

Deutschland postmigrantisch II

Einstellungen von Jugendlichen und jungen
Erwachsenen zu Gesellschaft, Religion und Identität

Zweite aktualisierte Auflage

Naika Foroutan, Coşkun Canan, Benjamin Schwarze,
Steffen Beigang, Dorina Kalkum

Deutschland postmigrantisch II

Einstellungen von Jugendlichen und jungen
Erwachsenen zu Gesellschaft, Religion und Identität

Zweite aktualisierte Auflage

Autorinnen und Autoren

Naika Foroutan, Coşkun Canan,
Benjamin Schwarze, Steffen Beigang, Dorina Kalkum

Impressum:

Foroutan, Naika/Canan, Coşkun/Schwarze, Benjamin/Beigang, Steffen/Kalkum, Dorina (2015): Deutschland postmigrantisch II – Einstellungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu Gesellschaft, Religion und Identität, Berlin.
Alle Rechte liegen bei den Autorinnen und Autoren.

Humboldt-Universität zu Berlin
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM)
Forschungsprojekt „Junge Islambezogene Themen in Deutschland (JUNITED)“
Unter den Linden 6
10099 Berlin

Layout und Satz:

Poli Quintana – www.interlinea.de

Grafiken:

Forschungsgruppe JUNITED

ISBN: 978-3-945654-06-4

Das Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung der Humboldt-Universität zu Berlin (BIM) wird durch die Gemeinnützige Hertie-Stiftung und den Deutschen Fußball-Bund (DFB), die Bundesagentur für Arbeit (BA) und die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration gefördert und unterstützt.

Die Forschungsgruppe JUNITED – Junge Islambezogene Themen in Deutschland ist ein Förderprojekt der Stiftung Mercator im Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM) an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Autorinnen und Autoren

Naika Foroutan

Projektleitung & Analyse

*Stellvertretende Direktorin des Berliner Instituts für empirische
Integrations- und Migrationsforschung (BIM)*

Leiterin Forschungsgruppe JUNITED

Coşkun Canan

Fragebogenkonstruktion, Datenauswertung & -analyse

Junge Islambezogene Themen in Deutschland (JUNITED)

Benjamin Schwarze

Koordination Länderstudien & Auswertung

Junge Islambezogene Themen in Deutschland (JUNITED)

Steffen Beigang

Leitung Empirische Erhebung ZeS-Berlin & Auswertung

Dorina Kalkum

Leitung Empirische Erhebung ZeS-Berlin & Auswertung

Mitarbeit

Rafael Sollorz

Datenauswertung

Inhaltverzeichnis

Autorinnen und Autoren.....	3
Zusammenfassung zentraler Ergebnisse – Einstellungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland.....	6
Interaktionen des Deutsch-Seins: Kontakt bei Jugendlichen häufiger und Wissen personalisierter als bei Erwachsenen.....	6
Narrationen des Deutschseins – Jugendliche offener und weniger national verbunden als Erwachsene.....	7
Exklusionen des Deutschseins – Jugendliche weniger exkludierend als Erwachsene, mehr Anerkennung und Offenheit gegenüber religiöser Vielfalt.....	8
Einleitung.....	10
Forschungsgruppe.....	10
Studienreihe.....	10
Methodik.....	12
Theoretischer Zugang – Was bedeutet postmigrantisch?.....	14
Jugendliche als Untersuchungskategorie.....	20
Jugendliche im postmigrantischen Deutschland.....	24
I. Interaktionen in der postmigrantischen Gesellschaft – Kontakt und Wissen.....	28
Wissen.....	29
Wahrnehmung.....	30
Wissensquellen.....	32
Kontakt.....	34
Zwischenfazit I.....	36

II. Narrationen des Deutschseins – historische Bezugspunkte, Normen- und Werte, emotionale Verbundenheit und Konditionen ...	38
Historische Bezugspunkte – Erinnerungen und Erzählungen des Deutschseins	40
Eigenschaften – Normen, Werte und Haltungen des Deutschseins	46
Emotionen – nationale Verbundenheit und Identifikationen des Deutschseins	47
Konditionen – Kriterien und Bedingungen des Deutschseins	50
Zwischenfazit II zu Narrationen des Deutschseins	52
III. Exklusionen und Stereotype – Ausgrenzungs- und Anerkennungsbereitschaft gegenüber Muslimen in Deutschland	54
Stereotype Vorstellungen gegenüber Muslimen in Deutschland	54
Ausschluss von Musliminnen und Muslimen aus dem deutschen Narrativ ..	60
Recht auf Teilhabe	60
Gleichheitsrechte und Anerkennung	62
Zwischenfazit III	74
Exkurs Ost-West	76
Fazit	80
Schlussfolgerungen und Empfehlungen	84
Abbildungsverzeichnis	88
Abbildungen	88
Tabellen	90
Literaturverzeichnis	92
Bisherige Veröffentlichungen der Forschungsgruppe im Rahmen der Erhebung des JUNITED-Projektes	102

Zusammenfassung zentraler Ergebnisse – Einstellungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland

Interaktionen des Deutsch-Seins: Kontakt bei Jugendlichen häufiger und Wissen personalisierter als bei Erwachsenen

1. *Kontakt weitet sich aus: Die 16–25-Jährigen haben häufiger Kontakt zu Muslimen als die älteren Erwachsenen – nur 8 Prozent der Jugendlichen haben gar keinen Kontakt zu Muslimen.* Die Daten zeigen außerdem, dass es eine Vielzahl von Kontakträumen gibt, in denen Muslime und Nicht-Muslime sich begegnen. Der Umgang miteinander ist insbesondere für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen Alltag: So liegt der Anteil der Jugendlichen, die in keinem zentralen Lebensbereich (Arbeit, Nachbarschaft, Familie, Freunde) Kontakt mit Muslimen haben, nur bei ca. 8 Prozent. Bei den älteren Erwachsenen beträgt dieser Anteil dagegen ca. 22 Prozent.
2. *Wissen wird personalisiert: Die 16–25-Jährigen ziehen ihr Wissen über Muslime hauptsächlich aus nichtmedialen Wissensquellen – also aus der Schule und aus persönlichem Kontakt:* Hauptsächlich werden hier Gespräche mit Musliminnen und Muslimen (48,3 Prozent) und Bildungsinstitutionen wie die Schule und die Universität (41,9 Prozent) als Wissensquellen genannt. Erst dann kommt das Fernsehen, das von 28,2 Prozent der jugendlichen Befragten angegeben wurde. Die über 25-Jährigen geben häufiger mediale Wissensquellen an, wobei Fernsehen mit 46,3 Prozent an vorderster Stelle steht.
3. *Wissen noch immer zu gering: Über die Hälfte der 16–25-Jährigen sagen, dass sie nicht viel über Muslime wissen:* Auch wenn Jugendliche und junge Erwachsene bereits in einer vielfältigeren Gesellschaft aufgewachsen sind, schätzen 61,4 Prozent ihr Wissen über Musliminnen und Muslime als gering ein.

