

5 Erfahrungen biographischer Islamizität

In den lebensgeschichtlichen Erzählungen im Gesamten, ebenso wie in den Erzählungen der Studierenden dazu, wie sie zum Studium der Islamischen Theologie gekommen sind, rufen sie Erfahrungen auf, die ich als *Erfahrungen biographischer Islamizität* bezeichne. Es sind dies Erfahrungen mit zeitlich und kulturell spezifischen Fassungen dessen, was von ihnen und anderen mit dem Islam verbunden wird. Die Erfahrungen biographischer Islamizität bezeichne ich aufgrund ihrer Relevanz für die Biographien der Studierenden als Schlüsselerfahrungen.¹¹⁰ Jedoch werden die Schlüsselerfahrungen auf Grundlage einer thematischen Verengung rekonstruiert, die in der Empirie und der Spezifik des Forschungsgegenstands begründet liegt. Erfahrungen mit Religion wie auch religiösen Erfahrungen, die die Studierenden gemacht haben, wird eine herausgehobene Relevanz in den Erzählungen ihrer Biographien und somit auch vor dem Hintergrund ihres heutigen Studiums zugewiesen. Das Kapitel beruht insofern auf der empirisch generierten Prämisse, dass die Studierendenbiographien distinkt und spezifisch durch Erfahrungen geprägt sind, die mit der sozialen und kulturellen Fassung des Islams zusammenhängen, kurzum mit Islamizität. Diese Erfahrungen biographischer Islamizität sollen rekonstruiert und in ihren unterschiedlichen Formen und Anschlüssen in den Biographien herausgearbeitet werden.

In der Vielfalt der Selbst- und Weltbezüge, die über das Studium hinausgehen und die aus den Biographien der Studierenden herausgelesen werden können, stellen zudem spannungsreiche Umweltbezüge eine Gemeinsamkeit dar. Dies verhält sich nur bei jenen Studierenden anders, die sich in einem Kollektivzusammenhang verorten, in dem sie praktisch keine Kontrasterfahrungen machen und kaum mit anderen Lebenswelten in Berührung kommen als der eigenen und zugleich kollektiv-verbürgten Lebenswelt. Von daher lassen sich für die im Folgenden herausgearbeiteten Erfahrungen diejenigen in kohärenten und divergenten Lebenswelten unterscheiden. Es fällt dabei auf, dass die Studierenden vor allem Erfahrungen der Divergenz in ihren Biographien thematisieren. Über alle Biographien hinweg stellt die Erfahrung biographischer Islamizität, um die es im Folgenden geht, damit zwar

¹¹⁰ Goffman (1994: 73ff.) arbeitet mit der treffenden Bezeichnung der „people processing encounters“, was als Schlüsselsituation übersetzt wird, jedoch den prozessierenden Charakter für Personen betont und somit eine Verbindung zur Schlüsselerfahrung enthält. Vgl. zu der Übersetzung Schäfer (2018).

nur einen Teil dar, sie ist aber mehr als nur die Erfahrung mit der Sphäre „Religion“ oder „dem“ Islam. Wie unten deutlich wird, handelt es sich um die zentralen *sozialen* Erfahrungen der Studierenden der Islamischen Theologie.¹¹¹ Diese zeigen Relevanzsetzungen, aber nicht zwingend Wendepunkte in Biographien an. Die verdichteten Erfahrungen sind sedimentierte Erfahrungen in Biographien, die im Sinne abrufbarer Narrative der biographischen Erzählungen verfestigt sind, aber auch in wechselseitigen Verständigungen über gemeinsame Erfahrungen aufgerufen werden. Analog zu verdichteten Zeiterfahrungen mit langer Erinnerungszeit (Rosa 2005: 229) kann es in Biographien verdichtete Erfahrungen geben, die den Wissensbestand, den Personen von sich selbst haben, durch dichte Erlebnisse beschreibbar machen. Es handelt sich um biographische Erfahrungen, die als Wissen sedimentiert sind, die also das Bezugsschema für weitere Erfahrungen darstellen (Schütz & Luckmann 2003: 33, 39).¹¹² Alfred Schütz und Thomas Luckmann sprechen von Typisierungen, zeigen also, dass diese Erfahrungen, die ein Schema ergeben, zugleich den Zugriff auf die Welt ausmachen (Schütz & Luckmann 2003: 33, 38). Die hier rekonstruierten Erfahrungen sind Erfahrungen mit Religion, Glauben und Religiosität, die jedoch als biographisches Wissen auch *religiöse* Erfahrungen für die Interviewten darstellen können.¹¹³

Im Folgenden lege ich den Fokus auf die Erfahrungen der Studierenden, die sie in Bezug auf Islamische Theologie heranziehen. Als Alternative zu einer machttheoretischen Perspektive, in der das muslimische Subjekt von den Kontrollanliegen der Anderen genauso durchgesetzt scheint, wie es sich selbst durchsetzt, schlage ich das Konzept der Islamizität zur Erklärung von Selbst- und Weltverhältnissen der Studierenden vor. Das Konzept dient dazu, das Wechselverhältnis sozialer Zuschrei-

¹¹¹ In dem Sinne, dass der subjektive Wissensvorrat in den Erfahrungen sozial abgeleitet ist (vgl. Schütz & Luckmann 2003: 331).

¹¹² Unter Erfahrungen verstehe ich die sinnhafte Auslegung von Erlebnissen (vgl. Schütz & Luckmann 2003: 44). Sie sind personale Erfahrungen, können aber auch kollektive Erfahrungen darstellen, da Typisierungen (und auch Gemeinsamkeiten von biographischen Erlebnissen) von Erfahrungen im Kontext sozialer Anderer mit Sinn verbunden werden. Die Erfahrungen werden als Typisierungen zu Schemata (also sedimentierter Erfahrung), die den Zugriff auf Welt ausmachen (vgl. Schütz & Luckmann 2003: 33, 38). Hubert Knoblauch weist darauf hin, dass der Begriff der religiösen Erfahrung in einer protestantisch-individualistischen Tradition steht (Knoblauch 2000: 205), allerdings heißt das im Umkehrschluss nicht, dass religiöse Erfahrungen, die auf Selbstverhältnisse bezogen werden, auf diese Tradition begrenzt bleiben.

¹¹³ Vgl. zum Zusammenhang von Biographie und Religion (Luckmann 1996; Wohlrab-Sahr 1995; Hahn 1995).

bung und Identifikation genauer zu fassen, das die Erfahrungen mit dem Islam ausmacht.

Es besteht eine starke Diskrepanz zwischen den starken Zuschreibungen durch soziale Andere und in öffentlichen Diskursen, in denen Muslime wiederholt im Kontext des politischen Integrationsanliegens erscheinen, und den Identitätskonstruktionen, in denen Religion auch nur ein Identitätsfaktor unter vielen sein kann (Malik 2013: 501). Diese Diskrepanz bleibt nicht ohne Einfluss auf Selbst- und Weltverhältnisse. Aus Sicht der kritischen Religionsforschung erscheinen Muslime der konstanten „Anrufung“ als Muslime zu unterliegen, die Religion zum einzigen Identitätsfaktor macht. Auch nicht-identifizierte Muslime würden durch diese Adressierung als Muslim:in zu Verteidigern des Islams (Malik 2013: 501) und auch Anerkennungsprozesse dienen aus der Sicht dem Zivilisierungsparadigma (Amir-Moazami 2014: 363). Identifikationsprozesse werden dadurch jedoch unterkomplex abgebildet. Sie sind vielgestaltig und gehen nicht in den Zuschreibungen der Anderen oder denen des Hegemonials auf, genauso wenig, wie sie Reaktionen (so etwa Foroutan 2017: 276) auf Zuschreibungen sind. Die lokalen Selbstbehauptungen (Nökel 2002: 14), die nicht dem kontrollbedürftigen Anderen (Nökel 2002: 276) und damit dem Bild der Debatten zum Islam entsprechen, gilt es insofern in der Untersuchung von Muslim:innen im Besonderen zu beachten.

Den Begriff Islamizität lässt sich aus der Bezeichnung *Islamicate Societies* ableiten, die Marshall S. Hodgson bemüht, um die sozialen und kulturellen Komplexe dessen zu beschreiben, was mit dem Islam oder Muslimen assoziiert wird (Hodgson 1974; Dreßler et al. 2019).¹¹⁴ Es handelt sich um historisch spezifische, kontingente Assoziationen, die jeweils von Islam im religiösen Sinne unterschieden werden müssen (Dreßler et al. 2019: 13). *Biographische Islamizität* verstehe ich dementsprechend als biographische Erfahrung der Akteure mit den sozialen und kulturellen Komplexen dessen, was mit dem Islam oder Muslimen assoziiert wird. Auf Grundlage dieser Definition wie auch aufgrund der biographischen Fassung der im Folgenden rekonstruierten Schlüsselerfahrungen spreche ich von biographischer Islamizität, die Erfahrungen in und mit den Organisationen, mit der eigenen Praxis und Zugehörigkeit/Glauben und eben auch sozialer Muslimisierung bezeichnen. Es sind Erfahrungen mit sozialen und kulturellen Komplexen, in die freilich nicht allein die Fassung von Religion und Glauben, sondern auch andere

¹¹⁴ Krämer spricht in dem Zusammenhang von islamischer Prägung (2019: 186). Ich erweitere hier auch den Begriff der Islamizität bei Behr & Kulaçatan (2022), die darunter jugendliche Konstruktionen von Islam und Muslim-Sein fassen.

soziale und kulturelle Vorstellungen, Typisierungen und Erfahrungen eingehen (die eben auch spezifische Erfahrungen von z. B. Individualisierung sein können). In den hier rekonstruierten Fällen wird dabei auch deutlich, dass darin Islambilder enthalten sind, die von Nicht-Muslimen mitgetragen werden (Krämer 2019: 186).¹¹⁵ In den Erfahrungen der Studierenden erscheint Islamizität als soziale Erfahrung und Identifizierung, aber auch als Erfahrungen mit dem Selbst, also als Identifikation.

Biographische Islamizität fasst als Konzept die kollektiv verbürgte Erfahrung, dass nicht mehr ethnisch-nationale Kategorien als Zuschreibung gegenüber Migrant:innen genutzt werden (Spielhaus 2013: 185), sondern die religiöse Kategorie „Muslim“ oder „Muslimin“. Dabei werden „zur Interpretation von Verhalten oder Konfliktsituationen“ (Karaçoğlu 2009: 186) die Akteure einem „islamischen Kulturkreis“ zugeordnet. Anders als es die Vorstellung eines muslimischen Subjekts und der Begriff der Muslimisierung implizieren, lässt sich über die biographische Islamizität fassen, dass es sich hier um eine zeitlich-örtlich spezifische Erfahrung handelt und nicht allein um eine Zuschreibung durch andere.¹¹⁶ Diese Erfahrung ist zwar kollektiv verbürgt, sie variiert aber freilich, wie ich unten zeigen werde, je nach Erfahrungskontext und -horizont. Von daher ermöglicht das Konzept zudem, Selbstverhältnisse in ihrer biographischen Gewordenheit und Komplexität zu erfassen. Die Erfahrungen der Studierenden werden somit nicht durchweg auf den Islam reduziert, sondern ihre Erfahrungen mit dem Islam werden als *ein Teil* ihrer biographischen Erfahrungen verstanden.

Schlüsselerfahrungen biographischer Islamizität wirken für die Akteure selbst und in Bezug auf ihre Person als Prozesse der biographischen Muslimisierung.¹¹⁷ Dabei ist es wichtig hervorzuheben, dass es sich um Erfahrungen handelt, die unter den Studierenden kollektiv verbürgt sind. Es ist weniger zentral, ob alle Studierenden eine solche Erfahrung selbst gemacht hat, als vielmehr, dass islamisierte Schlüsselerfahrungen institutionalisierte Narrative und Erfahrungen sind, auf die sich die Studierenden auch untereinander und unabhängig von der Erfahrung

¹¹⁵ Insofern ist es also auch nicht „der“ Islam, der hier – wie Gudrun Krämer schreibt – durchgehend strukturierend wirkt (Krämer 2019: 186).

¹¹⁶ Wie ich unten ausführe, verstehe ich Muslimisierung als eine spezifische Variante der biographischen Islamizität.

¹¹⁷ Ich verstehe unter biographischer Islamizität Schlüsselerfahrungen der Interviewten als muslimisch, mit dem Islam oder mit islamisch verstandenen Praktiken, Diskursen und Handlungen. Dahingegen stellt die biographische Muslimisierung eine besondere Form dieser Erfahrung dar, nämlich die Identifizierung einer Person als mit dem Islam zusammenhängend. Dabei ist die religiöse gerade nicht eine Form der Identität unter vielen, sondern sie wird zentral gesetzt.

am eigenen Leibe als Erfahrungswissen beziehen.¹¹⁸ Eine Interviewte beispielsweise macht dieses gemeinsame Erfahrungswissen mit den Worten deutlich: „ich denke das kennt jeder Muslim dass [...] man immer derjenige ist der alles beantworten muss“ (BI-Lale: 208-210). Die Schlüsselerfahrungen werden zu Vorerfahrungen *für* das Studium, wobei – wie zu zeigen sein wird – nicht alle Schlüsselerfahrungen anschlussfähig gemacht werden können, sie aber dennoch verfestigte und zentrale biographische Erfahrungen darstellen. In der Unterscheidung der Erfahrungen wird jeweils die Frage beantwortet: Was kennzeichnet die Erfahrung und in welchem Zusammenhang steht sie zur empirischen Kategorie biographischer Islamizität? Die Grafik (Abb. 1) zeigt die im Folgenden dargelegten Erfahrungen im Überblick.

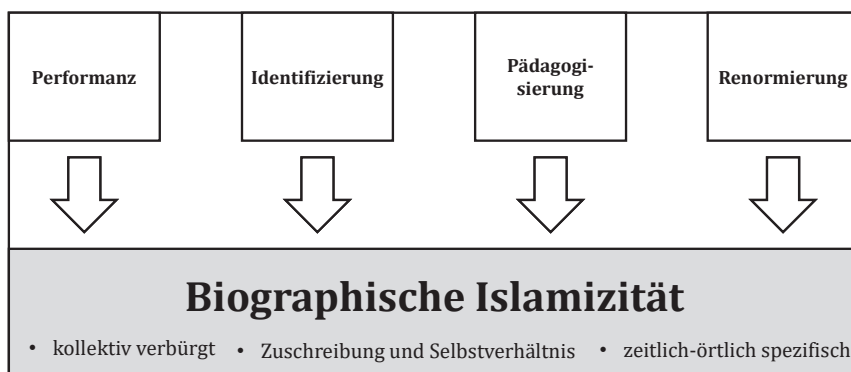


Abb. 1: *Biographische Islamizität*

Die vier hier aufgeführten verdichteten Erfahrungen biographischer Islamizität werde ich rekonstruieren: Performanz (a), Identifizierung (b), Islamische Pädagogisierung (c), Renormierung von Religiosität (d). Als fünfte Schlüsselerfahrung und Kontrastfall wird zudem die Erfahrung von Religiosität als unhinterfragte Normalität (e) hinzugezogen. Für

¹¹⁸ In der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2008) wurde argumentiert, dass solche kollektiven Erfahrungsräume besonders gut in Gruppendiskussionen herausgearbeitet werden können. Bei aller Begrenztheit eines möglichen Vergleichs (zwei Gruppendiskussionen, 29 biographisch-narrative Interviews) werden in meinem Sample diese Schlüsselerfahrungen kollektiven Sinns auch in den Einzelinterviews sichtbar, sie können also gerade nicht nur durch ein Kollektiv aktualisiert werden, wie Bohnsack anhand des Begriffs der Kollektivvorstellung von Karl Mannheim für beispielsweise Zeremonien festhält (Bohnsack 2008: 42). Dies deutet m. E. darauf hin, dass es sich um relativ kohärente und ähnliche Erfahrungen handelt, aber womöglich auch auf dichte Kommunikationsstrukturen in der studentischen Fachkultur.

