



Britta Konz / Caterina Rohde-Abuba

Flucht und Religion

**Religiöse Verortungen und Deutungsprozesse
von Kindern und Eltern mit Fluchterfahrungen**

Konz / Rohde-Abuba
Flucht und Religion

Britta Konz
Caterina Rohde-Abuba

Flucht und Religion

Religiöse Verortungen und Deutungsprozesse
von Kindern und Eltern mit Fluchterfahrungen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

*Gewidmet den Familien und insbesondere auch den Kindern,
die bereit waren, ihre Geschichte mitzuteilen.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2022.n. © by Julius Klinkhardt.
Coverabbildung: © Jumoke Olusanmi.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2022.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5928-8 digital doi.org/10.35468/5928
ISBN 978-3-7815-2491-0 print

Inhalt

Britta Konz und Caterina Rohde-Abuba

1 Einleitung	7
---------------------------	---

Britta Konz

2 Methodologischer Zugang und methodisches Vorgehen	19
2.1 Theoretische Rahmungen in der sozialkonstruktivistischen Kindheitstheorie und Kinder- und Jugendtheologie	20
2.2 Sample	21
2.3 Forschungssetting und geschützte Gesprächsatmosphäre	23
2.4 Interviewleitfaden und erzählungsgenerierende Gesprächstechniken ...	24
2.5 Feldzugang und Datenerhebung	27
2.6 Datenanalyse	29

Perspektive der Kinder

Caterina Rohde-Abuba

3 Religiöse Identitätsbildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung zwischen Zugehörigkeit, Abgrenzung und Rassismus	33
3.1 Einleitung	33
3.2 Zugehörigkeit und Grenzziehung als soziale Praktiken	35
3.3 Zur Bedeutung religiöser Zugehörigkeit für den Umgang mit Anderen ...	37
3.4 Religiöse Differenzen in intragenerationalen Beziehungen	39
3.5 Das Kopftuch als intergenerationales „stigmata of otherness“	46
3.6 Fazit	50

Britta Konz

4 „Gott macht mich mutig.“ Religiöse Selbst- und Weltdeutungen von Kindern und Jugendlichen im Kontext von Fluchterfahrungen	53
4.1 Einleitung	53
4.2 VulnerAbility – Glaube und Handlungsfähigkeit	56
4.3 Die Frage nach dem Ursprung des Bösen und nach Gott im Leid	74
4.4 Gerechtigkeit im Jenseits	85
4.5 Fazit	90

Perspektiven der Eltern

Caterina Rohde-Abuba

5 Elternschaft unter Bedingungen von Flucht und Asyl	93
5.1 Einleitung	93
5.2 Elternschaft als soziale Herstellungsleistung	94
5.3 Die Entscheidung zur Flucht als Praxis von Elternschaft	96
5.4 Fremdbestimmung und Kontrollverlust der Eltern auf der Flucht	98
5.5 Regulierte Elternschaftspraktiken im Asylsystem	101
5.6 Orientierung und Positionierungen von Eltern in der Aufnahmegesellschaft	106
5.7 Intergenerationale soziale Aufwärtsmobilität in Deutschland	109
5.8 Fazit	111

Britta Konz

6 Religiöse Erziehung als Brücke zwischen alter und neuer Lebenswelt und Subjektivierungsfaktor von Frauen	113
6.1 Einleitung	113
6.2 Die Bedeutung von Religion im Erziehungsalltag der neuen Heimat ...	116
6.3 Religiöse Erziehung als Subjektivierungs- und Selbstermächtigungsfaktor von Frauen	125
6.4 Selbstermächtigung durch die Professionalisierung der religiösen Bildung	129
6.5 Religiöse Erziehung als Emanzipationsfaktor	132
6.6 Fazit: Transgenerationale Weitergabe von Religion als Ressource und Copingfaktor	139

Schlussfolgerungen

Britta Konz und Leonie Seebach

7 Schlussfolgerungen für religiöse Bildungsprozesse in der Migrationsgesellschaft	143
7.1 Schule als Vergemeinschaftungsort mit Zugehörigkeitsordnungen	143
7.2 Erfahrungs- und Biografiebezug in der kompetenzorientierten Bildung	145
7.3 Haltung der Lehrenden in einer religions- und migrationssensiblen Schulkultur	146
7.4 Schüler*innen als Co-Konstrukteur*innen ihres Bildungsprozesses ...	148
7.5 Eltern als Bildungspartner*innen	150
7.6 Religiöse Bildungsprozesse in der Schule	153

Britta Konz und Caterina Rohde-Abuba

Fazit	155
Autorinnenverzeichnis	161
Literaturverzeichnis	162

1 Einleitung

Seit 2015 erfährt Deutschland eine gesteigerte Zuwanderung von Menschen, die aus unterschiedlichen Gründen aus ihren Herkunftskontexten oder Drittländern fliehen. Mit der Flucht wird die Initiative übernommen, „von einem bedrohten zu einem sicheren Ort“ (von Aster/von Aster 2016, 5) zu gelangen, wobei die „räumliche Bewegung“ zu „vermehrter Handlungsmacht verhelfen“ (Oltmer 2019, 26) soll. Die Art der Bedrohung kann „mehr oder weniger existentiell und ihre jeweilige Ursache sehr vielgestaltig sein“ (Reith/Block 2019, 149). Neben ‚Gewaltmigrationen‘ sind Motive zum Verlassen der Heimat z. B. der Wunsch nach Verbesserung der „Erwerbs- oder Siedlungsmöglichkeiten, Arbeitsmarkt-, Bildungs-, Ausbildungs- oder Heiratschancen“ (Oltmer 2019, 26). Ungefähr die Hälfte der Menschen mit Fluchterfahrung weltweit sind Frauen und Mädchen (vgl. Scherschel/Krämer 2019, 1; Hanewinkel 2018, 1f.). Für sie sind neben Krieg, Verfolgung und existentieller Not auch „patriarchale Strukturen, Frauenrechtsverletzungen und geschlechtsspezifische Bedrohung und Gewalt“ (Ullmann/Lingen-Ali 2018, o. S.; vgl. Çalışkan 2018, 10–19) Fluchtmotive. Gleichzeitig ist Flucht für viele durch „Immobilisierung“ gekennzeichnet, weil sie in ihrer Handlungsmacht eingeschränkt werden durch mangelnde (finanzielle) Ressourcen, „migrationspolitische [...] Maßnahmen“ oder „fehlende[...] Netzwerke“ (Oltmer 2019, 35; vgl. dazu auch Rohde-Abuba 2021). Gelingt die Ankunft in der Aufnahmegesellschaft, ist die Ankunftszeit meist weiter durch hohe Unsicherheit geprägt, in der „Themen wie Unterkunft, Klärung der rechtlichen Situation, Gesundheitsversorgung, Stabilisierung durch Existenzsicherheit, eventuell Familienzusammenführung und Integration im Vordergrund“ (Rothkegel 2019, 86) stehen.

Die in Medien und gesellschaftspolitischen Diskursen kolportierten essentialisierenden Darstellungsweisen machen Menschen mit Fluchterfahrungen zu ‚Flüchtlingen‘. Vielfach werden sie nur als homogene Gruppe und nicht als Individuen mit unterschiedlichen Geschichten, Interessen, Herkunftsn und Kulturen wahrgenommen. Obwohl Frauen in den meisten Weltreligionen „den größten Anteil am Migrationsgeschehen“ (Hanewinkel 2018, 1f.) haben, stehen im Zentrum des öffentlichen Diskurses zu Flucht meist erwachsene Männer und ihre Integrationsprozesse in die deutsche Gesellschaft. In der Migrationsforschung war die Perspektive lange Zeit auf männliche Akteure verengt (ebd.). Flucht ist aber auch eine

Erfahrung von Familien und Kindern. 2019 waren 50,1% aller Menschen, die in Deutschland einen Antrag auf Asyl gestellt haben, minderjährig (vgl. BAMF 2019, 8). Die Eigenwahrnehmungen der Kinder erfahren jedoch erst in jüngster Zeit Aufmerksamkeit (vgl. z. B. World Vision 2016; 2020; Lewek/Naber 2017; Wihstutz 2019a, 17f.). Immer noch zu oft wird eine erwachsenen-zentrierte Perspektive *auf* sie eingenommen (vgl. Wihstutz 2019a, 18).

Unser Forschungsprojekt ist in den Ansätzen der childhood studies verankert, die Kinder als soziale Akteur*innen in ihrer Umwelt betrachten (vgl. World Vision 2020, 17). Deshalb sollen Kinder und ihre Familien als handelnde Subjekte zu Wort kommen, die sich innerhalb von Kontextbedingungen der Flucht, des Asylverfahrens und der Niederlassung in Deutschland zurechtfinden (müssen). Im Spannungsfeld von (teilweise) konkurrierenden Zuschreibungen aus Herkunfts- und Ankunftsländern generieren sie unterschiedliche Coping-Strategien, wobei sie über verschiedene Ressourcen verfügen. Die von uns interviewten Kinder sind mit ihren Familien geflüchtet, weshalb auch diese als soziale Einheit in den Blick genommen werden müssen. Mit dem Konzept der „family resilience“ beschreibt Walsh (1996, 1), dass Resilienz, d. h. die Fähigkeit, Krisen oder schwierige Lebensumstände durch den Rückgriff auf persönliche und soziale Ressourcen bewältigen zu können, nicht nur eine individuelle Eigenschaft ist. Familien können Resilienz herstellen, indem sie gemeinsam Adaptionsleistungen vollziehen und familiäre Routinen, Praktiken und Verantwortungen an gegebene Situationen anpassen. Nicht nur die Erwachsenen leisten einen Beitrag zur „family resilience“, sie wird auch von den Kindern hergestellt. Ein klassisches Beispiel sind Übersetzungsleistungen von Kindern für ihre Eltern, wenn sie einen schnelleren Spracherwerb haben.

Vulnerabilität und *agency*

Flucht wurde lange Zeit und wird noch immer in der Forschung und im politischen und medialen Diskurs in Hinblick auf die Vulnerabilität, Passivität und Abhängigkeit fliehender Menschen von internationaler humanitärer Hilfe diskutiert (vgl. Fassin 2001; Muller 2004; Mavelli 2017). Kinder gelten in besonderem Maße als „politisch und sozial vulnerabel“ (Trần 2019, 81). Sie erleben mit ihren Familien häufig Mehrfachbenachteiligungen und leben auch im Aufnahmeland oft in „asyl- und aufenthaltsrechtlich (strukturell) bedingten prekären Verhältnissen“ (Trần 2019, 81). Durch die Flucht, über die sie nicht selbst entschieden, mussten sie wichtige soziale Beziehungen abbrechen. Sie haben beängstigende oder sogar traumatisierende Erlebnisse auf der Flucht oder bereits im Herkunftsland gemacht und haben in der Aufnahmegesellschaft meist nur einen „limitierten Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen“ (Trần 2019, 81). Der Blick auf die vielschichtigen Vulnerabilitäten der Kinder darf jedoch nicht dazu verleiten, sie per se als Opfer

wahrzunehmen. Da Flucht Vulnerabilität hervorbringt, gleichzeitig aber auch ein Versuch ist, sich aus dieser zu befreien, ist unsere Studie im Forschungsdiskurs zu Vulnerabilität und *agency* verankert. Ihre Erfahrungen von Krieg, Gewalt und Flucht verarbeiten sie auf ihre jeweils spezifische Art und Weise. Aufgrund ihrer entwicklungspsychologischen Adaptionsfähigkeit haben sie eine spezifische *agency* und eignen sich neues kulturelles Wissen und Sprachen in der Regel schnell an. Über Kindergarten und Schule, sowie andere kinderspezifische Einrichtungen und gemeinschaftliche Kontaktzonen wie Spielplätze, Fußballfelder etc. sind sie meist stärker in das soziale Leben der Aufnahmegesellschaft eingebunden als ihre Eltern (vgl. Knörr/Nunes 2005, 15). Im Vergleich zu anderen Aufnahmeländern werden neuankommende Kinder in Deutschland vergleichsweise schnell in das Regelschulsystem inkludiert (vgl. Crul et al 2017). Hierdurch erleben sie andere Möglichkeiten, zur Bevölkerung vor Ort in Kontakt zu kommen und an gesellschaftlichen Institutionen teilzuhaben als dies für Erwachsene gilt. Es muss allerdings auch beachtet werden, dass das deutsche Bildungssystem durch ein hohes Maß an struktureller Diskriminierung gekennzeichnet ist, was gerade Kindern mit Migrations- und Fluchterfahrungen durch unzureichende Sprachförderung und eine frühe Selektion in Bildungswege benachteiligt (vgl. Crul et al 2017).

Oftmals begegnen Kinder ihrem neuen Umfeld und anderen Kindern auch unvoreingenommener und weniger vorurteilsbelastet als Erwachsene (vgl. Knörr/Nunes 2005, 15). Im Kontakt mit anderen Kindern ist beispielsweise für viele das gemeinsame Spiel wichtig und weniger deren kultureller, sozialer oder politischer Hintergrund (vgl. Knörr/Nunes 2005, 15), was die Herstellung von Gemeinschaftlichkeit und gegenseitige Identifikation als Kind erlaubt (vgl. Rohde-Abuba 2020, 66).

Der Begriff der *agency* beschreibt dieses Handlungsvermögen, das in „sozialen Handlungen, Praktiken und Diskursen hervorgebracht“ (Wihstutz 2019b, 29) wird. *Agency* ist „biografisch, strukturell und situational bedingt sowie von verschiedenen Einflussfaktoren wie subjektiven Interessen abhängig“ (Wihstutz 2019b, 28). Wir verwenden das Konzept von *agency* in seiner neueren Ausrichtung, bei der „Umwelt bzw. Struktur einerseits und Individuum bzw. Handeln andererseits [...] keine getrennten Erkenntnis-kategorien mehr“ (Helfferrich 2012, 24) bilden. Individuen sind in „Relationen in Netzwerken oder Systemen, die auch Artefakte und Dinge einschließen“ (Helfferrich 2012, 24) eingebunden. *Agency* ist dementsprechend keine „feste Eigenschaft“ oder etwas, das ungeachtet äußerer Einflüsse entsteht. Die Handlungsfähigkeit von Individuen ist durch gesellschaftliche Strukturen bestimmt und vollzieht sich in einem Rahmen, beschreibt gleichzeitig aber auch das transzendierende und eigenmächtige Veränderungspotenzial von individuellen und kollektiven Akteur*innen. Dabei gibt es unterschiedliche Spielräume, „Lebens- und Umweltbedingungen aktiv und initiativ“ (Helfferrich 2012, 21) mitzugestalten. Da „die Relationen sich ständig ändern“, ist *agency* nicht statisch, sondern „etwas stets neu Hervorzubringendes“ (Helfferrich 2012,

24). Nicht nur Erwachsene, sondern auch Kinder sind soziale Akteur*innen, die ihre „eigene[n] Interessen und Bedürfnisse in ihren Entscheidungen, im Handeln zum Ausdruck bringen“ (Wihstutz 2019b, 28) und einen aktiven Beitrag zur Gestaltung „ihrer sozialen Welten“ und zur Gesellschaft leisten (vgl. Betz/Eßer 2016; Wihstutz 2019b, 28). Es ist also von einem komplexen Zusammenspiel von Vulnerabilität und *agency* innerhalb gesellschaftlicher Machtstrukturen auszugehen, was in Kapitel 4 als Konzept der „VulnerAbility“ weiter entfaltet werden wird. Flucht ist somit ein Prozess, der in Bezug auf die Aneignung, Adaption und Subversion von Machtstrukturen eigendynamisch verlaufen kann.

Die Bedeutung der *agency* und die Abkehr von einem Viktimisierungsdiskurs sollen im Folgenden auch sprachlich deutlich gemacht werden. In dem vielfach verwendeten Begriff der ‚Flüchtlinge‘, oder seiner neueren Version der ‚Geflüchteten‘, schlägt sich die Fremdzuschreibung nieder, dass Individuen durch Flucht bestimmte generalisierende und allumfassende Erfahrungen machen, die ihre gesellschaftliche Perspektive und Position bestimmten. Malkki (1995, 497) argumentiert, dass sich „der Flüchtling“ in der Nachkriegszeit in Europa als „neues Objekt“ staatlicher Fürsorge und Kontrolle herausbildete. Essentialisierende Zuschreibungspraktiken, bei denen Menschen mit Fluchterfahrungen zu ‚Flüchtlingen‘ gemacht und „refugeeness“ (ebd.) zu einer vereinheitlichenden Erfahrung, Kultur oder Identität konstruiert wird, verschleiern die gesellschaftlichen, politischen und historischen Machtstrukturen, die Flucht hervorrufen. Sprachlich machen wir diesen Fokus unseres Buches auf die Eigenperspektive und Handlungsfähigkeit deutlich, indem wir den Begriff „Flüchtlinge“ bzw. „Geflüchtete“ vermeiden. Stattdessen sprechen wir von ‚Kindern und Eltern mit Fluchterfahrungen‘, die in ihren Narrativen selbst darlegen, inwiefern diese zum Bestandteil ihres *belongings* geworden sind.

(Religiöses) belonging im Kontext von Flucht

Einen zweiten, damit zusammenhängenden soziologischen Bezugs- und Analyserahmen bildet das Konzept des *belongings*. Es hat sich in der sozialwissenschaftlichen Forschung zu einem *key-concept* entwickelt, das insbesondere im Kontext von Flucht und Migration fruchtbar gemacht werden kann. In unserem Forschungsprojekt wird es der Analyse der Bedeutung von Religion und Glaube für Kinder und Eltern mit Fluchterfahrungen zugrunde gelegt. Aufgrund der konstruktivistischen Perspektive erlaubt das Konzept des *belonging* sowie der *agency*, zu untersuchen, wie Zugehörigkeiten und Handlungswirkmacht von Kindern und Erwachsenen hergestellt werden, um die Herausforderungen von Flucht und Integration zu bewältigen.

Moderne Individuen und Gesellschaften kennzeichnen sich durch „multiple, gesellschaftliche, nationale und kulturelle Grenzen überschreitende Zugehörigkeitskonstellationen“ (Röttger-Rössler 2016, 1). Menschen leben dementsprechend

„multiple Zugehörigkeiten“, die „durch sehr unterschiedliche Koordinaten stabilisiert“ (Pfaff-Czarnecka 2012, 4) werden. Hierbei können auch Vermischungen, Grenzüberschreibungen und Verschiebungen vorgenommen werden (vgl. Pfaff-Czarnecka 2012). Da Menschen immer nach einer gewissen Selbst-Stabilität streben, suchen sie in diesen Dynamiken nach Verbeheimatung und Zugehörigkeit. „Belonging‘ refers to collective boundedness, but also to personal options of individualisation and to the challenges while navigating between multiple constellations of collective boundedness“, so Pfaff-Czarnecka (2011, 199). Belonging ist konstruktiv und performativ: Es resultiert aus einer „emotionsgeladene[n] soziale[n] Verortung“, die im „Wechselspiel zwischen (1) der Gemeinsamkeit, (2) der Gegenseitigkeit und (3) der materiellen und immateriellen Bindungen“ bzw. „Anhaftungen“ entsteht, und „leidenschaftlich verteidigt wird“ (Pfaff-Czarnecka 2012, 3). Die Annahme der Gemeinschaftlichkeit kann sich auf geteilte kulturelle Formen, Werte, Erfahrung und Religion beziehen. Zugehörigkeit wird durch soziale Praktiken wie Rituale, Sprache oder bestimmte Verhaltensweisen performativ hergestellt (vgl. zur Performativität von Zugehörigkeit Bell 1999; Yuval-Davis 2006) und bestimmt die soziale Position in einer gesellschaftlichen Struktur durch Identifikation und Einbindung (vgl. Pfaff-Czarnecka 2013, 13).

Menschen mit Fluchterfahrungen stellen *belonging* in vielschichtigen Kontexten diskriminierender und essentialisierender Zuschreibungen und Strukturen her. So können die Diskriminierungen in der Aufnahmegesellschaft „als strukturelle und institutionalisierte Gewalt konzeptionalisiert werden“ (Trân 2019, 81), die Neuankommende als Problem stigmatisieren (vgl. Wihstutz 2019a, 15f.) und ihre gesellschaftliche Teilhabe durch langandauernde Unsicherheit über den rechtlichen Status, ungeeignete Unterbringungsformen, den komplizierten und unsicheren Familiennachzug, schwierige Übergänge in den Arbeitsmarkt etc. behindern. Es wird erwartet, dass sie sich „integrieren“, um sich der (Leistungs-)Unterstützung durch die Mehrheitsgesellschaft würdig zu erweisen“ (Wihstutz 2019a, 15f.). Mit der pauschalen Bezeichnung als ‚Flüchtlinge‘ ist eine hegemoniale Zuordnungspraxis verbunden, bei der eine große Gruppe von Menschen pauschalisiert wird und eine Andersheit (Otherness) von der Aufnahmegesellschaft zugeschrieben bekommt (vgl. Mecheril/Thomas-Olalde 2011, 46). Hierbei wird auch Religion zum Faktor essentialisierender und ausgrenzender Zuschreibungspraktiken. Als „Migrationsgesellschaft“ (Mecheril 2016, 12–15) kennzeichnet sich Deutschland durch kulturelle sowie religiöse Heterogenität, die nicht immer als Bereicherung wahrgenommen wird. Religion ist im öffentlichen medialen Diskurs ein kontroverses Thema und wird nicht selten als Potenzial gesellschaftlicher Spaltung betrachtet und zum „Bezugsobjekt der Bedrohungswahrnehmung“ (Pickel 2019, 71). Insbesondere in Bezug auf den Islam hat sich die „Differenzkategorie Religion“ „in den letzten Jahren im europäischen und auch deutschsprachigen Diskursraum zu einer medial, wissenschaftlich und politisch wirkmächtigen Kategorie entwickelt“ (Me-

cheril/Thomas-Olalde 2018, 179). Der „religiöse Blick“ (Bukow/Heimel 2003, 34) ermöglicht eine pauschalisierende Vereinheitlichung der aus unterschiedlichen Ländern stammenden „Nicht-EU Bürger“ (ebd.; vgl. Mecheril/Thomas-Olalde 2018, 188) als ‚die Anderen‘, was der Konstruktion eines scheinbar homogenen nationalen ‚Wirs‘ dient (vgl. Mecheril/Thomas-Olalde 2011, 57). Dies hat konkrete Auswirkungen auf Subjekte, weil damit die Verhandlung von Teilhabemöglichkeiten und Ressourcen einhergeht. Tatsächlich aber sind Religionen keine „monolithischen Blöcke“ (Willems 2011, 205) und die religiösen Positionierungen von Menschen mit Fluchterfahrungen sehr heterogen, was dazu herausfordert, die subjektiven Perspektiven auf Religion wahrzunehmen.

Viele Neuankommende stammen aus Ländern, in denen Religion eine bedeutende Rolle in gesellschaftlichen und politischen Zusammenhängen einnimmt. In Syrien ist die größte Religionsgruppe der sunnitische Islam, daneben gibt es die Gemeinschaft der Alawiten, die 12% der Gesamtbevölkerung ausmachen, sowie eine Vielzahl religiöser Minderheiten, die beispielsweise dem Christentum, Ezidentum oder Drusentum angehören (vgl. World Vision 2020, 11). Im Iran gehören 99% der glaubenden Bevölkerung dem Islam an, wobei 90% Schiitinnen und Schiiten sind und 9% Sunnitinnen und Sunniten (vgl. Auswärtiges Amt 2019a; Länder-Informations-Portal 2019). Die Konversation vom Islam zu anderen Religionen ist im Iran verboten und kann unter Umständen durch die Todesstrafe sanktioniert werden (vgl. World Vision 2020, 11). Im Irak gehören mehr als 95% der Bevölkerung dem Islam an (60% Schiitentum, 35% Sunnitentum). Darüber hinaus gibt es im Irak Angehörige unterschiedlicher christlicher Kirchen und des Ezidentums (vgl. World Vision 2020, 11). Im Irak gehören 99% der Bevölkerung dem Islam an, wobei 80% Sunnitinnen und Sunniten und 19% Schiitinnen und Schiiten sind (vgl. Auswärtiges Amt 2019b).

Während sich einige Kinder und Erwachsene aufgrund erlebter politischer Instrumentalisierung von Religion distanzieren, ist für andere Religion bzw. Religiosität ein wichtiger Subjektivierungs- und Copingfaktor. Der Glaube wird von ihnen als Anker bei der Bewältigung schwieriger Lebenssituationen empfunden und die Religionsgemeinschaft als Beistand erlebt (vgl. Pirner 2017, 156). Nach Simojoki bietet der Glaube eine Art „Identitätsanker, der kulturelle Kontexte transzendiert und Kontinuität zwischen altem und neuem Leben stiften kann“ (Simojoki 2016, 113). Damit gibt er einen „Orientierungsrahmen, innerhalb derer sie die Brüche ihrer eigenen Biographie und traumatische Erfahrungen vor und während der Flucht deuten und verarbeiten können“ (Simojoki 2016, 113). Auch Betz et al (2014, 8) argumentieren, dass Religion eine Resilienzressource darstellen kann, indem sie Bedeutung für Sinnfragen und Werteorientierungen einnimmt und Glaubenden so bei der Bewältigung schwerer Situationen hilft. Glaube und Religion ‚antworten‘ auf das grundlegende menschliche Bedürfnis nach Sinn (meaning), Kontrolle (control) und Selbstachtung (selfesteem) (vgl. Ritter et al 2006, 194) und ermöglichen

damit Kindern und Erwachsenen trotz Leid- und Kontingenzerfahrungen handlungsfähig zu bleiben. Glaube und religiöse Gemeinschaften können eine identitätsstiftende Funktion haben, die Neuankommenden besonders im Kontext negativer Stigmatisierung helfen, ein positives Selbstbild zu bewahren, Wirkmächtigkeit zu generieren und sich neu zu verheimaten (vgl. World Vision 2020, 7; Ugba 2009; Scrinzi 2016; Schambeck 2016). Sie können zudem ein wichtiger Schutzfaktor bei der Verarbeitung erlebter Traumata sein (vgl. von Lersner 2008, 115f.). Religion kann aber auch zum „lebens- und integrationsbeeinträchtigende[n] Risiko“ (Pirner 2017, 154) werden, wenn Glaubenshaltungen in ihren Gemeinschaften auf ausschließenden Kontrastschemata aufgebaut und nur einengende restriktive religiöse Deutungsmuster erlernt werden. Krisen und Leid können dann z. B. als Strafe Gottes „oder als Wirken dämonischer Kräfte“ (Klein/Lehr 2011, 341) verstanden werden, sowie religiöse Deutungsmuster und Praktiken auch von Familien und Gemeinschaften instrumentalisiert werden können, um Kinder und Jugendliche zu reglementieren. Simojoki hebt hervor, dass Religionen im Unterschied zu nationalistischen Ideologien „einen globalen Orientierungsrahmen und transnationale Solidaritätsnetzwerke“ (Simojoki 2016, 113) bereitstellen. Religiöse Gemeinschaften gewähren neben konkreter Unterstützung, wie z. B. die Suche nach Wohn- und Arbeitsmöglichkeiten, soziale Vernetzung (vgl. Menjívar 2003; Hirschmann 2004; Winterhagen 2019) oder auch emotionale Unterstützung bei erlebten Feindseligkeiten und Diskriminierung (vgl. Hirschmann 2004; World Vision 2020, 6f.). Religiöses *belonging* muss auch in Hinsicht auf „family resilience“ analysiert werden. Religiöse Deutungsmuster und Praktiken werden zumeist innerhalb der Familien vermittelt und können einen wichtigen Bestandteil des Familienlebens ausmachen. Hierbei muss allerdings auch die Generationalität der Religiosität betrachtet werden. Gerade vor dem Hintergrund ihrer internationalen Mobilität können Eltern und Kinder unterschiedliche gesellschaftliche Bewertungen ihrer Religionszugehörigkeit erleben (vgl. Scharathow 2013; Weiß/Ulfat 2017). Viele der interviewten Familien stammen aus Kontexten, in denen Religion ein wichtiger Bestandteil des Alltags ist. In Deutschland treffen diese religiösen Selbst- und Weltdeutungen auf weltanschauliche Orientierungen, die Religion keine oder eine negative Bedeutung zuschreiben. In ihrer Heimat war bei den interviewten muslimischen Kindern der Islam Mehrheitsreligion, in der Aufnahmegesellschaft wird er zur Minderheitsreligion und kann ein Faktor gesellschaftlicher Marginalisierung sein. Während die Tradierung von Religion im Herkunftsland von Schule und Gesellschaft übernommen wurde, muss die Aufgabe nun überwiegend von den Eltern übernommen werden. Für die befragten muslimischen Eltern hat der Wechsel von Mehrheits- zur Minderheitsreligion erhebliche Auswirkungen auf die religiöse Erziehung ihrer Kinder. Wurde ihre Religion bislang selbstverständlich in der Gesellschaft praktiziert und in der Schule vermittelt, sind sie nun allein für die Weitergabe der Religion verantwortlich. Hinzu kommt, dass in Deutschland, wie in anderen westeuropäischen Gesellschaften,

infolge von Individualisierungsprozessen, der Pluralisierung und Entkirchlichung, Religion in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen ohne Migrations- und Fluchterfahrungen eine zunehmend schwindende Bedeutung hat (vgl. Gärtner 2013, 213). Religiosität kann dabei als ‚traditionell‘ und ‚vormodern‘ abgelehnt werden (vgl. mit Bezug auf den Islam in Deutschland Nökel 2002; Attia 2009; vgl. zum allgemeinen Zusammenhang von Migration und Religion Beckford 2019). Dies bedingt, dass sich die heranwachsende Generation aus Migrationsfamilien in ihrer generationalen Sozialisation mit einer von ihren Eltern differierenden Bewertung von Glaubenspraktiken in ihren unterschiedlichen Lebenskontexten auseinandersetzen muss (vgl. dazu auch Ekström et al 2020, 720). Ekström et al (2020, 719) arbeiten in ihrer Untersuchung zu unbegleiteten Mädchen mit Fluchterfahrung in Schweden beispielsweise heraus, wie sich ihre Religiosität im Spannungsfeld von „bridge and barrier“ ihrer Integration bewegt, was besonders mit „religiösem Othering“ (Mecheril/Thomas-Olalde 2011, 57) in der Aufnahmegesellschaft in Zusammenhang steht. Es wird dargelegt, wie diese Mädchen als „agents of their own faith“ diese Widersprüche in ihren Identitäten verhandeln (vgl. Ekström et al 2020, 720). Dadurch, dass sich durch die Migration Konstellationen in Bezug auf Mehrheits- oder Minderheitsreligion verschieben (der Islam wird von Mehrheitsreligion zu Minderheitsreligion, das Ezidentum von verfolgter Minderheitsreligion zu geschützter Minderheitsreligion, die konvertierten Christ*innen von verfolgter Minderheit zu Angehörigen der Mehrheitsreligion), können verschiedene Generationen einer Familie unterschiedlich sozialisiert sein (als Angehörige einer religiösen Mehrheit, einer religiösen Minderheit oder sogar einer verfolgten Religionsgruppe). Die ezidischen Kinder gehören einer Religionsgemeinschaft mit einer langen Verfolgungsgeschichte an, die ihren Glauben im Herkunftsland nicht frei leben durften. Aufgrund der Verfolgungen und des Genozids ist die Gemeinschaft stark durch intergenerationale Traumata geprägt und auch die Kinder und Jugendlichen haben teilweise Gewalt in einer sehr extremen Form erlebt. Sie wurden Zeug*innen von körperlicher Misshandlung, Vergewaltigung, Versklavung oder Ermordung, wachsen in Deutschland aber nun vor dem Hintergrund der rechtlich garantierten Religionsfreiheit auf. Auch für die Kinder aus den zum Christentum konvertierten Familien sind die religiösen Heimaten und Vorerfahrungen vielschichtig. Teilweise sind die Eltern schon im Herkunftsland konvertiert und mussten ihren Glauben heimlich leben, oder sie waren Repressionen ausgesetzt. Andere sind in Deutschland zum christlichen Glauben übergetreten. Diese unterschiedlichen generationalen, durch Fluchtprozesse verstärkten Erfahrungen, können zur Herausbildung neuer oder hybrider Glaubenspraktiken und -Inhalte führen (vgl. Beckford 2019, 17). Hierbei geht es auch darum, dass die junge Generation in Deutschland in anderen Kontextbedingungen aufwächst, in denen Glaubenspraktiken weniger oder anders institutionalisiert sind. Beispielsweise können Gebets- und Fastenzeiten oder religiöse Feste mit Schulzeiten kollidieren, was Anpassungsleistungen notwendig macht.

Religion wird im Folgenden als „Ausdruck einer ‚Resonanzverfahren‘“ (Küster 2005, 181) verstanden, wobei der von den Religionen vorausgesetzte „transzendente Bereich [...] unterschiedlich gefüllt wird“ (Küster 2005, 181). Da Religionen in „Wechselwirkungen unterschiedlichster kultureller, grenzüberschreitender und regional-spezifischer Einflüsse und Denkhaltungen entstanden“ und „komplexe Wandlungsprozesse“ (Yildiz 2020, 16) durchliefen, sind sie durch eine gewisse inhärente Dynamik gekennzeichnet, ebenso wie die Religiosität der Glaubenden. Im Migrationskontext wird Religion „neu verhandelt, zum Teil auch neu erfunden“ (Yildiz 2020, 17). Im Folgenden wird besonders die innerpsychische Dimension, als Antwort auf Sinnfragen und Vermittlung von Wertorientierungen (vgl. Betz et al 2014, 8), sowie die soziale Dimension (vgl. ebd.), als Ressource in Bezug auf die Auseinandersetzung mit Werten und Normen, aber auch Gegenstand (selbstbestimmter und fremdbestimmter) gesellschaftlicher Positionierungen in den Blick genommen. Unter Religiosität werden im engeren Sinn „Erfahrungen und Sinnkonstruktionen“ verstanden, die einen expliziten „religiösen Gehalt“ haben (Nauerth et al 2017, 15), d. h. einen „Transzendenzglauben, der die eigenen existentiellen Erfahrungen im Zusammenhang mit einer transzendenten Wirklichkeit deutet“ (ebd.).

Fragestellung der Studie

Angesichts der beschriebenen komplexen Intersektion von Flucht und Religion, sowie der Forschungslücke in Bezug auf die Subjektperspektiven von Kindern und ihren Eltern stellt unser Forschungsprojekt die Frage, welche Bedeutung Religion als Faktor des *belongings* zugeschrieben wird und inwiefern ihnen der Glaube hilft, die Kontingenzerfahrungen zu verarbeiten und in der neuen Heimat anzukommen. Ist Glaube hierbei eine Ressource, im Sinne eines „Identitätsankers“ oder eines „tragenden Sinnhorizontes“, der ihnen „Daseinsgewissheit“ verleiht und „Kontinuität zwischen altem und neuem Leben stiften kann“ (Simojoki 2017, 31)? Insbesondere in Hinblick darauf, dass sich die Familien durch die Flucht in einem liminalen Raum befinden, in dem sie ihre Erinnerungen und ihr kulturelles sowie religiöses Erbe sinnstiftend und produktiv mit den neuen Einflüssen verbinden müssen, fokussieren wir auf die individuellen Adaptionsleistungen: Welche subjektiven religiösen Selbstverortungen werden vollzogen, welche „religiösen Relevanzsysteme“ (Nestler 2000, 151; Ulfat 2017, 61) entwickelt? Welche Rolle spielt Religion für die Elternschaft und religiöse Erziehung der Kinder? Entwickeln Kinder in Auseinandersetzung mit dem Erlebten und dem von ihren Eltern,

1 Mit Rekurs auf Schütz sind für Nestler „Relevanzsysteme ‚individuelle oder gruppenspezifische Abwandlung[en] eines Bezugssystems‘“ (2000, 150). Dabei versteht er Bezugs- und Relevanzsystem als „relationale Begriffe“: „Das religiöse oder weltanschauliche Bezugssystem einer Gruppe oder eines Individuums entsteht durch die Abwandlung eines vorgegebenen oder mehrerer vorgegebener Bezugssysteme“ (ebd., 153)

ihrer Kultur und Religion vorgegebenen Interpretationsrahmen individuelle (religiöse) Relevanzsysteme? Zeigen sich in den Interviews „eigenständige [...], handlungsleitende“ (Ulfat 2017, 247) Gottesbeziehungen? Und wie gehen Kinder und Jugendliche mit der Frage nach Gott und dem Leid um?

Die vorliegende Veröffentlichung greift auf zwei verschiedene Studien bzw. Erhebungsphasen zurück, in denen muslimische, ezidische und christliche Kinder und Eltern mit Fluchterfahrungen interviewt wurden. Schon 2017 hat Britta Konz sich diesem Forschungsdesiderat angenommen und ein geeignetes Instrumentarium für die Erhebung von Interviewdaten mit Kindern entwickelt. In diesem Zusammenhang wurde Anfang 2018 von ihr eine qualitative Pilotstudie mit einer ersten Datenerhebung durchgeführt, bei der zunächst Expert*inneninterviews und Elterninterviews durchgeführt und anschließend Eltern und Kinder mit Fluchterfahrungen interviewt und Forschungshypothesen gebildet wurden.² 2018 erfolgte eine Kooperation mit World Vision Deutschland e.V. Die NGO hatte bereits 2016 als eine der ersten Organisationen in Deutschland Kinder mit Fluchterfahrungen selbst interviewt, um Erkenntnisse über ihre Lebenssituation zu sammeln. Da sich Glaube und Religion hier für einige Kinder als bedeutsames Thema rausstellte, führte World Vision zusammen mit Britta Konz die 2020 veröffentlichte Studie „Flucht, Religion, Resilienz: Glaube als Ressource zur Bewältigung von Flucht- und Integrationsherausforderungen“ (World Vision 2020) durch.³ Hierbei wurde die innerpsychische und soziale Dimension von Glauben und Zugehörigkeit zur Religionsgemeinschaft berücksichtigt. In Hinsicht auf die innerpsychische Dimension wurde eruiert, inwiefern Glaube für die Befragten eine Bedeutung bei der Verarbeitung des Erlebten hat und welche religiösen Deutungsmuster für sie eine Relevanz haben. Bezüglich der sozialen Dimension von Religion wurde die Bedeutung von Religion für die Zugehörigkeit fokussiert und danach gefragt, welche Rolle religiöse Werte und Praktiken für die Gestaltung ihrer Sozialbeziehungen und sozialen Integrationsprozesse spielen (vgl. World Vision 2020, 7). Nicht zuletzt wurde auch nach dem Umgang mit religiöser Diversität sowie mit Diskriminierung gefragt. Die World Vision Veröffentlichung zielte darauf ab, für die Immigrations- und Integrationspolitik relevante Kernergebnisse darzustellen und politische Handlungsempfehlungen und Forderungen abzuleiten. Darüber hinausgehend bietet dieses Buch eine vertiefte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Religiosität für Familien mit Fluchterfahrungen und greift dabei auf die im Rahmen der Pilotstudie von Britta Konz vorher erhobenen, sowie die im World Vision Projekt erhobenen Daten zurück.⁴

2 Die hierbei erhobenen Daten werden in den Beiträgen von Britta Konz ausgewertet.

3 Die hierbei erhobenen Daten werden in den Beiträgen von Britta Konz und Caterina Rohde-Abuba ausgewertet.

4 Näheres zum Forschungsdesign, Erhebungs- und Auswertungsmethode siehe Kapitel 2.

Zum Aufbau des Buches

Auf die durch Britta Konz und Caterina Rohde-Abuba gemeinsam verfasste Einleitung folgt im zweiten Kapitel des Buches die durch Britta Konz erarbeitete Vorstellung der Datengrundlage und Methodik, auf der dieses Buch gründet. Die darauffolgenden Kapitel bauen nicht aufeinander auf, sondern sind einzelne in sich geschlossene Kapitel, die die Perspektive der Kinder und ihrer Eltern unter verschiedenen interdisziplinären Gesichtspunkten beleuchten. In Kapitel 3 geht Caterina Rohde-Abuba basierend auf Daten der World Vision Studie „Flucht, Religion, Resilienz“ der Frage nach, welche Bedeutung religiöse Zugehörigkeit in den Identitätsbildungsprozessen der interviewten Kinder und Jugendlichen hat. In Kapitel 4 behandelt Britta Konz auf Grundlage von Daten aus ihrer Pilotstudie und der World Vision Studie religiöse Selbst- und Weltdeutungen von Kindern und Jugendlichen im Kontext ihrer Fluchterfahrungen. In Kapitel 5 untersucht Caterina Rohde-Abuba anhand der im Rahmen der World Vision Studie erhobenen Eltern-Interviews, wie Erwachsene mit Fluchterfahrung ihre Elternschaft in den wechselnden Kontexten von Flucht, Asyl und Integration durch unterschiedliche Sorgepraktiken („care“) konstituieren. In Kapitel 6 widmet sich Britta Konz anhand von Interviews mit erwachsenen Frauen in ihrer Pilotstudie und der Elterninterviews im Rahmen der World Vision Studie der Frage, wie religiöse Erziehung eine Vermittlungsfunktion zwischen der Subjektivierung dieser Frauen in ihrer alten und neuen Lebenswelt herstellen kann. In Kapitel 7 resümieren Britta Konz und Leonie Seebach die Ergebnisse dieses Buches in Hinblick auf religiöse Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft. Kapitel 8 stellt das gemeinsam durch Britta Konz und Caterina Rohde-Abuba verfasste Fazit des Buches dar.

Britta Konz

2 Methodologischer Zugang und methodisches Vorgehen

Im Zuge der zunehmenden kulturellen und religiösen Pluralisierung von Migrationsgesellschaften ist es erforderlich, empirische Studien mit interkultureller und interreligiöser Perspektive voranzutreiben. Hierdurch ergeben sich jedoch spezifische methodische und theologische Herausforderungen, insbesondere, da es sich bei der vorliegenden Studie um Interviews mit Kindern und Jugendlichen handelt. Zwar haben Kinder prinzipiell das Recht, sich bezüglich aller sie betreffenden Anliegen frei zu äußern und gehört zu werden (Artikel 12 UNKRK; vgl. Wihstutz 2019b, 25). Wie einleitend beschrieben, kam ihren Perspektiven im Kontext von Flucht, speziell in Bezug auf die Intersektion von Flucht und Religion jedoch wenig Aufmerksamkeit zu. Die Studie fokussiert deshalb die Akteur*innenperspektive und die „subjektive[n] Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen“ (Witzel 2000, 2) der Kinder und Jugendlichen, die Erfassung ihrer individuellen religiösen Relevanzsysteme und Adaptionsleistungen. Dementsprechend wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt.

Bei Interviews mit Kindern bedarf das Forschungsdesign einer gründlichen methodischen Reflektion, auf welche Weise ihre Perspektive kontrolliert erhoben werden kann. Qualitative Interviews mit Kindern sind abhängig von diversen Faktoren, wie ihren „sprachlichen Fähigkeiten, ihrer Reflektions- und Abstraktionsfähigkeit, ihren Erwartungen und Motivationslagen, der Asymmetrie zwischen Kindern und Erwachsenen etc.“ (Ulfat 2018, 53). Da das Sample Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen aus unterschiedlichen Herkunftsländern umfasst, die verschiedene Religionszugehörigkeiten besitzen, sind ferner weitere Faktoren und forschungsethische Herausforderungen zu berücksichtigen, wie Marginalisierungserfahrungen und Verfolgungen aufgrund von Religion, sprachliche Verständigungsmöglichkeiten oder mögliche Traumata der Kinder und Eltern. Der Interviewleitfaden muss Gesprächsstimuli für Kinder unterschiedlicher Religionszugehörigkeit bieten, Kinder und Jugendliche sollten zur Darlegung ihrer religiösen Relevanzsysteme ermutigt werden und spezifische Glaubenssprachen und Regeln ihrer Elternhäuser und Religionsgemeinschaften Berücksichtigung finden. Zudem muss die Rolle der Interviewenden als nicht kulturvertraut

reflektiert werden. Sowohl bei der Generierung des Interviewleitfadens, als auch in der Erhebungs- und Auswertungsphase stellt sich die Frage, inwiefern ein „Fremdverstehen[...] und Sinngenerieren[...] in fremdsprachigen und generell fremdkulturellen Forschungskontexten“ möglich ist, „inwieweit wir das Gesagte eigentlich in jene Muster einordnen können, die wir schon kennen und inwieweit man die fremdkulturellen Deutungsmuster eben noch nicht erfasst“ (Stegmaier 2019, 233). Dies musste auch in Bezug auf die Analyse religiöser Relevanzsysteme aus einer anderen Religion reflektiert werden. Nicht zuletzt wurde in den Interviews teilweise auf die Hilfe von Dolmetscher*innen zurückgegriffen, die insofern als Co-Konstrukteur*innen der Interviews und kulturelle Mittler*innen fungierten und deren Rolle in diesem Fall bedacht werden musste. Hieraus ergaben sich methodische Überlegungen, die im Folgenden jeweils dargelegt werden. Die forschungsethischen Überlegungen werden an relevanter Stelle in den jeweiligen Teilaspekten erörtert.

2.1 Theoretische Rahmungen in der sozialkonstruktivistischen Kindheitstheorie und Kinder- und Jugendtheologie

Es ist eine methodologische Herausforderung, „sensibel die Bedürfnisse und Interessen von Kindern und Eltern in diesen besonderen, verunsichernden Verhältnissen wahrzunehmen“ (Wihstutz 2019b, 31) und gleichzeitig ihre Kompetenzen und *agency* anzuerkennen. Insofern qualitative Forschung auf die „Rekonstruktion subjektiver Lebenserfahrungen“ gerichtet ist, werden Kinder als eigenständige Akteur*innen in den Fokus gerückt und mit ihren eigenen „Sinn- und Regelsystemen“ (Heinzel/Kränzl-Nagl/Mierendorff 2012, 18) ernstgenommen. Grundlegend für das Forschungsprojekt ist eine konstruktivistische Perspektive auf die Religiosität von Kindern und Erwachsenen (vgl. Büttner 2006; Mendl 2013, 17–23), die den Blick auf „die aktive, kompetente und pragmatische Auseinandersetzung der Kinder“ (Heinzel/Kränzl-Nagl/Mierendorff 2012, 14) mit ihrer Lebenswelt richtet und die ihnen eine „differenzielle Zeitgenossenschaft“ (Hengst 2013) zuspricht. Nach Hengst „sind Kinder, wie Erwachsene in gesellschaftliche Krisen und Prozesse involviert, aber eben in der Position eines Kindes“ (Heinzel/Kränzl-Nagl/Mierendorff 2012, 14). Kinder werden in der sozialkonstruktivistischen Kindheitsforschung als Subjekte ernstgenommen, „die eingebettet in spezifische Verhältnisse eigene Ideen und Interpretationen ihrer (Lebens-)Situationen zum Ausdruck bringen“ (Wihstutz 2019b, 26; vgl. Fuhs 2012, 81), sprachfähig sind und selber über ihre Erfahrungen und Ansichten Auskunft geben können (vgl. z. B. Gandini 2011; Clark/Moss 2011; Wihstutz 2019b, 25). Auch wenn sie von Geburt an als soziale Akteur*innen unweigerlich in „Machtbeziehungen“ eingebunden sind und sich nicht aus der „generationale[n] Ordnung“ (Wihstutz

2019b, 27) lösen können, sind sie stets produktive Konstrukteur*innen ihrer Wirklichkeit. Neben Faktoren der Marginalisierung sind also die eigenständigen Entfaltungspotentiale im liminalen Raum zwischen Kulturen, Ländern und Religionen zu untersuchen. Wie ihre Eltern sind sie eigenständige Konstrukteur*innen ihres Glaubens und ihrer Weltdeutungen und entwickeln hierauf basierend Copingstrategien für das Erlebte. Dem entspricht eine erkenntnistheoretische Fragestellung, die darauf abzielt, die lebensweltliche Bedeutung, die Religion für Kinder und ihre Eltern hat und durch sie selbst hergestellt wird, d. h. ihre Relevanzsysteme zu erheben.

Da wir die religiöse Perspektive der Kinder einfangen wollen, bildet die Kinder- und Jugendtheologie den zweiten methodologischen Ausgangspunkt der Studie, in der sich bestimmte Vorgehensweisen und methodische Grundsätze als besonders zielführend erwiesen haben, um in ein reflexives Gespräch über Glaubensvorstellungen zu kommen. Sie setzt ebenfalls eine konstruktivistische Perspektive auf das Kind voraus, konsequent wird die partizipative Perspektive von Kindern und Jugendlichen mit einbezogen (vgl. Roggenkamp/Hartung 2020) und diese als „kompetente Gesprächspartner*innen“ (Freudenberger-Lötz/Reiß 2009, 252) angesprochen, die ihre Religiosität in Auseinandersetzung mit den Angeboten ihrer Umwelt eigenständig ausbilden. Religiosität ergibt sich hierbei aus einem Zusammenspiel von Erfahrungen mit Religion, religiösen Überzeugungen und dem rituellen Praktizieren der Religion (vgl. Zimmer et al 2017, 350).

Einschränkend muss jedoch hervorgehoben werden, dass die Kinder- und Jugendtheologie bislang vorwiegend in der christlichen Religionspädagogik entwickelt wurde, wobei es inzwischen auch Überlegungen gibt, ob und inwiefern diese für den islamischen Religionsunterricht fruchtbar gemacht werden kann (vgl. Yavuzcan 2010, 223–232). Die Studie muss deshalb für unterschiedliche Formen der diskursiven Reflexivität offen sein. So bedarf es einer sorgfältigen Auswahl bei dem Rückgriff auf Material aus der Kinder- und Jugendtheologie.

2.2 Sample

Mit Helfferich soll das Sampling das „Kriterium der Repräsentativität“ erfüllen und die „Rekonstruktion typischer Muster“ (Helfferich 2011, 172) ermöglichen. Ein angemessen repräsentatives Sample ist in qualitativen Studien erreicht, wenn, so Merrens (1997, 100), „einerseits der Kern des Feldes in der Stichprobe gut vertreten ist und andererseits auch die abweichenden Vertreter hinreichend in die Stichprobe aufgenommen worden sind“. Eine „enge und präzise Bestimmung der Gruppe“ (Helfferich 2011, 174) gelang in der vorliegenden Studie durch die Konzentration auf Familien, die bereit waren, über ihren Glauben Auskunft zu geben. Der Interviewleitfaden wurde jedoch so gestaltet, dass auch nicht religiöse Orientierungen

und ablehnende Haltungen formuliert werden konnten. So wurden auch kritische Stimmen eingefangen und drei Jugendliche formulierten explizit eine gleichgültige bzw. ablehnende Haltung zum Glauben. Eine „breite Variation“ (ebd.) der Gruppe wurde im Sample erzielt, insofern Kinder im Alter zwischen fünf bis sechzehn Jahren, sowohl Mädchen als auch Jungen, sowie unterschiedliche Herkunftsländer, d. h. Syrien, Iran, Irak und Afghanistan, mit den Religionszugehörigkeiten Islam, Ezidentum und Christentum vertreten waren. Das Sample deckt somit die am häufigsten vertretenen Religionszugehörigkeiten von Asyltragsteller*innen ab (vgl. World Vision 2020, 15) und wichtige Herkunftsländer im süd- und vorderasiatischen Raum (vgl. World Vision 2020, 9). Herkunftsländer aus dem afrikanischen oder südosteuropäischen Raum wurden ausgeklammert, um eine gewisse Verallgemeinerbarkeit der Fälle (vgl. World Vision 2020, 9) und damit engere Bestimmung der Gruppe (Helfferich 2011, 2174) zu ermöglichen.

In unserem Buch greifen wir auf das Datenmaterial zurück, dass in einer Pilotstudie und einer Folgestudie („World Vision Studie“) generiert wurde. In der Pilotstudie der Autorin wurden 2017 in drei mittleren Großstädten in West- und Norddeutschland ein bis eineinhalbstündige Interviews mit Expert*innen und sechs Müttern (vier muslimisch, zwei christlich) aus Syrien und dem Iran durchgeführt sowie einer erwachsenen Tochter (Christin) aus dem Iran und je zwei erwachsenen christlichen Männern und Frauen aus Syrien, um das Feld explorativ zu erforschen und aus dem Material den Interviewleitfaden für weitere Untersuchungen zu generieren. Außerdem wurden in der Pilotstudie 2018 in drei mittleren Großstädten in West- und Norddeutschland Interviews mit elf Kindern (drei Ezid*innen, zwei Christ*innen, sechs Muslim*innen) aus sieben Familien durchgeführt, die aus Syrien, dem Iran und Irak stammen und im Zeitraum von 2015–2018 nach Deutschland geflohen sind. Sechs weitere interviewte Kinder, (fünf ezidische und ein christliches Kind) stammen aus der zweiten Generation von Zuwanderer*innen und sind bereits in Deutschland geboren. Zum Zeitpunkt des Interviews waren die Kinder dieser ersten Erhebungsphase im Alter von 5 bis 14 Jahre. Um vertiefend Einblick in das Relevanzsystem der Kinder zu erhalten, wurden ihre Mütter bzw. Eltern getrennt von ihnen interviewt. Hierbei lag der Fokus auf der informellen und formellen religiösen Erziehung der Kinder, die schließlich mit den Aussagen der Kinder und Jugendlichen kontrastiert wurden. Diese Daten gaben Auskunft über mögliche familiäre religiöse Deutungsmuster.

Die von den Autorinnen Konz und Rohde-Abuba verantwortete World Vision Studie „Flucht, Religion und Resilienz“ wurde in Zusammenarbeit mit der „Flüchtlingsambulanz“ im Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf (UKE) unter der ärztlichen Leitung von Frau Dr. Areej Zindler durchgeführt. Im Frühjahr 2019 wurden 20 Familien und insgesamt 29 Kinder interviewt, die im Iran, Irak, Afghanistan oder Syrien geboren wurden und mit ihren Familien zwischen

2013 und 2017 nach Deutschland geflohen sind. Die Familien leben aktuell im Großraum Berlin-Brandenburg, Köln und Umgebung, Hamburg sowie Bremen und Dortmund. Neun Familien gehören dem Islam, vier dem Christentum und sieben dem Ezidentum an. Zum Zeitpunkt des Interviews waren sie zwischen 5 und 16 Jahren alt. Ergänzend zu den Kinderinterviews wurden auch hier die Eltern befragt, um Auskunft über die Fluchtgeschichte aber auch über die elterliche Perspektive auf Religion sowie die religiöse Erziehung der Kinder zu bekommen. Diese Interviewdaten wurden mit den Interviewdaten der Kinder und Jugendlichen kontrastiert, um Informationen über die Fluchtgeschichte sowie mögliche familiäre religiöse Deutungsmuster zu erhalten.

Um eine „Limitation der Aussagekraft“ (Helfferich 2011, 174) zu prüfen, wurden auch kontrastierende Fälle in die Stichprobe aufgenommen, insofern beispielsweise fünf ezidische Kinder interviewt wurden, die aus der zweiten Generation ezidischer Zuwanderer*innen aus der Türkei stammen. Diese „kontrastierende Gegenüberstellung der Fälle“ diente dazu, durch die Konturierung von Gemeinsamkeiten und Besonderheiten, „Orientierungsmuster“ (Ulfat 2017, 88) herauszuarbeiten. Am Ende der zweiten Studie war eine Sättigung bzw. Saturierung erzielt.

Alle Namen der Interviewpartner*innen wurden anonymisiert, viele Kinder haben sich im Rahmen des Interviews selbst ein Pseudonym ausgesucht, in anderen Fällen wurden Pseudonyme von den Wissenschaftler*innen oder Übersetzer*innen zugewiesen. Bei biografischen Angaben und der Bezugnahme auf die Fluchtgeschichte wurde darauf geachtet, dass diese nur so weit getätigt wurden, dass keine Rückschlüsse auf die Person möglich sind.

In den folgenden analytischen Kapiteln des Buches greift Britta Konz auf Daten ihrer Pilotstudie sowie der World Vision Studie zurück, während Caterina Rohde-Abuba nur mit Daten der World Vision Studie arbeitet. Erhebungs- und Auswertungsmethoden sind dabei einheitlich verwendet worden, so dass die folgenden Ausführungen beide Erhebungsphasen betreffen.

2.3 Forschungssetting und geschützte Gesprächsatmosphäre

Essenziell für die Befragung war die Herstellung einer geschützten Gesprächsatmosphäre. Vor allem in Hinsicht auf mögliche Traumatisierungen musste der Kommunikationsprozess im Interview sensibel und akzeptierend gestaltet werden. Bei den Befragten sollte ein Gefühl von Vertrauen geschaffen werden, das Offenheit ermöglicht und ihnen nicht den Eindruck vermittelt, es würde Wissen abgefragt (vgl. Witzel 2000, 8). Bereits die Kontaktaufnahme wurde als Teil des Interviewablaufs begriffen. Die Kinder wurden auf Wunsch zu Hause oder in einer anderen möglichst vertrauten Umgebung befragt, wie z. B. dem Gemeindehaus oder auch im UKE Hamburg, so dass Eltern und andere vertraute Personen, wie

Therapeut*innen, Sozialarbeiter*innen oder Pastor*innen in der Nähe waren, falls ein Unterstützungsbedarf notwendig geworden wäre. Neben der Zusicherung der Anonymisierung der Gesprächsprotokolle und der Erklärung der Ton-Aufnahme des Interviews wurde während der Kontaktaufnahme die Untersuchungsfrage erläutert und darauf hingewiesen, dass subjektive Vorstellungen und Meinungen willkommen sind (vgl. Witzel 2000, 6). In der gesamten Interviewsituation wurde deutlich gemacht, dass die Befragten ihre Sicht der Dinge äußern dürfen und dass es dabei kein „richtig“ oder „falsch“ gibt. Die Interviewenden regten die befragten Kinder und Jugendlichen im Gesprächsverlauf an, über verschiedene Aspekte und Dimensionen des Untersuchungsgegenstandes nachzudenken und ihre Ansichten darüber zu äußern, wobei „Korrekturen an vorangegangenen Aussagen, Redundanzen, und Widersprüchlichkeiten“ (Witzel 2000, 4) willkommen waren, da sie „interpretationserleichternde Neuformulierungen“ (Witzel 2000, 4) enthalten können. So können z. B. in den Interviews geäußerte Widersprüchlichkeiten auf Ambivalenzen, Unsicherheiten oder auch „Entscheidungsdilemmata angesichts widersprüchlicher Handlungsanforderungen“ (Witzel 2000, 4) hinweisen. Nicht zuletzt waren Herausforderungen zu bedenken, weil die Kinder und ihre Familien durch ihre Erlebnisse im Krieg oder auf der Flucht traumatisiert sein konnten. Bei der Suche nach Interviewpartner*innen wurde deshalb darauf geachtet, dass die Befragten wussten, worüber gesprochen werden würde und die Eltern einschätzen konnten, ob ihr Kind das Gespräch gut bewältigen kann. In Rücksprache mit Traumatherapeut*innen wurde zudem ein ressourcenorientierter Fragebogen entworfen, der nicht auf die Leiderfahrungen, sondern auf Ressourcen und (religiöse) Verarbeitungs- und Bewältigungsstrategien zielte.

2.4 Interviewleitfaden und erzählungsgenerierende Gesprächstechniken

Empirische Befragungen von Kindern stehen vor der Herausforderung, Interviewleitfäden zu generieren, die kindgerecht und an die kognitiven und sprachlichen Voraussetzungen der Interviewpartner*innen angepasst sind.

Interviews sind Kommunikationsprozesse, in denen in Interaktion das „Interview“ als fertiger Text“ (Helfferich 2011, 12) hergestellt wird. Das Interview muss also so gestaltet werden, dass ein Gespräch zustande kommt, bei dem die Befragten aus ihrer Sicht von ihren Erfahrungen berichten. Der Interviewleitfaden wurde nach Helfferich deshalb erzählgenerierend und halbstandardisiert erstellt. Gerade bei jüngeren Kindern kann das religiöse Selbstverständnis nicht einfach „auf der Basis von Intensiv-Interviews zugänglich gemacht werden“ (Fischer 2000, 6). Bei Kinderinterviews sind also im Besonderen Kommunikationsstrategien mit herausfordernden Gesprächsstimuli erforderlich (Witzel 2000; Ulfat 2018, 49) die in Rücksichtnahme

auf das Alter und die sprachliche Ausdrucksfähigkeit auch handlungsorientiert sind. Wie Helfferich betont, müssen Leitfäden nicht nur auf verbale Elemente fokussieren, sondern können auch durch den Einsatz von „Stimuli“ gestützt werden (Helfferich 2014, 565). Hierdurch konnten Befragte, die ihre Vorstellungen (noch) nicht gut in Worte fassen können, ergänzend zum narrativen Interview ihre Glaubensvorstellungen auch gestalterisch zum Ausdruck bringen. Um eine bessere Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurde darauf verzichtet, für die jeweiligen Religionen unterschiedliche Interviewleitfäden zu formulieren. Bei der Wahl der Stimuli stellten sich allerdings aufgrund des interreligiösen Samples Herausforderungen: So musste der Interviewleitfaden für Kinder und Jugendliche unterschiedlicher religiöser Orientierungen anwendbar sein und das Bilderverbot im Islam berücksichtigen. Eine gängige Methode empirischer Studien mit christlichen Kindern, das bildgestützte Interview, bei denen die Kinder ihr Gottesbild malen (vgl. z. B. Klein 2000; Schreiner/Thomas 2000; Roggenkamp/Hartung 2020), konnte z. B. aufgrund des interreligiösen Samples nicht angewendet werden. Der halboffene Interviewleitfaden sollte zudem so gestaltet sein, dass im Interviewverlauf auf Spezifika christlichen, muslimischen und ezidischen Glaubens eingegangen werden konnte, wie z. B. die Gebetspraxis und das Fasten im Islam oder die Tradition des Jenseitsbruders, der Jenseitsschwester bei Ezid*innen. Insbesondere beim Versuch der Rekonstruktion von Gottesvorstellungen und -beziehungen muslimischer Kinder ist laut Ulfat die sensible Entwicklung erzählgenerierender Stimuli entscheidend, um nicht den Eindruck einer Abfrage von erlerntem Wissen oder „sozial erwünschten Antworten“ (Ulfat 2018, 56) zu erwecken. Das Thema Gott solle nicht vorgegeben, sondern erkundet werden, ob die Kinder es von sich aus thematisieren (vgl. Ulfat 2017, 54). Die Interviewten sollten die Freiheit haben, auch nicht-religiöse Relevanzsysteme zu formulieren und sich von religiösen Deutungsmustern abzugrenzen (vgl. Ulfat 2018, 56). In Rücksichtnahme auf mögliche traumatische Erfahrungen der Kinder wurden die Gesprächsstimuli ressourcenorientiert gestaltet und so gewählt, dass die Befragten von sich aus Bezug auf Fluchterfahrungen nehmen konnten, dies aber nicht zwingend war. Als Gesprächsstimuli enthielt der Interviewleitfaden somit eine Bildergeschichte, Thesen-Kärtchen sowie die Aufgabe, ein Fadenbild zur Gottesbeziehung zu erstellen:

Bildergeschichte als Gesprächsstimuli

Ulfat wählt für ihre Studie über Gottesbeziehungen muslimischer Kinder eine Dilemma-Geschichte als erzählgenerierenden Stimulus, die von den Kindern eigenständig fortgeführt werden sollte. Gestützt auf die Untersuchungen von Tamminen (1993) und Szagun (2014), die aufzeigen, dass Kinder eher „in negativen Situationen wie Angst, Unwohlsein, Traurigkeit, Unsicherheit und Notfallsituationen Erfahrungen machen, die sie als Gotteserfahrungen interpretieren“ (Ulfat 2018, 57), erzählt sie die Geschichte einer „Bedrängnissituation“ (Ulfat 2018, 65). Als Übergang von der Geschichte in das Erzählen von Erlebtem wurde der Stimulus

formuliert: „Hast du auch schon mal so etwas erlebt?“. Von Ulfat übernehmen wir die Anregung, eine Geschichte als Stimulus zu erzählen. Hierfür wurde im Anklang an eine Unterrichteinheit von Freudenberger-Lötz die Bilderbuch-Geschichte einer russischen Legende über „Varenka“ verwendet (Varenka 1971; vgl. hierzu Freudenberger-Lötz 2002). Da sich in der Originalversion der Geschichte Varenka vor Soldaten versteckt, was textlich und bildlich beschrieben wird, wurde die Geschichte für den Kontext der Erhebung allerdings modifizierend umgeschrieben. Der Abschnitt über herannahende Soldaten kann traumatisierte Kinder möglicherweise zu nah an ihre Kriegserlebnisse heranführen und wurde deshalb verändert. Die umgeschriebene Geschichte von Varenka handelt davon, dass sie zwar selbst arm ist, aus altruistischen Gründen aber zwei bedürftige Personen bei sich aufnimmt. Als die Geschichte an die Stelle kommt, dass sie in Not geraten, weil ihr Haus im Winter einschneit, und sie es nicht mehr verlassen können, wurden die Kinder gebeten, die Geschichte weiter zu erzählen. Hierbei wurde erhoben, welche Lösungsmöglichkeiten die Kinder für Varenkas Notsituation entwickeln und ob sie von sich selbst aus eine Transzendenzperspektive einbringen. Ist für sie in Notsituationen Gott eine Instanz, an den sie sich wenden, oder konzentrieren sie sich auf ‚innerweltliche Lösungsstrategien‘? In einem nächsten Schritt wurde die Geschichte fortgeführt und ein Bild gezeigt, auf dem Varenka betet. Die Kinder wurden nun aufgefordert, zu überlegen, mit welcher Bitte sich Varenka an Gott gewendet haben und wie die Geschichte dann ausgegangen sein könnte. Dies wurde zum Gesprächsstimuli genutzt, um etwas darüber zu erfahren, ob die Kinder von sich aus Bezug zu eigenen Erlebnissen herstellen und ob sie schon in Notsituationen gebetet haben. Wie schätzen sie die Wirkmächtigkeit von Gebeten ein und geben ihre Antworten Aufschlüsse über ihre Gottesbeziehungen? Unterstützend zur Geschichte wurden einige der von Bernadette Watts illustrierten Bilder gezeigt, auf denen Varenka als eine Frau mit dunkelbraunen Haaren und einem Kopftuch zu sehen ist. Diese Darstellung schuf eine Identifikationsmöglichkeit für Kinder unterschiedlicher Herkunft und Religionszugehörigkeit. Sowohl muslimische als auch ezidische Kinder und Jugendliche kennen das Kopftuch bzw. den Gebetsschleier. Das Kopftuch von Varenka kann sowohl als religiöse Praxis als auch Kleidung einer Märchenfigur oder traditionelle Bekleidung einer alten Frau vom Land interpretiert werden, zumal die Bildillustration eher Anklänge an Märchenfiguren schafft. Die Geschichte diente somit als Erzählstimulus für ihre Einstellungen zum Gebet bzw. zur Gebetspraxis sowie ihrer Gottesbeziehung vor dem Hintergrund ihrer Fluchterfahrungen. Älteren Kindern wurde die Geschichte als eine Bilderbuchgeschichte eingeführt, die für Kinder geschrieben ist und zu der uns ihre Meinung interessiert.

