

Wer bin ich –und wenn ja, mit wie viel Religion? Deutungsmusterbezogene interreligiöse Bildung der Vielfalt in einer Moschee

Manfred Riegger, Gönül Yerli, Sigrid Albrecht

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Riegger, Manfred, Gönül Yerli, and Sigrid Albrecht. 2022. "Wer bin ich –und wenn ja, mit wie viel Religion? Deutungsmusterbezogene interreligiöse Bildung der Vielfalt in einer Moschee." *Cibedo-Beiträge zum Gespräch zwischen Christen und Muslimen* 2022 (3): 112–20.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

Deutsches Urheberrecht

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/>



Wer bin ich – und wenn ja, mit wie viel Religion?

Deutungsmusterbezogene interreligiöse Bildung der Vielfalt in einer Moschee

MANFRED RIEGGER, GÖNÜL YERLI UND SIGRID ALBRECHT

Der religiöse, weltanschauliche, kulturelle und soziale Pluralismus ist eine Signatur unserer Zeit. Angesichts dessen ist zu fragen, wie interreligiöse Bildung Identitäts- und Deutungskompetenz stärken kann? Was können Moscheegemeinden, deren Mitglieder und Besuchende dazu beitragen? Als ein Beispiel für gelungene Bildungsarbeit soll der Moscheebesuch innerhalb des Seminars „Interreligiöse Bildung im Jugendalter“ angeschaut werden, welches von der Universität Augsburg angeboten wird. Dadurch können, so die Intention der Studie, das Potenzial des Lernorts Moschee fürs Begegnungslernen verdeutlicht und grundsätzliche Perspektiven für die interreligiöse Erwachsenenbildung gewonnen werden.

Hierfür werden zuerst das Verständnis von Identität und ihrer Konstruktion im religionspädagogischen Kontext und die Deutungen der Wirklichkeit in der Erwachsenenbildung anhand von Deutungsmustern religiöser Vielfalt als theoretische Grundlage skizziert (1). Daraufhin wird interreligiöse Bildung als Identitäts- und Deutungshorizont anhand des Moscheebesuchs konkretisiert und reflektiert (2). Perspektiven für die deutungsmusterbezogene Identitätsarbeit im Kontext interreligiöser Erwachsenenbildung in der Moschee fassen den Beitrag zusammen (3).

1. Identität durch narrative Deutungen der Wirklichkeit

1.1 Identitätskonstruktion im religionspädagogischen Kontext

Identität gibt Antworten auf die Frage, wer man ist. Grundlegend unterscheidet man personale und soziale bzw. kollektive Identität.¹ *Personale Identität* kann als bewusstes

Gefühl einer Person von eigener Kontinuität und Kohärenz verstanden werden. *Soziale bzw. kollektive Identität* umfasst die Vorstellung von Gleichheit und Gleichartigkeit mit Anderen. In einer pluralen Gesellschaft ist für eine pluralitätsfähige Identitätskonstruktion neben Gleichheit der Umgang mit Differenz zentral.² Pluralitätsfähige religiöse Identität kann deshalb nicht nur kollektiv ererbte bzw. sozial erlernte sein. Vielmehr muss sie sich auch auf religiöse Vielfalt beziehen können, d. h. auf unterschiedliche Erscheinungsformen von Religion und normativ auf deren Anerkennung.³

Gegenüber einer solchen pluralitätsfähigen Religionspädagogik wird vonseiten einer heterogenitätssensiblen Religionspädagogik Kritik geübt: Religiöse Pluralität würde Unterschiede undifferenziert fassen, denn strukturelle Ungleichheiten (z. B. soziale wie Armut und Benachteiligung) und Unterschiedlichkeiten (z. B. religiöse, kulturelle, identitätslogische) würden nicht auseinandergehalten.⁴ Damit sanktioniere z. B. eine rechtliche Gleichbehandlung von faktisch ungleichen Subsystemen (Individuen bzw. Religionen oder Konfessionen) die ursprüngliche Ungleichheit. Der Heterogenitätsdiskurs wirft also dem Pluralitätsdiskurs Uneindeutigkeit des Differenzbegriffs vor, wohingegen die empirische Unerfassbarkeit der Heterogenitätsaspekte als Problem markiert wird. In spätmodernen Diskursen strebt man die Überwindung von „Identitätszwängen“⁵ an und erkennt die „Möglichkeit,

² Vgl. ebd., S. 124.

³ Vgl. Engler t, Rudolf: Dimensionen religiöser Pluralität, in: Schweitzer , Friedrich/Engler t, Rudolf/Schwab, Ulrich/Zieber tz , Hans-Georg: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh/Freiburg im Brsg. 2002, S. 17–50.

⁴ Vgl. Grümme, Bernhard: Religionspädagogische Denkformen. Eine kritische Revision im Kontext von Heterogenität, Freiburg im Brsg. 2019, S. 136.

⁵ Keupp, Heiner: Eigenarbeit gefordert. Identitätsarbeit in spätmodernen Gesellschaften, in: Hagedorn, Jörg (Hg.): Ju-

¹ Vgl. dazu: Lehner-Hartmann, Andrea: Schülerinnen und Schüler in ihrer Identitätsarbeit, in: Kropač, Ulrich/Riegel , Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2021, S. 120–126, hier: S. 120 f.

Dr. Manfred Riegger ist apl. Prof. und Akademischer Oberrat am Lehrstuhl für Didaktik des Katholischen Religionsunterrichts und Religionspädagogik an der Universität Augsburg. Seine Forschungsschwerpunkte sind Interreligiöse Bildung, Professionalisierung, Simulation und Unterrichtsmethoden.

Gönül Yerli ist Religionspädagogin und Vizedirektorin des Islamischen Forums Penzberg mit dem Arbeitsschwerpunkt „interreligiöse Bildung“.

Sigrid Albrecht studiert im Zertifikatsstudiengang „Interreligiöse Mediation“ an der Universität Augsburg.

sich in normativ nicht vordefinierten Identitätsräumen eine eigene ergebnisoffene und bewegliche authentische Identitätskonstruktion zu schaffen“, an. Damit erhält man jedoch weder ein identitäres Verständnis⁶ noch ein Ergebnis von Identität, sondern fokussiert den Suchprozess und die Selbstkonstruktion.⁷ Identität besitzt man nicht wie Geld im Portemonnaie, das leicht quantifizierbar ist. Vielmehr ist Identität qualitativ zu bestimmen, und zwar als „Identitätsbildung durch Narration“⁸. Ein solches Identitätsverständnis ist biographietheoretisch aufgeklärt.

Nur wenn konkrete Menschen sich derart auf ihre Lebenswelt beziehen, dass ihre selbstreflexiven Aktivitäten gestaltend auf soziale Kontexte zurückwirken, ist jene moderne Schlüsselqualifikation ‚Biographizität‘ berührt. [... Diese] bedeutet, dass wir unser Leben in den Kontexten, in denen wir es verbringen (müssen), immer wieder neu auslegen können, und dass wir diese Kontexte ihrerseits als ‚bildbar‘ und gestaltbar erfahren. Wir haben in unserer Biographie nicht alle denkbaren Chancen, aber im Rahmen der uns strukturell gesetzten Grenzen stehen uns beträchtliche Möglichkeitsräume offen. Es kommt darauf an, die

gend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule, Wiesbaden 2014, S. 167–186, hier: S. 168 und das folgende Zitat.