Schlüsselerfahrungen biographischer Islamizität sind auch Identifikation und Bezugnahmen und nicht allein die Askription des Muslim-Seins ausschlaggebend. Zugleich ist zu beachten, dass Zuschreibungen durch andere und die Identifikation mit dem Islam eng verknüpft sind.¹¹⁹

5.1 Performanz: Wenn muslimischer Glaube sichtbar wird

Zu den zentralen biographischen Schlüsselerfahrungen der Studierenden gehört es, dass sie *für Dritte* als Gläubige sichtbar werden (z. B. als Betende), erfahrbar sind (als Fastende) oder ihr Glaube materialisiert wird (als Bedeckte). Die biographische Schlüsselerfahrung liegt in der Identifizierung als muslimisch durch andere aufgrund einer religiös verstandenen Praxis. Diese Praxis wird auch aus Sicht der Person religiös verstanden. Durch die Identifizierung als Muslim werden Personen für Andere zu einem Teil einer sozialen Gruppe, die mit dem Islam assoziiert wird bzw. die dem religiösen Sinnsystem Islam zugeordnet wird. Die Studierenden beschreiben diese Erfahrungen anhand von Situationen, in denen Dritte ihr Bild von ihnen ändern und die insofern dichte, riskante Erfahrungen darstellen, da damit eine Bewertung ihrer Person und Neubewertung des Interaktionsrahmens einhergehen. Eine weiblich codierte Erfahrung ist beispielsweise der erste Tag in der Schule, nachdem eine Schülerin die Entscheidung getroffen hat, ein Kopftuch zu tragen. Die Schlüsselsituationen der äußerlichen sozialen Manifestation des Glaubens finden häufig in vulnerablen Phasen der religiösen Selbstvergewisserung statt.¹²⁰ Das Sichtbarwerden eines Kopftuchs, Gewandes, Kleides oder des Bartes, der Gebetspraxis oder des Fastens oder auch das Lesen religiöser Quellen ist für die sozialen Anderen ein Hinweis auf den generalisierten Themenkomplex Islam. Über die Performanz dieser Praktiken werden die Interviewten als Muslime für andere identifizierbar. Spezifisch an der Performanz ist, dass sie keine passive, prozessierte Erfahrung durch Alter ist, sondern durch Ego mit der Identifikation in Relation gesetzt wird, das heißt durch die zufällig oder willentlich sicht-

¹¹⁹ Der Anteil nicht-muslimischer Studierender in der Islamischen Theologie liegt schätzungsweise bei unter 10 % (Dreier & Wagner 2020: 45). Es ist möglich, als Person, die nicht muslimisch ist, Schlüsselerfahrungen mit dem Thema Islam zu machen, die biographisch prägend sind, jedoch ist es nicht möglich, dass diese auf die Selbstidentifikation als Muslim:in zurückwirken.

¹²⁰ Da die Studierenden – sozialisationstheoretisch gesprochen – alle im Laufe ihrer Adoleszenz interviewt wurden, kann an dieser Stelle nur gemutmaßt werden, dass Schlüsselsituationen auch in anderen vulnerablen Phasen der Selbstvergewisserung eine ähnliche biographische Funktion haben.

bare Glaubenspraxis angestoßen wird, mit der sich Ego identifiziert.¹²¹ Die Erfahrung wird zu einer Schlüsselerfahrung biographischer Islami- zität, insofern zum Zeitpunkt der beschriebenen Situationen bestimmte Themenkomplexe assoziiert werden. In den Situationen, von denen die Interviewten erzählen, handelt es sich um Assoziationen mit Islamismus, dem politischen Islam und – ganz speziell bei Mädchen und Frauen – mit dem Zwang durch Dritte. Der Prozess, den die Studierenden in der Erzählung ihrer Erfahrungen nachzeichnen, ist über die drei Schritte Identifikation–Legitimation–Moderation beschreibbar: Eine Praxis wird für andere sichtbar (Identifikation), sie erfordert Legitimation und schließlich wird sie den sozialen Anderen erklärt.

5.1.1 Als muslimisch in Erscheinung treten

Wenn Mädchen oder Frauen sich entscheiden, von nun an einen Hijab¹²² zu tragen, antizipieren sie in ihrer Entscheidung mögliche Reaktionen Dritter. Wie bei anderen Praktiken sind sie sich bewusst, dass ihre Praxis für andere sichtbar wird, etwa wenn sie ein Kopftuch anlegen, das erste Mal fasten oder auf Klassenfahrt beten. So erzählt die Studierende Meryem:

„ich dachte immer (1) ja meine Mitschüler [...] wissen auch vielleicht gar nicht dass ich religiös bin also (1) (1) das würde ja blöd ankommen wenn ich auf einmal mit nem Kopftuch komme und dann heißt es ja deine Eltern ham dich gezwungen [...] und weil ich sowas ausem Weg gehen wollte hab ichs dann nicht gemacht“ (BI-Meryem: 1161-1167).

Da die Situationen des Sichtbarwerdens zu Schul- und Studienzeiten stattfinden, spielt das soziale Umfeld in den Bildungsinstitutionen eine zentrale Rolle in den Überlegungen der Interviewten. Die Perspektive der anderen wie auch eine mögliche Reaktion auf die anderen werden antizipiert, insbesondere wenn es um den Hijab geht, und sind für manche Mädchen und Frauen, wie auch für Meryem, ausschlaggebend für den Zeitpunkt der Bedeckung. Auch die Interviewte Lale erzählt, ihre Mutter habe sie überredet, das Kopftuch erst nach dem Schulabschluss

¹²¹ Zufällig wird beispielsweise eine der Studentinnen beim Beten gestört.

¹²² Ich spreche in der Arbeit von allen Formen der weiblichen Bedeckung als Hijab, außer wenn die Interviewten selbst die Verwendung eines anderen Begriffs oder einer anderen Bedeckung als relevant hervorheben. Hijab ist dem Begriff des Kopftuchs insofern vorzuziehen, da er auch Kopfbedeckungen einschließt, die mit einem Gewand verbunden sind und von manchen Studentinnen getragen werden.

zu tragen, um einer möglichen Stigmatisierung zu entgehen.¹²³ Die sozialen Anderen sind in dem Fall zwar vorrangig, aber nicht ausschließlich nicht-muslimische Andere, sondern auch muslimische Andere, die die jeweils präferierte Form der Bedeckung mit – je nach Kontext – Radikalität oder einem Verstoß gegen religiöse Regeln gleichsetzen könnten. Die Anderen treten in diesen Situationen normierend auf.

Während die Interviewten im Gespräch Gründe für das Tragen eines Hijabs selten thematisierten,¹²⁴ führten sie doch aus, wie ihr soziales Umfeld darauf reagierte. Das ist ein Hinweis darauf, dass es sich bei der Bedeckung um eine hochgradig soziale Praxis handelt, die jeweils zum Zeitpunkt der Identifizierung an der lebensweltlichen Normalität gemessen wird. Während sie in islamisch verstandenen Räumen meist keinen Legitimationsbedarf evoziert, ist das in nicht-muslimischen Kontexten sehr wohl der Fall. Einen muslimischen Rahmen stellt in dieser Logik auch das Studium der Islamischen Theologie dar:

„im Laufe des Semesters dann merk ich die trägt en Kopftuch also sie hat angefangen Kopftuch zu tragen sie hat angefangen Kopftuch zu tragen (1) ich weiß nicht ob das dann etwas ist [...] wo sie sich verpflichtet fühlen es zu tun oder [...] oder ob sie (2) dadurch jetzt stärker geworden sind weil man dann (1) ne bessere Gemeinschaft hat“ (BI-Meryem: 828-835).

Auch wenn Meryem sich nicht im Klaren darüber ist, welche genauen Gründe die anderen Studentinnen für ihre Bedeckung haben, so nimmt sie doch wahr, dass sich nach Beginn des Studiums mehr und mehr Studentinnen bedecken. Anders als in der Schule oder in anderen Sozialräumen scheint der Legitimationsbedarf ungleich niedriger zu sein, wenn nicht gar umgekehrt zu werden. Das Studium stellt einen sozialen Raum bereit, der letztlich ein anderes Mehrheits-Minderheits-Verhältnis aufweist und somit einen anderen – wie Meryem findet, potenziell auch eher bei Nicht-Bedeckung hervorgerufenen – Legitimationsbedarf mit sich bringt.¹²⁵ Er erfordert ein anderes „ortsbestimmtes Verhalten“ (Goffman 2003: 99).

¹²³ Antizipierte oder angenommene negative Reaktionen Dritter spiegeln eine hohe Sozialorientierung in diesen Körperpraktiken.

¹²⁴ Ein Grund dafür kann sein, dass die Interviewten Begründungen für das Tragen des Hijabs als gemeinsames Wissen voraussetzen, ein anderer, dass sich hierin die angenehme Normalität des sozialen Raums Studium der Islamischen Theologie widerspiegelt. Aus methodischen Gründen habe ich auf eine exmanente Frage nach den Gründen der Bedeckung verzichtet und stattdessen offener nach Veränderungen des Glaubens und der Glaubenspraxis im Studium gefragt. Dieses Vorgehen ermöglichte, die biographische Einbettung der Entscheidung, ein Hijab zu tragen, zu erheben und Rechtfertigungsnarrative zu umgehen.

¹²⁵ Ganz ähnlich berichtet etwa eine andere Studentin, die keinen Hijab trägt, dass über Dozentinnen und Studentinnen, die keinen Hijab, tragen unter den Studie-

Die Studierenden problematisieren in den Interviews nicht ihre Entscheidung, ihre Praktiken sichtbar werden zu lassen, sondern die soziale Wirkung dieser. Ähnlich (soziale Wirkung) und doch anders (Sichtbarkeit) verhält es sich beim Fasten und Beten. So berichtet ein Absolvent in einer Gruppendiskussion unter Zustimmung einer anderen Teilnehmerin: „M1: Also dass nach fünfzehn Jahren immer noch jedes Jahr gefragt wird im Ramadan ob ich auch kein Wasser trinke // W1: @das stimmt@// das nervt mich“ (GD-Absolventen: 1270-1274). Die Identifizierung von Praktiken als islamisch funktioniert beim Hijab über eine nach außen sichtbare Praxis. Beten und Fasten tritt für die sozialen Anderen anders in Erscheinung, nämlich als Nicht-Partizipation an Alltagspraktiken wie Essen und Trinken oder als Abwesenheit in nicht-muslimischen Kontexten. Die Sichtbarkeit für andere kann also eine extrovertierte oder introvertierte Sichtbarkeit sein – dies macht einen Unterschied dafür, wann und wie häufig sich die Praktizierenden vor sozialen Anderen legitimieren oder unter Legitimationsdruck sehen.

Daraus lässt sich ableiten: Die Sichtbarkeit muslimischer Religiosität ist hier eine Sichtbarkeit bei anderen.¹²⁶ Die Performanz des Muslim-Seins als Schlüsselerfahrung ist insofern eine Inszenierung (Goffman 2003) muslimischer Religiosität. Weniger die Legitimation für sie selbst wird von den Studierenden problematisiert, sondern die Legitimation vor den anderen. Das heißt die biographische Islamizität wird hier mit Situationen verknüpft, in denen die eigene Religiosität und Identifikation mit dem Islam für andere identifizierbar wird.

renden gelästert wird, die Stigmatisierung also in die andere Richtung abläuft. Sie zieht daraus die Schlussfolgerungen: „ich fand des eben voll traurig in dem Moment zu erkennen (1) dass die Diskriminierung dieser Frauen (1) nicht dazu führt dass die wenn sie in ihren eigenen Reihen sind versuchen voll offen zu sein und tolerant zu sein und alle so zu nehmen wie sie sind weil sie eben diese eigene Diskriminierungserfahrung haben“ (BI-Neslihan: 559-564).

¹²⁶ Dass muslimische Religiosität im Sinne einer Inszenierung sichtbar wird, ist hier fachsprachlich gemeint. Ich verstehe hierbei im Sinne Goffmans die Inszenierung als Technik des Alltagshandelns. Ein solches Verständnis der Inszenierung unterscheidet sich von der Vorstellung einer bewussten, strategischen Sichtbarkeit, wie sie etwa einer der interviewten Dozenten manchen Studierenden diagnostiziert. Er erklärte, manche Studierende bezeichne er als „Demo-Muslime“ (EG-Eldem: 24). In den hier rekonstruierten Erfahrungen geht es dahingegen um eine Kongruenz zwischen subjektiver Religion und sichtbarer Religiosität.

5.1.2 Fragen beantworten

Was für die anderen als Religiosität sichtbar und erfahrbar wird, verstehen zwar die Interviewten in den Situationen selbst nicht zwingend als Hinweis auf den Islam, jedoch wird von den anderen wie auch ihnen selbst im Nachhinein der Zusammenhang zu Religion hergestellt, etwa weil Fasten religiös, nicht jedoch kulturell begründet wird. In der Erfahrung der Identifizierung wird also eine Praxis durch die Legitimation vor den anderen mit dem Islam in Verbindung gebracht. Die (oftmals bereits erwartete) Reaktion besteht aus Fragen oder Bewertungen durch andere. Dass hier die soziale Legitimität verhandelt wird, lässt sich am Beispiel der Erzählung der Interviewten Zeynep rekonstruieren. Ihre religiöse Praxis wird über ihre Abwesenheit in ihrem sozialen Umfeld zwar sichtbar, die Gebetspraxis wird jedoch akzeptiert.

„ich hatte halt (2) schon in der siebten oder achten Klasse angefangen halt so mein::e Gebete zu praktizieren und fünf Mal am Tag is halt auf Klassenfahrten es fällt schon mal auf //mhm// wenn ma so zehn Minuten ma nicht @weg ist oder so@ und eines Abends als ich dann ich muss sagen meine Mitschüler waren sehr sehr lieb und sehr verständnisvoll also (2) ich hatte Freunde die sehr viel also >muslimische< (schnell) Freunde die sehr viele negative Erlebnisse gemacht hatten [...] mit Mitschülern oder mit mit Lehrern oder so aber ich hatte zum Beispiel nie solche negativen Erlebnisse (2) meine Mitschüler waren auch total interessiert sie hatten sich zum Beispiel immer wenn ich irgendwie am Beten war ham sie sich gegenseitig irgendwie so ey jetzt seid mal leise [Spitzname] ist am Beten lasst sie uns nicht stören und so aber andererseits so total @neugierig saßen sie sich hinter mich und haben mich beobachtet und so@“ (BI-Zeynep: 204-222).