Thesen-Kärtchen als Gesprächsstimuli

Ein zweiter methodischer Baustein der Untersuchung zur Erhebung der Gottesbeziehungen waren laminierte Kärtchen mit Aussagen, die die Kinder und Ju-

gendlichen als ‚zutreffend‘ oder ‚nicht zutreffend‘ sortieren sollten. Die Befragten wurden aufgefordert, ihre Auswahl zu begründen und Beispiele zu finden, warum sie der Aussage zustimmen oder nicht.⁵ Dabei wurden sie von den Interviewenden ermutigt, ihre Haltung zu den Thesen darzulegen, ggf. auch mittels am Entwicklungsstand der Kinder orientierten herausfordernden Rückfragen. Die Aussagen auf den zu sortierenden Kärtchen wurden orientiert am Religionsfragebogen mit Polaritätsprofil nach Benesch (2011) entwickelt, sowie in Anlehnung an die islamische Vorstellung von den 99 Namen Allahs, die seine unterschiedlichen Eigenschaften darstellen. Benesch bildet unter Rückgriff auf empirische Studien zu Gottesvorstellungen Pole, wie Gott sein kann. Dabei werden jeweils Gegensatzpaare gebildet (vgl. Benesch 2011, 305–310 u. 312–313). Die Thesen wurden mit Kulturvertrauten auf ihre Tragfähigkeit für alle drei Religionen (Islam, Ezidentum und Christentum) geprüft.

Fadenbilder als Gesprächsstimuli

Als dritter methodischer Baustein für den Interviewleitfaden dienen „Fadenbilder“, mittels derer die Befragten ihre Gottesbeziehung darlegten. Um einen handlungsorientierten Gesprächsanlass für die persönliche Beziehung zu Gott zu schaffen, wurden den Befragten in Anlehnung an Oberthür (2011) in einem Kästchen bunte Fäden ausgehändigt. Sie wurden gebeten, jeweils einen Faden für sich und Gott auszuwählen und die beiden Fäden auf einem Blatt Papier so zu drapieren, wie sie ihre Beziehung zu Gott empfinden. Auch diese Methode bietet damit einen Gesprächsanlass über die Tragfähigkeit ihrer Gottesbeziehung bei Kontingenzerlebnissen⁶. Somit lag das Potential der Methode nicht so sehr auf der anschließenden Analyse des Bildes, sondern vielmehr darauf, dass diese einen Gesprächsanlass bot. Während die Kinder und Jugendlichen die Fadenbilder gestalteten, wurden auch die verbalen Kommentare und Selbstdeutungen der Kinder während des Gestaltungsprozesses sowie ihre Erläuterung zum Bild aufgenommen.

2.5 Feldzugang und Datenerhebung

Der Feldzugang erfolgte durch Gatekeeper*innen (vgl. Trần 2019, 86; Breidensstein et al 2013, 52) und Kulturvertraute im Kontext von Gemeinden, Schulsozialarbeit, Vereinen und mehrsprachigen Interviewer*innen, die auch in der gesamten Studie beratend zur Seite standen. Da das Sample Kinder und Jugendliche im

⁵ Kindern, die noch nicht lesen konnten, wurden die Kärtchen vorgelesen.

⁶ Kontingenzerlebnisse werden im Folgenden als Erfahrungen mit ungewissem Ausgang verstanden, die Lebenspläne durchkreuzen und in denen man sich einem Schicksal (wie z. B. Krankheit, Tod, Flucht) ausgeliefert fühlt.

Altersspektrum von 5–16 Jahren umfasst und einige von ihnen noch nicht lange in Deutschland leben, galt es, sprachliche Herausforderungen zu bewältigen, wenn beispielsweise Spezialvokabular noch nicht vorhanden war. Insofern wurde, wenn die Kinder es wünschten, mit Dolmetscher*innen gearbeitet. Teilweise entschieden sich die Kinder und Jugendlichen aber auch, ohne Dolmetscher*in ins Gespräch zu gehen, weil sie ohne Zuhilfenahme ihre Perspektive darlegen wollten. Bei der Datenerhebung ist die „Dimension der Machtrelation im Interview“ (Helfferrich 2019, 674) zu berücksichtigen. Interviews sind als Co-Konstruktionsprozesse durch dynamische Machtrelationen gekennzeichnet. Beide Beteiligte verfügen hierbei nach Helfferrich über ein Machtpotenzial: die Interviewenden aufgrund der Erstellung des Interviewleitfadens und ihrer Position als Interviewende, die Interviewten durch die Möglichkeit, etwas mitzuteilen, oder nicht (vgl. Helfferrich 2019, 674). Insofern ist eine gute Balance von Offenheit und Strukturiertheit hilfreich, um einen Gesprächsfluss herzustellen und eine Beteiligung der Interviewten am Gesprächsverlauf zu ermöglichen, gleichzeitig aber eine Verunsicherung zu vermeiden, die durch eine Unkenntnis über den Sinn und Zweck des Interviews hervorgerufen werden kann (vgl. Helfferrich 2019, 674). Gerade aufgrund der Angewiesenheit auf Dolmetscher*innen und kulturvertraute Mittler*innen war in den Interviews aber auch eine gewisse Aufhebung des Hierarchieverhältnisses zu beobachten. Wir als Interviewende waren auf die Hilfe bei der Sprachverständigung angewiesen und waren in der Rolle der Lernenden, die sich etwas erklären ließen – eine Erfahrung, die die Familien nur allzu gut aus eigenem Erleben kennen. Auch bei den Kindern war im Interviewverlauf ein gewisses Empowering erkennbar, weil sie mit ihren Gedanken und Kompetenzen wahr- und ernstgenommen wurden und die erwachsenen Interviewer*innen ihnen aufmerksam zuhörten.

Zudem bedarf die „Dimension Fremdheit“ (Helfferrich 2019, 674) bzw. des nicht gemeinsamen Erfahrungshintergrunds besondere Beachtung. Aufgrund der Unterschiede zwischen Interviewten und Interviewenden in Bezug auf den sozialen Status, die religiöse oder „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“⁷ (Mecheril 2016, 16) konnte „ein gemeinsamer Erfahrungshintergrund nicht vorausgesetzt“ (Helfferrich 2019, 674) werden. Das kann die Interviewten „dazu motivieren, mehr zu erklären und weiter auszuholen, um etwas verständlich zu machen. Es kann aber auch dazu führen, Dinge, für die aufgrund der Unterschiede kein Verständnis erwartet wird, nicht anzusprechen.“ (Helfferrich 2019, 674) Wenn „Ähnlichkeiten im Erfahrungshintergrund“ (Helfferrich 2019, 674) vorhanden sind, kann dies dagegen die Annahme stärken, „verstanden zu werden, und die Befragten für Äußerungen öffnen“ (Helfferrich 2019, 674). Gleichwohl können bestimmte

7 Mit dem Begriff zeigt Mecheril auf, dass die Begriffe in Deutschland mehrdeutig und verschwommen verwendet werden und dass damit ein „diffuses und mehrdeutiges Zugehörigkeitsregister gezogen“ wird (Mecheril 2016, 16).

Aspekte nicht ausgesprochen werden, weil sie den Interviewten als gemeinsam geteiltes Wissen nicht explikationsbedürftig erscheinen (vgl. Helfferich 2019, 674). In unseren Interviews schaffte das Interesse für Religion eine gemeinsame Basis, besonders in den Interviews mit Ezid*innen und Christ*innen bekamen die Interviewer*innen einen Vertrauensvorsprung, weil Christ*innen in ihren Heimatländern ebenfalls zu verfolgten Minderheiten gehören.

Im Interviewleitfaden und Interviewverlauf musste nicht zuletzt berücksichtigt werden, dass eine für qualitative Interviews spezifisch erforderliche „sprachliche Vermittlungskompetenz [...] nicht in gleichem Maß in allen Sozialgruppen üblich ist“ (Helfferich 2019, 674) und es für viele auch nicht unbedingt Usus ist, über ihre Religiosität zu reflektieren. Im besonderen Maße standen ezidische Kinder vor der Herausforderung, über ihren Glauben Auskunft zu geben, da der Glaube stark auf Orthopraxie ausgelegt ist. Im Interview zeigten viele ezidische Kinder deshalb Gebethaltungen oder wichtige Gegenstände, was im Interviewtranskript beschreibend vermerkt wurde.

2.6 Datenanalyse

Da die Interviews „fremdkulturelle Daten“ darstellen, die von den Forscher*innen wenn, dann nur mithilfe einer „Anverwandlung“, d. h. einer „Aufhebung der nachhaltig auftretenden Irritationen über eine Ausdifferenzierung und Modifikation des Vorwissens“ (Schröder 2006, 4230) zugänglich werden können, wurden in den Studien durchgehend Kulturvertraute einbezogen, z. B. war projektbegleitend zu der ersten Pilotstudie eine muslimische wissenschaftliche Hilfskraft mit eigener Fluchterfahrung eingestellt (vgl. Schröder 2019; Bittner/Günther 2019; Enzenhofer/Resch 2019; Stegmaier 2019). Um die Gesprächsdynamik durch den Dolmetscher*inneneinsatz nachvollziehen zu können, erfolgte die Transkription zweisprachig und wurde erneut übersetzt (Vgl. Lauterbach 2014). In den im Folgenden zitierten Passagen werden Interviewer*innen mit ‚I‘ abgekürzt, Dolmetscher*innen mit ‚D‘.

Die aufgezeichneten Interviews wurden wortwörtlich transkribiert, wobei die mit Dolmetscher*in geführten Interviews zweisprachig transkribiert wurden. Diese wurden anschließend durch eine*n weitere*n Übersetzer*in übersetzt, um mögliche Adaptionleistungen der Dolmetscher*innen feststellen zu können und sicher zu gehen, in welche Richtung die durch die Übersetzenden vermittelten Fragen zielten. An einigen Stellen konnte so festgestellt werden, dass die Dolmetscher*innen eigenständig Fragen ergänzten, was bei der Auswertung berücksichtigt wurde. Die Codierung des Datenmaterials erfolgte mithilfe der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz hermeneutisch-interpretativ entlang der deduktiv gewonnenen Hauptkategorien, die induktiv erweitert und er-

gänzt wurden (vgl. Kuckartz 2012, 51; Kuckartz 2018, 47). Dabei wurde nach unterschiedlichen Themen codiert, in einem zweiten Codierprozess aber auch nach Religionszugehörigkeit differenziert, um mögliche typische Antwortmuster der jeweiligen Religion feststellen zu können. Parallel erfolgte ein ergänzendes prozessbegleitendes Reflektieren der Erhebungs- und Auswertungsprozesse mit „theoretischen Memos“, wie sie u. a. von Strauss für die Grounded Theory entwickelt wurden (Kuckartz 2010, 133ff; Corbin/Strauss 2008), um die Theoriebildung zu verdichten (vgl. Kuckartz 2010, 135). Die Theoriebildung wurde durch investigator triangulation gestützt (vgl. Flick 2014, 418).

Perspektive der Kinder

Caterina Rohde-Abuba

3 Religiöse Identitätsbildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung zwischen Zugehörigkeit, Abgrenzung und Rassismus

3.1 Einleitung

Spätestens seit den terroristischen Anschlägen am 11.09.2001 und der sogenannten „Flüchtlingskrise 2015“ (Lingen-Ali/Mecheril 2016; Vollmer/Karakayali 2017) hat die Bedeutung von Religion für den gesellschaftlichen Rassismus als vielgestaltige „Kontinuitätslinie“ (Alexopoulou 2018, 1) der deutschen Einwanderungsgeschichte zugenommen. Viele der von uns interviewten Kinder und Jugendlichen haben bereits rassistische Mikroaggressionen in der Öffentlichkeit, in Bildungsinstitutionen oder ihren Freizeitkontexten erlebt, die sie auf ihre Religionszugehörigkeit zurückführen. Rassistische Diskurse, Ausschlusspraktiken und Angriffe können alle der drei hier untersuchten Religionen – den Islam, das Ezidentum und das Christentum – betreffen und gehen oftmals aus einer Vermischung unterschiedlicher Differenzkategorien wie Religion, Nationalität, Ethnizität, etc. hervor. In Deutschland weitverbreitet ist die islamophobe Imagination einer homogenen Gruppe der ‚Muslime‘, der eine Neigung zu Gewalt, Misogynie und Terrorismus zugeschrieben wird (vgl. Naumann 2006; Shooman 2014; Amirpur 2015; Attia 2018). Dies betrifft aber nicht nur den Islam. Das Ezidentum wurde und wird noch heute sowohl in christlichen wie auch muslimischen Kontexten als Religion der „Teufelsanbeter“ stigmatisiert (vgl. Tagay/Ortaç 2016). Ähnlich dem islamophoben Diskurs lässt sich eine mediale Berichterstattung finden, die das Ezidentum mit Zwangsehen in Verbindung bringt (vgl. z. B. Siemens 2019). Auch Menschen, die dem Christentum angehören oder zum Christentum konvertieren, können Diskriminierung in nicht-christlich dominierten Kontexten erfahren. Insbesondere in der internationalen Forschung sind aber auch Ausschlussprozesse neuankommender Christ*innen innerhalb christlicher Gemeinden oder gegen „Christian ethnic churches“ als „Christian racialized Others“ (Scrinzi 2016, 1) dokumentiert (vgl. auch Griera 2008; Nagel/Ehrkamp 2016).

Dieses Kapitel⁸ geht der Frage nach, welche Bedeutung religiöse Zugehörigkeit in den Identitätsbildungsprozessen der interviewten Kinder und Jugendlichen hat. Die individuelle Identität konstituiert sich fortlaufend über das Ineinanderverwirken („intersection“) unterschiedlicher Zugehörigkeiten und Grenzziehungen (vgl. auch Yuval-Davis 2006, 200). Wenn Kinder und Jugendliche internationale Mobilität erfahren, können ihre persönlichen Reifungsprozesse, in denen sie in Zugehörigkeiten des Erwachsenenalters hineinwachsen, mit einer Veränderung der gesellschaftlichen Konstitutionsweisen und Bewertungen dieser Zugehörigkeiten zusammenfallen; Günther (2009, 241)⁹ spricht hier von einer „doppelten Transformation“. Zugehörigkeitsordnungen bieten Kindern und Jugendlichen „Orientierungs- und Handlungssicherheit“, sich selbst und Andere in Beziehung zu setzen und Verhaltenserwartungen und Möglichkeiten darauf abzustimmen (vgl. Hirschauer 2014, 173 in Anschluss an Schütz/Luckmann 1979). Das Zusammenfallen von Migration und Adoleszenz eröffnet nach King und Koller (2009, 11) einen „Möglichkeitsraum“, in dem Zugehörigkeitskonstruktionen verändert werden können.

Lebenswelten der meisten Kinder und Jugendlichen, die im Rahmen der World Vision Studie „Flucht, Religion, Resilienz“ (2020) interviewt wurden, stellen durch ihre Unterbringung in Gemeinschaftsunterkünften und die Eingliederung in großstädtische, hochdiverse Schulen „Kontaktzonen“ (Pratt 1991) unterschiedlichster sozialer, ethnischer, kultureller und religiöser Gruppen dar. Diese Lebenswelten sind in gesellschaftliche Verhältnisse und Machtstrukturen eingebettet. Trotzdem darf Kindern und Jugendlichen ihr Handlungs- und Reflektionsvermögen nicht durch eine viktimisierende Perspektive abgesprochen werden. Gerade der Schulbesuch bietet ihnen eine „site of identity“, in der sie über die Bildung von Freundschaften reflektieren, „what sort of people they are, what society has in store for them“ (Steinitz/Solomon 1986, 135). In ihren subjektiven Narrationen produzieren und reproduzieren sie das Soziale und verhandeln ihre „Beziehung von Selbst und Welt“ (Allheit 2010, 241). Freundschaften sind intragenerationale Beziehungen und Praktiken, die es Kindern und Jugendlichen ermöglicht, über Symboliken der Sympathie und mithilfe konkreter Interaktionen, Zugehörigkei-

8 Grundlage dieses Kapitels sind die im Rahmen der World Vision Studie „Flucht, Religion, Resilienz“ (2020) erhobenen Interviews mit 29 Kindern und Jugendlichen aus 20 muslimischen, ezidischen und christlichen Familien. Die Familien stammen aus dem Iran, Irak, Syrien und Afghanistan. Sie sind zwischen 2011 und 2017 nach Deutschland gekommen und waren zum Zeitpunkt des Interviews zwischen 5 und 16 Jahre alt (zum Sample und Erhebungsmethoden vgl. World Vision Deutschland 2020). Die Kinder-Interviews wurden mehrheitlich in deutscher Sprache, teilweise mit Unterstützung einer Dolmetscherin oder eines Dolmetschers gehalten und übersetzt (vgl. dazu Kapitel 2).

9 Günther (2009) bezieht sich in ihrer Arbeit auf Migrationsprozesse im jungen Erwachsenenalter, es ist aber davon auszugehen, dass auch Kinder und Jugendliche ähnliche Identitätsbildungsprozesse im Zusammenhang mit ihrer Reifung durchlaufen.

ten und Grenzziehungen herzustellen. Freundschaften können gesellschaftliche Machtstrukturen reproduzieren, aber auch überbrücken (vgl. Badhwar 1993, 2–3; Bilecen 2014, 5–6) und so zur Subversion von dominanten Zugehörigkeitskategorien beitragen.

Nach einer theoretischen Einführung zur sozialen Praxis der Zugehörigkeit und Grenzziehung, wird in diesem Kapitel zunächst untersucht, wie Kinder und Jugendliche religiöse Werte zur Orientierung zwischenmenschlicher Beziehungen nutzen. Anschließend wird analysiert, wie sie mit religiösen Differenzen im Kontakt zu anderen Kindern und Jugendlichen umgehen. Dies zeigt, wie sie in inter- und intrareligiösen Beziehungen Zugehörigkeit und Abgrenzung herstellen und dabei innerhalb, aber auch jenseits gesellschaftlicher Machtstrukturen handeln. In Interviews mit muslimischen Mädchen wurde festgestellt, dass das Kopftuch in ihren Kontakten zu (fremden) Erwachsenen eine besondere Rolle als Differenzmarker spielt. Die Bewältigung von rassistischer Stigmatisierung und Gewalt im Zusammenhang mit dem Kopftuch wird daher als wichtiger Bestandteil der Identitätsbildungsprozesse betroffener Mädchen separat analysiert.

3.2 Zugehörigkeit und Grenzziehung als soziale Praktiken

Auch wenn viele Gruppenzugehörigkeiten als essenziell und unveränderlich verstanden werden, müssen sie im Sozialleben kontinuierlich erzeugt und bestätigt werden, um gültig zu sein. Zugehörigkeit kann als Akt der Selbst-Identifikation und als Zuschreibung durch Andere erfolgen, unterliegt dabei aber immer einem dynamischen Prozess innerhalb gegebener Machtstrukturen (vgl. Yuval-Davis 2006, 199), die auch in Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen zum Tragen kommen können. Prozesse, in denen Zugehörigkeiten in alltäglichen Interaktionen konstituiert werden, versteht Hirschauer (2014, 183) als „doing differences“ – eine Selektion von Kategorien „die einen Unterschied schafft, der einen Unterschied macht“. Soziale Relevanz haben Kategorisierungen aber erst, wenn in „Interaktionen, Biografien, Verfahren [...] an diesen Anknüpfungspunkt angeschlossen wird“ (Hirschauer 2014, 183); wenn also die festgestellte Zugehörigkeit als Deutungsstruktur des Handelns wirksam wird.

Nach Mecheril (2002, 109) dominiert in Deutschland aufgrund der historischen Entwicklung als ethnisch und kulturell begründeter Nationalstaat ein „natio-ethno-kulturelles“ Zugehörigkeitsverständnis. Zunehmend wird hier allerdings auch die Kategorie ‚Religion‘ medial, politisch und wissenschaftlich relevant. Bestimmte Gruppen und Individuen werden in „sozialen Unterscheidungspraktiken“ als „religiöse Subjekte“ (Lingen-Ali/Mecheril 2016, 17) konstituiert und durch die Annahme religionsbedingter Differenzen *zu Anderen* gemacht. Diese Prozesse der Differenzherstellung bei gleichzeitiger Hierarchisierung können als narrativer Me-

chanismus des „Otherings“ gedeutet werden, indem Personen oder Gruppen aufgrund ihrer zugeschriebenen Zugehörigkeit als ‚anders‘ und ‚ungleich‘ in Bezug auf ihre Moral oder Kultur beschrieben werden (vgl. Spivak 1985; Ashcroft/Griffiths/Tiffin 2007). Durch diese Grenzziehungen wird die eigene soziale Identität bestätigt und andere Identitäten dieser untergeordnet, wobei negative Qualitäten *dem Anderen zugeordnet* werden (vgl. Johnson et al 2004). Nach Balibar (1991) werden bestimmte Symbole oder Attribute wie die Hautfarbe, der Name oder religiöse Praktiken zu „stigmata of otherness“ (Balibar 1991, 18). Othering ist ein wichtiger Bestandteil rassistischer und „neo rassistischer“ Diskurse. Mit letzterem bezeichnet Balibar (1991) Prozesse der Abwertung, die anders als der ‚klassische‘ Rassismus nicht auf eine angenommene biologische Abstammung, sondern auf die Annahme kultureller Unterschiede zurückgeführt werden (vgl. Balibar 1991, 21).¹⁰ Entscheidend ist hierbei, dass Kulturzugehörigkeit als essenziell, statisch und kaum veränderbar verstanden wird, die Menschen „definiert und von anderen unterscheidet“ (Grillo 2003, 158), so dass auch hier der Abstammungs- und Herkunftsgedanke maßgeblich ist.

Dem „doing differences“ über unterschiedliche Kategorien wie Religion, Ethnizität, Nationalität, etc. oder ihrer Intersektion kann das „undoing differences“ gegenüberstehen. Dieses Konzept bezieht sich auf die Unterscheidungsnegation, den Widerspruch oder das Übergehen von Zugehörigkeitskonstruktionen in Diskursen und Narrationen (vgl. Hirschauer 2014, 183). Auch Jurczyk (2020, 35) in ihrer Auseinandersetzung mit Konstitutionsprozessen von Familien versteht unter „undoing“ Prozessen die aktive und intentionale Distanzierung von dominanten und institutionalisierten Deutungsmustern der Zugehörigkeit. Daneben stellt sie Prozesse des „not doing“, die jenseits normativer und institutioneller Bezugssysteme verlaufen und dominanten sozialen Kategorien keine Relevanz verleihen (vgl. Jurczyk 2020, 36).¹¹

10 Ivanova (2017, 58) geht noch über Balibars Definition hinaus, der die Kategorie ‚Kultur‘ in sein Verständnis von Rassismus hineinnimmt, und schlägt vor, Rassismus als soziales Ordnungsprinzip zu verstehen, das „mittels Gruppenkonstruktionen aufgrund eines Abstammungsgedankens tatsächliche oder fiktive Differenzen konstruiert, essentialisiert, naturalisiert und hierarchisch (ge) gliedert sowie ökonomische, politische und kulturelle Dominanzverhältnisse legitimiert“.

11 Hirschauer (2014, 183) kritisiert, dass „not doing“ kein empirischer Gegenstand sein kann, da nicht erforscht werden kann, was nicht zu erheben ist, sondern nur Formen des undoings, in denen Bezugssysteme aufgerufen und transformiert, dethematisiert, negiert, etc. werden. Jurczyk (2020, 36) zeigt allerdings den Nutzen des „not doing“ Konzeptes an familienähnlichen Sorgeformen, wie z. B. die Erbringungen der Sorge im öffentlichen Auftrag, die vom klassischen Familienmodell abweichen. Hier wird care Arbeit im organisatorischen und funktionalen Aspekt geleistet, aber nicht durch Symboliken eines traditionellen Familiensystems gestützt. Davon ableitend kann es als sinnvoll erachtet werden, mit dem Konzept des „not doing differences“ zu untersuchen, ob bestimmte dominante gesellschaftliche Kategorien in den Narrationen von Kindern und Jugendlichen nicht auftauchen, sondern ähnliche Beziehungen anders gedeutet werden.

3.3 Zur Bedeutung religiöser Zugehörigkeit für den Umgang mit Anderen

In der World Vision Studie „Flucht, Religion, Resilienz“ (2020) war eine der ersten Fragen in den Interviews mit Kindern und Jugendlichen, welcher Religion sie angehören und wodurch sich diese auszeichnet. Neben dem Verweis auf wichtige Glaubensinhalte, Feste und Rituale ihrer Religionsgemeinschaft nahmen viele Kinder und Jugendliche auf religiöse Werte Bezug, die Umgangsweisen mit anderen Menschen vorgeben. Muslima zu sein bedeutet für die fünfzehnjährige Maya aus Syrien:

„Also dass wir gut sind und nicht schlecht, Menschen zu helfen und nicht nur über Religion, aber auch wie sie aussieht oder dass sie Kopftuch hat, sie ist nicht so gut oder so, nein. Bei Gott, alle Menschen sind eins, weil es gibt keine, sondern dass sie Muslime oder christlich oder so was, bei Gott sind alle Menschen eins, es gibt keinen Unterschied.“ (Maya, w15, Muslima, Syrien)

Religiöse Werte, wie der tolerante Umgang mit Anderen, bieten damit Orientierungen, wie der eigene Glaube im Umgang mit Anderen ‚gelebt‘ und Zugehörigkeit performativ hergestellt werden kann. Auch Stolz auf die positiven Werte ihrer Religion kann, insbesondere vor dem Hintergrund von negativen Reaktionen der Gesellschaft, eine wichtige Rolle spielen, diese Zugehörigkeit positiv zu deuten und Kraft aus ihr zu ziehen (vgl. Elkassem et al 2018, 14). Auf die Einstiegsfrage, welche Religion die vierzehnjährige Muslima Dalia habe und was sie für sie bedeutet, antwortet sie:

„Die Religion des Islams ist sehr wichtig in meinem Leben. Man muss seine Religion bewahren. Der Islam geht davon aus, dass es Gott gibt, dass es Propheten gibt, sein Prophet ist Muhamad, zum Beispiel sollte man immer auf seine Gebete achten, es gibt zum Beispiel einen Monat, in dem man fastet. Man muss auch gut zu Menschen sein, wenn sie bedürftig sind, dann sollte man ihnen Sadakat [Spende im Islam] geben. Wenn jemand Hilfe braucht, dann muss man helfen, wenn man kann. Oder Diskriminierung gibt es im Islam nicht, zum Beispiel ‚der ist nicht Muslim‘, sowas gibt es nicht. Jeder hat seine eigene Entscheidung.“ (Dalia, w14, Muslima, Syrien)

Dalia spricht in ihrem Zitat die soziale Konstitution religiöser Zugehörigkeit unmittelbar an, indem sie sagt, „man müsse seine Religion bewahren“. Neben dem Glauben an Allah und Mohammed und religiösen Ritualen, bedingt die Zugehörigkeit zum Islam für sie Altruismus und die Gleichbehandlung aller Menschen als wichtige soziale Normen, die ähnlich auch im Christentum (hier unter dem Begriff „Nächstenliebe“) und Ezidentum vorkommen. Maya und Dalia zeigen hierbei Narrative des „undoing differences“, indem sie betonen, dass es nicht ihrem Glauben entspricht, Unterschiede zwischen Religionen zu machen. Sie rufen das Bezugssystem der religiösen Differenzherstellung auf („Muslime oder christ-

lich oder so was“/„der ist nicht Muslim“), aber weisen es als illegitim zurück, Menschen aufgrund dieser Differenz unterschiedlich zu behandeln.

Besonders deutlich wird die Verknüpfung zwischen der eigenen Gottesbeziehung und dem Verhalten gegenüber anderen Menschen in der „Thesen-Kärtchen-Methode“ (vgl. Kapitel 2). Die meisten Kinder stimmen dem Kärtchen „Gott will, dass die Menschen Gutes tun“ zu. „Gutes tun“ beziehen sie zumeist auf ein bestimmtes Verhalten ihren Mitmenschen gegenüber. Der zwölfjährige Ezide Hoger sagt beispielsweise: „Die sollen also nicht mit den anderen, also, streiten und so was.“ Auch auf das Kärtchen „Gott ist manchmal traurig“ reagieren die Kinder mit ähnlichen Ausführungen. Manche Kinder beziehen sich auch unmittelbar auf Gott als moralische Instanz, indem sie annehmen, dass er über ihr schlechtes Verhalten traurig und über gutes Verhalten glücklich sei:

„Wenn ich jetzt, wenn ich jetzt dich nicht liebe, ist Gott traurig. Wenn ich deine Eltern beleidige, ist Gott traurig. Wenn ich jetzt dich töte, wird Gott traurig. [...] Sowas geht bei Gott nicht.“ (Naima, w10, Muslima, Syrien)

Auch der dreizehnjährige Christ Kian nimmt an, dass Gott traurig ist, wenn er sich in einer bestimmten Art und Weise verhalte.

- K: „Weil ich mach ein eh nicht gutes Arbeit. In Schule, oder ich schlag einen Mensch. Das will Gott das nicht! Und Gott ist traurig auf mich.“
 I: „Mhm. Okay. Und wann ist Gott fröhlich?“
 K: „Mmmh, ich mach eine gute Arbeit. Eh ja, oder ich lerne in Schule so gut deutsch. Oder ich mach so gute Arbeit, ich helfe Menschen. Und das ist gutes Gefühl.“
 (Kian, m13, Christ, Iran)

Die interviewten Kinder und Jugendlichen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit formulieren sehr ähnliche Werte, die in ihrer Religion für den Umgang mit Mitmenschen maßgeblich sind. Die Hilfe für Mitmenschen in einer Notlage (Almosen oder Nächstenliebe), Gleichbehandlung aller Menschen und das Tabu, anderen Menschen seelischen oder körperlichen Schaden zuzufügen, benennen die meisten als wichtigste Verhaltensweisen. Zugehörigkeit zu ihrer Religion wird somit neben Glaubensinhalten und Ritualen durch das Verhalten gegenüber ihren Mitmenschen hergestellt, wobei keines der interviewten Kinder oder Jugendlichen zwischen Mitgliedern der Glaubensgemeinschaft und Anderen unterscheidet. Sie gehen hierbei von einer universellen Gültigkeit dieser Werte für das Verhalten gegenüber allen Mitmenschen aus und differenzieren nicht zwischen bestimmten gesellschaftlichen Gruppen. Die Zitate oben zeigen, dass die Kinder und Jugendlichen aus ihrer Gottesbeziehung Handlungsorientierungen für den Umgang mit ihren Mitmenschen ableiten. Maßgeblich ist hierbei, dass sie in ihren Narrativen kaum Bezug auf ihre Religionsgemeinschaft nehmen, die die Einhaltung kollektiv geteilter Werte überwachen könnte, sondern diese Werte mit ihrer individuellen Gottesbeziehung begründen. Dies lässt sich insbesondere in Ausführungen erken-

nen, in denen sie sagen, dass Gott fröhlich bzw. traurig über ihr Verhalten wäre. Während Flöter (2006, 242) den Begriff der Gottesbeziehung als Vorstellung, „dass Gott persönlich in das Leben eingreift“ versteht, lässt sich hier erkennen, dass Kinder und Jugendliche religiöse Zugehörigkeit über die Vorstellung konstituieren, dass ihr Handeln gegenüber ihren Mitmenschen für Gott bedeutsam ist. Hiermit betonen sie eher den individuellen Aspekt der emotionalen und moralischen Zugehörigkeit zu Gott als die Zugehörigkeit zu einem religiösen Kollektiv. Indem sie ihre religiöse Zugehörigkeit über Verhaltensweisen gegenüber Anderen bestimmen, erhalten Kinder und Jugendliche trotz ihrer internationalen Mobilität eine kohärente Identität: Im Herkunftskontext erlernte Verhaltensweisen werden auch im Aufnahmekontext gegenüber allen Mitmenschen als gültig bestimmt. Wichtige ethisch-moralische Werte der Religionsgemeinschaft bieten eine Orientierung für den Umgang mit Mitmenschen, unabhängig vom Kulturraum. Das Aufrufen und Adaptieren von religiösen Werten an neue Lebenskontexte, in denen andere Mehrheitsverhältnisse herrschen als im Herkunftskontext, ist ein Lernprozess, der die Bewältigung von Herausforderungen in fremden Sprach- und Sinngemeinschaften fördern kann, da über religiöse Werte die „Beziehung von Selbst und Welt“ (Allheit 2010, 241) vermittelt wird.

3.4 Religiöse Differenzen in intragenerationalen Beziehungen

In dem UNESCO Global Education Monitoring Report wird die Integration ‚geflüchteter Kinder‘ in das deutsche Bildungssystem als vergleichsweise gut bewertet (UNESCO 2019)¹², da neuankommende Kinder relativ schnell in Regelschulen beschult werden und so Kontakt zu lokalen Bevölkerungsgruppen erhalten. Dass es Kontaktmöglichkeiten durch gemeinsamen Schulbesuch oder Freizeitgestaltung gibt, ist Voraussetzung für die Entwicklung von Freundschaften zwischen Angehörigen unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen (sogenannten „cross“-Freundschaften, vgl. Quillan/Campell 2003; Rose/Hospital 2016). Obwohl soziale Grenzziehungen entlang ethnischer, kultureller und religiöser Kategorien ein bedeutsames Merkmal der deutschen Einwanderungsgesellschaft sind, nehmen die von uns interviewten Kinder und Jugendlichen von sich aus auf diese Kategorien kaum Bezug, wenn sie über ihre Freundschaften erzählen, sondern nur, wenn sie explizit danach gefragt werden. Dies kann als „not doing religious difference“ durch Freundschaften interpretiert werden: Kinder erachten Religion nicht als bedeutsam für ihre Freundschaften, obwohl sie die Religionszugehörigkeit ihrer Freund*innen durchaus kennen.

¹² Hier muss beachtet werden, dass international vergleichende Forschung strukturelle Diskriminierung von geflüchteten Kindern auch im deutschen Bildungssystem zeigt, die vor allem aus der unzureichenden Sprachvermittlung und der frühen Selektion in Bildungswege resultiert (vgl. Crul et al 2017).

Mohammed (14 Jahre), der vom Islam zum Christentum konvertiert ist, lässt sich erst auf Nachfrage der Interviewerin dazu ein, welcher Religion seine Mitschüler*innen angehören, misst dieser Zugehörigkeit aber keine Bedeutung zu.

I: „In deiner Klasse, die anderen, deine Mitschüler, Mitschülerinnen, welche Religion haben die? Oder haben manche auch gar keine Religion?“

M: „Es gibt manche, die gar keine Religion haben. Es ist halt ... bei den meisten Leuten in meinen Klassen bis jetzt, sie waren entweder Christ oder Muslime. Oder Atheisten.“

I: „Macht das was aus für eure Freundschaften?“

M: „Nein.“

I: „Also das heißt, ihr seid (...) egal, mit jedem befreundet.“

M: „Ja.“

I: „Redet ihr miteinander über Religion?“

M: „Nicht so.“

(Mohammed, m14, Christ, Iran)

Mohammeds Narrativ zeigt ein Beispiel von „not doing differences“. Er setzt sich mit der Suggestivfrage der Interviewerin nach der Bedeutung religiöser Unterschiede nicht näher auseinander, sondern verneint diese Frage. Später im Interview erzählt er – wiederum, ohne auf Religion Bezug zu nehmen – dass seine Freunde mit ihm vor allem das Interesse am Fußball teilen. Er ruft somit ein anderes Relevanzsystem auf als die Interviewerin. Mohammed konstruiert Zugehörigkeit zu seinem Freundeskreis über das geteilte Hobby; Freundschaft ist hier eine Beziehung „between people who enjoy spending time together“ (Badhwar 1993, 2f.).

Auch die vierzehnjährige Muslima Maryam erklärt, dass sie in ihrer Freizeit beim Schulradio mitmacht und Theater spielt, wo Jugendliche unterschiedlicher Religionszugehörigkeit hinkommen. Die vierzehnjährige Christin Pegah erzählt zwar, dass sie eine sehr gute Freundin habe, die auch Christin sei und mit der sie manchmal in der Schule beten würde. Daneben habe sie aber auch Freundinnen anderer Religionszugehörigkeit, mit denen sie andere Interessen teilt. Viele der interviewten ezidischen Kinder und Jugendlichen pflegen zwar Kontakte zu anderen Ezid*innen, unterhalten, wie die vierzehnjährige Heve, aber auch Freundschaften zu kurdischen, muslimischen Kindern, mit denen sie eine ähnliche Sprache teilen. Heve sagt: „Meine Freunde sind eh alle in meiner Klasse kurdisch. Also ein bisschen Deutsch und Arabisch glaub ich.“ Auch in dieser Unsicherheit über den kulturellen oder nationalen Hintergrund der Kinder in ihrem Freundeskreis deutet sich das „not doing differences“ in Bezug auf Zugehörigkeiten, die gesamtgesellschaftlich sehr bedeutsam sind, an.

Biddle argumentiert, dass sich Kinder durch ihre gemeinschaftlich erfahrene Unterordnung gegenüber Erwachsenen in erster Linie als Kinder begegnen bevor sie andere Zugehörigkeiten wie Geschlecht, Ethnizität oder Religion in Betracht

ziehen (Biddle 2017, 31). Auch für Kinder spielt die sogenannte „soziale Homophilie“ – die Tendenz, Beziehungen zu Menschen einzugehen, die sie als ähnlich wahrnehmen – eine Rolle, nur dass sie sich hierbei auf gemeinsame Interessen, Neigungen und Fähigkeiten fokussieren und Zugehörigkeiten wie Religion und Ethnizität in den Hintergrund treten (vgl. dazu auch Aboud/Mendelson 1996). Religiosität kann, wie bei Pegah, ein geteiltes Interesse oder Bedürfnis sein, hindert Kinder aber nicht grundsätzlich daran, Gemeinsamkeiten mit Kindern anderer Religionszugehörigkeit festzustellen und zu pflegen, wofür natürlich räumliche Nähe und Kontaktmöglichkeiten eine Voraussetzung sind (vgl. Pica-Smith 2009, 43).

In diversifizierten Lebenskontexten durchlaufen Kinder mit und ohne Fluchterfahrung gemeinsame Lernprozesse (vgl. Rohde-Abuba 2020), zu denen auch der Wissenserwerb über die eigene und andere Religionen gehören kann. Lundie und Conroy (2015) argumentieren in ihrer Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Konzepten im Religionsunterricht, dass der tatsächliche Kontakt zu anderen Religionsgruppen verhindert, sich diese Religion in einer „dünnen Hülle“ (Lundie/Conroy 2015, 285) anzueignen, um die eigene Religion zu erhöhen.

Die vierzehnjährige Muslima Maryam kann sich auf Nachfrage an einen Austausch zu Religion in ihrer Klasse erinnern, wobei nicht klar wird, ob dies im Rahmen der Thematisierungen von Religion im Unterricht stattfand oder in einer ganz anderen Unterrichtseinheit entstand.

„Also einmal, als ich im Unterricht war, ein Mädchen hat gesagt, ‚ich bin getauft‘, es wurde über Taufen geredet. Und dann habe ich gefragt, ‚was ist Taufen‘? Und dann hat sie über Christliches gesagt. Dann hat sie gesagt, ob du Moslem wärst? Und dann habe ich gesagt, ach so, und dann haben sie gesagt ‚nein, du verstehst nicht, weil das unsere Religion ist. Wenn wir geboren werden, werden wir getauft‘. Aber eigentlich habe ich noch nicht über Religion gesprochen. Im Unterricht wahrscheinlich, weil da in Ethik (...) Eigentlich ist es gut, auch interessant, weil dann [...] man lernt die andere Religion und die andere Kultur. Es ist schon (...) Ich wusste auch nicht ein paar Sachen, aber dann habe ich halt dann etwas gelernt.“ (Maryam, w14, Muslima, Afghanistan)

Markant ist an Maryams Narrativ, dass sie Unterschiede zwischen den Religionen feststellen kann, ohne diese zu bewerten. Ihre Betonung liegt vielmehr darauf, dass das christliche Mädchen und sie sich in einem gemeinsamen Lernprozess darüber austauschen können, wie ihre religiöse Zugehörigkeit initiiert wurde. Maryam adaptiert den Begriff des Taufens für den Islam, in dem es diese Form der Initiierung nicht gibt¹³, um zu erklären, dass sie durch Geburt zur Muslima wurde. Pica-Smith (2009, 40) argumentiert, dass Kinder in interreligiösen Freundschaften einen Lernprozess durchlaufen, bei dem sie unterschiedliche Lebensweisen

13 Im Islam wird als Initiationsritus dem neugeborenen Kind das Glaubensbekenntnis ins Ohr geflüstert. Maryam nimmt auf dieses Ritual allerdings keinen Bezug.

kennenlernen und ihre Legitimität feststellen. Dies erlaubt ihnen, zu erfahren, dass „etwas anders machen“ nicht mit dem „anders sein“ einhergehen muss (vgl. Pica-Smith 2009, 40). Diese Perspektive lenkt den Blick darauf, dass Maryam anders als im Konzept des Othinging impliziert, keine Bewertung unterschiedlicher religiöser Initiierungsprozesse darlegt. „Doing religious difference“ geht in ihrem Narrativ nicht mit einer Hierarchisierung der Unterschiede einher.

Die zwölfjährige Muslima Taraneh erzählt, dass sie sowohl mit ihrer Schwester als auch ihrer besten Freundin Auseinandersetzungen darüber hat, wie ihre gemeinsame Religion ausgeübt werden sollte.

- I: „Und was sprecht ihr?“
 T: „Also über Koran und so.“
 I: „Mhm und was sprecht ihr da?“
 T: „Sie meinte ‚geh zur Moschee‘ und so.“
 I: „Ah okay also deine Schwester möchte gerne, dass du in die Moschee gehst. Ist sie gläubiger als du?“
 T: „Hm“
 I: „Okay und was sagst du dann zu ihr?“
 T: „Ich meinte ‚geh doch selber‘.“
 I: „Was spricht ihr sonst über Religion?“
 T: „Nicht wenn wir über Religion reden, danach haben wir immer Stress, weil sie sagt: ‚geh zur Moschee!‘ und dann sag ich: ‚geh selber.‘“
 I: „Okay, trägt deine Schwester ein Kopftuch?“
 T: „Nein.“
 I: „Okay ehm und ehm gibt es Menschen, mit denen du nicht so gern über deinen Glauben sprichst?“
 T: „Ja meine Freunde.“
 I: „Mhm und warum sprichst du nicht mit denen darüber?“
 T: „Weil die diskutieren richtig, die übertreiben.“
 I: „((lacht)) Okay was übertreiben die?“
 T: „Weiß nicht.“
 I: „Was sagen die denn?“
 T: „Sie meint immer also meine Freun- Freundin beste. Sie meint immer ‚lass gehen, lass gehen‘, wenn ich sage ‚okay lass gehen‘, dann geht sie und so (I: mhm) ja.“
 I: „Und was will sie denn wissen? Was will sie diskutieren?“
 T: „Weiß nicht (..) also sie sie diskutiert immer wegen das also sie meint ich weiß also besser von Koran also. Sie wusst hat mehr Info als ich (I: mhm) ja.“
 I: „Ist sie Muslima?“
 T: „Ja.“
 I: „Ah okay und was will sie, dass du mehr über den Glauben weißt, oder?“
 T: „Ja sie ist so.“
 (Taraneh, w12, Muslima, Afghanistan)

In ihren Diskussionen über das unterschiedliche Praktizieren des Islam bestätigen sich Taraneh, ihre Schwester und ihre Freundin gegenseitig ihre Zugehörigkeit zu

dieser Gemeinschaft. Gleichzeitig weist Taranehs Narrativ aber darauf hin, dass die Mädchen innerhalb ihrer Gemeinschaft Grenzen ziehen und Hierarchien entlang der Erfüllung religiöser Pflichten konstruieren. Hiermit wird klar, dass Diversität in der Lebenswelt der von uns interviewten Kinder mehrdimensional ist. Zugehörigkeit und Abgrenzung kann innerhalb einer Religion, zwischen Atheismus und Glaube und zwischen unterschiedlichen Religionen (siehe nachfolgende Zitate) verlaufen.

Auf Nachfrage, ob sie schon einmal negative Reaktionen auf ihre Religionszugehörigkeit erlebt habe, berichtet die zehnjährige Muslima Naima von einem Erlebnis in ihrer Schule, als sich ein nicht-glaubendes Mädchen über ihren Glauben lustig machte. Das Mädchen habe gesagt: „Was für bescheuerte Gott habt ihr? Und wie bescheuert du bist und dein Gott.“ Naima erzählt, dass sie traurig und sauer war, aber dann auf ihren Platz gegangen sei.

I: „Hmm. Ja. Hast du jemandem davon erzählt?“

N: „Nein. Hab keine Lust die Leute darüber zu reden. Die blabern nur, die sagen ‚jaaaa es ist doch so. Sie darf das machen‘.“

I: „Wer sagt das?“

N: „Weiß ich doch nicht.“

I: „Also hast du das auch keinem Lehrer oder so erzählt?“

N: „Nein. Mein Lehrer glaubt selber nicht an Gott.“

I: „Hmm, okay. Wie findest du das? Ist das ein Problem?“

N: „Normal. Ist doch sein Leben, nicht meine.“

(Naima, w10, Muslima, Syrien)

Pica-Smith (2009) argumentiert im Anschluss an Jay (2003), dass Kinder das Verhalten von Lehrer*innen in der Schule als Repräsentation dominanter Machtstrukturen in der Gesellschaft wahrnehmen, die unterschiedliche Zugehörigkeiten nicht in gleichem Maße wertschätzen. Greift eine Lehrkraft bei Diskriminierung nicht ein, wird dies von Kindern als „Komplizenschaft“ in der Reproduktion dieser Verhältnisse verstanden (vgl. Pica-Smith 2009, 44). Auf interpersoneller Ebene überlagert sich hier das Mobbing durch Mitschüler*innen mit der unterlassenen Hilfe durch die Lehrkraft. In Naimas Fall ist zwar nicht klar, ob der angesprochene Lehrer den geschilderten Vorfall bemerkt hat, sie legt aber durch die Formulierung „sie darf das machen“ dar, dass negative Äußerung gegenüber Glaubensinhalten in ihrem schulischen Umfeld geduldet sind.

Der vierzehnjährige Mohammed, der mit seiner Familie vom Islam zum Christentum konvertiert ist, hat ebenfalls negative Reaktionen auf seine Religionszugehörigkeit erlebt: „Ich habe halt ein paar Freunde, die sind halt so richtige Muslime und so halt- wenn man so Religion ändert, dann kommt man in die Hölle und so. Aber das ist auch egal eigentlich.“ Anders als Naima, die erzählt, dass die oben geschilderte Erfahrung sie traurig und wütend machte, dieser Emotion aber kei-

nen Ausdruck verleihen konnte, negiert Mohammed, durch diese Erfahrungen emotional belastet zu sein.

Die dreizehnjährigen ezidischen Zwillinge Hasret und Berat erzählen, dass sie mehrmals Mobbing in der Schule erfahren haben, was sich darauf bezog, dass sie kein Land und keinen Glauben hätten.

I: „Ist es euch schon mal passiert, dass jemand was Schlechtes über das Ezidentum gesagt hat?“

H: „Ja.“

I: „Ja?“

H: „Ja.“

I: „Und was haben die gesagt?“

B: „Ja schon mehrmals. So ‚landlos‘ so Wörter, die wir nicht hören dürfen und sagen, dass wir keine Gläubige sind und so.“

I: „Mhm. In der Schule, oder wo?“

B: „Mhm.“

I: „Wie kommen die da drauf?“

H: „Keine Ahnung. Also eine Afrikanerin hat des so zu mir gesagt.“

Dolmetscher ((auf Deutsch)): „Was hat sie gesagt?“

H: „So ihr habt kein Land, ihr wohnt in Deutschland, ihr seid landlos und so. Da hat sie auch Ärger vom Lehrer bekommen.“

Dolmetscher ((auf Deutsch)): „Ah hast du Bescheid gegeben dem Lehrer?“

H: „Nein, der Lehrer hat das mitgehört.“

I: „Wie hast du dich da gefühlt?“

H: „Traurig.“

I: „Und was ist dir passiert? Ist dir auch schon mal sowas passiert?“

B: „Ja so beim Sport und so da ärgern mich die Leute dann, dass ich landlos bin und so kein Glauben habe und so. Und dann widersprech’ ich dann und sag ja ihr wisst nichts über mich und so und dann sag ich, dass ich auch Glauben hab wie euch.“

I: „Was sind das für Kinder? Sind das deutsche Kinder?“

B: „Nein entweder Muslime oder so diese Polen oder so. Eine Clique, die sich so stark machen gegen Andere, hetzen gegen Andere.“

Dolmetscher ((auf Deutsch)): „Also Andere, die auch nach Deutschland gekommen sind?“

B: „Ja.“

Dolmetscher ((auf Deutsch)): „Aber von Deutschen habt ihr keine blöden Kommentare bekommen.“

B: „Ne.“

Dolmetscher ((auf Deutsch)): „Und von welcher Gruppe habt ihr am meisten dumme Sprüche bekommen?“

H: „Afrika.“

Dolmetscher ((auf Deutsch)): „Und du?“

B: „Also von die Polen und den Muslimen.“

I: „Erzählt ihr das dann euren Eltern auch?“

B: „Nein.“

H: „Nein, das vergesse ich dann auch wieder.“

B: „Das klären wir dann entweder mit der Schule oder den Lehrern, aber sonst nix.“

I: „Aber ihr sagt das dann immer, also ihr sagt das den Lehrern?“

H: „Ja.“

B: „Ja.“

I: „Ja das ist richtig so.“

(Hasret, w13 und Berat, m13, Ezid*innen, Irak)

In diesem Narrativ zeigt sich, dass die ezidische Herkunft, die nicht der in Deutschland dominanten „natio-ethno-kulturellen“ bzw. religiösen Unterscheidungspraxis entspricht, zum Bezugspunkt des Mobbing wird. Erst auf Nachfrage führen Hasret und Berat Kategorien der geografischen, nationalen oder religiösen Herkunft an, um die Täter*innen zu beschreiben. Die Interviewerin und der Dolmetscher stimulieren durch ihre Fragen, was das für Kinder seien, ob es deutsche Kinder seien und von welcher Gruppe am meisten Mobbing ausgehe, ein „doing difference“, das die Ursache des Mobbing in nationalen, ethnischen oder religiösen Zugehörigkeiten sucht. Hasret und Berat geben zwar Auskunft zu diesen Fragen¹⁴, konstruieren aber von sich aus keinen unmittelbaren Zusammenhang zwischen den Mobbingerelebnissen und diesen Zugehörigkeiten. Berat erklärt, dass das Mobbing von „einer Clique“ ausgehe, „die sich so stark macht gegen andere“. Hiermit bestimmt er Mobbing als individuelle Motivation der Täter*innen. Wie in Hasrets und Berats Interview erkennbar, werden die verbalen Angriffe durch Lehrkräfte zwar unterbunden, wenn diese es bemerken, aber nicht aufgearbeitet. Dies führt dazu, dass die Kinder sich selbst in der Verantwortung sehen, ihre Religion zu legitimieren und stigmatisierenden Vorstellungen zu widersprechen. Der Einfluss des Schulklimas auf die religiöse Selbstpräsentation zeigt sich besonders in dem Interview mit dem zwölfjährigen Eziden Hoger, der erklärt, warum er keinen Religionsunterricht in der Schule haben will.

H: „Ja, ich weiß nicht. Wegen andere Kinder. Vielleicht lachen die mich aus und so.“

I: „Okay. Wissen die anderen Kinder, dass du Ezide bist?“

H: „Nein, aber die wissen, dass ich Iraki bin.“

I: „Hättest du Angst, denen zu erzählen, dass du Ezide bist?“

H: „Nein, aber wenn die-. Ich-. Die-. Das ist für die egal, welche ich bin. Also- oder so was. Das ist normal bei denen. Aber beten, mhm ((verneinend)).“

(Hoger, m12, Ezide, Irak)

14 In der internationalen Forschungsliteratur werden unter dem Begriff „interminority relations“ Austauschprozesse zwischen unterschiedlichen Minderheitengruppen untersucht (vgl. z. B. McClain/Carew 2018). Rassismus im Zusammenhang mit unserer Datenbasis als Problem der Minderheitengruppen zu interpretieren, vernachlässigt allerdings, dass viele dieser Kinder Schulen besuchen, in denen ein Großteil der Schüler*innenschaft diesen Gruppen angehört und diese Kinder genau wie Angehörige der Mehrheitsgruppen in einer rassistischen Gesellschaft sozialisiert sind.

Hoger gehört als einziges Kind in seiner Klasse dem Ezidentum an, so dass er sowohl das Christentum als auch den Islam als Mehrheitsreligionen in seinem schulischen Umfeld wahrnimmt. Sich als „Iraki“ zu präsentieren, ermöglicht Hoger in seinem diversifizierten Lebensumfeld, in dem viele Kinder unterschiedliche nationale Hintergründe haben, Zugehörigkeit herzustellen. Er nimmt an, dass „Iraki“ zu sein, von seinen Mitschüler*innen akzeptiert wird, wohingegen das Ezidentum keine Anerkennung finden könnte. Im Gegensatz dazu erklärt der neunjährige Roshdar anderen Kindern in seiner Schule, dass er aus „Jesidien“ komme. Er wünscht sich, dass im Religionsunterricht mehr über das Ezidentum vermittelt würde, damit die anderen Kinder seine Herkunft verstehen. Sowohl Hoger als auch Roshdar ziehen eine „natio-ethno-kulturelle“ Zugehörigkeitskonstruktion heran, in der sich verschiedene Kategorien von Nationalität, Kultur und Religion vermischen, die sie allerdings unterschiedlich ausdeuten. Beide Kinder nehmen dabei Bezug auf ein Herkunftsland, beschreiben das aber, abhängig von ihrer Wahrnehmung über die Haltungen anderer Kinder in ihrem Umfeld, unterschiedlich durch ihre Nationalität bzw. die Religionszugehörigkeit der Bevölkerungsgruppe. Die Anpassung der Selbstpräsentation in Bezug auf eine in ihrem deutschen Lebensumfeld verständliche und akzeptierte Herkunft, die auf konkrete Herkunftsländer verweist, kennzeichnet den migrations- und reifespezifischen Transformationsprozess ihrer Identitätsbildung.

3.5 Das Kopftuch als intergenerationales „stigmata of otherness“

Elkasssem et al 2018 stellen in einer Studie zu muslimischen Kindern und Jugendlichen in Kanada fest, dass Mädchen häufiger als Jungen von rassistischer Diskriminierung betroffen sind, was die Autor*innen auf ihre Identifizierbarkeit über das Kopftuch zurückführen (vgl. Elkasssem et al 2018, 12). Soliman zeigt in ihrer vergleichenden europäischen Sekundäranalyse, dass Frauen am häufigsten Opfer von Islamophobie werden, insbesondere, wenn sie ein Kopftuch tragen (vgl. Soliman 2016, 71). Auch in unserer Untersuchung scheinen vor allem muslimische Mädchen, die ein Kopftuch tragen, von rassistischen Übergriffen durch Erwachsene betroffen zu sein. Aufgrund des kleinen Samples kann dies nicht generalisiert werden. Die Narrative der betroffenen Mädchen zeigen aber, wie sie selbst das Kopftuch als „stigmata of otherness“ in Beziehungen zu fremden Erwachsenen reflektieren. Markant ist hierbei, dass das Kopftuch in intragenerationalen Beziehungen zu anderen Kindern selten als Symbol hierarchischer Unterscheidung interpretiert wird.

Das Kopftuch wird in der Forschung auch als „Identitätsmarker“ (Oestreich 2004, 144) verstanden, mit dem Musliminnen ihre Religionszugehörigkeit in der Öffentlichkeit markieren und ihre „Recht auf Anerkennung und Differenz“

(Schiffauer 2002, 27; Nökel 2002) geltend machen. In den hier untersuchten Interviews nehmen die Kinder und Jugendlichen allerdings keinen Bezug auf die Bedeutung des Kopftuchs für eine kollektive Identität als Musliminnen oder die Bedeutung des Kopftuchs für ihre gesellschaftliche Positionierung. Unabhängig davon, ob die von uns interviewten Mädchen regelmäßig ein Kopftuch in der Öffentlichkeit tragen, sehen sie in der Entscheidung für oder gegen das Kopftuch den Ausdruck ihrer individuellen und freien Wahl. So, wie die fünfzehnjährige Maya, die kein Kopftuch trägt, sagt: „Wenn ich das tragen möchte, dann trage ich, und wenn nein, dann nein“, erklärt die ebenfalls vierzehnjährige Dalia zu ihrem Kopftuch: „In unserer Religion gibt es keinen Zwang. Es liegt an dir, wenn du es tragen willst, dann trägst du es.“ In keinem der von uns durchgeführten Interviews nahmen die Mädchen Bezug auf die Haltung ihrer Eltern zum Kopftuch. Dementgegen scheinen sich die Mädchen aber am Verhalten Gleichaltriger zu orientieren. Die vierzehnjährige Maryam erzählt, wie sie in Deutschland erlebt habe, dass muslimische Mädchen in ihrem Alter ganz unterschiedliche Bekleidungsstile wählen:

„Also eigentlich, als ich in Deutschland war (..) angekommen, hatte ich kein Kopftuch. Aber dann, später habe ich mein Kopftuch einfach so getragen, weil ich die Mädchen draußen gesehen habe, die hatten ein Kopftuch. Eigentlich auch die Mädchen, die Muslime sind, die haben auch kein Kopftuch. Aber was man möchte (...) es ist egal, ob man kein Kopftuch hat. Aber ich habe angefangen, Kopftuch zu tragen.“ (Maryam, w14, Muslima, Afghanistan)

Gerade in der diversen Lebenswelt geflüchteter Kinder und Jugendlicher in Deutschland, in der muslimische Mädchen und Frauen kein Kopftuch tragen müssen, aber können, erfordert dieses in besonderem Maße einen individuellen Reflektions- und Entscheidungsprozess. Viele wählen den Klassenwechsel bzw. Wechsel auf eine weiterführende Schule oder beginnen nach dem Ramadan das Kopftuch täglich zu tragen. Da die Entscheidung zum Kopftuch eben kein vorgegebener Prozess in ihrer Lebenswelt in Deutschland ist, müssen die Mädchen den Zeitpunkt dafür selbst bestimmen. Hierbei durchlaufen sie eine „doppelte Transformation“ im Sinne von Günther (2009), indem sie sich mit unterschiedlichen Bewertungen des Kopftuchs auseinandersetzen müssen und durch das Kopftuch ihre religiöse Zugehörigkeit sichtbar machen. Im Zuge dieses Reifungsprozesses wandelt sich ihre soziale Identität durch den Differenzmarker des Kopftuchs von der eines Kindes zur Muslima.

Wie Elksassem et al (2018, 10) in ihrer Untersuchung zu muslimischen Schüler*innen in Kanada herausarbeiten, geht auch die von uns interviewte vierzehnjährige Dalia davon aus, dass sie in der Öffentlichkeit Mikroaggressionen erlebt, die aus der gesellschaftlichen Gleichsetzung des Islams mit dem Terrorismus resultieren. Sie sagt:

„Nur wenn ich auf der Straße unterwegs bin, da guckt manchmal jemand einen komisch an oder so, und sie denken, dass wir Muslime wie Terroristen sind, aber nicht alle. Es gibt viele Deutsche, die sehr gut sind und einen gut verstehen. Ich mache zum Beispiel bei einem Programm mit, wo ich immer mit einem deutschen Mädchen raus gehe, sie ist 26. Wir machen Sachen zusammen, sie ist sehr gut, sie versteht dich. Einmal war ich mit ihr draußen und ein Opa hat irgendwas gesagt, dann hat sie mich angeguckt und stand zu mir und hat ihre Hand auf meinen Rücken gelegt und wir sind weitergelaufen, normal also.“ (Dalia, w14, Muslima, Syrien)

In diesem Zitat zeigt sich eine Gleichzeitigkeit von „doing“ und „undoing difference“. Dalia erlebt durch ihr Kopftuch in der Öffentlichkeit Mikroaggressionen durch ‚deutsche‘ Erwachsene, die sie auch an zwei anderen Stellen des Interviews als „alt“ beschreibt. Gleichzeitig zeigt dieses Narrativ aber auch das „undoing difference“ auf, weil sie sich von ihrer ‚Programm-Partnerin‘, die eine ‚Deutsche‘ ist und damit gesellschaftlich anders positioniert als Dalia, verstanden fühlt. Dieses Narrativ verdeutlicht die Perspektive von Kindern, dass nationale, kulturelle oder religiöse Zugehörigkeiten nicht für eine bestimmte Weltsicht oder Handlungsweisen entscheidend sind und ein gegenseitiges Verstehen erreicht werden kann. So wie Dalia erzählt, auf Mikroaggressionen nicht zu reagieren, führt auch Maya eine ähnliche Handlungsstrategie an. Die fünfzehnjährige Muslima erzählt, dass eine Woche vor dem Interview ihre (kopftuchtragende) Freundin von einem fremden Mann angegriffen und niedergeschlagen wurde, so dass sie über eine Woche im Krankenhaus bleiben musste.

I: „Ja, das ist ganz schlimm, das ist sehr erschreckend. Und hast du Angst, wenn du draußen unterwegs bist?“

M: „Nein. Ich habe keine Angst vor so was, weil ich weiß, wie ich damit umgehen muss“

I: „Wie denn?“

M: „Ja, einfach laufen, nicht sprechen. Also ihr Bruder hat gesagt, der Mann hat gesprochen und sie hat ihm geantwortet, danach war Stress und danach war es das Problem, deswegen hat sie sich- der Mann sie verletzt.“

(Maya, w15, Muslima, Syrien)

Mayas Zitat verdeutlicht wie öffentliche Räume, in denen es zu intergenerationalen Begegnungen kommt, von Machtstrukturen durchzogen sind, innerhalb derer Kinder ihre Handlungsmöglichkeiten nur im Ignorieren von Angriffen und dem Verlassen der Situation sehen. Zu betonen, dass diese Erlebnisse ihnen nichts ausmachen bzw. ihnen keine Angst machen, erscheint hierbei als wichtiger Bestandteil des Bewältigungsprozesses. Terkessidis (2004, 118) argumentiert, dass Rassismuserlebnisse von interviewten Erwachsenen teilweise verleugnet oder verharmlost werden, was Ivanova (2017, 112) als „nicht immer konstruktiv“ interpretiert. Ähnlich zeigt Melter (2006) auf, dass Jugendliche Rassismuserfahrungen relativieren oder beschönigen, um Selbstschutz herzustellen. Auch Dalias und Mayas Narrative beschreiben ein Verhalten, was nach Ivanova als „passive

Duldungsstrategie“ (Ivanova 2017, 161) durch Sprach- und Hilflosigkeit interpretiert werden kann. Hierbei muss allerdings beachtet werden, dass Maya und Dalia diese Vorfälle nicht verleugnen oder ausblenden, sondern sie in Interviews als Aspekte ihrer lebensweltlichen Erfahrungen darstellen. Sich auf diese Angriffe weder auf der Verhaltensebene (als Gegenwehr) noch emotional einzulassen (als ‚egal‘ deklarieren) kann angesichts ungleicher Machtverhältnisse durchaus als konstruktive Bewältigungsstrategie verstanden werden, in der die Mädchen sich nicht in die zugeschriebene Opferrolle begeben wollen.¹⁵

Rassistische Diskriminierung in intergenerationalen Beziehungen spielt aber auch in schulischen Kontexten eine Rolle. Als sich Dalia entschied, ein Kopftuch in der Schule zu tragen, erhielt sie von Lehrkräften – anders als von Mitschüler*innen – negative Reaktionen. Diese bedauerten, „dass sie so schönes Haar“ hatte, was man nun nicht mehr sehen könne. Dalia führt aus, dass die Lehrerinnen außerdem ihre freie Entscheidung anzweifeln und sie wahrnehme, dass sie seitdem von Schulhelferinnen weniger freundliche Beachtung bekomme:

„Sie haben sich auch gewundert und gefragt: ‚du oder deine Eltern?‘ Aber jetzt haben sie sich daran gewöhnt. Aber es gibt eine, die in unsere Klasse kommt, sie ist alt. Und eine andere, sie sind keine Lehrerinnen, aber kommen in unsere Klasse und in die Schule, um zu helfen. Als ich in der vierten Klasse war und kein Kopftuch trug, haben sie immer mit mir geredet und mochten mich sehr. Als ich in der fünften Klasse mit Kopftuch kam, habe ich mich gewundert, weil sie sich sehr verändert haben. Sie sind nicht mehr wie am Anfang, reden mit mir und helfen mir, sie haben sich etwas verändert. Aber das ist normal, das macht mir nichts aus.“ (Dalia, w14, Muslima, Syrien)

Dieses Narrativ stellt eindrücklich dar, wie Dalia wahrnimmt, im Zuge ihrer Entscheidung zum Kopftuch und dessen Stigma in der Mehrheitsgesellschaft zu einer *Anderen* in den Augen der Schulhelferinnen geworden zu sein. Dalias Beispiel zeigt, wie die Diskussion um das Kopftuch Minderjähriger muslimischen Eltern unterstellt, die Selbstbestimmung ihrer Kinder zu missachten, und muslimischen Mädchen ihre Selbstbestimmungsfähigkeit aberkennt. Gleichzeitig wird das Kopftuch unreflektiert mit einer bestimmten Rollenvorstellung gleichgesetzt, die einer angenommenen Geschlechtergleichheit in Deutschland widerspreche. Hiermit vollzieht sich die Identifikation und Charakterisierung muslimischer Mädchen und Frauen als „religiöse Subjekte“ (Lingen-Ali/Mecheril 2016, 18), die die negativen, ihrer Religion zugeschriebenen Haltungen und Verhaltensweisen verkörpern scheinen. Es wird antizipiert, dass muslimische Mädchen und Frauen durch das Ablegen des Kopftuches an Freiheit gewinnen, gleichzeitig wird aber negiert, dass das Tragen des Kopftuchs von ihnen Ausdruck ihrer persönlichen Freiheit ist. Durch die Entscheidung für das Kopftuch muss sich Dalia nun mit

15 Ähnlich beschreibt auch Ortiz (2019) Prozesse der „desensitization“ (Desensibilisierung) von Männern of Colour, die in Online Spielen Rassismus erfahren, als Coping-Strategie.

einer Fremdwahrnehmung als ihren Eltern untergeordnet auseinandersetzen. Von den Lehrkräften wird sie als unmündiges Kind konstruiert, das nicht über sich selbst entscheiden darf. Dieses Deutungsmuster steht konträr zu der Bedeutung des Kopftuchs für die von uns interviewten muslimischen Mädchen als freie Entscheidung für eine Glaubenspraktik und als Marker des Übergangs in eine neue Lebensphase.

Indem Dalia sagt, dass sich ihre Lehrkräfte „jetzt an das Kopftuch gewöhnt hätten“, kann sie darstellen, dass sie dem Druck der Lehrkräfte, sich an die in Deutschland dominante „natio-ethno-kulturelle“ Zugehörigkeit anzupassen, nicht nachgegeben hat. Gleichzeitig weist sie aber auch die ihr zugeschriebene Position einer unterdrückten Muslima zurück und kann ihre Stärke dadurch darstellen, dass ihr negative Haltungen zu ihrem Kopftuch „nichts ausmachen“. Ihr Beispiel zeigt, dass Machtstrukturen, bei denen „natio-ethno-kulturelle“ Zugehörigkeiten mit einer intergenerationalen Hierarchie verwoben sind, Kindern und Jugendlichen geringe Handlungsspielräume lassen, sich gegen Rassismus zur Wehr zu setzen, wenn sie nicht als eigenständige und entscheidungsfähige Subjekte wahrgenommen werden. Dies bedeutet für sie, rassistische Erfahrungen vor allem auf psychologischer Ebene bewältigen zu müssen.