⁶ Vgl. dazu kulturell: Bizeul, Yves/Rudolf, Dennis Bastian: Einführung und Beschreibung der Beiträge, in: Dies. (Hg.): Gibt es eine kulturelle Identität? Baden-Baden 2020, S. 13–21, bes. 13f.; sowie religiös: Schober, Michael: Geschwisterlichkeit in der einen Menschheitsfamilie – Religionspädagogische Studie zu *Fratelli tutti* aus christlicher Sicht, in: CIBEDO-Beiträge 2 (2021), S. 59–65, bes. S. 61f.

⁷ Vgl. auch: Pirker, Viera: Fluide und fragil: Identität als Grundoption zeitsensibler Pastoralpsychologie, Ostfildern 2013.

⁸ Zieberitz, Hans-Georg: Wozu religiöses Lernen? Religionsunterricht als Hilfe zur Identitätsbildung, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Zieberitz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2015, S. 142–154, hier: S. 151.

„Sinnüberschüsse“ unseres biographischen Wissens zu entziffern.⁹

Wenig beachtet werden Dekonstruktionsprozesse und deren mögliche positive Bedeutungen, gerade mit Blick auf Religion.¹⁰ Die eigene Identität muss nicht nur selbstgemachten Vorstellungen entsprechen und erkämpft werden, denn gläubige Menschen erleben, dass ihre Identität ihnen von Gott geschenkt wird. Von der Religion her ist Identität nicht nur Menschenwerk, sondern auch und gerade eine Tat Gottes. Zwischen den Polen Aktivität und Passivität kann, wenn so empfunden wird, ein Geschehen-Lassen entspringen, das Identitätssuche und -vergewisserung immer neu ermöglicht. Bei aller Dynamik erfahren religiöse Menschen von Gott her Zusage und Zuspruch: „Du bist grundsätzlich auf dem guten Weg! Verlierst du ihn, kannst du immer wieder auf diesen Weg zurückkehren.“ Doch je stärker sich Religion individualisiert und pluralisiert, desto weniger kann religiöse Bildung von geprägter, religiöser Sprache ausgehen, sondern muss kreativ neue Sprachformen entwickeln.

1.2 Deutungen der Wirklichkeit in der Erwachsenenbildung

Denken und Deuten sind für Menschen unvermeidlich. Positiv betrachtet ist Deutung eine „Weise des Zeigens und Sagens, die Jemanden *etwas sehen lässt* und möglicherweise auch *als etwas sehen macht*“¹¹. Deutung wird hier zunächst als Zuschreibung von Bedeutung durch andere verstanden. Doch jeder Mensch deutet die ihm angebotenen Sachverhalte und Fakten – semiotisch verstanden als Zeichen – auch aktiv und selbst. In Bezug auf Religion ist hier die Unterscheidung von Zeichen und Symbol-Zeichen, als mögliche Symbole, entscheidend: Zeichen sind eindeutig (eine grüne Ampel zeigt für Verkehrsteilnehmende: fahren!). Mögliche Symbole hingegen sind bedeutungsreich. Sie bieten Bedeutungs- und Sinnpotenziale an (z. B. könnte die Farbe Grün Natur, Parteizugehörigkeit usw. bedeuten).¹² Dabei meint die objektive Bedeutung die

⁹ Vgl. Alheit, Peter: Identität oder „Biographizität“? Beiträge der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identitätsentwicklung, in: Gries, Birgit (Hg.): Subjekt – Identität – Person. Reflexionen zur Biographieforschung, Wiesbaden 2010, S. 219–249, hier: S. 243.

¹⁰ Vgl. dazu z. B.: Schweitzer, Friedrich: Identitätsbildung – Religion – Religionsunterricht. Klärungen, Aufgaben und Möglichkeiten, in: Hagedorn (Hg.): Jugend, Schule und Identität, S. 519–532.

¹¹ Stöckel, Philipp: Was sich rechnet und was sichtbar ist. Wundersame Wandlungen des Wirklichkeitsbegriffs als Horizont der Religionskultur, in: Engler, Rudolf u. a. (Hg.): Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung, Neukirchen-Vluyn 2014, S. 43–53, hier: S. 43 (H. i. O.). Vgl. dazu ausführlich: Klie, Thomas/Kumlehn, Martina/Kunz, Ralph/Schlag, Thomas (Hg.): Machtvergessenheit. Deutungsmachtkonflikte in praktisch-theologischer Perspektive, Berlin u. a. 2021.

¹² Vgl. Riegger, Manfred: Lernen mit Symbolen – Symbolisieren lernen, in: Kröpač/Riegel (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, S. 255–265, hier: S. 260.

Übereinstimmung von Zeichen und Bezeichnetem – von Begriff und Sache. Richtig bezeichnet ist eine Sache, wenn der adäquate Begriff auf sie angewendet ist. Im Unterschied zur Bedeutung ist Sinn subjektiver, nämlich die zusätzliche Inhaltszuschreibung eines Individuums für eine Sache. Deshalb können Dinge unterschiedliche Sinngehalte, aber nur eine Bedeutung haben. Beispielsweise kann ich den Teddybären eines Kindes als sein Kuscheltier bezeichnen, aber für das Kind selbst ist es sein ‚Herby‘, dem vielleicht bereits ein Auge fehlt, der aber auf keinen Fall durch einen neu gekauften Teddybären identischer Produktionsweise ersetzt werden kann.¹³

Sprache, Kultur, Religion usw. sind damit Sinndeutungssysteme, wobei Religionen Sinn als Wahrheit verstehen, weil sie „Wege zum Heil“¹⁴ sein wollen. In diesen Systemen geht es nicht um die objektive Bezeichnung eines Sachverhalts oder einer Handlung mit einer objektiv richtigen Bedeutung, sondern um deren Sinndeutung. Da Menschen in einem gesellschaftlich-gemeinschaftlichen Kontext aufwachsen, der bereits Muster von Deutungen (z. B. religiöse, kulturelle) enthält, greifen Individuen auf diese zurück, sodass deren Deutungen nie bei einem Nullpunkt beginnen. Den Gesamtzusammenhang von vorgegebener und individuell konstruierter Deutung kann man folgendermaßen zusammenfassen: Deutungen sind nicht alles, aber alles ist uns nur in Deutungen zugänglich. Deshalb sind Deutungsmuster für religiöse Bildungsprozesse von besonderem Interesse.

In der Erwachsenenbildung sind Deutungsmuster Konzepte, die lerntheoretisch und didaktisch „relativ stabile Programme unseres Selbst- und Weltverständnisses“¹⁵ sowie unserer Gottesvorstellungen darstellen. Im Unterschied zur wissenssoziologischen Erforschung der Entstehung und Begründung von menschlichen Deutungsmustern¹⁶ geht es in der Praxis der Erwachsenenbildung um eine spezifische Form des Lernens mit Deutungsmustern: „Das Lernen Erwachsener ist dann eine Differenzierung der Deutungen von gesellschaftlicher Realität und damit eine ‚Rekonstruktion von Wirklichkeit im Anschlussler-

nen‘ (Titgens ...)“.¹⁷ Ein solches Lernen zielt damit nicht primär auf Sachwissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, sondern auf die Reflexion und Erweiterung der Selbst-, Welt- und Gottesverständnisse, womit Lernen an die Lebenswelt und die Wirklichkeitskonstruktion Erwachsener gekoppelt wird. „Identitätstheoretisch betrachtet dienen Deutungsmuster der Stabilisierung des Selbstkonzepts.“ Sie „reduzieren Komplexität und erleichtern dadurch eine Orientierung in einer unübersichtlichen Welt und ermöglichen erfolgreiche Handlungen.“ Deutungsmuster beinhalten „Legitimationsstrategien für das praktische Handeln“. Gemeinsam geteilte Deutungsmuster stärken das „Gefühl der Zugehörigkeit“ und „erzeugen eine Wirklichkeit ‚eigener Art‘“. Aufgabe der Erwachsenenbildung in dem hier vertretenen Sinne ist also die „Förderung des Umgangs mit Deutungsmustern“. Religiöse Erwachsenenbildung zielt entsprechend auf die Beziehung zwischen angebotenen Lernimpulsen und den vorhandenen Deutungsmustern der Teilnehmenden.

