2007, 17–32.
- 15 KHORCHIDE, Mouhanad: Die Bedeutung des Islam für Muslime der zweiten Generation, in: WEISS, Hilde (Hg.): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation, Wiesbaden: Springer VS 2007, 217–244, 243.

- 16 HUBER, Stefan: Zentralität und Inhalt. Ein neues multidimensionales Messmodell der Religiosität, Opladen: Leske + Budrich 2003, 80.
- 17 Vgl. GLOCK, Charles: Über die Dimensionen der Religiosität, in: MATTHES, Joachim (Hg.): Einführung in die Religionssoziologie. 2, Reinbek: Rowohlt 1962, 150–168.
- 18 Vgl. HUBER 2003 [Anm. 16], 16; 92.
- 19 Vgl. EBD., 17. Für eine umfassende Diskussion des Begriffs ‚Religiosität‘ vgl. ANGEL, Hans-Ferdinand u.a.: Religiosität, Anthropologische, sozialwissenschaftliche und theologische Klärungen, Stuttgart: Kohlhammer 2006.
- 20 HUBER 2003 [Anm. 16], 81.
- 21 Vgl. EBD., 18; 331.
- 22 Vgl. EBD., 17.
- 23 Vgl. EBD., 225.
- 24 Vgl. HUBER, Stefan: Kerndimensionen, Zentralität und Inhalt. Ein interdisziplinäres Modell der Religiosität, in: JOURNAL FÜR PSYCHOLOGIE 16/3 (2008) 1–16, 7.
- 25 HUBER, Stefan: Zentralität und multidimensionale Struktur der Religiosität: Eine Synthese der theoretischen Ansätze von Allport und Glock zur Messung der Religiosität, in: ZWINGMANN, Christian / MOOSBRUGGER, Helfried (Hg.): Religiosität: Messverfahren und Studien zu Gesundheit und Lebensbewältigung. Neue Beiträge zur Religionspsychologie, New York / München / Berlin: Waxmann 2004, 79–107, 93.
- 26 Hier v.a. BRETTFELD / WETZELS 2007 [Anm. 7], 247–249.
- 27 Vgl. KELEK [Anm. 5], 2002.
- 28 Vgl. BRETTFELD / WETZELS 2007 [Anm. 7], 335.
- 29 Vgl. KELEK 2005 [Anm. 5], 64.
- 30 HUBER 2003 [Anm. 16], 81.
- 31 HABERMAS, Jürgen: Vorpolitische Grundlagen des demokratischen Rechtsstaates?, in: HABERMAS, Jürgen / RATZINGER, Joseph (Hg.): Dialektik der Säkularisierung. Über Vernunft und Religion, Freiburg: Herder <sup>2</sup>2005, 15–37, 33.
- 32 KNAPP, Markus: Glaube und Wissen bei Jürgen Habermas. Religion in einer ‚postsäkularen‘ Gesellschaft, in: STDZ 4 (2008) 270–280, 276.
- 33 Vgl. NORDBRUCH, Götz: Zum Umgang mit Entfremdung, Verunsicherung und Unbehagen. Ansätze der Prävention salafistischer Ansprachen in Unterricht und Schulalltag, in: TOPRAK, Ahmet / WEITZL, Gerrit (Hg.): Salafismus in Deutschland. Jugendkulturelle Aspekte, pädagogische Perspektiven, Wiesbaden: Springer VS 2017, 155–165, 160–161.
- 34 Vgl. BRETTFELD / WETZELS 2007 [Anm. 7], 259–262.
- 35 Vgl. KHORCHIDE 2007 [Anm. 6], 218.
- 36 Vgl. ADIDA, Claire / LAITIN, David / VALFORT, Marie-Anne: Why Muslim Integration Fails in Christian-Heritage Societies, Cambridge, MA: Harvard University Press 2016.

## AutorInneninformation

Tit. Univ.-Prof. Dr. habil. DDr. Thomas **Benesch**

Institut für Internationale Entwicklung

Sensengasse 3 (Stiege 2)

1090 Wien

e-mail: thomas.benesch@univie.ac.at

GND: 129550205

DDr. Christian **Feichtinger**

Institut für Katechetik und Religionspädagogik

Heinrichstraße 78 B/II

8010 Graz

e-mail: ch.feichtinger@mailbox.org

GND: 133517969