Narrationen des Deutschseins – Jugendliche offener und weniger national verbunden als Erwachsene

4. *Eigenschaften, die von Jugendlichen mit Deutschland verbunden werden, sind sowohl von Sekundärtugenden als auch von sozialen und politischen Werten bestimmt:* Bei der Frage nach Eigenschaften, die mit Deutschland verbunden werden, befanden sich unter den fünf häufigsten Nennungen sowohl Sekundärtugenden wie Pflichtbewusstsein und Strebsamkeit als auch soziale Werte wie Solidargemeinschaft und politische Werte wie Demokratie. Während bei den Jugendlichen beide Merkmalsgruppen ähnlich häufig genannt wurden, nannten Erwachsene häufiger Sekundärtugenden.
5. *Patriotismus und emotionale Verbundenheit sind auch bei Jugendlichen hoch – aber nationale Symbolik ist weniger wichtig als bei Erwachsenen:* Eine deutliche Mehrheit der Jugendlichen (77,9 Prozent) sagt: „Ich liebe Deutschland“. Allerdings legen Jugendliche und junge Erwachsene weniger Wert auf nationale Symbolik und Nation als Identifikationspunkt nach außen im Vergleich zu älteren. So ist das empfundene Positivgefühl beim Hören der Nationalhymne bei Jugendlichen deutlich schwächer als bei Erwachsenen (50,9 Prozent vs. 67,5 Prozent). Aber auch die Außenwahrnehmung, als Deutsche oder Deutscher gesehen zu werden, spielt bei Jugendlichen eine weitaus geringere Rolle als bei Erwachsenen (34,9 Prozent vs. 47,1 Prozent).
6. *Verglichen mit Erwachsenen haben Jugendliche ein offeneres Verständnis von Deutschsein – Vorfahren und Akzent spielen hier eine geringere Rolle, sind allerdings für ein Drittel noch wichtig:* Wichtig ist für Jugendliche – ebenso wie bei den Erwachsenen – vor allem die Fähigkeit, deutsch sprechen zu können (95,5 Prozent) sowie der Besitz der deutschen Staatsangehörigkeit (76,4 Prozent). Nahezu ein Drittel der Jugendlichen und jungen Erwachsenen finden allerdings weiterhin, dass deutsche Vorfahren wichtig sind, um Deutsche_r sein zu können. Ebenso viele sind der Meinung, man müsse dafür akzentfrei deutsch sprechen. Ein Viertel meinen zudem, wer ein Kopftuch trage, könne nicht deutsch sein. Im Vergleich zu Erwachsenen haben Jugendliche damit ein offeneres Verständnis von Deutschsein.

Exklusionen des Deutschseins – Jugendliche weniger exkludierend als Erwachsene, mehr Anerkennung und Offenheit gegenüber religiöser Vielfalt

7. *Stereotype Vorstellungen über Muslime sind auch bei 16–25-Jährigen vorhanden, aber auch die Abwehr von Stereotypen ist deutlich höher:* Das Stereotyp, Musliminnen und Muslime seien aggressiver als „Wir“, teilen in der Altersgruppe von 16 bis 25 immer noch mehr als ein Fünftel (22 Prozent), gleichzeitig lehnen 76 Prozent der Jugendlichen dieses Stereotyp klar ab, während dies bei den Erwachsenen nur 63 Prozent ablehnen. Auch das Stereotyp, dass Musliminnen und Muslime weniger bildungsorientiert seien als ihre eigene Gruppe, wird von 30 Prozent der Jugendlichen geteilt, 62 Prozent finden jedoch, dass die Bildungsaspiration muslimischer Eltern gleich hoch ist – bei den Erwachsenen finden das nur 54 Prozent. Als eigene Gruppe wird auf Nachfrage auffallend oft (ca. 40 Prozent) „wir Deutschen“, „die deutsche Bevölkerung“, „die deutsche Gesellschaft“ oder ähnliches genannt. Muslimisch und deutsch werden dabei auch von Jugendlichen überwiegend als logische Gegenkategorien wahrgenommen, obwohl es sich hierbei einmal um eine religiöse und einmal um eine nationale Kategorie handelt.
8. *Die abstrakte Anerkennung gegenüber Muslimen ist bei Jugendlichen höher als bei Erwachsenen:* Eine deutliche Mehrheit der Jugendlichen (85 Prozent) findet, dass es das gute Recht von Muslimen in Deutschland ist, Forderungen zu stellen (65 Prozent der Erwachsenen – also 20 Prozentpunkte weniger – empfinden das ebenso) und fast ebenso viele Jugendliche sagen, man sollte Muslimen mehr Anerkennung entgegenbringen (78 Prozent), bei den Erwachsenen sind es 67 Prozent. Während knapp ein Fünftel (19 Prozent) der erwachsenen Bevölkerung der Meinung ist, wenn Muslime Forderungen stellten, dann sei dies ein Zeichen von Undankbarkeit, stimmen dieser Aussage nur ein Zehntel der Jugendlichen zu.
9. *Die Bereitschaft zur Gewährung von Anerkennung, Teilhabe und Partizipationsrechten ist bei Jugendlichen deutlich höher als bei den Erwachsenen:* Tatsächlich erweisen sich die Jugendlichen und jungen Erwachsenen als große Unterstützer der Einforderung von Anerkennung von Muslimen in konkreten Sachfragen. Rund 70 Prozent von ihnen sprechen sich für einen islamischen Religionsunterricht aus, ebenso viele (71 Prozent) befürworten ein Recht für muslimische Lehrerinnen, ein Kopftuch zu tragen, und lehnen Einschränkungen beim Bau sichtbarer Moscheen ab. Eine Mehrheit (55 Prozent) spricht sich außerdem gegen ein Verbot von Beschneidungen von Jungen aus. Damit votiert – mit Ausnahme des islamischen Religionsunterrichts – stets ein signifikant höherer Anteil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen für die Anerkennung von Rechten als bei den älteren Erwachsenen. Diese stimmen zu 64 Prozent für ein Beschneidungsverbot, zu 52 Prozent für ein Kopftuchverbot für Lehrerinnen und zu 44 Prozent für die Einschränkung des Moscheebaus.

Forschungsgruppe

Die vorliegende Studie „Deutschland postmigrantisch II – Einstellungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu Gesellschaft, Religion und Identität“ wurde durch die Forschungsgruppe „Junge Islambezogene Themen in Deutschland (JUNITED)“ an der Humboldt-Universität im Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM) zu Berlin erstellt. Bei JUNITED handelt es sich um ein interdisziplinär aufgestelltes Forschungsteam aus den Fachbereichen Soziologie, Ethnologie, Islamwissenschaft, Politikwissenschaft und der Psychologie. Die Forschungsgruppe unter der Leitung von Naika Foroutan untersucht aus einer transdisziplinären Perspektive das Reaktionsspektrum auf das sich wandelnde Einwanderungsland Deutschland in Bezug auf die Themen Islam und Muslime. JUNITED ist ein Förderprojekt der Stiftung Mercator. Darüber hinaus begleitet die Forschungsgruppe die Junge Islam Konferenz (JIK) wissenschaftlich.