Identitätskonstruktion durch Deutung der Wirklichkeit in der Erwachsenenbildung ist abschließend in einen pluralen Kontext eingebettet zu denken.

1.3 Deutungsmuster religiöser Vielfalt

Vielfalt wird im Heterogenitätsdiskurs¹⁸ eher allgemein und Religion außenperspektivisch als ein Merkmal unter anderen thematisiert.¹⁹ Demgegenüber stellt der Pluralitätsdiskurs religiöse Vielfalt ins Zentrum, womit die Innenperspektive von Religion stärker ins Zentrum rückt. Um im Anschluss an neuere Diskurse der religiösen Vielfalt²⁰ die umfassende Dimensionierung religiöser Pluralität mittels Deutungsmustern aufzunehmen, wird in dem hier vorgeschlagenen Konzept von deutungsbezogener interreligiöser Erwachsenenbildung jene von Rudolf Engler herangezogen und weitergeführt.²¹ Engler unterscheidet grundsätzlich vier Dimensionen der Deutung: *positionelle*, *stilistische*, *kontextuelle* und *biographische*. Gegenüber den ersten beiden sind die letzten beiden

intermittierende Faktoren. Positionen beziehen sich als positionelle Differenzen auf Vorstellungen der Religionen und Weltanschauungen, wie sie sich beispielsweise in Grundtexten wiederfinden und von

¹³ Vgl. ebd.

¹⁴ Waldenfels, Hans: Religion. Theologische Perspektiven, in: Eicher, Peter (Hg.): Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe, Bd. 4, München 2005, S. 34–39, hier: S. 37.

¹⁵ Siebert, Horst: Aus positivistischen Fesseln befreit: „Lernen“ wird hoffähig, in: Nuissl, Ekkehard (Hg.): 50 Jahre für die Erwachsenenbildung. Das DIE – Werden und Wirken eines wissenschaftlichen Service-Instituts, Bielefeld 2008, S. 27–43, hier: S. 34 und die folgenden Zitate. Vgl. zum Ganzen: Arnold, Rolf: Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn 1985 und Ders.: /Schüler, Ingeborg: Deutungsmuster, in: Dinkelaker, Jörg/von Hippel, Aiga (Hg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen, Stuttgart 2015, S. 66–74.

¹⁶ Vgl. dazu u. a.: Schütz, Alfred: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie, Frankfurt a. M. 2016 (1932); Oevermann, Ulrich: Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern (1973), in: Sozialer Sinn 1 (2001), S. 3–33 und Ders.: Die Struktur sozialer Deutungsmuster. Versuch einer Aktualisierung, in: Sozialer Sinn 1 (2001), S. 35–81.

¹⁷ Siebert: Aus positivistischen Fesseln befreit, S. 34 und die folgenden Zitate.

¹⁸ Vgl. Grümme: Religionspädagogische Denkformen, bes. S. 126–166.

¹⁹ Vgl. Schweitzer, Friedrich: Religiöser Pluralismus und Heterogenität. Konkurrierende, komplementäre oder inkommensurable Grundbegriffe der Religionspädagogik?, in: Grümme, Bernhard/Schlager, Thomas/Ricken, Norbert (Hg.): Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft, Stuttgart 2021, S. 29–39, hier: S. 34 f.

²⁰ Vgl. Gronover, Matthias u. a.: Subjektive Theorien zu religiöser Vielfalt von katholischen Religionslehrkräften. Eine explorative Studie, in: Religionspädagogische Beiträge 45/1 (2022), S. 45–56. Online abrufbar unter: <https://doi.org/10.20377/rpb-160> (letzter Abruf: 15. August 2022).

²¹ Vgl. Engler, t, Dimensionen religiöser Pluralität.

Gemeinschaften wie von einzelnen Menschen vertreten werden.²²

Als religiöse Differenzmuster werden vier ausgemacht: inter-religiös (z. B. Christentum und Islam), inter-konfessionell (z. B. römisch-katholisch und evangelisch-landeskirchlich), intra-religiös (z. B. innerhalb des Christentums jenseits konfessioneller Prägungen) und intra-konfessionell (z. B. innerhalb des sunnitischen Islam). Diese vier Muster lassen sich um ein nicht-religiöses bzw. säkulares und ein indifferentes ergänzen. Die Positionen von Religionen, säkularen Weltanschauungen usw. werden in Stilen realisiert bzw. in sog. *Realisierungsstilen* konkretisiert. D. h., bei den Stilen handelt es sich um Weisen subjektiv gelebter Religiosität²³ bzw. profanen Lebensglaubens (engl. *faith*), der sinnlich wahrnehmbaren Seite von *fides qua* (lat. = Glaubensakt). Anstelle von Englerts drei Stilen (exklusiv nur die eigenen Wahrheitsansprüche bzw. Traditionen anerkennend, individualisiert aus unterschiedlichen Traditionen Elemente bestehend und säkular) werden in dieser Studie vier Alternativen vorgeschlagen, die stärker den Zusammenhang von Eigenem und Fremdem hervorheben: 1. exklusiver Wahrheitsanspruch der eigenen kollektiv übernommenen bzw. individuellen Positionierung (z. B. Religion bzw. Konfession, profaner Lebensglaube), 2. individualisiertes Gegeneinander von Eigenem und Fremdem, 3. individualisiertes Zueinander von Eigenem und Fremdem, 4. hybrides, unstrukturiertes Nebeneinander von Eigenem und Fremdem. Zudem wird eine dritte grundlegende Dimension, die *Reflexionstiefe* der Positionen, ergänzt, weil diese für die Identitätskonstruktion von erheblicher Bedeutung zu sein scheint. Unterschieden wird: 1. unbewusst übernommene Identität, 2. bewusst übernommene Identität, 3. unbewusst reflektierte Identität, 4. bewusst reflektierte Identität. Die beiden folgenden Dimensionen gelten als intermittierend: Die *kontextuelle Differenz* prägt die Religiosität kollektiv und umfasst typische Sozialisationsbedingungen eines Geburtsjahrgangs, des Geschlechts oder sozialen Milieus.²⁴ Die *biographischen Differenzen* werden durch individuelle Deutungen geprägt, die sich in den eigenen Erfahrungen widerspiegeln.²⁵

1.4 Narrative Theologie mit Hilfe von Identitätserzählungen

Seit den 1970er-Jahren taucht im deutschen Diskurs der Begriff der narrativen Theologie auf. Er wurde vor allem von J. B. Metz und H. Weinrich geprägt und bezieht sich auf die gemeinschaftsbildende, identitätsstiftende Funktion der narrativen Erinnerung in der Geschichte des Christentums ab.²⁶ Diesbezüglich sind heute im Kontext der Praktischen Theologie mindestens zwei Aspekte zu verändern: Einmal ist heute der Blick über das Christen-

tum hinaus auch auf andere Religionen zu richten. Sodann scheint sich heute die Identitätsstiftung inhaltlich verändert zu haben, was sich auf die Form der Erzählung auswirkt. Unter diesen Perspektivierungen können Erzählungen einen Raum für unzensierte Kommentare und Deutungsvorschläge von Menschen schaffen. Möglich wird dann ein in Narrationen reflektierter Umgang mit Pluralität und Heterogenität, der mit der Wahrnehmung beginnen kann, dass die Erzählenden häufig mit unterschiedlichen Vorverständnissen in die Deutungsprozesse eintreten.