3.6 Fazit

Die von Allheit (2010) angesprochene „Beziehung von Selbst und Welt“ als Basis einer kontinuierlichen Konstitution der eigenen Identität findet sich in den Narrativen von Kindern und Jugendlichen in ihren alltäglichen und besonderen Erlebnissen mit ihren Mitmenschen wieder. Kinder und Jugendliche, die im Zuge von Flucht- und Migrationsprozessen nach Deutschland kommen, werden hier mit gesellschaftlichen Machtstrukturen konfrontiert, in denen für Erwachsene Zugehörigkeiten wie Kultur, Religion, Nationalität, etc. wichtige Ordnungsstrukturen sind. Dies zeigt sich schon allein darin, dass sie in den zugrundeliegenden Daten von Interviewer*innen und Dolmetscher*innen vielfach nach der Bedeutung dieser Zugehörigkeiten gefragt werden, ohne dieses Thema von sich aus anzusprechen. Verbale und körperliche Angriffe in der Öffentlichkeit, Mobbing und subtile Abwertung im schulischen Bereich machen für Kinder und Jugendliche erfahrbar, wie sie in Bezug auf ihre religiösen Zugehörigkeiten als *gesellschaftlich Andere* stigmatisiert werden. Die Verwobenheit von generationalen und „natio-ethno-kulturellen“ bzw. religiösen Machtstrukturen lässt Kindern und Jugendlichen sehr geringe Handlungsspielräume, auf Rassismen zu reagieren. Es fehlt eine systematische Aufarbeitung rassistischer Übergriffe durch Kinder und Erwachsene in den Schulen und eine explizite Anti-Rassismus-Arbeit. Ebenso fehlen geeignete Präventions- und Sanktionsmechanismen, mit denen auf Alltagsrassismus in der

Öffentlichkeit reagiert wird. Innerhalb dieser Strukturen sind Kinder und Jugendliche darauf verwiesen, rassistische Erfahrungen durch innerpsychologische Prozesse zu bewältigen.

Auch wenn viele interviewte Kinder und Jugendliche die Erfahrung machen, aufgrund religiöser oder anderer kollektiver Zugehörigkeitskategorien als Andere abgewertet zu werden, verwenden sie kaum kategoriale Beschreibungen ihrer Lebenswelt. Sie konstruieren ihre Religion nicht vornehmlich als Zugehörigkeit zu einer kollektiven Gruppe, sondern als persönlichen Glauben, der einen positiven Umgang mit Mitmenschen jeder Herkunft verlangt. „Undoing religious difference“ ist ein fundamentaler Wert, den Kinder und Jugendliche aller untersuchten Religionszugehörigkeiten teilen. Sie verweisen nicht auf Religion, um negative Verhaltensweisen zu begründen, sondern suchen Ursachen in individuellen Eigenschaften. Hiermit zeigen sie Konstruktionen einer religiösen Identität, die auf sich bezogen ist und ohne Abwertung des religiös Anderen auskommt.

Kindheit in diversifizierten Kontexten ist ein „Möglichkeitsraum“ (King/Koller 2009): Obwohl ihre Lebenswelten in gesamtgesellschaftliche Machtverhältnisse eingebettet sind und diese reproduzieren, zeigt sich doch auch das Reflektions- und Handlungsvermögen von Kindern und Jugendlichen, subversiv mit dominanten Ordnungsstrukturen umzugehen. Die Freundschaften der interviewten Kinder und Jugendlichen basieren auf und kennzeichnen das „not doing religious difference“; sie können geteilte Interessen und gegenseitige Sympathien jenseits religiöser Zuordnungen feststellen.

Britta Konz

4 „Gott macht mich mutig.“ Religiöse Selbst- und Weltdeutungen von Kindern und Jugendlichen im Kontext von Fluchterfahrungen

4.1 Einleitung

Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen bewegen sich in einer „Komplexität von Zugehörigkeitsmustern“ (Simojoki 2017, 29). Sie müssen die erlebten gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Umbrüche biografisch verarbeiten und ihren eigenen Platz darin finden, ihr *belonging* (Pfaff-Czarnecka 2011) herstellen. Dies gilt auch für ihre Glaubensbezüge. „Ob ablehnend, suchend oder zustimmend“, die jeweilige „Einstellung zur Religion stellt ein Persönlichkeitsmerkmal dar und hat somit Einfluss auf [das] Denken, Erleben und Verhalten“ (Schnell 2010, 4). Religion haben die von uns interviewten Kinder und Jugendlichen als Faktor konfliktreicher Auseinandersetzungen kennengelernt. In der Aufnahmegesellschaft können sich die im Herkunftskontext erlebten Konflikte zwischen Mehrheitsreligion und Minderheitsreligion fortführen, wobei sich die Positionierungen verschieben, insofern beispielsweise Muslim*innen nun auch zur Minderheitsreligion gehören. Zudem wird Religion und Glaube in Herkunftsland und Aufnahmeland eine unterschiedliche Bedeutung zugemessen. Die Konfrontation mit nicht-religiösen weltanschaulichen Perspektiven ist für viele eine neue Herausforderung. In diesen Spannungsfeldern vollziehen sie ihre religiösen Selbstverortungen. „Menschen, die migrieren, bringen“, so Yildiz, „religiöse Orientierungen mit, die sie in den Ankunftsgesellschaften für ihre Neuorientierungen nutzen, je nach Kontext neu interpretieren und in die Alltagspraxis übersetzen“ (Yildiz 2020, 17). Religion kann dabei „transportable Ressource“ (Yildiz 2020, 17) sein, eine Brücke zwischen alter und neuer Heimat, die eine gewisse Verlässlichkeit in den Umbrüchen garantiert. Wie einleitend ausgeführt, ist es für das *belonging* wichtig, Gemeinsamkeiten wahrzunehmen und Erfahrungen, Wissen, Bedeutungen und habituierte Selbstverständlichkeiten zu teilen. Dabei unterliegen die geteilten Bedeutungen einem stetigen Wandel und werden durch bewusste und unbewusste Aushandlungsprozesse neu akzentuiert oder konstituiert (vgl. Pfaff-Czarnecka 2011, 204). Kinder und Jugendliche sind in diese Konstruktionsprozesse von *belonging* auch aktiv eingebunden. Als „Konstrukteure ihrer Wirklichkeit“ (Kraft 2004, 172) vollziehen sie auf der Basis der Deutungs- und

Orientierungsangebote ihrer Umwelt eigenständige Adaptionisleistungen und bringen „eigene Ideen und Interpretationen ihrer (Lebens-)Situationen zum Ausdruck“ (Wihstutz 2019b, 28). Es ist geradezu eine Aufgabe der Adoleszenz, die „lebensgeschichtlichen Konstellationen der Vergangenheit und der Gegenwart“ schöpferisch in einem „Zukunftsentwurf“ zu verarbeiten (King 2013, 45f.).

Lange Zeit wurde die kognitive Entwicklung als Einflussfaktor der Glaubensvorstellungen fokussiert.¹⁶ Inzwischen besteht jedoch Konsens darüber, den Entwicklungsprozess von Kindern nicht allzu schematisch zu deuten und die emotionale Dimension der religiösen Entwicklung zu beachten (vgl. Naurath 2014, 29). Im Blick auf unsere Studie wird ersichtlich, wie prägend Lebenserfahrungen sind, die nachhaltige Entwicklungen von Glaubensvorstellungen evozieren können (vgl. Tamminen 1993, 40f.; Ulfat 2017, 15). Anderssohn weist diesbezüglich auch auf mögliche Diskrepanzen von kognitiver Denkstruktur und „Lebensthemen“ (Anderssohn 2002a, 7) hin, d. h. „biographisch-gesellschaftlich bedingte[n] Inhalte[n] der Religiosität“ (Anderssohn 2002a, 7). Lebenserfahrungen wie Tod, Gewalterfahrungen und Krankheit können Menschen jeder kognitiven und psychosozialen Entwicklungsstufe betreffen und zum Ausgangspunkt ihrer religiösen Fragen und Erfahrungen werden (vgl. Anderssohn 2002b, 336). Dies ist in spezifischer Hinsicht relevant bei Kindern mit traumatischen Erfahrungen: Sie machen die gleichen Erfahrungen wie Erwachsene, z. B. sexuelle Gewalt oder die Konfrontation mit Tod, was sie kognitiv aber noch nicht einordnen können, zumal ihnen für deren Artikulation auch die Sprache fehlen kann. Weil ihr keine Vokabel einfällt, möglicherweise aber auch, weil sie die Erinnerungen nicht zu nahekommen lassen möchte, spricht die 11-jährige Layla beispielsweise im Interview von der Verschleppung und Vergewaltigung der Frauen und Mädchen durch die Soldaten als „heiraten“: „Also, wir sind um unser Leben gerannt und jeden, den sie gefangen haben, töteten sie. Und es gab so schöne Frauen, die heirateten sie.“ (Layla, w11, Ezidin, Irak) Die Kinder und Jugendlichen stehen somit vor der Herausforderung, traumatisierende und schwer fassbare Lebenserfahrungen

16 Die Modelle der Glaubensentwicklung von Piaget und Kohlberg weisen darauf hin, dass Kinder bestimmter Altersstufen über jeweils spezifische kognitive Strukturen verfügen, mit denen sie ihre Welt deuten, d. h., dass sich das Kind auf einem „bestimmten Entwicklungsniveau“ (Büttner/Dietrich 2016, 23) befindet. Die Entwicklung von Glaubensvorstellungen und Gottesbeziehungen verlaufen hingegen unterschiedlich und mit „Sprüngen und Brüchen“ (Maull 2017, 55), und „je nach Anreizen, persönlichem Interesse und Kommunikationsräumen“ (Ulfat 2017, 33). Für den christlichen Bereich siehe z. B. Schweitzer et al 2018. In ihrer empirischen Studie über die Gottesbeziehungen muslimischer Kinder in Deutschland arbeitet Ulfat heraus, dass bereits im Alter von zehn Jahren von einer sehr heterogenen subjektiven Aneignung der Traditionen und Gottesbezüge ausgegangen werden kann und die gesamte Bandbreite der Pluralität religiöser Haltungen vertreten ist (vgl. Ulfat 2017, 261). Sie zeigt auf, dass es verschiedene Typen der Selbstrelationierung zu Gott gibt. Auch Aygün zeigt in ihrer empirischen Studie über die religiöse Sozialisation und Entwicklung von muslimischen Jugendlichen in der Türkei und Deutschland, dass verschiedene Glaubensstypen koexistieren (vgl. Aygün 2013; Ulfat 2017, 51).

zu verarbeiten, was auch einen Einfluss auf ihre religiösen Fragen und Denkbewegungen hat (vgl. Rohde-Abuba/Konz 2021 im Erscheinen). Immer noch zu selten werden Kinder und Jugendliche nach ihren eigenen Ansichten und Bedürfnissen gefragt (vgl. Wihstutz 2019a, 17). In Theorie und Praxis werden sie meist eher als „Anhang ihrer Eltern wahrgenommen und behandelt“ (Berthold 2014, 10). Besonders in Hinsicht auf die Intersektion von Religion und Flucht bedürfen die Subjektperspektiven von Kindern mit Fluchterfahrungen noch einer vertieften Untersuchung.¹⁷ Desiderate stellen insbesondere die Gottesvorstellungen¹⁸ und die Frage nach einer religiösen Verarbeitung von Leiderfahrungen bzw. nach Gott im Leid (Theodizee) im Kontext von Migration und Flucht (vgl. Weiß/Ulfat 2017, 151f.) dar. Im Mittelpunkt der folgenden Betrachtungen¹⁹ steht im Speziellen der Zusammenhang von Lebenserfahrungen und „Gottesbeziehungen“.²⁰ Dabei wird die „emotionale Beziehungsdimension“ (Naurath 2014, 20) des Glaubens fokussiert und „individuelle[n] Selbstverständnisse[n] und Strategien“ (Ivanova 2017, 15) der Auseinandersetzung mit Lebenserfahrungen Raum gegeben. So wird danach gefragt, ob die Kinder und Jugendlichen ihre Fluchterfahrungen mit Hilfe religiöser Deutungs- und Orientierungsangebote verarbeiten und in ihrem Glauben eine Ressource sehen, im Sinne eines „Identitätsankers“ oder „tragenden Sinnhorizontes“ (Simojoki 2017, 31). Nicht zuletzt wird hierbei die Frage nach Gott und dem Leid ausgelotet. Gemäß des qualitativ-empirischen Zugangs der Studie werden die subjektiven Anschauungen fokus-

17 Zu Jugendlichen siehe: Pirner 2017, 153-180. Nur wenige Studien erheben die Perspektiven von Kindern: Für den deutschsprachigen Raum vgl. World Vision 2016 u. 2020; Lewek/Naber 2017; Wihstutz 2019.

18 Die Frage nach Glaubensvorstellungen und Gottesbeziehungen im Kontext von Fluchterfahrungen kann nur bedingt auf bestehende Forschung, wie z. B. die von den Autorinnen durchgeführte World Vision Studie 2020, zurückgreifen. Während es eine breite empirische Basis für die Einordnung der Glaubensvorstellungen christlicher Kinder und Jugendlicher gibt und die Gottesvorstellungen von ihnen seit vielen Jahren untersucht werden (vgl. zum Forschungsstand: Maull 2017; Roggenkamp/Hartung 2020, 13-24), gibt es weniger empirische Studien über Glaubensvorstellungen und Gottesbeziehungen muslimischer Kinder und Jugendlicher (zum Forschungsstand siehe bei Ulfat 2017, 18-22). Forschungsdesiderat sind die Anschauungen ezidischer Adoleszenter oder von Kindern mit Fluchterfahrungen, deren Familien zum Christentum konvertierten.

19 Diesem Kapitel liegen Interviews aus meiner Pilotstudie sowie aus der World Vision Studie „Flucht, Religion, Resilien 2020“ zugrunde. Die insgesamt 46 interviewten Kinder gehören dem Ezidentum, dem Islam und dem Christentum an und stammen aus den Ländern Irak, Iran, Syrien und Afghanistan. 40 Kinder sind zwischen 2011 und 2017 nach Deutschland gekommen, fünf Ezid*innen und ein Christ gehören der zweiten Generation von Zugewanderten an und sind in Deutschland geboren. Näheres zum Sample siehe Kap. 2.

20 Zum Begriff Gottesbeziehung siehe Grom 2000, 145ff. Unter Gottesbeziehung wird im Folgenden mit Flöter und Ulfat die Vorstellung und das Gefühl verstanden, dass Gott existiert, ansprechbar ist und „persönlich in das Leben eingreift“ (Flöter 2006, 236; vgl. Ulfat 2017, 49), wobei die Art und Weise des Eingreifens verschieden ausgelegt werden kann. Hierfür sind die Vorstellungen über sein äußeres Erscheinungsbild weniger relevant und wurden auch in Rücksicht auf das Bilder- und Bilderverbot im muslimischen Glauben in der Studie nicht erhoben.

siert, dennoch konnten charakteristische Deutungsmuster ausgemacht werden, die religionsübergreifend formuliert wurden oder auf die Aneignung spezifischer Deutungs- und Orientierungsangebote der einzelnen Religionen zurückgeführt werden können. Um eine gewisse Generalisierbarkeit aufzuzeigen, werden typische Argumentationsmuster aufgeführt. Diese können durch religiöse Heimatn geprägt sein, jedoch auch religionsübergreifend als sinnstiftend erlebt werden.

4.2 VulnerAbility – Glaube und Handlungsfähigkeit

Die Interviews der Kinder und Jugendlichen spiegeln eine spezifische VulnerAbility.²¹ Ohne Zweifel haben sie besondere, mitunter traumatisierende Leidenserfahrungen gemacht, die sie in ihre Narrative einbinden müssen. Sie haben am eigenen Leib erlebt, dass das Leben unberechenbar sein kann. Durch die Flucht, aber auch durch die ungewisse Situation in ihrem Herkunftsland, erlitten sie Unsicherheit und Schutzlosigkeit. Viele erlebten extreme Bedrohungssituationen wie beispielsweise der 12-jährige Azad, der auf dem Weg nach Deutschland mit seiner Familie nicht nur zweimal im Schlauchboot kenterte, sondern deshalb auch mehrere Nächte lang im Wald verbringen musste. Aufgrund der Kälte bedeckten seine Eltern ihn und seine Geschwister notdürftig mit Blättern, weil sie fürchteten zu erfrieren. In solchen Situationen sind die betroffenen Kinder und Jugendlichen einer hochgradigen Form der Abhängigkeit von äußeren Umständen ausgesetzt und auch mit Menschen konfrontiert, die ihre Notlage ausnutzen. Da viele Familien große Teile der Wegstrecke zu Fuß bewältigten, zählen zudem körperliche Erschöpfungszustände und Verletzungen zur Erfahrungswelt der Kinder und Jugendlichen. Nicht wenige erlitten ferner physische Gewalt, z. B. durch Verfolgung und Krieg oder in Form von sexueller Gewalt (vgl. z. B. Weingraber 2019, 445). Auch wenn die Kinder und Jugendlichen mit ihren Familien unterwegs waren, gelang es nicht allen Eltern, sie zu beschützen. Einige von ihnen gerieten selbst in Gefahr oder sie konnten die emotionale Belastung nicht tragen und ihre Elternrolle erfüllen. So waren einige der von uns befragten Kinder und Jugendlichen in mehr oder weniger hohem Maße auf sich gestellt. In der Aufnahmegesellschaft setzte sich die Abhängigkeit von unberechenbaren Strukturen, Ereignissen und Menschen sowie die Fremdbestimmung oft fort (vgl. Trân 2019, 95). Zwar waren die Familien in ihrem Herkunftsland in besonderem Maße staatlicher Gewalt und Willkür ausgesetzt, aber auch in Deutschland befanden sie sich nicht sofort in einem geschützten Raum. Das deutsche Asylsystem wird dem Anspruch, sich am Wohl des Kindes zu orientieren, in vielerlei Hinsicht nicht gerecht. Die langen Phasen rechtlicher Unsicherheit über den Aufenthalts-

21 In Abgrenzung von einem einseitigen Vulnerabilitäts- oder Agency-Konzept und in Abgrenzung von Viktimisierungsdiskursen wird hier, in Anlehnung an den DisAbility Begriff von der VulnerAbility der Kinder ausgegangen.

status, die Unterbringung in Gemeinschaftsunterkünften ohne Privatsphäre und Hürden in Bezug auf den Familiennachzug können weitere psychische Belastungen bewirken (vgl. World Vision 2020, 45). Das langwierige Asylverfahren führt zu einer bleibenden Unsicherheit, die retraumatisierend sein kann. Insbesondere die ezidischen Kinder, die die Massaker im Shingal²² überlebt haben, haben Angst, dass sie nicht in Deutschland bleiben können. Dies wird sehr deutlich bei Heve und ihren Geschwistern, die schon eine Anhörung vor Gericht hatten, seit Monaten aber auf den positiven Bescheid des Asylantrags hoffen. Die Kinder schauen täglich im Briefkasten nach, um endlich Gewissheit zu bekommen, ob sie wirklich bleiben dürfen. Sie fürchten, auch in Deutschland auf Mitglieder der Terrororganisation „Islamischer Staat“ (IS) zu treffen und auf dem Schulweg entführt zu werden: „Sie haben Angst, rauszugehen um zu spielen, weil sie entführt werden könnten. Sie haben Angst davor“, berichtet ihre Mutter. Auch wenn sich die meisten der von uns befragten Kinder gut in der neuen Umgebung eingelebt haben, fühlen sich viele immer noch nicht wirklich sicher, da die Fluchterlebnisse noch immer präsent sind. Bei posttraumatischen Belastungsstörungen können äußere Reize, wie z. B. Geräusche oder Gerüche das Erlebte schlagartig hervorrufen. Roshdar und Sado schildern beispielsweise, dass das Erlebte für sie noch sehr gegenwärtig ist, obwohl sie schon länger in Deutschland sind.

I: „Und denkt ihr da oft noch zurück an diese Zeit?“

R: „Ja.“

S: „Es ist in meinen Gedanken als wäre es gestern.“

(Roshdar, m9 und Sado, m13, Ezid*innen, Irak)

Es ist nicht verwunderlich, dass die Geschehnisse auf der Flucht zum Auslöser von Traumata werden können. Hierbei besteht dann ein „vitales Diskrepanzerlebnis zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten“ (Fischer/Riedesser 2009, 84; vgl. Erdheim 2016, 139). Die Gefühle von Hilflosigkeit und Ausgeliefertsein können „eine dauerhafte Erschütterung von Selbst- und Weltverständnis“ (Fischer/Riedesser 2009, 84; vgl. Erdheim 2016, 139) bewirken. Selbst wenn keine traumatischen Fluchterfahrungen gemacht wurden, muss der mit der Migration einhergehende Abbruch aller gewohnten Bezüge und des vertrauten kulturellen Umfeldes verarbeitet werden. Zugleich verstellt jedoch, wie in der Einleitung ausgeführt, ein einseitiger Vulnerabilitätsdiskurs und eine Viktimisierung die *agency* der handelnden Subjekte. Nicht immer führen Fluchterfahrungen zu Traumata. Vulnerabilität steht nicht in einem generellen Widerspruch zu *agency* (vgl. Niedrig/Seukwa 2010, 182). Sie geht aus vieldimensionalen Beziehungs- und Sozialgefügen hervor, ist aber ebenso durch eine gewisse „Temporalität und Veränderbarkeit“ (Schmitt 2019, 287) gekennzeichnet:

22 Im Gebiet Shingal im Irak wurden 2014 Massaker durch die Terrormiliz „Islamischer Staat“ ausgeübt, bei der unzählige Ezid*innen ermordet und Frauen und Kinder verschleppt und versklavt wurden.

„Handlungsfähigkeit konstituiert sich genauso wie Vulnerabilität situativ in sozialen Prozessen. Sie ist weder absolut noch ‚Wesensmerkmal‘. Beide Dimensionen stehen sich nicht konträr gegenüber, sondern sind miteinander verwoben: Handlungsfähigkeit kann auf Vulnerabilität verweisen, welche zu bewältigen versucht wird. Und Vulnerabilität ist immer die Möglichkeit ihrer (situativen) Überwindung und die Entwicklung von Widerständigkeit aufgrund von Betroffenheit – etwa von Ausgrenzung – inhärent [...]. Gleichsam können sich Vulnerabilität und Handlungsfähigkeit je nach Bezugsrahmen überlappen und gemeinsam wirken.“ (Schmitt 2019, 285)

Die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrungen kennzeichnen sich durch eine komplexe Einbindung in „soziale Herstellungspraxis von Vulnerabilität“ (Schmitt 2019, 186), gleichzeitig jedoch durch die Fähigkeit, „trotz restriktiver und/oder auch angestoßen durch restriktive Umstände“ (Schmitt 2019, 286), Handlungsfähigkeit zu generieren. Wenngleich die Flucht mit Gefahren und überfordernden Situationen verbunden war, war diese eine aktive Handlung zur Verbesserung der Lebenssituation. Die Familien – und auch die Kinder und Jugendlichen – mussten Hindernisse überwinden und wiederholt neue Problemlösungsstrategien generieren, um ihr Ziel zu erreichen. Mit dem Begriff *VulnerAbility* soll diese vielschichtige „dynamische Relation von Handlungsfähigkeit und Verletzlichkeit“ (Schmitt 2019, 285) sprachlich gekennzeichnet werden. „Ability“ steht in dem Begriff *VulnerAbility* für die Kompetenzen und Ressourcen der Kinder und Jugendlichen, die übersehen werden, wenn man sie auf die Opferperspektive reduziert. Als „Habitus der Überlebenskunst“ bezeichnet Seukwa (2006) die Fähigkeit, „trotz widriger Lebens- und Bildungsbedingungen [...] handlungs- und leistungsfähig zu bleiben und die Situation im Aufnahmeland positiv zu nutzen“ (El-Maafalani/Massumi 2019, 18; vgl. Seukwa 2006, 188ff). Seukwa verweist insbesondere auf die Soziokontextualität von Kompetenz (vgl. Seukwa 2007, 302). So haben die Adoleszenten Erfahrungen in transnationalen Räumen und in inter- sowie transkulturellen Begegnungen gesammelt (vgl. Liebel 2019, 6). Darüber hinaus zeigt sich in unserer Studie eine spezifische religiöse Kompetenz. Viele können ihre persönlichen Glaubensüberzeugungen in den Interviews mit einer großen Eloquenz und Tiefe darlegen, die besonders bei der Erörterung der Theodizeefrage sichtbar wird. Obwohl vornehmlich bei den befragten muslimischen Kindern religiöses Grundwissen vorhanden ist, sind bei Kindern und Jugendlichen aller drei Religionen persönliche Gottesbeziehungen, eine Identifikation mit der Religionsgemeinschaft und ein Interesse an religiösen Glaubensinhalten und Traditionen erkennbar. Sie verhandeln ethische Fragen vor dem Hintergrund ihres religiösen Selbst- und Weltbildes und ihrer Lebenserfahrungen. Sie reflektieren Entscheidungssituationen „mithilfe religiöser Argumente“, nehmen religiöse „Deutungsoptionen für [die] Widerfahrnisse [ihres] Lebens wahr und prüfen ihre Plausibilität und Tragfähigkeit“ (Fischer/Elsenbast 2006, 19). Glaubensinhalte werden von ihnen in ihrer Relevanz für das eigene Leben dargelegt und an individuelle Lebenserfahrungen gebunden. Gleichwohl darf

wiederum der Fokus auf die Ressourcen und Kompetenzen nicht ausblenden, dass die Kinder und Jugendlichen belastende oder sogar traumatische Erfahrungen gemacht haben. Ihre eigene Erfahrung von VulnerAbility hat Auswirkungen auf ihre Glaubenshaltung und Handlungsstrategien in Krisensituationen sowie auf ihre Vorstellung vom Wirken Gottes in der Welt. Hierbei kommt der erlebten Temporalität von VulnerAbility auch in Bezug auf die Vorstellung vom Eingreifen und der Allmächtigkeit Gottes Bedeutung zu.

4.2.1 Religiöse Bewältigungsstrategien von Kontingenzerfahrungen

In der Forschung wird seit längerem auf die Bedeutung von Religion als Copingfaktor hingewiesen (vgl. Klein/Berth/Balck 2011; Koenig 2012; Lenzen-Schulte 2014).²³ Religionen können kognitive Orientierung und Kohärenz im Leid spenden, indem sie Erklärungsmodelle bereitstellen, „warum die Welt so ist, wie sie ist“ (Klein/Albani 2011, 228). Angesichts der „existentiellen Erschütterungen“ (Ritter et al 2006, 193) kann der Glaube helfen, Handlungsfähigkeit und Zukunftsoptimismus zu bewahren. Unter *coping* wird diesbezüglich ein „zurechtkommen“ (Ritter et al 2006, 194) mit den Ereignissen, eine Bewältigungskompetenz, verstanden.²⁴ In vielerlei Hinsicht scheint in den Interviews auf, dass sich die Befragten aktiv mit religiösen Fragen auseinandersetzen und dem Glauben eine zentrale Bedeutung zuschreiben. Er ist für sie Ressource und „Sinnhorizont, der [...] Daseinsgewissheit begründe[t], kulturelle Kontexte transzendier[t] und Kontinuität zwischen altem und neuem Leben“ (Simojoki 2017, 31) stiftet. Die Kinder und Jugendlichen interpretieren das Geschehen in der Welt und ihre Lebenserfahrungen vor dem Hintergrund einer Transzendenzperspektive. Ihre Selbst- und Weltdeutungen werden dadurch gerahmt, dass sie an einen Gott glauben, der die Welt und den Menschen geschaffen hat und der ihre Geschicke lenkt. Exemplarisch hierfür steht die Aussage von Samira, die hervorhebt, dass die Menschen ihren Ursprung bei Gott haben:

„Ich denke sehr doll an Allah, weil er ja die Menschen zur Welt gebracht hat und das macht mich immer glücklich, wenn ich manchmal mit, ehm meine Schwester liest immer Koran und es macht mich Spaß, wenn ich zuhöre.“ (Samira, w9, Muslima, Syrien)

23 In der bahnbrechenden Langzeitstudie von Emmy Werner mit japanischen, hawaiianischen und philippinischen Kindern in Kauai zeigte sich, dass die religiöse Überzeugung, dass das Leben einen Sinn hat und „dass sich trotz Not und Schmerzen die Dinge am Ende richten werden“, eine große Rolle im Leben der Befragten spielte. Auch im Erwachsenenalter war der Glaube immer noch „ein wichtiger Schutzfaktor in ihrem Leben“ (Werner 2008, 24). Andere Studien fanden bei afroamerikanischen Jugendlichen religiöse Überzeugungen, die ihnen halfen, Armut und Rassismus zu überwinden (vgl. Werner 2008, 24). Ebenso gaben Kinder, die Bürgerkriege erlebten und als Erwachsene Empathie für ihre Mitmenschen hatten, an, dass ihnen ihr Glaube dabei geholfen habe (vgl. Werner 2008, 24).

24 In Anklang an Ritter et al wird kein funktionalisiertes Glaubensverständnis vertreten, aber auf den handlungsleitenden und fördernden Aspekt von Religion im Sinne eines „religiösen copings“ fokussiert (vgl. Ritter et al 2006, 193ff.).

Hiervon ausgehend werden Vorstellungen von einer prinzipiellen Gleichheit der Menschen artikuliert, die für die Kinder und Jugendlichen ein kritisches Korrektiv zu den von Menschen produzierten Konflikten bilden:

„Bei Gott, alle Menschen sind eins, weil es gibt keine (...) sondern dass sie Muslime oder christlich oder so was (...), bei Gott sind alle Menschen eins, es gibt keinen Unterschied. Warum machen wir das denn?“ (Maya, w15, Muslima, Syrien)

Entsprechend wird Gott von den Befragten überwiegend mit positiven Eigenschaften assoziiert. Aus den Thesen-Karten (vgl. Kap. 2) wählen sie religionsübergreifend Aspekte wie „ist gerecht“, „rettet“, „beschützt die Menschen“ oder „ist immer bei mir“ als zutreffend aus, um ihre Gottesbeziehungen zu beschreiben. Bei der Begründung seiner Auswahl äußert Tarik beispielsweise Vorstellungen eines solidarischen Beistands: „Der Gott macht alles für Menschen. Und er ist nett.“ Er führt weiter aus, dass Gott den Menschen hilft, wenn sie in Not sind, „wenn sie krank werden zum Beispiel“ und dass er „Mitleid [hat], wenn sie in einer schlimmen Situation und arm sind“ (Tarik, m9, Ezide, Irak). Wohlmöglich auch angesichts der von ihnen erlebten Gewalt plädieren sie für religiöse Toleranz. Im Kontrast zu religiösem Fanatismus kennzeichnen sie das Wesen der Religion als friedlich. Religionsübergreifend werden von ihnen Gewaltlosigkeit, Mitmenschlichkeit und Hilfsbereitschaft als von Gott gegebene Werte bestimmt. Nach Ansicht der Kinder und Jugendlichen besitzen diese Werte universale Gültigkeit und sind nicht auf einzelne Bevölkerungsgruppen oder Menschen begrenzt (vgl. World Vision 2020). Gott, so formuliert es Berat, ist nicht einverstanden, „wenn die Menschen etwas Schlimmes tun oder was Dummes, z. B. die Waffen erfinden“ (Berat, m13, Ezide, Irak). Issa bezieht in seine Vorstellung einer besseren Welt auch sozioökonomische Gerechtigkeit und Geschlechtergerechtigkeit ein:

I²⁵: „Und wenn ihr euch was wünschen dürft für die Welt, was würdet ihr euch wünschen? Wie soll die sein?“

I: „Das es keinen Krieg und alle Leute nett sind und es keine armen Leute mehr. Das alle gleich viel Geld bekommen. Frauen und Männer das Gleiche und, ja.“ (Issa, m10, Muslim, Syrien)

Die Einhaltung dieser gottgegebenen menschenrechtlichen Werte und Glaubensregeln wird nicht als einengende Verpflichtung verstanden, sondern als Garant für ein friedliches Zusammenleben in der Welt und Ausdruck einer Glaubenshaltung, die von Abdul als „Vertrauen“ gerahmt wird:

I: „Und bei Gott, an ihn glauben, was heißt das?“

A: „Vertrauen und an ihn glauben bedeutet auch vertrauen, ehm ja, das Ganze halt in einem Wort Vertrauen.“

(Abdul, m9, Muslim, Syrien)

25 ‚I‘ steht hier einmal für Interviewer*in, einmal für Issa.

Auf der Flucht, aber auch in der schwierigen Phase der Ankunft im Aufnahme-land wurde Gott von den meisten als Beistand erlebt, der beschützt und begleitet. In den Interviews wird er als „ansprechbare Wirklichkeit“ (Ulfat 2017, 245) beschrieben, mit der man kommunizieren kann und zu der man sich mit seinen Wünschen, Ängsten und alltäglichen Sorgen in Beziehung setzen kann (vgl. Ulfat 2017, 245). Demgemäß wird der Gottesbeziehung eine Bedeutung für den Umgang mit Kontingenzerfahrungen (*coping*) und für die Herstellung von *agency* und *belonging* zugeschrieben. In ihren Narrativen beschreiben sie, dass sie in herausfordernden, mitunter lebensbedrohlichen Situationen auf der Flucht, emotional und körperlich den Beistand Gottes spürten. „Das irgendwie das Gefühl ist, dass er die ganze Zeit bei dir ist, also“ meint beispielsweise Shivan (Shivan, m13, Muslim, Irak). In vielen Interviews wird der Glaube bzw. Gott als eine Kraftquelle beschrieben, wie es Mohammed ausführt:

„Also z. B., wo wir halt nach Deutschland gezogen (...) also (geflogen?) sind, habe ich halt immer so gefühlt, dass irgend so eine starke Kraft so hinter mir ist, die mich so unterstützt. Und ich glaube, das war Gott.“ (Mohammed, m14, Christ, Iran)

Auch die christlichen Geschwister Pegah und Navid fühlten sich durch ihren Glauben gestärkt. Sie berichten, dass sie auf der Flucht Zuversicht durch ihren Glauben bewahren konnten. Auf die Interviewfrage, was ihnen Mut gibt im Leben, äußert Pegah:

P: „Also was macht mich mutig? Gott.“

I: „Kannst du mir das erklären?“

P: „Gott macht mich mutig. Wenn ich Angst habe, dann gibt er mir Mut.“

I: „Was hilft dir, wenn du traurig und verzweifelt bist?“

P: „Dann hilft er mir und zeigt mir den Weg.“

I: „An wen wendest du dich, wenn du traurig und verzweifelt bist?“

P: „An Gott.“

(Pegah, w14, Christin, Iran)

Nach Klein und Albani kann Gott in unberechenbaren Lebenssituationen als eine Art Bündnispartner des „sozialen Netzwerkes“ (Klein/Albani 2011, 227) erlebt werden, der hilft, auch wenn Institutionen oder Menschen versagen (vgl. Schnell 2011, 267). Die Gottesbeziehung kann daher als „spezifische Bindungsform“ interpretiert werden, die ein „Gefühl eines unbedingten Angenommenseins, Vertrauens und der fürsorglichen Liebe“ (Klein/Albani 2011, 228) vermittelt. Diese Vorstellung von Gott als Vertrauensperson wird in Bilals Ausführung anschaulich deutlich:

„Also wenn wir sind ganz allein wir haben, haben keine Freunde oder so, wir sind nicht allein, aber weil wir haben Gott. Gott immer ist bei mit uns.“ (Bilal, m14, Christ, Iran)

In den Narrativen²⁶ kristallisiert sich ein Moment als besonders prägende Glaubenserfahrung heraus: Die Überquerung des Mittelmeeres. Die Überfahrt in einem Luftboot wird als traumatisch beschrieben, gleichzeitig aber auch als existentielle Erfahrung des Glaubens. Die meisten Kinder und Jugendlichen interpretieren das Erlebnis für sich als eine Situation des Bewahrtwerdens, in der Gott gezeigt hat, dass er in das Geschehen eingreifen kann. Sehr plastisch schildern einige Kinder ihr Gefühl des Ausgeliefertseins und der Verletzlichkeit auf dem weiten Meer, indem sie das Wort „Luftballon“ für das Boot wählen. Da sie vermutlich den deutschen Begriff für „Luftboot“ nicht kennen, entlehnen sie stattdessen eine Vokabel, die in der kindlichen Lebenswelt in Deutschland gängig ist. Gleichzeitig transportiert die Begriffswahl, wie fragil und verletzlich sie sich im Boot gefühlt haben (vgl. Rohde-Abuba/Konz 2021 im Erscheinen). Eindrücklich beschreibt Elham ihr Überleben auf dem Meer als rettendes Handeln Gottes. Als sie mit ihrer Mutter auf der Flucht in ein Luftboot steigen musste, das offensichtlich viel zu klein für die vielen Menschen war und sie zudem durch Wachleute bedroht wurden, hat sie ihren Schilderungen zufolge Halt und innere Stabilität durch ihren Glauben gefunden:

„Als wir zu Deutschland kamen, müssen wir in einen so einen Luftballon [Luftboot, BK], so klein. Da waren viele Menschen und eh, da waren auch böse Menschen, die sollten, wenn sie uns gesehen haben dieses Schiff manchmal, manchmal tun sie, dass das Schiff sinkt dann. Irgendwie eine Wache, weiß ich nicht wie sie heißt. Ja da hat Gott uns, hat meine Mutter und mich beschützt.“ (Elham, w9, Muslima, Syrien)

Überraschenderweise wählt auch Naima die Vokabel Luftballon, um ihre Vulnerabilitätserfahrung und ihre Rettung durch Gott auf dem Meer erfahrbar zu machen:

„Unser Boot war Luftballon. Ehm, es ist kaputt gegangen, trotzdem war Gott, trotzdem hat Gott, trotzdem ist ehm, wir wollten es geht runter und dann geht das auf einmal wieder oben. Also Gott war bei uns.“ (Naima, w10, Muslima, Syrien)

Für Khaled gab es zwei Situationen, die er mit einem rettenden Beistand Gottes assoziiert, auf dem Meer, aber auch bei der Flucht vor Soldaten:

„Ja und eh als wir von Syrien zu Türkei gefahren da haben wir uns versteckt. Da waren, da haben wir Stimmen gehört von, eh, türkischen Armee und da also sie könnten eigentlich uns sehen aber sie haben uns nicht gesehen, weil Allah bei uns war. Also Allah hat uns geholfen.“ (Khaled, m13, Muslim, Syrien)

²⁶ Im Interview wurden die Kinder und Jugendlichen nicht direkt nach ihren Fluchterfahrungen gefragt. Sie konnten entscheiden, ob sie ihre Glaubensvorstellungen und Gottesbeziehungen anhand von Lebensthemen explizieren. An zwei Stellen des Interviews brachten sie von sich aus ihre Fluchterfahrungen ein: Zum einen, wenn sie begründeten, warum sie die Kärtchen „Gott rettet“ oder „Gott beschützt“ zur Beschreibung ihrer Gottesbeziehung gewählt hatten, zum anderen bei der Varenka Geschichte, die ein vertieftes Gespräch über Gottes Eingreifen in die Geschehnisse der Menschen anregte (Vgl. zur Methode Kp. 2).

Im Interview mit Azad wird Gott im Besonderen als Bündnispartner der Kinder dargestellt. Er hat erlebt, dass der Motor des Bootes mitten auf dem Meer versagte. Sie überlebten, weil ein Schiff die Gekenterten aufnahm. Die Rettung deutet er für sich so, dass Gott Mitleid mit den Kindern hatte und den Bootsinsassen deshalb half:

I: „Ja. Und hattest du trotzdem Hoffnung, dass es gut ausgeht?“

A: „Ja. Denn die Schwester von meinem Papa hatte sechs Kinder und Gott hat das gesehen und uns gerettet.“

(Azad, m12, Ezide, Irak)

Die Interviews zeigen, dass die Kinder und Jugendlichen in aussichtslos erscheinenden Momenten durch den Glauben an ein unergründliches, aber sinnhaftes Wirken Gottes eine Bewältigung der belastenden Situation imaginieren konnten. Dies half ihnen dabei, durchzuhalten und trotz allem positive Zukunftsvorstellungen zu generieren, was bedeutsam ist für die Verarbeitung von Kontingenzerfahrungen. Das Vertrauen auf ein rettendes Handeln Gottes und einen tief-erliegenden göttlichen Sinn des Lebens kann Sicherheit spenden, wenn äußere Umstände erschüttert sind und sich menschliche Instanzen, Institutionen und Systeme als fehlbar erweisen (vgl. Schnell 2011, 267). „Sinn ist hier“, wie Schnell argumentiert, „nicht an eigene, menschliche Fähigkeiten gebunden; er entstammt dem Nicht-Ich, dem ganz Anderen, und ist daher weniger angreifbar“ (Schnell 2011, 267). Beispielhaft hierfür steht die Aussage der 14-jährigen Muslima Maryam. Auf dem Weg nach Deutschland sprach sie sich Mut zu, indem sie sich an den Beistand Gottes erinnerte und konnte hierdurch eine Copingstrategie entwickeln:

„Ja, also ich weiß nicht, ob ich es richtig sagen, also ich wollte etwas (...) ich habe immer gesagt, es geht gut, das schaffst du. Und dann, ich habe immer gewartet, ich habe gesagt, vielleicht ist (...) ich weiß, später wird das alles okay. Und dann, ich habe das bekommen, also ich bin sehr glücklich geworden. Weil immer jeden Tag habe ich gesagt, du schaffst das, Gott ist bei dir.“ (Maryam, w14, Muslima, Afghanistan)

Indem Gott als eine Kraft verstanden wird, die das Geschehen auf der Welt transzendiert, kann zumindest gedanklich „eine Befreiung und Unabhängigkeit von endlichen Instanzen“ (Gennerich 2010, 132) imaginiert werden. Durch das Vertrauen auf eine „höhere Wirklichkeit“, die über der „diesseitigen Wirklichkeit“ steht, werden weltliche Institutionen und Mächte als vorläufig und überwindbar gekennzeichnet. Damit können Statuszuschreibungen, Diskriminierungen und negative, „fremdbestimmt zugeschriebene Selbstattribute“ (Gennerich 2010, 132) innerlich relativiert werden, ebenso wie „weltimmanente Instanzen oder Bindungen“ (Gennerich 2010, 133). Im Interview mit Dalia wird dies in Bezug auf die Alltagsdiskriminierung deutlich, denen Neuankommende ausgesetzt sind. Sie schildert, dass sie immer wieder Diffamierungen erlebt, insbesondere durch ältere Menschen (vgl. Kap 3). Obwohl Gott unsichtbar ist, wie sie anmerkt, kann

sie seinen konkreten Beistand spüren. Der Gedanke an Gottes Erhabenheit und seine ausgleichende Gerechtigkeit im Jenseits hilft ihr, trotz der Beschämungen einen positiven Selbstwert zu bewahren:

„Weil ich im Endeffekt weiß, was passieren wird. Ich bin mir hundert Prozent sicher, dass der Tag kommen wird, an dem sie das wissen werden. Es ist normal, unsere Religion sagt, wir müssen Geduld haben, egal was passiert. Also normal, Gott ist immer bei mir, und er wird mir gegen alle Leute helfen, auch wenn ich ihn nicht sehen kann, niemand kann ihn ja sehen, aber es ist immer Gebet zwischen dir und Gott. Deshalb ist das mir ziemlich egal.“ (Dalia, w14, Muslima, Syrien)

In einigen Interviews wird die Zugehörigkeit zur Religionsgemeinschaft explizit als positiver Identitätsmarker hervorgehoben. Zum einen versichert diese Identifikation „Möglichkeiten einer positiven Identifizierung“ (Pirner 2017, 157), *belonging* und eine soziale Position in einer Gemeinschaft in der zunächst unvertrauten neuen kulturellen Umgebung (vgl. Pfaff-Czarnecka 2013, 13). Zum anderen kann Glaube insbesondere dann zum bedeutenden Faktor des *belongings* werden, wenn dieser vom Umfeld kritisiert oder zur Ursache von Diskriminierung und Verfolgung wurde. Das *belonging* der interviewten ezidischen Kinder und Jugendlichen ist, wie das der zum Christentum konvertierten Kinder, stärker durch die Zugehörigkeit zu einer verfolgten Minderheitenreligion geprägt. Dennoch oder gerade auch deswegen ist ihnen das Ezidentum existentiell bedeutsam. Sie heben hervor, dass man dem Glauben treu bleiben sollte, besonders wenn andere einen bedrängen, wie die Aussage von Xelal verdeutlicht:

„Dass man, wenn man also nicht nur wegen nem Menschen die Religion ändert. Halt das man dann noch, wenn man eigentlich bleiben möchte, dass man nicht sagt, wenn man wegen einem Menschen der sagt: ‚komm, komm zu meiner Religion‘, dass der dann wechselt.“ (Xelal, w10, Ezidin, in Deutschland geboren)

Im Kontext diskriminierender Fremdzuschreibungen kann religiöses *belonging* zur Widerherstellung des Selbstwertes dienen und zum Widerstandsmarker werden (vgl. Yildiz 2020, 17). Dass sich ihre Eltern zur Wehr gesetzt haben und ihre Identität und Religion nicht aufgegeben haben, bewerten die ezidischen Kinder positiv, und es erfüllt sie mit Stolz. Hasret und Berat rahmen diese Widerstandskraft dementsprechend als Spezifikum ihrer Religion, die sie als „stark“ bezeichnen. Es mache ihnen Mut, an ihr „Land“ zu glauben:

I: „Gibt es etwas, das euch Mut macht?“

B: „Ja, also dass die Leute nicht aufgegeben haben, dass die trotz der harten Zeiten so weitergekämpft haben.“

D: „Welche Leute?“

B: „Also die Eziden.“

H: „Und Amerikaner und Deutsche, die haben ja mitgeholfen.“

I: „Und was macht euch selber Mut?“

H: „An mein Land zu glauben.“

B: „Ja, dass wir auch so eine starke Religion haben, die Glaube nicht verlieren, trotz harte Zeiten.“ (Hasret, w13 und Berat, m13, Ezid*innen, Irak)

Die Dilemma-Geschichte von Varenka (vgl. Kap 2) regte dazu an, vertieft über Handlungsstrategien in Krisensituationen ins Gespräch zu kommen. Leitend war hierbei die Frage, was aus Sicht der Kinder und Jugendlichen in solchen Situationen hilfreich ist und inwiefern sie den Glauben als Copingfaktor erleben. Dabei wurde deutlich, dass religionsübergreifend aktive Problemlösungsstrategien und Glaubenshaltungen favorisiert werden. Die Interviewten betonten, dass der Mensch in irgendeiner Form initiativ bleiben sollte. Als sie aufgefordert werden, die Geschichte von Varenka weiterzuerzählen, entwickelten sie zunächst (teilweise auch äußerst kreative) Ideen, was die Charaktere der Geschichte tun könnten, um sich selbst aus ihrer ausweglosen Lage zu befreien. Insofern Notsituationen Stress und Unsicherheit erzeugen, ist es einer großen Gruppe der Befragten bedeutsam, körperlich und geistig in Bewegung zu bleiben und Handlungsstrategien zu generieren. Khaled beschreibt dies als ein „berühren“, meint jedoch vermutlich das Verb „rühren“. Aktiv zu bleiben, bringe eine Selbstberuhigung hervor. Interessanterweise klingt in dem von ihm gewählten Wort „berühren“ auch an, dass man von etwas berührt ist.

„Ich glaub man muss sich also sich berühren ah berühren berühren und ehm ich glaub man muss was machen, was, was man also was, wenn man es macht, eh beruhigt man, beruhigt man sich.“ (Khaled, m13, Muslim, Syrien)

Pargament et al unterscheiden in Hinsicht auf die „Interaktion“ von Gott und Mensch verschiedene Coping-Stile: So gibt es die „religiöse[...] Bewältigung in Eigenregie“ (Pargament et al 1998, 711), bei der Kontrolle durch eigene Initiative geschieht und eine „kollaborative religiöse Bewältigungsstrategie“ (Pargament et al 1998, 711), bei der Handlungsfähigkeit und Kontrolle des Ereignisses durch eine Partnerschaft mit Gott gesucht wird. Charakteristisch für die „aufschiebende[...] religiöse[...] Bewältigung“ (Pargament et al 1998, 711) ist ein passives Warten darauf, dass Gott die Situation kontrolliert. Dabei, so arbeiten Klein und Albani heraus, vermag insbesondere der kollaborative Coping-Stil „zu einer besseren Belastungsbewältigung“ (Klein/Albani 2011, 232) beizutragen. Zwar erweise sich der „selbst-direktive Coping-Stil“ (Klein/Albani 2011, 232) bei kleineren Problemen als hilfreich, er könne jedoch maladaptiv sein, wenn die Umstände kaum eine eigene Kontrollierbarkeit der Situation zulassen. Aus Sicht der vorliegenden Studie müssen diese Coping-Stile, bzw. der als passiv bewertete aufschiebende Coping-Stil, noch etwas modifiziert werden: Wie vorangehend ausgeführt, haben die Kinder und Jugendlichen spezifische Erfahrungen von VulnerAbility gemacht, bei denen sie ein Wissen um die Temporalität und die Verwobenheit von Vulnerability und *agency* erwarben. Im Gegensatz zu vielen Erwachsenen waren sie schon

in Umständen mit keinerlei Handlungsoption, z. B. als sie zu Augenzeug*innen von Mord wurden. In diesen Momenten konnten sie nur abwarten, Nichtstun und auf Gott vertrauen, dass er zur richtigen Zeit handeln wird. Dieser auf Gott delegierende Zustand des Wartens ist nicht mit Passivität gleichzusetzen. Das Vertrauen darauf, dass Gott eingreifen wird, ermöglichte ihnen durchzuhalten und Kraft zu sammeln für den Moment, wo sich neue Handlungsspielräume auftun. Wenn man selber keinen Ausweg mehr sehe, so beschreibt es Bilal (m14, Christ, Iran), werde Gott einem beistehen. Er schlägt vor, dass die Protagonist*innen der Geschichte beten sollten, damit der Schnee weggeht und sie wieder Obst finden könnten. Wichtig sei aber, so betont er, dass man zunächst seine eigenen Möglichkeiten ausschöpfe. Erst wenn man nicht mehr handlungsfähig sei, könne man auf Gott vertrauen:

„Weil Gott kann helfen also Gott hilft uns aber in also manchmal also wie heißt das ehm zum Beispiel schwierige Zeit oder so Gott kann uns helfen, weil also wenn wir können gar nichts mehr machen ah, aber wir versuchen was können wir, aber wenn wir können gar nichts machen dann Gott hilft uns.“ (Bilal, m14, Christ, Iran)

Es ist angesichts des oftmals konstatierten unmittelbaren Zeiterlebens von Kindern,²⁷ für die unbestimmtere Zeithorizonte nicht greifbar sind, erstaunlich, dass sie in den erlebten Krisensituationen eine zukunftsgerichtete Perspektive des Glaubens entwickeln. Diese religiöse Haltung eines geduldigen Wartens auf den Kairos, d. h. den Zeitpunkt, der eine besondere Chance und Gelegenheit bietet, kann möglicherweise auch durch einen spezifischen sozialisationsbedingten Umgang mit Zeit und Kontingenzerfahrungen beeinflusst sein, der nicht durch eine unmittelbare Bedürfnisbefriedigung und einen Kontrollierbarkeitsanspruch geprägt ist. Die interviewten Kinder und Jugendlichen erwarten nicht, dass Gott sofort wirkt, vertrauen aber darauf, dass er es zu einem Zeitpunkt tun wird, der aus der Ewigkeitsperspektive heraus Sinn macht. So betont Issa, dass man nicht aufgeben dürfe und darauf vertrauen könne, dass sich die Verhältnisse bessern:

„Hm wenn man ihn, wenn man auf ihn glaubt. Wenn man nicht aufgibt, dann wird es bestimmt es gut.“ (Issa, m10, Muslim, Syrien)

Insofern kann die abwartende Coping-Strategie als situationsbezogenes zukunftsgerichtetes religiöses Coping bezeichnet werden. Das, was in der Situation nicht veränderbar ist, wird an Gott delegiert und auf eine (noch nicht greifbare) Zukunft vertraut. Im Unterschied zur Resignation resultiert die abwartende Haltung aus einem Wissen um Vulnerability und aussichtslosem Agitieren. Im Sinne des „Habitus der Überlebenskunst“ (Seukwa 2006) wird dabei geduldig ausgeharrt und auf den Moment gewartet, in dem sich neue Möglichkeiten und Chancen der Veränderung auftun. In diesen Situationen kann man sich nach Ansicht vieler

²⁷ Kritisch hierzu siehe: Hofmann-Reiter 2015.

Befragter in seiner Verletzlichkeit Gott anvertrauen und bekommt von ihm Kraft und Mut, durchzuhalten. Beispielhaft hierfür ist die Aussage von Dalia. Für sie scheint Geduld eine Ressource zu sein, die durch den Glauben an Gott gestützt wird. Entsprechend des muslimischen Deutungsmusters von Leid als Prüfung hebt sie hervor, dass Gott die Geduld belohnen werde:

„Ich denke, der Schnee wird nicht direkt aufhören, es wird etwas dauern. Gott wird sehen, ob sie Geduld haben und warten können. Wenn Gott sieht, dass sie Geduld haben und auch mit wenig zufrieden sind, dann wird er den Schnee stoppen.“ (Dalia, w14, Muslima, Syrien)

Grundlage dieser religiösen Bewältigungsstrategie ist das Vertrauen auf einen Gott, der das Gute für den Menschen will und die Guten belohnen wird. Im Zusammenhang hiermit stehen Vorstellungen von der Möglichkeit des Eingreifens Gottes in der Welt, seiner Allmacht, die von den Kindern und Jugendlichen unterschiedlich imaginiert wird. Viele beschreiben Gott als allmächtig und souverän, wie Elham. Sie äußert, dass Gott Varenka helfen könne, weil er ein allmächtiger „Beherrscher“ sei:

I: „Okay, meinst du Gott hilft dann?“

E: „Ja.“

I: „Hilft der, wenn jemand so eine Not hat?“

E: „Ja.“

I: „Ja, und wie kann er das machen?“

E: „Hm eh ich weiß nicht aber ich glaube er ist der Beherrscher, er kann alles machen. Er kann Wetter verändern.“

(Elham, w9, Muslima, Syrien)

Auch Issa ist sicher, dass Gott letztlich immer helfen kann:

„Ja. Der kann immer dagegen was tun. Egal was, egal wo und egal wann.“ (Issa, m10, Muslim, Syrien)

Entsprechend der Ergebnisse von Ritter et al (2006) in ihrer Untersuchung über Gott und das Leid sind die Vorstellungen von der Unbegrenztheit bzw. Begrenztheit der Macht Gottes nicht auf das Kindes- oder Jugendalter festgelegt. Auch bei einigen älteren Interviewpartner*innen findet sich der Glaube an ein allmächtiges und unmittelbares Wirken Gottes, so wie auch einige Jüngere Zweifel an seiner Allmächtigkeit äußern. So stellt sich der 12 Jahre alte Azad Gott als allmächtig vor. Er wählt die Karte „Gott kann alles“ und erklärt auf die Rückfrage, was Gott denn alles kann: „Er kann zaubern.“ (Azad, m12, Ezide, Irak). Wie vorangehend dargelegt, gehen die Befragten dabei nicht unbedingt von einem sofortigen und unmittelbaren Eingreifen Gottes aus. Daneben finden sich Vorstellungen einer eingeschränkten Wirkmächtigkeit Gottes, die jedoch mit dem Vertrauen auf eine uneingeschränkte Parteilichkeit und den Beistand Gottes in der Not einherge-

hen. Dies ist in gewisser Hinsicht religionspezifisch bzw. stark durch die erlebten Leiderfahrungen geprägt: Insbesondere viele ezidische Kinder äußerten Zweifel, ob Gott immer in das Weltgeschehen eingreifen kann, weil sie zum Teil unvorstellbare Leiderfahrungen erlebt haben und in einem großen Ausmaß mit der Abgründigkeit des Bösen im Menschen konfrontiert wurden. Tarik vermutet, dass Gott selbst nicht genau weiß, was er mit schlechten Menschen tun soll:

„Wenn er sauer ist, dann weiß er nicht genau, was er machen will. Aber wenn er weiß, dass jemand etwas Gutes getan hat, dann ist er nett.“ (Tarik, m9, Ezide, Irak)

Auch die 6-jährige Ezidin Hinar ist der Ansicht, dass Gott gegen manches nichts ausrichten kann. Obwohl sie zu der zweiten Generation der Zugewanderten gehört und ihre Mutter als Kind nach Deutschland kam, hat Hinar die gewaltsame Ermordung und Verschleppung von Ezid*innen im Shingal mitbekommen, weil ihre Familie darüber spricht und die Ereignisse verfolgt. Möglicherweise steht dies im Hintergrund ihrer Begründung der eingeschränkten Handlungsfähigkeit Gottes:

I: „Gegen was kann Gott nichts machen?“

H: „Wenn Kinder entführt werden oder so, er kann ja nicht dahin gehen und die auch sagen: hör auf.“

I: „Mhm okay und was passiert dann? Also was macht, also, was ist dann?“

H: „Dann (...) sind die halt weg, leider!“

(Hinar, w6, Ezidin, in Deutschland geboren)

Hasret und Berat stimmen ebenfalls der Aussage „Gott kann gegen manches nichts machen“ zu, weil sie zwar an Gott glauben, aber erlebt haben, dass es Krieg gibt. Auch wenn Gott Krieg ihrer Ansicht nach nicht verhindern kann, stellt er sich ihrer Ansicht nach aber auf die Seite der Opfer. Den Verantwortlichen werde Gott nicht verzeihen:

I: „Kann gegen manches nichts machen? [liest die von den Kindern ausgewählte Thesen-Karte vor] Gegen was kann er nichts machen?“

B: „Krieg!“

H: „Ja das glaube ich auch.“

I: „Wieso, warum kann (...)?“

B: „Nicht jede Tag. Ein Monat oder so. Kann nicht einfach so sagen ‚ok du hast einen getötet. Das verzeihe ich dir einfach‘.“

(Hasret, w13 und Berat, m13, Ezid*innen, Irak)

Azads Beschreibung der eingeschränkten Wirkmächtigkeit Gottes erinnert an den Habitus der Überlebenskunst. Möglicherweise überträgt er seine eigenen Erfahrungen der Vulnerability und eines abwartenden religiösen Copings auf seine Gottesvorstellungen. Gott, so sagt er, sieht sich an, „was die Menschen machen und schaut, was er machen kann“. Das Böse besteht seiner Ansicht nach in der Welt, weil Gott es nicht verhindern kann, ohne selbst Gewalt anzuwenden: „Also,

wenn er will, also er kann keine Menschen töten, auch wenn sie böse sind.“ Allerdings wird Gott seiner Ansicht nach Menschen im Jenseits für ihre schlechten Taten bestrafen: „Ich glaube, wenn die tot sind, dann bestraft er sie.“ (Azad, m12, Ezide, Irak). Damit ist Gott für ihn nicht allmächtig, hat aber einen Spielraum, den er nutzt, um den Menschen zu helfen. Azad fühlte sich beispielsweise von Gott beschützt, als sie von Terrorist*innen überfallen wurden:

„Als was die Daesh [IS auf Arabisch, BK], also dass sie uns nicht fangen sollen und das hat geklappt.“ (Azad, m12, Ezide, Irak)

Die 10-jährige kurdische Muslima Naima hadert mit der Frage nach der Allmächtigkeit Gottes. Das Happy End der Varenka-Geschichte empfindet sie als unrealistisch. Sie bezweifelt, dass Gott auf eine solche Weise wirkt und äußert eine naturwissenschaftliche Skepsis:

N: „Wie dumm ist diese Geschichte.“

I: „((lacht)) Also glaubst du, dass das nicht wirklich wahrscheinlich ist, dass Gott das machen kann?“

N: „Das ist dumm.“

I: „Warum?“

N: „Nein, ich glaube euch! Aber auf einmal hat ihr kein Essen, nächste Tag Schnee weg und das, da Wiese auf einmal Blumen, auf einmal wieder alle zurück. Lüge. Wie hat das einfach gemacht?“

(Naima, w10, Muslima, Syrien)

Gleichzeitig wirkt Naima ambivalent, weil sie die Aussage „Gott kann alles“ als zutreffend auswählt. Beim Sortieren der Thesen-Kärtchen ärgert sie sich über negative Aussagen bzgl. des Beistandes Gottes. Die Karte „Gott rettet die Menschen nicht“ legt sie zum Stapel „passt nicht zu Gott“ und kommentiert ihre Wahl mit: „Wer schreibt sowas dummes, aber egal“. Gleichermaßen irritiert sie die These „Gott kann gegen manches nichts machen“ und sie betont noch einmal, dass Gott alles kann:

D: „Gott kann gegen manches nichts machen.“

N: „Nein, also gegen Menschen?“

D: „Gegen Manches, also gegen manchmal.“

N: „Nein, Gott, hä ich verstehe das einfach nicht.“

D: „Also manchmal gibt es Situationen, wo Gott nichts machen kann.“

N: „Nein! Gott kann alles machen. Gott kann mich jetzt alles machen.“ ((legt es hin zu: passt nicht zu Gott))

D: „Ah schau mal. Gott kann alles?“

N: „Ja!“ ((legt es hin zu: passt zu Gott))

(Naima, w10, Muslima, Syrien)

Festgehalten werden kann also, dass viele der interviewten Kinder und Jugendlichen aufgrund ihrer eigenen Erfahrung von VulnerAbility an eine Art der Souve-

ränität Gottes glauben, die nicht in einfachen Schemata beschreibbar ist, weil sie von Menschen zwar emotional empfunden, aber nur bedingt in Worte gefasst werden kann. Hierbei spielt die Temporalität und der Kairos des Wirkens Gottes eine besondere Rolle, insofern Allmächtigkeit für sie nicht unbedingt ein *unmittelbares* Eingreifen impliziert. Sie glauben stattdessen an eine unverfügbare Allmächtigkeit. Gott verfolgt aufgrund seiner Allwissenheit und aus der Ewigkeitsperspektive heraus möglicherweise Pläne, die sich dem Menschen nicht unbedingt erschließen, weil dieser nicht allwissend ist. Im Angesicht eines Glaubens an das Jenseits werden menschliche Temporalität und Machtfragen in eine andere Dimension gerückt. Auch bei Vorstellungen von einer eingeschränkten Wirkmächtigkeit wird von einer unbedingten Parteilichkeit und Begleitung Gottes ausgegangen, der das Gute für die Menschen will und mit dessen Kraft man sich im Gebet verbinden kann. Das Gebet dient ihnen dabei als Kontingenzbewältigungspraxis.

4.2.2 Gebete als Kontingenzbewältigungspraxis

In beängstigenden und aussichtslosen Situationen half das Gebet den interviewten Kindern und Jugendlichen, sich mit Gott zu verbinden, seinen Beistand zu spüren, aber auch *agency* zu generieren. In ihrer Gebetspraxis greifen sie auf Traditionen ihrer Religionsgemeinschaft zurück²⁸, gleichzeitig vollziehen sie selbstständige Adaptionsleistungen, indem sie freie Gebete formulieren und den Gebeten damit einen subjektiven Sinn verleihen. Religionsübergreifend geben sie an, sich in freien, eigenständig formulierten Gebeten an Gott zu wenden. Exemplarisch kommt dies im Interview mit Roshdar und Sado zum Ausdruck. Besonders Sado berichtet, dass er im persönlichen Gebet Gott um Beistand bittet:

- I: „Okay also ihr betet nicht so oft, aber manchmal.“
 R: „Ja manchmal bete ich im Bett, wenn ich schlafen gehe, aber nicht so oft.“
 I: „Und wie machst du das?“

28 Im Ezidentum spielt die Glaubenspraxis und somit auch das Gebet eine bedeutsame Rolle. Für das Gebet wird der Begriff „Dua“ verwendet, oder auch „qewl“. Duas/qewl werden in dieser Religion mündlich tradiert. Das Ezidentum kennt zeitgebundene Gebete wie das Morgengebet (Dua Sibê) bei Sonnenaufgang, das Mittagsgebet (Dua Nîvro), das Abendgebet (Dua Êvarê) bei Sonnenuntergang, das Schlafgebet (Dua Razanê), kurz vor dem Schlafengehen sowie das Monatsgebet (Dua Heyvê) zu Monatsbeginn. Zudem gibt es Gebete, die in bestimmten Situationen gesprochen werden, wie das Gebet vor der Arbeit (Dua Piştîgirêdanê), das Abschiedsgebet/Reisegebet (Dua Oxirê), das Hochzeitsgebet (Dua Mehrê) oder das Todesgebet (Dua li ser gîyanê mirî), beim Tod eines/einer Êzîd*in. Im Christentum hat das „Vater-Unser“ eine herausragende Bedeutung, das seinen festen Platz im Gottesdienst hat. Da die christlichen Familien aus unserer Studie vorwiegend aus freikirchlichen Gemeinden kommen, wird neben dem Tischgebet insbesondere das freie, an Gott oder Jesus gerichtete persönliche Gebet gesprochen. Im Islam hat das Pflichtgebet („sala“) eine herausragende Bedeutung. Es wird fünf Mal am Tag zu bestimmten Zeiten gesprochen. Neben der Einhaltung der Gebetszeiten ist die Einstellung der Betenden bedeutsam, deren Gedanken wirklich auf Gott gerichtet sein sollen (vgl. Behr 2014, 84). Es geht um eine Hinwendung zu Allah, einen Transzendenzbezug im alltäglichen Leben (vgl. Boumaaz 2014, 221). Daneben gibt es im Islam auch das freie „Stoßgebet“ („du‘a“), mit dem sich Betende hilfeschend an Allah wenden.