Studienreihe

Die vorliegenden Ergebnisse basieren auf einem im Jahr 2014 bundesweit erhobenen Datensatz mit über 8000 Befragten zu Einstellungen der Bevölkerung in Deutschland gegenüber Gesellschaft, Religion und Identität. Die Daten wurden in Zusammenarbeit mit dem an der Humboldt-Universität zu Berlin angesiedelten Zentrum für empirische Sozialforschung (ZeS) erhoben.¹ Die Größe des Datensatzes (n=8270) und die disproportional geschichtete Stichprobe erlauben es, Aussagen nicht nur für Gesamtdeutschland, sondern auch für einzelne Bundesländer zu treffen.

Der Umgang mit kulturellen, ethnischen,² religiösen und nationalen Minderheiten wird in der Studienreihe Deutschland postmigrantisch exemplarisch am Beispiel der Einstellungen gegenüber Musliminnen und Muslimen in Deutschland als der größten religiösen Minderheit in diesem Land erhoben. Die Islam- und Muslimbilder dienen dabei als Gradmesser der gesellschaftlichen Haltung gegenüber einer sich pluralisierenden und heterogenisierenden Gesellschaft, die hier als postmigrantisch bezeichnet werden soll.

1 Website des ZeS: <http://www.sowi.hu-berlin.de/lehrbereiche/empisoz/zes>.

2 „Ethnisch“ beschreibt die Fremd- wie auch Selbstzuschreibung zu bestimmten Gesellschaftsgruppen. Merkmale und Zugehörigkeitskriterien von Gruppen unterliegen allerdings einem beständigen

Auf Grundlage des erhobenen Datensatzes werden unterschiedliche thematische Auskopplungen publiziert. Bisher ausgewertet und erschienen sind:

- Erste Ergebnisse auf Bundesebene unter dem Titel „*Deutschland postmigrantisch I. Gesellschaft, Religion, Identität – Erste Ergebnisse*“. Diese wurden im Dezember 2014 an der Humboldt-Universität zu Berlin vorgestellt (Foroutan et al. 2014a)
- Eine Länderstudie zur Migrationsstadt Hamburg und den Einstellungen ihrer Bevölkerung zu Musliminnen und Muslimen im September 2014 (Foroutan et al. 2014b)

Die Forschungsgruppe geht in der Studienreihe der Fragestellung nach, welche Einstellungen zu Gesellschaft, Religion und Identität sich bei der Bevölkerung in Deutschland finden lassen, *nachdem* sich von politischer Seite die Erkenntnis durchgesetzt hat, dass Deutschland ein Einwanderungsland oder – mehr noch – eine Migrationsgesellschaft (Brodin und Mecheril 2007) geworden ist, die von Migration in Form von Ein- und Auswanderung geprägt ist.

Während sich der erste Teil der Studie „Deutschland postmigrantisch I“ auf Einstellungen innerhalb der Gesamtbevölkerung zu nationaler Identität, religiöser Vielfalt, Minderheitenrechten und Muslimen konzentrierte, soll der hier vorliegende zweite Teil der Studie vor allem Einstellungen von Jugendlichen in Deutschland zu diesen Themen analysieren. Dabei werden die Einstellungsmuster von mehr als 1100 Jugendlichen (16-25 Jahre) mit jenen von Erwachsenen verglichen.

In dieser Studie werden unter dem Begriff ‚Jugendliche und junge Erwachsene‘ Personen der mittleren oder späten Jugendphase im Alter von 16 bis 25 Jahren zusammengefasst (Scherr 2009). Viele von den Jugendlichen und jungen Erwachsenen stehen in dieser Lebensphase vor einschneidenden Veränderungen wie dem Übergang in die Erwerbstätigkeit oder die Familiengründung (Hurrelmann und Quenzel 2012: 40ff.). Die Begriffe Jugendliche und junge Erwachsene werden dabei in der vorliegenden Studie immer wieder synonym verwendet. Für die Untersuchungsgruppe ab 26 Jahren aufwärts werden wahlweise die Begriffe ‚ältere Erwachsene‘, ‚über 25-Jährige‘ oder manchmal im Wortfluss auch nur ‚Erwachsene‘ verwendet

Wandel, so dass die Vorstellung von festen, klar abgrenzbaren und quasi-natürlichen „Ethnien“ die Gefahr der Essenzialisierung, Festschreibung und Vereinheitlichung läuft. In der vorliegenden Studie werden diese Begriffe sozialkonstruktivistisch verwendet: Sie dienen der Anerkennung bestehender Fremd- und Selbstzuschreibungen (etwa als „kurdisch“ oder „sorbisch“) bei dem gleichzeitigen Wissen darum, dass diese Zuschreibungen und Zugehörigkeiten gerade in der postmigrantischen Gesellschaft von Wandel und Widersprüchen geprägt sind.

Hierbei ist folgende leitende Forschungsfrage für uns von Interesse:

Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland sind bereits in einer Gesellschaft aufgewachsen, die von Migration stärker geprägt ist als die Gesellschaftsstrukturen, in denen die älteren Erwachsenen (ab 26 Jahren) aufgewachsen sind. Sind Kontakte, Wissensbezüge, Narrative, nationale Identität, politische Einstellungen gegenüber Minderheiten (hier gegenüber Muslimen) und Stereotype bei Jugendlichen anders als beim Rest der Bevölkerung? Führt dies bei den Jugendlichen zu offeneren Einstellungen gegenüber der Einwanderungsgesellschaft?

Methodik

In der vorliegenden Studie „Deutschland postmigrantisch II“ sollen insbesondere die Einstellungen von Menschen im Alter von 16 bis 25 Jahren in den Blick genommen werden. Das Alter kann hier auf Grundlage des Geburtsjahrs der Befragten berechnet werden. Als Referenzjahr wird das Jahr 2013 gesetzt und hiervon das Geburtsjahr abgezogen, wodurch sich am Rand der Altersgruppe kleinere Ungenauigkeiten ergeben, die aufgrund der Gruppengröße jedoch nicht weiter ins Gewicht fallen. Insgesamt können in der vorliegenden Studie 1104 Menschen im Alter von 16 bis 25 Jahren mit 7112 Menschen ab 26 Jahren verglichen werden.

Die im Folgenden vorgestellten Daten beruhen auf einer telefonischen Umfrage, die das Zentrum für empirische Sozialforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin für das Forschungsprojekt JUNITED vom 24.09.2013 bis 15.04.2014 ausgeführt hat. Insgesamt wurden dabei 8270 in Deutschland lebende Personen ab 16 Jahren befragt. Für die Umfrage wurden auf Grundlage des Gabler-Häder-Verfahrens zufällig generierte Telefonnummern für Festnetz- und Mobilanschlüsse verwendet. Der Anteil der Mobilfunkanschlüsse beträgt in der Stichprobe 33,8 Prozent. Bei den jungen Erwachsenen bis 25 Jahren beträgt der Anteil sogar 46,7 Prozent. Die bundesweite Erhebung hat insgesamt eine bereinigte Ausschöpfungsquote von 15,2 Prozent, wobei die Ausschöpfungsquote bei den Festnetznummern leicht höher ist als bei den Mobilfunkanschlüssen.