Um den hier skizzierten veränderten Bedingungen und Kontexten religiöser Identitätsbildungsprozesse in der Erwachsenenbildung gerecht zu werden, wurde versucht, Impulse der pädagogischen wie theologischen Diskurse produktiv auf- und notwendige eigene Ergänzungen vorzunehmen. Um die theoretische Ausführung, die für die Weiterentwicklung der pluralitätsfördernden und heterogenitätssensiblen Religionspädagogik notwendig erscheint, anschaulich zu machen, folgt nun eine Konkretisierung anhand der zuvor konzipierten Form des Begegnungslernens in der Moschee Penzberg. Die Praxis dort hat die Theoriebildung entscheidend mitgeprägt, sodass sie eine aus der Erfahrung gewachsene wissenschaftliche Reflexion real vorhandener Lernprozesse darstellt, wie im Folgenden aus praxeologischer Perspektive verdeutlicht wird.

2. Religiöse Bildung als Identitäts- und Deutungsreflexion konkret

2.1 Seminar: „Interreligiöse Bildung im Jugendalter“ mit Begegnungstag im Islamischen Forum Penzberg

Das Seminar „Interreligiöse Bildung im Jugendalter“ ist eines von zweien im Vertiefungsmodul Religionsdidaktik für alle Lehrämter mit dem Fach Katholische Religionslehre an der Universität Augsburg und ebenfalls eines von sieben möglichen Seminaren im Vertiefungsmodul für den Erweiterungsstudiengang „Zertifikat Interreligiöse Mediation (ZIM)“. Das allgemeine Ziel der Mündigkeit in der religiösen Erwachsenenbildung wird im Seminar mit verschiedenen Lernzielen und Kompetenzen konkretisiert.²⁷ Das Seminar wird von Prof. Dr. Manfred Riegger an der Universität Augsburg seit 2018 jeweils im Sommersemester angeboten. Es ist für Lehramtsstudierende mit katholischer bzw. evangelischer Religionslehre sowie für Studierende des ZIMs geöffnet.²⁸ Jedes Jahr nehmen ca. 15 Studierende aus unterschiedlichen Kontexten und Altersstufen teil. Die enge Verbindung von Religion und Kultur²⁹ berücksichtigend werden nach einer Einführung in acht wöchentlichen Sitzungen folgende Aspekte thematisiert: Konstruk-

²⁷ Siehe hier: <https://www.uni-augsburg.de/de/fakultaet/kthf/studium/interreligioese-mediation/> (letzter Abruf: 15. August 2022).

²⁸ Vgl. dazu Käppler, Bernd: Zertifikate, in: Dinkelaker/von Hippel (Hg.): *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*, S. 158–164.

²⁹ Vgl. dazu Öztürk, Halit/Klabunde, Niels: Interkulturalität, in: Dinkelaker/von Hippel (Hg.): *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*, S. 244–251.

²² Ebd., S. 19.

²³ Vgl. zum Ganzen: ebd., S. 23–27.

²⁴ Vgl. zum Ganzen: ebd., S. 27–30.

²⁵ Vgl. zum Ganzen: ebd., S. 30 f.

²⁶ Vgl. Metz, Johann Baptist: *Kleine Apologie des Erzählens*, in: *Concilium* 9 (1973), S. 334–341.

tionen von fremden religiösen und kulturellen Inhalten wahrnehmen; Entwicklungspsychologie; Extremismus/Salafismus; Gebet und gemeinsame Feiern; Begegnungs- und Expertenlernen; Jenseitsvorstellungen; Koran-Jesus und Bibel-Mohammed; Entdecken und Erschließen konkreter Zeugnisse der Weltreligionen. Der ganztägige Begegnungstag umfasste bisher (mit variierenden Schwerpunkten) Einführung in das Arabische, Einführung in das Pflichtgebet, Präsenz beim Pflichtgebet, offene Fragerunde, einen weiteren thematischen Schwerpunkt (z. B. Wahrheitsfrage) und eine Moscheeführung mit erfahrungsbezogenen, erläuternden Erzählungen der Vize-Direktorin der Moscheegemeinde Frau Gönül Yerli. Abgeschlossen wird das Seminar mit einer Reflexion. 2020 erfolgten die wöchentlichen Sitzungen online und asynchron auf der universitätseigenen Lernplattform, 2021 online und synchron als Zoomsitzungen. Auch während der Pandemie fand der Kontakttag immer in Präsenz am Lernort Moschee statt.

2.2 Moscheebesuch in Penzberg

Penzberg ist eine ca. 16.000 Einwohner zählende, wirtschaftlich prosperierende Stadt im oberbayerischen Voralpenland. Der ca. 50 km südlich von München gelegene Ort zieht seit Jahrzehnten gut verdienende Arbeitskräfte, darunter auch Muslime, an. Seit 1994 besteht die Islamische Gemeinde Penzberg e. V. als unabhängige, multinationale, neutrale und offene religiöse Gemeinde, in der die Umgangssprache Deutsch ist. Die Freitagspredigt wird von Imam Dr. Benjamin Idriz abwechselnd in vier verschiedenen Sprachen gehalten. Das moderne und mit viel Glas Transparenz ausstrahlende Moscheegeäude wurde vom bosniakisch stämmigen Architekten Alen Jasarevic geplant und 2005 eröffnet. Diese Moschee gehört mit einer großen Bibliothek zum Islamischen Forum, das sich als eine Einrichtung der Begegnung, des Austausches und der Kommunikation der Religionen und Kulturen versteht. Diese wenigen Hinweise mögen genügen, um den Charakter des Islamischen Forums Penzberg anzudeuten.³⁰

Die Vize-Direktorin dieser Moscheegemeinde ist die 44-jährige Gönül Yerli. Sie hat u. a. den Grund- und Aufbaukurs in katholischer Theologie an der Domschule Würzburg absolviert und 2017 einen Master im Studiengang „Interreligiöser Dialog: Begegnung von Juden, Christen und Muslimen“ an der Donau-Universität Krems mit einer Masterarbeit zum Thema „Der Islam als Partner in der interreligiösen Praxis und sein Beitrag zum Gemeinwesen am Beispiel des Zusammenlebens in Penzberg“ erworben. Im Islamischen Forum ist sie Referentin für Dialog und Öffentlichkeitsarbeit sowie verantwortlich für eine erfahrungsorientierte Bildungsarbeit.³¹