Die Praxis des Gebets wird auf Klassenfahrt für die Anderen erfahrbar und sichtbar („haben mich beobachtet“), doch muss Zeynep sich nicht vor den Anderen rechtfertigen. Sie beschreibt „negative Erlebnisse“ im Zusammenhang mit sichtbar gemachtem Glauben als Erlebnisse der Anderen, nämlich ihrer muslimischen Freunde. Ihre Klassenkameradinnen finden dahingegen einen aus ihrer Sicht positiven Umgang, indem sie ihr ein ungestörtes Gebet ermöglichen. Zeynep spricht in dem Auszug nicht davon, Fragen beantworten zu *müssen*, sondern betont, dass ihre Mitschüler:innen „total interessiert“ waren. In ihrem Fall scheint sich die Praxis also entweder darüber zu legitimieren, dass sie für die Mitschüler:innen erfahrbar wird, oder aber Zeynep umschreibt mit dem Adjektiv „interessiert“ Fragen, die ihr beantwortbar schienen und nicht die Legitimität ihrer Praxis in Frage stellten. Die Legitimationsanforderung als Teil des sichtbar gemachten Glaubens ist folglich weder direkt mit Legitimität noch mit Illegitimität verknüpft. Vielmehr ist damit zunächst der Prozess beschrieben, dass die sichtbar gewordene Glaubenspraxis

von den Praktizierenden begründet werden muss. Eine solche Begründung kann auch bereits in der direkten und unverhüllten Erfahrbarkeit der Praxis für die anderen liegen.

In den Reaktionen der sozialen Anderen werden die Praktiken als Hinweise auf den Islam verstanden. Die Fragen sollen dazu dienen, die Legitimationen der Praktizierenden dahingehend zu überprüfen, was sozial mit dem Islam verbunden wird. Die Bewertungen implizieren dabei eine Verbindung zu Zwang und individueller Unfreiheit der Person (weibliche sichtbare Religiosität) oder zum Zwang anderer (männlicher).¹²⁷ Zeynep etwa erzählt über eine andere Situation des Sichtbarwerdens:

„ich trag das Kopftuch seit der siebten Klasse (2) als ich dann in die Klasse eintrat war es erstmal so oh mein Gott nein du wurdest ganz bestimmt gezwungen musst du das jetzt tragen und Ähnliches“ (BI-Zeynep: 274-277).

Die Praxis des Kopftuchtragens deutet für die Peers auf Normen hin, hier auf den Zwang, der vor dem Hintergrund der Diskurse um den Islam mit der männlichen Dominanz über die Frau, die sich zu bedecken hat, gleichgesetzt wird. In der Interviewpassage sind es jedoch nicht allein von den anderen mit dem Kopftuch verbundene Normen (Zwang durch andere), die als Islamizität bezeichnet werden können. Auch die Interviewte selbst stellt ihre Praktiken und Erfahrungen mit Islamizität in Verbindung. Diese sind jedoch mit anderen Normen assoziiert, genauso wie sie mit anderer Islamizität verbunden werden. Zeynep verbindet ihre Erfahrungen in der Klasse mit *biographischer* Islamizität. Ihre Peers dagegen verbinden das Kopftuch mit der Vorstellung islamischer Normen, wie sie in öffentlichen und politischen Diskussionen um den Islam präsent sind.

5.1.3 Sichtbaren Glauben vermitteln

Die Praktiken, die für andere sichtbar (gemacht worden) sind, sehen die Praktizierenden als Reaktion auf Nachfragen oder auch Delegitimationen. In den Antworten stützen sie sich auf den Glauben oder auf wechselseitig akzeptierte Normen. Dies ist allerdings nur im unmittelba-

¹²⁷ Die Stilisierung des gezwungenen Mädchens (siehe auch in den Fällen bei Nökel 2000: 263), der unterdrückten Frau ist zwar in einigen Narrationen deutlich zu erkennen. In einigen Fällen, in denen insbesondere Mädchen starke Diskriminierungserfahrungen gemacht haben, lassen sich diese jedoch nicht allein auf geschlechterspezifische Diskriminierung reduzieren. Diese Form der Diskriminierungserfahrung würde sich eher durch intersektionale Ansätze erklären lassen.

ren sozialen Umfeld der Fall, in dem die Praxis über Begründungen vermittelt wird. Bei Reaktionen auf ihre Kleidung etwa auf der Straße kommt es nicht zu einer Moderation oder Legitimierung.

Die Studierenden erzählen in den Interviews, wie sie ihre Praxis begründet haben. Auch im Fall von Zeynep, deren Erzählung zum ersten Tag mit Kopftuch wir bereits kennen und die ihre Schulerfahrungen grundsätzlich als positiv beschreibt, geht es hierbei darum, den Verdacht des Zwangs auszuräumen.

„ich trag das Kopftuch seit der siebten Klasse (2) als ich dann in die Klasse eintrat war es erstmal so oh mein Gott nein du wurdest ganz bestimmt gezwungen musst du das jetzt tragen und Ähnliches [lautes Luftholen, I] und das hatte mich eigentlich so verärgert weil ich dacht mir ey ihr kennt mich doch seit zwei drei Jahren ihr wisst doch dass ich nicht mit Zwang irgendwas machen würde oder=so das hab ich natürlich n=laut gesagt aber ich hab das denen erklärt dass das meine eigene Entscheidung ist und dass ich das jetzt von nun an (1) tragen werde (1) und die Sache also das Thema war gegessen“ (BI Zeynep: 274-286).

In dem Interviewauszug beschreibt Zeynep, wie ihr Kopftuch mit Eintreten in den Klassenraum sichtbar wird. Der Affekt der anderen rückt zunächst jedoch nicht die Praxis selbst in den Vordergrund, sondern unterzieht den *Grund* für die Praxis einer Bewertung und Prüfung, wenn es dann heißt „du wurdest [...] ganz bestimmt gezwungen“. Die Entscheidung für die Praxis wird einem nicht weiter benannten Zwangsakteur zugeschrieben und darüber delegitimiert, dass sie nicht aus dem eigenen Willen heraus geschehen sein könnte. Zeynep ärgert sich über die Unterstellung des Zwangs nun nicht, weil dem hier nicht benannten Akteur unterstellt wird, Zwang auszuüben, sondern weil ihre Willenskraft und individuelle Freiheit angezweifelt werden. Sie bemüht damit genau dieselben Normen wie ihre Peers. Ihre Erklärung für die anderen lautet „[...] dass das meine eigene Entscheidung ist und dass ich das jetzt von nun an [...] tragen werde“. Zeynep tritt hier als Moderatorin zwischen ihrer Entscheidung bzw. Praxis und den Affekten der anderen auf. Sie vermittelt ihre identifizierte und mit dem Islam in Verbindung gebrachte Praxis und bezieht sich dafür auf den Wert individueller Freiheit.¹²⁸

¹²⁸ Dieser Wert ist hoch anschlussfähig für eine Interpretation der Glaubenspraxis, die allein in der eigenen Entscheidung für Gott ihre Begründung findet, wie sie Ceyda ausführt: „wenn man irgendwas macht was man nicht versteht das ist dann auch so man betet zwar man trägt das Kopftuch aber warum mach ich das mach ich das weil meine Eltern das gesagt haben oder weil ähm ich unbedingt in der Gesellschaft in der muslimischen Community ein gutes Ansehen haben will oder mach ich das um Gottes Willen [...] dass man sich dann auch selber darin befragt wieso mach ich das überhaupt und das ist ganz wichtig weil so wenn man irgendwas macht was man einfach aus irgendeinem anderen Grund außer

Im Falle der Praxis des Gebets lässt sich der Zusammenhang von Sichtbarkeit, Legitimation und Moderation ebenfalls finden. Bei Yassin, der sich in seiner Schule dafür einsetzte, freitags zum Mittagsgebet gehen zu dürfen, handelt es sich um eine religiöse Praxis, die zeitlich mit der schulischen Verpflichtung zunächst nicht übereinzubringen ist. Die Praxis des Gebets wird für die sozialen Anderen indirekt sichtbar, nachdem es eine Stundenplanänderung gibt. Die Unterrichtszeiten überschneiden sich nun mit den freitäglichen Gebetszeiten. Yassin beschließt, nicht länger auf das Gebet zu verzichten. Gemeinsam mit seinem Mitschüler verfasst er einen Brief an den Schuldirektor.

„ich hatte zuerst einen Brief geschrieben [...] ich habe genau geschildert so warum das auch für uns wichtig ist (2) wie wir uns das vorstellen dieses Gebet zu verrichten das wir nämlich für eine halbe Stunde kurz rausgehen und diese halbe Stunde ist noch mit integriert in der Pause wir verpassen gar nicht viel Unterricht aber der Weg hat bisschen lange gedauert und so //mhm// deswegen war das so fünfundvierzig Minuten oder so [...] und dann meinten wir so wir werden das natürlich nachholen und dies und das und es wird keiner mitbekommen [...] und dann haben wir halt noch geschrieben am Ende so wir würden gerne einen Termin mit ihnen vereinbaren wo wir sie noch mal persönlich diesbezüglich ansprechen würden [...] und ich möchte mich für meine Rechte einsetzen ne warum denn nicht ich hab ja Religionsfreiheit und die Religionsfreiheit steht sogar vor der Schulpflicht (lacht, 1) [...] und dann war der Brief beim Direktor und dann wurde ein Termin vereinbart er hat uns zu uns zu sich gerufen dann waren wir bei ihm und er war dann sehr begeistert zu unserem Erstaunen das haben wir gar nicht erwartet er war so ein richtig schöner Brief und (1) ihr habt eure Lage ganz ganz klar dargestellt das finde ich gut dass ihr so für eure persönlichen Dinge euch auch einsetzt und so und wenn ihr das möchtet könnt ihr das gerne machen“ (BI-Yassin: 867-932).

Yassin erzählt die Geschichte seines Engagements für die Anerkennung der „Religionsfreiheit“. Er rahmt die Gebetspraxis religiös und deren Ausübung als individuelles Recht, das ihm zusteht („ich hab ja Religionsfreiheit“).¹²⁹ Es versteht es als sein verbrieftes Recht, das ihm einräumt, dafür im Unterricht nicht anwesend zu sein.¹³⁰ Das Gebet wird hier durch die Abwesenheit des Betenden für die anderen nicht unmittelbar sichtbar und soll es auch nicht sein. Da die Praxis doch für die Lehrer:innen sichtbar wird, besteht ihnen gegenüber eine Begründungspflicht. Anders als bei der Praxis der Bedeckung durch einen Hijab

für Gott macht beziehungsweise für sich selber auch so bisschen macht hat das irgendwie gar keinen Sinn mehr“ (BI-Ceyda: 598-611).

¹²⁹ Er spricht nämlich nicht von der Religionsfreiheit, die herrscht, sondern interpretiert dies als sein persönliches Recht. Dies verweist erneut auf die Freiheit des Individuums.

¹³⁰ Ein solches Recht, das ihn von der Schulpflicht entbindet, ist faktisch nicht verbrieft.

begründet der Interviewte seine Praxis hier nicht auf Anfrage und Reaktion der anderen hin, sondern um die Praxis ausüben zu können und sie nicht als schulischen Regelverstoß verstanden zu wissen. Die schulischen Pflichten werden also nicht eigenmächtig den religiösen untergeordnet.

Schauen wir erneut näher auf die Begründung. Der Interviewte stützt sich auf seine Rechte und wird vom Direktor dafür gelobt, seine – als persönlich verstandenen – Rechte zu kennen und sich für sie einzusetzen. Es geht also weder aus Yassins Sicht noch aus Sicht des Direktors um kollektiv gültige Rechte, sondern die Durchsetzung individueller Rechte mithilfe rationaler Begründungen. Auch hier wird die Begründung für die sichtbare Praxis nicht auf religiöse Regeln gestützt, sondern es geht um die Freiheit des Einzelnen – ganz ähnlich wie es im Falle der Bedeckung um die freiwillige Entscheidung der Einzelnen geht. Die Vermittlung als Teil der religiösen Performanz findet sich auch hier: Die Interaktionsbeteiligten verständigen sich über die religiöse Praxis und rufen dazu individuelle Rechte auf. Die religiöse Praxis wird durch die Praktizierenden moderiert.

5.1.4 Die Performanz des Glaubens als Erfahrung biographischer Islamizität

Das verfestigte, also institutionalisierte Erfahrungswissen, auf das die Studierenden in den biographischen Erzählungen rekurrieren, zeigt sich im Besonderen darin, dass der eigene Glaube für die sozialen Anderen sichtbar geworden ist. Über den Rekurs auf Freiheit und Recht des Einzelnen ist die eigene Glaubenspraxis legitimierbar, d. h. weil die Praxis nicht religiös, sondern über gemeinsam geteilte Werte den sozialen Anderen vermittelt wurde. Was für die Studierenden nicht in Abrede steht, ist, *wie* sie ihre Praxis nach der Reaktion der anderen kommunikativ vermitteln können, die die sichtbar gewordene Praxis (häufig, aber nicht immer negativ) bewerten und befragen. Ziel ist es für sie dabei, der Gleichsetzung des Islams mit Zwang oder äußeren Regeln zu entgehen. Zwar handelt es sich um eine religiöse Praxis, die sichtbar wird und von den Interviewten als solche verstanden wird, sie berufen sich dabei allerdings auf falsche Deutungen des Islams in öffentlichen Diskursen. In dieser Form der Erfahrung biographischer Islamizität wird die Glaubenspraxis zu einer Tätigkeit, die über den Verweis auf persönliche Freiheit zu rechtfertigen ist.¹³¹

¹³¹ Vgl. dazu etwa auch Sigrid Nökel, die zeigt, wie der Hijab von jungen Frauen zur Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten genutzt wird (Nökel 2000: 278),

5.2 Identifizierung: soziale Muslimisierung

Von der Performanz zu unterscheiden ist die soziale Muslimisierung, die die Interviewten als heteronome biographische Islamizität erleben. Bei der Erfahrung, muslimisiert zu werden, kommt den sozialen Anderen und im Besonderen den schulischen Anderen eine zentrale Rolle zu. In ihren Erzählungen berichten die Studierenden davon, dass sie von ihnen mit dem Islam assoziiert wurden und somit Ansprechpartner für Fragen wurden, die den Islam angehen, für politische Ereignisse, die mit dem Islamismus in Verbindung gebracht wurden oder unter dem Stichwort Islam in den Medien diskutiert wurden. Was die soziale Muslimisierung von der Schlüsselerfahrung der Performanz der sichtbar gewordenen Religiosität unterscheidet, ist, dass den Akteuren bei der sozialen Muslimisierung eine muslimische Identität *zugeschrieben wird* und diese nicht als eine Reaktion auf die eigene Performanz erlebt wird. Im Falle der Performanz dahingegen deuten die Interviewten die Identifikation mit dem Islam als ihre Entscheidung, da sich auch zuvor subjektive Bezüge auf Glauben und Religion finden, die den Akteuren bei der sozialen Muslimisierung initial zugeschrieben werden. In diesem Sinne zeigt die soziale Muslimisierung eine heteronome Erfahrung biographischer Islamizität an.