Die Stichprobe ist disproportional nach Bundesländern geschichtet. Das heißt, dass der Anteil der Befragten aus einem bestimmten Bundesland nicht dem tatsächlichen Bevölkerungsanteil dieses Bundeslandes an der Bevölkerung in Deutschland entspricht. Hätte man die Stichprobe proportional zum tatsächlichen Bevölkerungsanteil angelegt, wären für einzelne Bundesländer sehr geringe Fallzahlen zu erwarten gewesen. Bei erreichter Gesamtfallzahl wären beispielsweise für Bremen unter der Bedingung der Proportionalität nur 68 Personen befragt worden. Da diese Fallzahl zu gering ist, um separate Auswertungen vorzunehmen, wurde die Stichprobe so angelegt, dass bevölkerungsärmere Bundesländer in der Stichprobe im Vergleich zu ihrem tatsächlichen Bevölkerungsanteil überrepräsentiert und bevölkerungsreichere Bundesländer unterrepräsentiert sind.

Um die im Erhebungsdesign angelegte Disproportionalität auszugleichen und verlässliche Aussagen über die Bevölkerung in Deutschland treffen zu können, wurden die Daten gewichtet: Mithilfe eines Designgewichts wurden unterschiedlich große Auswahlwahrscheinlichkeiten für einzelne Personen ausgeglichen (dies schließt die disproportionale Schichtung der Stichprobe ein) und mittels eines Redressmentgewichts eine Angleichung an einige aus der Bevölkerungsstatistik bekannte Parameter (Alters-, Geschlechter-, Bundesländer- und Schul- sowie Berufsbildungsstruktur) vorgenommen. Genauere Informationen können im Methodenbericht der Studie (Beigang et al. 2014) nachgelesen werden.

Aufgrund der zufällig gezogenen Stichprobe können die Ergebnisse auf die Bevölkerung in Deutschland verallgemeinert werden. Aussagen über die gesamte Bevölkerung lassen sich statistisch mithilfe sogenannter Konfidenzintervalle treffen, innerhalb derer mit einer 95prozentigen Wahrscheinlichkeit der wahre Anteilswert liegt. Diese Konfidenzintervalle sind abhängig von der Stichprobengröße und von dem erhobenen Anteilswert. Bezogen auf die 1104 jungen Erwachsenen in der Stichprobe heißt das etwa:

- Wenn 50 Prozent der Befragten einer Aussage zustimmen, ist davon auszugehen, dass mit 95prozentiger Wahrscheinlichkeit in der Grundgesamtheit der Anteil der Zustimmenden zwischen 47,1 Prozent und 52,9 Prozent liegt. Für die 7112 Befragten ab 26 Jahren liegt der wahre Anteilswert mit 95prozentiger Wahrscheinlichkeit zwischen 48,8 Prozent und 51,2 Prozent.
- Bei einer Zustimmung von 60 Prozent liegt dieser Wert zwischen 57,1 Prozent und 62,9 Prozent. Analog dazu liegt das Konfidenzintervall bei einer Zustimmung von 40 Prozent zwischen 37,1 Prozent und 42,9 Prozent.
- Bei einer Zustimmung von 80 Prozent liegt dieser Wert zwischen 77,6 Prozent und 82,4 Prozent.

Konfidenzintervalle verdeutlichen die mit einer Schätzung der Populationsparameter auf Grundlage der Stichprobe verbundene Unsicherheit. Dies ist für die Interpretation der Ergebnisse relevant. Aufgrund dieser Unsicherheit sind in der Stichprobe gefundene Unterschiede zwischen zwei Gruppen nicht eins zu eins auf die Grundgesamtheit übertragbar. Vielmehr muss mithilfe statistischer Signifikanztests ermittelt werden, ob dieser Unterschied auch für die Grundgesamtheit anzunehmen ist.³

Wenn im Folgenden Unterschiede zwischen verschiedenen Altersgruppen – in diesem Fall den jungen Erwachsenen und der Restbevölkerung – in einer Querschnittsuntersuchung dargestellt werden, so können diese im Grundsatz auf zwei unterschiedliche Effekte zurückzuführen sein. Ein Alterseffekt liegt dann vor, wenn alle Personen mit steigendem Alter eher einer bestimmten Einstellung oder einem bestimmten Verhalten zuneigen. Ein Kohorteneffekt beruht dagegen auf Unterschieden zwischen verschiedenen Geburtsjahrgängen, die sich beispielsweise in der Sozialisation durch bestimmte historische Ereignisse oder Umbrüche ergeben (z. B.

3 Zudem wurden dargestellte Zusammenhänge in Kreuztabellen sowohl bivariat als auch multivariat unter Berücksichtigung relevanter Variablen (z.B. Alter, Bildung, Kontakt, Einstellungen zu Gesellschaft) auf ihre Signifikanzen ($p < 0,05$) geprüft..

die Kriegskindergeneration oder die Dritte Generation Ost). Während diese Effekte biologisch begründet sein können, etwa wenn ältere Menschen aufgrund eines schlechteren Gesundheitszustandes häufiger den Arzt aufsuchen als jüngere, sind in den Sozialwissenschaften meist mit dem Alter einhergehende Begleitumstände für den beobachteten Effekt verantwortlich. So verdienen ältere Erwerbstätige nicht aufgrund ihres Alters im Durchschnitt mehr als junge, sondern weil sie über mehr Berufserfahrung verfügen. Dennoch ist es relevant, auf welchen Effekt Unterschiede zwischen Altersgruppen zurückzuführen sind: Sind die Unterschiede auf das Alter zurückzuführen, ist davon auszugehen, dass die Jüngeren sich mit steigendem Alter den Älteren angleichen werden. Sind die Unterschiede hingegen auf die Kohorten zurückzuführen, ist eine Angleichung nicht zu erwarten. Diese beiden Effekte treten jedoch häufig gleichzeitig auf und sind auf Grundlage des vorliegenden Studiendesigns nicht empirisch voneinander zu trennen.

Theoretischer Zugang – Was bedeutet postmigrantisch?

Während es seit dem ersten Anwerbeabkommen 1955 bis zum rot-grünen Regierungswechsel beharrlich hieß, Deutschland sei kein Einwanderungsland, wird seit Mitte der 2000er Jahre Deutschland als Einwanderungsland bezeichnet. Um nicht nur den politischen, sondern auch den gesellschaftlichen Wandel zu betonen, wird in den Sozialwissenschaften auch die Beschreibung Einwanderungsgesellschaft (Bade 2013) oder Migrationsgesellschaft⁴ verwendet. Migration spielt im öffentlichen Diskurs eine immer stärkere Rolle.