2.3 Methodische Vorüberlegungen

Religiöse Bildung, wie sie Gönül Yerli anbietet, enthält mehr als Fakten zu ihrer Person, dem Gebetsraum, zum Islam und zur Moscheegemeinde in Penzberg. Vielmehr verweist sie auf diese äußeren Gegebenheiten und erzählt³² daran anknüpfend religiös-kulturelle Inhalte innerhalb einer Deutung ihrer eigenen Biographie und Erfahrung.³³ Sie entfaltet ihre Deutungsoptionen und die damit zusammenhängenden lebenspraktischen Konsequenzen mit entsprechenden Emotionen. Deutlich wird also, wie sich gelebtes Leben und gelebter Glaube auf ihre Biographie auswirkten und wie sich ihr Glaube auf die Gestalt des gelebten Lebens auswirkt. Auf die Erzählungen Yerlis reagierte 2020 Sigrid Albrecht – 50-jährige Teilnehmerin des Seminars – schon während der Erzählungen mit Nachfragen und Selbstzeugnissen (z. B. „Ihre Schilderungen lösen bei mir Erinnerungen an meine Kindheit aus.“ „Wenn ich das höre, kommen mir die Tränen.“). Am gleichen Tag bot der Seminarleiter Frau Albrecht an, ihre Seminararbeit als Reflexion des Ausgelösten mit wissenschaftlicher Einordnung zu schreiben, dem sie sofort zustimmte. Wesentliche Teile dieser schriftlichen Arbeit bilden zusammen mit den Ausführungen von Frau Yerli die Grundlage für das Folgende. Im Unterschied zu Interviews bestehen hier keine Bedenken im Blick auf das notwendige Einfühlungsvermögen.³⁴ Andererseits sind bei schriftlichen Selbstzeugnissen keine präzisierenden Nachfragen möglich.³⁵

2.4 Identitätsrelevante Deutungen im pluralitäts-ermöglichenden interreligiösen Bildungsprozess

Klassische Moscheeführungen beinhalten häufig folgende Aspekte: Vorstellung der durchführenden Person, Kontext des zu besichtigenden Gebäudes bzw. Gebetsraumes, Leben und Beten im Gebetsraum und ein Ausblick in die Zukunft. Auch wenn diese äußeren Aspekte hier nicht ausgeführt werden können, knüpft Frau Yerli an solche an. Im Folgenden werden zunächst einzelne biographisch erschlossene Narrationen von ihr im Sinne des oben aufgespannten Rahmens der Identitätsbildung durch Deutungen im pluralen, interreligiösen Kontext wiedergegeben, worauf Frau Albrecht 2020 ausführlich selbstreflexiv und schriftlich antwortete. Zu beachten ist, dass mündliche und schriftliche Narrationen immer schon Deutungen enthalten, die für den Bildungsprozess zwar wesentlich sind, in diesem aber wiederum gedeutet, d. h. hinterfragt

³⁰ Siehe hierzu: <https://islam-penzberg.de/islamisches-forum/> (letzter Abruf: 15. August 2022).

³¹ Vgl. dazu: Riegger, Manfred: Erfahrung, in: WiReLex 2016. Online abrufbar unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100193/> (letzter Abruf: 15. August 2022).

³² Vgl. dazu z. B. das Themenheft: Geschichten erzählen – Storytelling, Erwachsenenbildung 66/4 (2020).

³³ Vgl. dazu Nitel, Dieter/Siewert, Andrea: Lebenslauf und Biographie, in: Dinkelaker/von Hippel (Hg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen, S. 185–190.

³⁴ Vgl. Simojoki, Henrik: Gespräche im Dazwischen. Interkulturelle Schulseelsorge im Zeichen hybrider Identität, in: Merle, Kirstin (Hg.): Kulturwelten. Zum Problem des Fremdverstehens in der Schulseelsorge, Berlin 2013, S. 171–186, hier: S. 179.

³⁵ Vgl. Dörner, Olaf/Schäffer, Burkhard: Erwachsenenbildungsforschung und Forschungsmethoden, in: Dinkelaker/von Hippel (Hg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen, S. 280–287, bes. S. 285f.

werden. Gerade dies wäre ein möglicher Forschungsgegenstand.

Herkunft in der Fremde: Wer bin ich?

Gönül Yerli: Geboren wurde ich in der Türkei, in Anatolien. Im Alter von drei Jahren bin ich mit meinen Eltern in die Bundesrepublik Deutschland gekommen, ins ländliche Oberbayern. Unsere Familie war die einzige muslimische Familie in einem oberbayerischen, katholischen Umfeld. Damit hatte ich immer Kontakt mit der umgebenden Gesellschaft, die freundlich war, auch wenn ich von den anderen Kindern „Türkenmadel“ (= Türkenmädchen) gerufen wurde. Bis heute werde ich vom gesellschaftlichen Umfeld als fremd eingestuft, ganz egal welche Staatsbürgerschaft ich besitze. Die Nationalität, die mir zugesprochen wird, ist wohl nicht ‚die deutsche‘.

Sigrid Albrecht: Obwohl ich aus Rumänien, Siebenbürgen stamme, gehöre ich der dortigen Minderheit der Siebenbürger Sachsen an. Diese war eine in Rumänien in einer Enklave lebende deutsche Minderheit, die über 800 Jahre und trotz des Kommunismus ihre Identität als Volksgruppe bewahren konnte, was wohl hauptsächlich dem parallel laufenden deutschsprachigen Schulunterricht zu verdanken ist. So war ich in meiner Volksgruppe sehr wohl rumänische Staatsbürgerin, jedoch mit prägendem Bewusstsein deutscher Nationalität. Mit meiner Übersiedlung in die Bundesrepublik Deutschland 1996 bekam ich die deutsche Staatsbürgerschaft zusätzlich zur rumänischen, jedoch wurde mir fortan weitestgehend meine deutsche Nationalität abgesprochen – was mein Identitätskonstrukt ins Wanken brachte, vielleicht noch bringt.

Familiensprache, Bildungssprache und Gebetssprache: Wie spreche ich?

Yerli: Meine Eltern haben mit mir Türkisch gesprochen, sodass ich erst im Kindergarten und in der Schule Deutsch gelernt habe, und dann klar die dialektale Färbung des Umfeldes übernahm, in dem ich sozialisiert wurde. Türkisch ist für mich immer die Herzenssprache, mit der ich in meiner Ursprungsfamilie die Einführung in den Islam und Arabisch lernte. Ja, meine komplette Identität ist mit der Sprache verbunden. Deutsch ist die Sprache der Bildung ...

Albrecht: Nachdem ich deutschsprachig aufgewachsen bin und ein deutschsprachiges Schulsystem durchlaufen habe, habe ich nie etwas anderes denken und fühlen können, als Deutsch-Muttersprachlerin zu sein. Rumänisch hatte ich ab dem ersten Schuljahr Rumänisch war, so gesehen, die erste Fremdsprache – eine angelernte und keine „gefühlte“ Sprache. Selbstverständlich haben die Siebenbürger Sachsen im Deutschen einen ganz speziellen Zungenschlag ... Das führte dann zumindest in den ersten Jahren in der BRD, damals in Nördlingen, dazu, dass ich oft in „Leichter Sprache“ angesprochen wurde oder in Rieser Dialekt korrigiert wurde, mitsamt der dort üblichen grammatikalischen Anomalien.

Herkunft im Zusammenspiel mit Religion: Wo liegen meine religiös-kulturellen Wurzeln?