Die Kategorie der sozialen Muslimisierung beschreibt, dass Personen und ihre Handlungen von anderen als muslimisch kategorisiert werden.¹³² Der Begriff der Muslimisierung lehnt sich dabei an das Konzept der Islamisierung an (Amirpur 2011: 197). Tietze (2001) und Bodenstern (2008) beschreiben mit dem Begriff der Islamisierung, was Gläubige jeweils mit der islamischen Tradition und/oder dem Glauben verbinden.¹³³ Bei der hier beschriebenen Schlüsselerfahrung geht es jedoch konkret um auf *Personen* gerichtete Islamisierung durch andere, weswegen es vorzuziehen ist, eine subjektbezogene Kategorie zu bemühen und von der Muslimisierung zu sprechen. In den Schlüsselerfahrungen

also die Interpretation der Körperpraktiken stark gegenüber der von nicht-muslimischen Anderen divergiert.

¹³² Vgl. etwa Schiffauer (2007: 117), der von der „Muslimisierung des Einwanderers“ spricht.

¹³³ Die Begriffe werden in den Diskursen um den Islam nicht einheitlich verwendet. Hiermit wird ein Versuch unternommen, diese zu präzisieren: Muslimisierung ist eindeutig auf Subjekte bezogen, Islamisierung sollte begrifflich auf einen Gegenstand bezogen sein. Da der Begriff der Islamisierung mittlerweile eine politische Konnotation enthält, insbesondere jedoch aus inhaltlichen Gründen, die ich am Anfang des Kapitels dargelegt habe, spreche ich von dem, was mit dem Islam verbunden wird, als Islamizität.

geht es *nicht* um den Bezug auf den Islam durch die betreffenden Personen selbst, sondern um den Fremdbezug, konkret die Identifizierung von Personen oder ihrer Handlungen als muslimisch durch Dritte, die bisweilen in Diskrepanz zur Identifikation der Personen selbst stehen kann.¹³⁴

5.2.1 Zur Expertin gemacht werden

Was macht den Prozess der sozialen Muslimisierung aus? Die Erfahrung, von den anderen als Muslim:in deklariert zu werden, basiert auf der Identifizierung einer Person als muslimisch und als jemand, der für die Erklärung des Islams zuständig ist. Themen, die von den sozialen Anderen (Lehrer:innen, Mitschüler:innen, Peers) als den Islam betreffend deklariert werden, werden mit dieser Person in Verbindung gebracht. Die für die biographische Islamizität zentrale Erfahrung der sozialen Muslimisierung kann kongruent zu der Selbstidentifikation sein, wie im Fall von Ceyda, oder auch – in anderen Fällen – divergent. Ihr geht jedoch, wie bereits erwähnt, keine (bewusste) Performanz vorweg.¹³⁵

„natürlich hatte man in der Schule immer so Lehrer die fragten wieso ist das denn im Islam soundso und man hat ja auch immer versucht bestmöglich zu antworten @was mehr oder weniger geklappt hat@“ (BI-Ceyda: 27-33).

Ceyda beschreibt, wie sie von Lehrern als Expertin angesprochen wird, und sie versucht, der Rollenerwartung „bestmöglich“ nachzukommen. In der wiederholten Situation dreht sich das Verhältnis von Lehrer und Schülerin um, wenn es um den Islam geht: Nicht der Lehrer vermittelt das Wissen, sondern sie selbst wird als Expertin adressiert.¹³⁶ Für Ceyda ist das allerdings eine Erfahrung unter vielen, eine Erfahrung, die sie *auch* kennt, auf die sie durch die Einnahme der Rolle reagiert. Ceyda führt die Schlüsselerfahrung in ihrer Umschreibung als „natürlich“, als

¹³⁴ Anders als Katajun Amirpur impliziere ich mit dem Begriff der Muslimisierung nicht, dass damit eine homogene Gruppe von Muslimen konstruiert werde, deren Glaube nicht mit der freiheitlich-demokratischen Grundordnung vereinbar sei (Amirpur 2011: 197), sondern zunächst den Vorgang, von den sozialen Anderen als Muslim:in identifiziert und einer Gruppe zugeordnet zu werden.

¹³⁵ Die Schlüsselerfahrung der sozialen Muslimisierung dokumentiert insofern, wie ethnische Kategorisierungen durch religionisierte Kategorien ersetzt wurden. Wer einst den anderen als Ausländer:in, dann als Migrant:in galt, gilt heute als Muslim:in (Spielhaus 2006).

¹³⁶ Klinkhammer (2000: 81) nennt ähnliche Prozesse eine Intellektualisierung der Gläubigen.

ein bekanntes Motiv ein (unter Muslimen/ihren Kommiliton:innen?).¹³⁷ Auch wenn sie versucht hat, gut zu antworten, so ist ihr das – und hierin zeigt sich ihr eigener Anspruch – nicht immer gelungen. Die Adressierung als Expertin nimmt sie dennoch an.

Soziale Muslimisierung ist eine Erfahrung, in der es nicht darum geht, eine konkrete Praxis zu vermitteln (siehe Performanz, Kap. 5.1), sondern in der ausgehend vom Thema Islam Akteuren die Zuständigkeit zugeschrieben wird, den Islam erklären zu können. Die Zuständigkeit basiert auf einer angenommenen Zugehörigkeit. Die Akteure sind herausgefordert, Erläuterungen für ein – meist stark politisiertes – Thema zu geben. Sie werden als Expert:innen für „den Islam“ angesehen. Weshalb sie als Expert:innen gelten, ist an dieser Stelle noch offen, wirft jedoch die Frage auf, ob sie sich selbst auch als Expert:innen für islamische Themen verstehen. Wie kongruent die soziale Adressierung als Expert:in mit dem Selbstbild erfahren wird, variiert innerhalb dieser Form der Schlüsselerfahrung.

5.2.2 Kongruenz zum Selbstbild

Soziale Muslimisierung wird von jenen Interviewten als besonders prägende biographische Islamizität beschrieben, die das Verhältnis von Selbst- und Fremdzuschreibung als deutlich inkongruent erfahren und es, wenn sie als Expert:in adressiert werden, als von außen übergestülpt empfinden. So auch bei Zeynep, als sie noch jünger war und weder auf Klassenfahrten betete noch Hijab trug:

„schon von der Grundschule auf war ich meistens (2) die einzige Türkin oder Muslimin in der Klasse (2) das heißt automatisch (2) du bist die @Islamexpertin@ (1) das heißt immer wenns irgendwie (2) egal in welchem Fach um irgendwas Muslimisches ging dann wurde ich gefragt egal ob ich in der sechsten Klasse [schluckt, 1] war ob ich in der ersten Klasse war also (1) da hat das Alter keine Rolle gespielt //mhm// ich musste halt irgendwie immer wissen (3) wie es halt in unserer Religion darum ging oder was (1) zu diesem Thema (2) //mhm// was ich dazu sagen sollte //mhm// aber als Kleinkind also als Grundschüler oder in der Mittelstufe da setzt man sich ja nicht so konkret damit auseinander aber (2) schon früh hab ich mich dafür irgendwie verantwortlich dafür (1) //mhm// (1) gefühlt irgendwie eine Antwort auf diese Fragen zu finden“ (BI-Zeynep: 20-36).

¹³⁷ Solche typisierten Erfahrungen wie etwa die soziale Muslimisierung scheinen insofern kollektive Erfahrungen biographischer Islamizität darzustellen. Über sie wird sich im Sinne eines gemeinsamen Wissensbestands ausgetauscht. Die Erfahrungen werden so reziprok als bekannte Erfahrungen verstanden.

Zeynep beschreibt die Logik der Kategorisierung in Minderheitsverhältnissen, in denen sie zur Expertin für den Islam gemacht wurde. Dieser wird hier als ein Wissensgebiet verstanden, das im schulischen Raum relevant ist. Expertin ist sie, weil sie Muslimin ist und weil sie die einzige Türkin in der Klasse ist. Aus der Ethnisierung resultiert die soziale Muslimisierung, in der der Islam wiederum nicht als religiöse Praxis, sondern als Wissen thematisiert wird, für das sie zuständig ist. Sie selbst ordnet sich dabei eindeutig „unserer Religion“ zu, zieht allerdings in Zweifel, dass sie Expertin genug ist, um die Fragen adäquat zu beantworten. Der ihr abverlangte Zugang behandelt Religion als Wissen: Sie habe den Anforderungen deswegen nicht nachkommen können, weil sie sich noch gar nicht „so konkret damit auseinander“ gesetzt habe. Zugleich hat sie sich selbst dafür verantwortlich gefühlt, die Fragen adäquat zu beantworten. In diesem Fall kommen Selbst- und Fremdbild zusammen. Die beiden Bilder unterscheiden sich jedoch im Anspruch, der mit ihnen verbunden ist. Während Zeynep ihrem eigenen Anspruch nach das Wissen zur Erklärung islambezogener Fragen fehlt, wird in dem Fremdbild ihre Person als Expertin und Repräsentantin begriffen, die sich über Zugehörigkeitskategorien qualifiziert. Die Ansprache als Zuständige besondert sie, verlangt ihr aber zugleich eine Expertise ab, für die sie sich selbst genauso wenig qualifiziert sieht, wie sie sich zu dieser gemacht hat.

Soziale Muslimisierung heißt insofern, von anderen in die Rolle eines Experten für ein Wissensgebiet versetzt zu werden, in dem man sich nicht unbedingt selbst hinreichend Wissen oder Kompetenz zuschreibt. Diese Schlüsselerfahrung wird von den Studierenden durchweg als irritierend erfahren, auch als negativ. Denn der eigene Anspruch einer angemessenen Erklärung heißt auch, den anderen das Wissen zu vermitteln, dass der Islam nicht so schlimm ist, wie er in seinem Außenbild dargestellt wird. Die Interviewten beschreiben, dass sie sich die Rolle des muslimischen Verteidigers schließlich angeeignet haben, indem sie sich das nötige Wissen verschafft haben. Bei denjenigen, die vorher kein ausgeprägtes, explizites Selbstverständnis als muslimisch hatten, ging die soziale Muslimisierung mit einer Selbstbefragung und Identifikation als Muslim:in einher.¹³⁸ Die Studierenden beschreiben es dann als Folge der Muslimisierung durch die anderen, sich selbst mit der reklamierten Zugehörigkeit auseinanderzusetzen. Hier zeichnet sich eine Aneignung des Fremdbilds im Selbstbild ab, wobei das Fremdbild bearbeitet und

¹³⁸ Ich gehe davon aus, dass dies eine Besonderheit des Samples ist und in anderen Fällen zu einer Abweisung der Identifikation führen kann, wie auch zu anderen Varianten des Umgangs.

nicht einfach übernommen wird.¹³⁹ Soziale Muslimisierung geht in dieser Form von Erfahrung mit einer von den anderen angestoßenen oder verstärkten Identifikation und frühen Expertise einher, die für die Studierenden im Sinne einer verdichteten Erfahrung biographischer Islamizität relevant ist. Die Verantwortung, die Zeynep schließlich dafür übernimmt, den anderen Wissen um den Islam zu vermitteln, zeigt diesen Identifikationsprozess an, der auf die Identifizierung durch andere folgen kann, so sagt sie: „schon früh hab ich mich dafür irgendwie verantwortlich[...] gefühlt [...] eine Antwort auf diese Fragen zu finden“ (BI-Zeynep: 34-36). Die soziale Muslimisierung bleibt insofern nicht ohne Effekt auf die Identifikation als Expert:in und bewirkt eine spezifische Form des Zugriffs auf die eigene Religion.

5.2.3 Die Identifizierung als Erfahrung biographischer Islamizität

Von den sozialen Anderen muslimisiert zu werden, stellt eine Erfahrung dar, durch die die Studierenden begründen, warum sie bereits als Schüler:innen zu Expert:innen für den Islam werden mussten. Zentraler Bestandteil der Erfahrung ist zum einen die Gleichsetzung mit einer Gruppe (den Muslimen, den Türken) oder einer Religion (dem Islam). Zum anderen geht damit die Zuständigkeit einher den Islam zu erklären, d. h. politische Ereignisse, (vermeintliche) religiöse Regeln und kursierendes Wissen, das mit dem Islam verbunden wird. Auf diese Weise adressiert zu werden, ist im Falle einer sozialen Muslimisierung eine Erfahrung des Prozessiertwerdens: die anderen identifizieren die Akteure mit *dem* Islam und weisen ihnen eine Sprecherrolle *für* den Islam zu.

Abstrahiert man die Erfahrung der sozialen Muslimisierung, lässt sich eine allgemeinere Dynamik der Identitätsbildung feststellen. Identitätsbildung ist nach Mead (1988) als gesellschaftlicher Prozess und Ergebnis der Interaktion des Individuums mit der Gesellschaft zu verstehen (Mead 1988: 177). Das heißt, dass das Individuum innerhalb des „gesellschaftlichen Erfahrungs- und Tätigkeitsprozesses“ (Mead 1988: 177) und somit auch immer in Perspektivübernahme der sozialen Anderen seine Identität ausbildet. Das Verhältnis von gesellschaftlichen und individuellen Sinnsystemen ist insofern dialektisch (vgl. Fischer 1978: 314) und als Voraussetzung für Identitätsbildung zu denken. In der hier rekonstruierten Figur zeichnet sich in den gesellschaftlichen Erfahrungsprozessen eine Inkongruenz zu der Perspektive der sozialen Anderen ab. Da jedoch

¹³⁹ Vgl. zur Bearbeitung von normativen Fremdbildern (Akbaba 2017).

das Verständnis als Muslim:in nicht zurückgewiesen wird, scheinen sich die Erfahrungen hin zu einer Kongruenz von Selbst- und Fremdbild zu verändern. Spezifisch scheint mir jedoch für den Bezug des Selbstbilds auf Islamizität, dass zwar eine Kongruenz des Verständnisses als Muslim:in entsteht, dass jedoch die Deutungen zum Islam zwischen Selbst- und Fremdbild stark divergieren. Hierin zeichnet sich eine generalisierte Erfahrung als Muslim:in in der Gesellschaft ab.

Was bedeutet das für das Verständnis von Schlüsselerfahrungen biographischer Islamizität? Die Identifizierung (durch soziale Andere) steht bei dieser Erfahrung über der Identifikation (des Selbst).¹⁴⁰ Dass die eigene Person von den anderen herausgehoben wird, setzt sich in der angeeigneten Expertenrolle fort. Es gibt keine Vermittlung und Kommunikation des Eigenen, sondern allein des Für-die-anderen-Eigenen. Dies kann Prozesse der Aneignung von Wissen anstoßen, also eine intensivere Beschäftigung mit dem Islam. Wie sich später zeigen wird, wird an diesen Proto-Expertenstatus im Studium genauso angeknüpft wie an die generalisierte Erfahrung der Divergenz zwischen dem Selbst- und Fremdbild als Muslim:in.