In postmigrantischen Gesellschaften kommt es zu einer Omnipräsenz des Migrantischen. Das Thema Migration in Form von Ein- und Auswanderung, aber auch als bewertende und zuschreibende Zuordnungskategorie ist in der politischen und gesellschaftlichen Beschreibung des Landes allgegenwärtig geworden; Migration hat sich zu einem gesellschaftsstrukturierenden Metanarrativ entwickelt, das vielfach als allgemein erklärende Kategorie herangezogen wird: Bildungsrückstände, Kriminalität, soziale Transferleistungen und viele sozialstrukturellen Probleme mehr werden mit diesem Metanarrativ erklärt, welches in alle gesellschaftlichen Lebensbereiche hineinzugreifen scheint, sei es Sport, Gesundheit, Bildung, Politik, Identität, Zusammenleben etc. – sie alle scheinen sich vor der Debatte um Migration neu zu ordnen.

4 „Die Rede ist hier von „Migrationsgesellschaft“ und beispielsweise nicht von Einwanderungsgesellschaft, weil der Begriff Migration weiter als der der Einwanderung ist und dadurch einem breiteren Spektrum an Wanderungsphänomenen gerecht wird.“ (Brodin und Mecheril 2007: 7)

Auf Makroebene haben sich im Zuge von Globalisierungsprozessen Veränderungen eingeleitet und etablierte Normenstrukturen haben sich durch Individualisierung, Neoliberalisierung etc. verändert – der „normale Bürger“ reflektiert das vor allem auf der Mikroebene und schiebt die Veränderungen, mit denen er hadert, zur Komplexitätsreduktion den sichtbaren Individuen zu – den Ausländern, Migranten, kulturell als ‚anders‘ Wahrgenommenen. Derzeit sind die Angst und das Unbehagen gegenüber gesellschaftlichem Wandel stark an das Metanarrativ Migration gekoppelt: Die Wahrnehmung ist dabei, dass durch Migration weltweite Konflikte, die sonst aus der deutschen Lebenswelt entkoppelt scheinen, wie Armut, Krieg, Hunger, Epidemien, religiöse und ethnische Konflikte, plötzlich ganz in der Nähe stattfinden. Die Bewegung der „Patriotischen Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes“ (PEGIDA) hat als ein zentrales Argument ihres Protestes die Verlagerung von kulturellen Konflikten nach Deutschland angegeben, sowie die Furcht vor einer kulturellen Überfremdung durch Islamisierung. Die Versuche, die Motivlage dieser Gruppierung herauszufinden, förderten eher allgemeine Grundängste zu Tage: eine generellen Unzufriedenheit mit der bestehenden Politik, mit der Berichterstattung der Medien und mit dem Gefühl, von den Eliten nicht gehört zu werden (Bude 2015), aber auch eine beharrliche Basis rassistischen Wissens (Terkessidis 1998), welches kaum im Diskurs thematisiert wurde.

Eine Kritik am Begriff des Postmigrantischen, die durch Paul Mecheril formuliert wird, bezieht sich darauf, dass der Begriff suggeriere, Migration führe ein negatives Momentum mit sich, welches gesellschaftlich überwunden werden könne, was durch das Präfix – post suggeriert werde (Mecheril 2014).

Postmigrantisch steht jedoch nicht für einen Prozess der beendeten Migration, sondern für eine Analyseperspektive, die sich mit den Konflikten, Identitätsbildungsprozessen, sozialen und politischen Transformationen auseinandersetzt, die nach erfolgter Migration einsetzen. „Postmigrantisch“ richtet also den Blick auf die Gestaltung der Gesellschaft nach erfolgter Einwanderung.

Wann fängt eine Gesellschaft an postmigrantisch zu sein?

Nicht der Moment der Einwanderung und nicht die empirische Präsenz von Migranten oder die demographische Zusammensetzung der Gesellschaft über einen bestimmten prozentualen Anteil an migrantischer Bevölkerung sind ausschlaggebend, um eine Gesellschaft als postmigrantisch zu beschreiben, sondern der politische Moment der Anerkennung von Einwanderung bzw. Migration als konstituierendem Baustein der gesellschaftlichen Selbstbeschreibung. Nach dieser Anerkennung werden politische und gesellschaftliche Aushandlungen zu diesem Thema im Diskurs als demokratisch legitim anerkannt. Für Deutschland ist der Ausgangspunkt der Moment, ab dem es hieß: Deutschland ist ein Einwanderungsland – also die beginnenden 2000er Jahre.

Auch wenn dies in einem ersten Regierungsdokument der rot-grünen Regierung bereits 1999 auftauchte, so kam erst die Süßmuth-Kommission im Juli 2001 zu dem konstitutiven Ausspruch: „Deutschland ist faktisch ein Einwanderungsland. Menschen sind gekommen und geblieben – andere sind in ihre Heimatländer zurückgekehrt oder weiter gewandert. Zuwanderung ist zu einem zentralen öffentlichen Thema geworden. Die Anerkennung der Realität ist an die Stelle von Tabus getreten. Sachlichkeit bestimmt zunehmend die öffentliche Auseinandersetzung.“ (Unabhängige Kommission „Zuwanderung“ 2001: 1). Die politischen Aushandlungsprozesse haben seitdem zu fundamentalen Veränderungen in über Jahrzehnte etablierten politischen Praxen geführt: Staatsangehörigkeitsrecht, Anerkennung ausländischer Abschlüsse, Visumsvergabe – auf unterschiedlichen politischen Ebenen finden seitdem Neupositionierungen statt.

In Politik und Gesellschaft hat sich seitdem die Wahrnehmung durchgesetzt, dass Migration für Deutschland keinen temporären Status mehr bezeichnet, sondern nicht zuletzt aufgrund des demographischen Wandels und der globalen Weltpolitik das Land auf lange Jahre hin prägen wird. Mittel- und langfristig wird es zu strukturellen, sozialen, kulturellen und emotionalen Transformation von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft kommen, die bereits eingesetzt haben und von der Bevölkerung kontrovers diskutiert werden. Der Wandel wird teilweise als Überfremdung, als Verlust der eigenen Identität und als Überforderung wahrgenommen, teilweise utilitaristisch gesetzt oder als Ressource beschrieben. Gleichzeitig hat die empirische Realität der Einwanderung, mit jedem dritten Kind, das in Deutschland einen Migrationshintergrund hat, Normalisierungsprozesse eingeleitet – dort wo die Einwanderungsgesellschaft zum gelebten Alltag gehört. Zudem gibt es einen „Hype um Hybridität“ (Ha 2005), wo Gesellschaft als dynamisch und mobil in seiner Heterogenität wahrgenommen wird. In postmigrantischen Gesellschaften werden „Strukturen, Kulturen und Kommunikationsformen erschaffen, die ohne Impulse durch Migration kaum denkbar wären“ (Yildiz und Hill 2014).