Yerli: Schon früh kam ich in Kontakt mit dem Christentum. Ich ging mit den Nachbarskindern sonntags in den Gottesdienst und freute mich schon darauf, dass es danach Kuchen gab. Ich komme aus einer gelebten und praktizierenden muslimischen Tradition. Ein Traditionserbe, welches meine Eltern aus ihrem Ursprungsland, der Türkei, mitgebracht haben und mir – natürlicherweise – vorlebten. Ich wollte dieses religiöse Erbe weitertragen, auch und gerade hier in der Bundesrepublik. In einer religiösen Minderheitensituation war ich darauf bedacht, mein kulturelles Erbe und meine Identität weiterzutragen, auch meinen Eltern zuliebe. Ich habe meinen Platz in dieser Moscheegemeinde gefunden. Wir bauten in Penzberg eine moderne Moschee, wo die Jungen und Mädchen im Islamunterricht gemeinsam lernen dürfen, ein Fakt, der in Deutschland eher selten ist. Die Gebetssprache ist selbstverständlich Arabisch. Die Gemeindesprache ist Deutsch und die Predigten bei den Freitagsgebeten finden in unterschiedlichen Sprachen statt, u. a. Türkisch, Bosnisch und Deutsch. Hier unterscheiden wir uns vom überwiegenden Teil der Moscheen in Deutschland, in denen die Gemeinde- und Predigtsprache dem Herkunftsland entspricht. Ich fühle mich hier in Penzberg genau am richtigen Ort, als Vize-Direktorin der Gemeinde und Referentin für interreligiösen Dialog.

Albrecht: Da die Volksgruppe der Siebenbürger Sachsen territorial schon lange k. u. k. Monarchie war, hat schon immer ein reger Austausch mit dem Großraum stattgefunden. So wurde auch die Wanderschaft oder ein Studium in alten Zeiten oft im sprachlichen Kernland gemacht. So kam dann beispielsweise der junge Student als ehrwürdiger Pfarrer aus der großen, weiten Welt zurück. So war man auch wissenschaftlich und kulturell immer am Puls der Zeit. Und noch früher ist man in die deutschen Fürstentümer zum Studium aufgebrochen. Genauso kam das reformatorische Gedankengut nach Siebenbürgen und wurde in jeder größeren mittelalterlichen Stadt durch einen einheimischen Reformator implementiert – bezeichnenderweise hat aber nie eine Gegenreformation stattgefunden. So waren die Siebenbürger Sachsen fortan evangelisch, genauer, evangelisch-lutherisch nach Augsburger Bekenntnis. Und so blieb es auch über die Jahrhunderte. Selbst im Kommunismus wurden die kirchlichen Strukturen so belassen oder darüber hinweggesehen, da die evangelisch-lutherische Gemeinde so verschwindend klein gegenüber der rumänisch-orthodoxen Mehrheitsbevölkerung war. Auch war die Religionszugehörigkeit eine maßgebliche Komponente in der behördlichen Anerkennung der deutschen Volkszugehörigkeit im Sinne einer späteren Anerkennung als Spätaussiedlerin der BRD, nach Art. 116GG. Ich lebe nun in Bayern, wo die Mehrheitsbevölkerung römisch-katholisch ist, jedoch fühle ich mich als Evangelisch-Lutherische hier, gerade in Augsburg, religiös sehr wohl beheimatet.

Sozialisation in Verbindung mit Religion: Wem fühle ich mich zugehörig?

Yerli: Ich bin in einer freiheitlichen Welt aufgewachsen, wenn auch der Islam noch lange nicht zum Weltverständnis

nis vieler Mitbürger dazugehört hat. Ich habe später am außerschulischen Islamunterricht teilgenommen und Arabisch lesen und schreiben gelernt. Ich war im Islamunterricht auch mit Gleichgesinnten zusammen, sprich mit anderen muslimischen Kindern, nach Geschlechtern getrennt. Das prägte das Zugehörigkeitsgefühl unter den muslimischen Mädchen. Hier mussten wir uns nicht in unserer Andersartigkeit erklären. Da waren alle anders und andererseits alle gleich, für mich so selbstverständlich gefühlt gleich. Der Islamunterricht und auch der katholische Religionsunterricht an der Grundschule, der mir nochmal eine weitere Form, wie noch geglaubt werden kann, eröffnet hat, war für mich ein so prägendes und so ein einschneidendes Erlebnis, dass ich Jahre später noch davon gezehrt habe. Als es dann die Möglichkeit gab, studierte ich Religionspädagogik. Mein Wissensdurst war aber damit noch nicht gestillt. Die Neugierde auf die andere Sichtweise auf Religion ist mir erhalten geblieben und so studierte ich auch über ein Fernstudium katholische Theologie und interreligiösen Dialog.

Albrecht: Zur Zeit meiner Kindheit und Jugend herrschte in Rumänien tiefer Kommunismus. In jedem Klassenzimmer hing ein Bild des „*conducatorul nostru iubit*“ („dem geliebten Führer“). Erstaunlich, wie nah sich hier Kommunismus und NS-Zeit in der Propaganda kommen – vom Religionsunterricht ganz zu schweigen. In der 6. Klasse wurde dann von einer Mitschülerin an uns herangetragen, dass, wer evangelisch sei und konfirmiert werden wolle, der solle sich wöchentlich in der Bibliothek der evangelischen Stadtpfarrkirche einfinden. Da wurde nun der Konfirmandenunterricht gehalten, zwei Jahre später wurden wir konfirmiert und anschließend gab es die Möglichkeit, die wöchentliche Jugendstunde zu besuchen. Hier waren wir Sinnesgenossen unter uns. Es wurden moderne Kirchenlieder und Gospel in Gitarrenbegleitung gesungen, es wurden Bibeltexte in Gruppenarbeit erarbeitet und besprochen, es wurden Rüstzeiten veranstaltet, Ostersonntag am frühen Morgen wurde der Kirchturm bestiegen, um den Sonnenaufgang von der Höhe des Kirchturms zu erleben. Es war eine religiös sehr erfüllte Zeit im Leben einer suchenden Jugendlichen mit gleichgesinnten Jugendlichen – und das, man bedenke, im tiefen Kommunismus. In unserer kleinen Enklave hat die Orthodoxie der Mehrheitsbevölkerung für uns nie eine große Rolle gespielt, sie wurde nebenbei wahrgenommen, beispielsweise in ihren wunderschönen liturgischen Gesängen.

Identität im Ausblick auf die nachfolgende Generation:

Wie wird es der künftigen Generation ergehen?

Yerli: Einer meiner Söhne fühlt sich unter den einheimischen Kindern nicht immer „angekommen“. Auch leidet er unter seinem etwas dunkleren Teint, seiner Haarfarbe, wenn er seiner Mutter beichtet, Gott „strafe“ ihn damit, weil er dadurch für alle sichtbar anders ist und ganz offen nicht zu den einheimischen Kindern dazugehöre. Mein Sohn findet im Freitagsgebet seinen Frieden und seine Erfüllung. Da muss er nicht erklären, wer er ist, woher er kommt, woran er glaubt. Da ist er unter Seinesgleichen, wo alles klar ist und es keiner Erklärungsversuche bedarf.

Albrecht: Meine Tochter wurde noch in der alten Heimat in Rumänien geboren, ist aber in der BRD aufgewachsen und auch hier sozialisiert. Trotzdem haben wir mit ihr sehr viel über die alte Heimat gesprochen, die Familiengeschichte vor und nach den Wirren des Zweiten Weltkrieges, die Deportationen, die alle deutschstämmigen Familien damals getroffen haben, unsere ebenfalls. Wir haben gemeinsam „Die Atemschaukel“ von der rumäniendeutschen Nobelpreisträgerin Herta Müller gelesen, ein Deportationsroman, dessen Protagonist aus Hermannstadt, unserer alten Heimatstadt, stammt. Auch waren wir jedes Jahr in der alten Heimat, wo meine Eltern und Geschwister heute noch leben. So hat meine Tochter zwei Welten kennengelernt und, obwohl hier aufgewachsen und sozialisiert, nie richtig zu einer Peergroup dazugehört, wie sie später berichtete: Nicht zu den einheimischen deutschen Kindern, weil ihre Familiengeschichte nicht kompatibel mit der der einheimischen Kinder war, aber auch nicht mit der der russlanddeutschen oder der türkischen Kinder. Da hat sie keine Anknüpfungspunkte finden können. Auch ihre Teilnahme am Kommunion- und Firmunterricht konnte nicht darüber hinwegtäuschen, dass sie nicht zu den einheimischen Kindern zählte, aber auch die Migrationsgeschichte konnte ihr Zugehörigkeitsgefühl zu den russlanddeutschen und türkischen Kindern nicht liefern, wohl weil die gemeinsame, identitätsstiftende Sprache, das Russische oder das Türkische, fehlte. Und Siebenbürger Sachsen sind zu wenige und zu verstreut, als dass eine eigene Community zustande käme.