S: „Ich bete so.“

R: „In Gedanken.“

S: „Ja in Gedanken. So Gott beschütze, lass uns nicht vom Bösen in die Hand nehmen, solche Sachen. Allgemein.“

(Roshdar, m9 und Sado, m13, Ezid*innen, Irak)

Die Gebete fungieren als „Zwiesprache mit einer inneren Kraft“ (Kammeyer 2009, 14; vgl. Peng-Keller 2016, 37) und sind Raum der Artikulation von Vulnerabilität. Auf der Flucht bot das Gebet zumindest die Möglichkeit einer ‚indirekten Kontrolle‘: Zwar mussten die Geschehnisse erduldet werden, die Kinder und Jugendlichen konnten aber dennoch in gewisser Hinsicht Handlungsfähigkeit bewahren, indem sie beteten und Gott baten, ihnen zu helfen. Das Gebet kann daher als Handlungsoption gedeutet werden, durch die ein Gefühl der Wirkmächtigkeit aufrechterhalten werden konnte. Durch den Glauben daran, dass Gott die Gebete erhören wird, konnte das Gefühl des ohnmächtigen Ausgeliefertseins zumindest ein Stück weit überwunden und die Situation als etwas kontrollierbarer erlebt werden, was ihre *agency* stärkte (vgl. Klein/Lehr 2011, 354). Die Interviewten beschreiben die emotionale Wirkung der Gebete dementsprechend als stabilisierend. Nach dem Beten fühle man sich, wie Tarik erklärt, „erleichtert, weil Gott den Menschen hilft“ (Tarik, m9, Ezide, Irak). Auch Dalia empfindet das Gebet als beruhigende Verbindung mit Gott, an den man sich immer wenden könne. In ihrer Aussage wird gleichzeitig ersichtlich, dass dem Faktor der Temporalität von Gottes Wirken auch im Gebet Bedeutung zukommt:

„Ich denke immer, dass Gott alles kann, er ist immer bei dir. Auch wenn es nicht direkt passiert, es passiert später. Wenn ich nervös bin, dann geht es mir etwas besser nach dem Beten.“ (Dalia, w14, Muslima, Syrien)

Bilal äußert, dass er betet, wenn er mutlos ist. Auf dem Weg nach Deutschland habe er sich in beängstigenden Situationen durch Gebete Mut gemacht:

„Also das ist, weil wir haben also wir haben also so viel Stre Stress ja? Und ich hab so viel schwer und ich hab Angst, weil wir können nicht in Deutschland kommen und dann ja und ich habe ein bisschen Angst also ein bisschen zu viel Angst und ich hab zu Gott gebetet und Gott hat mich beschützt.“ (Bilal, m14, Christ, Iran)

Wie vorangehend ausgeführt war die Überfahrt auf dem Meer ein Schlüsselmoment der Glaubenserfahrung, weil die Kinder und Jugendlichen eine Kraft Gottes spürten und sich von ihm gerettet gefühlt haben. Als sie sich auf dem weiten Meer in einem kleinen überfüllten Bott ausgeliefert und schutzlos fühlten, half ihnen das Gebet. In vielen Interviews führen die Kinder und Jugendlichen aus, wie sie auf der traumatischen Überfahrt auf dem Mittelmeer um Hilfe gebetet haben, wie Sado:

„Ich hab einfach nur so gebetet, so Hoffnung gehabt, dass wir ankommen. Sonst nix anderes im Kopf gehabt. Aber auch ängstlich.“ (Sado, m13, Ezide, Irak)

Neben freien Gebeten können auch ritualisierte Gebete *agency* fördern. Vorgegebene Gebetsformen und Texte der Religionen bieten „Artikulationshilfen und Resonanzräume“, in die sich die Betenden auch mit ihren sprachlich (noch) nicht artikulierbaren Gefühlen eintragen können (vgl. Peng-Keller 2016, 37, 42; Kammeyer 2009, 126). Das Gleiche gilt für Erfahrungen, die Menschen an die Grenzen des Verstandes bringen. Einige führen an, dass sie in gefährlichen Situationen mit anderen Menschen zusammen beteten und dadurch eine kollektive Ausdrucksform für ihre Ängste fanden. Exemplarisch hierfür steht die Interviewpassage mit Heve, die mit ihrer Familie vor den Massakern im Shingal Zuflucht in den Bergen suchte. Gemeinsam mit allen anderen haben sie Zuflucht im Gebet gefunden, um in irgendeiner Form das Grauen zu überstehen:

„Es war Berg, ein Berg und alle Ezidischen haben da gefahren und zwölf Tage war keine Esse keine Essen eh etwas zu essen, trinken die ganze Familie, ganz Eziden waren 5000 Leute waren in diesem Berg und eh na dann nur die haben gebetet und eh dann nur die haben gebetet und dann nachts und dann nach den 12 Tage die Sonne kommt und ganz viele Menschen sind gestorben, ganz viele Kinder so, die war die schwangeren Frauen, die sind da, die Kinder sind da geboren.“ (Heve, w14, Ezidin, Irak)

Tarik erinnert sich im Interview an zwei Momente, in denen er mit anderen betete. Zum einen, als sie in ein Feuergefecht mit Raketen und Schüssen gerieten, zum anderen, als ein starker Sturm aufkam, der sehr beängstigend war:

„Einmal hat es so stark geregnet und der Wind war so stark, dass wir nichts tun konnten. Dinge sind im Sturm herumgeflogen. Ja, und außerdem es gab auch Unwetter da. Das Wetter. Es fiel der Regen. Und Schnee. Und (..) Und es gab so starken Wind. Als ob wir fliegen konnten [...] Wir haben zusammen gebetet. Als die Sonne rauskam und der Sturm vorbei war, sind wir rausgekommen und die Kinder haben alle geschrien.“ (Tarik, m9, Ezide, Irak)

Wie oben beschrieben, erleben die Kinder und Jugendlichen mit ihren Familien auch in Deutschland weiterhin Vulnerabilitätserfahrungen und existentielle Verunsicherungen, die sie im Gebet vor Gott bringen. Am schlimmsten war für Mohammed, dass sie zunächst gar keine Unterkunft hatten: „Wir waren ein paar Tage halt draußen, ja, und das war halt nicht so schön.“ (Mohammed, m14, Christ, Iran). Insbesondere die gemeinschaftliche Unterbringung mit vielen anderen Menschen auf engstem Raum ohne Privatsphäre und mit sehr restriktiven Regeln und mangelnden Kochgelegenheiten wird von Kindern als Extremsituation wahrgenommen, in der sie sich an Gott wenden, damit er ihnen hilft, ihre Lage zu verbessern. Maryam antwortet auf die Nachfrage der Interviewerin, ob es in ihrem Leben einmal eine Situation gab, in der sie in großen Schwierigkeiten war, dass sie mit ihrer Familie gebetet habe, um aus prekären Wohnverhältnissen befreit zu werden:

„Ja, meistens in schwerer Situationen, z. B. als wir im Heim waren, da ging es uns schlecht, und da haben wir immer die ganze Zeit gebetet, dass wir ein schönes Leben wollen und nicht mehr im Heim, an so einem lauten Ort. Also jetzt sind wir Gott sei Dank in einer Unterkunft, hier können wir sehr gut kochen und es ist besser als ein Heim.“ (Maryam, w14, Muslima, Afghanistan)

Ein weiterer wichtiger Anlass für das Gespräch mit Gott ist die Trennung von Familienangehörigen, unter der einige sehr leiden. Naima legt offen, dass sie Gott um eine Familienzusammenführung bittet, weil ihr Opa noch in Syrien lebt:

„Ja, ich bete immer zu Gott, dass meine Opa Syrien kommt, weil meine Oma ist gestorben, wegen, weil sie hatte Angst, weil dort ist immer Krieg. Aber bei [Name der Klinik] hat mir gesagt, wenn die, wenn mein Opa jetzt hier bei Tür kommt, die machen die Tür auf in Deutschland.“ (Naima, w10, Muslima, Syrien)

Nicht alle teilen uneingeschränkt die Ansicht, dass Gott Gebete erhört. Es wird betont, dass das Gebet nicht instrumentalisiert werden dürfe und Gott nicht alle Wünsche erfülle. Einzelne der Befragten zweifeln auch generell die Wirkkraft von Gebeten an, wie Naima. Gott habe ihr, wie sie sagt, noch nie einen Gebetswunsch erfüllt, bis auf einmal, als sie ein Handy bekam. Diesen Wunsch habe sie nur im Herzen formuliert und dabei die Hände vor sich ineinander verschränkt. „Ich sage nicht bitte Gott hol mir jetzt ein Handy“, führt sie weiter aus, womit sie sich möglicherweise auf einen religiösen oder familiären Vorbehalt gegenüber einer bestimmten fordernden Gebetspraxis bezieht. Noch deutlicher wird sie im weiteren Verlauf des Interviews, als die Interviewerin in Bezug auf die Emotionalität bei Gebeten nachhakt. Ironisch grenzt sie sich hier von Betenden ab, die sich im Gebet existentiell mit Gott verbinden und ihre Sorgen vorbringen, was in einem gewissen Widerspruch zu ihrer Aussage steht, dass sie für Familiennachzug betet:

I: „Ja wie fühlst du dich dabei, wenn du, wenn du betest? Wie ist das so für dich?“

N: „Nichts.“

D: „Fühlst du nichts?“

N: „Was soll ich sonst fühlen? Oh jetzt bin ich bei Gott, jetzt kann ich Gott alles sagen? Ne.“

(Naima, w10, Muslima, Syrien)

Taraneh hat ebenfalls keinen persönlichen Antrieb, Gebete zu praktizieren. Sie streitet, wie sie erzählt, auch öfter mit ihrer Schwester, die versucht, sie zum Moscheebesuch zu bewegen. Nur manchmal betet sie die Pflichtgebete, aber eher aus Pflichtgefühl und ihrer Mutter zuliebe:

I: „Mhm und du betest auch fünf Mal am Tag oder manchmal?“

T: „Manchmal.“

I: „Okay und ehm womit hängt das zusammen also wann, wann betest du?“

T: „Vielleicht für meine Mutter?“

(Taraneh, w12, Muslima, Afghanistan)

Dies korrespondiert mit Taranehs insgesamt eher distanzierter Glaubenshaltung. Sie stellt ihre Gottesbeziehung mit einer geraden Linie oben auf dem Bild und einer geschwungenen Linie unten dar, wozu sie erklärt, dass die Linie nicht gerade ist, weil sie nicht so viel bete.²⁹ Allah sei die Linie oben, weil er ganz weit weg sei. Für sich selbst wünscht sich Taraneh mehr Freiheit und zu reisen. Momentan befindet sie sich in traumatherapeutischer Behandlung, um die Erlebnisse auf der Flucht zu verarbeiten. In belastenden Situationen scheint sie sich eher einsam zu fühlen:

I: „Hmhm okay und ehm wenn ehm und an wen wendest du dich, wenn du traurig bist? (T: hm?) Zu wem gehst du, wenn du traurig bist?“

T: „Niemanden?“

(Taraneh, w12, Muslima, Afghanistan)

Während Naima stärker mit Wut auf das Erlebte reagiert, wirkt Taraneh emotional zurückhaltend und eher resignativ. Aufgrund der geringen Datenmenge können jedoch keine Schlussfolgerung darüber gezogen werden, ob der Zweifel an der Wirkung des Gebets mit einer weniger stark ausgeprägten Zukunftshoffnung und positiven Coping-Mechanismen einhergeht.

Gebete, so lässt sich zusammenfassend schlussfolgern, fungieren bei vielen der Befragten als „Kontingenzbewältigungspraxis“ (Lübbe 2004, 161). Sie werden als wichtiges religiöses Ritual erlebt, auf das man in Notsituationen zurückgreifen kann. Das Gebet bietet Artikulationsräume für Vulnerabilitätserfahrungen und hilft, *agency* auch in ausweglosen Situationen zu generieren. Durch das emotionale Verbinden mit Gott konnten angesichts drohender Hoffnungslosigkeit positive Zukunftsimaginationen aufrechterhalten werden. In gemeinsamen Gebeten mit anderen wurden auch kollektive Ausdrucksformen für Erfahrungen gefunden, die an die Grenzen des Versteh- und Mitteilbaren heranreichen, wie die Ereignisse im Shingal. Einige wenige zweifeln dagegen an der Wirkmächtigkeit des Gebetes. Sie fühlen sich eher verpflichtet, die traditionellen Gebetszeiten einzuhalten, ohne diese als bereichernd zu empfinden.

4.3 Die Frage nach dem Ursprung des Bösen und nach Gott im Leid

Menschen, die Leid erfahren, haben ein existentielles Bedürfnis danach, „Erklärungen und Deutungen zu finden, die es ihnen ermöglichen, das erfahrene Leid zu verstehen und in größere Zusammenhänge einzuordnen.“ (Ritter et al 2006, 195). Hierbei geht es um ein Zurückgewinnen der Selbstachtung (vgl. Ritter et al 2006, 198) und darum, das Leben als „zusammenhängend, erklärbar und sinnvoll“ (Klappstein/Kortewille 2020, 22) zu erleben. Antonowsky (1997) prägte

²⁹ Vgl. zur Methode der Fadenbilder Kapitel 2.

den Begriff des „Kohärenzgefühls“, für das es drei Komponenten gibt: das Gefühl von Verstehbarkeit, das Gefühl von Handhab- und Bewältigbarkeit und das Gefühl der Sinnhaftigkeit und Bedeutsamkeit des eigenen Lebens (vgl. Antonovsky 1997; Konz 2019, 77f.). Angesichts des Kontrollverlustes in Leidsituationen wird das Bedürfnis hervorgerufen, die Ereignisse wieder kontrollieren zu können. Dies kann erreicht werden, wenn es gelingt, die Situation für sich zu deuten und neu zu bewerten. Religiöse Erklärungen können Halt und Orientierung geben, indem sie helfen, einen „Sinn in der Welt und in den Geschehnissen des eigenen Lebens zu finden“ (Klein/Albani 2011, 229). Allerdings stellt sich hierbei die Frage, warum Gott Leid zulässt. Ritter et al kommen in ihrer Studie über Gott und Leid aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen aus Deutschland zu dem Ergebnis, dass für viele das Thema Theodizee, also die Frage nach dem Leid angesichts der Allmacht Gottes, nicht bedeutsam ist, weil sie bisher nicht mit Lebensthemen konfrontiert wurden, die eine Auseinandersetzung erforderlich machten (vgl. Ritter et al 2006, 159). Zudem stellten laut Ritter et al die meisten aufgrund ihrer mangelnden religiösen Sozialisation keine Verknüpfung zwischen Gott und dem Leid her (vgl. Ritter et al 2006, 159). Für sie war nicht Gott der Verursacher des Leids, weshalb dieses auch nicht zur Infragestellung des Glaubens führte.³⁰ In unserer Studie dagegen waren die Kinder und Jugendlichen zumeist religiös sozialisiert und gingen von einem allmächtigen Wirken Gottes in der Welt aus. Dennoch führte die Theodizeefrage bei den wenigsten zu einer Infragestellung Gottes. Auffällig war, dass die meisten nicht von sich aus auf die Frage nach Gott im Leid zu sprechen kamen, sich an den durchdachten Antworten aber ablesen ließ, dass sie sich mit der Thematik beschäftigt hatten. Einige, wie Dilovan, brachten auch explizit an, sich schon mit der Frage befasst zu haben, dass die Antwort ihnen aber schwerfalle:

„Ich hab mich das auch manchmal gefragt. Das ist ja auch (..) Argument von Atheisten, ne, die sagen ‚Gott ist ja nicht gut. Wenn er die Welt erschaffen hat, dann hat er ja Böses erschaffen, also ist er nicht gut‘, aber (..) weiß nicht, er hat (..), ich weiß nicht, weil ich hab, ich hab mich das auch schon gefragt. Aber, aber hab ich keine Antwort.“ (Dilovan, m12, Ezide, in Deutschland geboren)

Leid ist für die Befragten kein abstrakter, theoretisch zu erörternder Begriff, sondern tiefgreifende Lebenserfahrung. Sie mussten miterleben, wie Menschen eine verheerende Gewaltdynamik ergreift und buchstäblich Leben zerstört werden. Gleichzeitig haben sie in Momenten der Ohnmacht existentielle und prägende Er-

30 Nur vereinzelt trat in der Befragung von Ritter et al die Theodizeefrage als Einbruchsstelle des Glaubens auf (vgl. Ritter et al 2006, 159). Bezüglich der Gottesvorstellung war bei Vielen ein deistisches Gottesbild erkennbar, „demzufolge Gott nicht in das Geschehen auf Erden eingreift“ (Ritter et al 2006, 161). Manche sahen ihn eher als Kraftquelle, die hilft, das Leid zu ertragen oder sie stellen sich vor, „dass Leid an Gott abgegeben werden kann“ (Ritter et al 2006, 161).

fahrungen der Präsenz Gottes gemacht. Sie spürten seine Nähe, Kraft und Schutz. Diese Erfahrungen prägen ihre Denkbewegungen bezüglich der Frage nach dem Ursprung des Bösen und nach Gott im Leid, bzw. nach dem Umgang mit dem Leid in der Welt. Nicht alle haben für sich schon eine Erklärung gefunden, warum es das Böse gibt. Bei den interviewten ezidischen Kindern herrscht diesbezüglich eine gewisse Schicksalsergebenheit. Viele von ihnen wählen das Interpretationsmuster, dass sich im Leben immer gute und schlechte Dinge ereignen. So äußert Heve zunächst, dass die Menschen für ihr Tun verantwortlich sind. Sie führt dann weiter aus, dass es im Leben nicht nur gute Dinge gibt, sondern auch schlechte Ereignisse dazu gehören: „Ja, es kann nicht immer nur Gutes passieren, manchmal ist schlechter.“ (Heve, w14, Ezidin, Irak). Auch Hêvî ist dieser Ansicht. Auf die Nachfrage, ob Geschichten im Leben so ausgehen wie die von Varenka, antwortet sie „manchmal gut, manchmal schlecht“ (Hêvî, w8, Ezidin, Irak). Die Frage nach der Existenz des Bösen beantwortet sie wie Heve mit dem Hinweis „das kann nette Menschen gibt und paar böse Menschen“ (Hêvî, w8, Ezidin, Irak). Auch Xelal und Hinar teilen die Vorstellung, dass es immer Gut und Böse gibt:

„Es können es kann nicht jeder lieb sein. Jeder Mensch ist auch nicht gleich. Es gibt Böse und Gute. Es gibt zwei Arten (I: okay). Das wär ja auch blöd, wenn alle Menschen immer gleich sind.“ (Xelal, w10, Ezidin, in Deutschland geboren)

Die überwiegende Zahl der Befragten sieht das Leid als ein von Menschen gemachtes Übel. Als wirkmächtiges Deutungsmuster kristallisiert sich religionsübergreifend der Glaube daran heraus, dass der Mensch zwar als gutes Wesen geschaffen ist, es ihm aber durch die von Gott gegebene Entscheidungsfreiheit eigenständig obliegt, Böses zu tun. Daher ist er für sein Tun selbst verantwortlich. Gott hat jedoch das letzte Wort und letztlich wird er das Böse begrenzen und bestrafen. Dieses Deutungsmuster ist besonders für muslimische Kinder vertraut, weil es der in der islamischen Theologie formulierten Erlösungslehre entspricht: Allah ist allmächtig und lenkt das Geschehen, der Mensch muss jedoch aktiv werden, um das Heil zu erlangen. Indem Gott den Menschen seinen Geist einhaucht, gibt er ihm die Möglichkeit, „sein Leben auf Gott hin [...] auszurichten“ (Khorchide 2016, 110). Der Mensch ist zu einer „freien Entscheidung zwischen Gut und Böse“ fähig und muss diese auch treffen. Bezugspunkt ist dabei jedoch die Barmherzigkeit Gottes, der „trotz zahlreicher Verfehlungen dem Menschen den Weg ins Paradies öffnen“ (Willems 2017, 95) kann. Demensprechend lokalisiert Shivan das Böse beim Menschen. Gott hat, wie er ausführt, die Menschen „schön“ geschaffen, irgendwie verändern sich diese jedoch und entscheiden sich, das Schlechte zu tun. Deshalb sei es gerecht, wenn sie ihre Strafe erhalten.

S: „(Pause) Das ist so schwierig, also. Ja böse Menschen, die bekommen sein Strafe, das ist Recht.“

I: „Mhm.“

- S: „Die bekommen noch sein Strafe. Also, sowas.“
 I: „Mhm. Und warum gibts die?“
 S: „Ja, keine Ahnung. Weil die selber so sind. Gott hat die schön gemacht, aber die sind irgendwie anders geworden.“
 (Shivan, m13, Muslim, Irak)

Einige wenige Kinder lösen die Frage nach dem Ursprung des Bösen, indem sie es externalisieren und es dem Teufel zuschreiben. So erklärt die 9-jährige Muslima Samira im Interview, dass das Böse durch den Teufel („Shaitan“) in die Welt gekommen ist. Eigentlich sei der Mensch zum Guten erschaffen. Shaitan verwirre jedoch den Verstand des Menschen, indem er sich in ihre Köpfe einschleiche.

„Er sagt zum Beispiel jetzt ‚ein Mensch hasst dich, bring ihn lieber um, dann hast du deine Ruhe.‘ Und dann macht der Mensch das und Gott weiß, dass das Shaitan gelogen hat und das mag er nämlich nicht.“ (Samira, w9, Muslima, Syrien)

Allah kann ihrer Ansicht nach nicht direkt den Teufel erreichen, weil er „unter der Erde“ wohnt. Der Herrschaftsbereich des Satans ist jedoch gleichzeitig genau deshalb begrenzt, insofern er „unten“ und Gott „oben“ ist. Gott kann, wie Samira weiter argumentiert, die Macht Shaitans beschränken, weil er stärker ist und der Mensch am Ende des Lebens vor ihm Rechenschaft über sein Verhalten ablegen muss.

- I: „Mhm und was ist dann mit den Bösen, was macht Gott mit denen?“
 S: „Hm die müssen dann, wenn sie tot sind, dann müssen, dann müssen, dann müssen sie, dann müssen sie eben dem Leben sagen und dann gibt es eine gute Tür und eine böse Tür und wenn sie etwas Böses getan haben, dann müssen sie natürlich in die böse Tür und wenn sie etwas sehr, sehr Gutes getan haben, dann müssen sie in die gute Tür.“
 (Samira, w9, Muslima, Syrien)

Argumentativ greift Samira hier der Frage vorweg, warum Gott den Menschen nicht so lenkt, dass er das Gute tut. Sie referenziert auf den freien Willen der Menschen und schlussfolgert, dass Gott möchte, dass sie von sich aus das Gute tun. Im Gegensatz zum Teufel/Shaitan versuche Allah nicht, die Menschen zu manipulieren:

- I: „Mhm, ah, wenn Krieg ist und wenn ganz viele Menschen ganz, ganz doll leiden, warum macht Allah nicht oder Gott, dass das anders ist?“
 S: „Weil er kann sich ja auch, weil hm er will nicht so wie Shaitan sein. Sich in den anderen Köpfen schleichen. Und er will nicht, dass das Leben von den anderen Menschen riskieren. Er will eben, dass eh andere Menschen den anderen eben helfen und, dass sie auch richtig nett sind miteinander.“
 (Samira, w9, Muslima, Syrien)

Auch wenn Samira ausgeprägte moralische Vorstellungen hat, legt sie keinen Wert auf Bestrafung, sondern eher auf die Veränderung der Menschen zum Guten. Alle

sollten ihrer Ansicht nach Gutes tun und in den Himmel kommen. Durch die Externalisierung des Bösen auf Shaitan deutet Samira das Leiden nicht als Prüfung. Ihrer Ansicht nach will Allah als gütiger und gerechter Beistand für alle Menschen das Gute und will sie nicht leiden lassen:

„Mhm ich möchte auch, dass alle Menschen etwas Gutes tun, dass sie auch alle in die gute Tür gehen. Und ich will nicht, dass jemand in die böse Tür geht.“ (Samira, w9, Muslima, Syrien)

Deshalb, so argumentiert sie weiter, gebe Gott immer wieder eine Chance. Ihre Antwort zeigt, dass sie das reziproke Gerechtigkeitsverständnis ausdifferenziert. Sie glaubt daran, dass Gott die Guten belohne, da er aber barmherzig sei, bestrafe er im Gegenzug nicht einfach die Bösen. Auch ihnen will er helfen und sie zum Guten führen:

„Hm wenn jetzt zum Beispiel einer gut ist und der andere ist böse und dann macht eben Allah eben etwas dagegen, damit er auch wieder gut wird. Weil er möchte nicht, dass jemand mit seiner eigenen Hand tot wird. Das, weil Gott mag das halt eben nicht, wenn jemand einen anderen tötet, das ist doch sehr gemein. Deshalb ist es gerecht, wenn alle gut sind. Und Gott mag das auch, wenn alle gut sind und immer fröhlich miteinander umgehen.“ (Samira, w9, Mulima, Syrien)

Bei der Frage nach dem Ursprung des Bösen argumentiert Issa wie Samira, dass dieses vom Teufel an die Menschen herangetragen wird:

„Also, die wurden vom Teufel überfallen sozusagen. Wenn die Menschen auf den Teufel hören werden sie so ein bisschen kriminell.“ (Issa, m10, Muslim, Syrien)

Dabei scheint er die Kriegserfahrungen in Syrien zu verarbeiten. In Syrien hat er, wie seine Mutter im Elterninterview erwähnt, oft gefragt, „wieso sind diese Menschen Muslime, aber tun schlechte Dinge?“ Ihre Antwort darauf war, dass Gott gute und böse Menschen auf die Welt bringe und dass man lernen kann, was richtig und was falsch ist. Issa ist der Ansicht, dass die Wurzel des Bösen in der gegenseitigen Abwertung der Menschen liegt:

„Hm, weil die Menschen es nicht so aushalten können, wenn ihn jemand so ärgert, aber manche Leute hassen andere Leute, darum werden sie geärgert und weil sie geärgert werden liegt es manchmal an dem Namen oder wegen der Stimme oder wegen der Sprache oder dem Aussehen.“ (Issa, m10, Muslim, Syrien)

Auch bei den christlichen Kindern findet sich das Motiv des Teufels als Ursprung des Bösen. So greift Sami diesbezüglich auf Deutungsmuster der christlichen Tradition und die Schöpfungserzählung (Gen 2,4b-3,24) zurück. Er argumentiert, dass durch den Sündenfall des Menschen das Böse in die Welt gekommen sei, was er dem Teufel zuschreibt. Wer an Gott glaubt, so argumentiert er weiter, hat ein „richtiges Herz“, womit er wahrscheinlich gemäß seiner freikirchlichen Prägung

auf den „richtigen Glauben“ anspielt, der, wie er hervorhebt, davor schützt, nicht zum Bösen verleitet zu werden.

„Gott hat das nicht zugelassen, es, eh, es war der Teufel, ein Mensch. Der erste Mensch hat nicht auf Jesus zugehört und hat einfach nur von ein, von ein Apfel des Böses gegessen und hat ein, und hat gesehen, dass das Leben eh, viel schöner ist, eh so ohne Gott zu leben ist. Aber das ist es nicht. Dann hat sich die ganze Welt verändert. Der Böse konnte seine Kraft einsetzen und hat uns alle böse gemacht. Aber die da, die jetzt an Gott eh, glauben, die haben ein richtiges Herz.“ (Sami, m9, Christ, in Deutschland geboren)

Es lässt sich also festhalten, dass von den befragten Kindern und Jugendlichen überwiegend die Deutungsmuster: „Es gibt Gut und Böse“, „Der Mensch ist für das Böse verantwortlich“ und eine Externalisierung des Bösen auf Shaitan/den Teufel gewählt wurden. Gott ist ihrer Ansicht nach ein Verbündeter im Kampf gegen Ungerechtigkeit; auch wenn er nicht immer direkt eingreifen kann, wird er spätestens im Jenseits das Böse besiegen bzw. schlechte Menschen zur Rechenschaft ziehen. Da viele Kinder und Jugendlichen daran glauben, dass Gott in die Welt eingreift und allmächtig ist, stellt sich ferner die Frage nach ihren Erklärungen für den Umgang mit dem Leid. In den Interviews kristallisierten sich diesbezüglich insbesondere die Deutungsmuster „Leid als Prüfung“ und „Liebe als Gottes Antwort auf Gewalt“ heraus. Selten war Leid auch eine Einbruchsstelle des Glaubens, insofern die Erlebnisse zu einer Infragestellung Gottes führten. Lediglich in einem Interview wurde Leid als Strafe gedeutet.

Leid als Prüfung

Nach Ansicht der Ezidinnen Xelal und Hinar hat es keinen tieferen Sinn, dass es schlechte Menschen gibt. Sie mutmaßen, dass Gott möglicherweise sehen wolle, „ob sie wirklich gut sind“ (Xelal, w10, Hinar, w6, Ezidinnen, in Deutschland geboren). Das Deutungsmuster von Leid als Prüfung wird jedoch überwiegend von muslimischen Kindern vorgetragen. Den religiösen Deutungsmustern ihrer Religionsgemeinschaft entsprechend argumentieren sie, dass Allah die Menschen prüfe und seine guten und schlechten Taten zähle. Dies sei am Ende des Lebens ausschlaggebend dafür, ob der Mensch in den Himmel oder die Hölle komme. Niemand kommt ihrer Ansicht nach ohne negative Erlebnisse durch das Leben. Es komme also darauf an, diese zu bewältigen und auf Gott zu vertrauen. Dann werde der Mensch am Ende des Lebens belohnt werden. Wenn er dagegen unbeherrschbar sei und immer das Schlechte wähle, erhalte er dafür am Ende des Lebens die Konsequenz und werde durch Gott bestraft. Entsprechend dieses Deutungsmusters argumentiert Elham, es gebe schlechte Menschen, weil Gott sehen möchte, ob sich diese verändern. Um dies zu bewirken, so führt sie weiter aus, greift Gott immer wieder helfend ein, z. B. indem er durch andere Menschen wirkt und Freund*innen schickt, die versuchen, eine Veränderung des Verhaltens zu erzielen:

- E: „Weil er will etwas und hm (...) weil er wollte sehen, ob sie sich verändern. Kann sein, dass sie sich verändern. Darum.“
- I: „Okay, du meinst, dass sie vielleicht auch noch anders werden?“
- E: „Ja.“
- I: „Ja, okay. Und versucht Allah, dass die sich ändern? Wie versucht er das denn?“
- E: „Zum Beispiel (...) er bringt die guten Freunde zum Beispiel. Die versuchen zu helfen. Ja, so.“
- (Elham, w9, Muslima, Syrien)

Auch wenn sie an einen richtenden Gott glauben, betonen die befragten muslimischen Kinder die Barmherzigkeit Allahs. Sie heben hervor, wie wichtig es Allah sei, dass der Mensch das Richtige und Gute tut und dass dieser stets gewillt sei, den Menschen zu verzeihen. Fortwährend fällt in den Interviews der Begriff „Chance“, wie beispielsweise bei Khaled:

„Es gibt manche Menschen die machen manchmal schlechte Sachen, zum Beispiel ich mach eh ich mach manchmal schlechte Sachen, aber Allah gibt mir noch eine Chance. Allah gibt immer Chancen, aber dann am Ende soll man wissen, was man gemacht hat in seinem Leben, weißt du? Was man gut gemacht hat.“ (Khaled, m13, Muslim, Syrien)

Dieses Deutungsmuster des ‚Chancen-gebenden Gottes‘ geht mit der Vorstellung vom Leid als Prüfung einher. Es wird gerahmt durch das Vertrauen auf einen Gott, der das Gute will und einen Plan für die Menschen hat. Er gibt den Gläubigen stetig die Chance, sich richtig zu verhalten. Diese Ansicht wird auch von den zum Christentum konvertierten Kindern geteilt, was möglicherweise daran liegt, dass sie muslimisch sozialisiert sind. So hebt auch Bilal hervor, dass Gott immer wieder Chancen gebe, sich zu ändern:

„Also (..) hm also das ist zum Beispiel er ist, okay, ich geb dir noch eine Chance oder so. Ist wie das? Er gibt, also er gibt von uns gerade, gibt für uns also viele Chance und (...).“ (Bilal, m14, Christ, Iran)

Khaled steht dem Tun-Ergehen-Zusammenhang dagegen eher kritisch gegenüber und akzentuiert stärker das unergründbare Wirken Gottes. Allah ist, wie er betont, der Bestimmer über Leben und Tod, sodass der Mensch nicht unbedingt durch gutes Verhalten sein Schicksal beeinflussen kann. In seinem religiösen Relevanzsystem greift Khaled zudem auf einen Aspekt aus den 99 Namen Gottes zurück, die im Koran genannt werden und Eigenschaften Gottes aufzeigen. Einer davon ist ‚al-Mumit‘, womit beschrieben wird, dass der Tod in den Händen Allahs liegt:

„Ja Allah beschützt die Menschen, die ihn lieben. Es gibt auch Menschen, also die sind, also Allah weiß, wann die zum Beispiel tot sind. Es gibt Menschen, die, die sind tot, weil Allah weiß, wann die Menschen tot sind. Zum Beispiel Allah schreibt, oder sagt, wenn du bist nach ein Jahr krank, eh, tot zum Beispiel. Dann bin ich ja auch nach ein Jahr tot.“ (Khaled, m13, Muslim, Syrien)

Leid und Tod interpretiert er nicht als Strafe, sondern als unergründbaren Willen Gottes. Auch für ihn ist dies durch den Glauben an einen barmherzigen Gott gerahmt, der die Welt erschaffen hat und den Menschen zugewandt bleibt, wenn sie ihre Fehler bereuen.

„Weil also Allah hat uns ja zum Welt gebracht, ne? Wenn Allah uns also nur Allah kann alles, weil Allah hat ja die Welt zum Beispiel ehm in sechs Tagen gebaut. Deshalb kann er alles also die Menschen die zum Beispiel nicht gute Sachen machen. Er kann sie bestrafen, aber er gibt noch Chancen zum Beispiel, wenn jemand etwas Falsches macht und dann sagt: ‚Allah bitte verzeih mir, gib mir noch eine Chance.‘ Dann gibt Allah dir, wenn du brauchen was Gutes, dann machst also wenn du dafür dann noch was machst was Gutes.“ (Khaled, m13, Muslim, Syrien)

Gott hilft durch die Liebe

In den Interviews kristallisiert sich des Weiteren das Motiv der Liebe, die stärker ist als das Böse, heraus. Es wird besonders von den Kindern und Jugendlichen vorgebracht, deren Eltern zum Christentum konvertiert sind. Sie verwiesen in den Interviews implizit und explizit auf die Liebe Gottes und von Jesus. Deutlich wird dies beispielsweise an den Fadenbildern³¹ von Pegah und Navid. Navid legt seine beiden Fäden kreisförmig eng nebeneinander und begründet dies damit, dass Gott die Tür öffnet und Menschen beschützt:

„Weil Gott uns immer die Tür aufmacht. Er macht uns die Haustür auf, macht uns da rein und beschützt uns.“ (Navid, m11, Christ, Iran)

Seine Schwester bildet ein Herz als Symbol für die Liebe Gottes:

„Also da ist ein großes Herz. Gott hat ein großes Herz und öffnet für uns sein Herz. Ja deshalb.“ (Pegah, w14, Christin, Iran)

Bilal betont die Bedeutung von Liebe und der Freiheit des Glaubens im Christentum. Gleich zu Beginn des Interviews äußert er, dass Jesus für Gottes Liebe ans Kreuz gegangen ist.

„Also ich weiß auf jeden Fall, dass Gott auf den Kreuz gestorben ist für die Liebe.“ (Bilal, m14, Christ, Iran)

Gott möchte seiner Ansicht nach, dass sich die Menschen frei zu ihrem Glauben positionieren und sich aus dem Glauben heraus für das Richtige entscheiden sollen. Es ist ihm wichtig, dass Jesus zwar Ratschläge gibt, was gut ist, er dem Menschen aber keine engen Handlungsanweisungen gibt, wobei er gleichzeitig die für Jugendliche typische Rückfrage an die Sinnhaftigkeit des Kreuzestodes Jesu stellt:

„Also also ich denke Jesus ist zum Beispiel ist tot für uns, was zum Beispiel was haben wir Falsches gemacht? Der Jesus ist eh gestorben für uns und ehm ich kann nicht das

31 Vgl. Kapitel 2

auf Deutsch sagen, eh zum Beispiel, er sagt, zum Beispiel, er sagt nicht: ‚machst du, musst du *das* machen‘. Jesus sagt nicht, ‚das ist, weil du musst *das* machen‘ oder Gott. ‚Du musst das machen. Du musst *das* machen. Du darfst nicht *das* machen.‘ Ich [Jesus] sage, ich sag das: ‚Das ist gut für dich! Wenn du willst, mach, wenn du willst nicht, mach das nicht.‘ Ich glaube es ist so. (Bilal, m14, Christ, Iran)

Im Interviewverlauf deutet sich an, dass Bilal den Gedanken einer reziproken Gerechtigkeit tiefergehend in Bezug auf den Kreuzestod Jesu reflektiert. Da Jesus und Gott gut sind, fragt er sich, warum der Sohn Gottes nicht vor dem Tod bewahrt wurde:

„Also für uns (I: ja) ja ist schwierig einfach mal so eine Gutes ist also ist das eh Jesus ist wie Gott für uns. Also wenn Gott also gestorben ist, sehr sehr schwierig.“ (Bilal, m14, Christ, Iran)

Wie sehr ihn dies beschäftigte, zeigt sich noch während des Interviews, indem er sich unmittelbar an die Interviewerin selbst wandte und sie um eine Antwort auf die Frage nach Gott am Kreuz bat. Er hat in seiner Gemeinde gelernt, dass Gott in Jesus aus Liebe zu den Menschen ans Kreuz gegangen ist, empfindet es aber als ungerecht, dass Jesus sterben musste und nicht mehr als Mensch auf der Erde leben kann, bzw. bisher nicht wiedergekommen ist:

B: „Ja, darf ich eine Frage sagen? (I: mhm) Warum zum Beispiel Jesus er kommt nicht wieder also er kann zum Beispiel noch mehr leben?“

I: „Warum man nicht nochmal leben kann?“

B: „Ja.“

I: „Das würdest du wissen wollen?“

B: „Ja, ich will das wissen warum. Ich hab noch nie gefragt.“

(Bilal, m14, Christ, Iran)

Der Glaube an die allumfassende Macht der Liebe Gottes kann als Gegenbild zur erfahrenen Gewalt fungieren und zum Vorbild für gewaltfreie Copingstrategien werden. Dies wird von den christlichen Kindern und Jugendlichen jedoch nicht weitergehend ausgeführt, was daran liegen kann, dass sie erst seit kurzem ihren Glauben ausleben dürfen bzw. konvertierten und ihnen zunächst die Botschaft ausreicht, dass sie von Gott geliebt und geschützt sind.

Leid als Einbruchsstelle des Glaubens

Wenngleich die überwiegende Zahl der befragten Kinder und Jugendlichen angesichts des von ihnen erfahrenen Leids nicht an Gott zweifelt, kamen in einigen wenigen Interviews auch Zweifel, Fragen und sogar tiefe Ratlosigkeit auf. Bei diesen Kindern und Jugendlichen sind die Leiderfahrungen Einbruchsstellen des Glaubens. Sie wählen entweder einen selbst-direktiven Coping-Stil, d. h. sie vertrauen ausschließlich auf ihr eigenes Tun bzw. auf Hilfe durch andere Menschen, oder sie sind derart traumatisiert, dass sie insgesamt eine resignative Haltung ent-

wickeln. Der 16-jährige Ezide Raman stammt aus dem Gebiet Shingal und ist aufgrund seiner traumatischen Erlebnisse zu dem Schluss gekommen, dass Gott nicht rettend in das Geschehen der Welt eingreift. Er hält „zwischenmenschliche Interaktionen und Bezüge“ (Ulfat 2017, 209) für wichtiger und zweifelt an der Existenz Gottes. Wenn es Gott gibt, ist er ungerecht und schwach, sonst hätte er die Ezid*innen geschützt:

D: „Warum ist er ungerecht?“

R: „Ich meine, schauen sie sich an, was den Ezidi passiert ist. Sie haben nie etwas Böses getan.“

D: „Du sagst, dass er Menschen nicht rettet, wenn sie in schwierigen Situationen sind. Warum?“

R: „Genau wie all die Dinge, die uns passiert sind und er hat nichts getan.“

(Raman, m16, Ezide, Irak)

Gott ist nach Ansicht von Raman weit weg und nicht wirklich beschreibbar, „weil er nicht menschlich ist wie wir“. Möglicherweise lehnt er Gott auch deshalb ab, weil er erlebt hat, dass in seinem Namen Menschen ermordet wurden:

I: „Was magst du an Gott?“

R: „Um ehrlich zu sein, mag ich gar nichts. Also, wie ich vorher gesagt habe, er ist ungerecht. Das mag ich an ihm nicht.“

I: „Du magst ihn nicht?“

R: „Ich glaube mehr an die Menschheit und nicht an Götter.“

(Raman, m16, Ezide, Irak)

Andererseits gibt es im Interview auch Anzeichen dafür, dass Raman mit Gott hadernd und noch nicht zu einem abschließenden Urteil gekommen ist, ob er an die Existenz Gottes glauben soll oder nicht. Als er danach gefragt wird, was ihm auf dem Weg nach Deutschland Mut gemacht hat, antwortet er, dass es sein Glaube war – und sein Onkel:

D: „Als du auf dem Weg nach Deutschland warst, was hat dich motiviert? Als du nach Deutschland kamst?“

R: „Ehrlich gesagt hat es mir manchmal geholfen.“

D: „Wer hat dir geholfen?“

R: „Also Gott.“

(Raman, m16, Ezide, Irak)

So könnten seine Glaubenszweifel auch durch den Abschied vom Kinderglauben hervorgerufen sein und mit einer Suche nach einem neuen tragfähigen Glauben einhergehen. Ähnlich wie Raman ringt auch der 13-jährige Sado damit, seine Erlebnisse mit seinem Gottesverständnis zu vereinbaren. Er hat ebenfalls die Gewalt durch den IS erlebt und zweifelt deshalb an der Gerechtigkeit Gottes. Mit seinem Bruder gerät er im Interview in eine Diskussion, weil dieser die Thesen-Karte „Bestraft, wenn Menschen böse Dinge machen“ als zutreffend ausgesucht hat.

- R: „Bestraft Menschen, wenn sie böse Dinge machen.“
 I: „Ok. Was macht er da?“
 R: „Der sorgt dafür, dass die nicht das machen können, was sie wollen.“
 S: „Meint das, dass er dann jeden bestraft?“
 R: „Nein, nur bösen Menschen. Wenn man was Böses macht.“
 S: „Achso, ok.“
 D: „Stimmst du dem zu? Nicht jedem, aber den bösen?“
 S: „Ja... nicht alle. Glaube ich.“
 D: „Warum nicht?“
 S: „Weil die IS machen immer weiter und wird dann mit denen nix passiert.“
 (Roshdar, m9 und Sado, m13, Ezid*innen, Irak)

Bei Raman und Sado weisen die Glaubenszweifel und Fragen darauf hin, dass sich Gottesvorstellungen verändern und der Glaube an einen allmächtigen Gott angesichts traumatisierender Leiderfahrungen nicht mehr tragfähig sein kann.

Leid als Strafe

Lediglich Naima deutet Leid als Strafe und versucht, einen Tun-Ergehen-Zusammenhang herzustellen. Sie scheint die Schuld für das erlittene Leid den Menschen zuzuschreiben, um an der Gerechtigkeit Gottes festhalten zu können. Sie äußert, dass die Menschen wohl etwas getan haben müssen, wenn sie etwas Schlimmes erleiden oder im Mittelmeer ertrinken, weil Gott den Guten so etwas niemals antun würde. Menschen, die sich richtig verhalten, so denkt Naima, werden geschützt:

„Als wir in Krieg waren, Gott war mit uns, weil wir, also wir waren ein großes Team, mehr als 50, wir waren alle ein Team, die Leute haben, die Leute waren mit Respekt, die haben nichts Dummes gemacht, die haben nicht lügen, nicht umgebracht. Gott war mit uns. Und keiner konnte uns schießen. Aber die Leute, die gelügen haben und eh, nicht an Gott glauben, immer beleidigen und das, Gott, Gott lasst dieser Mensch tot sein, damit auch Gott, damit auch dieser Mensch bestraft, sagt meine Mutter. Aber es war wahr. Bei die, Boot ist kaputt, hast du gesehen!“ (Naima, w10, Muslima, Syrien)

Insofern sie Leid als Strafe deutet, belastet sie das Thema Schuld und Verantwortung auch in Bezug auf ihre eigene Person, was Auswirkungen auf ihr Coping hat. Aufgrund ihrer Traumatisierung wird Naima schnell aggressiv und befindet sich daher in therapeutischer Behandlung. Ihre eigenen negativen Emotionen und ‚schlechten Taten‘ will sie nicht als Schuld angerechnet bekommen, bzw. sie versucht, mit der Schuldfrage umzugehen, indem sie diese externalisiert und dem Teufel zuschreibt. Dieser verleite sie dazu, bei Konflikten die Kontrolle zu verlieren: „Zum Beispiel ich möchte keine anfassen, trotzdem macht der Teufel.“ (Naima, w10, Muslima, Syrien). Sie schlussfolgert daraus, dass sie für ihre Taten nicht verantwortlich ist und nicht von Gott zur Rechenschaft gezogen werden sollte:

„Ja, den Teufel. Zum Beispiel, ich möchte nicht lügen, aber der Teufel bring mich zu lügen. Zum Beispiel ich möchte nicht klauen, aber der Teufel bringt uns zu klauen, aber

was hab ich Schuld gemacht, dann mach einfach Gott einfach so straft uns. Ist doch nicht unsere Schuld.“ (Naima, w10, Muslima, Syrien)

Ihre Unschuld bekräftigt sie im Verlauf des Interviews noch einmal: „Was kann ich dafür. Der Teufel macht das doch!“ Der Teufel ist für sie gleichzeitig auch Sinnbild für äußere Bedrohungen. Naima hat Angst, dass jemand in der Unterkunft in ihren Raum hineinkommt und fühlt sich dort nicht sicher. Ihr Bedürfnis nach einem Rückzugs- und Schutzraum zeigt sich beim Fadenbild: Sie bindet die Fäden zur Darstellung ihrer Gottesbeziehung zu einer Schutz-Kette: „Weil wenn ich eine Kette mache, kann keiner meine Hals anfassen. Ich hasse, wenn jemand mich anfassen.“³² Gegen den Teufel helfen ihrer Ansicht nach auch Schutzformeln. Wenn sie alleine in der Wohnung sei, spreche sie „Bismillah alrahman alrahim“ (Im Namen Gottes, des Allerbarmers). Dadurch fühlt sie sich vor dem Teufel beschützt:

„Wenn du das nicht sagst, kommt der Teufel ist immer neben dir. Wenn du isst und nicht ‚Bismillah alrahman alrahim‘ sagst, isst der Teufel mit dir. Du lasst Gott im Stich, der Teufel isst mit dir.“ (Naima, w10, Muslima, Syrien)

4.4 Gerechtigkeit im Jenseits

Die Vorstellung, dass Gott für eine ausgleichende Gerechtigkeit im Jenseits sorgt, hilft vielen der befragten Kinder und Jugendlichen, nicht an der erfahrenen Ungerechtigkeit zu verzweifeln und zu resignieren. Sie konzentrieren sich darauf, selbst das Gute zu tun und vertrauen darauf, dass Gott spätestens zum Zeitpunkt des Todes diejenigen bestrafen wird, die Krieg und Gewalt verursachen. Wie Oben ausgeführt wird durch den Glauben an das Jenseits eine andere Temporalität des Wirkens Gottes ins Spiel gebracht. Vorstellungen von einer Hölle werden dabei nicht nur von den muslimischen, sondern auch von den christlichen und ezidischen Kindern geäußert. Mirad antwortet beispielsweise zunächst, dass man, wenn man stirbt, auf den Friedhof komme. Dann ergänzt er: „wenn man gemein ist, kommt man unten beim Teufel und wenn man nett ist, kommt man zu Paradies“ (Mirad, m7, Ezide, Irak). Da die ezidische Religion nicht an einen Teufel als Widersacher Gottes glaubt und es nach Ansicht von Ezid*innen keine Kraft neben Gott gibt, weil dieser „einzig, allmächtig und allwissend“ (Tagay/Ortaç 2016, 56) ist, fragt sich, woher diese Höllenvorstellungen stammen. Möglicherweise sind sie auf den Einfluss des muslimisch geprägten Lebensumfeldes in ihrem Herkunftsland zurückzuführen. Mirads Antwort ist aber insofern exemplarisch für ezidische Kinder, als dass vielen von ihnen Religionskenntnisse

³² Es ist unklar, ob Naima in der Unterkunft oder auf der Flucht Übergriffe erlebt hat, auch dies könnte ein Grund dafür sein, dass sie eine Schutzkette bastelt.

fehlen. Dies liegt einerseits an der Verfolgungsgeschichte der Ezid*innen, die eine sehr lückenhafte Schulbildung und Traditionsabbrüche zur Folge hatte, aber auch an der stark auf Orthopraxie ausgerichteten Religiosität. Zudem fehlen an vielen Orten Versammlungsräume, in denen der Glaube praktiziert und gemeinschaftlich gepflegt werden könnte. Eine andere Deutungsmöglichkeit wäre, dass sich die Kinder und Jugendlichen eine ausgleichende Gerechtigkeit und Bestrafung der Täter wünschen, da sie erleben, dass im Leben keine Konsequenzen dieser Taten erfolgt. Entsprechend der Jenseitsvorstellungen der Religionsgemeinschaften setzen sich jedoch besonders die muslimischen Kinder mit der Hölle auseinander. Hicham beschreibt sehr eindringlich, wie schlechte Menschen im Jenseits leiden werden. Die Frage nach Gottes Solidarität mit den Leidenden missversteht die Dolmetscherin und fragt, was Gott mit den schlechten Menschen macht. Hierauf erklärt Hicham, dass sie in die Hölle kämen. Dies dient seiner Ansicht nach nicht nur der Bestrafung, sondern auch der Läuterung. Wenn sie wieder etwas Gutes tun und ihre Strafe abgegoten haben, können auch sie in den Himmel kommen.

„Damit er in der Hölle alles nachholt [...] der muss beten während er verbrannt ist, (...) damit er ins Paradies gehen kann (..) und er muss auch fasten. [...] Der Mann bleibt tausend Jahre da mit dem Schmerz (...) danach verzeiht Allah ihm.“ (Hicham, m11, Muslim, Syrien)

Sehr ausgeprägt sind die individuellen Adaptionsleistungen bei Elham. Sie bringt im Gespräch von sich aus eine Jenseitsvorstellung zur Sprache. Als sie gefragt wird, wie sie sich die Welt wünschen würde, wenn sie alles bestimmen könnte, kommt sie auf das Paradies zu sprechen, das „Wunderland“, wie sie es nennt, von dem ihr ihre Mutter erzählt hat. Hier kämen Menschen hin, die alles gut machen. Am Ende des Lebens müsse man, wie sie fortfährt, auf einem Faden balancieren und trage die schlechten Taten dabei auf dem Rücken. Bei zu vielen schlechten Taten käme man in die Hölle, in das andere Land „voll Feuer“, wie sie es nennt. Das „Wunderland“ zeichnet sich für sie dadurch aus, dass sie dann selbstbestimmt leben kann. Wie wichtig ihr das ist, zeigt sich an der zweifachen Wiederholung ihrer Aussage, dass sie dann alles so machen könne, wie sie wolle („kann ich wie ich will es machen“, „ich kann was ich will machen“). Auf ihrem Bild stellt sie das Wunderland mit einem Schloss dar. Indem sie sich selbst als Prinzessin mit Krone als Teil des Schlosses darstellt, zeigt sie, dass sie sich selbst als gut versteht und sicher ist, dass sie in den Himmel kommt. Die Größe des Schlosses hängt, wie sie weitererzählt, davon ab, wie viel Gutes man tut.

E: „Meine Mutter hat mir gesagt, wenn ich in diesem Wunderland ankomme. Es kann sein, das da ein anderes Land, das ist voll Feuer. (I: Mhm) Wenn ich sag: Komm mal da gibt es so Schloss und kann ich wie ich will es machen, da gibt es Meerjungfrau und so, ich kann was ich will machen.“

I: „Wenn man gestorben ist im nächsten Leben oder wann?“

E: „Nein wenn man stirbt, dann geht man auf diese, es gibt so eine, ein, so wie ein Faden aber sehr sehr dünn. (I: Mhm) Alles was du nicht gut machst, packst du auf deinen Rücken. Du musst auf die Faden und unter dir ist Feuer und da, wenn du weiter läufst dann ist da das Wunderland. Wenn du, wie viel du nicht gut gemacht hast, dann bist du immer ehm mehr und dann fällst du runter und wenn du wenig hast dann fällst du nicht runter.“

(Elham, w9, Muslim, Syrien)

Auffällig sind im Bild sowie in ihrer Darlegung des Gemalten die Meerjungfrauen. Wie bei ihrer Schilderung der Fluchtgeschichte (vgl. Kap. 6.5) verleiht sie ihrer Beschreibung des Jenseits damit eine genderspezifische Note. Einen gläubigen Muslim erwarten laut Sure 56 im Paradies 72 Jungfrauen. Für Frauen gibt es keinen vergleichbaren Koranvers. Indem sie die Jungfrauen als Meerjungfrauen imaginiert, wird die Koranstelle in die Erfahrungswelt eines Mädchens transferiert und emanzipatorisch umgedeutet. Da Elham sich bei ihrer Schilderung des Jenseits und dem „Wunderland“ auf ihre Mutter bezieht, bleibt es unklar, ob die Abwandlung von „Jungfrauen“ zu „Meerjungfrauen“ im Teich eine Adaption von Elham ist oder ihrer Mutter. Dass Elham die Geschichte von sich aus vorbringt zeigt jedoch, dass sie eine besondere Bedeutung für sie hat. Interpretiert man diese Interviewpassage mit ihrer Rahmung der Fluchtgeschichte (vgl. Kap. 6.5), könnte es so gedeutet werden, dass Elham Gott als eine den Menschen übergeordnete Instanz versteht, die es ermöglicht, menschliche Hierarchien außer Kraft zu setzen bzw. zu überschreiten und Frauen gleichstellt. Möglicherweise zeigt sich hierin aber auch die Adaptionsleistung der Mutter, der es sehr wichtig ist, den Glauben an die Kinder zu vermitteln (vgl. Kap 6).

Im Ezidentum gibt es keine Vorstellung von Himmel und Hölle, sondern den Glauben an Seelenwanderung und Wiedergeburt. Bereits im Leben wählt man einen Jenseitsbruder oder eine Jenseitsschwester, die eine moralische Mitverantwortung für die Taten auf Erden übernehmen und einen im Jenseits in das neue Sein begleiten. Die besondere Verbindung der Jenseitsgeschwister stammt nach ezidischem Glauben aus den vorigen Leben (vgl. Tagay/Ortaç 2016, 65). Von den Interviewten kannten allerdings nur die Kinder einer Scheich-Familie die Tradition des Jenseitsbruders, der Jenseitsschwester. Die anderen Kinder und Jugendlichen schildern keine Vorstellungen von einem Leben nach dem Tod, sondern beschreiben eher ezidische Trauerrituale. Exemplarisch wird dies bei Hoger deutlich, der Bestattungsrituale beschreibt und die Frage nach einem Leben nach dem Tod verneint:

H: „Die werden erst so ein Loch graben. Die machen die da unter Erde. Und ich weiß nicht mehr.“

I: „Aber wie stellst du dir das vor? Was passiert danach?“

H: „Die werden unter Erde sein.“

I: „Und da bleiben?“

H: „Ja.“

I: „Glaubst du, dass es ein Weiterleben nach dem Tod gibt?“

H: ((schüttelt den Kopf))

(Hoger, m12, Ezide, Irak)

Die Aussagen von Xelal und Hinar deuten darauf hin, dass sie um den ezidischen Glauben an Wiedergeburt wissen, diesen aber nicht genau beschreiben können. Xelal hilft sich damit, dass sie auf Vokabeln aus dem Hinduismus zurückgreift, mit dem sich die Klasse im Religionsunterricht beschäftigt hat.

„Schön hm ich hab halt mal von den ehm die eh Inder wollen halt gutes Karma bekommen, damit sie also man kann immer wiederbelebt werden als Pflanze oder als Tier und eh die wollen halt ganz gutes Karma, dass die dann ehm leben wieder das nächste Leben besser werden.“ (Xelal, w10, Ezidin, in Deutschland geboren)

Azad vermutet, dass Gott im Jenseits schlechte Taten bestrafen wird. Er wählt die Thesen-Karte „Gott bestraft, wenn Menschen böse Dinge tun“ als zutreffend und äußert diesbezüglich:

A: „Schwierig, aber ich glaube ja. Ich sage ja.“

I: „Bestraft, wenn Menschen böse Dinge tun?“

((Azad nickt))

I: „Wie bestraft er sie denn? Was macht er denn?“

A: „Oder ne, ich glaube, wenn die tot sind, dann bestraft er sie.“

I: „Hm ok, aber nicht während sie leben?“

A: „Ja.“

(Azad, m12, Ezide, Irak)

Auch die christlichen Kinder formulieren durchaus Vorstellungen von einem richtenden Handeln Gottes. Sie betonen, dass der Mensch glauben und sich richtig verhalten muss. Mohammed beschreibt dies als Tun-Ergehen-Zusammenhang:

„Also wenn man halt jemanden was Gutes tut, dann kriegt man meist auch was Gutes zurück halt. Und ja, deswegen finde ich halt Gott gerecht. Wenn man Böses tut, wird jemand meistens eine böse Sache halt passieren, und wenn man was Gutes tut, dann wird jemand (...) demjenigen halt eine gute Sache passieren.“ (Mohammed, m14, Christ, Iran)

Die Vorstellung einer Gerechtigkeit im Jenseits, in der die Konsequenz des Tuns spürbar werden wird, basiert auf einem reziproken Gerechtigkeitsverständnis.³³ Indem sie daran glauben, dass das Tun des Menschen Konsequenzen haben wird, gelingt es ihnen gleichzeitig, sich von einbindenden Hassgefühlen zu befreien und sich auf eigene Handlungsspielräume zu konzentrieren, ohne zu resignieren oder

33 Nach den immer noch einflussreichen Konzepten von Jean Piaget und Lawrence Kohlberg bildet sich im Alter von etwa sechs bis zehn Jahren ein reziprokes Gerechtigkeitsverständnis heraus, das ab dem Alter von elf Jahren ausdifferenziert wird, weil persönliche und situationale Faktoren stärker Berücksichtigung finden (vgl. Piaget 1983; Kohlberg 1984; Schreiner 1999, 136-145).

zu denken, dass Täter*innen besser durchs Leben kommen. Tarik erklärt, „dass der Gott der Ezidis gut ist und Menschen hilft. Und wenn jemand etwas Böses tut, bestraft er ihn. Er wird ihn mit bösen Menschen konfrontieren. Wenn du Gutes tust, wird er dich belohnen.“ (Tarik, m9, Ezide, Irak). Ihm ist es wichtig, dass Gott das Böse nicht ungestraft lässt. Wie er dies tut, weiß Tarik nicht genau. Sicher ist er sich aber, dass Gott gute Taten belohnt. Ähnlich argumentieren die muslimischen Brüder Abdul und Mohammed, dass Allah gerecht ist, weshalb das Tun der Menschen ebenfalls Konsequenzen haben wird. Der Glaube an eine ausgleichende Gerechtigkeit hilft ihnen auszuhalten, dass das Leben ungerecht sein kann. So äußert Abdul über schlechte Menschen:

„Da werden sie halt irgendwann bestraft halt. Hauptsache sie werden bestraft.“ (Abdul, m9, Muslim, Syrien)

Aufgrund ihrer Lebenserfahrungen hoffen die Kinder und Jugendlichen, dass sich gutes Verhalten irgendwann auszahlen wird. Deshalb wird ihrer Ansicht nach Gott nicht uneingeschränkt allen Menschen beistehen. Er helfe, nur, wenn man sich richtig verhalte und an ihn glaube, so argumentiert Berat in Bezug auf die Varenka-Geschichte³⁴:

I: „Und Gott hat das gemacht? Also Gott hat ihnen geholfen?“

B: „Weil die Frau so höflich und so nett war und Anderen Schutz gegeben, geholfen hat, obwohl sie selbst nicht so viel hatte.“

(Berat, m13, Ezide, Irak)

Möglicherweise wird die Bedeutung des Tuns von den christlichen Befragten wiederholt geäußert, weil sie zunächst muslimisch sozialisiert wurden oder in freikirchlichen Gemeinden verbeheimatet sind, in denen die Glaubenshaltung anders akzentuiert wird. Man müsse an Gott glauben und sich zu ihm bekennen. Mohammed hebt hervor, dass eine Ernsthaftigkeit der Gottesbeziehung erforderlich ist:

I: „Denkst du, dass Gott immer hilft?“

M: „Nein, ich glaube es nicht.“

I: „Was glaubst du, wovon hängt das ab?“

M: „Also (...) wenn man so (...) Ich finde, Gott hilft nur, wenn man wirklich auch an ihn glaubt. Nicht, wenn man jetzt in einer schlechten Situation ist und einfach so betet, Gott, bitte hilf mir, und man betet halt nie an Gott und so und glaubt nicht an Gott, dann finde ich, dass Gott nicht hilft.“

(Mohammed, m14, Christ, Iran)

Für den zum Christentum konvertieren Bilal ist der Glaube an Gott und ethisch richtiges Verhalten die Bedingung dafür, dass sich alles zum Guten wendet. Als er danach gefragt wird, wie realistisch er den Ausgang der Geschichte von Varenka findet, antwortet er:

³⁴ Vgl. Kapitel 2.

I: „Meinst du, dass das im echten Leben auch so läuft?“

B: „Ich glaube es auch, ja wenn man an Gott glaubt und gute Sachen macht ja ich glaube das wird es sein.“

(Bilal, m14, Christ, Iran)

4.5 Fazit

Die Interviews spiegeln ein großes Interesse der Kinder und Jugendlichen wider, sich mit religiösen Fragen auseinanderzusetzen und zeugen von eigenständigen religiösen Relevanzsystemen, die die Befragten in Auseinandersetzung mit ihren religiösen Heimatorten bilden. Es sind ein deutlicher Biografie- und Erfahrungsbezug der Gottesbeziehungen und ihre religiösen Selbst- und Weltdeutungen erkennbar. Vor allem die Überfahrt auf dem Meer wurde als existentielle Glaubenserfahrung beschrieben. Gott rettet, schützt und begleitet. Er ist ein Bündnispartner in schwierigen Zeiten und herausfordernden Alltagssituationen. Die erlebte Vulnerability wird ihnen zur Deutungsfolie des Handelns Gottes in der Welt. Sie glauben an eine Souveränität Gottes, bei der die Temporalität und der Kairos des Wirkens Gottes nicht durch Menschen vorhersehbar und beeinflussbar ist. Das Gebet dient in diesen Zeiten als individuelle und kollektive Kontingenzbewältigungspraxis. In den Interviews werden überwiegend aktive Problemlösungsstrategien befürwortet. Darüber hinaus lässt sich eine abwartende religiöse Coping-Strategie erkennen, die nicht mit Passivität gleichzusetzen ist. In Zeiten, in denen der Mensch ohnmächtig ist, kann er nach Ansicht der befragten Kinder und Jugendlichen auf Gott vertrauen und auf den Kairos warten, an dem Gott neue Lebensmöglichkeiten entfaltet, die dann aktiv ergriffen werden können. Daneben werden, besonders von ezidischen Kindern und Jugendlichen, auch Vorstellungen von einer eingeschränkten Wirkmächtigkeit Gottes dargelegt, bei der jedoch auch von einer unbedingten Parteilichkeit und Begleitung Gottes ausgegangen wird. Spätestens im Jenseits, da sind sich die Befragten einig, werde Gott Gerechtigkeit walten lassen. Es ist für sie keine kognitive Denkbewegung, sondern basiert auf existentiellen Erfahrungen des Leids sowie der Rettung, die sie religiös deuten. Wirkmächtig sind für die Interviewten das Deutungsmuster von Leid als Prüfung eines barmherzigen Gottes, der das Gute für die Menschen will sowie die das Leid überwindende Kraft der Liebe Gottes. Nur in einem Fall wird Leid als Strafe gedeutet. Der Glaube und die Zugehörigkeit zur Glaubensgemeinschaft sichern den interviewten Kindern und Jugendlichen *belonging* und einen „tragenden Sinnhorizont[...]“ (Simojoki 2017, 31) auch, oder gerade angesichts der Leiderfahrungen.

Perspektiven der Eltern

5 Elternschaft unter Bedingungen von Flucht und Asyl

5.1 Einleitung

Elternschaft wird im allgemeinen Verständnis vornehmlich als biologisch begründeter Status verstanden, der mit der Geburt eines Kindes eintritt. Das Konzept des „doing parenthood“ bezieht sich darauf, dass Elternschaft, genauso wie Kindheit, im alltäglichen Handeln der Familienmitglieder über aufeinander bezogene Praktiken und Routinen immer wieder neu hergestellt wird. Elternschaft entsteht somit im Vollzug vieler banaler Tätigkeiten wie der Nahrungszubereitung und Versorgung mit sauberer Kleidung, der Planung und Einhaltung eines bestimmten Tagesablaufs, dem gemeinsamen Spielen und Lernen mit den Kindern, etc., die für Familienmitglieder die Zugehörigkeit (*belonging*) zu ihrer Familie erfahrbar machen. Durch die Umstände von Flucht und Asylverfahren können diese Tätigkeiten zur Herausforderung werden, wenn Familien in Gefahrensituationen geraten, Güter des täglichen Bedarfs knapp sind und ein privater und sicherer Lebensraum fehlt. Abhängig von ihrer familiären Verantwortung, ihrer altersspezifischen Perspektive und ihrer Eingliederung in außerfamiliäre Kontexte machen Eltern und Kinder auf der Flucht und im Asylverfahren ganz unterschiedliche Erfahrungen. Der Forschungsstand weist allerdings darauf hin, dass diese Erfahrungen auch in ihrer intergenerationalen und interdependenten Dynamik untersucht werden müssen. Sangalang und Vang (2017) zeigen, dass Traumatisierungen und psychologische Erkrankungen geflüchteter Eltern einen Einfluss auf das Wohlbefinden der Kinder haben. Traumatisierungen können die Fürsorgefähigkeit von geflüchteten Eltern ihren Kindern gegenüber einschränken (vgl. van Eel et al 2014), gleichzeitig kann das Wohlergehen der Kinder im neuen Lebenskontext, insbesondere ihr Bildungserfolg, aber auch einen entscheidenden Einfluss auf das Wohl ihrer Eltern haben (vgl. Bergnehr 2018) und zu einer handlungsleitenden Motivation im Sinne einer „refugee agency“ werden (vgl. Kallio 2019).

Auf Grundlage der World Vision Studie (2020) „Flucht, Religion, Resilienz“ geht dieses Kapitel³⁵ der Frage nach, wie Erwachsene mit Fluchterfahrung ihre Eltern-

35 Diesem Kapitel liegen Interviews mit 20 Eltern oder Elternpaaren, die im Rahmen der World Vision Studie „Flucht, Religion, Resilienz“ (2020) erhoben wurden, zugrunde. Die Familien gehören dem Islam, Christentum und Ezidentum an und stammen aus dem Iran, Irak, Syrien und Afghanistan. Sie sind zwischen 2011 und 2017 nach Deutschland gekommen. Bis auf wenige

schaft in den wechselnden Kontexten von Flucht, Asyl und Integration mit Bezug auf unterschiedliche Sorgepraktiken („care“) konstituieren. Die empirische Analyse wird angeleitet durch ein theoretisches Konzept, das in der Verknüpfung von Ansätzen zu „parenthood performativity“ und *belonging* untersucht, in welchem Zusammenhang die über (durch Flucht und Asyl teilweise eingeschränkten) Sorgepraktiken vermittelte Konstruktion von Elternschaft mit der gesellschaftlichen Zugehörigkeit und Teilhabe geflüchteter Familien steht. Die Analyse des empirischen Materials zeigt im Folgenden, wie sich Elternschaft diachron an Kontextbedingungen anpasst und die Transformation von Praktiken des Familienlebens auch in hochgradig fremdbestimmten und reglementierten Kontexten von Flucht und Asyl das Sorgetragen für die eigenen Kinder ermöglicht.