Ebenso wie das Postkoloniale sich auf ein Nachwirken von Kolonialisierungsprozessen in heutigen Gesellschaften bezieht, rekurriert das Postmigrantische auf das Nachwirken von Migration über die Generationen hinweg – sei es als personales, familiäres oder gesellschaftliches Narrativ; als Ordnungskriterium sozialer und gesellschaftlicher Macht; als Zugangsbarriere zur Definition nationaler Identität oder als Konfliktlinie ideologischer Positionierung. Dies bei gleichzeitiger Normierung von Migration als demographische Notwendigkeit (Utilitarismus), alltägliche Realität (Pragmatismus), Überfremdungs- und Untergangsszenario (Alarmismus) oder Rettungsstrategie (Idealismus).

Dynamik postmigrantischen Gesellschaften: Aushandlungen, Ambivalenzen, Antagonismen

Die **Konfliktdynamik der postmigrantischen Gesellschaft definiert sich in der Verteilung von Machtressourcen**, die nun auch von Minderheiten in Anspruch genommen werden können. Im Narrativ, dass Deutschland/Frankreich/Holland etc. ein Einwanderungsland sei, schwingt mit, dass Rechte von eingewanderten Bürgern den Rechten der Etablierten ebenbürtig seien. Hiermit beginnen die **Verteilungskonflikte als zentraler Motor** die postmigrantische Gesellschaft zu charakterisieren. Postmigrantisch heißt nicht, dass es automatisch zu gleichen Rechten kommt – aber dass politisch und gesellschaftlich der Kampf um diese Rechte und Ressourcen als demokratisch legitim anerkannt wird.

Auch die Diskussionsmacht verschiebt sich: es sind nicht mehr nur die Mehrheiten, die Diskursmacht haben, sondern Minderheiten mischen sich in den hegemonialen Diskurs ein. Sie sind ab dem Zeitpunkt, ab dem das Land als Einwanderungsland beschrieben wird, zu einem legitimen Diskursteilnehmer aufgewertet worden – zumindest theoretisch. Der Weg, diese Gleichwertigkeit auch in strukturelle, kulturelle, soziale und emotionale Gleichbehandlung und Anerkennung umzusetzen, kennzeichnet die postmigrantische Gesellschaft – wobei nicht klar ist, welche Position sich durchsetzen wird. Denn die Aushandlungen sind von starken Konflikten und Gegenbewegungen geprägt.

Postmigrantische Gesellschaften beschreiben daher vor allem einen sozialen, kulturellen, strukturellen und emotionalen Kampf um Anerkennung, der sich über das Stichwort ‚Einwanderungsland‘ oder auch weiter ‚Migrationsgesellschaft‘ legitimiert. **Dabei ist Migration nur eine Chiffre für die fundamentale Aushandlung von Rechten, von Zugehörigkeit, von Teilhabe und von Positionen in der Gesellschaft.** In postmigrantischen Gesellschaften wird die Aushandlung von Demokratie

und offener Gesellschaft konfliktiv ausgetragen, mit der existentiellen Frage, was es eigentlich für Konsequenzen nach sich zieht, wenn jedem Bürger die gleichen Rechte zustehen sollen, gleich welche Herkunft er hat und den Etablierten nicht mehr Rechte zustehen dürften als Neubürgern. Was für Folgen hat das z. B. für die Untersuchung und das Einklagen von Gleichstellung oder die Schaffung von Antidiskriminierungsrichtlinien und -gesetzen?

In postmigrantischen Gesellschaften werden Minderheitenrechte und -positionen offensiver ausgehandelt sowie Fragen nach nationaler Identität, Zugehörigkeiten, Privilegien und Repräsentationen neu gestellt. Die Frage nach dem „Wer sind wir?“ tritt in diesen Gesellschaften, die von einem Migrationsdiskurs geprägt sind, stärker in den Vordergrund. **Es kommt zu deutlich sichtbaren Polarisierungen rund um Fragen der Zugehörigkeit und die Bestimmung nationaler Identität. Ein Dualismus zwischen Migrationsbefürwortern und -gegnern dominiert die politische Agenda.** Gleichzeitig gibt es eine unentschiedene Mehrheit in der Mitte, die nach beiden Seiten mobilisierbar ist.

Migranten und ihre Nachkommen erlangen in der postmigrantischen Gesellschaft mehr repräsentative, sichtbare Positionen in Politik, Kultur, Sport, öffentlichem Raum etc.; Minderheitenrechte werden zunehmend – in Form von postmigrantischen Allianzen – gemeinsam mit Nicht-Migranten erstritten und erkämpft; institutionelle sowie Alltagsrassismen werden offener thematisiert und sichtbar gemacht und Antidiskriminierungsrichtlinien und -gesetze geschaffen.

Die Gesellschaftsbeziehungen zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund sind zunehmend verwoben: **Durch Familien- und Freundschaftsbeziehungen entsteht Interaktion, neues Wissen, Empathie, Positionierung.** Es bilden sich postmigrantische Allianzen, die über die subjektive Bezugsebene hinausgehen und sich vor allem anhand einer Haltung zur Gesellschaft definieren und weniger anhand von Herkunft.

Gleichzeitig erstarken allerdings die Gegenpositionen, rassistische Positionen werden offen artikuliert, Sagbarkeitsgrenzen als *political correctness* diffamiert und aktiv überschritten: Je mehr Positionen und Sichtbarkeiten Migranten und ihre Nachkommen, aber auch andere Minderheiten einklagen und erlangen, desto stärker wachsen die Abwehrreaktionen – oder besser gesagt, desto sichtbarer werden sie. Ambiguitätsintolerante Gruppen (Bauer 2011), wie rechtspopulistische Parteien und salafistische Gruppierungen mit abwertenden und menschenfeindlichen Haltungen, erhalten mehr Zulauf; Antiimmigrationsdiskurse, unterlegt mit rassistischen und stereotypen

Deutungen, werden öffentlich – teilweise sogar in den Parlamenten – ausgetragen und Verteilungskämpfe zur Privilegiensicherung nehmen an den Rändern und in der bürgerlichen Mitte zu. Das unterscheidet den theoretischen Ansatz des postmigrantischen von ökonomischen und modernisierungstheoretischen Ansätzen, die gesellschaftliche Konflikte und Abwertung vor allem vor dem Kontext ökonomischer Statusverluste und -verunsicherung interpretieren. Wir wissen aus der Forschung, dass Islamfeindlichkeit in statushohen und statusstabilen Gruppen präsent ist und mit der Emanzipation und Integration der Muslime offenbar zunimmt – von Statusbedrohung durch Migranten sprechen Sutterlüty et al. vom Frankfurter Institut für Sozialforschung (2010). Wir wissen auch, dass die Faszination und Zuwendung zum Salafismus parallel dazu ansteigt (BMI 2014: 221).

Stichworte der postmigrantischen Gesellschaft wären in diesem Sinne Aushandlung, Antagonismus und Ambivalenz – weniger, wie man zunächst in den Begriff hineinlesen könnte, eine utopische Gesellschaftsstruktur, die Diskriminierung und Ungleichbehandlung aufgrund von Herkunft überwunden haben könnte.