5.3 Islamische Pädagogisierung ohne Passung

Eine dritte dichte Erfahrung der biographischen Islamizität, auf die die Studierenden rekurren, ist die Erfahrung, wie in ihren Biographien Erziehung, zuweilen auch Pädagogik, mit Religion verbunden wurde. Zentrale soziale Andere waren hier die Eltern, die Lehrer:innen im muttersprachlichen Unterricht oder Lehrer:innen im Koranunterricht in den Moscheen. Die Spezifik und zugleich der Grund, warum die Erfahrung zu einer Schlüsselerfahrung für die Studierenden wird, liegen in der Nicht-Passung und insofern in Irritationsmomenten begründet. Die nicht-passförmige religiöse Erziehung führt zu autodidaktischen Versuchen (z. B. über digitale Medien) oder Ausweichbewegungen. Als Kinder versuchten die Interviewten sich dann Wissen zum Islam über Wege außerhalb der erzieherischen Kontexte anzueignen. In manchen Fällen waren relevante Andere erreichbar, die in einem als zufällig empfundenen alternativen oder späteren Wissenskontext religiöses Wissen bereitstellten. Dennoch empfinden sie grundsätzlich und ex post die erlebte Pädagogisierung des Islams als unpassend. Die Studierenden

¹⁴⁰ Entsprechend wäre unter einer nicht-sozialen Muslimisierung die persönliche Identifikation beschrieben, die die Personen nicht als initial von den anderen ausgehend empfinden und als kongruent zu ihrem Selbstbild erfahren.

beschreiben die Erfahrung, einem pädagogischen oder erzieherischen Setting ausgesetzt zu sein, durch das man durchmuss und das eine bestimmte Qualität der Beziehung zwischen den Erziehenden und ihnen als Erziehungssubjekten mit sich brachte. Diese fanden sie zum Teil bereits als Kinder unpassend oder irritierend.

5.3.1 *Kein Zwang, aber Pflicht*

Primärsozialisation bedeutet, einer Form von Pädagogik oder Erziehung ausgesetzt zu sein. Darin liegt die strukturelle Machtungleichheit früh-pädagogischer Beziehungen. In der Schlüsselerfahrung nicht-passförmiger Pädagogisierung sticht genau dieser Charakter hervor: Die Erinnerung insbesondere an den Moscheeunterricht ist dadurch geprägt, dass man da durchmuss.¹⁴¹ Die Erfahrung wird zu einer Pflicht, der man sich schwer entziehen kann. Die Interviewte Meryem beschreibt diese Erfahrung mit einem evaluierenden Blick:

„also was islamische Erziehung angeht oder generell muslimische Erziehung hat das bei mir vielleicht wie bei vielen anderen ganz früh angefangen weil wir ja immer die Sonntagsschulen haben wo wir in die Moscheen gehen und samstags und sonntags für ein zwei Stunden so was wie Religionsunterricht vermittelt bekommen oder auch die arabische Sprache vermittelt bekommen oder auch den Koranunterricht wo wir den Koran auch lernen sollen und da war ich als Kind schon ganz oft und naja das war jetzt nicht so ne pädagogische Glanzleistung da weil das war ja auch viel sag ich mal von freiwilligen //mhm// Helfern und also da war niemand für ausgebildet das //mhm// zu machen und das hat man dann auch gemerkt dass also dass ich da nicht gerne hingegangen bin“ (BI-Meryem: 17-31).

Meryem erzählt vom Unterricht in der Moschee, dem Rahmen und Ort der muslimischen Erziehung in ihrer Biographie. Sie verwendet dabei den Plural und weist explizit darauf hin, dass es sich um eine quasi nicht entrinnbare Erfahrung handelt („immer [...] die Sonntagsschulen“), die sie für eine kollektive Erfahrung hält. Der Besuch des Moscheeunter-

¹⁴¹ Im Kontrast dazu stehen Erfahrungen von Studierenden, die den Unterricht als selbstverständlich oder passförmig empfunden haben. Das Empfinden von Passförmigkeit scheint der Grund zu sein, warum sie sich nicht als individuell oder kollektiv prägende, exzeptionelle Erfahrungen in den biographischen Erzählungen auf den Unterricht beziehen. Auf diesen wird eher mittelbar Bezug genommen, nämlich wenn die Studierenden davon ausgehen, die Kommiliton:innen besäßen dasselbe Wissen vom Islam durch diesen Unterricht. So erzählt eine Studentin aufgebracht über ein Seminar zu Mohammads Biographie, dass alle Kommilitonen aus der Moscheeschule wissen würden, dass die Geschichte über Mohammad nicht stimme (Fall Ziba). Die Analyse weist hier – selbstkritisch gesprochen – einen Exzeptionsbias auf.

richts gehört selbstverständlich zum Aufwachsen dazu. Weder besucht sie jedoch den Unterricht gerne noch ist er von pädagogischer Qualität. Davon wird in einer Weise erzählt, als habe sie bereits als Kind die pädagogische Qualität des Unterrichts einschätzen können („das hat man dann auch gemerkt [...] dass ich da nicht gerne hingegangen bin“). Das verstärkt den Eindruck der Nicht-Passung, den sie der pädagogischen Praxis diagnostiziert, denn dabei habe es sich nicht gerade um eine „pädagogische Glanzleistung“ gehandelt. Das Nebeneinander des immer wiederkehrenden Unterrichts und ihrer Unlust, an diesem teilzunehmen, macht deutlich, dass es sich um eine Praxis handelt, durch die sie durchmuss – und die, wie sie am Anfang der Passage deutlich macht, auch alle anderen kennen. Zentral für das Verständnis der Schlüsselerfahrung der nicht-passförmigen Religionspädagogik ist die Selbstverständlichkeit, die vom Moscheeunterricht ausgeht.¹⁴² Dieser wird in den Erzählungen als ein Unterricht beschrieben, der nur geringe Anschlüsse an ihre subjektive Religiosität oder ihr subjektives Wissensbedürfnis, an ihre Fragen in Bezug auf den Islam ermöglicht.

Bei einer anderen Interviewten steht die Mutter der väterlichen, religiös begründeten Erziehung skeptisch gegenüber. Sie sorgt dafür, dass ihr Kind der Pflicht des Moscheeunterrichts und der religiösen Erziehung des Vaters entkommt.

„mein Papa war dann auch teilweise sehr kontrollierend er hat dann auch teilweise Verbote aufgestellt und ich hab ne ältere Schwester [...] und als sie dann quasi in der >Pubertät< (leise) war durfte sie dann auch so bestimmte Sachen einfach nicht machen zum Beispiel irgendwie mal en Eis essen gehen oder so also da war er dann immer total skeptisch oder auch wenn sie Eminem @gehört hat@ //mhm// @das mochte sie voll@ [...] da stand sie immer unter dem Druck von meinem Papa und (1) deswegen hat meine Schwester eigentlich Religion als etwas sehr Repressives erfahren genauso wie meine Mutter“ (BI-Neslihan: 59-71).

In Neslihans biographischer Erzählung verdichtet sich die Erfahrung der Pflicht der religiös legitimierten Erziehung nur stellvertretend und anhand der Erziehung der Schwester. Erziehung, die hier durch den Vater repräsentiert wird, wird als eine religiös legitimierte Erziehung beschrieben, der die Schwester ausgesetzt ist und die begrenzend und unpassend wirkt gegenüber dem, was die Schwester „voll“ mochte. Den Präferenzen der Schwester stehen die „Verbote“ des Vaters gegenüber, die das Verhalten und damit die Handlungsspielräume der Schwester und – wie sie an anderer Stelle weiter ausführt – auch der Mutter beschränken. Die Verbote verbindet die Interviewte im resümierenden

¹⁴² Wie Meryem an anderer Stelle ausführt, nimmt sie zunächst weiter „für die Eltern“ (BI-Meryem: 39) am Unterricht teil.

Satz der Passage („deswegen hat meine Schwester eigentlich Religion als etwas sehr Repressives erfahren“) direkt mit Religion. Die erzieherischen Maßnahmen des Vaters liegen in seiner Religion begründet, die unterdrückenden Charakter hat und der sich Schwester und Mutter nicht entziehen können. Religiöse Erziehung erscheint hier, wenn auch für Neslihan nur als Beobachterin, ebenfalls als etwas, durch das manche trotz Widerwillen durchmüssen.

5.3.2 Nicht-Passung zwischen Erziehung und Erzogenen

Wie ihnen Religion in pädagogisierten und erzieherischen Kontexten vermittelt wurde, beschreiben die Studierenden, in deren Erzählungen die Erfahrung eine Schlüsselerfahrung darstellt, im Nachhinein als unpassend. Die religiöse pädagogische Sozialisation erhält nicht nur Pflichtcharakter, sondern sorgte auch für Irritationen. Andersherum gesagt: Die Studierenden sehen die pädagogischen, erzieherischen Erfahrungen mit Religion heute eben dann als prägend an, wenn sie für sie tendenziell irritierend waren. Der Interviewte Yassin etwa beschreibt, wie er mit der Haltung eines neugierigen, wissbegierigen Kindes die Lehrenden irritierte:

„ich bin dann auch als Kind schon mit sieben acht Jahren schon am Wochenende zur Moschee gegangen um dort auch religiöse Inhalte vermittelt zu bekommen und so meine Religion zu lernen und so weiter (2) nur hat mir das irgendwann nicht ausgereicht schon sehr früh nicht //mhm// weil ich auf bestimmte Fragen keine Antwort bekam [...] ich hatte zum Beispiel ich war neun oder so und der die Lehrkraft erzählte mal über Gott und so und er ist so und so und dann habe ich einfach gefragt ja wo ist er denn so ich seh ihn nicht ich würde ihn gerne mal sehen so wie ein Kind halt //@ja@// und er meinte dann (2) irgendwie ja das darfst du noch nicht fragen und so das kommt später erst und dies und das und dann ein Kind sollte man so nicht alleine lassen“ (BI-Yassin: 18-39).

Yassin blickt auf sich selbst als Kind, dessen Fragen in der Moschee nicht nur offenblieben, sondern mit dessen Fragen man auch nicht umgehen konnte. Diese Situation beschreibt er bereits aus Sicht eines Pädagogen, wenn er nicht dem Kind (also sich selbst), sondern dem pädagogischen Rahmen eine Nicht-Passung diagnostiziert. Er selbst tritt hier als wissbegieriges, bildungsorientiertes Kind auf, dem früh die (ausbleibenden) Antworten nicht genügten. Auch wenn er eine Besonderheit seines Kindheits selbst beschreibt, so zielt doch die Kritik seiner Erzählung auf das pädagogische Wissen der Lehrpersonen, das er – ähnlich wie Meryem – quasi bereits damals hat einordnen können. Insofern ist die Nicht-Passung, die in dieser Passage beschrieben ist, über ein inadäqua-

tes Verständnis des Erziehungssubjekts, nämlich des Kindes, begründet. Seine Erfahrung mit der Moscheepädagogik kommt einer inadäquaten Erziehungsleistung gleich.

Den eigentlichen Grund für die nicht-passförmige Pädagogik oder Erziehung sehen die Studierenden in der geringen Qualifikation der Erziehungs- und Lehrpersonen. Die zentrale biographische Erfahrung in religionspädagogischen Kontexten ist das Fehlen von habituell-passförmiger, d. h. einer für sie anschlussfähigen Pädagogik und liegt in den begrenzten Möglichkeiten der Moscheen begründet. Die Schlüsselerfahrung biographischer Islamizität besteht darin, dass subjektiven Bedürfnissen (der Schwester, wie bei Neslihan, oder der Kinder, wie bei Yassin) im Bereich religiös legitimer Erziehung oder religiöser Pädagogik Anschlüsse verwehrt wurden. Sie werden von den Interviewten implizit darüber entschuldigt, dass etwa in den Moscheen kein passendes pädagogisches Wissen verfügbar war oder die Möglichkeiten damit strukturell begrenzt waren. In der Beurteilung dieser Pädagogik nehmen die Interviewten die Rolle von Kindern ein, die bereits pädagogische Kompetenz vorweisen.

5.3.3 Suche nach passförmigen Kontexten

Die Nicht-Passung pädagogischer Verhältnisse kann als Ausgangspunkt für Ausweichbewegungen dienen. Die Akteure wenden sich anderen Formen der Wissensaneignung, anderen erzieherischen oder pädagogischen Räumen zu, oder aber – in einer weniger aktiven Version – diese ergeben sich durch äußere Umstände wie durch einen charismatischen Imam, der in die Gemeinde kommt,¹⁴³ oder – bei Neslihan – durch die Trennung der Eltern. Die nicht-passförmige Erziehung wird damit in den Schlüsselerfahrungen zur Initialzündung für alternative religionspädagogische, erzieherische oder autodidaktische, informelle Kontexte, wie Neslihan beschreibt:

„dann haben sich meine Eltern getrennt ich war da noch sehr klein deswegen hab ich das so nicht erfahren deswegen konnte ich quasi mir den Zugang zu Religion mir ganz anders aneignen weil ich eben noch so klein war als meine Eltern noch zusammen waren“ (BI-Neslihan: 72-76).

¹⁴³ An diesem Beispiel zeigt sich, dass infolge der Erfahrung von Nicht-Passung wiederum auch innerhalb der Moschee Erfahrungen von Passung gemacht werden können.

Nicht Neslihan selbst, sondern ihre Schwester war der nicht-passförmigen Religionserziehung ausgesetzt. Dennoch rekurriert sie in ihrer Erzählung auf diese Erfahrung als Teil ihres biographischen Wissens. Durch die Trennung ihrer Eltern macht sie selbst eine andere Erfahrung: Sie kann sich „den Zugang zu Religion“ anders aneignen, nämlich ohne Zwang. Ihre eigene, freiwillige Aneignung religiösen Wissens steht im Kontext und Kontrast zu einer Erziehung, durch die man durchmuss, wie es bei der Schwester der Fall ist. Als Alternativen zu der Erfahrung nicht-passförmiger Pädagogik entwerfen die Interviewten verschiedene Wege: die Abwendung von erzieherischen Beziehungen, bei anderen Interviewten auch von den Institutionen, autodidaktische Wissensaneignung oder Bezüge auf soziale Andere außerhalb des nicht-passenden Kontexts. Im Falle des Interviewten Yassin ist es die autodidaktische Wissensaneignung, die nach der Erfahrung in der Moschee die formelle, islamische Erziehung ersetzt.

„ein Kind sollte man so nicht alleine lassen das ist keine gute Idee hab ich festgestellt jetzt im Laufe der Jahre (2) weil entweder wird das Kind dann sich davon trennen und sagen ich krieg sowieso keine Antworten ich komm da nicht weiter dann hört es auf oder das Kind wird sich selbstständig machen und selbst forschen und das hat zwei Auswirkungen entweder man macht schlechte Forschung und kommt zu schlechten Ergebnissen oder man macht gute Forschung zu guten Ergebnissen und meistens ist schlecht wenn man alleine forscht //mhm// weil man nicht weiß wie man forschen soll ein Kind weiß noch nicht wie es denken soll“ (BI-Yassin: 38-59).