5.2 Elternschaft als soziale Herstellungsleistung

Familie – und damit auch Elternschaft und Kindheit – bezieht sich in einer sozialwissenschaftlichen, konstruktivistischen Perspektive auf (oftmals) minderjährige und erwachsene Personen, die durch ganz spezifische intergenerationale, aufeinander bezogene Sorgepraktiken in emotionaler und materieller Hinsicht miteinander verbunden sind (vgl. Bengston et al 1976; Finch 1989; Finch/Mason 1993; Bengston/Oyama 2007). Familie ist in diesem Sinn keine gegebene einheitliche Lebensform, sondern wird innerhalb bestimmter Lebensbedingungen und Konstellationen alltäglich von Familienmitgliedern als „Praxis der Generationenbeziehungen“ (Honig 2017, 8) hervorgebracht. Diese Sorgepraktiken (im Englischen als „care“ bezeichnet) beziehen sich dabei auf „eine Vielfalt von betreuen, erziehen, fördern, zuwenden, pflegen und versorgen“ (Jurczyk 2020, 31). Nach Jurczyk (2020, 29) umfasst dieses „doing family“ dabei das „Balancemanagement“, was sich auf die arbeitsteilige Organisation des Familienlebens im Alltag bezieht, sowie die „Konstruktion von Gemeinsamkeit“ als sinnhafte und symbolische Deutung von Sorgepraktiken. Letzteres resultiert nach Jurczyk (2020, 30) aus Prozessen der In- und Exklusion, der Herstellung eines Wir-Gefühls und des „displaying family“ als Darstellung der Familie nach außen.

Familien sind intergenerational organisiert; die Kategorien ‚Kind‘ und ‚Erwachsene*r‘ konstituieren sich dichotom zueinander (vgl. Alanen 2005, 74ff). Honig (2017) spricht hier von „generationierenden Praktiken“, die innerhalb von Fa-

Ausnahmen wurden die Interviews in den Herkunftssprachen der Eltern bzw. ihrer Zweitsprache (hier: Arabisch) mit Hilfe einer Simultanübersetzung oder durch mehrsprachige Interviewer*innen geführt. Die so entstandenen Audiodateien wurden in den Interviewsprachen transkribiert und anschließend übersetzt. Transkription und Übersetzung wurde durch voneinander unabhängigen Übersetzer*innen jeweils zweimal kontrolliert. Für die Analyse der Daten wurden zunächst eine induktive Codierung von bedeutsamen Themen durchgeführt und einzelne Narrative dann sequenzanalytisch ausgewertet.

milien „die Ambiguität von Autonomie und Verbundenheit in den Beziehungen von Kindern und Eltern“ (Honig 2017, 9) kennzeichnen. Diese Sorgepraktiken können innerhalb familiärer Netzwerke durch Normen wie Verpflichtung, Reziprozität oder Solidarität strukturiert sein (vgl. Faist 2000, 109). Für die Generationalität innerhalb von Familien ist nach Mayall (2001, 255) die Übereinkunft von Kindern und Erwachsenen, dass sich eine Autorität aus der Erfahrung und dem Wissen der älteren Generation ergibt, von hoher Bedeutung. Gleichzeitig leitet sich hieraus aber auch das Recht der Kinder ab, durch erwachsene Familienmitglieder geschützt und versorgt zu werden (vgl. Mayall 2001, 2555 nach Hughes 1988).

Elternschaft ist zumeist gegendert, wobei genderspezifische Normen zu Mutterschaft und Vaterschaft soziokulturell und historisch hochgradig variabel sind, was auf ihre Konstruiertheit verweist. Emotionale Sorge in der Familie werden in gegenwärtigen Gesellschaften häufig als Ausdruck von Weiblichkeit und Mütterlichkeit verstanden und mit der Vorstellung einer ‚natürlichen‘ Verletzlichkeit, Emotionalität und Aufmerksamkeit von Frauen für die Bedürfnisse anderer verbunden (Robinson et al 1980, 234). Dichotom dazu wird Männlichkeit und Väterlichkeit meist über die materielle Versorgung und den physischen Schutz der Familie konstruiert. Familienformen wie beispielsweise „working mothers“ und „caring/involved fathers“ (Johansson/Klinth 2008; Gregory/Miller 2011; Elliott 2016) zeigen aber, dass diese Konstruktionen kaum feststehend sind, sondern sich abhängig von Kontextbedingungen ändern können. Eine wichtige Rolle spielt hierbei die informelle und formalisierte Institutionalisierung des Familienlebens: Dazu zählen auf der einen Seite gesetzliche Regelungen und soziale Normen, die bestimmen, welche Rechte, Pflichten und Erwartungen mit Elternschaft einhergehen. Auf der anderen Seite wird das Familienleben, insbesondere in westlichen Gesellschaften, von wohlfahrtsstaatlichen Arrangements bestimmt, wie dem Betreuungs- und Bildungssystem. Familien im Asylsystem erfahren daneben eine Reihe von „Sonderformen“ der Institutionalisierung (vgl. Wihstutz 2019c, 233), die das Familienleben beeinflussen. Zu nennen sind hier beispielsweise die Unterbringung in Gemeinschaftsunterkünften, rechtliche Unsicherheit und ausbleibender Familiennachzug. Mavelli (2017, 831) argumentiert, dass die staatlichen Eingliederungsmaßnahmen von Familien im Asylsystem in der sogenannten „europäischen Flüchtlingskrise“ zugleich von der humanitären Sorge für diese Familien als auch sicherheitspolitischen Aspekten bestimmt sind. Die umfassende und komplexe Erfahrung des „Geflüchtet Seins“ – Malkki (1995, 596) prägte hierfür den Begriff „refugeeness“ – ergibt sich aus einem Zusammenspiel von gesellschaftlichen und politischen Diskursen, wohlfahrtsstaatlicher Versorgung und rechtlicher Positionierung, in denen sich Personen mit Fluchterfahrung wiederfinden. Diese staatlichen Immigrations- und Integrationsregime sichern zwar (abhängig von der jeweiligen nationalen und historischen Ausrichtung) bestimmte Grundbedürfnisse, kontrollieren und be-

schränken betroffene Familien aber auch in ihrer selbstbestimmten Lebensweise (vgl. Muller 2004, 55) und damit ihre Möglichkeiten eines unabhängigen „doing families“. So wie Bochmann (2017, 82) in ihrer Studie über „refugee camps“ im Globalen Süden zeigt, darf die Fokussierung auf die institutionalisierte Kontrolle und Regulierung geflüchteter Personen aber nicht verdecken, dass sie auch innerhalb restriktiver Lebensumstände handlungsfähig sind. Hierbei gilt jedoch, dass das Handeln geflüchteter Menschen nicht nur eindimensional auf Strukturen des Flucht- und Asylprozesses bezogen ist, sondern immer auch im Zusammenhang mit der Sorge für ihre Bezugspersonen gesehen werden muss. So fordert Kallio (2019, 7), „the recognition of familiarity as an inseparable dimension of refugeeness acknowledges migrants primarily as human beings who, like everyone else, do not exist as mere individuals.“

5.3 Die Entscheidung zur Flucht als Praxis von Elternschaft

In einem Gedicht der somalisch-britischen Autorin Warsan Shire heißt es: „you have to understand, that no one puts their children in a boat unless the water is safer than the land“. Passagen, in denen die von uns interviewten Eltern über die Gründe und Umstände der Flucht sprechen, verweisen genau auf diese Ambiguität: Eltern wollen durch die Fluchtentscheidung das Überleben ihrer Kinder sichern, setzen sie gleichzeitig aber auch neuen Gefahren aus. Ihre Narrative kennzeichnet, dass Eltern die Flucht einerseits als ausweg- und alternativlos verstehen, dass sie sich andererseits aber durch die aktive Entscheidung, das Herkunftsland zu verlassen, als Eltern identifizieren können, die für das Überleben der Kinder sorgen. Dies zeigt sich beispielsweise im Interview mit Alans und Laylas Mutter, die als irakische Ezidin im Sommer 2014 vor dem Genozid an ihrer Volksgruppe floh.

„Sie haben niemanden mehr übriggelassen. Steht auf und rennt weg und wir sind dann schnell geflohen, wir waren erschrocken und die, die krank waren, sind zurückgeblieben. Frauen haben ihre eigenen Kinder verlassen. Die Frauen haben ihre eigenen Kinder weggeworfen.“ (Mutter von Alan und Layla, Ezidin, Irak)

Alans und Laylas Mutter bezieht sich auf das Verlassen der eigenen Kinder als Kennzeichen eines absoluten Ausnahmestandes. Sie konstruiert Kinder als höchstes und letzttaufzugebendes Gut einer Mutter. Das „Wegwerfen“ der eigenen Kinder steht in diesem Narrativ symbolhaft für die existentielle Bedrohung der ezidischen Bevölkerung. Dass Alans und Laylas Mutter zusammen mit insgesamt zehn ihrer elf Kinder fliehen konnte (ein erwachsenes Kind lebte bereits im Ausland), stellt im Kontrast dazu ihre Handlungsfähigkeit als Mutter dar. Mutter-schaft wird in diesem Narrativ vornehmlich über den physischen Schutz der Kinder hergestellt. Die aus Afghanistan stammende Mutter von Taraneh priorisiert

in ihrem Interview ähnlich, dass sie sich zur Flucht entschied, da „das Leben der Kinder, mein eigenes Leben und das Leben meines Mannes [...] in Gefahr“ war. In diesen beiden Interviews sehen sich die Mütter trotz vorhandener und anwesender Väter in der Verantwortung, das Überleben ihrer Kinder zu sichern.

Ein Aushandlungsprozess elterlicher Verantwortung und Autorität wird im Interview mit Naimas Eltern deutlich. Die aus Syrien stammende Familie lebte zunächst drei Jahre in der Türkei. Während Naimas Vater Angst hatte, durch eine Flucht nach Europa seine Kinder in Gefahr zu bringen, empfand Naimas Mutter die Lebenssituation ihrer Kinder in der Türkei als nicht länger hinnehmbar. Aus ihrem Interview lässt sich ableiten, dass hier auch der Aspekt der Versorgung der Kinder (als Zugang zu Bildung) in ihre Vorstellung von Mutterschaft inkludiert wird. Sie erzählt im Interview, dass sie ihrem Mann sagte:

„Denkst du meine Kinder leben? Schule in der Türkei?‘ Konnten sie nicht besuchen. [...] Ich sagte, ‚mach was du willst, lass dich von mir scheiden, aber ich werde meine Kinder hier rausholen.‘ Ich meine, die Zukunft meiner Kinder wird verbaut. Meine Zwillinge haben nicht gesprochen, nie. Bis zum sechsten Lebensjahr kein Wort.“ (Mutter von Naima, Muslima, Syrien)

Sowohl Naimas Vater als auch Naimas Mutter orientierten sich in ihrem Abwägungsprozess zwischen einer Flucht über das Mittelmeer oder einem weiteren Verbleiben in der Türkei am Wohlergehen ihrer Kinder, kamen hier aber zu einer unterschiedlichen Einschätzung über die jeweiligen Gefahren. Markant ist, dass Naimas Mutter ihre Fluchtpläne gegen den Widerstand ihres Mannes durchsetzen wollte und so die Verantwortung für ihre Kinder über ihre Ehe stellte.

Dass Eltern trotz der wahrgenommenen Alternativlosigkeit eine konkrete Entscheidung treffen, zu einem bestimmten Zeitpunkt und über eine bestimmte Route zu fliehen, konstituiert die intergenerationale Ordnung in der Familie, da den Kinder keine Mitbestimmung zuteil wurde. Auffällig ist hierbei, dass sich keine eindeutig gegenderten Rollenkonstruktionen zwischen Mutterschaft und Vaterschaft erkennen lassen, sondern dass Mütter (die hauptsächlich interviewt wurden) zumindest in Notsituationen alle Praktiken von Sorge, Verantwortung und Schutz in ihre Elternschaftskonstruktion hineinnehmen. Mit Walsh (1996, 261) kann hierbei von einer Form der „family resilience“ gesprochen werden, was sich auf interaktionale und relationale Prozesse in Familien bezieht, die sie einsetzen, um Krisen durch unmittelbare und langfristige Anpassungen des Familiensystems zu überwinden. Nach Walsh verfügen manche Familien über ein „reparative potential“ (Walsh 1996, 261), mit dem sie konstruktiv und progressiv auf Krisen reagieren, um Handlungsfähigkeit zu erhalten oder wiederherzustellen. In dieser Perspektive erscheint die Flucht selbst als Praxis von Elternschaft bzw. Mutterschaft, denn sie ist darauf ausgerichtet, die Familien an einen Ort zu bringen, an dem die Eltern für die Sicherheit und das Wohlergehen ihrer Kinder Sorge tragen können.

5.4 Fremdbestimmung und Kontrollverlust der Eltern auf der Flucht

Viele Familien erlebten auf ihrem Fluchtweg Umstände, die noch bedrohlicher waren als im Herkunftskontext. Teilweise entstand eine Situation, in der Eltern den Schutz und die Versorgung ihrer Kinder kaum noch gewährleisten konnten. Wenn Eltern über ihre Erfahrungen auf dem Fluchtweg erzählen, nehmen sie zumeist Bezug auf das Leid ihrer Kinder. Der Vater der ezidischen Brüder Roshdar und Sado erzählt, wie die Familien im Sommer 2014 im Irak in die Berge flohen, um dem Genozid zu entkommen, und wie sie unter der Hitze und mangelnden Versorgung litten: „Deshalb war das auch ganz schwer für Kinder, es sind auch ganz viele Kinder gestorben wegen Durst und wegen Essen. Da war keins.“ Auch die ezidische Mutter von Layla und Alan, die denselben Fluchtweg im Sommer 2014 nehmen mussten, sagt: „Keiner hat sich unseretwegen Kopfschmerzen gemacht, keiner hat uns geholfen, unsere Kinder haben vor Hunger geweint – eine schlimme Situation.“

Für die Bewältigung des Fluchtweges mussten sich viele Familien in die Hände von Schlepper*innen begeben. Dies bedeutet, dass sie sich teilweise Waffengewalt beugen mussten und von den Ortskenntnissen und der Versorgung der Schlepper*innen abhängig waren. Die Familie der 14jährigen Dalia aus Syrien lebte zunächst zwei Jahre unter sehr schlechten Bedingungen in Libyen in einem Camp bevor sie sich zur Flucht über das Mittelmeer entschied. Dalias Mutter erzählt ausführlich, wie sie sich mit ihren fünf Kindern, die damals zwischen einem und 14 Jahre alt waren, den Schlepper*innen ausgeliefert fühlte.

„Die Schlepper waren bewaffnet. Es waren keine guten Menschen, es gab Unterdrückung und schlechte Behandlung. Wir sind von einem Ort zum nächsten Ort gezogen. Und stell dir vor ich hatte fünf Kleine, sie waren noch jünger als jetzt. Sie haben uns von einem Ort zum nächsten Ort gebracht, und manchmal waren es mehr als 50 Menschen in einem Zimmer. Sie meinten immer wieder ‚Morgen ist die Flucht‘. Aber sie haben uns belogen.“ (Mutter von Dalia, Muslima, Syrien)

Familien geraten auf der Flucht durch ihre Abhängigkeit von Schlepper*innen in eine Fremdbestimmung, in der sie selbst nicht mehr über ihren Aufenthaltsort entscheiden können und Anweisungen der Schlepper*innen befolgen müssen. Auch Grenzschutz, Polizei und Militär üben Fremdbestimmung und Kontrolle auf Eltern aus. Dies wird insbesondere im Interview von Shivans Mutter deutlich, die erzählt, wie der damals elfjährige Shivan von seinen Eltern getrennt wird und allein nach Deutschland reisen muss.

„Also, es ist mir sehr schwer ergangen hier, weil ich bin alleine hier eingereist mit meinem kleinen Sohn, den ich in Griechenland geboren hatte. Und dann war das so, dass mein Mann und mein älterer Sohn, also Shivan, mit ihm in Griechenland hinterblieben waren. Und dann wurde mein Mann aber festgenommen und er war erstmal weg. Und dann ist mein Sohn aber mit der ganzen Menschenmasse alleine nach Deutschland ge-

kommen. Und es war sehr schwer, also, es erging- die Zeit war sehr schwer für mich.“
(Mutter von Shivan, Muslima, Irak)

Narrative, die das Leid der eigenen Kinder auf der Flucht darstellen, vermitteln dabei häufig Schuldgefühle, die Eltern, wie die Mutter von Shivan, noch bis heute begleiten. Auch die Mutter des zwölfjährigen Azads erzählt ausführlich über die Leiderfahrungen ihrer Kinder und schließt dieses Narrativ damit ab, dass ihre Kinder unverschuldet in diese Situation geraten sind.

„Drei Tage bevor wir nochmal auf dem Schlauchboot waren, nachdem unser Schlauchboot gekentert wurde, sind wir nach Istanbul gegangen. Wir blieben drei Nächte dort. Danach kamen wir wieder zurück nach Izmir. Als wir dort ankamen, versprach man uns, unser Boot zu bringen. Unser Boot wurde nicht gebracht. Es wurde spät, wir haben für die Kinder Essen verlangt. Wir haben eine Nacht ohne Kleidung und Bett im Wald verbracht. Wir sind fast vor Kälte gestorben. Die Mädchen hatten Hunger und waren durstig. Der Schlepper hat den Kindern dann Essen gebracht und wir haben dann Blätter usw. in dem Wald gesucht, um die Kinder zuzudecken. Es war wieder hell, als wir die Kinder mit Essen versorgt haben. Sie brachten unser Schlauchboot zurück. Wir sollten mit den Kindern wieder einsteigen. Auch das war sehr schwer. Es war wieder morgens, meine Kinder weinten wieder. Mein kleiner Sohn rannte ins Wasser [als er in das Boot steigen sollte, CRA]. Das war sehr schwer, als wir das zweite Mal wieder unterwegs waren. Wenn ein Leben in unserem Land möglich wäre, wären wir nicht gekommen. Wir haben mit dem Tod gerechnet, als wir geflohen sind. Was wissen diese kleinen unschuldigen Kinder?“ (Mutter von Azad, Ezidin, Irak)

In der Abhängigkeit und Fremdbestimmung von Schlepper*innen wurde Eltern jede Möglichkeit genommen, ihre Kinder eigenständig zu versorgen und zu beschützen. Erinnerungen an die körperlichen und seelischen Strapazen ihrer Kinder kennzeichnen die Fluchtnarrative vieler Eltern. Einige Mütter berichten darüber, auf diese Notsituationen ihrer Kinder mit selbstschädigendem Verhalten reagiert zu haben. Alans und Laylas Mutter im folgenden Zitat erklärt, dass sie ihre Haare herausriss. Weiter unten folgt das Zitat von Naimas Mutter, die sagt, dass sie sich angesichts des Leids ihrer Kinder selbst schlug.

„Wir sind eingestiegen, wir waren 100 Personen, wir sind alle rein gesprungen und haben gesagt, ‚entweder sollen wir im Meer ertrinken oder in ein europäisches Land ankommen, wir haben kein Segen mehr hier‘, ca. 100 Personen sind wir in einem Schlauchboot gestiegen. [...] Ich schwöre, die Personen saßen aufeinander. Mir wurde einmal gesagt, mein Sohn der neu gekommen ist, man hat mir gesagt, ‚dein Sohn ist unter den Leuten gestorben‘ [erstickt, CRA] und ich habe gesagt, ‚was soll ich machen, ich hoffe, ich kann die anderen retten‘. [...] Ich sage dir, als der Motor unseres Schlauchboots ausgegangen ist, all diese Leute sind drin und die Wellen des Meeres, die Wellen waren sehr stark, deshalb ist unser Schlauchboot ausgegangen. [...] Ich habe alle meine Haare rausgezogen, wir sind untergegangen, das Wasser kam ins Schlauchboot rein, unsere Lage war sehr schlimm. [...] Einmal haben wir gesehen, sowie als würde ein Vogel fliegen, ein Schiff aus Griechenland,

es war klein. Es gab nur noch meinen Sohn, der noch bei sich war [das älteste Kind der Familie, der damals Anfang 20 war, CRA]. Er hat sein Handy hochgehalten, damit kein Wasser drankommt. Alle unsere I-Pads und Handys wurden nass außer seins. Er hat denen am Rand des Meeres gesagt, ‚wir sind neu gekommen‘, wir haben gesehen, es kommt ein kleines Schiff, es kam und hat uns erreicht und meine kleinen Kinder, meine vier kleinen Kinder wurden gerettet. Sie haben sie auf das Schiff gebracht. Sie haben ein großes Seil drangemacht und haben sich gedreht. Sie konnten uns allen nicht auf einmal helfen. [...] Sie haben ein großes Schiff gerufen, die Wellen des Meeres waren stärker als wir. Die Welt war komplett dunkel und hat gewackelt. Als das große Schiff kam, kamen wir etwas zu uns. [...] Das kleine Schiff hat es gehalten bis das große Schiff kam, es konnte nicht- Und dann, das Wasser des Meeres war salzig, meine Kinder waren nass und waren am Zittern. Sie haben nicht gegessen. Haben meine Kinder mit der gelben und weißen Folie umgewickelt. Sie haben gesagt, ‚wir rufen den Rettungsdienst, damit sie deine Kinder zum Arzt bringen, deinen Kindern geht es nicht gut‘. Wir konnten nicht reden, ich habe gesagt, ‚nein wir sind vom Tod gerettet, so Gott wollte‘. Wir haben gesagt, ‚wir sind nicht krank, wir hatten Angst‘. [...] Sie [haben, CRA] meine Kinder in einem Zelt gebracht und haben Apfel und Banane und was du wolltest, Schokolade gebracht und Saft gebracht und Tee und Wasser gebracht. Sie haben getrommelt, damit die Kinder etwas glücklich sind und sie kamen etwas zu sich.“ (Mutter von Alan und Layla, Ezidin, Irak)

Das Narrativ von Alans und Laylas Mutter verdeutlicht die existentielle Not vieler Eltern, wenn gerade kleine Kinder durch Hunger, Kälte, Krankheit oder Gewalt für sie lebensbedrohlichen Risiken ausgesetzt sind. Neben ihrer Interpretation von Gott gerettet worden zu sein (vgl. dazu Kapitel 4), stellt Alans und Laylas Mutter aber auch die Handlungsfähigkeit und körperliche Stärke ihres ältesten Sohns heraus, dem es gelang, ein Rettungsschiff zu rufen. Erneut verweist dies darauf, dass das Überleben der Familien in der familiären Interaktion gesichert wird, in der alle handlungsfähigen Familienmitglieder Verantwortung übernehmen (vgl. auch weiter unten; Verantwortung älterer Kinder im Übersetzen für die Eltern). Auch Naimas Mutter betont, in dieser Situation der äußersten Fremdbestimmung handlungsfähig geblieben zu sein. Der erste Fluchtversuch der Familie über das Mittelmeer scheiterte, da sie von Schlepper*innen auf dem Meer in einem manövrierunfähigen Boot ausgesetzt und von der türkischen Küstenwache gerettet werden mussten. Nach einem Aufenthalt in einem türkischen Gefängnis wollte die Familie einen weiteren Fluchtversuch unternehmen:

„Aber was für ein Gefängnis! Das Wasser ist auf dich runtergetropft und die Kinder sind draußen und es ist kalt. Und diese Menschen haben die Frauen verflucht und über Gott geflucht. Es war blamierend. Am nächsten Tag konnten wir nach Hause, also in der Türkei. Wir sind also zurück nach Hause. Eine Woche ist ca. vergangen. Es haben uns Leute angerufen, dass es noch eine zweite Fahrt geben wird und dass wir uns vorbereiten sollen. Dann sind wir mitgegangen. Wir sind gegangen und ursprünglich sollten wir 35 Personen auf dem Boot sein. Aus 35 Personen wurden 45. Das war ein Problem, wir hätten alle sterben können. Wenn du mit deinen Kindern stirbst und ich mit meinen

dann ist das so. Wir haben uns gesagt wir steigen einfach nicht ein. ‚Wir kommen nicht mit‘ sagten wir und haben angefangen zu schreien. ‚Ich geh nicht mit, egal was du tust, tu es‘. ‚Ich verbrenne euch sonst‘, sagte er [der Schlepper, CRA]. Ich sagte ‚verbrenn uns doch. Besser ist es wir sterben auf dem Land als im Meer wie die Fische‘. Ich sagte ‚ich komme nicht, tu was du willst‘. Als die Frauen sahen, dass ich geredet habe, wurden sie auch motiviert und haben auch mitgeredet. [...] Niemand ist eingestiegen.“ (Mutter von Naima, Muslima, Syrien)

Nachdem sich Naimas Mutter weigerte, die Überfahrt anzutreten, konnte ihr Mann eine Woche später eine Überfahrt auf einem Schiff organisieren, die Naimas Mutter sicher genug erschien. Die Familie gelangte schließlich nach Europa, wo sie teilweise zu Fuß über die sogenannte ‚Balkan-Route‘ flüchteten. Als sich dort der Zustand der Kinder sehr stark verschlechterte, und Naimas Mutter glaubte, einer ihrer Söhne sei gestorben, verlor sie die Kontrolle über sich:

„Aber wann haben meine Kinder gelitten? In, wie heißt das Land nochmal, Serbien! Möge Gott sie nicht weiterbringen. ‚Der hier‘ [und zeigt auf einen Sohn], hab ich gesagt, ‚ist tot‘. Von 18 Uhr hat es auf uns geregnet bis zum nächsten Tag um 10:30 Uhr in der Früh. Ich habe diesen Sohn aufgeweckt und sein ganzer Mundbereich, alles war blau. Im Regen. Wir hatten ja Klamotten, aber wir sitzen unter dem Regen und ich küsste ihre Hände, damit sie uns Unterschlupf gewähren. ‚Nur unseren Kindern, wir wollen keinen‘ [...] Wir sitzen auf der Straße und sie geben uns keinen Unterschlupf. Obwohl diese leer waren! Den habe ich aufgeweckt, er schaute mich an und sein ganzer Mundbereich war blau! Ich dachte mir nur ‚Oh Gott, was habe ich meinen Kindern angetan!‘ Wenn eines von ihnen stirbt, ja ich schwöre, ich hätte mich umgebracht. Ich habe angefangen mich selbst zu schlagen und zu weinen. Mein Mann sagte ‚Wieso schlägst du dich selbst? Das ist unser Schicksal und das ist passiert. Was sollen wir tun?‘ Wir sind dann in Österreich angekommen und dort konnten wir uns ausruhen. Sie haben uns in ein Heim gebracht. Wir haben gegessen und getrunken und bekamen Kleidung und so etwas. Wir haben uns etwas ausruhen können.“ (Mutter von Naima, Muslima, Syrien)

Eltern stellen die Leiderfahrungen ihrer Kinder in das Zentrum der Fluchtnarrative. Dies muss im Zusammenhang damit gelesen werden, dass die Fluchtentscheidung für das Überleben der Kinder getroffen wurde. Auch wenn Eltern durch die Zustände auf der Flucht kaum mehr in der Lage sind, für ihre Kinder zu sorgen und Leid von ihnen abzuwenden, fühlen sie sich dafür schuldig, dass sie ihre Kinder in diese Situation gebracht haben. Oftmals dauern diese Schuldgefühle bis heute an und überlagern die Auseinandersetzung mit eigenen Leiderfahrungen.

5.5 Regulierte Elternschaftspraktiken im Asylsystem

Bei der Ankunft in Deutschland wurden die meisten interviewten Familien zuerst in Erstaufnahme- und Sammelunterkünfte gebracht und erhielten dort eine Grundversorgung mit Nahrungsmitteln, Kleidung, Hygiene und medizinischer

Hilfe. Zwar war hiermit die Versorgung der Kinder gesichert, die Erzählungen der Eltern zeigen aber, dass selbstbestimmte und unabhängige Sorgepraktiken als Kern des „doing families“ in den Erstaufnahme- und Sammelunterkünften kaum möglich war. Durch die restriktive Organisation dieser Unterkünfte wird der soziale Status für Familien als ‚Geflüchtete‘ erfahrbar (vgl. Kreichauf 2018) und steht für sie in einem Kontrast zu früheren Phasen des Familienlebens, in denen sie familiäre Sorgepraktiken innerhalb ihrer eigenen Privatsphäre selbstbestimmt ausüben konnten. Die Narrative der Eltern verweisen darauf, dass das deutsche Asylsystem biopolitisch im Sinne Foucaults ist und durch „the administration of bodies and the calculated management of life“ (Foucault 1978, 140) das Familienleben ‚nach innen‘ reguliert. Besonders eindrücklich zeigt sich das im Fall von Azads Familie, die zunächst drei Monate in einer Erstaufnahmeunterkunft lebte, wo aufgrund der Geschlechtertrennung nicht einmal eine gemeinsame Nachtruhe der Familie eingehalten werden konnte.

„Am Anfang waren wir in einem Heim. Wir wurden in einer großen Halle untergebracht. Die Männer und Frauen waren getrennt. Wir waren 40 Tage dort. [...] Ja, genau. Danach sind wir nach [Name der Stadt] gekommen und in einem Heim untergebracht worden. Ein Jahr und drei Monate blieben im Heim, ja. Das war sehr schwierig. Wir haben dort kaum Schlaf bekommen. Das war sogar schlimmer als die Flucht.“ (Mutter von Azad, Ezidin, Irak)

Auch nach dem Umzug in ein anderes Heim, in dem Azads Familie ein Zimmer mit drei anderen Familien teilen musste, konnte sie aufgrund der fehlenden Privatsphäre keinen autarken Tagesrhythmus aufbauen. Durch das permanente Eindringen fremder Menschen in die familiäre Privatsphäre – entweder durch geteilten Wohnraum oder durchdringende Geräusche aus anderen Wohnräumen – fehlt Familien ein Rückzugsort. Die Unterbringung in „Zwangsgemeinschaften“ (World Vision 2016, 49) ohne Privatsphäre und Rückzugsräume kann als „strukturelle Gewalt“ erfahren werden (vgl. Trần 2019, 95), die gesellschaftlich verankerte Machtverhältnisse in den Lebensbedingungen der Familien widerspiegeln. Das Nicht-zur-Ruhe-kommen markiert für Familien die Vorläufigkeit dieser oft viele Monate und für manche Familien auch Jahre bestehenden Unterbringung, die das Familienleben nachhaltig beeinträchtigt. Der Vater von Naima erzählt:

„Und die Wohnsituation, zwei Zimmer sind zu wenig für sechs Personen. Wir müssen auf dem Boden hier essen, wie ihr gesehen habt.“ (Vater von Naima, Muslim, Syrien)

Naimas Mutter fügt hinzu, dass die Familie durch die Flucht einen sozialen Abstieg erlebt hat.

„In Bezug auf Leben und Geld, ich und mein Mann, waren dort besser dran. [...] Er [ihr Mann] hatte Menschen, die bei ihm arbeiten, nicht anders herum. Und in der Türkei auch und dann kommt er her und Menschen, die es nicht wert sind, reden mit ihm hier

so. Das ist schwer. Ich sagte letztens noch zu dem Bruder meines Mannes ‚Ihr sagt was ihr wollt, aber ich habe die Armut gesehen und habe gesehen wie es ist, seinen Kindern nicht alles bieten zu können.‘“ (Mutter von Naima, Muslima, Syrien)

Die Mutter von Naima führt aus, dass es der Familie nicht gelingt, eine Wohnung auf dem freien Wohnungsmarkt zu finden. Sie nimmt an, dass die Wohnsituation zu der psychischen Erkrankung ihrer Tochter beiträgt, da sie in beengten Verhältnissen im Heim leben und Naima dort nur Kontakt zu anderen traumatisierten Kindern hat.

„Die Ärzte wissen, dass es meiner Tochter psychisch nicht gut geht. Und sie fragen so was wie, ach keine Ahnung. Aber das Mädchen sagt ihnen, wenn wir eine neue größere Wohnung bekommen würden, wäre es leichter für sie. Aber sie kommt aus der Schule, macht ihre Hausaufgaben und geht spielen, mit den Kindern des Heims. Das ist nicht gut. Dieselben Kinder in der Schule und im Heim. Ständig Schlägereien, Beleidigungen und Ähnliches. Sie hat kein neues Leben hier und in der Schule. Ich sagte zu der Ärztin ‚Ändert die Wohnsituation, dann geht es euch und uns besser‘. Hier ist es ständig nur Reden, Reden und Papierkram.“ (Mutter von Naima, Muslima, Syrien)

Auch der aus dem Iran stammende Vater von Kian, der vor seiner Flucht einen hochqualifizierten Beruf hatte, leidet darunter, sein Kind mit den Asylbewerberleistungen, die er während seines laufenden Verfahrens erhält, nicht wie zuvor versorgen zu können.

„Aber finanziell sind wir immer in Schwierigkeit, weil mein Sohn hat vieles anderes, ist jung und braucht viel finanzielle Unterstützung für Schule, für ihn Kleidung und so. Und ich bin Alleinerziehender, deswegen ist es für mich sehr schwierig momentan. Wir kommen nicht so Ende des Monats immer.“ (Vater von Kian, Christ, Iran)

Neben der Unterbringungsform und der finanziellen Ausstattung kann auch die rechtliche Situation das Familienleben belasten, wenn Eltern ihren Kindern keine Perspektive über die Zukunft der Familie vermitteln können, da der Nachzug von Familienmitgliedern ungewiss ist. Die aus dem Iran stammende Mutter von Taraneh musste mit ihren zwei Töchtern allein nach Deutschland fliehen und wurde von ihrem Mann und ihren zwei damals jugendlichen Söhnen getrennt.

„Ich bin mit meinen Töchtern gekommen. Meine zwei Söhne waren nicht bei mir. Der jüngste Sohn war fast zwei Jahre vermisst. Aber der Sozialdienst hat dann meinen Sohn gefunden. Er war in Österreich, ich wusste es nicht. Als sie die Anschrift meines Sohnes gefunden haben, kamen sie an der Tür und haben es mir mitgeteilt. Das war eine sehr gute Nachricht. Vor Freude wusste ich gar nicht, ist es jetzt ein Tag oder Nacht. Dann haben Sie gesagt: ‚Jetzt musst du ein bisschen abwarten, bis wir ihn hierherholen.‘ Ein, zwei Monate später saß ich mit den Frauen draußen. Dann habe ich gesehen, jetzt kommt ein Taxi vorbei und mein Sohn steigt aus. Sie sagten es mir nicht, sei teilten es mir nicht im Vorfeld. Ich wusste gar nicht. Dann habe ich ihn umarmt, ich habe geweint. Von meinem älteren Sohn wusste ich immer noch nicht. Eine Zeit lang später haben sie gesagt:

„Wir finden ihn auch.“ Weil er nicht mehr minderjährig war, sondern volljährig war, hat man gesagt: „Ihn können wir nicht nach Deutschland holen.“ Über den jüngeren Bruder haben wir seine Kontaktdaten vom älteren Bruder bekommen. Dann hat er sein Interview gehabt und er bekam leider einen Ablehnungsbescheid. Nachdem er erfuhr, dass der junge Bruder hier ist, hat er gesagt: „Ich kann es hier nicht mehr aushalten.“ Er zog nach. Er kam. Dann habe ich ihn beim Camp registrieren lassen. Ich wollte ihn bei mir aufnehmen. Aber da er volljährig war, hat man es nicht akzeptiert. Es ist nun drei, vier Stunden- entfernt [vom Wohnort der Familie]. Ich habe mich gefragt, wie sie meinen Jungen nach [Wohnort der Familie] versetzen können. Momentan bin ich sehr glücklich darüber, dass meine Kinder bei mir sind. Aber eine Person fehlt uns immer noch und das ist mein Mann.“ (Mutter von Taraneh, Muslima, Afghanistan)

Die Wiedervereinigung in Taranehs Familie dauert bereits seit mehreren Jahren an. Das Narrativ ihrer Mutter legt offen, wie stark Altersgrenzen in den Familiennachzug bei den Kernfamilien eingreifen und Einfluss auf Familienstrukturen nehmen. Da der älteste Sohn der Familie gerade volljährig geworden war, konnte seine Mutter keinen Nachzug veranlassen, obwohl sie in einer eigenen Wohnung lebt. Er musste selbst Asyl beantragen, das abgelehnt wurde. Allerdings entschied er sich trotzdem, nach Deutschland zu reisen und lebt momentan in einer anderen Stadt. Seine Mutter versucht weiterhin, einen Nachzug in ihren Wohnort zu erreichen. Auch der aus dem Iran stammende Vater von Kian musste mit seinem älteren Kind fliehen und seine Frau mit dem jüngeren Kind zurücklassen, da sie bei Verwandten zu Besuch waren als Kian und sein Vater aufgrund politischer Verfolgung das Land plötzlich verlassen mussten. Sie halten sich seitdem im Iran versteckt. Kians Vater wartet momentan auf die Anerkennung seines Asylgesuches, um einen Antrag auf Familienzusammenführung stellen zu können. Er sorgt sich um seine Frau und sein Kind im Iran, beobachtet aber auch wie sehr sein Sohn in Deutschland unter dieser Situation leidet.

„Er vermisst seine Mutter und kleine Schwester sehr. [...] Also, er hat sein Verhalten ein bisschen geändert in letzter Zeit. Manchmal ist er glücklich und freut und lacht und so. Und manchmal ist er sehr traurig. Ich kenne diese Art von meinem Sohn nicht.“ (Vater von Kian, Christ, Iran)

Für Kians Vater ist es neben dem Leid seines Kindes besonders schmerzlich, dass er aufgrund des Arbeitsverbots und geringer Asylbewerberleistungen seine im Iran lebende Familie nicht unterstützen kann. Dies bedeutet für ihn, der vor seiner Flucht als IT-Spezialist tätig war, seiner familiären Rolle als Ernährer nicht mehr nachkommen zu können.

„Ich denke nicht dran, wie es mir geht. Ich denke nur an diesen (?Grund). Diese Situation und diese Schwierigkeit in meiner Familie, da ist keine Kraft mehr den Deutschkurs zu besuchen, irgendwas machen, arbeiten. Also, da ist (?Not) bei meiner Familie, sie verdienen kein Geld. Und ich bin nicht da und sie haben keine Unterstützung. Und dann auch, wo

die wohnen, das ist nicht mehr hilfreich, weil die wollen nicht da sein und da bleiben, die Familie. Darum mache ich mir Sorgen um die.“ (Vater von Kian, Christ, Iran)

Andere interviewte Familien leben zwar zusammen in Deutschland, fühlen sich aufgrund eines befristeten Aufenthaltsstatus aber von Abschiebung bedroht. Die Mutter von Heve erzählt, dass ihre Kinder mit der Flucht aus dem Herkunftskontext im Irak nicht abschließen können, weil sie immer fürchten, dorthin zurückkehren zu müssen. Ihre Kinder fragen sie täglich, ob

„Briefe gekommen ist, ob wir zurückkehren müssen. Sie haben Angst dort rauszugehen, um zu spielen, weil sie entführt werden. Sie haben Angst davor. Und gerade die Kinder leiden darunter.“ (Mutter von Heve, Ezidin, Irak)

Für viele der von uns interviewten Familien, stellt Deutschland den Zielort ihrer Flucht dar, weil schon andere Verwandte hier leben. Einige Familien planen oder planen aber eigentlich eine Weiterreise in ein anderes europäisches Land oder in die USA, um in der Nähe dort lebender Verwandter zu sein. Sie bleiben, aufgrund des laufenden Asylverfahrens und der Unzulässigkeit einer erneuten Antragsstellung in einem anderen Land, vorerst in Deutschland. Die Mutter von Naima erzählt, dass ihre Familie in Deutschland besonders durch die lange rechtliche Unsicherheit über ihren Aufenthaltsstatus belastet ist:

„Ursprünglich wollte ich nach Holland. Ich wollte nicht hier sesshaft werden. Deutschlands Gesetze sind schwer. Ob sie uns Asyl gewähren oder nicht. Ich wollte das meinen Kindern nicht antun. All diese Erschwernis, dann will ich mich auch bis Holland oder bis Schweden bringen. Dort bekommen die Kinder nach drei oder vier Jahren den Pass von dort und so. Dann kann ich mich psychisch wieder gut fühlen. Und die Psyche meiner Kinder würde sich verbessern. Damit meine Kinder ihre Leben sichern können. Du weißt doch, so ist die Mutter.“ (Mutter von Naima, Muslima, Syrien)

Wie Naimas Mutter hadern die meisten Familien, die nur eine befristete Aufenthaltsgenehmigung erhalten haben, damit, nach mehreren Jahren wieder in ihr Herkunftsland zurückreisen zu müssen. Mayas Mutter erklärt:

„Ich bin wegen meiner Kinder gekommen und ich möchte nicht zurück. Meine Angelegenheiten sind in den Händen der Deutschen, nicht in unseren Händen. Wenn sie sagen, ihr müsst zurück, dann gehen wir zurück.“ (Mutter von Maya, Muslima, Syrien)

In diesen Zitaten beziehen sich die Mütter erneut auf das Wohl ihrer Kinder, um zu erklären, warum sie nach Deutschland geflüchtet sind. Die befristete Aufenthaltsgenehmigung über drei Jahre, die viele Familien erhalten haben, belastet sie zwar, schafft ihnen aber auch rechtlichen und emotionalen Handlungsspielraum sich in Deutschland zumindest vorerst niederzulassen. Dies bedeutet für sie vor allem, sich um einen Umzug in eine Wohnung am freien Wohnungsmarkt in der Stadt ihrer Wahl zu bemühen und die Bildung ihrer Kinder voranzutreiben.

5.6 Orientierung und Positionierungen von Eltern in der Aufnahmegesellschaft

Eltern und Kinder müssen in der Aufnahmegesellschaft ihre Zugehörigkeiten wie Kultur, Nation oder Religion neu ausloten, da sich ihr soziales Umfeld anders zusammensetzt als im Herkunftskontext. Eltern stehen hierbei vor der Herausforderung, sich einerseits selbst orientieren und positionieren zu müssen und andererseits die Orientierungsprozesse ihrer Kinder zu begleiten. Hierbei sprechen Eltern oft ähnliche Orientierungsprozesse an, die sich auch in den Interviews ihrer Kinder finden lassen.³⁶ Insbesondere ezidische Eltern sorgen sich darüber, dass ihre Kinder ihre Religion vergessen könnten, da wichtige Strukturen ihrer religiösen Praxis in Deutschland fehlen. Ezidische Eltern pflegen durchaus selbst Kontakte und Freundschaften zu muslimischen Personen, insbesondere Kurd*innen, mit denen sie eine ähnliche Sprache teilen, und befürworten dies auch für ihre Kinder. Wenn Kinder die sprachliche Verwandtschaft als Indikator von Zugehörigkeit und Gemeinschaftlichkeit heranziehen, können Grenzziehungsprozesse wichtige Aspekte der Elternschaft von Ezid*innen sein. Der ezidische Vater von Roshdar und Sado erzählt, dass seine Kinder ihn immer wieder nach der Zugehörigkeit ihrer Familie fragen:

„mein ältestes Kind hat mir gesagt, ‚Papa‘, also hat mir gesagt, ‚wir sind kurdisch‘ und ich hab gesagt, ‚nein, wir sind keine Kurden, die Kurden sind islamisch‘. Also die Kurdischen haben islamische Religion. Also wir sprechen kurdisch, aber das hat auch einen anderen Namen auch. Wir sprechen Kurmanisch, aber unsere Religion ist andere, nicht die kurdische. Die Kurden sind islamisch, aber wir haben ezidische Religion.“ (Vater von Roshdar und Sado, Ezide, Irak)

In diesem Zitat wird Elternschaft darüber konstruiert, dass der Vater Wissen und Autorität in Bezug auf die Zugehörigkeitsbestimmung der Familie hat. Gleichzeitig wird aber auch die Generationalität der Zugehörigkeit deutlich, denn seine Kinder betonen eine von ihnen wahrgenommene Sprachgemeinschaft mit Kurd*innen, wohingegen der Vater die Religionszugehörigkeit als Differenzmarker heranzieht. Ähnlich zeigt sich dies auch in der Familie von Hasret und Berat. Beide Kinder erzählen, in der Schule Mobbing erlebt zu haben,³⁷ stellen die Täter*innen aber nicht explizit als Muslim*innen dar bzw. führen Mobbing nicht ursächlich auf die Zugehörigkeit zum Islam zurück, wie dies ihre Mutter tut.

- I: „Haben Sie schon einmal negative Kommentare bekommen, weil Sie Ezidin sind?“
 M: „Nur die Muslime. Sie (die Kinder) sagen mir sehr oft, dass sie genervt werden.“
 I: „Hier? Sind ihre Familien auch geflohen? Sind sie auch Geflüchtete?“

³⁶ Vgl. Kapitel 3.

³⁷ Vgl. Kapitel 3.

M: „Ja, sie sind auch Geflüchtete. Wir sagen, dass wir ihretwegen geflüchtet und hierhergekommen sind. Sie [Deutsche] sind Christen, sie sind für euch Haram und sie sind zu ihnen [den Deutschen] gekommen. Solche Sachen.“

I: „Haben Sie manchmal Angst, dass irgendetwas passieren könnte?“

M: „Wir fühlen uns nicht mal hier wohl.“

I: „Haben die Kinder Ihnen erzählt, dass sie so etwas gehört haben?“

M: „Ja, also die Lehrer warnen und sagen ‚seid vorsichtig, dass euch nichts passiert‘.“

I: „Können die Kinder irgendwo hingehen, wenn sie Probleme haben? Treffen sich die Kinder und sprechen sich ab?“

M: „Nein. Nur zu uns.“

(Mutter von Hasret u. Berat, Ezidin, Irak)

Wenn man die Narrative der Eltern in Vergleich zu denen ihrer Kinder setzt,³⁸ dann kann hier eine stärkere religiöse Differenzziehung im Kontext von Elternschaft erkannt werden. Dies bedeutet, dass Eltern für ihre Kinder Deutungen vornehmen, welcher Religionsgruppe die Familie angehört und wie die Zugehörigkeiten anderer Menschen zu bestimmen sind.

Für muslimische Eltern sind insbesondere rassistische Übergriffe im Zusammenhang mit dem Kopftuch Ereignisse, die verstärkte Orientierungsprozesse hervorrufen, wie sie sich als Eltern dazu verhalten sollen. Maryams Mutter erzählt, dass ihr eigenes Kopftuch und das ihrer jüngeren Tochter in ihrer Klasse zu Mobbing führt (anders als bei Maryam, die in Bezug auf ihr Kopftuch keine negativen Erfahrungen gemacht hat).³⁹

„Die andere Tochter von mir, die zur Schule geht, die zweite sagt, dass die Mütter aller türkischen Mädchen mit nackten Köpfen zur Schule kommen. Und sie lachen über mich. Auf dem Weg zur Schule trägt sie ihr Kopftuch und wenn sie zur Schule kommt, legt sie ihren Pullover und ihr Kopftuch an die Kommode und geht in die Klasse.“ (Mutter von Maryam, Ezidin, Afghanistan)

Maryams Schwester weint zu Hause angesichts dieses Mobblings und ihre Mutter versucht sie zu trösten:

„Ich sage ihr, dass das Tragen eines Kopftuchs eine Ehre für uns ist. Wir sind Muslime, Gott sei Dank. Natürlich ist meine Tochter klein und erst 13 Jahre alt. Wann immer sie erwachsen wird und ihre Weisheit erlangt, wird sie es verstehen. Jetzt ist sie erst 13 Jahre alt.“ (Mutter von Maryam, Muslima, Afghanistan)

Die Mutter bestärkt ihre Tochter Maryam, die ihr Kopftuch selbstgewählt trägt, in ihrer Entscheidung und versucht ihr eine positive religiöse Identität zu vermitteln. Dies tut auch Dalias Mutter:

³⁸ Vgl. Kapitel 3.

³⁹ Vgl. Kapitel 3.

„Dalias Freundinnen hatten sich an sie ohne Kopftuch gewöhnt, wie sollten sie sich an sie mit Kopftuch gewöhnen. Ich sagte zu ihr, ‚es kann sein, dass du dich am ersten Tag komisch fühlst, dann gewöhnen sie sich an dich und du dich an dich selbst‘. Und es kam wirklich so, es war der erste Tag und am zweiten Tag war alles normal. Ihr Vater meinte: ‚langsam, sie ist doch noch jung‘. Und ich meinte, ‚sie wollte, sie ist überzeugt, denkst du es ist möglich, dass ich sie zwingen? Du kannst sie fragen.‘ Sie meinte zu ihm, ‚ich habe es freiwillig aufgesetzt und behalte es an‘. Er sagte zu ihr: ‚Wenn du nicht überzeugt bist, dann lass dir Zeit, du bist noch jung, kannst etwas warten, bis du etwas älter bist‘. Aber sie sagte zu ihm: ‚Nein, ich habe es aufgesetzt und nehme es nicht weg.‘“ (Mutter von Dalia, Muslima, Syrien)

Rassistische Übergriffe, die muslimische Mütter in der Öffentlichkeit erleben, führen sie zumeist auf ihr Kopftuch zurück. Ähnlich wie die interviewten muslimischen Mädchen reagieren sie darauf, indem sie diese Übergriffe zu ignorieren versuchen und sich darin bestärken das Kopftuch als selbstgewählte Glaubenspraxis zu tragen. Auch Mayas Mutter berichtet davon, in der Öffentlichkeit regelmäßig beleidigt zu werden.

„Immer wenn ich den Bus zur Schule einsteige, sehe ich einen Mann, der über ‚schieß Ausländer‘ schimpft. Ich habe Angst, dass sie so etwas erlebt, wenn sie das Kopftuch trägt. Und auch ohne Kopftuch. Sicherlich ohne Kopftuch, Gott sei Dank, denken sie, dass sie keine Syrerin ist ((lacht)), obwohl sie wie eine Syrerin aussieht. Gott sei Dank, ist meine Tochter gerne zu Hause, also sie geht nicht oft aus. Wenn sie nicht zur Schule geht, bleibt sie zu Hause.“ (Mutter von Maya, Muslima, Syrien)

Als die Interviewerin zum Ende des Interviews fragt, ob es noch ein Thema gibt, über das Mayas Mutter sprechen möchte, nimmt sie Bezug auf den rassistischen Angriff auf Mayas Freundin.⁴⁰

„Aber wichtig ist noch, was diese rassistische Tat vor einer Woche anging, also dieses Mädchen, das geschlagen wurde, war die Mitschülerin meiner Tochter in der Schule in [Name eines Stadtteil]. Das Mädchen wurde geschlagen. Neben ihr ging eine deutsche Frau und das Mädchen bat sie um Hilfe. Die deutsche Frau sagte: ‚Warum? Das ist nur weil du ein Kopftuch trägst!‘ Der hat dann weiter gemacht und das Mädchen erlitt eine Gehirnerschütterung. Deswegen gehe ich nach 17 Uhr nicht mehr raus. Nur über meine Leiche! Aus Sicherheitsgründen gehe ich nur mit Begleitung meiner Nachbarin aus, damit sie meine Kinder darüber benachrichtigen kann, wenn mir etwas Schlimmes passiert. Als ich hier in [Name einer Großstadt] angekommen bin, bin ich mit meiner Tochter und meinem Sohn zusammen einkaufen gegangen. Ich dachte, wenn etwas Schlimmes geschehen würde, würden wir es alle erleben, damit sie nach meinem Tod nicht alleine bleiben würden. So habe ich gedacht.“ (Mutter von Maya, Muslima, Syrien)

Obwohl Mayas Mutter in ihrem Interview mehrmals betont, wie gut es der Familie in Deutschland geht und wie sicher sie sich hier fühlen, gibt dieses Narrativ

⁴⁰ Vgl. auch dazu Kapitel 3.

doch Einblicke in die hohe Belastung der Mutter durch Gewalterfahrungen im Herkunftskontext und in Deutschland. Der öffentliche Raum ist für sie und ihre Kinder grundsätzlich unsicher und sie nutzt unterschiedliche Strategien, um mit dieser Bedrohungslage umzugehen. Hierbei geht es immer wieder um die Mutter-Kind-Beziehung (der Vater ist bereits verstorben); in der Mayas Mutter den gemeinsamen Tod mit ihren Kindern als letzten Ausweg versteht, da sie auf ihre Fürsorge und Versorgung angewiesen sind.

5.7 Intergenerationale soziale Aufwärtsmobilität in Deutschland

In fast allen Interviews wird deutlich, dass die Kinder von neuankommenden Familien durch ihren schnelleren Spracherwerb neue Aufgaben und Verantwortungen bei der Niederlassung der Familie übernehmen, insbesondere was die Kommunikation mit der Aufnahmegesellschaft, Behörden und Institutionen betrifft. Die meisten Eltern besuchen zwar einen Sprachkurs in Deutschland, können aber nur selten ausreichende sprachpraktische Kenntnisse erlangen, da ihnen oft Kontakte zu deutschsprachigen Personen und damit Spracherfahrungen fehlen. Hogers Vater erzählt, dass ihm und seiner Frau der Spracherwerb im Gegensatz zu ihren Kindern sehr schwerfällt:

„Die Sprache. Weil wir sind ja Erwachsene. Und für uns ist das schwierig gewesen. Im Irak sind wir ja auch nicht zur Schule gegangen. Und meine Frau auch nicht. Wir haben ja im Dorf gelebt. Die Kinder können es ja. Für die ist es ja wirklich sehr schön. Aber für uns ist es sehr anstrengend. Die Jüngste kann sehr gut Deutsch, aber Kurdisch kann sie nicht so gut.“ (Vater von Hoger, Ezide, Irak)

Aus den unterschiedlichen Spracherwerbsprozessen, die Eltern und Kinder durchlaufen, ergeben sich auf symbolischer und funktioneller Ebene unterschiedliche Zugehörigkeiten und Teilhabemöglichkeiten an der Aufnahmegesellschaft. Durch die hohe Bedeutung der Sprache verändert sich das Verhältnis zwischen Kindern und Eltern im Kontakt zu familienfremden Personen und verschiebt das Fürsorgeverhältnis in den Familien. Eltern resümieren, dass sie nun auf die Übersetzungen ihrer Kinder angewiesen sind, wie beispielsweise die Mutter der vierzehnjährigen Dalia aus Syrien.

„Sie sind diejenigen, die uns gerettet haben. Immer wenn wir einen Anruf machen wollten, mussten wir jemanden um Hilfe fragen, um für uns zu übersetzen. Als sie in die Schule gekommen sind, haben sie die Sprache direkt aufgenommen. Sie lernen viel schneller als die Alten. Wenn wir jetzt zum Beispiel zum Jobcenter gehen, dann geht einer von den Kindern mit.“ (Mutter von Dalia, Muslima, Syrien)

Walsh (1996, 261) verweist darauf, dass das Konzept der Resilienz häufig in Bezug auf individuelle Eigenschaften verwendet wird. Dementgegen mache der Fokus

auf „family resilience“ deutlich, wie diese aus der Kooperation von Familienmitgliedern hervorgehen kann. Diese Kooperation, auch wenn sie ein Vertauschen bisheriger familiärer Rollen bedeutet, muss dabei als funktionelle und symbolische Familienpraxis betrachtet werden, denn sie hält die Norm der intergenerationalen Reziprozität aufrecht.

Für viele Familien folgt auf das sich Niederlassen in Deutschland (räumlich und rechtlich) unmittelbar die Frage, ob soziale Aufwärtsmobilität durch einen guten Bildungszugang und Bildungserfolg hergestellt werden kann. Dass ihre Kinder zur Schule gehen und dort gut zurechtkommen, wird von Eltern als Indikator ihres Wohlergehens herangezogen. Die Mutter der dreizehnjährigen Zwillinge Hasret und Berat stellt fest: „Hier geht es den Kindern sehr gut. Sie haben Deutsch und Englisch gelernt. Hier geht es ihnen viel besser als im Irak.“ Ähnlich bewertet der Vater von Roshdar und Sado die Lebenssituation der Familie in Deutschland: „Und ja, bis jetzt, Gott sei Dank, die Kinder können zur Schule gehen und ich hab auch einen Deutschkurs gemacht und danach Arbeit, ich habe gearbeitet, ja bis jetzt [...] sehr gut.“ Er führt aus, dass Sado ein katholisches Gymnasium besucht, für das er einen einstündigen Anfahrtsweg in Kauf nehmen muss, da diese Schule der Familie empfohlen wurde.

„Da war ein Junge, er arbeitet beim Roten Kreuz, er hat mir gesagt, das ist eine gute Schule, das Gymnasium und wir wussten zuerst nicht, was das ist, Gymnasium und Gesamtschule und so und ich hab gesagt, ‚ja wenn das gute Schule ist, dann er besucht, kein Problem‘ und bis jetzt Gott sei Dank, ist immer in katholische Schule und sie ist – wir sind ganz zufrieden, ehrlich. Sie ist super.“ (Vater von Roshdar und Sado, Ezide, Irak)

Auch andere Eltern legen großen Wert darauf, dass ihre Kinder in Deutschland eine gute Bildung erfahren. Bildung stellt hier eine intergenerationale Handlungsstrategie der Aufwärtsmobilität im Aufnahmekontext dar. Die Mutter von Alan und Layla betont: „Ich möchte, dass meine Kinder in Deutschland Arzt werden und schlau sind. Sie sollen was Gutes werden.“ Ähnlich erklärt auch die Mutter von Maya:

„Ich hoffe, dass meine Kinder die besten Jobs haben und ich zu ihnen mit Stolz aufschau, während ich mein Eis genieße. Die ‚besten Jobs‘ soll heißen, dass jeder seine Wünsche erfüllt, z. B. meine Tochter möchte Anwältin werden und meinen Sohn würde ich gerne als Ingenieur sehen, aber er hat nur Fußball im Kopf und möchte Fußballer zu werden. [...] Wie schon mal gesagt, ich bin hierhergekommen, damit es ihnen besser geht. Was unser Zuhause angeht, so ist zuerst der Vater gestorben und dann das Haus zerstört worden. Daher habe ich beschlossen, die Kinder in ein sicheres Land zu bringen, damit ich sie in den besten Jobs sehen kann.“ (Mutter von Maya, Muslima, Syrien)

Die Mutter von Maryam leidet seit der Flucht der Familie an Depressionen. Sie ist zwar in Behandlung, kann aber noch keine Verbesserung ihrer Situation feststellen. Zum Zeitpunkt des Interviews ist ihr Zustand so schlecht, dass sie nicht

mehr ihren Deutschkurs besuchen kann. Trotzdem ist sie sehr stolz, dass ihre älteren Kinder in Deutschland das Gymnasium besuchen.

„Ich habe keine Hoffnung für mich. Ich bin immer krank. Für die Kinder habe ich die Hoffnung von Gott. Dass ihre Zukunft besser sein wird. Was auch immer sie wünschen, Gott wird es geschehen lassen.“ (Mutter von Maryam, Muslima, Afghanistan)

Die Mütter von Maya und Maryam betonen gleichermaßen, eine gute Zukunft für ihre Kinder bedeute, dass sie ihre eigenen Wünsche erfüllen können. Da die Kinder dieser Mütter, wie viele Kinder anderer interviewter Familien auch, bereits gute Schülerinnen und Schüler in Deutschland sind, beziehen sich die gemeinsamen Zukunftswünsche von Eltern und Kindern oft auf akademische Berufe. Hiermit zeigt sich, dass Niederlassung und Aufwärtsmobilität in diesen Familien als intergenerationale Handlungsstrategie gesehen wird.

„Ich bin für die Zukunft meiner Kinder nach Deutschland gekommen, in Syrien gab es keine Zukunft mehr. Und Libyen war es noch schlechter. Es geht mir nur um die Kinder, nicht um mich. Ich bin 35 Jahre alt, was soll ich jetzt machen. Mein Wunsch ist es, dass sie ihre Bildung beenden und ihre Zeugnisse bekommen. Dann bin ich sehr glücklich, als hätte ich selbst ein Zeugnis bekommen.“ (Mutter von Dalia, Muslima, Syrien)

Für Familien, die sich in Deutschland zumindest auf Grundlage einer temporären Aufenthaltsgenehmigung niedergelassen haben, geht es nicht nur darum, sicher in Deutschland zu leben, sondern hier auch Bildungs- und Berufsmöglichkeiten zu nutzen, was im Herkunftsland aufgrund der Sicherheitslage und zerstörten Infrastruktur für diese Generation aussichtslos erscheint. Der Schulerfolg legitimiert somit die Entscheidung zur Flucht, um den Kindern bessere Lebenschancen bieten zu können.

5.8 Fazit

Elternschaft entsteht im Zusammenspiel der Sorge *um* die Kinder als Leitmotiv unterschiedlicher Sorgestrategien *für* die Kinder. Die Entscheidung zur Flucht wird von Eltern fast ausschließlich damit begründet, das Überleben oder die Lebensqualität ihrer Kinder zu sichern. Aber gerade die unkalkulierbaren Gefahren auf der Flucht und die Fremdbestimmung durch Schleuser*innen und Grenzschützer*innen, rufen Situationen der Handlungssohnmacht hervor, in denen Eltern nicht mehr für das Wohl ihrer Kinder sorgen und Leid von ihnen abwenden können. Auch das deutsche Asylregime erzeugt durch Wohnortzuweisung, Residenzpflicht, Massenunterkünfte und durch lange Phasen rechtlicher Unsicherheit sowie einem eingeschränkten Familiennachzug ein hohes Maß an Reglementierung von Familien. Viele Erfahrungen des „refugeeness“ – einer prekären und marginalisierten gesellschaftlichen Position im „Wartezustand“ – werden nicht

auf der Flucht, sondern erst im Aufnahmekontext gemacht. ‚Geflüchtet sein‘ wird für viele Eltern somit auch dadurch erfahrbar, dass sie ihren Kindern nicht die materielle Versorgung, Sicherheit und Zuversicht bieten können, die ihrem Ideal von Elternschaft entspricht. Regulierende Beschränkungen des Asylsystems, Auswirkungen traumatischer Erfahrungen im Herkunftskontext und auf der Flucht sowie dem alltäglichen Rassismus in Deutschland können Eltern in ihren care-Praktiken stark beeinträchtigen. Eltern befinden sich oft in einem Zwiespalt, ihren Kindern soziale Identitäten des Herkunftskontextes zu vermitteln oder sich an dominante „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten“ (Mecheril 2002, 109) in Deutschland anzupassen. Dies kann bedeuten, dass ihre Kinder neue Zugehörigkeitskonstitutionen entwickeln, die von denen der Eltern abweichen, aber auch, dass sie sich, wie bei der Entscheidung zum Kopftuch, mit vorher unbekanntem Anfeindungen auseinandersetzen müssen.

Betrachtet man Elternschaft in diachroner Perspektive, zeigt dies, dass Familien als soziale Einheiten auf diese Kontextbedingungen resilient reagieren können, indem sie familiäre Verantwortungen und Rollen transformieren. Der (partielle) Generationenwandel kann als familiäre Adaptionstrategien an Bedingungen der Flucht und Immigration verstanden werden: Aufgrund ihres schnelleren Spracherwerbs und ihrer Inklusion in das deutsche Bildungssystem übernehmen ältere Kinder Verantwortung im alltäglichen Familienleben (z. B. als Übersetzer*innen). Ihr von den Familien angestrebter Bildungserfolg soll den erfahrenen Statusverlust der Eltern ‚reparieren‘. Familiäre Verantwortungen scheinen deshalb so flexibel zu sein, weil trotz einer Verschiebung der Rollen symbolische Ordnungen der familiären Reziprozität und Solidarität bestehen bleiben.

Britta Konz

6 Religiöse Erziehung als Brücke zwischen alter und neuer Lebenswelt und Subjektivierungsfaktor von Frauen

6.1 Einleitung

Da *belonging*⁴¹ das Teilen gemeinsamer Werte, Erfahrungen und kultureller oder religiöser Formen voraussetzt, kommt es in der postmigrantischen Gesellschaft zur „Verflüssigung von Zugehörigkeitsgrenzen“ (Simojoki 2017, 30) und damit zusammenhängend zu einer Verschiebung, Veränderung, aber auch Verfestigung eingübter Wahrnehmungsmuster. Aktuell wird in der Forschung auf diese Fluidität von Identitäten, Kulturen und Religionen verwiesen und Momente des Überganges, der Überlappung, der kreativen Verflechtungen und Verhandlungen von „Zugehörigkeitsordnungen“ (Mecheril 2016, 17) in den Blick genommen. Yildiz (2018, 56) zeigt auf, dass das „Dazwischensein“, das vielfach negativ konnotiert werde, sich aber bei genauerem Hinsehen „auch als eine kreative soziale Praxis“ erweise, die „Räume der Individualität“ eröffnet und „für viele zum ganz normalen Alltag“ gehört. Dies gilt auch für die Eltern, die mit dem Neubeginn in einem neuen Land entscheiden können und müssen, ob und wie sie Religion weitergeben und Traditionen fortführen wollen. Deutlich wird dies im Interview mit dem Vater von Roshdar und Sado. Er räumt ein, dass er sich im Irak verpflichtet gefühlt habe, große Feste zu feiern, während er es in Deutschland favorisiere im kleinen Familienkreis oder wenigen Besucher*innen zu feiern:

„Ehrlich gesagt, wenn ich die Wahrheit sagen soll. Dort war man irgendwo auch dazu verpflichtet, religiös zu sein. Wie soll ich das erklären. Wir haben hier [in Deutschland] über vier Feste gemacht und wir hatten hier Besuch von zwei oder drei Nachbarn. Nicht mehr. Manchmal ist niemand gekommen. Aber dort war man dazu verpflichtet, dass man die Feste groß feiert, weil dort bekamen wir viel Besuch.“ (Vater von Roshdar und Sado, Ezide, Irak)

Wie alle Eltern müssen auch Eltern mit Fluchterfahrungen das Aufwachsen ihrer Kinder begleiten, ihnen Fürsorge angedeihen lassen und ihnen eine rahmende Wertorientierung für ihr Handeln geben. Sie prägen in einem entscheidenden Maße

41 Vgl. Kapitel 1.

die „Kontextstruktur für die Artikulation des Religiösen“ (Gärtner 2013, 215) ihrer Kinder. Die in Familien vermittelten Wertorientierung, Glaubensvorstellungen, habitualisierten „Handlungs- und Verhaltensmuster“ (Ecarius 2013, 63) und Traditionen geben den Rahmen für die (religiösen) Identitätsfindungsprozesse der Heranwachsenden. Familiäre Routinen vermitteln sich den Kindern im Sozialisationsprozess als etwas „objektiv Gegebenes“ (Ecarius 2013, 63) und können als „Familienhabitus“ (Ecarius 2013, 64) bezeichnet werden. Die religiöse Familienkultur bzw. der religiöse Familienhabitus bildet sich aus „einem Geflecht von Bedeutungen“ (Ecarius 2013, 54), innerhalb dessen die Familienangehörigen „ihre Erfahrungen interpretieren und ihr gemeinsames sowie individuelles Handeln ausrichten“ (Ecarius 2013, 54 in Anlehnung an Geertz 1983, 99). Die affektive intergenerationale religiöse und kulturelle Wertevermittlung prägt also in einem mehr oder weniger bewussten Prozess die elterliche Interaktion mit dem Kind und die Identitätsbildung der Heranwachsenden (vgl. Ecarius 2013, 53, 59). Im Verlauf ihrer religiösen Sozialisation bilden Heranwachsende durch unbewusste Adaption und die „aktive[...], kognitive[...] und emotionale[...] Verarbeitung und (Re-)Konstruktion von religiösen Angeboten und persönlichen Erfahrungen“ (Uygun-Altunbaş 2017, 104) ihre Religiosität und Haltung zu Religion aus. Bei religiöser Erziehung sind (religiöse) „Normen und Werthaltungen“ (Uygun-Altunbaş 2017, 115) bedeutsam, Religion ist „der ausdrückliche Inhalt und das Ziel“ (Uygun-Altunbaş 2017, 104 in Bezug auf Schweitzer 2003, 108). So wird im Islam beispielsweise die Glaubenserziehung der Kinder als religiöse Pflicht verstanden. Das Kind gilt als von Gott anvertraut und die Eltern müssen im Jenseits „Rechenschaft ablegen“ (Uygun-Altunbaş 2017, 121) für ihre Erziehungstätigkeit. Auch christliche Eltern geloben bei der Taufe, ihr Kind mit Gottes Hilfe zum Glauben zu erziehen. Die Erziehung der Kinder wird dementsprechend von Shivans Mutter als religiöse Verpflichtung betrachtet, wobei es ihr bedeutsam ist, gutes Benehmen und eine Haltung der Toleranz zu fördern:

„Unsere Pflichten sind, zu beten und unsere Kinder dazu zu erziehen, sich nicht schlecht zu benehmen, niemanden zu bedrohen und mit jedem nebeneinander leben zu können, denn alle Menschen sind gleich. Unsere Pflichten zu Hause sind es zu beten, fasten und unsere Kinder zu erziehen.“ (Mutter von Shivan, Muslima, Irak)

Als Sozialisationsinstanz ihrer Kinder sind Eltern von ihrer eigenen Sozialisation und religiösen Familienkultur geprägt, als Erziehungsinstanz ihrer Kinder müssen sie sich zu diesem familiären Bedeutungsgeflecht des Religiösen positionieren und entscheiden, was sie an ihre Kinder weitergeben möchten. Besondere Adaptionsleistungen sind im Kontext von Migration und Flucht erforderlich, da die religiösen Traditionen und Werte in ein neues sozio-kulturelles Umfeld eingebettet werden müssen. Die mit Migration und Flucht einhergehende Konfrontation mit anderen religiösen oder auch nicht-religiösen Überzeugungen löst eine Infragestellung der „gewohnten kulturellen Muster religiöser Praxis“ (Eppenstein 2017, 62) aus. Die habituierten

familiären Alltagspraktiken können nicht mehr uneingeschränkt fortgeführt werden (vgl. Kirsch 2013, 209–233). Die bislang selbstverständlich erscheinenden Gepflogenheiten, Anschauungen, Wertvorstellungen und damit auch Zugehörigkeiten geraten mehr oder weniger massiv durch Außenstehende, aber auch durch Eltern und Kinder auf den Prüfstand (vgl. Eppenstein 2017, 62). Vom Umfeld wird erwartet, dass Eltern die Integration der Familie schnell voranbringen, den Spracherwerb und schulischen Bildungsprozess der Kinder unterstützen, „und Werte und Lebenshaltungen vermitteln, die ein angepasstes Leben ermöglichen“ (Schultze 2011, 4). Die Erziehungstätigkeit der interviewten Eltern mit Fluchterfahrungen wird durch spezifische externe und interne Belastungsfaktoren erschwert. Sie müssen den Heranwachsenden Anerkennung und Sicherheit spenden, während sie selbst die mit der Flucht einhergehenden Um- und Abbrüche ihres Lebens verarbeiten, ggf. traumatisiert sind und nicht vertraut mit den Orten, Gepflogenheiten und Systemen des Ankunftslandes. Wie das Zitat der Mutter von Heve zeigt, erschweren vor allem diese Alltagsbelastungen in der Zeit des Neubeginns die religiöse Erziehung der Kinder:

„Ja, ich sage ihnen, wie Dinge sind. Als ich zuhause war, hatte ich mehr Zeit, das zu tun, aber ich habe nicht mehr so viel Zeit. [...] Die Kinder kommen um sechs von der Schule und um halb sieben morgens müssen sie zur Schule gehen. Ich gehe auch zur Schule, wir sind alle müde, wenn wir nach Hause kommen.“ (Mutter von Heve, Ezidin, Irak)

Obwohl der Wunsch für eine bessere Zukunft der Kinder für viele Eltern Hauptmotivation zur Flucht war,⁴² werden sie in pädagogischen Handlungsfeldern selten nach ihren Wünschen und Vorstellungen für das Leben und den Bildungsweg ihrer Kinder gefragt. Auch empirisch wurden die Elternperspektiven auf die religiöse Erziehung im Kontext von Flucht bislang eher randständig erforscht (z. B. Boos-Nünning 2011).⁴³ Dies lässt die Frage aufkommen, wie ihre „Alltags- und Innenperspektive auf ‚Religion und Migration‘ ist“ (Polak 2017, 3) und wie sie angesichts der Umbrüche im Familienleben die (religiöse) Erziehung der Kinder gestalten. Nicht nur die Kinder und Jugendlichen, sondern auch ihre Eltern stehen vor der Herausforderung einer Auseinandersetzung mit Tradition und den Deutungs- und Orientierungsangeboten ihrer religiösen Heimaten. Im Folgenden wird deshalb das Augenmerk auf die Adaptionsleistungen der Eltern und ihre Aushandlungsprozesse der religiösen Familienkultur bzw. der religiösen Erziehung ihrer Kinder gerichtet⁴⁴. Dabei wird im Besonderen auf die Perspektiven der Müt-

42 Vgl. Kapitel 5.

43 In Bezug auf muslimische Familien wurden sie bislang eher randständig erforscht, in Bezug auf ezidische und zum Christentum konvertierte Eltern mit Fluchterfahrungen liegen bislang keine Studien vor.