Postmigrantisch in der Analyse

In postmigrantischen Gesellschaften weiten sich die Kontakte aus und Wissensbezüge verändern sich. Ob das zu mehr Näherelationen und Abbau von Stereotypen führt oder ob sich das Wissen aus Stereotypen speist, soll in der hier vorliegenden Studie ebenfalls untersucht werden.

Operationalisierbar für empirische Untersuchungen sind unter anderem die Einstellungen zu den Aushandlungen, die in postmigrantischen Gesellschaft relevant werden und zu Verschiebungen von Narrativen, Positionen und Strukturen führen. In dem hier analysierten BIM-Datensatz finden sich dazu unter anderem folgende Punkte:

- Welche Wissens- und Kontaktbezüge gibt es? Woher wird das Wissen bezogen? Gibt es Nähe-Kontakte? Gibt es soziale Distanz? Besteht das Wissen in stereotypem Wissen?
- Wie wird eine kollektive Identität in einer Gesellschaft, die von Migration geprägt ist, definiert? Welche Narrative mit Bezug auf Vergangenheit, Normen und Werte und Zugehörigkeiten gibt es?
- Wer gehört in der Wahrnehmung der Bevölkerung zu dieser Gesellschaft, sozusagen zum nationalen Kollektiv dazu und wer nicht? Wer wird als deutsch (österreichisch/französisch/schwedisch etc.) gesehen und wer nicht? Zählen migrantische Identitäten zum nationalen Wir?

- Wie verbreitet sind stereotype Vorstellungen in der Gesellschaft? Wer darf diese Gesellschaft mitgestalten und wer nicht? Wem wird Teilhabe und Partizipation gleichwertig zugestanden?
- Welche Anerkennungsformen werden Minderheiten zugestanden? Welche symbolische, kulturelle, sozial-räumliche und strukturelle Anerkennung wird gewährt?

Jugendliche als Untersuchungskategorie

Aus soziologischer Sicht sind Jugendliche „Pioniere in der Entwicklung einer Lebensführung, die auf die jeweils neuesten kulturellen, ökonomischen und sozialen Veränderungen der Gesellschaft reagiert“ (Hurrelmann 2012). Auf der einen Seite sind ihre Werte und Lebenseinstellungen ähnlich pragmatisch wie die der Erwachsenen (Gensicke 2010); auf der anderen Seite können sie aber soziale Situationen und gesellschaftliche Themen auch anders als Erwachsene interpretieren und/oder in ihren Haltungen und Verhaltensweisen von Erwachsenen abweichen.

Heute wachsen junge Menschen in Deutschland in einem Land auf, das sich kulturell, ethnisch, religiös und national von dem ihrer Eltern und Großeltern stark unterscheidet (Calmbach et al. 2012: 20): Während 1951 ungefähr 500.000 Ausländer in Deutschland lebten (Bamf 2009), sind es heute ungefähr sieben Millionen. Werden hier noch die ungefähr neun Millionen Deutschen mit Migrationshintergrund mitberücksichtigt, leben in Deutschland gegenwärtig ca. 16,5 Millionen Personen mit Migrationshintergrund. Fast jede/r vierte Jugendliche hat einen Migrationshintergrund.⁵ Damit haben sich die Möglichkeiten des alltäglichen Kontakts zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund vervielfacht, wobei es hier durchaus regionale Unterschiede geben kann. Solche intergruppalen Kontakte können mit dem Abbau von Stereotypen und Vorurteilen einhergehen, vor allem wenn sie mit Wissensgenerierung, Verhaltensänderungen, Emotionen und der Neubewertung der eigenen und anderen Gruppe verbunden sind (Pettigrew und Tropp 2006; Pettigrew 1998). Gleichzeitig bilden die Themen Migration, Einwanderung und Vielfalt einen zentralen Ausgangspunkt in der Wahrnehmung der deutschen Selbstbeschreibung. Während noch bis zum Beginn der 2000er Jahre das dominante Narrativ zur Beschreibung des Landes war: „Deutschland ist kein Einwanderungsland“, sind die hier in dieser Studie untersuchten Jugendlichen und jungen Erwachsenen bereits in einer postmigrantisches Gesellschaft aufgewachsen – also in jener, die Migration und Einwanderung als unumkehrbar und als Ausgangspunkt neuer gesellschaftlicher Aushandlungen begreift.

Wie betrachten vor diesem Hintergrund die Jugend in Deutschland nationale Identität, Deutschsein, Exklusionen und Zugehörigkeit im Vergleich zur erwachsenen Allgemeinbevölkerung? Wieviel Kontakt und Wissen hat diese Bevölkerungsgruppe mit Minderheiten (hier Muslimen) im Vergleich zum Rest der Bevölkerung?

⁵ Die Zahlen zu den Jugendlichen mit Migrationshintergrund wurden auf Anfrage vom Statistischen Bundesamt zur Verfügung gestellt und basieren auf dem Mikrozensus 2013.

Bisherige Studien und Daten zu dieser Frage können nur in eingeschränkter Weise Antworten liefern, da sie entweder andere Themenschwerpunkte setzen oder nur eine bestimmte Zielpopulation im Visier haben. So haben auf der einen Seite Jugendstudien wie die Shell-Studien, die Jugendsurveys des Deutschen Jugendinstitutes (DJI) oder die Schülerstudien des Kriminologischen Forschungsinstitutes Niedersachsen (KfN) nur die Gruppe der Jugendlichen als Zielpopulation und behandeln die angesprochenen Themen nur am Rande oder in einem anderen Kontext; auf der anderen Seite beschäftigen sich Großstudien wie die Mitte-Studien, die Deutschen Zustände sowie die Bevölkerungsumfragen ALLBUS und ISSP mit ähnlichen Themen, haben aber die Allgemeinbevölkerung als Zielpopulation, so dass die kleine Subpopulation der Jugendlichen nicht in angemessener Form dargestellt werden kann. Dennoch liefern diese Studien erste Einblicke in das Themenfeld. So wird beispielsweise deutlich, dass zum einen Jugendliche unterschiedlich starke Vorbehalte gegenüber verschiedenen Gruppen hegen (z. B. Zuwandererinnen und Zuwanderer, Ausländerinnen und Ausländer, Homosexuelle) (Schneekloth 2010; Baier et al. 2010) und zum anderen diese Vorbehalte je nach Ab- bzw. Ausgrenzungsmerkmal schwächer oder stärker als bei Erwachsenen ausfallen oder sich von diesen nicht unterscheiden (Zick und Klein 2014; Decker et al. 2014; Endrikat 2006). Bezogen auf die Gruppe der Musliminnen und Muslimen zeigen Studien gemischte Ergebnisse. In der aktuellen Mitte-Studie „Fragile Mitte“ scheinen junge Menschen stärker Vorbehalte gegenüber Musliminnen und Muslimen zu äußern als Erwachsene (Zick und Klein 2014: 73ff.), während die Studie „Deutsche Zustände“ aus dem Jahr 2006 zu einem anderen bzw. gegenteiligen Ergebnis gelangt, d.h. Jugendliche hegen in geringerem Maße Vorbehalte gegenüber muslimischen Personen (Endrikat 2006).⁶

Ob die unterschiedlichen Studienergebnisse auf tatsächliche Veränderungen in den Einstellungen im Zeitverlauf zurückzuführen sind oder methodische Gründe haben (z. B. verschiedene Auswertungsmethoden⁷), kann nicht geklärt werden. Betrachtet man jedoch die kumulierten Daten des GMF aus den Jahren 2002–2011, dann scheinen Jugendliche alles in allem weniger ab- bzw. ausgrenzende Einstellungen gegenüber Muslimen zu haben als Erwachsene (Zick et al. 2012).