Yassin beschreibt in der Passage, mit einem generalisierenden Blick auf Kinder an sich, sich selbst als Kind, das nun allein beginnt zu „forschen“, wenn auch mit schlechten Forschungsergebnissen. Dies sieht er als Folge ausbleibender Antworten an, die dem wissbegierigen Kind von den Lehrpersonen verwehrt wurden und das allein gelassen wurde, auch hier ohne Kenntnis dessen, „wie man forschen soll [...] wie es denken soll“. Ähnlich wie bei den Lehrpersonen, von denen Yassin erzählt, dass ihnen das pädagogische Wissen fehlte, fehlte ihm selbst als Kind das Wissen, wie man zu „guten Ergebnissen“ kommt. Einerseits sieht Yassin ein Problem darin, dass man durch die Forschung zu „schlechten Ergebnissen“ kommen kann, andererseits darin, dass sich „das Kind dann [...] davon trennen“ könnte. Er rekurriert hier scheinbar auf Religion und formuliert damit Bedingungen für eine richtige Haltung zu dieser. In seinem Ideal soll das Kind eine Verbindung zu Religion beibehalten, wie es auch zu den richtigen Ergebnissen kommen soll, wenn es zu eigenen Fragen „forscht“. Yassin bemüht hier das Bild eines frühprofessionalisierten Kindes und verbindet es mit einem binären Begriff von Forschung als richtig oder falsch – ein Begriff, der hier eigentlich auf richtige

und falsche religiöse Antworten abzielt. Die Abwesenheit der Pädagogen und/oder Erziehungspersonen bzw. die Abwendung von diesen scheint hier prägend für die Erfahrung biographischer Islamizität im Kontext von Religionspädagogik und -erziehung.

Einen weiteren Bezugspunkt nach dem Durchlaufen religiöser, nicht-passförmiger Erziehungskontexte stellen andere religiöse Bezugspersonen dar. Dies kann durchaus im bisherigen religionspädagogischen Rahmen, also der Moschee, der Fall sein, wenn etwa ein neuer Imam angestellt wurde. Auch die Eltern oder aber Peers, zu denen die Interviewten face-to-face oder digital Kontakt aufnehmen, können diese Rolle einnehmen. Bei Neslihan ist es die Mutter, die für eine passförmige Religion im Kontrast zum Vater als Repräsentant einer verpflichtenden, nicht-passförmigen Religion steht.

„meine Mutter betet auch immer bevor sie schlafen geht und (1) redet auch manchmal mit mir über das Schicksal und ob alles vorherbestimmt ist [...] sie ist schon auf jeden Fall religiös aber (2) die Art und Weise wie mein Vater eben religiöse Werte vermittelt hat (1) hat bei meiner Mutter dazu geführt dass sie zumindest so (1) die Communities (1) ablehnt also dieses (1) in so ner Community sein und sich regelmäßig mit denen treffen und über irgendwas reden also da hat sie so en (3) @darauf hat sie keine Lust@ //mhm// (1) weil sie das eben viel machen musste als sie noch mit meinem Vater verheiratet war also der hat sie dann auch (3) quasi immer der hat von ihr immer erwartet dass sie sich jeden (2) [...] Freitag mit den Frauen aus der Gemeinde trifft und irgendwelche Sachen macht“ (BI-Neslihan: 813-828).

Auch Neslihan grenzt sich weniger von der väterlichen Religion im Generellen, als von der Art der Vermittlung von Religion ab („wie mein Vater eben religiöse Werte vermittelt hat“), wobei sie sich stellvertretend für die Mutter und die Schwester abgrenzt. Bei dieser Umgangsweise mit Religion entstehen Verpflichtungen in der Gemeinschaft. Die positiv verstandene Religionserziehung der Mutter dahingegen steht für die rituelle Praxis (das Gebet) und religionsphilosophische Gespräche. Wenn man das als Positiv- und Alternativbild einer als gelungen angesehenen, für sie passenden Religionserziehung versteht, so geht es hier um eine individualisierte und rituelle Religion, die der Vermittlung religiöser Werte entgegengestellt wird, in der es um Kollektivpflichten ging. Die individualisierte Religion kann eben auch individuell angeeignet werden und stellt in der Erzählung ein Gegenbild zum Kollektiv („Community“) dar. Beides jedoch wird als Religionsvermittlung verstanden.

5.3.4 Inkompatible Religionserziehung als Erfahrung biographischer Islamizität

Im Kontext religiös legitimierter Erziehung und Moscheepädagogik haben die biographischen Erfahrungen den Charakter der Nicht-Passung. Dies zeigt eine Erfahrung der Irritation an, weil die Interviewten Fragen, Glaubensgrundsätze, Bedürfnisse oder Ansprüche nicht mit den pädagogischen oder erzieherischen Umwelten übereinbringen konnten. Wenn sie eine Nicht-Passung beschreiben, so rekurrieren sie also auf den Pflichtcharakter wie auch auf etwas, das ihnen selbst nicht adäquat erschien. Biographische Islamizität fasse ich, wie bereits erwähnt, als Erfahrung auf, die für die Interviewten zentral ist und dem Rekurs in der biographischen Selbstvergewisserung dient und die mit jeweils zeitlich und örtlich spezifischen Formen von Islam in Verbindung steht. Die Erfahrung einer nicht-passförmigen Pädagogik, die sie selbst mit ihren biographischen Erfahrungen in Bezug auf den Islam verbinden, birgt zwar einerseits Irritationen, andererseits stößt sie individuelle Suchbewegungen an, in der Alternativen gesucht und zum Teil auch gefunden werden. Die Erfahrungen sind von abwesenden Erziehenden oder nicht-verfügbarer Erziehungsarbeit geprägt. Die Erfahrung der Nicht-Passung ist damit eine Erfahrung individualisierender biographischer Islamizität – die Studierenden wenden sich von den institutionalisierten Kontexten ab und suchen individuell passendere Kontexte. In diesem Sinne findet sich hier ein Moment von individueller Religiosität, da der individuellen Suche Priorität eingeräumt wird.¹⁴⁴ Nicht Religion wird überflüssig, sondern das Bild einer bestimmten Form von Religiosität wird von den Interviewten aufgerufen: eines individuellen, auf das kindliche Subjekt abgestimmten Zugangs zu Religion, der richtig oder falsch sein kann, der jedoch nicht die Werte an sich in Frage stellt, die mit dem Islam verbunden werden. Hier deutet sich im Rückblick bereits eine religionspädagogische Orientierung an, die mit dem Studium verbunden werden kann.

5.4 Renormierung von Religiosität

Eine weitere Schlüsselerfahrung biographischer Islamizität, auf die die Studierenden in ihren Biographien rekurrieren, ist eine, wie sie sie nen-

¹⁴⁴ Die Aufwertung von Religiosität gegenüber Religion diagnostiziert Roy (2013: 28) als Vorgang, der in Europa und den USA, im Islam wie im Christentum zu beobachten sei.

nen, „salafistische“ oder „radikale Phase“, die sie selbst oder andere in ihrem Nahumfeld hatten. Diese verdichtete Erfahrung bezeichne ich als renormierte Religiosität, da hier der Wandel von einer als normal empfundenen Religiosität oder selbstverständlichen Zugehörigkeit hin zu einer Religionsschule auf Abwegen beschrieben wird, von der sie erneut zu einer als normaler empfundenen Religiosität zurückfinden. Im Moment der Abweichung entfernen sich die Gläubigen von einer in der Vergangenheit selbstverständlichen Norm und wenden sich zunächst anderen, heute als falsch erachteten Normen zu. Eine Variante dieser Erfahrung sind auch Konversionen zum Islam, aus einer vorherigen (formellen) Bindung an eine andere Religionsgemeinschaft heraus, die die Interviewten jedoch mit negativen Attributen wie „kalt“ und „unlebendig“ umschreiben.¹⁴⁵ Aus dieser selbstverständlichen Zugehörigkeit lösen sie sich und wenden sich zunächst einer islamischen Rechtsschule zu, die sie im Nachhinein für problematisch halten. Später nivelliert sich ihre Haltung und sie grenzen sich von ihren damaligen Deutungen des Islams ab. Die verdichtete Erfahrung umfasst folglich einen Prozess der Ab- und Hinwendung zu normativ unterschiedenen Formen von Religiosität und Glaubensleben, einen Prozess der Entnormierung und Renormierung.

5.4.1 Wegbewegen aus dem Alten als Kontrasterfahrung

Ausgangspunkt der Erfahrung ist die familiäre Glaubenspraxis oder auch Religionszugehörigkeit. Von dieser für sie zunächst selbstverständlichen Religiosität bewegen sich die Gläubigen weg, hin zu einer anderen Religiosität, die im Falle der muslimisch sozialisierten Interviewten als weniger normal bezeichnet wird. Die Konvertiten sehen die familiäre Religionspraxis, die in der Erzählung den Status der Ausgangsreligion erhält, geprägt durch eine kalte Kultur und unlebendige oder auch schlicht unverbindliche Religion.

„und dann siehst du halt so diese türkische Gemeinde wo halt auch Leute sind die keine Ahnung haben die aber so viel herzlicher sind zueinander weil die Kultur einfach wärmer ist [...] weil bei=unsre Kultur (1) es ist echt kalt find ich so“ (BI-Johannes: 447-452).

In der Erzählung von Johannes deutet sich die Veränderung bis hierher nur an. Zunächst beschreibt er den Moment, in dem er einen Kontrast

¹⁴⁵ Im Sample finden sich hier vor allem Fälle, die sich vom Katholizismus abgrenzen.

zwischen unterschiedlichen Kulturen wahrnimmt. Er unterscheidet sie in seine Zugehörigkeitskultur („unsre Kultur“) und eine Kultur der anderen, der „türkische[n] Gemeinde“. Zwar hätten auch in der türkischen Gemeinde die Leute keine Ahnung – mit „auch“ deutet sich eine Ähnlichkeit zu der katholischen Gemeinde und seiner katholischen Herkunftsfamilie an –, doch sie unterscheidet sich in der, wie er sagt, Wärme der Kultur.¹⁴⁶ Der Prozess des Wegbewegens aus dem alten religiösen Kontext wird im Kontrast wahrgenommen und definiert das Alte über das Neue, dem zunächst positive Attribute zugewiesen werden. Johannes, der später konvertiert, wendet sich also zunächst von der katholischen Normalität seiner Herkunftsfamilie aus kulturellen Gründen ab. Die Kultur der türkischen Gemeinde, die er kennenlernt, füllt die Lücke einer unlebendigen Kultur, so dass die selbstverständliche Norm in Frage gestellt wird. Jedoch auch die neue Norm wird im Nachhinein abgewertet, da man auch hier „keine Ahnung“ hatte. Darin deutet sich an, dass es Johannes nicht nur um Kultur, sondern auch um eine durch Wissen begründete religiöse Kultur geht.

Bei den konvertierten wie auch bereits in muslimischen Familien aufgewachsenen Interviewten, die salafistische Internetseiten und Peers für sich entdecken, wird der Kontrast zu der vorherigen Religionserfahrung anders begründet. Zuvor unbeantwortete Fragen erklärt zu bekommen, Informationen zu erhalten, die auf Deutsch verfügbar sind, und Sympathien für charismatische Persönlichkeiten beschreiben und begründen den Kontrast zur familial verbürgten Religionspraxis. Auch bei jenen Interviewten, die die Erfahrung nicht selbst, sondern als Beobachter der Peers gemacht haben, findet sich die Beschreibung des Wegbewegens von einer zuvor gültigen Normalität des Religiösen:

„ich hab halt in meiner Jugend sehr oft mit Menschen oder mit Freunden zu tun gehabt die auch sehr stark religiös erzogen worden sind und dabei gab es halt immer zwei verschiedene Gruppen ich hatte dann eine Gruppe kennengelernt die das so ernst genommen hatte dass sie sich auf radikalem Fuß versucht hat zu bewegen“ (BI-Enes: 74-80).

Die zuvor gültige Normalität ist in der Beschreibung von Enes die starke religiöse Erziehung, diese kennen viele Freunde von ihm. Doch eine Gruppe unter ihnen wendet sich von diesem als normal gesetzten Zustand ab und bewegt sich von diesem fort – das Wegbewegen symbolisiert sich in der Wendung „auf radikalem Fuß“. Die Bewegung aus dem Kontext heraus, in dem man vor der Radikalisierung verortet war, ist

¹⁴⁶ Vgl. zum Zusammenhang des Motivs der Wärme mit Orientbildern Berman (2007).

auch hier eine Kontrasterfahrung zur bisherigen Normalität. Das ist eine Gemeinsamkeit in dieser Schlüsselerfahrung. Die bisherige Normalität ist für Enes eine stark religiöse Erziehung. Seine Erfahrung beschreibt er im Anschluss daran auch an der Normalitätserwartung, die einen anderen Weg markiert als den radikalen Weg:

„[...] und dann eine andre Gruppe die dann halt die Religion für sich ausgelebt hat und en (1) ganz normales Leben in Anführungszeichen geführt hat [holt tief Luft, 1] ja und dann hat es mich immer interessiert warum (1) also wie=die=wie=die Menschen überhaupt darauf kamen (1) sich zu radikalieren“ (BI-Enes: 81-86).

Als Beobachter nimmt Enes wahr, dass eine andere Gruppe den Weg der Normalität fortsetzt: Der Beweis dafür ist, dass sie ein „ganz normales Leben“ führt. Auch wenn also andere dafür bürgen, dass nur eine bestimmte Gruppe auf dem entnormierten Weg ist, so gibt ihm diese Entwicklung doch zu denken. Sie weckt sein Interesse für die Motive derjenigen, die sich „auf radikalem Fuß“ bewegen, da sie das Alte und Normale in Frage stellen. Enes selbst positioniert sich nicht explizit in einer der Gruppen. Ähnlich wie in der Schlüsselerfahrung der Nicht-Passung, wo die Erziehungssubjekte eine proto-professionelle pädagogische Beobachtung an sich selbst machen, nimmt Enes die Rolle eines neutralen Beobachters unterschiedlicher religiöser Entwicklungen ein. Dabei ist die Abweichung von der hier als normal verstandenen Religion erklärungsbedürftig.

5.4.2 Vom bislang Normalen abweichen

Die bis dato nicht in Frage gestellte Normalität wird durch das Neue in Frage gestellt. Damit ändert sich die vorherige Wertsetzung. Der Kirchengang der anderen, die religiöse Sozialisation der Herkunftsfamilie oder die Glaubenspraxis mögen noch im Alltag vorhanden sein, aber für diejenigen, die von dieser Schlüsselerfahrung berichten, sind sie als Normalität in Frage gestellt. Das bis dato gekannte Level an Religiosität erscheint vor dem Hintergrund einer neuen Affizierung in dem Moment relativiert, indem die Akteure selbst (wenn sie nicht allein Beobachter sind, wie Enes) sich dem neuen Kontext zuwenden, in dem beispielsweise religiöse Fragen einfacher beantwortet werden:

„und dann hatte ich noch eine Zeit wo ich leicht zum Salafismus rüber gegangen bin weil die auf Deutsch eben den Islam und die Religion und so weiter erklärt haben und auf einfache Art und Weise und einfach gesagt haben das ist so und das ist so [...] und ich dachte mir ja so ist es ja viel einfacher //mhm// brauch ich ja nicht so viel nachzudenken“ (BI-Yassin: 127-139).