44 Diesem Kapitel liegen 36 Interviews mit ezidischen, muslimischen und christlichen Eltern aus dem Iran, Irak, Syrien und Afghanistan zugrunde, die im Rahmen meiner Pilotstudie sowie der World Vision Studie „Flucht, Religion, Resilienz 2020“ geführt wurden. Zum Sample, der Datenerhebung sowie Methodik siehe Kap. 2.

ter fokussiert. Obwohl sie auf der Flucht meist die Verantwortung für Kinder und andere Familienangehörige tragen und danach streben, die Deutungsmacht über ihr Leben zurückzugewinnen (vgl. Worbs/Baraulina 2017, 2; Ullmann/Lingen-Ali 2018, o. S.), werden sie immer noch zu oft auf ihre Vulnerabilität reduziert oder als „passive Begleiterinnen männlicher Migranten“ (Ullmann/Lingen-Ali 2018, o. S.) wahrgenommen. Sie sind jedoch „AkteurInnen mit diversen Handlungsfähigkeiten“ (Krause/Schmidt 2018, 55). Im Interview wurde die Elternperspektive auf die religiöse Erziehung der Kinder erhoben. Damit sollen Frauen nicht auf ihre Mutterrolle festgelegt werden. Die Interviews ergaben jedoch eine spezifische Sicht der Mütter auf religiöse Erziehung. Sie kann, wie ich darlegen werde, als ein Faktor der (Wieder-)Herstellung von Zugehörigkeit fungieren und *agency* hervorbringen bzw. stärken, wenn Handlungsspielräume durch restriktive Strukturen eingeengt sind. Zudem wird von den befragten Frauen religiöses *belonging* emanzipatorisch gerahmt, als Widerstandshaltung gegen patriarchale Strukturen, Fremdbestimmung durch Männer, und/oder eine politisch repressive Auslegung von Religion. Datengrundlage für die folgenden Ausführungen sind die in meinen Pilotprojekten sowie im Folgeprojekt mit World Vision erhobenen Elterninterviews.⁴⁵

6.2 Die Bedeutung von Religion im Erziehungsalltag der neuen Heimat

Studien belegen übereinstimmend, dass der Familie und Religion eine hohe Bedeutung für Neuangekommene aus unterschiedlichen Ländern, kulturellen und religiösen Verortungen und sozio-ökonomischen Verhältnissen zukommt und sie als bedeutsame Faktoren des *belongings* empfunden werden (vgl. Boos-Nünning 2011, 24ff.). Wie auf der Flucht kann auch in der Ankommenszeit im neuen Land die religiöse Verankerung eine „family resilience“ (Walsh 1996, 1) stärken. Die Rückbindung an Religion und die Fortführung der Tradition bietet Beständigkeit und eine Brücke zwischen alter und neuer Heimat. „Egal wo man ist, die Religion bleibt dieselbe“, so bringt es die Mutter von Alan und Layla (Ezidin, Irak) auf den Punkt. Angesichts der massiven Umbrüche kann sie eine Kontinuität zwischen Vergangenheit und Zukunft sichern (vgl. Götte 2013, 13). Innerfamiliär sind mit Religion intergenerationale Beziehungen und Bezüge zu Eltern, Großeltern und anderen Familienangehörigen verbunden, das heißt auch Erinnerungen daran, wie man gemeinsam religiöse Feste feierte und Traditionen pflegte. Im Interview

⁴⁵ Interviews, die wir mit den Eltern der Kinder geführt haben, sind als: „Mutter von“ bzw. „Vater von“ gekennzeichnet, werden Interviewpassagen aus den Gesprächen der Pilotstudie zitiert, die nur mit den Müttern ohne Kinder geführt wurden, werden diese mit einem anonymisierten Namen gekennzeichnet.

mit der Mutter von Azad wird ersichtlich, wie stark die religiösen Feste mit Erinnerungen an die Familie und andere Sozialkontakte verbunden sind:

„Wir fasten im Dezember. Drei Tage lang stehen wir um 04:00 Uhr auf und essen dann erst um 17:00 Uhr wieder. Am vierten Tag feiern wir dann groß. Es ist so, dass wir hier kaum feiern, weil wir keine Besucher haben. Wir haben dort Besuch von vielen Kindern erhalten. Ich habe meine Mutter besucht. Das ist aber jetzt alles weg ((weint)).“ (Mutter von Azad, Ezidin, Irak)

Die religiösen Traditionen beizubehalten bedeutet, auch ein Stück Heimat und Kontinuität aufrechtzuerhalten. In unseren Interviews betonten die Eltern, dass ihnen die Religion von ihren eigenen Eltern und Großeltern vermittelt wurde und sie die intergenerationale Weitergabe fortführen wollen. Dementsprechend reihen sich die Eltern von Hoger in eine Generationenkette ein. Die Mutter führt aus: „Also, es ist die Tradition unserer Vorfahren, zu Gott und Melek Taus zu beten.“ Sie beschreibt im Interview, wie sie die Gebete von ihren Großeltern erlernt hat:

M: „Achso ja meine Oma und meine Opa immer sagt, dass mein ihr Religion wir so beten.“

I: „Mit den Händen offen?“

M: „Ja mit den Händen offen und beten. Abend eh Sonne kommt, wir Sonne gucken und früh Sonne kommt, Sonne gucken.“

I: „Mhm aber mit den Händen, in Richtung Sonne?“

M: „Ja mit den Händen und aufstehen und mal stehen bleiben und eh beten, ja.“ (Mutter von Delal und Savê, Ezidin, Türkei)

Die Resilienz der Kinder, d. h. ihre Fähigkeit, mit den herausfordernden Lebenserfahrungen und Umbrüchen umzugehen, steht in Zusammenhang mit der „family resilience“ (Walsh 1996, 1). Fürsorge und Begleitung durch zumindest einen Erwachsenen gilt als eine der bedeutsamsten Resilienzfaktoren von Kindern. „Family resilience“ wird von McCubbin und McCubbin (1988; 2001) als familiäre Eigenschaft und Fähigkeit beschrieben, Lösungen für Probleme zu finden, sich an Krisensituationen anzupassen und gemeinsam Anstrengungen zu vollziehen, um diese zu bewältigen, die Integrität zu wahren und das Wohlergehen der Familie zu erhalten (vgl. Herdiana/Handoyo 2017, 43). Die Resilienz einer Familie wird dabei auch durch verschiedene äußere Faktoren bestimmt, wie die Dauer, in der eine Familie widrigen Situationen ausgesetzt ist, die Phasen des Familienlebens, in denen sich eine Krise ereignet und die soziale Unterstützung, die eine Familie während der Krise erhält. Auch der Glaube kann hierbei protektiv sein (vgl. Herdiana/Handoyo 2017, 47). In den Interviews wurde ersichtlich, dass die Eltern die Kraft und Ermutigung, die sie selbst aus ihrem Glauben schöpfen, auch ihren Kindern weitergeben wollen. Ihre Fähigkeit des (religiösen) Copings prägt die Art und Weise, wie die Kinder mit Kontingenzerfahrungen umgehen. In den Interviews betonten die Eltern, dass sie eine positive Gottesbeziehung vermit-

keln möchten, die einen in Krisenzeiten begleitet. So bringt Fadia ihren Kindern bei, sich mit ihrem Heimweh und ihrer Sorge um die Zukunft im Gebet an Allah zu wenden:

„Wenn mein Kind zum Beispiel weint möchte es zu jemandem gehen wie Oma, um sie zu sehen (..) aber es gibt hier niemanden. Ich sage ihm, ‚bitte Allah darum, dass wenn wir einen unbefristeten Aufenthaltstitel haben, dann können wir in die Heimat gehen und sie (die Oma) besuchen (..)‘ wir sagen das so (..) also zum Beispiel manchmal, wenn wir in der Moschee sind und ich ein Gebet an Allah spreche, dass er uns nach Syrien zurückkehren lässt, und ein Haus gibt und so (..) ich kann ihm nur so helfen.“ (Fadia, Muslima, Syrien)

Dass sich die Kinder immer mit ihren Fragen und Nöten an Gott wenden können, macht auch die Mutter von Mohammed als religiöses Erziehungsziel aus. Als Christin ist ihr das freie Gebet zu Gott bedeutsam, in das man sich emotional eintragen könne, ohne viele Worte. Sie lebt ihrem Kind vor, wie man sich im Gebet an Gott wenden kann, auch wenn einem die Worte fehlen, dass er einen versteht und annimmt, wie man ist und man sich nicht verstellen brauche:

„Ich glaube, man kann ganz einfach mit Gott reden. Man braucht nicht viele -Was man will (...) was man sagen will, man muss es sagen. Z. B. wir brauchen nicht (...) ist schwer mit Gott reden. Kann man ganz einfach, so wie mit einem Vater sprechen. Ich glaube, man braucht nicht viel (...) schwierige Wörter lernen. Man muss sagen, was vom Herz kommt, ganz mit Liebe. Man muss nicht eine Rolle spielen, man muss selbst sein.“ (Mutter von Mohammed, Christin, Iran)

Auch für Aicha ist es bedeutsam, den Kindern Gott als Freund und Begleiter vertraut zu machen. Sie bringt ihren Töchtern bei, dass Gott immer ansprechbar ist und sich den Menschen in ihrer Not zuwendet. Sie betont, wie die Mutter von Mohammed, dass Allah den Menschen verstehe und in der Kommunikation mit ihm keine sprachlichen Barrieren oder sonstige Hindernisse zu überwinden seien. Im Gegensatz zu den Menschen stelle Allah keine Bedingungen und behandle alle gleich und man müsse, wie sie humorvoll anmerkt, nicht extra erst einen Termin ausmachen, um gehört zu werden:

„Das ist ehm, das ist am wichtigsten und das Allah immer da ist und wenn wir Allah brauchen dann finden wir sozusagen ihn und brauchen wir auch nicht ehm ich sag das immer auch, eh auch im Unterricht ehm, ehm, wenn wir zu Allah sprechen wollen, dann brauchen wir sozusagen keinen Termin oder hast du Zeit, kann ich mit dir jetzt sprechen ((lacht)) oder sprichst du arabisch oder Deutsch oder irgendwas? So wenn ich das noch ein bisschen mehr erklären will, dann sage ich Allah versteht alle, alle Sprachen auch unsere Gefühle und ehm, das versuche ich immer, also meinen Kindern beizubringen.“ (Aicha, Muslima, Syrien)

In unterschiedlichem Maße erleben die Befragten die „Normen, Konzepte und Verhaltensstandards, die der umgebende deutsche Kontext bzw. die Bildungs- und Betreuungseinrichtungen der Kinder praktizieren“ als different zu den ihnen ver-

trauten „Erziehungsstilen und Sozialisationsmodi“ (Herwartz-Emden 2018, 28). „Am Anfang fanden wir das Land schön, aber wir fanden alles fremd, ein fremdes Land, fremde Traditionen, fremde Gesetze“, so beschreibt beispielweise die Mutter von Dalia (Muslima, Syrien) rückblickend ihre erste Zeit in Deutschland. Man habe sich für ein Land entschieden, „ohne seine Vor- und Nachteile zu kennen.“ Dies habe sie an die Grenzen der Belastbarkeit gebracht. Erst mit der Zeit konnte sie wieder das Gefühl der Handlungsmächtigkeit zurückgewinnen, als die neue Alltagsstruktur vertrauter und die Lebensumstände selbstbestimmter wurden. Als die Kinder zur Schule gingen, die Sprache lernten und sich die Noten verbesserten und man eine eigene Wohnung beziehen konnte, habe sich, wie die Mutter von Dalia hervorhebt, viel verändert. Man könne nun besser planen und habe auch wieder eine Alltagsstruktur.

Zur Fremdheitserfahrung, dem Verlust der familiären Bezüge und sozialen Einbindung kommt für die Familien oftmals auch ein sozio-ökonomischer Abstieg als Belastungsfaktor hinzu. Mehrere Familien, die in ihrem Heimatland gut situiert waren, beschreiben, dass sie nun auf einmal unter Armutsbedingungen in einem Land leben, und nicht wissen, wie lange sie in prekären Verhältnissen bleiben werden. So berichtet die Mutter von Mohammed, dass sie ihr Haus, die Geschäfte und alles, was sich die Familie erarbeitet hatte, hinter sich lassen mussten. Mit Menschen anderer Religionen, Kulturen und Sprachen den Wohnraum und „gesellschaftlichen Raum teilen zu müssen“ (Eppenstein 2017, 77) war eine weitere Herausforderung:

„Das war schwer. Und es gab viele andere Leute mit anderen Religionen, mit anderen Gedanken, mit anderer Sprache. Das war für mich schwer. Und ich hatte Heimweh, ich war ganz krank.“ (Mutter von Mohammed, Christin, Iran)

Eine immer noch vielerorts vertretene Ansicht über repressive Erziehungsstile von Migrierten lässt sich empirisch nicht belegen. Studien belegen einen vorwiegend „leistungsorientierte[n] und empathische[n] (warme[n]) Erziehungsstil“, der meist eher „permissiv-nachsichtig“ (Boos-Nünning 2011, 33) als autoritär ist. In unserer Studie waren „Erziehungsstile[...] zur Mündigkeit“ (Eppenstein 2017, 86) vorherrschend und den Kindern wurde viel Mitbestimmung gewährt.⁴⁶ „Bevor ich eh, bevor ich Mutter werde, bin ich eh Freund von denen und ich werden den nicht unterdrücken und eh die Freiheit wegnehmen. (..) Ja“, so beschreibt es beispielsweise die Mutter von Bilal (Christin, Iran).

Für die Eltern zielt die Vermittlung des Glaubens auf eine moralische Entwicklung und Persönlichkeitsentfaltung. Sie glauben daran, dass der Wille Gottes den Menschen zum Guten leitet und ihre Erziehungstätigkeit von Gott unterstützt wird bzw. im Namen Gottes geschieht. Die Bestrebungen zur Fortführung von

⁴⁶ Zur Ursache und Kritik an der auch wissenschaftlich kolportierten These, dass in Migrationsfamilien autoritär erzogen werde siehe Boos-Nünning 2011, 33.

(religiöser) Tradition und Familienerbe gehen mit Bemühungen einher, sich an die neuen Gegebenheiten anzupassen und ein *belonging* zur Aufnahmegesellschaft herzustellen. Auch wenn in einigen Punkten differente Wertvorstellungen formuliert werden, wird hervorgehoben, dass es eine gemeinsame Wertegrundlage mit der Aufnahmegesellschaft gibt. So betont Heba im Interview ihre Dankbarkeit, dass sie in Deutschland aufgenommen wurden und merkt humorvoll an, dass sich die Deutschen gar nicht so sehr von ihnen unterscheiden:

„Wir zuhause mein Mann und ich sagen immer, dass die Deutschen als Volk sehr ähnlich sind wie unsere Religion, weil der Umgang, Pünktlichkeit in Bezug auf Termine und alle andere Sachen sehr ideal ist. Sie befolgen die Regeln vom Islam, obwohl sie nicht Muslime sind. Also es fehlt ihnen nur ‚Sahadet El Islam‘ [der Glaube an den Islam, BK]“ (Heba, Muslima, Syrien)

Von den Eltern wird übereinstimmend die Religionsfreiheit und die Wahrung der Menschenrechte als verbindender Bezugspunkt des *belongings* gesehen. Eine Gemeinsamkeit zwischen Ezid*innen und Deutschen wird beispielsweise von der Mutter von Alan und Layla hergestellt, die zudem die Religionsfreiheit als verbindenden Rahmen ausmacht:

„Ja, unsere Gewohnheiten sind wie früher, hier ist ein Platz der Menschlichkeit. Sie tun uns kein Leid an, keiner steht uns im Weg und sagt wir akzeptieren nicht, dass du deine Gebete machst. Keiner steht uns im Weg und sagt, ‚wir lassen nicht zu, dass ihr eure Tage fastet‘. Keiner sagt uns, ‚wir akzeptieren es nicht, dass das eure Religion ist‘. Sie beten auch zu ihrer Religion, wie wir. Die Deutschen und die Eziden haben nicht viel Unterschied.“ (Mutter von Alan und Layla, Ezidin, Irak)

Da sie wissen, dass sie wohl niemals wieder an ihren Herkunftsort zurückkehren können, assoziieren sich die befragten ezidischen Familien besonders stark mit Deutschland. „Deswegen sind wir Deutschland dankbar. Wo hätten wir sonst hingekannt, wenn nicht nach Deutschland?“ fragt die Mutter von Heve. Dennoch bleibt die Angst vor Verfolgung. Da sie so viel Diskriminierung erfahren haben, meint die Mutter von Azad, wären sie immer noch skeptisch: „Die Angst begleitet uns aber weiterhin“, sagt sie. Bei der Erziehung der Kinder wird die Integration in Deutschland gefördert. Gleichzeitig besteht der Wunsch nach dem Fortbestand des ezidischen Glaubens. Besonders das Interview mit der Mutter von Delal und Savê spiegelt diesen Wunsch nach Akkulturation *und* Fortführung der eigenen Traditionen:

- I: „Und was, ehm, vom Inhalt her, was würden Sie da vermitteln wollen [in Bezug auf Religion]?“
- M: „Ja, eh, allein schon die Religion. Allein schon das, was ich gelernt habe, dass meine Kinder das auch, und nicht sagen ‚oh, meine Eltern, die waren zu religiös‘, ich möchte, ich lebe in Deutschland. Ich find die deutsche Kultur sehr toll, ich versuche mich auch irgendwie, bisschen anzupassen.“
- I: „Mhm.“

M: „Ich bin ganz ehrlich.“

I: „Mhm.“

M: „Ich lebe hier, ich versuche mich auch anzupassen.“

I: „Mhm.“

M: „Aber, ich versuche auch meine Religion weiterhin einzubehalten. Und (..) ich akzeptiere auch jede Religion. Ich hab Verständnis für jede Religion, wenn die Verständnis für mich haben.“ (Mutter von Delal und Savè, Ezidin, Türkei)

Religionsübergreifend formulieren die Eltern, wie bedeutsam es sei, Kinder ohne Zwang an die Religion heranzuführen. Aufgrund ihrer Erfahrungen mit der politischen Instrumentalisierung von Religion grenzen sie sich von religiösem Fundamentalismus ab und betonen die Mündigkeit und das Selbstbestimmungsrecht ihrer Kinder in Glaubensentscheidungen. So kann eine religiöse Glaubenshaltung mit einer Skepsis gegenüber religiöser Einflussnahme einhergehen. Dies wird exemplarisch im Interview mit Shivans Eltern deutlich. Sie beten fünf Mal am Tag und fasten auch, meiden jedoch Moscheen, weil sie diese mit dem politischen Islam assoziieren. Eine friedliche Grundhaltung gegenüber allen Religionen betrachten sie als Kern ihrer kurdischen Identität:

Vater von Shivan: „Wir als Kurden hatten nie ein Problem mit Religion. Unter den Kurden gibt es keine religiösen Probleme. Beispielsweise gibt es Kurden, die Eziden, Zoroastrier oder Christen sind.“

Mutter von Shivan: „Ich habe ezidische Nachbarn gehabt, ihre Hintertür war gegenüber von unserer. Es ist nicht wie hier. Ich hatte einen Brunnen und gab ihnen jeden Tag Wasser. Wir waren da, wenn Sie irgendetwas brauchten. Was unsere Religion und was ihre ist, war unwichtig. Wir lebten zusammen an einem Ort.“ (Eltern von Shivan, Muslim*innen, Irak)

Diese friedliche Glaubenseinstellung möchten sie an ihre Kinder weitergeben und sie zu religiöser Toleranz erziehen. Exklusivismus verbietet sich für sie ebenso wie Missionsversuche. Ihr Sohn Shivan darf sich frei entscheiden, wie er seinen Glauben leben möchte:

„Also, ich werde, wir erziehen unsere Kinder so, dass wir denen beibringen, genauso, wie es uns selbst beigebracht wurde, dass wir anderen keinen Schaden zufügen, dass wir wirklich mit unserem Gegenüber respektvoll umgehen und dass wir friedlich miteinander leben. Und genau so werden wir es auch unseren Kindern weitervermitteln, wie wir jetzt schon getan haben. Und wir werden auch, und ich werde denen auch nicht, und ich werde nicht jemandem sagen, dass diese Religion oder eine andere Religion besser ist oder jemanden zu meiner Religion verleiten. Es ist etwas Freies und so, wie jeder seine eigene Religion hat, halt.“ (Vater von Shivan, Muslim, Irak)

Gerade in Abgrenzung zu einer politischen Funktionalisierung wird Religion als Privatsache gesehen, die individuell praktiziert wird: „Ich möchte meine Religion zu Hause praktizieren, zwischen mir und Gott“, äußert die Mutter von Shivan und

ihr Mann ergänzt, dass sie zwar beten, aber nicht mit ihrem Sohn über Religion sprechen. Er sei noch sehr jung und solle sich seine eigene Meinung bilden:

„Er muss selbst wählen. Er kann es selbst entdecken und wir können ihm nicht irgendwas aufzwingen.“ (Vater von Shivan, Muslim, Irak)

Ezidische und christliche Familien erleben in Deutschland den Wechsel von der unterdrückten zur anerkannten Religionsgemeinschaft. Viele leiden noch sehr stark unter den erlebten Traumata und trauern um den Verlust ihrer Heimat. Gleichzeitig sind sie froh, ihre Religion nun frei ausüben zu dürfen und schätzen in Deutschland das Recht der Religionsfreiheit:

„Aber was hier man erlebt, dass es die Gute dran ist, dass jeder darf in Freiheit selber auswählen und keiner versucht, die andere Zwang-, eine andere Religion zu kommen. Und diese Freiheit, was hier ist, dass jeder kann selber entscheiden, das gefällt mir.“ (Aleyna, Christin, Iran)

„Wir waren sehr glücklich, schließlich haben wir ein freiheitliches und demokratisches Land erreicht. Hier herrscht kein Zwang, so wie im Iran.“ (Vater von Pegah und Navid, Christ, Iran)

Vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen der Massaker und Vertreibungen im Shingal ist es der Mutter von Heve ein Anliegen, den Kindern zu vermitteln, dass Religionen eigentlich friedlich miteinander koexistieren sollten. Das Ezidentum, betont sie, besitze keinen Absolutheitsanspruch und vertrete die Gleichheit und Akzeptanz aller Menschen:

„Lassen Sie jedem ihre eigene Religion folgen. Was auch immer man möchte. Wir, die Yazidi, wir lieben alle Menschen, wir hassen niemanden. Ein Mensch ist ein Mensch, wir wollen Frieden für die ganze Welt.“ (Mutter von Heve, Ezidin, Irak)

Obwohl es für die Eltern wünschenswert wäre, wenn die Kinder die religiösen Traditionen fortführen, räumen sie ihren Kindern auch das Recht auf Religionsfreiheit ein. Damit grenzen sich konvertierte Eltern von den Erziehungsmethoden ihrer Eltern ab. So ist es den Eltern von Bilal, die ihre muslimische Religionszugehörigkeit als Zwang erlebten, wichtig, dass es bei der Glaubensentscheidung kein Zwang geben dürfe, kein „Muss“, wie die Mutter betont. Ihr Sohn Bilal durfte sich eigenständig entscheiden, ob und wann er sich taufen lassen möchte. Insbesondere die ezidischen und christlichen Eltern sowie die muslimischen Kurd*innen äußern aus diesem Grund auch Skepsis bezüglich eines Religionsunterrichts an Schulen. So äußert der Vater von Shivan sein Misstrauen gegenüber einer staatlichen Vermittlung von Religion:

„Ich mag das nicht, weil es, wie gesagt, etwas mit mir zu tun hat, es ist etwas Politisches. Ich mag es nicht, wenn Kinder in politische oder religiöse Themen hineingezogen werden. Das ist etwas, von dem ich nicht überzeugt bin.“ (Vater von Shivan, Muslim, Irak)

Fadia hebt im Interview hervor, dass die Kinder, basierend auf den Säulen des Islams, allgemeine Regeln des menschlichen Zusammenlebens lernen, da die Säulen des Islams eine Grundlage für gutes Verhalten legen:

„Ja natürlich (...) ich muss also den Kindern beibringen, was die Säulen des Islams also das Fasten, das Beten und die Armengabe sind. Also sie sollen diese wichtigen Sachen verstehen (...), wenn sie diese Sachen verstehen, dann sind andere Sachen leicht beizubringen. Also die Kinder lernen, dass sie nicht lügen, nicht stehlen, niemanden ohne Gründe schlagen sollen.“ (Fadia, Muslima, Syrien)

Allem voran, so wird von vielen befragten muslimischen Eltern betont, ginge es deshalb angesichts der Umbrüche und der Infragestellung durch nicht-Glaubende oder anders-Glaubende darum zu vermitteln, was *halal* und was *haram* sei. Im Interview mit der Mutter von Maya zeigt sich exemplarisch, wie verwoben die Erziehungsmaßnahmen dabei mit Glaubensansichten sein können:

„Ich sage ihnen, ‚das ist haram und das ist halal. Wenn ihr lügt, dann bringt euch Gott nicht ins Paradies. Helft mir, so wie ich euch helfe und großziehe. Gott wird später sehen, wenn ich Probleme mit euch hatte‘. Und am wichtigsten, das Lügen, das Lügen und das Lügen, ich sage ihnen ‚das ist das wichtigste‘. Wenn man auf dem richtigen Weg bleibt, dann ist Gott immer bei einem.“ (Mutter von Maya, Muslima, Syrien)

Vom Umfeld werden „[r]eligios bedingte Lebens- und Verhaltensweisen, insbesondere in der Kleidung und in dem Umgang mit dem anderen Geschlecht“ (Boos-Nünning 2011, 28) angefragt und können auch zu Kontroversen mit anderen Eltern oder Erzieher*innen und Lehrer*innen führen. Weil die Kinder mit Fragen nach Hause kommen, müssen die Eltern die Glaubenspraxis nun begründen. Während es für muslimische Familien beispielsweise im Heimatland selbstverständlich war, zu beten, haben die Kinder in Deutschland Freund*innen mit anderen Glaubenseinstellungen.

„Wenn wir hier hergekommen sind, gab es viele Schwierigkeiten. Ich wollte ihnen [meinen Söhnen, BK] sagen ‚ihr solltet beten‘ sie antworten ‚unsere Freunde beten aber nicht!‘ also habe ich versucht mit ihnen zu sprechen. ‚Wir mussten unser Land wegen dem Krieg verlassen und die Leute hier haben uns untergebracht, haben ihre Schule und ihre Häuser für uns geöffnet aber wir dürfen nicht unsere Religion verlieren und so‘. Das heißt ich versuche es mit Sprechen.“ (Heba, Muslima, Syrien)

Mayas Mutter lässt der Tochter Spielraum, weil diese jung sei und das Leben genießen solle. So dürfe sie beispielsweise Nagellack tragen. Als „rote Linie“ beschreibt Mayas Mutter differente Wertevorstellungen, die dagegen nicht verhandelbar seien, wie Beziehungen zu Jungen und Klassenfahrten.⁴⁷ Diese Entschei-

⁴⁷ Die Tochter Maya äußerte allerdings im Interview, dass sie neu in der Klasse war und nicht auf Klassenfahrt fahren wollte, weil sie sich noch nicht vertraut mit den anderen Kindern fühlte.

dungen fallen ihrer Ansicht nach in ihren Erziehungsbereich, nicht in den der Schule.

„Also sie darf nicht mit Jungs rausgehen und Beziehungen, das ist das wichtigste, gibt es bei uns nicht. Klassenfahrten sind bei mir Tabu, letztes Jahr haben sie viel Lärm gemacht und ich habe meine Tochter nicht auf Klassenfahrt geschickt. Dieses Jahr will die Klasse wieder auf Klassenfahrt (...) Bei uns, in unseren Traditionen und Glauben darf sie nicht außer Haus schlafen. Und es gab ein Missverständnis, dass die Schule das Hotel gebucht hatte und das Jobcenter nach dem Geld gefordert hatte und als meine Tochter nicht mitgefahren ist, wollten sie das Geld von mir zurück. Ich habe es ihnen zurückgeschickt und sie meinten, dass ich die Entscheidungen im Jobcenter treffe und nicht die Schule.“
(Mutter von Maya, Muslima, Afghanistan)

Aufgrund des antimuslimischen Rassismus, der vor allem auch durch eine negative Berichterstattung der Medien und die Social Media verstärkt wird, sehen sich besonders die muslimischen Eltern gezwungen, ein anderes Bild ihrer Religion zu vermitteln. Aicha erinnert sich daran, dass man in Syrien als Muslima zur Mehrheit gehörte, dass Religion und Kleidervorschriften aber unterschiedlich praktiziert wurden und sich niemand rechtfertigen musste. Aufgrund der oft stereotypen Wahrnehmung des Islams in Deutschland fühlt sie sich in Frage gestellt und verantwortlich zu zeigen, dass der Islam eigentlich friedliebend ist.

„Bei uns z. B. in der Heimat in Syrien sind alle Muslime. Normalerweise oder sozusagen 80 % sind Muslime und meine ich Muslime, dass sie gleich sind mit dem, mit dem Glauben. Das bedeutet viele Muslime sind mit Kopftuch, Muslime ohne Kopftuch, Muslime mit langen Mantel z. B., Muslime mit Nikab, gibt es. Und an der Uni z. B. in Syrien, in einer Reihe der Uni siehst du alles. Mit kurzen Armen, mit langen Armen, mit Kopftuch, ohne Kopftuch, mit Nikab, alles das gibt. Und niemand kommt zu dir und sagt einfach ‚du hast falsches gemacht, ich verstehe den Islam ganz anders, weil du was Falsches gemacht hast‘. Alle wissen und haben Ahnung was Islam ist und die Kultur spielt eine Rolle und alles. Hier ist Islam nicht die (..) die sozusagen die Hauptreligion [...] Und Islam ehm, obwohl es hier ziemlich also viele Muslime gibt, aber bleibt Islam immer als fremde Religion, deshalb sehe ich, dass die Muslime hier mehr Verantwortung tragen, dass sie, dass sie das gute Bild über den Islam zeigen und dass sie ehm, guck mal.“
(Aicha, Muslima, Syrien)

Wichtig bei der Erziehung ihrer Tochter ist ihr, dass diese sich frei entfalten darf und auch im Glauben zur Mündigkeit erzogen wird. In Bezug auf das Kopftuch darf sie sich frei entscheiden. Wie freiwillig das in Deutschland entschieden werden kann, wird von ihr jedoch kritisch hinterfragt. Während sie für sich selbst sagt, dass ihr Kopf zwar bedeckt, aber der Geist frei sei und sie sich eigenständig für das Kopftuch entschieden habe, befürchtet sie, dass sich ihre Tochter nicht wirklich frei entscheiden kann. Zu hoch sei der gesellschaftliche Druck und sie mache sich Sorgen, weil kopftuchtragende Frauen diskriminiert werden:

„Hier machen viele Mütter Gedanken darüber, also wird das meine Tochter akzeptieren. Und wenn sie mich fragt, ‚was soll ich sagen? Warum soll ich ein Kopftuch tragen?‘ Ich sag das ganz ehrlich, ehm (...) ich lasse das als frei, ehm freie Entscheidung für meine, ich sag das, ich glaube das Pflicht, aber ich erkläre das, aber ich lasse das als freie Entscheidung. Ganz ehrlich habe ich das Angst davor, nicht dass meine Tochter kein Kopftuch trägt, sondern wenn sie das Kopftuch trägt wie guckt die Gesellschaft sie. Das ist das schwierige.“ (Aicha, Mulima, Syrien)

Wie sich u. a. in Syrien erkennen lässt, sind die Opfer islamistischer Gewalt auch Muslim*innen, in deren Gebieten der ‚Islamische Gottesstaat‘ errichtet werden soll. Die interviewten muslimischen Familien wollen unter keinen Umständen mit dem IS assoziiert werden. Als sie ihren Sohn zum Unterricht in Moschee schicken wollte, rückte die Mutter von Maya beispielsweise von dem Plan ab, weil der Imam terrorverdächtig war. Insofern sie nicht mit Terror in Verbindung gebracht werden wollte, entschied sie, ihren Sohn lieber zu Hause zu unterrichten:

„In meinem Sprachkurs ist ein Imam, aus der Moschee, der Kinder unterrichtet, und ich wollte meinen Sohn hinschicken. Weil meine Tochter kann arabisch lesen und schreiben, aber mein Sohn (..) der kennt nicht einmal die Buchstaben, weil er in Syrien nicht zur Schule gegangen ist. Es wurde mir gesagt, dass das Haus der Imams drei Mal gestürmt wurde, er unterrichtet Kinder zuhause und es war wegen Terrorismus und so. Das mein Sohn dahingeht und sie mit mich wegen Terrorverdacht vernehmen, wollte ich nicht. Ich hatte daran gedacht ihn hinzuschicken und es dann deswegen nicht gemacht. Ich habe ihm Zuhause das Beten beigebracht. Meine Kinder wissen was haram und halal ist. Ich wollte, dass mein Sohn arabisch lernt, aber ich hatte Angst, dass es uns in etwas anderes verwickelt.“ (Mutter von Maya, Muslima, Syrien)

6.3 Religiöse Erziehung als Subjektivierungs- und Selbstermächtigungsfaktor von Frauen

Vorgehend wurde der „selbstermächtigende Charakter von Religion“ (Kulaçatan 2020, 316) als „Identitätsanker“ (Simojoki 2016, 111) im Kontext von Flucht und neuer Verbeheimatung entfaltet und dargelegt, dass *belonging* in den vielsichtigen „Dynamiken des Zusammenlebens“⁴⁸ durch die Verortung in einem Kollektiv, aber auch durch die Suche nach einer persönlichen Positionierung innerhalb der pluralen Wertorientierungen entsteht.⁴⁹ Die „emotionsgeladene soziale Verortung“ (Pfaff-Czarnecka 2012, 12) in einer Gemeinschaft basiert auf geteilten kulturellen oder religiösen Werten, Praktiken und Erfahrungen (vgl. Pfaff-Czarnecka 2012), die gleichzeitig immer auch performativ

48 Sie hierzu den gleichnamigen SFB „Affective Societies: Dynamiken des Zusammenlebens in bewegten Welten“ (<https://www.sfb-affective-societies.de/ueber-uns/index.html>)

49 Vgl. hierzu Kapitel 1.

hergestellt werden (vgl. Bell 1999; Yuval Davis 2006). Subjekte entwickeln in Auseinandersetzung mit den „religiöse[n] Sinndeutungen und Lösungsangebote[n]“ (Kulaçatan 2020, 318) ihrer Umwelt Selbstermächtigungsstrategien.⁵⁰ Besonders Mütter begleiten ihre Kinder im Alltag und gestalten die Umbrüche der Familientraditionen und der Glaubenspraxis aktiv mit und leisten damit einen wesentlichen Beitrag zur Wiederherstellung des *belongings* ihrer Familie. In den Interviews zeigt sich, dass Religion für sie ein bedeutender Subjektivierungsfaktor ist und sie sich in hohem Maße dafür engagieren, die religiöse Tradition auch in der neuen Lebenssituation fortzuführen. Aufgrund der Restriktionen der deutschen Asylgesetze, der Nichtanerkennung von Qualifikation sowie sprachlicher Hürden eröffnen sich Männern und Frauen mit Fluchterfahrungen oft nur Beschäftigungsmöglichkeiten in prekären Arbeitsverhältnissen. Vielfach finden Frauen schwerer als Männer Zugang zu Institutionen und Bildungsgängen für den Spracherwerb (vgl. Worbs/Baraulina 2017, 7).⁵¹ Nicht selten treten sie zugunsten männlicher Familienmitglieder mit ihren Arbeits- und Qualifizierungswünschen zurück und arbeiten wie deutsche Frauen öfter in Teilzeit oder geringfügiger Beschäftigung, um sich um die Kinder zu kümmern. In Bewegung zu bleiben und einer sinnvollen Beschäftigung nachzugehen, ist jedoch bedeutsam für das Coping. Neben der Sinnsuche erwächst bei Kontingenzerlebnissen auch das Bedürfnis, wieder die „Anforderungen des Alltags“ zu meistern und „Kontrolle (control) über das Leben und die alltäglichen Aufgaben“ (Ritter et al 2006, 196) zurückzuerlangen. In einer Zeit, in der Zugehörigkeiten neu verhandelt werden und die gesellschaftliche und berufliche Teilhabe und Anerkennung verwehrt bleiben, engagieren sich viele Frauen für die Zukunft ihrer Kinder, um Wirkmächtigkeit zu erleben und der Familie Zukunftsmöglichkeiten zu erschließen. „Ich möchte Zuhause meinen Kindern Religionsunterricht geben“ sagt die Mutter von Alan und Layla:

„Ich möchte, dass meine Kinder in Deutschland Arzt werden und schlau sind. Sie sollen was Gutes werden.“ (Mutter von Alan und Layla, Ezidin, Irak)

Die Mutter von Dalia legt gleich zu Beginn des Interviews dar, dass sie sich ein wenig perspektivlos fühlt. Obwohl sie in Syrien viele Jahre lang berufstätig war und, wie sie sagt, sehr gerne arbeitet, werden ihre Qualifikationen in Deutschland nicht anerkannt. Erfüllung und Zukunftsaussichten gewinnt sie aus den schulischen Erfolgen ihrer Kinder, die sie ihrer Aussage zufolge als ihre eigenen erlebt:

50 Mit Kulaçatan wird unter Selbstermächtigungsstrategie „die Entwicklung des Willens und die gelebte Erfahrung verstanden, mit denen die eigene Rolle sowohl im unmittelbaren sozialen Umfeld als auch in der Gesellschaft verändert werden kann“ (Kulaçatan 2020, 318).

51 Wenn ihnen der Einstieg gelingt, sind ihre Leistungen mit denen von Männern vergleichbar (vgl. Worbs/Baraulina 2017, 9).

„Die erste Frage der Ermittler an mich hier in Deutschland war: ‚Warum bist du nach Berlin gekommen?‘ Ich habe erwidert, ‚ich bin für die Zukunft meiner Kinder nach Deutschland gekommen, in Syrien gab es keine Zukunft mehr. Und Libyen war es noch schlechter. Es geht mir nur um die Kinder, nicht um mich. Ich bin 35 Jahre alt, was soll ich jetzt machen. Mein Wunsch ist es, dass sie ihre Bildung beenden und ihre Zeugnisse bekommen. Dann bin ich sehr glücklich, als hätte ich selbst ein Zeugnis bekommen.‘“ (Mutter von Dalia, Muslima, Syrien)

In den Interviews zeigte sich, dass sich besonders die Mütter verantwortlich fühlen für die religiöse Erziehung ihrer Kinder und sich Gedanken über die Fortführung der religiösen (Familien-)Traditionen machen. Mit der religiösen Erziehung der Kinder engagieren sie sich in einem Bereich, dem ein hoher Stellenwert in migrantischen Gemeinschaften zukommt und der drei wichtige Erziehungsziele zusammenfasst: Bildung, Familiarität und Religiosität. Weil die religiösen Strukturen aus dem Herkunftsland fehlen, kommt den Frauen in Deutschland eine ganz neue *agency* bei der religiösen Erziehung zu. Entsprechend ihrer „multiple[n] Zugehörigkeitskonstellationen“ (Röttger-Rössler 2016, 3) und ihrer unterschiedlichen „Lebensentwürfe und Subjektpositionen“ (Karakışoğlu 2020, 85; vgl. Lutz 2020, 214) vollziehen sie hierbei unterschiedliche Adaptionsleistungen. So äußern viele Mütter in den Gesprächen, dass sie sich verantwortlich fühlen und herausgefordert sehen, Religion und Tradition zu bewahren. Während sie in ihrem Herkunftsland in allen Lebensbereichen auf eine formelle und informelle religiöse Bildung vertrauen konnten oder zumindest in ein religiöses Netzwerk eingebunden waren, herrscht diesbezüglich in der neuen Umgebung eine große Leerstelle. „Im Irak konnten wir unsere Fragen loswerden, aber hier ist das schwierig. Dort haben wir unsere Ältesten gefragt“ meint die Mutter von Azad. Dalias Mutter beschreibt im Interview ihre Kompensationsversuche der formellen religiösen Bildung der Kinder und bringt vor, dass Religion im neuen Lebensumfeld der Kinder eine eher randständige Position einnimmt:

„In Syrien gab es ein ganzes Unterrichtsfach zur Religion, in denen sie auswendig gelernt, Koran gelesen haben, Überlieferungen des Propheten, Geschichten des Propheten. Das gibt es hier alles nicht. Und wie du siehst, hier sind alle am Handy, Play Station. Die Kinder kann man nicht immer das machen lassen, was man möchte. Sie sagen, ‚nein, ich möchte Fußball spielen‘. Ich versuche diese Sachen zuhause auszugleichen.“ (Mutter von Dalia, Muslima, Syrien)

Ähnlich beschreibt es Cali, dass sie die in ihrem Herkunftsland selbstverständlich gelebten religiösen Traditionen nun ihren Kindern erklären müsse. Die Eltern stehen nun vor der Aufgabe zu entscheiden, was sie beibehalten und fortführen und was sie verändern wollen:

„Ehm, in unserem Land ist das einfacher, weil sowieso alle Gesellschaft Schule alle egal, aber jetzt nicht einfach, weil wir haben zwei Religionen, zwei Kulturen und müssen wir

entscheiden. Was können wir nehmen, was müssen wir entlassen usw. das ist schwer. Ja, und ja ich muss alles erklären, warum wir können das hier sehen, warum können wir das machen.“ (Cali, Muslima, Syrien)

Auf eine etwas andere als muslimische Art kommen auch christliche und ezidische Mütter in die Situation, die Weitergabe von Religion und Tradition neu zu gestalten. Sie erleben mit ihren Familien eine neue Freiheit, ihre Religion offen zu leben. Als Christin konnte sie im Iran ihren Kindern keine religiöse Erziehung angedeihen lassen, berichtet beispielsweise die Mutter von Mohammed: „weil wir hatten gedacht, unser Sohn könnte draußen über das sprechen und gefährlich sein. Das war so.“

In ihrer Familie ging die Mutter von Mohammed auch bezüglich der Konversion voran. In ihrem Geschäft erfuhr sie vom Christentum. Sie begeisterte sich für den neuen Glauben und gab dies auch an ihren Mann weiter, der sich ebenfalls angesprochen fühlte. Beide wagten den Glaubenswechsel in einem Land, in dem Konversion auch mit der Todesstrafe belegt werden kann. In Deutschland erschließen sich Familien wie ihnen nun Möglichkeiten, ihre Religion offen zu leben und zu entscheiden, wie sie ihre Kinder an den neuen Glauben heranführen möchten. Eine wichtige Quelle ist neben den Gemeinden das Internet, weil sie hier muttersprachliche Informationen finden. Die ebenfalls christliche Mutter von Bilal berichtet, welche ersten Schritte sie für die religiöse Erziehung ihres Sohnes unternimmt, indem sie ihm z. B. eine App herunterlud, die Bibelgeschichten auf Farsi erzählt. Erst in Deutschland habe ihr Sohn erfahren, dass sie Christ*innen seien.

„Ja, Bilal in Deutschland, wir hatten das gesagt, dass wir an Jesus glauben, weil wir hatten Angst im Iran, weil es gab immer (...) alle Schulen im Iran, es gab einen Mensch von der Religion und sie kontrollieren alle Kinder und ihre Familie, was glauben sie und was denken sie über Politik und alles. Aus diesem Grund kann man nicht viel mit Kindern sprechen, weil Kinder sind klein und sie können ganz einfach alles sagen.“ (Mutter von Bilal, Christin, Iran)

Aufgrund der mangelnden familiären Akzeptanz des neuen Glaubens ist die Mutter von Bilal in besonderem Maße herausgefordert, eine eigene, neue religiöse Familientradition zu begründen. In ihrer Familie wüssten, wie sie erzählt, nur eine Schwester und ein Bruder von ihrer Konversion. Ihr Mann habe es seiner Familie mitgeteilt, die sich ablehnend positionieren und sich schämen würden. Die christliche Gemeinde ist für sie ein Familienersatz.

6.4 Selbstermächtigung durch die Professionalisierung der religiösen Bildung

Der Abbruch der gesellschaftlichen und familialen Bezüge und das veränderte gesellschaftliche und kulturelle Umfeld mit unterschiedlichen Formen der formel-

len und informellen religiösen Bildung bringt neben Leerstellen auch Freiräume, die gestaltet werden können. In den Interviews mit den Müttern zeigt sich eine Selbstermächtigung durch Professionalisierung der informellen religiösen Bildung der Kinder. Sie sind gefragt und dürfen entscheiden, ob und wie sie selbst bezüglich der Weitergabe von Religion tätig werden wollen. Da sie nur weitergeben können, was sie verstanden haben und vertreten können, eignen sie sich hierfür Wissen an und entwerfen Konzeptionen für die häusliche Bildung. Einige geben an, dass sie ihre Informationen aus dem Netz entnehmen. Fadia bildet sich dagegen in der Moschee weiter. Sie möchte, dass ihre Kinder die Herkunftssprache pflegen und den Koran im Original lesen können:

„Erst mal möchte ich ihnen Arabisch beibringen und zurzeit versuche ich aus dem Koran in der Moschee zu lernen, damit sie in erster Linie die Muttersprache beherrschen auch damit sie lesen und schreiben können (...) natürlich damit sie den Koran auch lesen können.“ (Fadia, Muslima, Syrien)

Eine Selbstermächtigung durch die Professionalisierung der religiösen Erziehungstätigkeit wird besonders sichtbar im Interview mit Cali. Sie ist zum Zeitpunkt des Interviews 30 Jahre alt und arbeitete in Syrien in einem technischen Beruf. Sie selbst beschreibt sie als ehrgeizig und kosmopolitisch. Sie bringt vor, dass sie schon als Kind den Plan hatte, andere Länder zu bereisen und Karriere zu machen. In Deutschland möchte sie gerne studieren, ist zurzeit aber noch Hausfrau und Mutter. Europäische Länder sind ihr aus der Kindheit vertraut, weshalb sie lediglich die Sprache noch als Hindernis empfindet:

„Ja, ja ehm meine Kindheit war in Frankreich und ich ehm im meine Kopf war immer ich möchte in europäische Länder wohnen ehm, vielleicht kann man Karriere machen und viele verschiedene Kulturen und Religionen kennen, also ja. Und ich habe z. B. kein Angst wenn ich alleine bleibe oder ja, das oder wenn ich mit dem fremden Leuten treffe, für mich nur die Sprache. Z.B ohne meinen Mann kann ich keine Termine machen ((lacht)), weil ich verstehe gar nicht.“⁵² (Cali, Muslima, Syrien)

Durch das neue Lebensumfeld hat sich für Cali eine Rollenveränderung ergeben, die sie selbst im Interview positiv bewertet und als persönliche Bereicherung beschreibt. Sie erlebt eine Intensivierung des Glaubens: Während sie in Syrien eher gesellschaftlichen Verpflichtungen nachgegangen sei, würde sie sich in Deutschland auf den Glauben konzentrieren.

„Ja, glaube ich. Ja. z.B auch persönlich, wenn, als in Syrien war eh ich habe z. B. nicht viel Zeit für Koran, z. B., ja? ich habe viel Kontakt zu der Leute und so. Ich verliere viel Zeit für die langweilige Sachen, Party und die Gäste und so. Ja? Verstehen Sie. Eh ich auch mache immer eh diese Sache, eh die Sache die Leute akzeptieren, egal das ist meine

52 Cali macht derzeit Sprachkurse und konnte das Interview auf Deutsch durchführen, hier bezieht sie sich wohl auf die Zeit, in der sie noch stärker auf Übersetzung angewiesen war

Glauben oder nicht. Ja, die Gesellschaft eh spielt große Rolle bei uns. Hier persönlich mache ich was ich möchte. Und was ich glaube, egal die Leute akzeptieren oder akzeptieren nicht, ja? Ja und eh z.B ich bin jetzt strenger als ich in meinem Heimatland war.“ (Cali, Muslima, Syrien)

Prägnant ist der Satz „Hier persönlich mache ich, was ich möchte“, der darauf hinweist, dass sie sich die mit der Oben beschriebenen Liminalität einhergehenden „Räume der Individualität“ (Yildiz 2018, 56) und damit Handlungsfelder erschließt. Besonders wichtig ist es ihr, dass sie hier nun die religiöse Erziehung der Kinder so gestalten kann, wie sie es für richtig hält. Dabei grenzt sie sich von ihrem Elternhaus ab, weil sie die moderate Religionsausübung der Eltern für ihre eigenen Kinder nicht passend findet. Im Unterschied zu ihren Eltern praktiziere sie einen strengen und herausfordernden Erziehungsstil. Bei der Ausübung ihrer Erziehungstätigkeit orientiert sie sich stattdessen an ihrer ehemaligen Lehrerin in Syrien, deren professionellen Erziehungsstil sie kopiert.

„Mit zweite Klasse habe ich eine Lehrerin bekommen, sie war sehr toll und sie machen genau wie ich machen mit meinen Kindern jetzt, eine Plan und wenn eh alles bekreuzt, dann bekomme am Ende Geschenk.“ (Cali, Muslima, Syrien)

Die häusliche religiöse Unterweisung ihrer Kinder folgt dem Unterrichtskonzept der Lehrerin. Sie entwirft eigene Lehrpläne und Lerneinheiten, die verschiedene Themen umfassen und die sie dann mit ihren Kindern zu Hause durchführt. Im Interview hebt sie die große Bedeutung von Religion und damit zusammenhängend die Wichtigkeit ihrer Rolle hervor:

„Und z. B. mache ich einen immer Plan für meine Sohn mit 7 Jahren, z. B. eine Programm mit Gebieten. Wenn du hast gut gemacht, dann bekommt am Ende Überraschung. Ich finde, das ist gut für die Kinder. Ja, nicht einfach, weil (...) für mich finde ich die Religion an erster Stelle steht und deshalb habe ich eine große, große Rolle in diesem Bereich.“ (Cali, Muslima, Syrien)

Während in Syrien auch in Gesellschaft und Schule religiöse Inhalte und Glaubenspraktiken vermittelt wurden, erlebt sie sich in Deutschland als alleinverantwortlich. Dies führt zu einer Aufwertung der Bedeutung ihrer Rolle als Vermittlerin des muslimischen Glaubens. Da sich ihr Betätigungsfeld (noch) auf den häuslichen Raum begrenzt, scheint sie die religiöse Erziehung als Selbstermächtigungsstrategie zu erleben, die ihrem Leben Relevanz verschafft und Anerkennung sichert:

C: „Eh, denke viel, hat immer [der Sohn, BK] viele, viele Frage und meine Eltern sagen, weil du erklärt viel und extra und anstrengend vielleicht, er denkt viel über diese. Ja vielleicht. Aber ja, ich finde das ist meine Rolle, weil hier, wie ich gesagt habe die Gesellschaft und eh die Schule spielen keine Rolle. Ich mache die alle Rolle.“

I: „Und ihr Mann?“

- C: „Eh (...) auch mein Mann wie ich. Aber normalerweise habe ich viele Zeit für meine Kinder und viel Einfluss, deshalb ich eh mache diese eh Pläne allein, Ja? Aber natürlich am Ende sagt ‚Oh du machst toll‘ ((lacht)).“ (Cali, Muslima, Syrien)

Wie wichtig ihr ihre Rolle als „Lehrerin“ der Kinder ist, spiegelt sich auch darin wider, dass ihre Kinder sie bei ihrem Vornamen nennen und nur „Mama“, wenn es, wie sie lachend anmerkt, große Probleme gibt. Als „Lehrerin“ der Kinder zielt sie nicht auf deren Unterordnung oder blinden Gehorsam. Dies wird deutlich, als sie beschreibt, dass andere sie dafür kritisieren, wenn die Kinder sie beim Vornamen nennen und dies als mangelnden Respekt ansehen. Liebe sei ihr wichtiger als Respekt. Auch wenn sie sich als intellektuell herausfordernd ansieht, soll die häusliche Atmosphäre ihrer Ansicht nach von Zuneigung geprägt sein. Die Kinder sollen sich trauen, ihre Meinung mitzuteilen:

„Aber Liebe ist sehr wichtig. Ja. Ich finde das ist, ja. Sehr gut. Wenn gibt es Liebe, eh die Atmosphäre in eh zu Hause ist schöner es gibt kein Angst eh kann die Kinder können mehr diskutieren und ja. Liebe ja. Mehr als Respekt ((lacht)) z. B. meine Kinder sagen mein Name, nicht Mama. Und die alle: ‚Nein das ist nicht Respekt‘. Für mich ist nicht wichtigste. Egal vielleicht Mama, aber ((lacht)). Genau, ja? Vielleicht verrückte Meinung, genau ((lacht)).“ (Cali, Muslima, Syrien)

Dass die Kinder sie beim Vornamen nennen und Cali dies erlaubt, kann auch als Distinktionsmerkmal nach außen gelesen werden: Sie praktiziert eine andere Art von Mutterschaft, als in ihrem Umfeld üblich ist, was sie mit Stolz erfüllt und was sie sichtbar machen möchte. Ihre Kommunikation auf Augenhöhe mit den Kindern spiegelt sich auch in den von ihr konzipierten religiösen Lehr-/Lerneinheiten. Ihr „Programm“, ist an Themen orientiert, die ihrer Ansicht nach im Islam bedeutsam sind, die Kinder werden jedoch am Lerngeschehen beteiligt. Cali tritt in einen Austausch mit ihnen, lässt sich auf ihre Fragen ein und versucht, alles zu erklären:

„Und z. B. gestern habe ich eine eh, kleine Programm mit meine Kinder ((lacht)), das war meine Ziel. Z. B. ich habe gefragt, wie können wir nach Paradies erreichen und die Kinder haben viele Ideen z. B. mein Sohn wir können die z. B. Beten, wir können immer fleißig in der Schule ((lacht)). Wir können immer nicht lügen und eh z. B. in der Moschee zu besuchen, ja? Das was die Kinder ja, denken, ja? Und ehm, ich versuche immer viel, viel, viel zu erklären. Mit den Kleinen nicht einfach. Die Kinder haben immer viele Fragen, manchmal kann man nicht, aber ich versuche. Und ich (...) sage immer z. B. ‚was ist älteste Person für wichtig bei uns?‘ Allah ist wichtig bei uns und dann kommt die andere. Unsere Mutter, Vater. Das bleibt in jedem Kopf, glaube ich.“ (Cali, Muslima, Syrien)

Im Interview betont Cali häufiger, dass sie streng sei in ihrer Rolle, was sie jedoch positiv bewertet und mit ihrem Rollenbild als Lehrerin der Kinder zu korrespon-

dieren scheint. Ein Schlüsselbegriff ist „anstrengend“, den sie an verschiedenen Stellen verwendet, um zu beschreiben, dass sie sich in ihrem Erziehungsstil von ihren Eltern abgrenzt und Forderungen an ihr neues Lebensumfeld (z. B. den Kindergarten) und ihre Kinder stellt. Ihre Wortwahl spiegelt gleichzeitig auch die durch Sprache hergestellten sozialen Ordnungen der Differenz: Sie nimmt eine Außenperspektive auf sich ein aus der Sicht der Mehrheitsgesellschaft, in der die Selbstbestimmungswünsche Migrierender oftmals als Anspruchshaltung und Zumutung beurteilt werden. Cali deutet diese Fremdzuweisung zu einem positiven Selbstmerkmal um. Ihre Rolle als Lehrerin hilft ihr dabei, selbstbewusst ihre Anliegen vorzubringen. Dies zeigt sich in der Erzählung einer Interaktion mit einer Erzieherin, die sie abschließend positiv wertet, weil ihre Meinung gefragt war und ihre eigenen Erziehungsvorstellungen berücksichtigt wurden:

„Und ich habe auch eine Situation erlebt. War eine tolle Situation, z. B. mein Kind war (...) glaube ich zwei oder drei Jahre alt. Und ich habe eh die Erzieherin allein mit meinem Kind in der Klasse gefunden und ich habe gefragt ‚was ist los wo sind die Kinder‘ und sie hat gesagt ‚eh die Kinder eh müssen singen in der Kirche aber wir haben vergessen zu fragen‘ und wir glauben, das akzeptieren wir nicht, weil wir sind ein bisschen anstrengend weil über essen und eh diese Sache. Das war sehr nett von der Erzieherin. Sie hat nicht gesagt okay, das. Ja, aber sie sagen okay, wenn singen und ja. Das ist richtig schlau, aber sie sagt ‚nein wir haben eh nicht gefragt und wir können nicht machen‘. Ja das ist sehr toll. (...) Ja, ich finde, ja. Deshalb bin ich zufrieden in diesem Bereich, ja.“
(Cali, Muslima, Syrien)

Wie bedeutsam ihr eine berufliche Erfüllung und eigene Karriere ist, wird besonders beim Abschluss des Gespräches deutlich, als Cali den Wunsch äußert, zukünftig zu studieren und sich mit dem Forschungsprojekt der Interviewerin in Beziehung setzt:

„Ja und ich hoffe auch in Zukunft in diesem Bereich arbeiten oder studieren, ja. Vielleicht ich mache mit Ihnen eine Projekt?“ (Cali, Muslima, Syrien)

6.5 Religiöse Erziehung als Emanzipationsfaktor

Nicht nur durch die Professionalisierung der Erziehungstätigkeit, sondern auch durch die notwendigerweise zu vollziehenden individuellen Adaptionsleistungen und Sinnkonstruktionen der zu vermittelnden Glaubensinhalte werden Frauen zu Akteurinnen und Gestalterinnen des Religiösen und leisten einen inhaltlichen Beitrag zur Herstellung der geteilten Werte und Praktiken der Glaubensgemeinschaft. Religionsgemeinschaften und Glaubensinhalte werden erst durch die Menschen lebendig, die ihnen eine subjektive Bedeutung für ihr Leben verleihen. Indem Mütter die religiöse Erziehung der Kinder durch eigene Perspektiven und Lebenserfahrungen rahmen, prägen sie die religiösen Heimaten der nachfolgen-

den Generation. Diese „Prozesse der Sinnkonstruktion“ (Götte 2013, 21) führen zu einem Transformationsprozess des Religiösen, der nicht unbedingt bewusst vollzogen wird und auch dann geschieht, wenn die Intention besteht, Traditionen zu bewahren. Hobsbawm hat mit seiner Theorie der „invented tradition“⁵³ im vielschichtigen Wortsinn auf eine solche ‚Erfindung‘ und ‚Entdeckung‘ bzw. Neuaneignung von Tradition angesichts gesellschaftlicher Wandlungsprozesse aufmerksam gemacht. Das Phänomen der „invented tradition“ tritt laut Hobsbawm besonders in Zeiten des massiven sozialen Wandels auf, wenn überlieferte gesellschaftliche Muster und Bräuche gerade nicht selbstverständlich praktiziert und gepflegt werden oder neue entstehen, die den ‚alten‘ Traditionen die Grundlage entziehen:

„It is the contrast between the constant change and innovation of the modern world and the attempt to structure at least some parts of social life within it as unchanging and invariant, that makes the ‚invention of tradition‘ so interesting for historians of the past two centuries.“ (Hobsbawm 1983, 2)

Im Zuge der gesellschaftlichen Wandlungsprozesse würden bestimmte Werte und Verhaltensnormen hervorgehoben und Traditionen neu definiert oder sogar erfunden (vgl. Hobsbawm 1983, 2; 4ff.; Konz 2005, 115). Hobsbawms Theorie gibt Anregungen, die subjektiven Aneignungsprozesse, die im Erziehungsprozess durch die Mütter vollzogen werden, genauer in den Blick zu nehmen. Durch die Art und Weise, wie sie ihre Aufgabe ausführen und welche Inhalte sie tradieren, nehmen sie Modifikationen vor und passen die religiösen Traditionen an die veränderten gesellschaftlichen Umstände an. Im Erziehungsgeschehen wird damit religiöses *belonging* als ‚Gemeinsamkeit‘ in Bezug auf ein gemeinsames Schicksal, eine gemeinsame Sprache, Religion oder Lebensstil oder geteilte Werte, Erfahrungen und Erinnerungskonstruktionen (vgl. Pfaff-Czarnecka 2011, 202) gesichert, aber auch neu verhandelt. In allen Religionen kommt es im Verlaufe dieser Adaptionsprozesse zu einer großen Spannweite subjektiver Glaubensdeutungen. Am Beispiel von Hadia zeigt sich, wie Mütter bei ihrer Tradierung von Religion Handlungsspielräume im vertrauten Bezugsrahmen gewinnen, gleichzeitig den Bezugsrahmen jedoch aktiv mitgestalten. Hadia war in Syrien Lehrerin und ist bestrebt, die Aufstiegsmobilität der Töchter zu fördern. Sie will ihnen die Rückgewinnung des finanziellen und gesellschaftlichen Status ermöglichen, der ihr möglicherweise verwehrt bleiben wird. Im Interview mit der Tochter spiegelt sich diese starke Leistungsorientierung der Mutter. Die Tochter Elham spricht an verschiedenen Stellen von Tests und Prüfungen, in denen sie zu Gott betet, weil sie

53 Siegfried Weichlein weist darauf hin, dass in der Rezeption Hobsbawms der ursprünglich doppeldeutige Sinn von »invention« als Erfindung und Entdeckung allein auf den Aspekt des Erfindens von Tradition verengt wurde (vgl. Weichlein 1997 194). Um Missverständnisse zu vermeiden wird deshalb der englische Passus verwendet.

Sorge hat, dass sie die Erwartungen nicht erfüllen kann. Schulische und religiöse Bildung sollen der Tochter eine gute Zukunft sichern. Für Hadia ist die Einhaltung der Glaubenspflichten und Bewahrung der Tradition ein wichtiger Zusammengehörigkeitsfaktor. Auffällig ist bei ihrer Schilderung der häuslichen religiösen Praxis die vielfache Wiederholung des Wortes „zusammen“, wodurch sie auf den Gemeinschaftscharakter der Ausübung von Religion verweist und gleichzeitig deutlich macht, dass sie die Töchter anleitet.