Fazit von Frau Albrecht: Abschließend stelle ich fest, dass ich, ursprünglich dem abendländisch-westlichen Verständnis nach, aus einer Welt komme, in der die Werte durchaus mit den hiesigen Werten kompatibel waren und sind, während Frau Yerli gegen die konservativen Traditionen der Ursprungsfamilie ankämpfen musste. Sie konnte sich dann, durch die Gegebenheit der zweiten Generation mit Migrationsgeschichte und mit der Unterstützung ihres Ehemanns, bildungsmäßig realisieren, ich jedoch nicht, da ich in erster Generation mit Migrationsgeschichte und in der Zeit, in der es wichtig für mich gewesen wäre, in einer Großstadt mit universitärem Zugang zu leben, an eine Kleinstadt gebunden war. Erst durch die Arbeit meines Mannes war es mir nur mühsam und in kleinen Schritten möglich, in eine qualifizierte Berufstätigkeit zu finden und dann in den Staatsdienst aufzusteigen. Schließlich studierte ich doch noch, aber nur neben meiner hauptberuflichen Tätigkeit, bei der es nicht mehr realistisch ist, dieses Studium komplett zu absolvieren und es dann auch beruflich voll ausnutzen zu können. Frau Yerli findet in ihrer islamischen Community, in dieser offenen Gemeinde, ihre Aufgabe und Erfüllung, während meine evangelische Community meine Herkunft nicht als Gewinn wahrnehmen kann. Und während Frau Yerli durch ihre traditionelle, aber gleichzeitig modische Kleidung als andersartig auffällt – wobei man sich sicherlich nicht die Mühe macht, sie persönlich kennenzulernen –, falle ich wohl nicht gleich auf, sondern erst durch meinen „osteuropäischen“ Zungenschlag. Doch auch mich fragt keiner

nach meiner Geschichte. So kann man bei uns beiden ein tiefgründiges Suchen und Ankämpfen gegen versteinerte Strukturen feststellen, ein Ringen um Identität, die uns eigentlich ganz klar ist, die wir aber gegen Vorurteile, Nichtwissen und Intoleranz täglich verteidigen müssen.

2.5 Was wird reflektiert?

Im Folgenden wird das *Was* der selbstreflexiven Deutungsprozesse auf einer kommunikativen Ebene im Sinne der formulierenden Interpretation der Dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack nachgezeichnet.³⁶

Der Einstieg in die authentische Sprecherinnenposition von Gönül Yerli könnte das Stereotyp einer türkisch-muslimischen Frau in Deutschland wachrufen, das aber sogleich durch ihr Aufwachsen im freundlich wahrgenommenen, ländlichen, katholischen Oberbayern aufgebrochen wird. Durch dieses Umfeld wird mit der Bezeichnung ‚Türkenmadel‘ eine Unterscheidung eingebracht, welche die nationale Identitätskonstruktion bis heute zu durchziehen scheint: nicht ‚die deutsche‘, sondern die vom gesellschaftlichen Umfeld als fremd eingestufte. Solche namhaft gemachte Differenz löst bei Sigrid Albrecht Vergleichbares hervor: Die rumänische Staatsbürgerin entwickelte in der Enklave Siebenbürger Sachsen innerhalb der rumänischen Mehrheitsgesellschaft ein Identitätsbewusstsein als Deutsche. Doch mit der Übersiedlung 1996 in die Bundesrepublik Deutschland erhält sie zwar die deutsche Staatsbürgerschaft, diese wird ihr aber von der Mehrheitsgesellschaft faktisch abgesprochen, was ihre mitgebrachte Identitätskonstruktion ins Wanken bringt. Türkisch ist die Herzenssprache, mit der die ganze Identität von Gönül Yerli verbunden ist, auch wenn sie das Deutsche als Bildungssprache mit dialektaler Färbung sehr gut beherrscht. Diese Identität wird in der Familie, in der Türkisch gesprochen wird, weitergegeben. Die identitätsbildende Familiensprache von Sigrid Albrecht ist das Deutsche, in der Färbung der Siebenbürger Sachsen, das nach der Übersiedlung in die Bundesrepublik von Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft immer wieder korrigiert wird. Obwohl Deutsch ihre Muttersprache ist, wird dieses Deutsch als fremd und nicht der Mehrheitsgesellschaft entsprechend wahrgenommen. Das Rumänische ist die erste erlernte Fremdsprache, welche die mit Deutsch aufwachsende Tochter später an der Universität zu lernen hatte.

In der Herkunftsfamilie von Gönül Yerli wird das islamische Erbe in türkischer Prägung ebenso vorgelebt, wie der Besuch der sonntäglichen Messe mit den Nachbarkindern und dem anschließenden Kuchenessen erlebt wird. Das vorgelebte Erbe der Eltern prägte die religiöse islamische Identität im Kontext der katholischen Mehrheitsgesellschaft, in der Jungen und Mädchen gemeinsam am Religionsunterricht teilnahmen. In der Penzberger Moschee,

in der sie Mitverantwortung trägt, ist Deutsch die Gemein-desprache. Mädchen und Jungen besuchen den Moscheeunterricht und die islamische Religiosität wird unabhängig von einer einzigen kulturellen Herkunft gelebt. Sigrid Albrecht war in Rumänien Teil der Jahrhunderte zurückreichenden Volksgruppe der Siebenbürger Sachsen, die sich weltoffen bildete und so auch die Reformation in evangelisch-lutherischer Prägung im Augsburger Bekenntnis in der Enklave beheimatete. Die rumänisch-orthodoxe Mehrheitsbevölkerung spielte weniger eine Rolle, wohingegen der evangelische Glaube bei der Anerkennung als Spätaussiedlerin in der Bundesrepublik Deutschland entscheidend war. Der mehrheitsgesellschaftliche bayerische Kontext ist fortan katholisch.

Das Aufwachsen in einer freiheitlichen Welt prägte Gönül Yerli ebenso, wie der geschlechtergetrennte Besuch des außerschulischen Islamunterrichts Zugehörigkeit vermittelte. Der Besuch des katholischen Religionsunterrichts in der Grundschule öffnete den Blick auf andere Formen gelebten Glaubens. Islam und Christentum wurden im Studium der Religionspädagogik und des interreligiösen Dialogs reflektiert. Im mehrheitsgesellschaftlichen Umfeld des Kommunismus und der Orthodoxie erlebte die jugendliche Sigrid Albrecht im Kreis von Gleichgesinnten einen zweijährigen intensiven und zeitlebens prägenden Konfirmandenunterricht mit Kirchenliedern, Gospel, Bibeltextarbeiten u. v. a. m. In dieses Erleben klang die orthodoxe Mehrheitsreligion lediglich herein, beispielsweise über ihre liturgischen Gesänge.