Der Interviewte begründet seine Tendenz zum Salafismus in dieser Zeit durch den Reiz einfacher Beweise und des leichten Zugangs. Er spricht über eine Zeit, in der er zu etwas „rüber gegangen“ ist. Hier taucht die Metapher des Seitenwechsels auf, also die (temporäre) Abweichung in seinem Glauben hin zu einer verdächtigen und deswegen auch entnormierten Seite. Das bislang Gültige wird in einen anderen Bewertungskontext gesetzt. In Yassins Beschreibung ist bereits angelegt, dass es sich um eine „Zeit“ handelt, die vorbeiging. Dies markiert, dass es sich einerseits um eine umstrittene und problematische Strömung handelt, von der er spricht; aber auch, dass ihn die einfachen Antworten nur kurzfristig zufriedenstellen konnten. Genau hierin besteht also die biographische Funktion der Schlüsselerfahrung, eine Renormierung erlebt zu haben, dass damit eine Erfahrung markiert wird, die die heutige Form von Religiosität und Religionspraxis rechtfertigt. So erzählt auch Johannes, es habe ihn eine Zeit lang in „diese hardcore-salafistischen Sachen reingezogen [...] und die ham mich halt gut indoktriniert“ (BI-Johannes: 193-199). Selbst eine salafistische Phase gehabt zu haben oder jemanden zu kennen, der sich dem Salafismus zugewendet hat, ist eine Schlüsselerfahrung biographischer Islamizität, bei der nicht die anderen, sondern die Erzähler:innen selbst einen Zusammenhang zu einem hochgradig kultur- und zeitspezifischen Diskurs um den Islam herstellen und sich zugleich davon distanzieren.

5.4.3 Renormierung durch Selbsterkenntnis

Die Entfremdung von der vorherigen Rechtsschule oder einer im Nachhinein als normaler verstandenen Religionspraxis wird in einem weiteren Schritt wieder aufgehoben. Die Erzählung von Yassin über diese Phase geht weiter, denn die Abweichung ist aus heutiger Sicht abgeschlossen.

„[...] und ich dachte mir ja so ist es ja viel einfacher //mhm// brauch ich ja nicht so viel nachzudenken aber trotzdem (1) hat mich das nicht zufriedengestellt“ (BI-Yassin: 138-139).

Es wird markiert („hat mich das nicht zufriedengestellt“), dass es sich um eine temporäre, nicht wirklich gefährdende Tendenz handelt, die wieder normalisiert werden wird. Das Neue ist hier durch positive Attribute gekennzeichnet, die bereits in ihrem falschen Schein entlarvt werden. Dies ist der Grund, warum es sich um eine Erfahrung von entnormierter Religiosität handelt – weil die Religiosität *nach* dem erneuten Wandel als normal gesetzt wird und nicht die zwischenzeitliche

Phase. Auch wenn die Interviewten also die Erfahrung gemacht haben, dass ihre Religiosität (oder die der sozialen Anderen) von der Norm abweichen kann, die sie heute reklamieren, so scheint doch die Abweichung (salafistische Phase) oder Affizierung (Konvertiten) aus ihrer heutigen Sicht nur temporär. Auch Johannes, der konvertiert ist, hat dabei schließlich Leute kennengelernt, die, wie er sagt, „klassisch studiert haben“ (BI-Johannes 258f.) und die ihn „halt ideologisch so von dem Trip runtergebracht“ (BI-Johannes: 277) haben. Anders als bei Yassin wurde die Deutung des Islams von Johannes zwar sozial angestoßen, in beiden Erzählungen findet sich jedoch der Hinweis auf traditionelle, klassische Rechtsschulen, zum Teil den Eltern folgend, denen man sich schließlich wieder zuwendet.

Nachdem sie sich aus einer als zuvor normal empfundenen Religiosität wegbewegt haben, aber auch wieder von salafistischen Denkweisen abwenden, machen die Erzähler:innen die Erfahrung, zu einer neuen normierten Religion (zurück) zu kommen. Hier muss unterschieden werden zwischen: erstens den Konvertiten, deren Affizierung sich vor dem Hintergrund der ersten Kontrasterfahrung abschwächt und deren neue Religiosität sich veralltäglicht; und zweitens denjenigen, die zu der Rechtsschule oder der Glaubenspraxis der Eltern zurückkommen und insofern diese erneut als Norm setzen. Kern beider Varianten ist die biographische Erfahrung, dass Religiosität von einer heute als Norm empfundenen Religiosität abweichen kann, durch eine erneute Relativierung in Form von Selbsterkenntnis, familialer Einbettung oder den Kontakt zu relevanten anderen jedoch wieder normiert werden konnte. Die Interviewte Lale etwa rehabilitiert im Zuge dessen die Praxis und den Glauben ihrer Eltern.

„und ich bin dann so drei Monate oder so war ich dann so ganz leicht in dieser Szene >dieser salafistischen Szene< (leise) aber durch meine Eltern hat ich immer so=so=so etwas was mich zurückgezogen hat zu denen wo ich mir immer gedacht hab meine Eltern sind so religiös und meine Mama und mein Vater und die sind beide so krass religiös es kann nicht sein dass das was Richtiges=ist sonst wären die auch so weil die wollen ja selber das=das das Beste machen die besten Muslime werden und dass Gott mit ihnen zufrieden ist“ (BI-Lale: 339-349).

Lale renormiert hier einen Glauben, den sie in ihrer Beschäftigung mit salafistischen Inhalten in Frage gestellt hatte. Sie sieht eine Diskrepanz zwischen den Behauptungen, die in der „salafistischen Szene“ (einer für sie digital erreichbaren Szene) aufgestellt und als Norm reklamiert werden, und der Glaubenspraxis ihrer Eltern. Die religiöse Praxis der Eltern hilft ihr, aus der salafistischen Szene herauszukommen, die zu einer eigenen Welt und zu einem Ort zu werden droht, in dem man

sich verlieren könnte. Bei ihrer Rückkehr in die familiäre Welt dient die authentische religiöse Praxis der Eltern als Rettungsseil. Diese wird damit aber auch von der potenziellen Infragestellung durch den Salafismus rehabilitiert. Das erreicht sie durch den Vergleich der Normen in der salafistischen Szene und der Glaubenspraxis ihrer Eltern. Sie beobachtet dabei einen Widerspruch, der sich auflösen lässt, indem sie sich mit der Religiosität der Eltern identifiziert. Selbsterkenntnis beschreibt also hier den inneren Prozess, in dem Lale einen Widerspruch feststellt, der sie vor die Entscheidung stellt, an welchen Normen sie sich nun orientiert. Die Interviewten haben diese „Phase“ hinter sich. Doch die biographische Islamizität wird in der Figur der renormierten Religiosität etwas, das gefährdet sein kann und für das man Wege, Methoden und Mittel kennt, um sie aus der Gefahrenzone herauszuholen. Ähnlich wie Lale, so stellen sich die Interviewten nach dieser Erfahrung nicht als immune Gläubige, sondern als erfahrene Gläubige dar.

5.4.4 Renormierte Religiosität als Erfahrung biographischer Islamizität

Die Prägungen durch Erfahrungen biographischer Islamizität bestehen im Falle der renormierten Religiosität in der Zu- und Abwendung von normativ unterschiedlich gesetzten Formen von Religion. Diese Erfahrungen beschreiben die Interviewten über drei Schritte, in denen sie sich erst von einer religiösen, nivellierten Normalität wegbewegen, und zwar in den Bereich der nun erfolgenden Abweichung. Sie kommen dann wiederum zurück zu einer normierten Religiosität. Religiosität (entweder die eigene oder die der Peers) ist hier etwas, das die Interviewten bewerten und einordnen im Vergleich zu anderen Formen von Religiosität – entweder sozialer Anderer wie etwa der Familienmitglieder oder auch der eigenen früheren Religiosität. Die Erfahrung gemacht zu haben, dass die eigene Religiosität im Bereich und außerhalb des Bereichs der Norm liegen kann, ist insofern eine Relativierung. Die neue, wieder veralltäglichte Norm kann für manche ebenfalls wieder potenziell in Frage gestellt werden, wie etwa Jan es beschreibt, wenn er seinen salafistischen Gedanken einen Grad an Unbewusstem zuschreibt:

„>ich war schon also ohne es zu wissen< (laut) war ich schon also ich war schon salafistisch angehaucht nicht=nicht bewusst auch wenn ich mich von gewissen Leuten ferngehalten hab natürlich (1) aber einfach so was=was die Gedankenwelt angeht“ (BI-Jan: 308-313).

Zwar hat auch Jan sich des Mittels bedient, sich von „gewissen Leuten“ fernzuhalten, trotzdem betont er, dass die renormierte Religiosität relativ

ist, wenn er die absolute Sicherheit abweist, sich fern der salafistischen „Gedankenwelt“ zu bewegen. Er macht die Erfahrung, dass man selbst mit seiner Gedankenwelt in einen nicht mehr dem Bereich des normalen Religiösen zugehörigen Bereich des Glaubens kippen kann. Dies ist der Grund, warum sich die Interviewten keine Immunität zuschreiben, sondern nur Gegenmittel kennen, um dem Entnormierten zu entkommen. Der enge Zusammenhang zur biographischen Islamizität wird hier nicht zuletzt darin deutlich, dass sich diese schwankende Religiosität nur im Nebeneinander unterschiedlicher Religionsformen und Religionen abspielen kann, ebenso wie es sich um einen Themenbereich handelt, der mit den kultur- und zeitspezifischen Komplexen des Islams zusammenhängt. Die Schlüsselerfahrung des Kippens in eine „radikale“, „salafistische Phase“ ist zentrale Referenz für die biographische Islamizität dieser Fälle, die wiederum ihre Religiosität als stark dadurch geprägt empfinden. Die Normierung von Religiosität wird dadurch nicht aufgehoben, aber als fragil begriffen.

5.5 Kontrastfälle: Erfahrungen der (Nicht-)Religiosität und die unhinterfragte Normalität

Die zentrale Annahme dieses Kapitels ist, dass die hier ausgeführten typisierten Schlüsselerfahrungen in ihrer je fallbezogenen Fassung zentral für die Genese biographischer Islamizität sind. Um die rekonstruierten Schlüsselerfahrungen einzuordnen, soll nun der Kontrast zu Normalitätserfahrungen näher ausgeführt werden. Im Kontrast zu jenen Interviews, in denen die Schlüsselerfahrungen vor dem Hintergrund biographischer Erfahrungen in Bezug auf den Islam zentral gesetzt werden, stehen Interviews mit Studierenden, in denen Erfahrungen biographischer Islamizität keine Erwähnung finden. Diese wurden in der Analyse bislang ausgeblendet, da sie Grenzfälle darstellen. Das heißt nicht, dass etwa stets ein enger Glaubensbezug als Motiv bemüht wird, um den Weg ins Studium biographisch zu erläutern. Doch Erfahrungen mit zeitlich und kulturell spezifischen Fassungen, Aufladungen und Diskursen um den Islam stehen durchweg für die Interviewten im Mittelpunkt, wenn sie ihren biographischen Weg generell oder eben spezifisch zum Studium nacherzählen. Dennoch soll nicht unerwähnt bleiben, dass in wenigen Fällen weder Religion noch Religiosität, weder Islam noch Islamizität eine Rolle vor dem Studium spielen oder eben eine nicht weiter erwähnenswerte Normalität darstellen und entsprechend im Interview nicht thematisiert werden. Dies zeigt die Relevanz von Schlüsselerfah-

rungen auch für die narrative Konstruktion der eigenen Biographie: Verdichtete Erfahrungen sind in biographischen Erzählungen oft auch jene Erfahrungen, die sich von der als unhinterfragt empfundenen Alltagswelt abheben. Zu dieser unhinterfragten Normalität gehören auch Erfahrungen einer als positiv empfundenen elterlichen Religiosität.

Die Erfahrungen mit dem Islam in Form positiver Erfahrungen im Elternhaus, in der Moschee oder innerhalb anderer Selbst- oder Sozialbezüge, wie etwa der *Community*, werden in den Interviews oftmals nur nebenbei erwähnt. Diese Erfahrungen werden zuweilen den negativen Spiegelungen zum Islam gegenübergestellt. Zeynep drückt das etwa so aus: „wir haben auch früh gelernt wie man betet und das Fasten war zum Beispiel so ein @Wow-Ereignis@ also es ist sehr aufregend immer gewesen“ (BI-Zeynep: 137-140). Am Beispiel der religiösen Erziehung in ihrem Elternhaus hebt die Studentin hervor, was sie gelernt (Beteten) und erlebt (Fasten) hat. Dieser von vielen Studierenden als Ressource empfundene Bezug zu Religion ist die Grundlage für das Erleben von Islamizität, wie ich sie oben rekonstruiert habe. Auch wenn der Bezug Ausgangspunkt ist, so wird er doch über die Sozialbezüge im weiteren Erleben überformt und als private, oftmals frühkindliche Faszination in den Kontrast gestellt zum weiteren Erleben. Insofern verstehe ich die als positiv empfundene und faszinierende Komponente des Glaubens der Studierenden weniger als Islamizität, sondern als das, was die Studierenden als *eigentlichen* Kern des Glaubens verstehen. Auf diesen komme ich im dritten Empiriekapitel (Kap. 7) zurück, in dem es darum geht, woran in dem Studium der Islamischen Theologie von den unterschiedlichen Interaktionsbeteiligten gearbeitet wird.

In den biographischen Erzählungen von Studierenden, die nicht in Deutschland aufgewachsen sind, sondern in einem Land mit muslimischer Mehrheitsbevölkerung, und die erst einige Jahre vor dem Studienbeginn nach Deutschland kamen, sowie bei Studierenden, die in Familien und einem Umfeld aufgewachsen sind, in denen Nicht-Religion oder Religion als unhinterfragte Wirklichkeit galt, tauchen weniger bis keine Bezüge auf Erfahrungen biographischer Islamizität auf. Diese werden für sie erst mit der Möglichkeit relevant, Islamische Theologie zu studieren, oder im Studium selbst. Ein Beispiel für die Nicht-Religiosität ist der Fall Verena aus dem Sample von Constantin Wagner. Der Interviewer fragt Verena, ob sie selbst einen „religiösen Hintergrund“ habe. Sie antwortet:

„ich hab keinen Bezug zu Religion überhaupt nicht also auch eigentlich von der Familie her nicht wirklich also es gibt ein paar unterschiedliche religiöse (Neigungen/Meinungen?) in der Familie aber eigentlich ist keinem Religion wichtig also wir sind alle mehr oder weniger atheistisch“ (BI-Verena: 93-96).