„Ich möchte eh, das meine Kinder eh, auch die islamische Religion haben und an Gott und nur an Gott glauben und ich möchte das meine Kinder alles von mir lernen, was ich in meine Religion gelernt habe. Ich mach unterschiedliche Sachen zu Hause z. B. im Ramadan wir beten immer zusammen, wir essen eh das zusammen nach dem Fasten meine ich. Und auch z. B. Zuckerfest und wir beten jede, eh jeden Tag fünf Mal, manchmal zusammen, manchmal nicht zusammen und ehm, z. B. für meine kleine Tochter was ich immer mache ehm möchte das ich eh, wir Koran lesen zusammen.“ (Hadia, Muslima, Syrien)

Ihren Glauben schildert Hadia als eine persönliche Kraftquelle. Er ist für sie ein wichtiger Faktor der emotionalen Verortung und bedeutsam für das Coping, wenn sie auf Schwierigkeiten stößt und ihre Pläne misslingen. Wenn sich ihre Wünsche zerschlagen, imaginiert sie, dass Gott möglicherweise andere Pläne für sie hat oder sie damit vor etwas bewahren möchte, was außerhalb ihres Blickfeldes liegt:

„Wenn das gut für mich, bete: ‚Gott hilft mir‘, und wenn das nicht gut, bete: ‚vermeiden‘ oder sowas, lassen. Ja und ich hab das auch schon gemacht, ich mache das immer, wenn ich etwas sehr wichtig eh mache möchte bete ich drei Mal, drei Tage. Und dann, wenn alles gut geht, finde ich das ist gut für mich und Gott hat mir geholfen. Und, wenn z. B. Schwierigkeiten gibt oder passt das nicht oder ich versuche das zu machen, aber ich habe immer negative Antworten und sowas, das bedeutet Gott möchte das für mich nicht und dass vielleicht in der Zukunft vielleicht etwas schlecht.“ (Hadia, Muslima, Syrien)

Gleichzeitig finden sich im Interview Anhaltspunkte, dass Hadia ihr *belonging* durch eine spezifische emanzipatorische Rahmung des Glaubens neu verhandelt und den Töchtern einen genderspezifischen Zugang zur Religion erschließt. Als sie nach einem besonderen Moment mit ihren Kindern gefragt wird, schildert sie eine Situation, in der sie durch die Art und Weise der Vermittlung von Glaubenspraxis emanzipatorische Adaptionsleistungen vollzieht. Sie berichtet, wie sie bei der häuslichen Vermittlung des Glaubens in die Rolle des Imams schlüpft, um ihren Töchtern die Gebetspraxis des muslimischen Glaubens zu vermitteln.

I: „Ja, okay. (..) Können Sie sich an einen besonders schönen Moment mit Ihren Kindern erinnern, indem Sie mit Ihren Kindern über Religion ehm gesprochen haben oder zusammen gebetet haben?“

H: „Wie meinen Sie das?“

I: „So eine Erinnerung.“

H: „Meinen Sie für mich und meine Kinder?“

I: „Ja, genau.“

H: „Ja bei uns, wenn man betet z.B. in der Moschee wenn man nicht alleine betet sondern in eine Gruppe, gibt es eh ein Mensch heißt Iman er muss Koran lesen und alle Bewegungen für die, eh für das Beten machen und die andere machen auch so. Einmal hat ((lacht)), also ich mach das immer mit den Kindern. Ich bin Iman und die müssen machen was ich mache oder sage. Und einmal hat meine Kleine ((lacht)) mir gesagt: ‚Warum jeden Tag du bist Iman, ich verstehe nur einmal das so machen.‘ Und dann ich hab gesagt, ‚ja du kannst das so machen‘. Ja, das war ein bisschen lustig aber auch finde ich gut.“ (Hadia, Muslima, Syrien)

Nach streng traditioneller Auffassung kann im Islam das Amt des Imams nur von einem Mann ausgeübt werden. Während „männliche Imame als Autoritätspersonen, als Brückenbauer bei der Integration der Gemeindebesucher*innen und als Lehrer in der Erziehung muslimischer Kinder und Jugendlicher beschrieben“ (Karakoç 2020, 254) werden, kennt die islamische Tradition zwar weibliche Imame, ihr Wirkungsbereich bleibt jedoch meist auf Frauen begrenzt und ihr „religiöse[s] und pädagogische[s] Handlungsfeld“ weitgehend „unsichtbar“ (Karakoç 2020, 254). Die Leitung des Freitagsgebetes durch eine Frau wird von traditionell Glaubenden als Tabubruch empfunden. Beten nur Frauen zusammen, kann auch eine Frau das Gebet leiten, umstritten ist jedoch, ob sie dabei den Frauen vorstehen darf, oder mit ihnen zusammensitzen muss (vgl. Karakoç 2020, 256). Auch wenn Hadia und ihren Kindern in der Familiensituation klar war, dass es sich um ein Spiel handelt, kann die Szene als spielerische Einübung in eine veränderte Glaubenspraxis gedeutet werden. Indem sie mit ihren Töchtern imaginativ religiöse Leitungsrollen ausführt, kann sie spielerisch emanzipatorische Selbstermächtigungsstrategien einüben. Als die Tochter in der Spielsituation aufbegehrt und ebenfalls die religiöse Leitungsrolle für sich reklamiert, bewertet Hadia dies dementsprechend positiv und lässt die Tochter gewähren. Im Interview mit ihrer Tochter Elham finden sich Anhaltspunkte dafür, dass diese ihre emanzipatorischen Rahmungen der Glaubensvorstellungen aufgreift. Ein markantes Beispiel hierfür ist ihre Schilderung der Fluchtgeschichte, auf die sie anlässlich der Thesen-Karte „Gott beschützt“ (zur Methode vgl. Kap. 2) zu sprechen kommt. Die Überfahrt auf dem Meer deutet sie als religiöse, aber auch emanzipatorische Erfahrung, weil sie sich durch Gott vor Gefahren beschützt, aber auch über die anwesenden Männer erhaben gefühlt hat. Elham berichtet im Interview amüsiert und mit Stolz, dass sie und ihre Mutter mutiger waren als die Männer. Während diese alle auf dem Boot geweint hätten, wären sie und ihre Mutter ruhig geblieben. Hierzu habe Gott ihr Mut gegeben. Interpretiert man ihre emanzipatorische Auslegung der Fluchtgeschichte, könnte man die Hypothese aufstellen, dass Elham Gott als eine den Menschen übergeordnete Instanz sieht, die Frauen gleichstellt und es ermöglicht, menschliche Hierarchien außer Kraft zu setzen und damit auch männliche Vorherrschaft zu begrenzen.⁵⁴

⁵⁴ Vgl. hierzu die Hinweise in Kapitel 4, in dem dargelegt wird, dass Elham sich Meerjungfrauen im Paradies imaginiert.

Insgesamt lässt sich eine große intra- und interreligiöse Spannweite religiöser Orientierungen bei den Müttern feststellen. Andere emanzipatorische Rahmungen des Glaubens finden sich in den Interviews mit Christinnen und Ezidinnen. In ihren Heimatländern konnten sie sich aufgrund verschiedener Geschlechternormen und Rollenzuschreibungen, aber auch durch die unterschiedliche Stellung ihrer Religion in einem unterschiedlichen Ausmaß frei entfalten (vgl. Çalıřkan 2018, 12). Im Unterschied zu unseren Interviewpartner*innen aus Syrien beschreiben die Interviewpartner*innen aus dem Iran beispielsweise, dass sie unter sehr restriktiven Glaubensauffassungen und staatlicher Kontrolle litten. Ihr *belonging* hat sich deshalb als eine Art Widerstandsidentität ausgebildet. Die interviewten Christ*innen beschreiben ihre Konversion als Glaubensentscheidung, zugleich aber auch als emanzipatorische (und politische) Widerstandshandlung. Als kleine Minderheit sind die traditionellen Kirchen im Iran zwar anerkannt, eine Konversion gilt jedoch als Abtrünnigkeit vom Islam und ist, wie Mission, streng verboten. Dennoch gibt es evangelikal-freikirchliche Gemeinschaften, die missionieren und sich im Geheimen, in Hauskirchen treffen. Konvertierten kann neben der staatlichen Verfolgung auch der Ausschluss aus ihrem Familiensystem drohen, weshalb die Gemeinden zum Familienersatz werden können. Die Mutter von Bilal lebte ihren Glauben drei Jahre im Iran im Geheimen und traf sich mit anderen Gläubigen in Hauskirchen. Ihr Mann musste schon vor ihr aufgrund seiner politischen Aktivitäten fliehen und fand in Deutschland Anschluss in einer christlichen Gemeinde. Bei Telefonaten erzählte er der Mutter von Bilal vom Christentum. In Deutschland sind sie Mitglied einer persisch christlichen Freikirche und der sonntägliche Gottesdienst ist für sie ein wichtiger Faktor des *belongings*. Die Mutter beschreibt, wie ihr die Treffen helfen, den Alltag zu bestehen, dann seien sie, wie sie lachend im Interview erzählt, vier Tage lang „gesonntag“, der fünfte und sechste Tag der Woche würden wieder ein bisschen schwierig. Im Iran trug die Mutter von Bilal ein Kopftuch, weil es wie sie äußert, üblich war. Als sie auf der Flucht die Türkei durchquert hatten, hat sie es als eine Art symbolischen Akt des Abschiedes „weggeschmissen“.

Die zum Christentum konvertierte Aleya schildert den neuen Glauben sehr explizit als Befreiung von Männergewalt. Sie kontrastiert das Leben im alten, repressiven Glauben, mit dem neuen Leben im Glauben an den christlichen Gott, der für sie Liebe verkörpert und die Gleichberechtigung von Männern und Frauen unterstützt. Den muslimischen Glauben assoziiert sie dagegen mit ihren Erfahrungen von männlicher Dominanz und Gewalt. Kritikpunkte sind für sie die mangelnde Entscheidungsfreiheit, der Zwang zur Unterordnung und die rigide Glaubenspraxis im Iran. Ein sehr gravierender Einschnitt in ihrem Leben war der Selbstmord der Nichte ihres Mannes, die sich nach einer Zwangsverheiratung das Leben nahm:

„Ja, genau. Alles war verpflichtend. Wir waren von Geburt an Muslime und durften nicht selbst entscheiden, was zu tun war. Wir hatten unsere Pflichten. Versäumten wir das Gebet, wurden wir bestraft. Wir standen unter dem Druck, im Ramadan zu fasten und den ganzen Tag nichts zu trinken. Wir hatten selbst in der Ehe keine Entscheidungsfreiheit. Die Nichte meines Mannes wurde von ihrer Familie zwangsverheiratet. Der Druck hat sie in den Selbstmord getrieben. Ihre Kindheit hat sie mit meinen Kindern verbracht, für meine Kinder war es ein schreckliches Ereignis. Frauen werden von Männern herumgeschubst, Männer haben das Recht zu heiraten. Und ich als Muslimin sollte das akzeptieren. Selbst wenn mein Mann eine andere Frau heiraten wollte, hätte ich kein Recht, dies zu verhindern. Und meinen Töchtern wäre es ebenso ergangen. Dann habe ich gemerkt, dass mein Mann anders spricht. Ich war mir ziemlich sicher, dass er von der Kirche gelernt hatte.“ (Aleyna, Christin, Iran)

In der Familie bekehrten sich zunächst der Mann und die Tochter zum Christentum und Aleyna berichtet, dass sie beeindruckt war, wie positiv sich ihr Mann veränderte. Durch die Rettung auf dem Meer fühlt sich Aleyna von Gott erwählt, andere Menschen zum neuen Glauben zu führen. Er hat sie ihrer Ansicht nach bewahrt, weil er noch etwas mit ihr vorhat. In ihrem neuen Glauben erlebt sie Gott als Beistand, der Frauen wertschätzt und ihnen auch gegen die Unterdrückung und Männergewalt zur Seite steht. Im Interview formuliert sie den Wunsch, dass alle Frauen in Freiheit leben können und erfahren, dass sie von Gott angenommen sind.

„Und mein letzter Wunsch ist, dass diese Freiheit, was wir bekommen haben, dass die anderen auch merken, dass die alle Frauen in der Welt können in Freiheit leben. Und diese schreckliche Dinge, was bei den Frauen in islamischen Ländern passiert, die viele davon habe ich selbst erlebt. Im Iran habe ich gesehen, ich war Zeuge. Und dass dieser Druck von Frauen weggeht und alles, also komplett erschaffen wird. Also, man rausnehmen kann von Religion, dass es von Gott kein so schreckliches Bild gibt. Und dass jede Frau in der Welt die Gottesliebe spüren kann und weiß, dass Gott nicht nur zu den Männern sagt, dass du mein Kind bist, sondern auch zu den Frauen so was sagt. Und wir sind alle Kinder Gottes. Und mein Wunsch ist, dass alle Frauen wirklich erleben, wie lieb der Gott ist.“ (Aleyna, Christin, Iran)

Auch die interviewten Ezidinnen rahmen Glaube als Widerstandshandlung und üben aufgrund ihrer Verfolgungsgeschichte Kritik am Islam. Im Unterschied zu den Christ*innen sind sie nicht missionarisch, d.h. sie versuchen nicht, andere von ihrem Glauben zu überzeugen, sondern kämpfen darum, ihren eigenen Glauben bewahren zu können. In Folge der massiven Bedrohung und Gewalt, durch die die Terrorist*innen des IS, die in der Region „Daesch“ genannt werden, eine Konversion zum Islam oder die Ausrottung des Ezidentums erzwingen wollen, haben ezidische Familien unter den extremsten Bedingungen für die Beibehaltung ihres Glaubens gekämpft. Es wurde zum Überlebenskampf. Glaube ist deshalb essenziell mit Überlebens-Identität verwoben, eine Konversion wäre gleichbedeutend gewesen mit absoluter Unterwerfung und Aufgabe von allem, was die eigene

Persönlichkeit ausmacht. Die Mütter sind vielfach traumatisiert, weil die systematische Vergewaltigung zur Kriegsstrategie des IS gehört und sie damit auf die Zerstörung der „soziale[n] Struktur von Familien“ (Çalışkan 2018, 12) und die Ausrottung des Ezidentums zielen. So schildert die Mutter von Delal und Savê, die als junge Frau aus der Türkei nach Deutschland flüchtete, dass sie aus Angst vor der Verfolgung nie wieder in ihre Heimat zurückgekehrt sei. Sie ist fassungslos angesichts der aktuellen Ereignisse der Massaker im Shingal:

- I: „Haben sie schon mal irgendwo Diskriminierung erlebt, weil sie Ezidin sind?“
 M: „Eh könn haben sie gesehen bei Shingal, Eziden. Muslim, was hat gemacht? Mädchen, Alter, Oma und Opa, alles hat Kopf geschleppt, aber nicht gut, nicht normal. Wir Angst, deswegen wir gehen nicht, eh, Türkei. Ich bin 35 Jahre in meine Land nicht gesch, nicht gesehen. Meinen Staat, ja, eine 35 Jahre, ich habe mein alt mein Land nicht gesehen.“ (Mutter von Delal und Savê, Ezidin, Irak)

Die Mutter von Delal und Savê konnte als Ezidin im Irak kaum an formeller Bildung partizipieren und lebt auch in Deutschland noch unter prekären Verhältnissen. Für sie hat die schulische Bildung ihrer neun Kinder deshalb absolute Priorität, hinter der sie die religiöse Bildung zurückstellt. Dennoch gibt sie ihren Kindern Werte, Glaubensinhalte und Traditionen ihrer Religionsgemeinschaft weiter und vollzieht dabei eigenständige Adaptionsleistungen. Aus der Mutterschaft bzw. dem Geborenssein leitet sie die Gleichheit der Menschen ab:

- I: „Ja. Und was wünschen Sie sich allgemein für die Menschen, für alle Menschen?“
 M: „Für alle Menschen ich, ich ehm, alle Menschen gleich. Mensch immer Mensch. Mutter war immer Mutter. Alle Frauen gleich, neun Monate. Ich immer sehe so. Alle Menschen gleich, warum immer eine hat, ein sagen ich ehm, möchte nur ich leben. Das nein. Das geht nicht, ja. Ich möchte alles gleich und lieben. Kein Problem, warum. Ja.“ (Mutter von Delal und Savê, Ezidin, Irak)

Die Akzeptanz jedes Menschen und jedes Glaubens ist für sie der Kern des Ezidentums. Sie möchte ihren Kindern vermitteln, dass alle Menschen in Frieden miteinander leben sollten:

- „Eh gut jeder hat eine Religion, egal. Jeder hat ein Fest, ist egal. Ich kann nicht sagen islamisch nicht Fasten.“ (Mutter von Delal und Savê, Ezidin, Irak)

In unterschiedlicher Weise kann der Glaube demnach emanzipatorisch gerahmt werden: Zum einen in Bezug auf die Erweiterung der (religiösen) Handlungsspielräume von Frauen und auf emanzipatorische Auslegungen von Glaubensinhalten, zum anderen in Hinsicht auf die Befreiung aus patriarchalen Strukturen. Schließlich kann der Glaube auch als Widerstandshandlung gerahmt sein, wenn er nicht frei ausgeübt werden darf oder Gläubige mit massiver Gewalt zur Abkehr bewegt werden sollen bzw. der Glaube ausgerottet zu werden droht.

6.6 Fazit: Transgenerationale Weitergabe von Religion als Ressource und Copingfaktor

In der Psychoanalyse wird mit dem Begriff der „Übertragung“ ein Phänomen der unbewussten Interaktion in menschlichen Beziehungen beschrieben. Durch vergangene Erlebnisse können auch über Generationen hinweg Beziehungen positiv oder negativ beeinflusst werden (vgl. Klütsch/Reich 2012, 564). Dieser Mechanismus der unbewussten Tradierung, der „Gefühlserbschaft“, wie Freud sie bezeichnete, wurde in der Forschung bisher überwiegend in Hinsicht auf die negative Prägung der Kinder von Holocaustüberlebenden sowie der Kinder von Täter*innen im Nationalsozialismus in den Blick genommen (vgl. Moré 2013, 2). Die Forschungsergebnisse sind jedoch, wie Angela Moré aufzeigt, auf andere Erfahrungen mit Krieg, Vertreibung oder Verfolgung übertragbar. Auch hier können unverarbeitete seelische Traumatisierungen zur Gefühlserbschaft der nächsten Generationen werden. Bei Überlebenden extremer Gewalt kann infolge der „Entmenschlichung und permanenten Lebensbedrohung [...] die auf die Zukunft gerichteten Imaginationen vom Werden und Leben ihrer Kinder“ (Moré 2013, 18) zerstört werden. Bilder von Gewalt und Verfolgung überlagern dann jegliche positiven Gefühle und Zukunftsimaginationen. Demütigung, Gewalt und Verfolgung können bei den Opfern Gefühle von Ohnmacht und Wertlosigkeit auslösen, die dann unbewusst an die nachfolgenden Generationen weitergegeben werden (vgl. Moré 2013, 21). Auch andere erlittene Traumata durch Krieg und Flucht können dazu führen, dass Eltern in der Vergangenheit gefangen sind und nicht imstande, einfühlsam auf die Bedürfnisse ihrer Kinder einzugehen. Dabei können sie das eigene Gefühl des Ausgeliefertseins auch auf Säuglinge und Kleinkinder übertragen, die nach den traumatischen Ereignissen geboren werden (vgl. Moré 2013, 21; Klütsch/Reich 2012, 568). Das infolge des Traumas beeinträchtigte Bindungsmuster kann damit transgenerational weitervererbt werden (vgl. Moré 2013, 18). Auf der anderen Seite zeigt die Resilienzforschung, dass es auch in den widrigsten Lebensumständen nicht zwangsläufig zu einer nachhaltigen, lebensverhindernden Traumatisierung kommen muss. Bei transgenerationaler Gefühlserbschaft von Traumata handelt es sich nicht um einen Determinismus (vgl. Moré 2013, 3). Eltern haben unterschiedliche kompensatorische Fähigkeiten und unterschiedliche Ressourcen, um das weitere Leben zu gestalten. Im Umkehrschluss zu den Erkenntnissen der Psychologie, dass unverarbeitete seelische Traumatisierungen zur negativen „Gefühlserbschaft“ der nächsten Generationen werden und elterliche Visionen eines Zukunftsraumes behindern können, geben die Interviews Anlass zur Vermutung, dass auch positive (religiöse) Coping-Strategien transgenerational weitervermittelt und zur positiven „Gefühlserbschaft“ werden können. Sie stärken die „family resilience“. Die Eltern und in besonderem Maße Mütter engagieren sich dafür, religiöse Werte und Traditionen an ihre Kinder weiterzugeben und

diese auf die veränderten Lebensumstände zuzuschneiden. Religion ist gerade für die Mütter ein bedeutsamer Subjektivierungsfaktor. Mit dem Engagement für die religiöse Erziehung gewinnen sie Partizipationsräume und leisten einen bedeutenden Beitrag für das *belonging* der Familie. In Abgrenzung zu fundamentalistischen Glaubensauffassungen legen die Eltern übereinstimmend Wert auf eine Erziehung zur religiösen Mündigkeit und auf eine freie Glaubensentscheidung der Kinder. Sie vermitteln eine persönliche Gottesbeziehung und das Vertrauen auf einen Gott, der sich der emotionalen Bedürfnisse der Glaubenden annimmt. Der Glaube an einen begleitenden und gerechten Gott hilft ihnen, die destruktiven lebensfeindlichen Attributionen der Verfolger*innen zu überwinden und förderliche Imaginationen für die Begleitung des Aufwachsens ihrer Kinder zu generieren.

Schlussfolgerungen

Britta Konz und Leonie Seebach

7 Schlussfolgerungen für religiöse Bildungsprozesse in der Migrationsgesellschaft

7.1 Schule als Vergemeinschaftungsort mit Zugehörigkeitsordnungen

Für Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen ist Schule ein lebensweltlicher Erfahrungsraum, in dem sie Gleichaltrige treffen und Alltagsverankerung finden. Mit dem Wiedereintritt in die Schule können sie ein Stück „Normalität“ zurückgewinnen (vgl. Schulze/Spindler 2017, 251). Der Schule kommt damit als „sozialem Ort“ eine Bedeutung zu, „an dem Gemeinschaft stattfindet, Sinngebung und Routinen etabliert“ (Schulze/Spindler 2017, 251) werden können. Schulkultur ist ein „Möglichkeitsraum, in dem schulische Akteure in je spezifischer Weise in ein Verhältnis zur Schule und zueinander treten“ (Busse/Sandring 2015, 239). Sie kann die Ausgestaltung von Anerkennungsprinzipien und Partizipation ermöglichen, Bildungsprozesse aber auch begrenzen, wenn keine Räume für Anerkennung und Teilhabe geboten werden (vgl. Busse/Sandring 2015, 258). Die Formen pädagogischer Praxen und Schulkulturen sind durch ein komplexes Feld der Grautöne gekennzeichnet, das sich zwischen den Polen „Diskriminierung und Anerkennung“ (Willems 2020, 9) aufspannt. Schule ist kein hierarchie- und machtfreier Raum (Mecheril/Shure 2018, 63–89). Ebenso wie in der Gesellschaft sind hier „Zugehörigkeitsordnungen“ wirksam (Mecheril 2016, 17) und werden hergestellt. Im Schulalltag werden immer noch „bestimmte Normalitätsvorstellungen“ (Dirim/Mecheril 2018, 18) als allgemeingültig postuliert und in Lernprozesse eingetragen. Zwar wurde das Bewusstsein über die Diversität der Schüler*innenschaft geschärft, dennoch hängt der Schulerfolg weiterhin stark von der sozialen Herkunft ab. Kinder und Jugendliche mit Migrations- und Fluchterfahrungen erleben infolgedessen Ausschließungen und normative Zuschreibungen, bei der auch Religion zu einer „wirkmächtige[n] Differenzkategorie“ werden kann (Mecheril/Thomas-Olalde 2018, 179). Komplementär hierzu wird die Normalität von Schüler*innen ohne Migrations- und Fluchterfahrungen erzeugt (vgl. Mecheril/Shure 2018, 83). Die Zuschreibungen haben Auswirkungen auf die Subjektivierungspraktiken und den Zugang zu Ressourcen (vgl. Dirim/Mecheril 2018, 24). Die Bildungsteilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrungen wird zudem durch „prekä-

re[...] Aufenthaltsperspektiven“ (Schulze/Spindler 2017, 252) erschwert.⁵⁵ Ihre Beschulung ist an den Aufenthaltsstatus geknüpft und unterliegt verschiedenen Hürden, sodass die meisten zumindest eine monatelange Wartezeit haben, bis sie einen Schulplatz erhalten (vgl. El-Mafaalani/Massumi 2019, 12). Auch ist es unklar, ob und wie lange sie in der Schule bleiben können. Hierdurch entsteht in der schulischen Praxis ein Spannungsfeld zwischen dem „pädagogische[n] Anspruch, eine Zukunftsperspektive zu entwickeln und Teilhabe zu ermöglichen“ (El-Mafaalani/Massumi 2019, 9) und der durch die rechtliche Unsicherheit hervorgerufenen unklaren Zukunftsperspektive. Ein weiteres Hindernis ergibt sich bei der Eingliederung ins Schulsystem dadurch, dass die Kinder und Jugendlichen aufgrund von Krieg und Flucht, aber auch angesichts diskriminierender Ausschlüsse aus der formellen Bildung im Herkunftsland (dies betrifft v. a. Ezid*innen) „diskontinuierliche[...] Bildungsbiografien“ (Massumi 2019, 126) haben.

Um strukturelle Benachteiligungen in einem demokratischen Bildungssystem zu vermeiden, muss den von Schüler*innen mitgebrachten Voraussetzungen Rechnung getragen und ein „reflexiv anerkennender Umgang mit Differenzen“ (Heinemann/Mecheril 2018, 260) praktiziert bzw. eingeübt werden. Während „Ungleichheit“ im Sinne vertikaler Schichtungen wie sozialer Ungleichheit oder kognitiver Differenzen abgebaut werden sollte, gilt es dagegen „Unterschiedlichkeit“ anzuerkennen, im Sinne horizontaler Ausdifferenzierungsprozesse, bei denen Kategorien wie Religion, Kultur und Lebensstile zum Tragen kommen (vgl. Walgenbach 2017, 22 u. 29; Grümm 2017, 17f.). Angesichts der sehr komplexen Intersektion von Flucht und Religion ist es eine pädagogische Herausforderung, Lernangebote zu schaffen, die von einer Pluralität religiöser oder nicht-religiöser Selbst- und Weltdeutungen ausgehen, Dialoge zwischen religiösen und nicht-religiösen Überzeugungen anbahnen und gleichzeitig für essentialisierende Zuschreibungen und Ausgrenzungspraktiken sensibilisieren bzw. diese aufbrechen, ohne zu reifizieren (vgl. Mecheril/Thomas-Olalde 2018, 195–196).

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Studie deshalb in Hinsicht auf eine migrations- und religionssensible sowie partizipative Pädagogik ausgewertet werden. Im Besonderen werden Schlaglichter auf die religiösen und lebensgeschichtlichen Ressourcen in der kompetenzorientierten Bildung, Kinder als Co-Konstrukteur*innen ihres Bildungsprozesses, auf Eltern als Bildungspartner*innen sowie auf eine Habitussensibilität der Lehrenden geworfen.

55 Melter hebt hervor, dass auch im Aufnahmeland Praxen „aktiver Selbstorganisation“ (Melter 2019, 189) und Strategien entwickelt werden (müssen), um sich in den von prekären Wohn- und Arbeitsverhältnissen, mangelhafter Gesundheitsversorgung, bürokratischen Restriktionen und polizeilichen Kontrollen sowie der Sorge vor Abschiebung geprägten Lebensverhältnissen zu behaupten (vgl. ebd.).

7.2 Erfahrungs- und Biografiebezug in der kompetenzorientierten Bildung

Kompetenzorientierte Bildung setzt bei hinreichend komplexen Problemlagen aus der Erfahrungs- und Vorstellungswelt der Kinder und Jugendlichen an und sollte eine Lebensbedeutsamkeit der Unterrichtsthemen berücksichtigen, ohne diese auf eine „Alltagsrelevanz“ zu reduzieren (Lenhard 2018, 7; vgl. Obst 2008). In der Erziehungswissenschaft wird Kritik daran geübt, dass die Kompetenzen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Fluchterfahrungen meist nur an formalen Bildungsabschlüssen gemessen werden und zu stark die Fähigkeiten und Fertigkeiten in Kernfächern wie Mathematik sowie der deutschen Sprache fokussiert werden (vgl. Schwaiger/Neumann 2014, 64; El-Mafaalani/Massumi 2019, 18). Kinder und Jugendliche können über im Herkunftsland, auf der Flucht und im deutschen Asylsystem erworbenes „kulturelles Kapital“ (El-Mafaalani/Massumi 2019, 18) verfügen, das im deutschen Bildungssystem nicht sichtbar wird, weil dieses „linear aufgebaut und monolingual-deutsch geprägt ist“ (Ebd., 11; vgl. Seukwa 2003, 263–302).⁵⁶ So sind sie meist mindestens zweisprachig und können „über Strategien [verfügen], zwischen mehreren Kulturen zu vermitteln“ (Boos-Nünning 2011, 58). Auf der Flucht war es notwendig, „trotz widriger Lebens- und Bildungsbedingungen [...] handlungs- und leistungsfähig zu bleiben“ (El-Mafaalani/Massumi 2019, 18) und Chancen aktiv zu ergreifen. In Deutschland müssen sie „ihre Bildungswünsche an realistische Bildungsmöglichkeiten [...] anpassen, bzw. sie entsprechend reduzieren“ (El-Mafaalani/Massumi 2019, 18). Während einige schulisch abgefragte Kompetenzen ihnen angesichts ihrer Fluchterfahrungen bedeutungslos erscheinen können, haben sich religiöse Kompetenzen für viele als lebensbedeutsam gezeigt. Aus ihrem Glauben gewannen sie Coping-Strategien und Zukunftsperspektiven in ungewissen und herausfordernden Lebenssituationen. Dies steht im Gegensatz zum deutschen Schulsystem, in dem dem Fach Religion oft keine allzu große Relevanz für die Herausbildung zukunftsbedeutsamer Fähigkeiten zugeschrieben wird.

Eine migrationssensible Bildung erfordert aus den genannten Gründen ein dynamischeres Kompetenzverständnis, bei dem Kompetenzen flexibler an die Biografien und Erfahrungen der Schüler*innen und veränderte Gesellschaftsbedingungen angepasst werden und an deren Ausformulierung die Adressat*innen der Bildung beteiligt sind. Mit Blick auf die eigentliche Definition von Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fertigkeiten, um die Prob-

⁵⁶ Eine Anerkennung der Kompetenzen setzt eine inhaltliche Kompatibilität zu den schulischen Anforderungen voraus, wie z. B. bei anerkannten Fremdsprachen, oder durch formal erworbene Bildungsabschlüsse (vgl. Seukwa 2006, 203ff.; 2003, 290ff.; Lewes 2003).

lemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Klieme et al 2003, 21) erstaunt besonders, dass die Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen mit Fluchterfahrungen bisher noch nicht ausreichend gewürdigt werden. Dies gilt auch für ihre religiösen Kompetenzen, da Klieme bei seiner Kompetenzformulierung nicht nur „Wissen“, „Fähigkeiten und Können“ einbezieht, sondern auch die Faktoren „Handeln“, „Erfahrung“, „Motivation“, „Einstellungen, Werte und Motive“ (ebd., 73). Inklusive Bildung muss Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrungen ermöglichen, Kompetenzen einzubringen und diese in ihren Möglichkeiten fördern. An dem Aushandlungsprozess, bei dem entschieden wird, welche Kompetenzen, in welcher Form, in welchen Fächern gefördert werden sollten, sind migrations- und fluchterfahrene Lehrkräfte sowie die Schüler*innen und Bezugspersonen zu beteiligen. Gleichzeitig müssen „alle konventionellen schulischen Arbeitsbereiche“ – vor allem auf den Ebenen von Curricula und Material, Unterricht bzw. pädagogischer Arbeit, Organisationen, Qualifizierung der Fachkräfte, administrativer und politischer Steuerung – aus migrationspädagogischer Perspektive“ überarbeitet (Knappik/Mecheril 2018, 177) „und ihre Gestaltung“ überdacht werden (Fürstenau/Gomolla 2009, 9). Unabhängig davon, ob sich Schüler*innen mit Fluchterfahrungen in der Klasse befinden, müsste das Schulmaterial grundsätzlich frei von Rassismus sein und bestehendes Material dahingehend von Lehrkräften kritisch gesichtet werden.

7.3 Haltung der Lehrenden in einer religions- und migrations sensiblen Schulkultur

Adaptive Lehrkompetenz setzt eine migrations- und religions sensible Haltung der Lehrenden voraus. Als machtvolle Akteur*innen im schulischen Raum benötigen sie eine „Habituttsensibilität“, um Anerkennungs- und Partizipationsräume für Schüler*innen mit religiösen Selbst- und Weltdeutungen zu eröffnen. Sie müssen eine Differenzkompetenz mit einem kritischen Bewusstsein für „den eigenen kultur- und milieuspezifischen Blick auf Lernende und ihre Lebenswelten“ (Gärtner 2016, 102) und für die Dynamik migrationsgesellschaftlicher Einschließungs- und Ausgrenzungspraktiken aufgrund von Kultur und Religion entwickeln. „Pädagogen müssen sich differenzsensibel und diskriminierungskritisch in Kenntnis gesellschaftlicher Diskurse mit religiösen und religionsbezogenen Grenzziehungsdynamiken und Stereotypenbildungen auseinandersetzen. Im Idealfall tun sie dies im Bewusstsein ihrer eigenen Verstrickungen als machtvolle Akteurinnen in diesen Dynamiken.“ (Karaşağlı/Klinkhammer 2016, 307). Hierzu gehört eine Habituttsensibilität, bei der nicht das eigene Milieu als ‚normal‘ vorausgesetzt wird und „damit implizit die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler als anders, fremd – und auch als ‚nicht-normal‘ qualifiziert werden“ (Gärtner 2016, 102).

Durch die Auseinandersetzung der Lehrkraft mit den verschiedenen Lebenslagen, Lebensbedingungen und -verläufen von Schüler*innenbiografien kann die professionelle Habitussensibilität erweitert werden (vgl. Schroeder 2018, 11). Voraussetzung hierfür ist die Anerkennung der Schüler*innen als kompetente Gesprächspartner*innen und die Wertschätzung der von ihnen zum Ausdruck gebrachten Subjektperspektiven. Eine religionssensible Pädagogik steht im Zusammenhang mit der „Theorie des subjektorientierten Perspektivwechsels“, die es erlaubt, sich der Glaubenswelt eines Gegenübers zu nähern und dabei gleichzeitig anerkennt, dass fremde Erfahrungen und Gefühle unzugänglich bleiben (Heller/Seher/Wermke 2017, 42). Im Sinne von Gayatri Spivak (2008) sollte in der hochschuldidaktischen und schulpraktischen Ausbildung von Lehrkräften auch die Gefahr der Aneignung des Anderen reflektiert und die Frage eines Sprechens für den Anderen problematisiert werden (Spivak 2008, 26f.). Ein Bewusstsein über die Kulturbedingtheit und Begrenztheit der eigenen Sichtweisen kann einerseits dazu beitragen, religiös pluralen Positionierungen im schulischen Kontext auf Augenhöhe zu begegnen und Subjektperspektiven von Schüler*innen Raum zur Entfaltung zu geben. Andererseits aber schärft es auch den Blick für Religion als Differenzkategorie. So meint eine religionssensible Haltung nicht nur, dass den von den Schüler*innen eingebrachten religiösen Unterschieden anerkennend begegnet wird, sondern darüber hinaus auch eine diskriminierungskritische Haltung evoziert wird. Beachtet man die bedeutsame Funktion der Religion als Coping-Ressource und Subjektivierungsfaktor von Schüler*innen mit Fluchterfahrungen, wird deutlich, dass ihrer Religiosität durch Lehrkräfte besonders einfühlsam begegnet werden muss. Da religionsbezogene Wahrnehmungen durch religionsbezogene Einstellungen von Lehrenden mitbestimmt werden (vgl. Simojoki/Kühn 2020, 220), erfordert eine religionssensible Haltung eine kritische Selbstreflexion der eigenen Einstellungen in Bezug auf Religion(en). Religionssensibilität beschreibt die Fähigkeit, den religiösen Erfahrungen und religiösen Selbst- und Weltdeutungen der Schüler*innen und ihrer Bezugspersonen einfühlsam und mit Respekt zu begegnen, die Komplexität religiöser Heimaten differenziert wahrzunehmen und dies in professionelle Handlungskonzepte einzubetten (vgl. Nauwerth et al 2017, 12f.). Damit ist Religionssensibilität eine „konstitutive Dimension einer schulischen Anerkennungskultur“ (Simojoki/Kühn 2020, 209), die verschiedene religiöse Zugehörigkeiten anerkennt und nicht hierarchisiert. Eine religionssensible Haltung und ein selbstreflexiver Umgang mit religiöser Diversität stellen zwar notwendige Bedingungen einer „Veränderung des institutionellen Habitus“ (ebd.) in der Migrationsgesellschaft dar. Umgekehrt gelingt ein solches Lehrer*innenhandeln nur in einer durch Anerkennung und Respekt geprägten Schulkultur, in der nicht formalistisch agiert wird, sondern sich alle als miteinander Lernende verstehen. Lindner merkt zu Recht an, dass ein zu großer „Handlungs- und Gestaltungsspielraum, die die Schule dem Einzelnen überlässt“ zur Verunsicherung

der Lehrkräfte im Umgang mit religiöser Diversität führen kann (Lindner 2020, 262). Hilfreich sind gemeinsam erstellte „geteilte (normative) Leitlinien“, die einen Orientierungsrahmen für eine „etablierte pädagogische Praxis“ bieten können (Lindner 2020, 262). Entsprechend einer solchen partizipativen Pädagogik müssen Schüler*innen mit Fluchterfahrungen als Co-Konstrukteur*innen ihres Bildungsprozesses und Eltern als Bildungspartner*innen ernstgenommen werden.

7.4 Schüler*innen als Co-Konstrukteur*innen ihres Bildungsprozesses

„Flüchtlinge sind keine Babys“ – So formuliert es der Aktivist Rex Osa treffend (zit. n. Melter 2019, 194). Auf der Flucht waren sie teilweise in einem sehr hohen Maß auf sich selbst gestellt und es wurde ihnen Eigenständigkeit und Verantwortung abverlangt. Auch in der Aufnahmegesellschaft sind sie an der Erstellung von „family-resilience“⁵⁷ z. B. als Kultur und Sprachvermittler*innen maßgeblich beteiligt.⁵⁸ Werden Kinder und Jugendliche als Co-Konstrukteur*innen ihres Bildungsprozesses beteiligt, kann dies ihre Handlungsfähigkeit stärken, was besonders für traumatisierte Schüler*innen bedeutsam ist (vgl. Seuwka 2006; Schroeder/Seuwka 2007; Niedrig/Seuwka 2010; Simojoki 2016). Dem entspricht eine partizipative Pädagogik, bei der ihnen Entscheidungs- und Handlungsspielräume eröffnet und ihrer Vulnerability⁵⁹ Rechnung getragen wird. Aufgrund der sehr unterschiedlichen Geschichten und Lernausgangslagen ist ein Gespräch auf Augenhöhe mit Schüler*innen und Eltern und die gemeinsame Suche nach einer sinnvollen Konturierung der Bildungsprozesse notwendig. In den Interviews wurde deutlich, dass Kinder und Jugendliche ihren Einstellungen, Glaubensvorstellungen, Wünschen und Sorgen durchaus kompetent Ausdruck verleihen können und dass sie als Gesprächspartner*innen über ihre (religiöse) Bildungsbiografie ernstgenommen werden müssen.

Gerade für Schüler*innen mit Fluchterfahrungen kann, wie die vorangehenden Kapitel gezeigt haben, Religion ein bedeutsamer Faktor des *belongings* sein, der nicht einfach beim Betreten der Schule abgelegt werden kann (vgl. Willems 2020, 9). Umgekehrt kann Religion als Zugehörigkeitsmerkmal im Kontext Schule eine besondere Bedeutung zugewiesen werden, weil sich dort die Möglichkeit bietet, sich einer Gruppe zugehörig zu fühlen, wobei die Religion bei Ein- und Ausschlusspraktiken relevant werden kann und Schüler*innen sich dazu verhalten müssen. Die Interviews spiegeln, dass sie sich vielfältige und tiefsinnige Gedanken

57 Vgl. hierzu Kapitel 1.

58 Dies kann jedoch auch eine Überforderung sein und die Kinder in ‚Kompetenzscham‘ bringen, wenn sie beispielsweise für ihre Eltern Dolmetschen müssen (vgl. Konz 2020, 308).

59 Vgl. hierzu Kapitel 4.

über Religion machen und das von ihnen Erlebte auch in Auseinandersetzung mit den Deutungs- und Orientierungsangeboten ihrer Heimatens theologisch verarbeiten. Auch schulische Erfahrungen werden religiös gedeutet. So schildert Mohammed beispielsweise, wie sich seine Klasse erfolgreich gegen Mobbing wehrte und bezeichnet dies als „Gotteswerk“:

M: „Also es gab halt in meiner Klasse schon mehrmals so Leute, die halt (..) halt so (..) ich sage mal böse waren halt, und die wollten halt immer kämpfen und so, und danach halt (..) sind sie anders geworden, weil halt die Klasse ihnen halt (..) wie soll ich sagen, die Klasse hat sich halt zusammengebündelt, um ihnen zu bestrafen. Und ich glaube, das war Gotteswerk, dass wir uns verbündet haben.“

I: „Und wie habt ihr die dann bestraft?“

M: „Also, sind hingegangen und meinten halt, so hör mal auf und so, dann wir halt zu Lehrern gegangen, ja (..)“

I: „Und dann wurde es besser?“

M: „Ja.“

(Mohammed, m14, Christ, Iran)

Die Schüler*innen brauchen in der Schule Räume, in denen sie ihre religiösen Relevanzsysteme zum Ausdruck bringen können und Unterstützung erhalten, wenn sie angesichts des erlebten Leids noch nach tragfähigen Deutungs- und Orientierungsangeboten suchen. Da Religion gleichzeitig ein „konfliktbestimmtes Erfahrungsfeld“ (Simojoki/Kühn 2020, 217) für sie sein kann, müssen in Bezug auf die religiöse Bildung vieldimensionale Faktoren berücksichtigt werden. Zum einen geschehen die Dialoge zwischen den Religionen in Deutschland nicht auf Augenhöhe. So berichten die Kinder und Jugendlichen von strukturellen Ausgrenzungspraktiken in der Schule, z. B. in Form von antimuslimischem Rassismus und von Lehrer*innen, die Diskriminierungen durch Mitschüler*innen ignorieren. Viele der Befragten pflegen Freundschaften mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher ethnischer, kultureller und religiöser Gruppen.⁶⁰ Dennoch kommt es auch zu Auseinandersetzungen zwischen glaubenden sowie mit nicht-glaubenden Schüler*innen. Sie müssen sich behaupten, wenn andere ihre Religionszugehörigkeit anfragen. Exemplarisch und in recht drastischen Worten wird dies von Sami vorgebracht, dessen Eltern zum Christentum konvertierten:

I: „Und sprichst du manchmal mit deinen Freunden darüber, dass du an Gott glaubst?“

S: „Ja. Manchmal sag zu meinen Freunden eh, ich habe festes Glauben an Gott und Gott ist auch unser Retter, wenn die eh sagen, Gott existiert nicht oder Gott gibt es nicht, oder Gott ist ein Hurensohn, dann sag ich einfach mh, ich hör nicht auf dich, sondern ich hör auf mein festes Glauben.“

(Sami, m9, in Deutschland geboren)

⁶⁰ Vgl. Kapitel 3.

Gerade Angehörige von Minderheitsreligionen können aufgrund ihrer traumatischen Erlebnisse eine „hohe Schutzbedürftigkeit“ (Simojoki/Kühn 2020, 217) empfinden. In unseren Interviews waren dies im Besonderen ezidische und christliche Kinder und Jugendliche, die aus Sorge vor Ablehnung oder Diskriminierung ihre Religionszugehörigkeit verschwiegen. Sie brauchen Schutzräume, in denen sie die erlebte religiöse Diskriminierung (die sich auch im Aufnahmeland fortführen kann) thematisieren können und in denen sie ermutigt werden, dass sie das Recht haben, ihre Religion ungestört auszuüben. Nicht zuletzt sind schließlich auch Schüler*innen zu berücksichtigen, für die Religion keine oder keine bedeutsame Rolle spielt bzw. die Religion als Privatsache empfinden und nicht thematisieren wollen. Dieses komplexe Feld der Aushandlungspraxen des Religiösen muss in Hinsicht auf eine migrationssensible Schulkultur und in Hinsicht auf die Ausgestaltung des Religionsunterrichtes bedacht werden. Ein letzter Aspekt, der aus Sicht der befragten Kinder und Jugendlichen mit Fluchterfahrungen in Hinsicht auf einen biografie- und erfahrungsbezogenen Unterricht bedeutsam ist, sind schulische Prüfungssituationen. Sie können von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrungen als Kontingenzerlebnisse erlebt werden, da sie einer Situation mit ungewissem Ausgang ausgesetzt sind. In diesem Moment kann bei den Betroffenen ein Gefühl des Ausgeliefertseins aufkommen, weil sie nicht wissen, was sie erwartet und weil sie gleichzeitig gut ‚bestehen‘ wollen. Nicht wenige Befragte führten dies als Situationen an, in denen sie den Beistand Gottes erhoffen oder spüren.

I: „Okay. (...) gab es schon mal in deinem Leben einen Moment, wo du ganz doll gespürt hast, dass Allah da ist?“

E: „Ja.“

E: „Wenn wir Fünfminutentest machen.“

I: „Okay, Fünfminutentest was ist das, in Mathe?“

E: „Ja.“

I: „Ja und da ist Allah bei dir?“

E: „Ja.“

(Elham, w9, Muslima, Syrien)

7.5 Eltern als Bildungspartner*innen

Insofern die Familien auf der Flucht und in der Ankommenssituation Überlebensgemeinschaften bilden, die gemeinsam „family resilience“⁶¹ hervorbringen, sind in einem besonderen Maße auch die Eltern ausschlaggebend für das Gelingen schulischer Bildungsprozesse. Wenn Eltern als Bildungspartner*innen gewonnen werden sollen, muss „eine Kommunikation auf Augenhöhe“ (Boos-Nünning

⁶¹ Vgl. hierzu Kapitel 1.

2011, 57) gestaltet werden, bei der den Erziehungsvorstellungen der Eltern, ihren Werten und auch ihrer Religiosität mit Respekt begegnet wird. Ausgangspunkt einer guten Zusammenarbeit ist die Anerkennung ihrer „Sozialisationskapazität“ (Boos-Nünning 2011, 57) und ihrer Einschätzungen, was sie für das Leben ihrer Kinder als bedeutsam erachten. Bildung, so zeigen die Interviews, hat für die meisten Familien mit Fluchterfahrungen einen hohen Wert. Sie wird von ihnen im Sinn eines „inkorporierte[n] kulturelle[n] Kapital[s] (Bourdieu)“ als Ressource und Chance für Teilhabe und Aufstiegsmobilität verstanden, das auch „in transnationalen Konstellationen einen Wert behalten“ (Schulze/Spindler 2017, 252) kann. Sie wissen, dass Bildung in Deutschland eine Bedingung für Aufstiegsmobilität ist und wünschen, dass ihre Kinder die Schule erfolgreich abschließen.⁶² Aus den geführten Interviews lässt sich zudem schlussfolgern, dass der Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen mit der Hoffnung der Eltern auf einen familiären sozialen Aufstieg verknüpft ist. Durch eine defizitorientierte Sichtweise der Lehrkraft in Elterngesprächen kann diese Hoffnung erschüttert werden, was das gesamte Familiengefüge verunsichern kann. Eltern mit Fluchterfahrungen müssen zahlreiche Hemmschwellen überwinden, um mit Lehrenden in Kontakt zu treten. Neben Zeitmangel sind insbesondere „sprachliche und kulturelle Barrieren“ (Gomolla 2009, 30) zu überwinden. Viele scheuen sich aufgrund ihres prekären Aufenthaltsstatus mit Wünschen und Forderungen an die Schulen heranzutreten (vgl. Gomolla 2009, 30). Finden Elterngespräche nicht auf Augenhöhe statt und ähneln eher „einer frontalen Unterweisungssituation“ (Gomolla 2009, 29), werden bei den Eltern Unsicherheiten und Unterlegenheitsgefühle erzeugt. Auch können sie sich an Schulen übersehen oder nicht willkommen fühlen, insbesondere wenn es diesen an der „Repräsentation unterschiedlicher Familienkulturen“ (Gomolla 2009, 29) mangelt. Wichtig sind deshalb eine gut ausgebaute Schulsozialarbeit und Schulinitiativen, die Eltern einbeziehen und Elternnetzwerke fördern, wie eine Schulsozialarbeiterin im Interview anmerkte:

„Da sind ganz viele Gespräche notwendig, das führen wir, wir haben eine sehr gute schöne Schulgemeinschaft hier. Wir haben ein enges vertrauensvolles Verhältnis über das Eltern-Café, über die Elternschaft aufgebaut. Wir können da viel auffangen, aber wir können natürlich nicht traumatisierten Eltern in der Form helfen, Annahme ja, und wir können natürlich auch weiterleiten, wo dann die konkrete Hilfe einsetzt.“ (Henrike, Schulsozialarbeiterin einer Grundschule)

Bewährt hat sich auch der Einsatz interkultureller Bildungslots*innen, die Eltern in ihren schulischen Fragen unterstützen (vgl. Steckelberg 2009, 121–136).

Erheblich erschwerend für das Elternengagement in Bezug auf die Schulbildung der Kinder wirkt bei Familien mit Fluchterfahrungen die hohe Alltagsbelastung durch die Restriktionen des Asylsystems, die rechtliche Unsicherheit sowie psy-

62 Vgl. Kapitel 4.

chische Belastungen durch Erlebnisse auf der Flucht, die durch Unterbringungen in Gemeinschaftsunterkünften verstärkt werden können (vgl. Rauwald 2016, 30–43; El-Mafaalani/Massumi 2019, 20). In der Kommunikation mit Eltern von Schüler*innen mit Fluchterfahrungen müssen ihre zum Teil traumatisierenden Erfahrungen und die besonderen Lebensumstände in Deutschland sensibel berücksichtigt werden. Beispielhaft erzählt die Schulsozialarbeiterin, wie diese Belastungen auch im Schulalltag spürbar werden:

„Wir haben ganz oft diesen Effekt, dass Eltern die Kinder noch schützen wollen und die Kinder das natürlich auch spüren und ihre Eltern schützen wollen, also dass sie wenig ins Gespräch kommen im Moment über noch Erlebtes. Es ist ein Phänomen, denke ich, was auftritt, weil Eltern meinen ihre Kinder damit bewahren zu können vor Erinnerungen und oft sind ja auch die Familienangehörigen noch im Ursprungsland, die Großeltern noch da, Onkel und Tanten, also ständige Sorge, ob da was passiert oder nicht und den gleichen Effekt kann man manchmal bei Kindern auch beobachten, dass sie nicht mehr viel reden, um den Eltern bisschen Last und Druck zu nehmen und sagen, hier, ich mach nicht zusätzlich noch Probleme, ich mach nicht noch Schwierigkeiten.“ (Henrike, Schulsozialarbeiterin einer Grundschule)

In einer Lebenssituation, in der sie immer noch darum kämpfen, ihren Alltag zu bestreiten, wird von den Eltern manches Mal eine große Diskrepanz zu den schulischen Anforderungen und Bildungsinhalten wahrgenommen. Vielfach fehlen Schulen bzw. Lehrer*innen das Einfühlungsvermögen bzw. Kenntnisse über die Lebensumstände (vgl. Gomolla 2009, 30). „Wir haben einen Brief bekommen und ihn durchgelesen aber leider nichts verstanden“, berichtet beispielsweise die syrische Mutter Heba. Weiter schildert sie:

„Wir sollten zur Schule kommen. Wir sind dahin gegangen. Was ist los? Ich habe gedacht, dass mein Sohn etwas gemacht hat. Wir haben uns gesetzt und danach gefragt, was das Problem ist. Die Antwort war folgendes: Ihr Sohn zieht seine Jacke nicht aus, wenn er im Raum ist, ich habe vermutet, ob er friert, dass er deshalb die Jacke nicht auszieht? Ich kann in der Nacht nicht schlafen, weil ich am Denken war, was das Problem sein kann. Was ist der Grund? Warum? ((lacht)). Ich habe ihm [dem Sohn] darum gesagt, dass er seine Jacke ausziehen und hinter sich legen soll. Ist das nötig, dass ich und dein Vater zur Schule wegen dir kommen müssen? Und wir sind dahin gegangen, um zu fragen, was los ist. Alles was passiert ist, war deswegen, dass er die Jacke nicht auszieht. Wie sehr beschäftigt sich die Verwaltung der Schule mit solchen Sachen. Ich finde es trivial.“ (Heba, Muslima, Syrien)

An diesem Beispiel zeigt sich, dass eine wohl gut gemeinte Kommunikationsabsicht der Lehrkraft zum Stressfaktor in der Familie werden kann und der Gesprächsanlass in starkem Kontrast zu den Fluchterfahrungen und Alltagsbelastungen stehen kann. Große Übereinstimmung in den Ansichten von Schule und Elternhaus herrschen dagegen, wie unsere Forschungsergebnisse zeigen, in Hinsicht auf eine partizipative Pädagogik, bezüglich der Berücksichtigung der

Selbstbestimmungsrechte der Kinder und Jugendlichen sowie der Wertschätzung von Demokratie, Menschenrechten und Religionsfreiheit. Zur Frage nach der konkreten Ausgestaltung einer religiösen Bildung der Schüler*innen mit Fluchterfahrungen in der Schule gibt es unterschiedliche Ansichten. Während einige es favorisierten, dass Religion nicht an der Schule unterrichtet wird, befürworteten andere den Religionsunterricht oder vermissten eine formelle religiöse Bildung. Die ablehnende Haltung gegenüber einem schulischen Religionsunterricht beruht jedoch nicht auf einer Ablehnung des Glaubens oder der Ansicht, dass religiöse Bildung bedeutungslos ist. Sie resultiert aus der Skepsis gegenüber einer Vermischung von religiösen und staatlichen Angelegenheiten. Familien, die ehemals verfolgten religiösen Minderheiten angehören, befürchteten eine politische Instrumentalisierung von Religion und eine Beeinflussung ihrer Kinder. Zudem hatten sie Sorge, dass ihre Kinder diskriminiert werden. Im hohem Maße müssen religiöse Bildungsprozesse deshalb „kontext- und differenzsensibel“ (Willems 2020, 12) gestaltet werden.

7.6 Religiöse Bildungsprozesse in der Schule

Die Frage nach Religion in der Schule wird immer wieder kontrovers verhandelt (vgl. Willems 2020, 9; Polke 2020, 25–45). Oft wird sie, besonders in Hinsicht auf den Islam, als Störfaktor wahrgenommen und mit Verweis auf Schulfrieden und staatliche Neutralität als explizites Thema außerhalb des Religionsunterrichtes vermieden (vgl. Schieder 2020, 61–73). Da Schule ein prägender Ort sozialer Vergemeinschaftung ist, ergeben sich in Hinsicht auf die verschiedenen religiösen und nicht religiösen Verortungen der Schüler*innen und Lehrer*innen vielschichtige Dynamiken. Es stellt eine komplexe Herausforderung dar, in Schulkultur und Unterricht gleichberechtigte „Zugänge zu gelebter Religion und Religiosität, aber auch zu gelebter Nicht-Religion und Nicht-Religiosität“ zu ermöglichen und dabei das „weite Feld gegenwärtiger Spiritualität, Sakralität, der Formen der Individualisierung und Privatisierung des Glaubenserkunden“ (Mecheril/Thomas-Olalde 2018, 195f.) zu berücksichtigen. Das Konzept der „inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt“ nimmt aus einer intersektionalen Perspektive „die soziale Wirklichkeit, die religiöses Lernen und Lehren rahmt und bedingt“ multiperspektivisch in den Blick und berücksichtigt damit soziale Strukturkategorien wie „Geschlecht, kulturelle Herkunft, Körperlichkeit und sozioökonomische Position“ (Knauth/Möller/Pithan 2020, 24) der Lernenden. Im Kontext von Religionsunterricht mit Schüler*innen mit Fluchterfahrungen bedeutet dies, dass neben den genannten Strukturkategorien insbesondere auch ihre religionsbezogenen Erfahrungen, die sie im Herkunftskontext und auf der Flucht gesammelt haben, im Religionsunterricht berücksichtigt werden müssen. Ebenso der Wechsel der Majoritäts- und Mi-

noritätsverhältnisse der Glaubensgemeinschaften sollte Berücksichtigung finden. Wie in den Kapiteln 3 und 4 zu den *Perspektiven der Kinder* aufgezeigt wurde, sind die religiösen Selbst- und Weltdeutungen der Schüler*innen auch vor dem Hintergrund zu sehen, dass ihre Herkunftsländer in unterschiedlichem Maße von verschiedenen religiösen Traditionen geprägt sind und dies auch im Verhältnis zur Situation im Aufnahmekontext gesehen werden muss (vgl. auch EKD 2018, 10). Religion kann aufgrund von Marginalisierungs- und Verfolgungserfahrungen ein „konfliktbestimmtes Erfahrungsfeld“ (Simojoki/Kühn 2020, 217) darstellen. „Ob sich Schule für [Schüler*innen mit Fluchterfahrungen] als Ort der Anerkennung zeigt oder nicht“, so Simojoki und Kühn, „wird sich letztlich auch daran entscheiden, inwiefern sie ihnen entsprechende Entfaltungs- und Reflektionsräume öffnet oder vorenthält“ (Simojoki/Kühn 2020, 220).

Nicht alle Schüler*innen werden im Religionsunterricht Religionsfreiheit als selbstverständlich erachten und sich auch nicht das Gleiche darunter vorstellen. Gleichzeitig muss die Herkunftsreligiosität der Schüler*innen „als kulturelle Prägekraft und persönlicher Resilienzfaktor“ (EKD 2018, 10) wahr- und ernstgenommen werden. Es bedarf in Schule und Religionsunterricht einer begleitenden pädagogischen Unterstützung, damit „die eigene religiöse Biografie mit den genannten Dissonanz-Erfahrungen konstruktiv“ (EKD 2018, 10) bearbeitet werden kann. So unterscheidet sich die Situation ezidischer oder christlicher Schüler*innen, die im Herkunftsland häufig Teil der Minderheitenreligion waren oder gar ihre Religion nicht frei praktizieren durften, von muslimischen Schüler*innen, die im Herkunftskontext zur Mehrheitsreligion gehörten, in Deutschland aber einer religiösen Minderheit angehören und zudem mit einer starken Islamfeindlichkeit konfrontiert sind. Es ist eine religionspädagogische Aufgabe, im Religionsunterricht interreligiöses Lernen anzubahnen, das Toleranz befördert, die religiösen Konfliktfelder bearbeitet sowie Schutzräume zur Artikulation der religiösen Ressourcen eröffnet, wobei die Erarbeitung entsprechender religionspädagogischer Konzepte noch aussteht.

Fazit

Fluchtforschung als akademische Disziplin hat sich in den letzten Jahren stark entwickelt und steht, wie auch die Migrationsforschung, vor der Herausforderung einen „reflexive turn“ (Nieswand/Drotbohm 2014; Amelina 2020) zu nehmen. Dies impliziert, über essentialisierende und kollektivierende Kategorien wie ‚Flüchtlinge‘, ‚Geflüchtete‘ oder ‚Menschen mit Fluchterfahrung‘ hinauszuschauen und zu untersuchen, wie diese sozialen Identitäten im Aufnahmeland durch institutionelle und organisationale Regulierung des Asylsystems, gesellschaftliche Diskurse und alltägliche Diskriminierungserfahrungen hervorgebracht werden. Darüber hinaus macht es der „reflexive turn“ auch notwendig, zu untersuchen, welchen Beitrag die Fluchtforschung für die Herausbildung oder Reproduktion gesellschaftlicher Stereotype hat, die zur Essentialisierung und Kollektivierung der beforschten Menschen beitragen. Bereits in den 1990er Jahren warnte Malkki (1995, 511), dass die Untersuchung von ‚Flüchtlingen‘ als essenzielle und vereinende Erfahrung, Identität oder Kultur das Risiko birgt, ihnen selbst die politischen, sozialen und historischen Prozesse, die ‚Flüchtlinge‘ hervorbringen, als Attribute zuzuschreiben.

Ein wichtiges Ergebnis der diesem Buch zugrunde liegenden Interviews ist, dass sich viele Kinder und Erwachsene, die aus ihrer Heimat geflohen sind, erst im deutschen Asylsystem mit der Unterbringung in Sammelunterkünften, der langandauernden Rechtsunsicherheit, dem fehlenden Zugang zum Arbeitsmarkt, der mangelhaften gesundheitlichen und psychologischen Versorgung oder den alltäglichen Diskriminierungserfahrungen als ‚Flüchtlinge‘ fühlen. Sie leben hier an „Orten der Ausnahme“ jenseits der „nationalen Ordnung der Dinge“ (Turner 2016, 139). Ihre Narrative verdeutlichen, dass es sich bei ihrer Entscheidung zur Flucht um eine *agency* zur (Wieder)Herstellung von Handlungsmacht (vgl. Oltmer 2019, 26) in einer Notsituation handelte. Im Asylsystem treffen Eltern mit dieser aktiven und entschiedenen Haltung, den Schutz, die Versorgung und die Lebenschancen der Kinder durch eine riskante Flucht zu sichern, auf institutionelle Fremdbestimmung und Kontrolle des restriktiven Asylsystems, das Elternschaft und Kindheit hochgradig reguliert. Gerade für Sammel- und Massenunterkünfte (auch Anker-Zentren) kann angenommen werden, dass die dortigen Lebensbedingungen durch fehlende Privatsphäre und Fremdbestimmung in hohem Maße Risiko- und Belastungsfaktoren mit sich bringen, so dass sie Symptomaten einer

Traumatisierung durch Fluchterfahrungen verstärken können bzw. aus sich heraus traumatisierend sind (vgl. dazu BAff 2020, 55). Zito (2017) argumentiert mit Bezug auf eine ältere Untersuchung zur sequentiellen Traumatisierung von Kindern (Keilson 2005), dass die Phasen nach einem „man-made-disaster“, also Krieg, Verfolgung, Genozid, etc. entscheidend für Verarbeitung oder Chronifizierung der Belastungen ist. Es „beginnt die entscheidende traumatische Sequenz mit ihrer Ankunft im Exil.“ (Zito 2017, 243) Auch Familien, deren Asylverfahren bereits abgeschlossen ist, verbleiben unter bestimmten Umständen noch mehrere Jahre in Unterkünften, beispielsweise, wenn sie in einer Stadt mit angespanntem Wohnungsmarkt keine reguläre Wohnung finden können, und sind somit einer wichtigen Strukturkomponente des deutschen Asylsystems untergeordnet, die Verarbeitungs- und Bewältigungsprozessen nicht zuträglich ist.

Maßgeblich dafür, wie stark Kinder und Erwachsene in Leiderfahrungen verhaftet sind und ob sie Traumata bewältigen können, sind die äußere Sicherheit, die Befreiung aus der Bedrohungssituation und eine sinnstiftende Tätigkeit. Gerade wenn der Nachzug von Familienangehörigen noch nicht erfolgt ist, der Aufenthaltsstatus unsicher ist oder die Familien langandauernd in einer ungeeigneten Unterkunft untergebracht sind, kann dies dazu führen, dass der Fluchtprozess emotional nicht abgeschlossen werden kann. Kennzeichnend für die soziale und psychologische Situation von Kindern und Erwachsenen in dieser Phase ist, dass sie im Zustand des Wartens verharren und sich ihre Handlungsfähigkeit auf die Bewältigung und den Umgang mit diesen Lebensumständen fokussiert. Narrative von Erwachsenen, die sich in dieser Phase befinden, handeln oft davon, dass sie befürchten, am Spracherwerb zu scheitern, ihre Suche nach einer eigenen Wohnung hoffnungslos erscheint oder sie nicht wissen, welchen Beruf sie in Deutschland ausüben können. Entscheidend ist hier, dass diese Erwachsenen nicht handlungsunfähig sind, dass es ihnen jedoch schwerfällt, angesichts der Restriktionen positive Zukunftsimaginationen zu entwickeln. Hochgradig belasteten Kindern kann es schwerfallen, sich an alterstypischen Aktivitäten zu beteiligen, Interessen oder Hobbys nachzugehen und Perspektiven für ihr späteres Leben auszubilden, beispielsweise in Bezug auf ihren Traumberuf.

Trotzdem dürfen auch hochgradig traumatisierte Kinder und Erwachsene nicht viktimisiert werden. Das Konzept der *VulnerAbility* (siehe Kapitel 4) richtet die Aufmerksamkeit auf die vieldimensionalen Wechselbeziehungen bzw. den Konnex von Vulnerabilität und *Ability/agency*. Vulnerabilität und Ability können koexistieren, sie sind keine Eigenschaften, sondern entstehen in dynamischen soziopolitischen und soziokulturellen Beziehungen und Bezügen. In Bezugnahme auf Schmitt (2019) und Seukwa (2006) beschreibt *VulnerAbility* die Fähigkeit, in Situationen der Vulnerabilität Handlungsfähigkeit zu bewahren bzw. zu generieren, wobei die Vulnerabilitätserfahrung nicht verharmlost werden sollte. Umgekehrt negiert eine Viktimisierung die aktiven Handlungen zur Verbesse-

rung der Lebenssituation, die Ressourcen und Kompetenzen von Eltern und Kindern. *VulnerAbility* nimmt nicht nur die *agency* der Einzelnen, sondern auch die „family resilience“ (vgl. Walsh 1996) in den Blick. Familien sind soziale Einheiten, in denen Kinder, Eltern und andere Familienangehörige *agency* generieren, indem sie familiäre Rollen und Praktiken entsprechend der Lebensumstände transformieren. Umgekehrt können durch restriktive oder destruktive familiäre Praktiken und elterliche Handlungen die Vulnerabilität der Familienmitglieder verstärkt werden.

Auch wenn auf der Flucht und im Asylprozedere die Mittel gering sind, hält das Zusammenspiel aus *umeinander Sorgen* und *füreinander Sorgen* als „Praxis der Generationenbeziehungen“ (Honig 2017, 8) die Familie zusammen. Oftmals übernehmen Kinder aufgrund ihres schnelleren Spracherwerbs große Verantwortung für ihre Familien in der alltäglichen Kommunikation nach außen. Dies kann Kinder überfordern und Kompetenzscham auslösen, sie tragen gleichzeitig aber zur Aufstiegsmobilität der Familie bei. Auch in diachroner Perspektive setzen viele Familien ihre Hoffnungen in den Bildungserfolg ihrer Kinder. Weil es vielen Eltern aufgrund des schwierigen Arbeitsmarktzugangs und der sprachlichen Hürden verwehrt bleibt, an ihren sozialen und beruflichen Status aus dem Herkunftskontext anzuknüpfen, liegt ihre Hoffnung auf den Kindern. Deren Erfolge geben zudem eine nachträgliche Legitimation zu der mit Gefährdungen und Entbehrungen einhergehenden Flucht.

In unseren Studien zeigt sich, dass Religion eine große Bedeutung für die Familien und für ihre Herstellung von „family resilience“ zukommen kann. Der „Familienhabitus“ (Ecarius 2013, 64), die Erfahrungen und Deutungsmuster, an denen die Familienmitglieder ihr individuelles Handeln sowie die Familienaktivitäten orientieren (vgl. Ecarius 2013, 54), ist bei unseren Interviewpartner*innen durch eine affektive intergenerationale religiöse Wertevermittlung geprägt (vgl. vgl. Ecarius 2013, 53 u. 59). Im liminalen Raum zwischen altem und neuem Lebensort sichert der Glaube Zugehörigkeit und Kontinuität, den Fortbestand von Familientradition, Erinnerung und Bindung an die alte Heimat, an andere Familienangehörige und Freund*innen und das gemeinsam mit ihnen Erlebte – z. B. auch beim Praktizieren von religiösen Traditionen. Sowohl Eltern als auch Kinder unternehmen Adaptionsleistungen von religiösen Deutungs- und Orientierungsangeboten ihrer religiösen Heimaten.