Am Beispiel einer ihrer Söhne erzählt Gönül Yerli das Erleben seines Andersseins und von seinem Ringen um das Ankommen in der bundesrepublikanischen Gesellschaft. Beim Freitagsgebet muss er nicht ringen, da ist er angekommen. Auch die Tochter von Sigrid Albrecht ringt mit dem Angekommen-Sein. Innerhalb der Minderheiten nochmals eine kleine Minderheit zu sein, macht Anknüpfungen schwierig. Der katholische Kommunion- und Firmunterricht erfüllte diese Hoffnung nicht.

Als Gemeinsamkeit der beiden Frauen sieht Sigrid Albrecht ein Ringen um Identität, die beiden klar ist, aber gegen Vorurteile verteidigt werden muss.

2.6 Wie wird reflektiert?

Im Folgenden wird das *Wie* der selbstreflexiven Deutungsprozesse auf einer konjunktiven Ebene im Sinne der reflektierenden Interpretation der Dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack³⁷ nachgezeichnet.

Beide Frauen sind deutsche Staatsbürgerinnen, erleben aber häufig von der Mehrheitsgesellschaft her, dass dies infrage gestellt wird. Dies wird gedacht und zuweilen auch ausgesprochen, wie wenn sie gefragt werden, woher sie wirklich herkommen. Diese Irritationen werden im Bildungsprozess offen thematisiert, ohne einfache Lösungen anzubieten.

Auch wenn beide Frauen das in der umgebenden Mehrheitsgesellschaft gesprochene Deutsch sehr gut beherrschen, werden mehrfach von der Umgebung explizit und

³⁶ Vgl. Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael: Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, in: Dies. (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Wiesbaden 2013, S. 9–32.

³⁷ Vgl. ebd.

implizit Differenzen ausgemacht, die aufzeigen, dass die identitätsrelevante Familiensprache als fremd wahrgenommen wird.

Während sich die religiöse Identität von Gönül Yerli eindeutig als muslimische entwickelte, geschah dies schon früh in offenem, gelebtem Kontakt mit der bayerisch-katholischen Mehrheitsreligion der Umgebung. Diese positionell erlebte Vielfalt prägt die Gestaltung der Penzberger Moschee mit. Unabhängig von nur einer einzigen kulturellen Herkunft wird muslimische Religiosität in einer deutschsprachigen Gemeinde mit koedukativem Moscheeunterricht gelebt. Die evangelisch-lutherische religiöse Identität von Sigrid Albrecht entwickelte sich in einem distanzierten Nebeneinander zur Mehrheitsreligion des rumänisch-orthodoxen Christentums. Bei der Übersiedlung in die Bundesrepublik Deutschland und die Anerkennung als entsprechende Staatsbürgerin spielte die religiöse Zugehörigkeit eine entscheidende Rolle, obwohl die christliche Mehrheitskonfession in Bayern katholisch ist.

Gönül Yerli lebte ihre islamische Religion in türkisch-kultureller Prägung zuerst in der Herkunftsfamilie und dann im außerschulischen Islamunterricht. Der Kontakt zum katholischen Christentum erfolgte früh im Miterleben des Gottesdienstes und des Religionsunterrichts. Das interreligiöse Miteinander des islamisch gelebten Erbes mit dem katholischen Christentum erweckte in ihr den Wunsch, diese Verhältnisbestimmung im Studium zu reflektieren. Sigrid Albrecht erlebt das Christentum im inter-konfessionellen Nebeneinander, ohne große Berührungspunkte, wohingegen die Religionszugehörigkeit beim ersten staatlichen Bezug in der Bundesrepublik ein positiver war.

Die zweite Generation sucht nach Zugehörigkeit, nach gesellschaftlicher und religiöser Identität, die die unterschiedlichsten Differenzen in einer Balance zwischen Angleichen/Einverleiben und der Betonung des Andersartigen aushält. Hier scheint sich identitätsbildende interreligiöse und interkulturelle Bildungsarbeit noch vielfach bewähren zu müssen.

Gönül Yerli und Sigrid Albrecht sehen sich auf einem guten Weg der Identitätsdeutung, die allerdings täglich mit den anderen ausgehandelt und zuweilen gegen diese verteidigt werden muss.

3. Perspektiven

Die Produktivität des hier erstmals dargestellten Ansatzes der Reflexion der Deutungsmuster ist offensichtlich. Durch die Erzählungen von Gönül Yerli angestoßen, reflektiert Sigrid Albrecht Ähnlichkeiten und Unterschiede ihrer Identitätsentwicklung. Ein solches Vorgehen ist auch in Bezug auf andere Studierende zu beobachten, denn im Jahre 2021 reflektierten 16 von 18 Studierenden anhand der hier dargestellten schriftlichen Ausführungen. Eine Darstellung derselben würde aber den Umfang dieses Beitrags sprengen.

Die authentische Sprecherinnenposition von Gönül Yerli scheint mit ihrem Bemühen, in das Fremdmachen (*othering*) einzuführen, ohne den Abweichungen eine Vorrangstellung einzuräumen, in der Lage zu sein, vorhandene Stereotype³⁸ zumindest abzumildern, die in der Begegnung, aber auch in didaktischem Material oder bei Religionslehrkräften anzutreffen sind. Die damit einhergehende Relativierung von Kategorien ist so lange sinnvoll, wie damit keine geringere begriffliche Differenzierung und Deprofessionalisierung einhergeht.

Durch den Bildungsprozess wird die Vielgestaltigkeit des Umgangs mit Differenz bei der Identitätsentwicklung deutlich. Diese bewegt sich in einem Spannungsfeld von Angleichen an das Fremde bzw. Einverleiben des Fremden und der Betonung des Andersartigen bzw. Eigenen.³⁹ Der angemahnte dringende Nachholbedarf könnte in der Spur dieses Ansatzes befriedigt werden.

Die weiterentwickelten Dimensionierungen nach Englert sind für eine erste Orientierung hilfreich, da auch durch die kontextuelle und biographische Dimension Differenzierungen beachtet werden, die heterogenitätssensibel verstanden werden können. Dennoch bleiben auch Fragen offen: Inwiefern ist religiöse Vielfalt nicht auch, manchmal vorwiegend, sprachlich, kulturell oder ethnisch bedingt? Inwiefern entsteht in der Begegnung mit anderer Religion bzw. Religiosität, anderen Konfessionen usw. etwas ganz Neues im Dazwischen mit neuen Kreuzungen und Kombinationen?⁴⁰ Wie ist mit der Verflüssigung von Eigenem und Fremdem, von Identität und Alterität bzw. Alienität umzugehen?⁴¹ Weiterer Forschungsbedarf ist angezeigt und es bleibt zu hoffen, dass deutungsmusterbezogene interreligiöse Bildung und der Lernort Moschee in Zukunft praktisch wie theoretisch weiterentwickelt werden.

³⁸ Vgl. Kho rchid e, Mouhanad/Lindner, Konstantin/ Saja k, Clauß Peter/Simojoki, Henrik (Hg.): Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen, Göttingen 2022.

³⁹ Vgl. Koch, Anne: Dringender Nachholbedarf. Der Anachronismus ‚Weltreligionen‘ in der Didaktik religiösen Pluralismus, in: ÖRF 29/1 (2021), S. 275–291, hier: S. 287. Online abrufbar unter: <https://oerf-journal.eu/index.php/oerf/article/view/236> (letzter Abruf: 15. August 2022).

⁴⁰ Vgl. Simojoki: Gespräche im Dazwischen, S. 179.

⁴¹ Vgl. ebd.