Religion wird von der Interviewten als etwas definiert, zu dem sie keinen „Bezug“ hat. Im Abtasten familialer Hintergründe können zwar einige religiöse Bezüge festgestellt werden, aber auch diese treten zwar auf, entfalten jedoch keine weitere Wirkung beispielsweise auf andere. Auch sind sie nicht kollektiv verbürgt. Den meisten Familienmitgliedern diagnostiziert die Interviewte eine religiöse Indifferenz (die sie selbst als Atheismus versteht, siehe zu der analytischen Unterscheidung: Pollack et al. (2003), denn „eigentlich ist keinem Religion wichtig“. Aus diesem Grund fragt der Interviewer auch explizit nach, da in der Erzählung zu ihrem Weg in das Studium keinerlei Bezüge zu oder Interesse an dem Thema Religion oder Islam auftauchen. Als Äquivalent zur biographischen Religiosität lässt sich hier von biographischer religiöser Indifferenz sprechen. Dies ergibt allerdings als analytische Konstruktion nur vor dem Hintergrund des Vergleichs mit Biographien Sinn, in denen Religion relevant ist. Was zeigt also dieser Kontrastfall? Ihre Biographie perspektiviert die Interviewte nicht vor dem Hintergrund von Erfahrungen von Islamizitäten oder Religiosität. Vielmehr kann sie sich nur abgrenzend auf Religion beziehen. Ohne die biographischen Schlüsselerfahrungen des Falls hier näher auszuführen, lässt sich doch vermuten, dass es andere Schlüsselerfahrungen sind, die womöglich auf andere zeit- und kulturspezifische Komplexe bezogen sein werden. Hierin wird erneut deutlich, dass Erfahrungen biographischer Islamizität ihre Wirkung auch über die eigene Identifikation der Akteure mit den Erfahrungen entfalten, es sich jedoch zugleich um Erfahrungen handelt, denen sie spezifisch ausgesetzt sind.

Bei den Fällen im Sample, die unter muslimischen Mehrheitsverhältnissen aufgewachsen sind, die selbst auch nicht praktizierende Muslime waren und dies auch nicht zugeschrieben bekommen haben, sind ebenfalls keine Erfahrungen biographischer Islamizität festzustellen. In diesen Fällen ist Muslim-Sein bzw. Religiosität eine Identitätsressource unter vielen, jedoch nicht Teil der eigenen Relevanzstrukturen. Bei den Interviewten Mahmud und Malik ist das der Fall. Mahmud wächst, geboren in Palästina, in Jordanien und Kuwait auf und kommt als Volljähriger nach Deutschland. Glauben, Religion, auch religiöse Praxis sind in seiner biographischen Erzählung kein Thema. Schlüsselerfahrungen etwa der sozialen Muslimisierung oder religionsbezogenen Diskriminierung, wie sie in anderen Interviews zentral gesetzt sind, spielen keine Rolle. Die zentralen Erfahrungen verdichten sich stattdessen im Thema Migration. Erst als Migrant in Deutschland und mit der Eröffnung der Studiengänge für Islamische Theologie wird für ihn der Islam in politischer Hinsicht relevant. Auch Malik, der zum Studium aus Marokko

nach Deutschland kam und sich selbst als nicht religiös bezeichnet, thematisiert Religion und die Erfahrung einer als fremd empfundenen religiösen Praxis erst in der Beschreibung seiner Kommiliton:innen im Studium der Islamischen Theologie.¹⁴⁷ Die zentralen Schlüsselerfahrungen in seiner Biographie verweisen, wie bei Mahmud auch, auf Migration und kulturelle wie ökonomische Unterschiede.

Neben diesen beiden Kontrasten ist auch der Vergleich zu Studierenden der Evangelischen Theologie anzusprechen, der über einige Interviews im Sample vorgenommen werden kann. Findet sich in den Interviews ein Äquivalent zu den hier rekonstruierten Schlüsselerfahrungen biographischer Islamizität? Ohne hier eine eingehende Analyse der Interviews vorzunehmen, lässt sich festhalten, dass die Erfahrungen der Studierenden aus der Evangelischen Theologie von einer im Vergleich zu Studierenden der Islamischen Theologie geringeren Religionisierung der Biographien zeugen. Religion als Thema und biographischer Bezug spielt zwar auch bei einigen von ihnen eine zentrale Rolle, allerdings ist diese wesentlich seltener durch gesellschaftliche Erfahrungen der Religionisierung geprägt. Milieuerfahrungen und Milieudifferenzen, wie auch Aufstiegsorientierungen, die mit einem bildungsbezogenen Zugriff auf Religion verbunden werden, finden sich dahingegen beiderseits bei den Evangelischen wie Islamischen Theolog:innen, die ich interviewt habe.

Was leisten diese Schlaglichter auf Kontrastfälle für das Verständnis und die Einordnung der religionsbezogenen Schlüsselerfahrungen? Es zeigt sich, dass die Biographien der Studierenden durch Erfahrungen von Islamizität geprägt sind, die etwa unter Mehrheitsverhältnissen oder in islamisch geprägten Ländern anders aussehen würden und mit anderen Wertsetzungen, sozialen Kategorisierungen und Assoziationen verbunden wären. Das heißt, dass jene studentischen Biographien in die Analyse eingeflossen sind, bei denen Erfahrungen von Islamizität biographisch relevant und thematisch geworden sind, bevor sie in das Studium gekommen sind, und sie vor dem Hintergrund der biographischen Erzählungen als Studierende weiterhin Relevanz besitzen. Offen bleibt an dieser Stelle, inwiefern und welche Schlüsselerfahrungen schließlich an das *Studium* angeschlossen werden. Darauf gehe ich im nächsten Kapitel ein. Fest steht, dass biographische Erfahrungen der Performanz, Identifizierung, Pädagogisierung und Renormierung mit dem, was die Studierenden als ihre Erfahrungen mit „dem“ Islam verstehen, ihren

¹⁴⁷ Seine Ablehnung eines potenziell eigenen Glaubensbezugs drückt sich auch darin aus, dass er die Frage nach einer Religionszugehörigkeit oder Religionsschule auf dem Sozialdatenbogen, den er nach dem Interview ausfüllt, durchstreicht.

Bezug auf Islamizität ausmachen und zentral für die biographischen Erfahrungen sind.

5.6 Zwischenfazit: Schlüsselerfahrungen biographischer Islamizität

In diesem Kapitel wurden verdichtete Erfahrungen der biographischen Islamizität rekonstruiert und unterschieden. Dabei ging es darum, auf Grundlage der biographischen Interviews mit den Studierenden jene Erfahrungen herauszuarbeiten, die in den biographischen Narrativen als zentrale Momente der religiösen Prägung fungieren. Diese Erfahrungen werden in den Biographien als dichte Erfahrungen beschrieben, die die Interviewten mit Religion, dem Islam und ihrer religiösen Erziehung gemacht haben. Grundlage der Fokussierung auf die Erfahrungen war die Feststellung, dass es sich dabei um Erfahrungen handelt, die in einer variablen Weise in den unterschiedlichen Biographien auftauchen und auf die sich die Studierenden auch in der Kommunikation untereinander als gemeinsamen Erfahrungshorizont und zentrale biographische Erfahrung berufen. Die Studierenden teilen jedoch nicht nur bestimmte Erfahrungshorizonte, sondern sehr spezifisch biographische Erfahrungen mit Islamizität, d. h. den Komplexen, die zu bestimmten Zeiten und an bestimmten Orten mit dem Islam in Verbindung gebracht werden. Wie in den ausgeführten Schlüsselerfahrungen trotz aller Unterschiedlichkeit deutlich wurde, stellen diese Erfahrungen den Horizont dar, in dem die Studierenden sich Religiosität aneignen. Sie gehören damit zu ihrem biographischen Wissen.

Ein Aspekt in den Schlüsselerfahrungen sei an dieser Stelle aufgegriffen, der für die Diskussion des Muslim-Seins in Deutschland besonders virulent ist: Es zeigt sich in der Schlüsselerfahrung der Performanz eine Besonderheit darin, wie Glaubenspraxis gegenüber den sozialen nicht-muslimischen Anderen legitimiert werden kann. Hier fällt auf, dass Religion entweder als Wissensgebiet behandelt wird (damit geht, wie oben erwähnt, eine Tendenz der Professionalisierung und Intellektualisierung einher), oder aber, dass die Begründungen argumentativ vorgetragen werden und über Werte wie Freiwilligkeit und Religionsfreiheit legitimiert werden.¹⁴⁸ Dieser spezifische Wertebezug ist dadurch

¹⁴⁸ Es stellt sich für spätere Generalisierungen die Frage, ob der Bezug auf individuelle Religionsfreiheit mit der Verfasstheit einer religiös-pluralisierten Gesellschaft in Verbindung steht. So stellt Berger (2014: 37) die These auf, dass Pluralisierung die Selbstverständlichkeit und Objektivität von Religion unterminiert und somit

gekennzeichnet, dass in ihm nicht-religiöses Wissen zur Legitimation bemüht wird. Dass es jedoch bei solchen Formen von Legitimation in Bezug auf den Islam weniger um bestimmte Werte geht als vielmehr um die Bedienung einer Rechtsfertigungslogik, ist das Argument von Levent Tezcan (2007a: 54f.), wenn er schreibt, dass in der christlichen Logik des Wahrheits- und Rechenschaftsverhältnisses zwischen Pastor und Herde die Verbindung von Innerem und Äußerem mit Rechenschaft verbunden wird. Dies hält er für ein Dispositiv, „das auch über die christliche Lokalisierung hinaus kulturprägend gewirkt hat und [...] auch gegenwärtig für den Umgang mit dem Islam“ gilt (Tezcan 2007: 54). Wie in meinem Material sichtbar wird, handelt es sich dabei jedoch nicht allein um ein Dispositiv, das den Umgang der anderen mit dem Islam strukturiert, sondern um eine Rechtfertigung im Sinne des Bezugs auf ein Gewissen, das die Interviewten auch gegenüber muslimischen Anderen bemühen. Es ist dabei auch zu beachten, dass Rechenschaft gegenüber dem Äußeren auch in der islamischen Tradition kulturprägend war (Schulze 2010: 155f.). Insofern kann man die Logik der Legitimation religiöser Praxis oder auch, wie in der Schlüsselerfahrung der sozialen Muslimisierung, unabhängig von der Praxis als Fortführung dieser Logik begreifen, die jedoch nicht einseitig auf eine christliche Logik zurückgeführt werden kann.¹⁴⁹ Allerdings ist einschränkend anzumerken, dass in den Schlüsselerfahrungen der Pädagogisierung und Renormierung andere Legitimationen bemüht werden, die stark auf Irritationserfahrungen mit der eigenen Religiosität und der institutionalisierten Erziehung bezogen sind und insofern eher die Logik individueller Passung spiegeln. Hierin geht es eher um die sozialen Grenzen der Selbstentfaltung.¹⁵⁰ Es lässt sich auf Grundlage der Rekonstruktion zeigen, dass die Varianz, die sich in der Rekonstruktion abbildet, abstrakt auf bestimmte Normen und Werte zurückzuführen ist: Der Wert, über den in der biographischen Islamizität Legitimation hergestellt werden kann, ist der der individuellen Freiheit. Es geht um eigene Entscheidungen und Religionsfreiheit, die als ein individuelles Recht verstanden wird. Einerseits steht also die subjektive

Subjektivierungsprozesse von Religion anstößt. An dem genannten Beispiel ließe sich dann ablesen, dass andere, allgemeinere Werte, wie die der individuellen Freiheit, bemüht werden, um Religiosität zu legitimieren.

¹⁴⁹ Wie Schulze (2010: 148) darlegt, verwirklicht sich in der Kulturprägung ein protestantisches Paradigma, allerdings durch die Verflechtung unterschiedlicher Traditionen und nicht als Hegemonial, das auf eine abgeschlossene islamische Tradition einseitig einwirkt.

¹⁵⁰ Hier werden subjektive Präferenzen zum Maßstab passender Religiosität (vgl. Knoblauch 2000: 205).

Erfahrung für die Studierenden im Mittelpunkt, andererseits werden die religiösen Praktiken über *individuelle Freiheit* legitimiert.

Stellt man dieses Ergebnis in den Kontext der oben zitierten Studien zum Verhältnis von Identität und muslimischer Religion, so ist als Zwischenstand Folgendes festzuhalten: Die biographische Islamizität zeigt das Wechselverhältnis von identitärer Aneignung und sozialer Zuschreibung in den rekonstruierten Erfahrungen an. Prozesse der Muslimisierung und Identifizierung gehen bei den hier untersuchten Biographien Hand in Hand. Biographische Islamizität ist jedoch eine hochgradig soziale Erfahrung – die Identifizierungen finden in spezifischen gesellschaftlichen Verhältnissen und vor dem Hintergrund eines ebenso spezifischen Religionsverständnisses statt. Sie bilden damit auch eine Form von Religion ab, die in der Tendenz als subjektiv aufgefasst wird. Es lässt sich bis hierher nur vermuten, dass die rekonstruierten Erfahrungen auch auf eine Subjektivierung des Islams verweisen. In ihnen könnte sich eine generellere Tendenz der Subjektivierung und Individualisierung abzeichnen, so beschreibt Nökel ebenfalls die Legitimation über individuelle Freiheit im Kontext junger islamischer Frauen (Nökel 2002), und Roy hält eine allgemeine Tendenz der Individualisierung von Religion fest (Roy 2013).¹⁵¹ Unabhängig davon, ob es um Erfahrungen mit nicht-muslimischen oder muslimischen Kontexten geht, können sich die Studierenden in ihren biographischen Verläufen der Erfahrung biographischer Islamizität kaum entziehen. Es scheint vielmehr, dass es eine Ausnahme unter den Studierenden der Islamischen Theologie ist, keine solche Erfahrung gemacht zu haben. Ob diese gemeinsamen Erfahrungshorizonte mit spezifischen Ansprachen durch den Studiengang zu begründen sind und welche Aspekte davon im Studienverlauf anschlussfähig sind, wird Gegenstand der weiteren Analyse sein.

¹⁵¹ Dass solche Betonungen der subjektiven oder auch emotionalen Komponente von Religiosität nicht ohne Vorbild in der Geschichte sind, darauf weist Knoblauch hin: „Weil der Begriff der religiösen Erfahrung in der Tradition eines protestantisch-individualisierten Religionsverständnisses steht, sollte auch betont werden, daß religiöse Erfahrungen nicht nur mit Handlungen verbunden sein können, sondern sich auch gerade in gemeinschaftlichen Aktivitäten und Ritualen ausdrücken können [...]. Die als Subjektivierung bezeichnete meist emotionale Betonung der individuellen Erfahrung und die auf subjektiven religiösen Erfahrungen basierenden Gemeinschaftsbildungen sind kein neues Phänomen, sondern kennzeichnen schon historisch denjenigen Typ religiöser Vergemeinschaftung, den Troeltsch mit dem Begriff der ‚Mystik‘ zu erfassen suchte.“ (Knoblauch 2000: 205)