Die Kinderinterviews zeigen eindrücklich, wie Kinder und Jugendliche ihre Fluchterfahrungen theologisch verarbeiten. Schon für junge Kinder kann die Gottesbeziehung, die sie vor allem im freien Gebet praktizieren, hohe Bedeutung für Ermächtigung und Befähigung im Umgang mit schwierigen Lebenssituationen haben. Kindern, die sich im Verarbeitungs- und Bewältigungsprozess der Flucht und des Asylprozederes befinden, beschreiben zumeist eine positive Gottesbeziehung und betonen, dass Gott sie gerettet und beschützt hat. Die Frage

nach Gott und dem Leid wird von ihnen nicht aktiv in das Interview eingebracht. Ihre Reflektionen zur Dilemmageschichte von Varenka zeigen jedoch anhand der durchdachten Antworten, dass sie die Theodizeefrage für sich bereits verhandelt haben. Die Kinder und Jugendlichen sehen Menschen in der Verantwortung für ihr eigenes Handeln und befürworten aktive Glaubenshaltungen und Bewältigungsstrategien. Viele glauben an einen allmächtigen Gott, der in das Geschehen auf der Welt eingreift, auch wenn man auf den Kairos des Wirkens warten und Geduld haben muss. Sie betonen, dass böse Menschen im Diesseits oder Jenseits durch Gott bestraft werden. Andere Kinder sehen das Leid als etwas, das zum Leben dazu gehört, aber mithilfe von Gott bewältigt werden kann. Zudem wird Leid als Prüfung Gottes gedeutet. Ausgehend von ihren eigenen Erfahrungen von Vulnerability auf der Flucht bringen einige auch Vorstellungen von einer eingeschränkten Allmächtigkeit Gottes hervor, der das Geschehen auf der Welt nicht gutheißt, aber nicht immer unbedingt und sofort eingreifen kann. Gott wartet, so interpretieren sie es aus ihrer Lebenserfahrung heraus, ob sich Spielräume ergeben, die er aktiv ergreifen kann. Nur in einem Interview wurde Leid als Strafe gedeutet. Besonders traumatisierte Kinder und Jugendliche formulierten auch Glaubenszweifel, weil Gott nicht eingegriffen hat, beispielsweise bei der Vergewaltigung und Verschleppung ezidischer Frauen und Mädchen. Insgesamt lässt sich jedoch konstatieren, dass die Kinder und Jugendlichen mit einer erstaunlichen Tiefe und Eloquenz Glaubensansichten formulieren, die zeigen, dass sie sich aktiv mit dem Erlebten auseinandersetzen. Sie prüfen die Tragfähigkeit der Deutungs- und Orientierungsangebote ihrer religiösen Heimaten und vollziehen individuelle Adaptionsleistungen. Die Gottesbeziehung stärkt bei den meisten *agency* und Resilienz.

Durch die Flucht sind wichtige Strukturen der religiösen Sozialisation und Bildung weggebrochen. Dies betrifft sowohl formalisierten Unterricht als auch religiöse Erziehung in der Gemeinschaft und in Familien, insbesondere durch Großeltern, die oft nicht mit nach Deutschland kommen konnten. Besonders bedeutsam kann hierbei der Wandel von der Position einer religiösen Mehrheit zur Minderheit, von der verfolgten zur anerkannten Minderheit oder zur Mehrheit sein. Eltern stehen vor der Herausforderung, ihren Kindern in einem veränderten kulturellen und religiösen Umfeld Wert- und Orientierungsangebote zu machen. Sie befinden sich aber selbst in einer Umbruch- und Neuorientierungsphase. Deshalb greift es zu kurz, Eltern nur als Bewahrer*innen des Althergebrachten in den Blick zu nehmen. Auch sie müssen ihr religiöses *belonging* neu bilden und sich neu zu ihrem religiösen Erbe und der religiösen Familientradition positionieren. Sie müssen austarieren, inwiefern sie ihren Kindern soziale Identitäten des Herkunftskontextes vermitteln oder sich an dominante „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten“ (Mecheril 2002, 109) in Deutschland anpassen. Dies kann bedeuten, dass ihre Kinder neue Zugehörigkeitskonstitutionen entwickeln, die

von denen der Eltern abweichen, aber auch, dass sie sich, wie bei der Entscheidung zum Kopftuch, mit vorher unbekanntem Anfeindungen auseinandersetzen müssen. Im Interview mit den Eltern wurde sichtbar, dass auch sie Adaptionsleistungen vollziehen und die Umbruchssituation Freiräume eröffnen kann, die ein poetisches religiöses Potential freisetzen. Der Glaube kann – besonders für Frauen – Subjektivierungsfaktor sein und ein Emanzipationspotential bergen. Das Engagement für die religiöse Erziehung der Kinder kann Selbstermächtigung hervorbringen in einer Zeit, in der die Restriktionen des Asylsystems Perspektivlosigkeit hervorrufen, weil eigene (berufliche) Zukunftspläne nicht verwirklicht werden können. Um ihren Kindern religiöse Bildung zu ermöglichen, bilden sich die Interviewpartner*innen weiter, professionalisieren die informelle religiöse Bildung, sie interpretieren Glaubensinhalte und gestalten den Bezugsrahmen des Religiösen in ihren Familien und Religionsgemeinschaften damit aktiv mit. Übereinstimmend lehnen die Eltern religiösen Zwang ab, viele heben die religiöse Mündigkeit des Kindes hervor und wünschen sich, dass sich ihre Kinder eigenständig zum Glauben positionieren dürfen.

Autorinnenverzeichnis

Britta Konz (Prof. Dr.) ist Professorin für Religionspädagogik an der TU Dortmund. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Intersektion von Migration, Flucht und Religion, Interkulturelle und Interreligiöse Bildung, Migrationssensible Religionspädagogik und Heterogenitätssensible Lernprozesse mit Kunst. Aktuell forscht sie u. a. zu „DisAbility in der Migrationsgesellschaft“.

Caterina Rohde-Abuba (Dr.) ist Head of Research bei dem Kinderhilfswerk World Vision Deutschland e.V. und associated researcher am Zentrum für Deutschland- und Europastudien der Universität Bielefeld. Als Soziologin forscht sie zu Migration und Flucht, Kindheit und Jugend sowie care work.

Leonie Seebach ist wissenschaftliche Mitarbeiterin von Britta Konz und forscht im Rahmen des Dortmunder Profils für inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung (DoProfiL) zu den Mindsets „religiöser Vielfalt in der Schule“ sowie zur Förderung der Religionssensibilität von Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik.

Das Titelbild stammt von der Künstlerin **Jumoke Olanmi**. Sie wurde 1980 geboren und wuchs in Lagos, Nigeria, auf. Heute lebt sie in Hamburg.

Neben ihrer Arbeit als Gymnasiallehrerin hat sie zwischen 2009 und 2020 zahlreiche Kunstworkshops (unter anderem in den Deichtorhallen und der Universität Hamburg) geleitet.

Ihre eigenen künstlerischen Arbeiten und Projekte hat sie in Deutschland, Frankreich, China und den USA gezeigt und realisiert. Die Arbeiten von Jumoke Olanmi beschäftigen sich oft mit Prozessen der Auflösung – ausgelöst durch geopolitische oder kulturelle Konflikte. Das Titelbild stammt aus der Scherenschnittserie „passiert/fragmentiert“, an der sie seit einigen Jahren kontinuierlich arbeitet. Zeitungsfotos, die die Folgen kriegerischer Auseinandersetzungen im Nahen Osten zeigten, bildeten den Auftakt dafür. Mit Hilfe eines Skalpell zerlegt Jumoke Olanmi das, was von Häusern, alltäglichen Gegenständen und Landschaften übrig geblieben ist und einmal Lebensmittelpunkt von Menschen war. Die ursprünglich gezeigte Brutalität ist in ihren Bildern nicht mehr ohne weiteres zu erkennen. Umgebung und Zeitpunkt der fotografischen Dokumentation von Verfall, Zerstörung und Vernichtung spielen nun scheinbar keine Rolle mehr. Jumoke Olanmi geht in ihren Bildern der Frage nach, wie es möglich sein kann, Orte zu zeigen, die nicht mehr sichtbar sind und was an die Stelle dieser vermeintlichen Leerstellen treten kann.

Literaturverzeichnis

- Aboud, F.E. & Mendelson, M.J. (1996): Determinants of friendship selection and quality: Developmental perspectives. In: W.M. Bukowski, A.F. Newcomb & W.W. Hartup (Hrsg.): *The company they keep – Friendship in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press, 87–112.
- Alanen, L. (2005): Kindheit als generationales Konzept. In: H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.): *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden: Springer VS, 65–82.
- Alexopoulou, M. (2018): Rassismus als Kontinuitätslinie in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Bundeszentrale für politische Bildung. Online unter: <https://www.bpb.de/apuz/275884/rassismus-als-kontinuitaetslinie-in-der-geschichte-der-bundesrepublik-deutschland?p=all>.
- Allheit, P. (2010): Identität oder „Biographizität“? Beiträge der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identitätsentwicklung. In: B. Griese (Hrsg.): *Subjekt – Identität – Person?*. Wiesbaden: Springer VS, 219–250.
- Amelina, A. (2020): After the reflexive turn in migration studies: Towards the doing migration approach. Population, Space, Place. Online unter: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/psp.2368>.
- Amirpur, D. (2015): Othering-Prozesse an der Schnittstelle von Migration und Behinderung – „Die muslimische Familie“ im Fokus. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 3/2015. Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/299/263>.
- Anderssohn, S. (2002a): Gottesbilder in der pädagogisch-therapeutischen Arbeit mit Menschen geistiger Behinderung. Online unter: <http://reliforum.anderssohn.info/download/gottesbild.pdf>.
- Anderssohn, S. (2002b): Religionspädagogische Forschung als Beitrag zur religiösen Erziehung und Begleitung von Menschen mit geistiger Behinderung [Beiträge zur Erziehungswissenschaft und biblischen Bildung Bd. 6]. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Antonovsky, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Deutsche Herausgabe von Alexa Franke [Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis 36]. Tübingen: dgvtv-Verlag.
- Ashcroft, B./Griffiths, G./Tiffin, H. (2007): *Post-colonial studies. The Key Concepts*. London: Routledge.
- Attia, I. (2009): *Die 'westliche Kultur' und ihr Anderes: Zur Dekonstruktion des Orientalismus und antimuslimischen Rassismus*. Bielefeld: Transcript.
- Attia, I. (2018): Was ist neu und was rechts am antimuslimischen Rassismus extrem rechter Argumentationen? In: M. Gomolla, E. Kollender & M. Menk (Hrsg.): *Rassismus und Rechtsextremismus in Deutschland*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 93–109.
- Auswärtiges Amt (2019a): Iran: Überblick. Artikel vom 25.06.2019. Online unter: <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/laender/iran-node/iran/202394>.
- Auswärtiges Amt (2019b): Afghanistan: Überblick. Artikel vom 27.02.2019. Online unter: <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/laender/afghanistan-node/afghanistan/204676>.
- Aygün, A. (2013): *Religiöse Sozialisation und Entwicklung bei islamischen Jugendlichen in Deutschland und in der Türkei. Empirische Analysen und religionspädagogische Herausforderungen*. [Religious Diversity and Education in Europe 23]. Münster: Waxmann.
- Badhwar, N.K. (1993): *Friendship: A Philosophical Reader*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Balibar, E. (1991): Is there neo racism? In: E. Balibar & I. Wallerstein (Hrsg.): *Race, Nation, Class. Ambiguous Identities*. London/New York: Verso, 17–28.

- Beckford, J. (2019): Religions and migrations – old and new. In: *Quarderni di Sociologia*, 80. Jg., 15–32.
- Behr, H. H. (2014): Grundzüge des islamischen Betens. In: D. Krochmalnik, K. Boehme, H. H. Behr & B. Schröder (Hrsg.): *Das Gebet im Religionsunterricht in interreligiöser Perspektive*. Berlin: Frank & Timme, 79–88.
- Bell, V. (1999): Performativity and belonging: An introduction. In: *Theory, Culture & Society*, 16. Jg., 1–10.
- Benesch, T. (2011): Wie sieht das Gottesbild von Kindern aus? In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 10. Jg., 302–323.
- Bengtson, V. L., Olander, E. B. & Haddad, A. A. (1976): The “Generation Gap” and Aging Family Members: Toward a Conceptual Model. In: J. E. Gubrium (Hrsg.): *Time, Roles and Self in Old Age*. New York: Human Sciences Press, 237–263.
- Bengtson, V. L. & Oyama, P. S. (2007): Intergenerational Solidarity: Strengthening Economic and Social Ties. Background Paper, Expert Group Meeting, United Nations Headquarters, New York, October 23–25, 2007. Online unter: https://www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/egm_unhq_oct07_bengtson.pdf.
- Bergnehr, D. (2018): Children’s influence on wellbeing and acculturative stress in refugee families. In: *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 13. Jg., 1–10.
- Berthold, T. (2014): ‘In erster Linie Kinder – Flüchtlingskinder in Deutschland’. Deutsches Komitee für UNICEF e. V. Online unter: <https://www.unicef.de/blob/56282/fa13c2eefcd41dfca5d89d-44c72e72e3/fluechtlingskinder-in-deutschland-unicef-studie-2014-data.pdf#:~:text=In%20erster%20Linie%20Kinder%20Ein%20Drittel%20aller%20nach,Medien%20und%20weiten%20Teilen%20der%20C3%96ffentlichkeit%20kaum%20beachtet>.
- Betz, S./Dietermann, J./Hilt, H./Schwarze, D. (2014): Resilienz – Wie Religion Kinder stark macht. *Das Diakonische Werk der Evangelischen Landeskirche in Baden e. V./Evangelischer Landesverband – Tageseinrichtungen für Kinder in Württemberg/Fachbereich Kindertagesstätten im Zentrum Bildung der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau/PTZ/RPI* (Hrsg.). Stuttgart: Evangelisches Medienhaus GmbH.
- Betz, T. & Eßer, F. (2016): Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11. Jg., 301–314.
- Biddle, S. (2017): Social Constructions of Childhood: From Not-Yet-Adults to People in Their Own Right. In: *Anthós*, 8. Jg., 10–33.
- Bilecen, B. (2014): *International Student Mobility and Transnational Friendships*. London: Palgrave Macmillan.
- Bittner, M. & Günther, M. (2019): Verstehensprozesse in interkulturellen Forschungsgruppen – Übersetzung als eine Herausforderung qualitativer Forschung. In: M. Roslon & R. Bettmann (Hrsg.): *Interkulturelle Qualitative Sozialforschung*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 179–198.
- Bochmann, A. (2017): „Soziale Ordnungen, Mobilitäten und situative Grenzregime im Kontext burmesischer Flüchtlingslager in Thailand“. In: *PERIPHERIE*, 37. Jg., 76–97.
- Boos-Nünning, U. (2011): *Migrationsfamilien als Partner von Erziehung und Bildung. Eine Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung*. Online unter: <https://library.fes.de/pdf-files/wiso/08725.pdf>.
- Boumaaiz, A. (2014): Islamisches Beten. In: D. Krochmalnik, K. Boehme, H. H. Behr & B. Schröder (Hrsg.): *Das Gebet im Religionsunterricht in interreligiöser Perspektive*. Berlin: Frank & Timme, 221–231.
- Breidenstein, G./Hirschauer, S./Kalthoff, H./Nieswand, B. (2013): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. München: UVK Verlag.
- Bukow, W. & Heimel, I. (2003): Der Weg zur qualitativen Migrationsforschung. In: T. Badawia, F. Hamburger & M. Hummrich (Hrsg.): *Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung*. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 13–39.

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2019): Aktuelle Zahlen. Ausgabe 2019. Online unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/AsylinZahlen/aktuelle-zahlen-dezember-2019.pdf?__blob=publicationFile&v=4.
- Bundesweite Arbeitsgemeinschaft der psychosozialen Zentren für Flüchtlinge und Folteropfer (BAFF) (2020): Living in a box. Psychosoziale Folgen des Lebens in Sammelunterkünften für geflüchtete Kinder. Online unter: https://transver-berlin.de/wp-content/uploads/2020/05/BAFF_Living-in-a-box_Kinder-in-Ankerzentren.pdf.
- Busse, S. & Sandring, S. (2015): Schulkultur und Schulversagen. Reflexionen zu Grenzen und Begrenzungen von Bildungsprozessen. In: J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, 237–262.
- Büttner, G. (2006): Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven. Stuttgart: Calwer.
- Büttner, G. & Dieterich, V.-J. (2016): Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, 2. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Çalışkan, S. (2018): Warum Frauen fliehen: Fluchtursachen, Fluchtbedingungen und politische Perspektiven. In: Heinrich Böll Stiftung (Hrsg.): Frauen und Flucht: Vulnerabilität – Empowerment – Teilhabe. Ein Dossier, 10–19.
- Clark, A./Moss, P. (2011): Listening to Young Children. The Mosaic Approach. London: National Children's Bureau.
- Corbin, J. M./Strauss, A. L. (2008): Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory, 3. Aufl. Los Angeles: Sage Publications.
- Crul, M., Keskiner, E., Schneider, J., Lelie, F. & Ghaemina, S. (2017): No Lost Generation? Education for Refugee Children: A Comparison between Sweden, Germany, the Netherlands and Turkey. In: R. Bauböck & M. Tripkovic (Hrsg.): The Integration of Migrants and Refugees: An EU Forum on Migration, Citizenship and Demography. Florence: European University Institute, 62–80.
- Dirim, I. & Mecheril, P. (2018): Heterogenitätsdiskurse – Einführung in eine machtkritische und kulturwissenschaftliche Perspektive. In: I. Dirim & P. Mecheril et al (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 17–62.
- Ecarisi, J. (2013): Familie – Identität – Kultur. In: M. S. Baader, P. Götte & C. Groppe (Hrsg.): Familientraditionen und Familienkulturen. Theoretische Konzeptionen. Historische und aktuelle Analysen. Wiesbaden: Springer VS, 53–70.
- Ekström, E., Bülow, P. & Willinska, M. (2020): ‚I don't think you will understand me because really, I believe' – Unaccompanied female minors re-negotiating religion. In: Qualitative Social Work, 19. Jg., 719–735.
- Elkassam, S., Csiernik, R., Mantulak, A., Kayssi, G., Hussain, Y., Lambert, K., Bailey, P. & Choudhary, A. (2018): Growing up Muslim: The impact of islamophobia on children in a Canadian community. In: Journal of Muslim Mental Health, 12. Jg., 3–18.
- Elliott, K. (2016): Caring Masculinities: Theorizing an Emerging Concept. In: Men and Masculinities, 19. Jg., 240–259.
- El-Mafaalani, A./Massumi, M. (2019): Flucht und Bildung: frühkindliche, schulische, berufliche und nonformale Bildung. State-of-Research Papier 08a, Verbundprojekt ‚Flucht: Forschung und Transfer', Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück/Bonn: Internationales Konversionszentrum Bonn (BICC). Online unter: <https://flucht-forschung-transfer.de/wp-content/uploads/2019/06/SoR-08-El-Mafaalani-WEB.pdf>.
- Enzenhofer, E. & Resch, K. (2019): Unsichtbare Übersetzung? Die Bedeutung der Übersetzungsqualität für das Fremdverstehen in der qualitativen Sozialforschung. In: M. Roslon & R. Bettmann (Hrsg.): Interkulturelle Qualitative Sozialforschung, 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 199–226.
- Eppenstein, T. (2017): (Inter)religiöse Erziehung in der Migrationsgesellschaft. In: Interdisciplinary Journal for Religion and Transformation in Contemporary Society, 3. Jg., 62–89.

- Erdheim, M. (2016): Migration, Trauma und die soziokulturelle Integration von Flüchtlingen. In: C. Burkhardt-Mußmann & F. Dammasch (Hrsg.): Migration, Flucht und Kindesentwicklung. Das Fremde zwischen Angst, Trauma und Neugier. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, 138–149.
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (2018): Religiöse Bildung in der migrationssensiblen Schule. Herausforderungen und Ermutigungen der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend. Online unter: https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/ekd-texte_131_2018.pdf.
- Faist, T. (2000): *The Volume and Dynamics of International Migration and Transnational Social Spaces*. Oxford: Clarendon Press.
- Fassin, D. (2001): The Biopolitics of Otherness: Undocumented Foreigners and Racial Discrimination in French Public Debate. In: *Anthropology Today*, 17. Jg., 3–7.
- Finch, J. (1989): *Family obligations and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Finch, J./Mason, J. (1993): *Negotiating Family Responsibilities*. London/New York: Tavistock/Routledge.
- Fischer, D. (2000): Einleitung. In: D. Fischer & A. Schöll (Hrsg.): *Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder*. Münster: Comenius-Institut, 6–15.
- Fischer, G./Riedesser, P. (2009): *Lehrbuch der Psychotraumatologie*, 4. Akt. U. bearb. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Fischer, D./Elsenbast, V. (2006): *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I*. Münster: Comenius Institut.
- Flick, U. (2014): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 411–423.
- Flöter, I. (2006): *Gott in Kinderköpfen und Kinderherzen. Welche Rolle spielt Gott im Alltagsleben zehnjähriger Kinder am Anfang des 21. Jahrhunderts? Eine qualitativ-empirische Untersuchung*. Berlin: Lit Verlag.
- Foucault, M. (1978): *The use of pleasure. History of sexuality*. New York: Vintage Books.
- Freudenberger-Lötz, P. (2002): „Vielleicht weint Gott dann mit mir, und er will mich trösten...“ Wie Gottesvorstellungen von Kindern religionspädagogisch begleitet werden können – Ein Werkstattbericht aus der Lehrerbildung. In: A. Bucher, G. Büttner, P. Freudenberger-Lötz & M. Schreiner (Hrsg.): „Mittendrinn ist Gott.“ *Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod*. [Jahrbuch für Kindertheologie 1]. Stuttgart: Calwer, 129–138.
- Freudenberger-Lötz, P. & Reiß, A. (2009): Kognitive Aktivierung im theologischen Gespräch mit Jugendlichen. In: A. Feindt, V. Elsenbast, P. Schreiner & A. Schöll (Hrsg.): *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven*. Münster: Waxmann, 247–262.
- Fuhs, B. (2012): *Kinder im qualitativen Interview. Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten*. In: F. Heinzel (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung*, 2. Aufl. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe, 80–103.
- Fürstenau, S. & Gomolla, M. (2009): Vorwort. In: S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, 7–11.
- Gandini, L. (2011): *Play and the Hundred Languages of Children. An Interview with Lella Gandini*. In: *American Journal of Play*, 4. Jg., 1–18.
- Gärtner, C. (2013): *Religiöse Identität und Wertbindungen von Jugendlichen in Deutschland*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 65. Jg., 211–233.
- Gärtner, C. (2016): *Konfessioneller Religionsunterricht – kulturelle Vielfalt als Herausforderung eines auf Homogenität konzipierten und auf Identität zielenden Faches*. In: F. Gmainer-Pranzl, B. Kowalski & T. Neelankavil (Hrsg.): *Herausforderung Interkultureller Theologie [Beiträge zur Komparativen Theologie 26]*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 89–104.
- Geertz, C. (1983): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Gennerich, C. (2010): Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gomolla, M. (2009): Elternbeteiligung in der Schule. In: S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, 21–49.
- Götte, P. (2013): Von der Tradition zur Erforschung von Tradierungspraxen. Überlegungen zu Tradition und Tradierung aus familienhistorischer Perspektive. In: M. S. Baader, P. Götte & C. Groppel (Hrsg.): Familientraditionen und Familienkulturen. Theoretische Konzeptionen. Historische und aktuelle Analysen. Wiesbaden: Springer VS, 13–32.
- Gregory, A. & Miller, S. (2011): What is 'New' about Fatherhood?: The Social Construction of Fatherhood in France and the UK. In: *Men and Masculinities*, 4. Jg., 588–606.
- Griera, M. (2008): 'Are you a real Christian?'. In: *Etnográfica*, 12. Jg., 403–423.
- Grillo, R. (2003): Cultural Essentialism and Cultural Anxiety. In: *Anthropological Theory*, 3. Jg., 157–173.
- Grümme, B. (2017): Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine. Freiburg i. Breisgau: Herder.
- Günther, M. (2009): Adoleszenz und Migration. Adoleszenzverläufe weiblicher und männlicher Bildungsmigranten aus Westafrika. Wiesbaden: Springer VS.
- Hanewinkel, V. (2018): Frauen in der Migration: Ein Überblick in Zahlen. Kurzdossier Frauen in der Migration. In: Bildungsportal der Bundeszentrale für politische Bildung. Online unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/280217/ein-ueberblick-in-zahlen>.
- Heinemann, A. & Mecheril, P. (2018): (Schulische) Bildung, normative Referenzen und reflexive Professionalität. In: I. Dirim & P. Mecheril et al (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 247–270.
- Heinzel, F., Kränzl-Nagl, R. & Mierendorff, J. (2012): Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung – Annäherungen an einen komplexen Forschungsbereich. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 11. Jg., 9–37.
- Helfferrich, C. (2011). Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung Qualitativer Interviews, 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helfferrich, C. (2012): Einleitung: Von roten Heringen, Gräben und Brücken. Versuch einer Kartierung von Agency-Konzepten. In: H. Hoffmann, S. Bethmann & C. Helfferrich, (Hrsg.): *Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 9–39.
- Helfferrich, C. (2019): Leitfaden- und Experteninterviews. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 669–686.
- Heller, T., Seher, S. & Wermke, M. (2017): Auf dem Weg zu einer kultur- und religionssensiblen Bildung. Thesen und Reflexionen zu einem Paradigmenwechsel in der interkulturellen und -religiösen Bildung. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 16. Jg., 37–47.
- Hengst, H. (2013): *Kindheit im 21. Jahrhundert. Differenzielle Zeitgenossenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Herdiana, I. & Handoyo, S. (2017): Family Resilience: A Conceptual Review. In: *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 133. Jg., 42–48.
- Herwartz-Emden, L. (2018): Konzepte von Elternschaft, Geschlecht und Familie im Kontext von Migration und Flucht. Fachtag 'Frühe Hilfen' 21.09.2018. Online unter: https://www.fruehehilfen.de/fileadmin/user_upload/fruehehilfen.de/pdf/fachtag-gefluechtete-familien-impulsvortrag-leonie-herwartz-emen.pdf.
- Hirschauer, S. (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 43. Jg., 170–191.
- Hirschmann, C. (2004): The role of religion in the origin and adaptation of immigrant groups in the United States. In: *International Migration Review*, 38. Jg., 1206–1233.

- Hobsbawm, E. (1983): Introduction: Inventing Traditions. In: E. Hobsbawm & T. Ranger (Hrsg.): *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–14.
- Hofmann-Reiter, S. (2015): Zeitverständnis am Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe. Empirische Erkundungen der Geschichtsdidaktik [Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik Bd. 8]. StudienVerlag.
- Honig, M.-S. (2017): „Institutionalisierte Kindheit. Kindeswohl als kindheitstheoretisches Konstrukt.“ In: M. Heimbach-Steins & A. M. Riedl (Hrsg.): *Kindeswohl zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Theorie und Praxis im Gespräch*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 35–45.
- Hughes, J. (1988): „The Philosopher’s Child“. In: M. Griffiths & M. Whitford (Hrsg.): *Feminist Perspectives in Philosophy*. London: Macmillan Press, 72–89.
- Ivanova, M. (2017): Umgang der Migrationsanderen mit rassistischen Zugehörigkeitsordnungen. Strategien, Wirkungsweisen und Implikationen für die Bildungsarbeit. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Jay, M. (2003): Critical race theory, multicultural education, and the hidden curriculum of hegemony. In: *Multicultural Perspectives*, 5. Jg., 3–9.
- Johansson, T. & Klinth, R. (2008): Caring Fathers: The Ideology of Gender Equality and Masculine Positions. In: *Men and Masculinities* 11. Jg., 42–62.
- Johnson, J. L., Bottorff, J. L. & Browne, A. J. (2004): Othering and Being Othered in the Context of Health Care Services. In: *Health Communication*, 16. Jg., 255–271.
- Jurczyk, K. (2020): Ein Konzept in Bewegung: Bausteine, konzeptionelle Schärfungen und empirische Anreicherungen. In: K. Jurczyk (Hrsg.): *Doing and Undoing Family. Konzeptionelle und empirische Entwicklungen*. Weinhelm: Beltz Juventa, 26–46.
- Kallio, K. (2019): Leading refugee lives together: Familial agency as a political capacity. In: *Emotion, Space, Society*, 32. Jg., o.S.
- Kammeyer, K. (2009): „Lieber Gott, Amen!“. Theologische und empirische Studien zum Gebet im Horizont theologischer Gespräche mit Vorschulkindern. Stuttgart: Calwer.
- Karakaşoğlu, Y. (2020): Der Islam und die Muslim*innen als Provokation schulischer Normalitätsvorstellungen. In: M. Kulaçatan & H. H. Behr (Hrsg.): *Migration, Religion, Gender und Bildung. Beiträge zu einem erweiterten Verständnis von Intersektionalität*. Bielefeld: Transcript, 83–106.
- Karakaşoğlu, Y. & Klinkhammer, G. (2016): Religionsverhältnisse. In: P. Mecheril (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, 294–307.
- Karakoç, B. (2020): Imamin, Migrantin, Wanderin. Weibliche Repräsentanz und Religion im transnationalen Raum Deutschland – Türkei. In: M. Kulaçatan & H. H. Behr (Hrsg.): *Migration, Religion, Gender und Bildung. Beiträge zu einem erweiterten Verständnis von Intersektionalität*. Bielefeld: Transcript, 253–284.
- Keilson, H. (2005): *Sequentielle Traumatisierung – Untersuchung zum Schicksal jüdischer Kriegswaisen*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Khorchide, M. (2016): *Islam ist Barmherzigkeit. Grundzüge einer modernen Religion*. 2. Aufl. Freiburg im Breisgau: Herder.
- King, V. (2013): *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- King, V. & Koller, H.-C. (2009): *Adoleszenz als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse unter Migrationsbedingungen. Eine Einführung*. In: V. King & H.-C. Koller (Hrsg.): *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 9–26.
- Kirsch, S. (2013): *Familien in der Migration – zur Bedeutung kultureller Einbindungs- und Ablösungsprozesse für die Entwicklung des Selbst in der Adoleszenz*. In: M. S. Baader, P. Götte & C. Groppel (Hrsg.): *Familienditionen und Familienkulturen. Theoretische Konzeptionen. Historische und aktuelle Analysen*. Wiesbaden: Springer VS, 209–233.

- Klappstein, K./Kortewille L. (2020): Traumatisierte Kinder im Alltag feinfühlig unterstützen. Psychoedukation im Überblick, Wiesbaden: Springer VS.
- Klein, C. & Albani, C. (2011): Religiosität und psychische Gesundheit – empirische Befunde und Erklärungsansätze. In: C. Klein (Hrsg.): Gesundheit – Religion – Spiritualität. Konzepte, Befunde und Erklärungsansätze. Weinheim: Juventa, 215–246.
- Klein, C., Berth, H. & Balck, F. (2011): Gesundheit – Religion – Spiritualität. Konzepte, Befunde und Erklärungsansätze. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Klein, C. & Lehr, D. (2011): Religiöses Coping. In: C. Klein, H. Berth & F. Balck (Hrsg.): Gesundheit – Religion – Spiritualität. Konzepte, Befunde und Erklärungsansätze. Weinheim: Juventa, 333–359.
- Klein, S. (2000): Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn/Berlin: BMBF.
- Klütsch, V. & Reich, G. (2012): Die mehrgenerationale Weitergabe von Traumatisierungen – empirische und familiendynamische Perspektiven. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 61. Jg., 564–583.
- Knappik, M. & Mecheril, P. (2018): Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen. In: P. Mecheril & I. Dirim et al (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 159–177.
- Knauth, T., Möller, R. & Pithan, A. (2020): Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt: Eine Grundlegung. In: T. Knauth, R. Möller & A. Pithan (Hrsg.): Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen. [Religious Diversity and Education in Europe 42]. Münster/New York: Waxmann, 17–63.
- Knörr, J. & Nunes, A. (2005): Introduction. In: J. Knörr (Hrsg.): Childhood and Migration. From Experience to Agency. Bielefeld: Transcript, 9–21.
- Koenig, H. G. (2012): Religion, Spirituality, and Health: The Research and Clinical Implications. In: International Scholarly Research Notices, 1–33.
- Kohlberg, L. (1984): Essays on moral development: Vol. 2: The psychology of moral development. New York: Harper & Row.
- Konz, B. (2005): Bertha Pappenheim (1859–1936): Ein Leben für weibliche Emanzipation und jüdische Tradition. Frankfurt am Main: Campus. Univ. Diss.
- Konz, B. (2019): Anamnetisches Theologisieren mit Kunst. Ein Beitrag zur Kirchengeschichtsdidaktik. Kassel: University Press.
- Konz, B. (2020): Scham und Schuld. In: T. Knauth, R. Möller & A. Pithan (Hrsg.): Inklusive Pädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen. [Religious Diversity and Education in Europe 42]. Münster/New York: Waxmann, 304–316.
- Kraft, F. (2004): „Wenn dein Kind dich morgen fragt...“ Der Kirchentag lädt ein zum „Theologisieren“ (nicht nur) mit Kindern. In: Locomer Pelikan 4/04, 171–174.
- Krause, U. & Schmidt, H. (2018): Beeing beaten like a drum. Gewalt, Humanitarismus und Resilienz von Frauen in Flüchtlingslagern. In: GENDER, 2/2018, 47–62.
- Kreichauf, R. (2018): From forced migration to forced arrival: the campization of refugee accommodation in European cities. In: Comparative Migration Studies, 6. Jg., 1–22.
- Kuckartz, U. (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten, 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, 4. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- Kulaçatan, M. (2020): Gender und Religion. Annäherung an religiöse Positionierungen im Kontext muslimischer Lebenswelten. In: M. Kulaçatan & H. H. Behr (Hrsg.): Migration, Religion, Gender und Bildung. Beiträge zu einem erweiterten Verständnis von Intersektionalität. Bielefeld: Transcript, 307–326.
- Küster, V. (2005): Interkulturelle Theologie. In: P. Schreiner, U. Sieg & V. Elsenbast (Hrsg.): Handbuch Interreligiöses Lernen. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 179–191.
- Länder-Informations-Portal (2019): Iran. Online unter: <https://www.liportal.de/iran/gesellschaft/>.
- Lauterbach, G. (2014): Dolmetscher/inneneinsatz in der qualitativen Sozialforschung. Zu Anforderungen und Auswirkungen in gedolmetschten Interviews. In: Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum Qualitative Research, 15. Jg. Online unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2025/3654>.
- Lenhard, H. (2018): Art. Kompetenzorientierter Religionsunterricht. WiReLex. Online unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100016/>.
- Lenzen-Schulte, M. (2014): Schützt der Glaube vor Depression? In: Frankfurter Allgemeine Zeitung. Online unter: <https://www.faz.net/aktuell/wissen/leben-gene/resilienz-schuetzt-der-glaube-vor-depression-12794604.html>.
- Lewek, M. & Naber, A. (2017): Kindheit im Wartezustand. Studie zur Situation von Kindern und Jugendlichen in Flüchtlingsunterkünften in Deutschland. Köln: UNICEF.
- Lewes, B. (2003): Zwischen Kompetenzen und Hindernissen. Die Bildungserfahrungen des afrikanischen Jugendlichen Jacob: Eine erste Annäherung an unsere Forschungsfragen. In: U. Neumann, H. Niedrig, J. Schroeder & L. H. Seukwa (Hrsg.): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 11–22.
- Liel, M. (2019): Vorwort. In: A. Wihstutz (Hrsg.): Zwischen Sandkasten und Abschiebung. Zum Alltag junger Kinder in Unterkünften für Geflüchtete. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, 5–7.
- Lindner, D. (2020): Zwischen gesellschaftlicher Realität und pädagogischem Anspruch. Zur Bedeutung und Konstruktion religiöser Diversität in einer Schule. In: J. Willems (Hrsg.): Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Bielefeld: Transcript, 255–272.
- Lingen-Ali, U. & Mecheril, P. (2016): Religion als soziale Deutungspraxis. In: Österreichisches Religionspädagogisches Forum, 24. Jg., 17–24.
- Lübke, H. (2004): Religion nach der Aufklärung. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Lundie, D. & Conroy, J. (2015): 'Respect Study' the Treatment of Religious Difference and Otherness: An Ethnographic Investigation in UK Schools. In: Journal of Intercultural Studies, 36. Jg., 274–290.
- Lutz, H. (2020): Rassismuskritische Perspektiven auf Gender und Migration. Eine intersektionelle Analyse. In: M. Kulaçatan & H. H. Behr (Hrsg.): Migration, Religion, Gender und Bildung. Beiträge zu einem erweiterten Verständnis von Intersektionalität. Bielefeld: Transcript, 211–229.
- Malkki, L. (1995): Refugees and Exile: From „Refugee Studies“ to the National Order of Things. In: Annual Review of Anthropology, 24. Jg., 495–523.
- Massumi, M. (2019): Migration im Schulalter. Systemische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher. Interkulturelle Pädagogik und postkoloniale Theorie, Bd. 7. Berlin u. a.: Peter Lang.
- Mauß, I. Y. (2017): Gottesbilder und Gottesvorstellungen vom Kindes- zum Jugendalter. Eine qualitativ-empirische Längsschnittuntersuchung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mavelli, L. (2017): Governing populations through the humanitarian government of refugees: Biopolitical care and racism in the European refugee crisis. In: Review of International Studies, 43. Jg., 809–832.
- Mayall, B. (2001): The sociology of childhood in relation to children's rights. In: The International Journal of Children's Rights, 8. Jg., 243–259.

- McClain, P. & Carew, J. (2018): Coalition or Competition? Patterns of Interminority Group Relations. In: P. McClain (Hrsg.): *Can We All Get Along? Racial and Ethnic Minorities in American Politics*, 7. Aufl. New York: Routledge, 249–269.
- McCubbin, H.I. & McCubbin, M.A. (1988): Typologies of Resilient Families: Emerging Roles of Social Class and Ethnicity. In: *Family Relations*, 37. Jg., 247–254.
- McCubbin, H.I. & McCubbin, M.A. (2001): Resiliency in families. A conceptual model of family adjustment and adaption in responseto stress and crises. In: M.A. McCubbin, A.I. Thompson & H.I. McCubbin (Hrsg.): *Family Measures: Stress, Coping and Resiliency*. Hawai: Kemehameha Schools, 1–64.
- Mecheril, P. (2002): Natio-kulturelle Mitgliedschaft – ein Begriff und die Methode seiner Generierung. In: *Tertium comparationis*, 8. Jg., 104–115.
- Mecheril, P. (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: P. Mecheril unter Mitarbeit von V. Kobus und M. Rangger (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, 8–30.
- Mecheril, P. & Thomas-Olalde, O. (2011): Die Religion der Anderen. In: B. Allenbach, U. Goel, M. Hummrich & C. Weissköppl (Hrsg.): *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven*. Zürich: Pano-Verlag, 35–66.
- Mecheril, P. & Thomas-Olalde, O. (2018): Religion oder die Identifikation der Anderen. In: I. Dirim & P. Mecheril et al (Hrsg.): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 179–196.
- Mecheril, P. & Shure, S. (2018): Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum. In: I. Dirim & P. Mecheril et al (Hrsg.): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 63–89.
- Melter, C. (2006): *Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit*. Münster: Waxmann.
- Melter, C. (2019): Selbst-Bemächtigung, Selbst-Organisation von geflüchteten Personen und Soziale Arbeit in einem zunehmend nationalistisch-rassistischen Land. In: M.S. Baader, T. Freytag & D. Wirth (Hrsg.): *Flucht – Bildung – Integration? Bildungspolitische und pädagogische Herausforderungen von Fluchtverhältnissen*. Wiesbaden: Springer VS, 185–202.
- Mendl, H. (2013): Konstruktivismus. Eine tragfähige Theorie für eine zukunftsfähige Religionspädagogik! In: *Religionspädagogische Beiträge*, 69. Jg., 17–23.
- Menjívar, C. (2003): Religion and Immigration in Comparative Perspective: Catholic and Evangelical Salvadorans in San Francisco, Washington, D.C., and Phoenix. In: *Sociology of Religion*, 64. Jg., 21–45.
- Merkens, H. (1997): Stichproben bei qualitativen Studien. In: B. Frieberthäuser & A. Prengel (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München: Juventa, 97–106.
- Möller, R. & Wedding, M. (2017): Mehr Communio- bzw. Ökumenesensibilität! – oder: Wird das Differenzkonzept religionspädagogisch überstrapaziert?. In: K. Lindner, M. Schambeck, H. Simojoki & E. Naurath (Hrsg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell- kooperativ – kontextuell*. Freiburg/Basel/Wien: Herder, 139–158.
- Moré, A. (2013): Die unbewusste Weitergabe von Traumata und Schuldverstrickungen an nachfolgende Generationen. In: *Journal für Psychologie*, 21. Jg., 1–34.
- Muller, B. (2004): Globalization, Security, Paradox: Towards a refugee Biopolitics. In: *Refuge*, 22. Jg., 49–57.
- Nagel, C. & Ehrkamp, P. (2016): Deserving Welcome? Immigrants, Christian Faith Communities, and the Contentious Politics of Belonging in the US South. In: *Antipode*, 48. Jg., 1040–1058.
- Nauerth, M., Hahn, K., Tüllmann, M. & Kösterke, S. (2017): Religionssensibilität in der Sozialen Arbeit. Einführung und Überblick. In: M. Nauerth, K. Hahn, M. Tüllmann & S. Kösterke (Hrsg.): *Religionssensibilität in der Sozialen Arbeit. Positionen, Theorien, Praxisfelder*. Stuttgart: Kohlhammer, 11–28.

- Naumann, T. (2006): Feindbild Islam. Historische und theologische Gründe einer europäischen Angst – gegenwärtige Herausforderungen. Online unter: http://www.uni-siegen.de/phil/evantheo/mitarbeiter/naumann/dokumente/feindbild_06_druckfsg.pdf.
- Naurath, E. (2014): Entwicklung der Religiosität und des Gottesbildes. In: G. Lämmermann & B. Platow (Hrsg.): *Evangelische Religion – Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen, 19–28.
- Nestler, E. (2000): Denkfähigkeiten und Denkweisen. Ein bereichs- und biographietheoretischer Rahmen zur Rekonstruktion der Entwicklung religiöser Kognition. In: C. Henning & E. Nestler (Hrsg.): *Religionspsychologie heute*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, 123–159.
- Niedrig, H. & Seukwa, L. H. (2010): Die Ordnung des Diskurses in der Flüchtlingskonstruktion: Eine postkoloniale Re-Lektüre. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5. Jg., 181–193.
- Nieswand, B. & Drotbohm, H. (2014): Einleitung: Die reflexive Wende in der Migrationsforschung. In: B. Nieswand & H. Drotbohm (Hrsg.): *Kultur, Gesellschaft, Migration. Die reflexive Wende in der Migrationsforschung. Studien zur Migrations- und Integrationspolitik*, Bd. 1. Wiesbaden: Springer VS, 1–37.
- Nökel, S. (2002): *Die Töchter der Gastarbeiter und der Islam. Zur Soziologie alltagsweltlicher Anerkennungspolitik*. Eine Fallstudie. Bielefeld: Transcript.
- Oberthür, R. (2011): Das Kreuz als Symbol unseres Glaubens. In: *Katechetische Blätter*, 136. Jg., 27–33.
- Obst, G. (2015): *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*, 4. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Oestreich, H. (2004): *Der Kopftuchstreit*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag GmbH.
- Oltmer, J. (2019): Migration: Hintergründe, Bedingungen und Formen. Eine Skizze. In: M. S. Baader, T. Freytag & D. Wirth (Hrsg.): *Flucht – Bildung – Integration? Bildungspolitische und pädagogische Herausforderungen von Fluchtverhältnissen*. Wiesbaden: Springer VS, 23–42.
- Ortiz, S. (2019): „You Can Say I Got Desensitized to It“: How Men of Color Cope with Everyday Racism in Online Gaming. In: *Sociological Perspectives*, 62. Jg., 572–588.
- Pargament, K. I., Smith, B. W., Koenig, H. G. & Perez, L. M. (1998): Patterns of positive and negative religious coping with major life stressors. In: *Journal for the Scientific Study of Religion*, 37. Jg., 710–724.
- Peng-Keller, S. (2016): Gebet als sinnliches Sinnereignis. Annäherung an die Leiblichkeit des Verstehens im Gebet. In: I. U. Dalferth & S. Peng-Keller (Hrsg.): *Beten als verleblichtes Verstehen. Neue Zugänge zu einer Hermeneutik des Gebets*. Freiburg im Breisgau: Herder, 25–49.
- Pfaff-Czarnecka, J. (2011): From ‘identity’ to ‘belonging’ in Social Research. Plurality, Social Boundaries, and the Politics of the Self. In: S. Albiez, N. Castrol, L. Jüssen & E. Youkhana (Hrsg.): *Ethnicity, Citizenship and Belonging. Practices, Theory and Spatial Dimensions*. Madrid: Iberoamericana, 199–219.
- Pfaff-Czarnecka, J. (2012): Heimat und Zugehörigkeit in Europa. Vortrag bei der Konrad Adenauer Stiftung e. V. Online unter: https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=a7e66f48-7adc-cbb1-e050-ccfa6c6a1e4c&groupId=252038.
- Pfaff-Czarnecka, J. (2013): Multiple belonging and the challenges to biographic navigation. MMG Working Paper 13–05. Göttingen: Max-Planck-Institut zur Erforschung multireligiöser und multiethnischer Gesellschaften. Online unter: https://pure.mpg.de/rest/items/item_1690397_2/component/file_1690396/content.
- Piaget (1983): *Das moralische Urteil beim Kinde*. (Aus dem Französischen von Lucien Goldmann). 2. veränderte Auflage. Stuttgart. Klett-Cotta.
- Pica-Smith, C. (2009): Children speak about interethnic and interracial friendships in the classroom. Lessons for teachers. In: *Multicultural Education*, 17. Jg., 38–47.
- Pickel, G. (2019): *Flucht, Migration, Religion – Verhältnisbestimmungen am empirischen Beispiel*. In: M. Stein, D. Steenkamp, S. Weingraber & V. Zimmer (Hrsg.): *Flucht. Migration. Pädagogik. Willkommen? Aktuelle Kontroversen und Vorhaben*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 59–88.

- Pirner, M. L. (2017): Religion als Ressource und Risiko. Die Religiosität von geflüchteten Jugendlichen in Deutschland – empirische Einblicke. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 16. Jg., 153–180.
- Polak, R. (2017): Vorwort. In: *Interdisciplinary Journal for Religion and Transformation in Contemporary Society*, 3. Jg., 1–4.
- Polke, C. (2020): Religion in der Schule – Ethisch-theologische und religionspolitische Erwägungen. In: J. Willems (Hrsg.): *Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung*. Bielefeld: Transcript, 25–45.
- Pratt, M. L. (1991): Arts of the Contact Zone. In: *Profession*, 91. Jg., 33–40.
- Quillian, L. & Campbell, M. E. (2003): Beyond Black and White: The present and future of multiracial friendship segregation. In: *American Sociological Review*, 68. Jg., 540–566.
- Rauwald, M. (2016): Wenn die Welt der Eltern erschüttert ist.... In: C. Burkhardt-Mußmann & F. Dammasch (Hrsg.): *Migration, Flucht und Kindesentwicklung. Das Fremde zwischen Angst, Trauma und Neugier*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, 30–43.
- Reith, A. & Block, C. (2019): Kinder mit Fluchthintergrund im Übergang in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung. In: M. Stein, D. Steenkamp, S. Weingraber & V. Zimmer (Hrsg.): *Flucht. Migration. Pädagogik. Willkommen? Aktuelle Kontroversen und Vorhaben*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 149–176.
- Ritter, W.H./Hanisch, H./Nestler, E./Gramzow, C. (2006): *Leid und Gott. Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Robinson, B., Skeen, P. & Flake-Hobson, C. (1980): Sex-Stereotyped Attitudes of Male and Female Child Care Workers: Support for Androgynous Child Care. In: *Child Care Quarterly*, 9. Jg., 233–242.
- Roggenkamp, A./Hartung, V.M. (2020): *Theologisieren mit eigenen Gottesbildern. Brüche und Spannungen in Gottesdarstellungen von Kindern und Jugendlichen*. Berlin: Lit Verlag.
- Rohde-Abuba, C. (2020): The Narratives of Local Children and Newly Arriving Forced Migrant Children about Their Mutual Contacts and Friendships in German Primary Schools. In: *Laboratorium: Russian Review of Social Research*, 12. Jg., 52–68.
- Rohde-Abuba, C. (2021): ‚Doing Family‘ auf der Flucht und in den Unterkünften. In: J. Devlin, T. Evers & S. Goebel (Hrsg.): *Praktiken der (Im-)Mobilisierung. Lager, Sammelunterkünfte und Ankerzentren im Kontext von Asylregimen*. Bielefeld: Transcript, 201–218.
- Rohde-Abuba, C. & Konz, B. (2021 im Erscheinen): ‚Our boat was balloon‘. Language and the communicability of flight experiences in research with children. In: Bading, Cornelia et al (Hrsg.): *Fremd-)Sprache und Qualitative Sozialforschung: Forschungsstrategien in interkulturellen Kontexten*. Wiesbaden: Springer
- Rosa, H. (2005): *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rose, S. M. & Hospital, M. M. (2016): Friendships across race, ethnicity, and sexual orientation. In: M. Hojjat & A. Moyer (Hrsg.): *The psychology of friendship*. London: Oxford University Press, 75–91.
- Rothkegel, S. (2019): Wann und warum können Fluchtgeschichten traumatisierend wirken?. In: M. Stein, D. Steenkamp, S. Weingraber & V. Zimmer (Hrsg.): *Flucht. Migration. Pädagogik. Willkommen? Aktuelle Kontroversen und Vorhaben*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 81–91.
- Röttger-Rössler, B. (2016): Multiple Zugehörigkeiten. Eine emotionstheoretische Perspektive auf Migration. SFB 1171 Working Paper 04/2016. Online unter: https://www.sfb-affective-societies.de/publikationen/working_paper_series/wp-2016-04_rottgerrossler_2016/index.html.
- Sangalang, C. & Vang, C. (2017): Intergenerational Trauma in Refugee Families: A Systematic Review. In: *Journal of Immigrant and Minority Health*, 19. Jg., 745–754.
- Schambeck, M. (2016): Warum ein religiöses Wir-Gefühl nicht nur beruhigt. Religionspädagogische Orientierungen in der aktuellen Integrationsdebatte. In: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 24. Jg., 51–60.

- Scharathow, W. (2013): „Klar kann man was machen!“. Forschung zwischen Interventionen und Erkenntnisinteresse. In: P. Mecheril, O. Thomas-Olalde, C. Melter, S. Arens & E. Romaner (Hrsg.): *Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 123–138.
- Scherschel, K./Krämer, A. (2019): Frauen auf der Flucht. Kurzdossier Frauen in der Migration. In: Bildungsportal der Bundeszentrale für politische Bildung. Online unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/282185/frauen-auf-der-flucht>.
- Schieder, T. (2020): Religion gefährdet den Schulfrieden?. In: J. Willems (Hrsg.): *Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung*. Bielefeld: Transcript, 61–73.
- Schiffauer, W. (2002): *Migration und kulturelle Differenz. Studie für das Büro der Ausländerbeauftragten des Senats von Berlin*.
- Schmitt, C. (2019): Agency und Vulnerabilität. Ein relationaler Zugang zu Lebenswelten geflüchteter Menschen. In: *Soziale Arbeit*, 68. Jg., 282–288.
- Schnell, T. (2010): SOS Abendland? Muslimischer Glaube und Integration. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie und Gruppendynamik in Wirtschaft und Gesellschaft*, 35. Jg., 3–7.
- Schnell, T. (2011): Religiosität und Spiritualität als Quellen der Sinnerfüllung. In: C. Klein, H. Berth & F. Balck (Hrsg.): *Gesundheit – Religion – Spiritualität. Konzepte, Befunde und Erklärungsansätze [Gesundheitsforschung]*. Weinheim: Juventa, 259–271.
- Schreiner, M. (1999): Erziehung zur Gerechtigkeit im Religionsunterricht. In: R. Mokrosch/A. Regenbogen (Hrsg.): *Was heißt Gerechtigkeit? Ethische Perspektiven zu Erziehung, Politik und Religion*. Donauwörth: Auer, 136–145.
- Schreiner, M. & Thomas, R. (2000): „Man weiß ja auch nicht, wie Gott in echt aussieht...“ Werkstattbericht über eine empirische Studie zu Gottesvorstellungen in der Grundschule. In: D. Fischer & A. Schöll (Hrsg.): *Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder*. Münster: Comenius-Institut, 136–165.
- Schroeder, J. (2018): Einleitung. In: J. Schroeder (Hrsg.): *Geflüchtete in der Schule. Vom Krisenmanagement zur nachhaltigen Schulentwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer, 8–11.
- Schroeder, J. & Seukwa, L. H. (2017): *Flucht Bildung Arbeit. Fallstudien zur beruflichen Qualifizierung von Flüchtlingen*. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag.
- Schröer, N. (2006): Die dialogische Anverwandlung zur Ausdeutung fremdkultureller Daten mithilfe von „kulturvertrauten Co-Interpreten“. In: K.-S. Rehberg (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede*. Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Teilbd 1 u.2. Frankfurt am Main.: Campus, 4230–4235.
- Schröer, N. (2019): Zur hermeneutisch-wissenssoziologischen Auslegung des Fremden Interpretieren mit Unterstützung kulturvertrauter Co-Interpreten. In: M. Roslon & R. Bettmann (Hrsg.): *Interkulturelle Qualitative Sozialforschung*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 53–67.
- Schultze, G. (2011): Vorbemerkung. In: U. Boos-Nünning (Hrsg.): *Migrationsfamilien als Partner von Erziehung und Bildung. Eine Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung*, 4. Online unter: <https://library.fes.de/pdf-files/wiso/08725.pdf>.
- Schulze, E. & Spindler, S. (2017): Schule als sicherer Ort. Flucht als Herausforderung für Soziale Arbeit in der Schule. In: *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 Jg., 248–259.
- Schütz, A./Luckmann, T. (1979): *Strukturen der Lebenswelt*. Bd. 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schwaiger, M. & Neumann, U. (2014): Junge Flüchtlinge im allgemeinbildenden Schulsystem und die Anforderungen an Schule, Unterricht und Lehrkräfte. In: M. Gag & F. Voges (Hrsg.): *Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit*. Münster: Waxmann, 60–79.
- Schweitzer, F. (2003): *Pädagogik und Religion. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweitzer, F./Wissner, G./Bohner, A./Nowack, R./Gronover, M. & Boschki, R. (2018): *Jugend. Glaube. Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Etjikuterricht [Glaube – Wertebildung – Interreligiosität Bd. 13]*. Münster/New York: Waxmann.

- Scrinzi, F. (2016): Latin American migration, Evangelical Christianity and gender in Italy. EUI Working Paper RSCAS 2016/41. Online unter: http://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/42842/RSCAS_2016_41.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Seukwa, L. H. (2003): Kompetenz und Bildungsintegration unter Migrationsbedingungen. Zum ‚mitgebrachten‘ kulturellen Kapital der jungen Flüchtlinge. In: U. Neumann, H. Niedrig, J. Schroeder & L. H. Seukwa (Hrsg.): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Münster: Waxmann, 263–302.
- Seukwa, L. H. (2006): Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien [Bildung in Umbruchgesellschaften 5]. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Seukwa, L. H. (2007): Soziokontextualität von Kompetenz und Bildungsprozesse in transnationalen Räumen. Der Habitus der Überlebenskunst. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 2. Jg., 295–309.
- Shooman, Y. (2014): „...weil ihre Kultur so ist“: Narrative des antimuslimischen Rassismus. Bielefeld: Transcript.
- Siemens, A. (2019): Jesidin in Deutschland. „Als Tochter war ich Sklavin“. Spiegel Online vom 14.04.2019. Online unter: <https://www.spiegel.de/panorama/gesellschaft/jesidin-in-deutschland-als-tochter-war-ich-eine-sklavin-a-1255402.html>.
- Simojoki, H. (2016): Irritierender Identitätsanker. Die Religiosität von jungen Geflüchteten als Aufgabe und Herausforderung schulischer Bildung. In: Loccumer Pelikan, 3/2016, 111–115.
- Simojoki, H. (2017): Im Dazwischen. Zur Liminalität von Religion und Bildung in der postmigrantischen Gesellschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 69. Jg., 26–36.
- Simojoki, H. & Kühn, J. (2020): Religion, Anerkennungskultur und schulische Professionalität. Grundsätzliche und empirische Perspektiven auf eine komplexe Dimension schulischer Bildung von Geflüchteten. In: J. Willems (Hrsg.): Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Bielefeld: Transcript, 207–222.
- Soliman, A. (2016): FORGOTTEN WOMEN: The impact of Islamophobia on Muslim women in Germany. Online unter: https://www.enar-eu.org/IMG/pdf/forgotten_women_report_germany_-_final.docx.pdf.
- Spivak, G. C. (1985): The Rani of Sirmur. In: History and Theory, 24. Jg., 247–272.
- Spivak, G. C. (2008): Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien: Turia, Kant.
- Steckelberg, B. (2009): Interkulturelle Bildungslotsinnen. In: S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, 121–136.
- Stegmaier, P. (2019): Die hermeneutische Interpretation multisprachlicher Daten in transnationalen Forschungskontexten. In: M. Roslon & R. Bettmann (Hrsg.): Interkulturelle Qualitative Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 227–249.
- Steinitz, V. A./Solomon, E. R. (1986): Starting out: class and community in the lives of working class youth. Philadelphia: Temple University Press.
- Szagun, A.-K. (2014): Dem Sprachlosen Sprache verleihen [Kinder erleben Theologie; 1]. Jena: Garamond, Ed. Paideia.
- Tagay, S. & Ortaç, S. (2016): Die Eziden und das Ezidentum. Geschichte und Gegenwart einer vom Untergang bedrohten Religion. Landeszentrale für politische Bildung, Hamburg. Online unter: <https://www.hamburg.de/contentblob/6271994/21807c33b23c0f8e930ad75a1da7753c/data/eziden-und-ezidentum.pdf>.
- Tamminen, K. (1993): Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend. [Forschungen zur praktischen Theologie 13]. Frankfurt am Main: Lang.
- Terkessidis, M. (2004): Die Banalität des Rassismus. Bielefeld: Transcript.

- Tràn, H. M. (2019): Ethisch-reflexive Auseinandersetzungen im Forschungsprozess. In: A. Wihstutz (Hrsg.): *Zwischen Sandkasten und Abschiebung. Zum Alltag junger Kinder in Unterkünften für Geflüchtete*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 75–106.
- Turner, S. (2016): What Is a Refugee Camp? Explorations of the Limits and Effects of the Camp. In: *Journal of Refugee Studies*, 29. Jg., 139–148.
- Ugba, A. (2009): *Shades of Belonging. African Pentecostals in Twenty-First Century Ireland*. Trenton/N. J./Asmara: Africa World Press.
- Ulfat, F. (2017): Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott. Eine empirische Studie über die Gottesbeziehungen muslimischer Kinder als reflexiver Beitrag zur Didaktik des Islamischen Religionsunterrichts. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Ulfat, F. (2018): Das Kamishibai als erzählgenerierender Eingangsstimulus für narrative Interviews mit Kindern. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 70. Jg., 49–60.
- Ullmann, J. M./Lingen-Ali, U. (2018): Geflüchtete Frauen in Deutschland. Online unter: <https://m.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdosiers/280382/gefluechtete-frauen-in-deutschland#footnote1-1>.
- UNESCO (2019): *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, not Walls*. Paris: UNESCO. Online unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866/PDF/265866eng.pdf.multi>.
- Uygun-Altunbaş, A. (2017): *Religiöse Sozialisation in muslimischen Familien. Eine vergleichende Studie*. Bielefeld: Transcript.
- van Eel, E., Mooren, T. & Kleber, R. (2014): Broken mirrors: Shattered relationships within refugee families. In: R. Pat-Horenczyk, D. Brom & J. M. Vogel (Hrsg.): *Helping children cope with trauma: Individual, family and community perspectives*. London: Routledge/Taylor & Francis Group, 146–162.
- Varenka. Nach einer russischen Legende erzählt und illustriert von Bernadette Watts, Zürich 1971.
- Vollmer, B. & Karakayali, S. (2017): The Volatility of the Discourse on Refugees in Germany. In: *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 16. Jg., 118–139.
- von Aster, M. & von Aster, M. (2016): Flüchtlingskinder. In: *Lernen und Lernstörungen* 5. Jg. H.1/Januar 2016, 5–6.
- von Lersner, U. (2008): *Flüchtlinge in Deutschland. Eine psychologische Analyse der Freiwilligen Rückkehr*. Konstanz: Univ. Diss.
- Walgenbach, K. (2017): *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. 2. Aufl. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Walsh, F. (1996): Family Resilience. A Concept and Its Application. In: *Family Process*, 35. Jg., 261–281.
- Weichlein, S. (1997): Nationalismus als Theorie sozialer Ordnung. In: T. Mergel & T. Welskopp (Hrsg.): *Geschichte zwischen Kultur und Gesellschaft. Beiträge zur Theorie-debatte*. München: Beck, 171–200.
- Weingraber, S. (2019): Minderjährige Geflüchtete, die von sexuellem Missbrauch betroffen sind – Erfahrungen aus der Kinder- und Jugendhilfe. In: M. Stein, D. Steenkamp, S. Weingraber & V. Zimmer (Hrsg.): *Flucht. Migration. Pädagogik. Willkommen? Aktuelle Kontroversen und Vorhaben*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 443–456.
- Weiß, T. & Ulfat, F. (2017): Tagungsrückblick. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 16. Jg., 147–152.
- Werner, E. E. (2008): Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: G. Opp & D. Bender (Hrsg.): *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München u. a.: Reinhardt, 20–31.
- Wihstutz, A. (2019): *Zwischen Sandkasten und Abschiebung. Zum Alltag junger Kinder in Unterkünften für Geflüchtete*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

- Wihstutz, A. (2019a): Einleitung. In: A. Wihstutz (Hrsg.): *Zwischen Sandkasten und Abschiebung. Zum Alltag junger Kinder in Unterkünften für Geflüchtete*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, 13–24.
- Wihstutz, A. (2019b): Das Forschungsprojekt und sein Design. In: A. Wihstutz (Hrsg.): *Zwischen Sandkasten und Abschiebung. Zum Alltag junger Kinder in Unterkünften für Geflüchtete*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, 25–44.
- Wihstutz, A. (2019c): „Zentrale Erkenntnisse und Empfehlungen“. In: A. Wihstutz (Hrsg.): *Zwischen Sandkasten und Abschiebung. Zum Alltag junger Kinder in Unterkünften für Geflüchtete*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, 223–238.
- Willems, J. (2011): Lernen an interreligiösen Überschneidungssituationen – Überlegungen zu Ausgangspunkten einer lebensweltlich orientierten interreligiösen Didaktik. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 10. Jg., 202–219.
- Willems, J. (2017): Rechtfertigung als Thema interreligiöser Bildung. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 16. Jg., 88–98.
- Willems, J. (2020): Einleitung. In: J. Willems (Hrsg.): *Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung*. Bielefeld: Transcript, 9–21.
- Winterhagen, J. (2019): Migrantengemeinden der katholischen Kirche in Deutschland. In: *Kirche & Migration*, 9. Jg., 8–11.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 1. Jg. Online unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>.
- Worbs, S. & Baraulina, T. (2017): *Geflüchtete Frauen in Deutschland: Sprache, Bildung und Arbeitsmarkt*. Ausgabe 1|2017 der Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg.
- World Vision Deutschland (2016): *Angekommen in Deutschland. Wenn geflüchtete Kinder erzählen*. Online unter: <https://www.worldvision.de/sites/worldvision.de/files/pdf/World-Vision-Studie-2016-Angekommen-in-Deutschland.pdf>
- World Vision Deutschland (2020): *Flucht, Religion, Resilienz. Glaube als Ressource zur Bewältigung von Flucht- und Integrationsherausforderungen*. Online unter: <https://www.worldvision.de/sites/worldvision.de/files/pdf/World-Vision-Kinderstudie-Resilienz-2020.pdf>.
- Yildiz, E. (2018): Postmigrantische Lebenspraxen jenseits der Parallelgesellschaft. In: B. Blank, S. Gögercin, K. E. Sauer & B. Schramkowski (Hrsg.): *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder*. Wiesbaden: Springer VS, 53–66.
- Yildiz, E. (2020): Ideen zu einer transreligiösen Bildung. Kontrapunktische Betrachtungen. In: Z. Sejdini & M. Kraml (Hrsg.): *Interreligiöse Bildung zwischen Kontingenzbewusstsein und Wahrheitsansprüchen*. Stuttgart: Kohlhammer, 15–26.
- Yuval-Davis, N. (2006): Belonging and the politics of belonging. In: *Patterns of Prejudice*, 40. Jg., 197–214.
- Yavuzcan, I. H. (2010): Kindertheologie oder altersgerechtes Lernen? Einführende Gedanken im Kontext des Islamischen Religionsunterrichtes. In: B. Ucar & D. Bergmann (Hrsg.): *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Fachdidaktische Konzeptionen: Ausgangslage, Erwartungen und Ziele*. Göttingen: V&R Unipress, 223–248.
- Zimmer, V., Ceylan, R. & Stein, M. (2017): Religiosität und religiöse Selbstverortung muslimischer Religionslehrer/innen sowie Lehramtsanwärter/innen in Deutschland. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 16. Jg., 347–367.
- Zito, D. (2017): Flüchtlinge als Kinder – Kinderflüchtlinge. In: S. Ghaderi & T. Eppenstein (Hrsg.): *Flüchtlinge. Multiperspektivische Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS, 235–256.

Auf Grundlage einer interdisziplinären qualitativ-empirischen Studie mit muslimischen, christlichen und ezidischen Familien widmet sich dieses Buch der Bedeutung von Religion für die Bewältigung (Coping) traumatisierender Erlebnisse in Fluchtprozessen. Mithilfe des Konzepts der VulnerAbility zeigt dieses Buch, wie die Kinder und ihre Eltern durch ihren Glauben und die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft (Belonging) Handlungsfähigkeit im Sinne einer Agency generieren. In individuellen Adaptionleistungen passen sie ihr religiöses Erbe, das sich in Gottesbildern und religiösen Relevanzsystemen offenbart, sinnstiftend an neue Lebenskontexte an. Dies erlaubt ihnen durch einen Rückgriff auf ihren Glauben positive Zukunftsimaginationen zu entwickeln, auch wenn sie Religionszugehörigkeiten als Gegenstand gesellschaftlicher Konfliktlinien erlebt haben, die im Herkunftskontext, auf den Fluchtwegen und im deutschen Asylsystem durch Praktiken der Diskriminierung etabliert werden.

Die Autorinnen



Prof. Dr. Britta Konz ist Professorin für Religionspädagogik an der TU Dortmund. Aktuell forscht sie u.a. zu „DisAbility in der Migrationsgesellschaft“.



Dr. Caterina Rohde-Abuba ist Head of Research beim Kinderhilfswerk World Vision Deutschland e.V. und associated researcher am Zentrum für Deutschland- und Europastudien der Universität Bielefeld.

978-3-7815-2491-0



9 783781 524910