Die Studie „Deutschland postmigrantisch II“ schließt hier an und erlaubt es aufgrund der vorhandenen Datenbasis mit mehr als 1100 Befragten zwischen 16 und 25, nicht nur eine empirisch fundierte sondern auch eine anschauliche Antwort auf die oben gestellte Frage zu geben. Welche Einstellungen haben Jugendliche und junge Erwachsene im Alter zwischen 16 und 25 Jahren gegenüber nationaler Identität in einem sich verändernden Deutschland und welche Einstellungen haben sie gegen-

6 In der aktuellen Studie „Fragile Mitte“ wurden die gleichen Items zu Muslimfeindlichkeit wie in der Studie „Deutsche Zustände“ verwendet. Diese Items bilden eine Facette des Gesamtkonstrukts Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit ab. In der Sonderauskopplung der Studie „Zugleich“ (Zick und Preuß 2015), in der nach der gleichwertigen Anerkennung des Islams gefragt wurde („Der Islam sollte als Religionsgemeinschaft genauso anerkannt werden wie die evangelische oder katholische Kirche.“), unterscheiden sich Jugendliche und junge Erwachsene nicht wesentlich von den älteren.

7 So verwenden beispielsweise Zick und Klein (2014) die Altersklasse 16–30 Jahre und Endrikat (2006) die Altersklasse 16–25 Jahre als jüngste Alterskategorie.

über Minderheiten, hier beispielhaft an Musliminnen und Muslimen dargestellt? Welches Wissen besitzen sie und welche Kontakträume gibt es? Sind Jugendliche offener gegenüber Vielfalt, weil sie mit dieser als alltäglichem Bestandteil ihres Lebens aufwachsen?

Für die hier vorliegende Studie bedeutet dies, dass unsere Untersuchungsgruppe – nämlich Jugendliche und junge Erwachsene im Alter zwischen 16 und 25 – vor allem in einem postmigrantischen Deutschland aufgewachsen sind. Die heute 25-Jährigen waren zu Beginn der 2000er Jahre ca. zehn Jahre alt und die heute 15-Jährigen sind bereits in eine Gesellschaft hineingeboren worden, die von dem Bewusstsein, ein Einwanderungsland zu sein, geprägt wurde, was laut unserer Definition den Ausgangspunkt postmigrantischer Gesellschaften charakterisiert. Da also unsere Untersuchungsgruppe die zentrale Phase ihrer Sozialisation im Gegensatz zur Restbevölkerung bereits im postmigrantischen Deutschland durchlaufen hat oder noch durchläuft, ist es von hoher Forschungsrelevanz zu untersuchen, ob deren Einstellungen zu oben genannten Fragen sich von jenen der Restbevölkerung unterscheiden.

Jugendliche im postmigrantischen Deutschland

Die Anzahl der Jugendlichen in Deutschland im Alter von 16-25 Jahren beträgt 8,79 Millionen was einen Anteil von ca. 11 Prozent an der Bevölkerung in Deutschland ausmacht. Von diesen 8,79 Millionen Jugendlichen haben 2,3 Millionen einen Migrationshintergrund, damit beträgt deren Anteil ca. 26 Prozent in der hier betrachteten Altersgruppe.⁸ Im Vergleich dazu haben aus der Gruppe der Über-25-Jährigen 17 Prozent einen Migrationshintergrund.

Die Verteilung der Bildungsabschlüsse bei den 16-25-Jährigen sind aus Tabelle 1 auf Basis des Mikrozensus 2013 ersichtlich. Hier zeigt sich, dass die meisten Jugendlichen über ein Abitur bzw. die Fachhochschulreife verfügen.

Obwohl von den jungen Erwachsenen noch ungefähr ein Viertel zur Schule geht, zeigt sich, dass die 16-25-Jährigen bereits deutlich häufiger über hohe Schulabschlüsse verfügen als die älteren Menschen. Was sich hier in der Bildungsverteilung wiederfindet, wird in den Sozialwissenschaften als Bildungsexpansion beschrieben (für einen Überblick vgl. Geißler 2014: 334–348).

Tabelle 1: **Bildungsabschlüsse der 16-25-Jährigen auf Basis des Mikrozensus 2013**

		16-25	Über 25
Höchster Schulabschluss	Haupt- (Volks-)schulabschluss	15,6	38,2
	Abschluss der polytechnischen Oberschule	–	8,2
	Realschulabschluss o.ä.	27,6	22,0
	Abitur/Fachhochschulreife	33,9	27,8
	Ohne Schulabschluss	3,4	3,8
	Noch in schulischer Ausbildung	19,6	0,0

Quelle: Mikrozensus 2013

⁸ Eigene Berechnungen auf Basis des Mikrozensus 2013.

Tabelle 2: **Konfessionszugehörigkeit von Jugendlichen (in Prozent, gewichtet)**

		16–25	über 25
<i>Konfessionszugehörigkeit</i>	Katholisch	30,0	29,9
	Evangelisch	29,1	34,8
	Andere christliche Konfession	6,2	3,9
	Muslimisch	12,2	3,5
	Andere Religionen	1,7	0,8
	Konfessionslos	21,0	27,2

Hinsichtlich der Konfessionszugehörigkeit von Jugendlichen gibt es außer im Bereich der öffentlich-rechtlichen Religionsgemeinschaften keine amtlichen Zahlen. Betrachtet man das Merkmal Konfessionszugehörigkeit des „BIM pmg 2014“-Datensatzes (Tabelle 2) so lässt sich innerhalb der Jugendlichen eine konfessionelle Diversität feststellen.

Bei der Religionszugehörigkeit finden sich kleinere Unterschiede: Während der Anteil der Katholiken unter den jungen Erwachsenen sich kaum von dem Anteil unter den älteren unterscheidet, finden sich unter letztgenannten rund fünf Prozentpunkte mehr Protestanten. Die jungen Erwachsenen gehören häufiger anderen christlichen Konfessionen oder anderen Religionen an, insbesondere dem Islam, dem sich 12,2 Prozent der jungen Erwachsenen zugehörig fühlen. In der Gruppe der älteren Befragten beträgt dieser Anteil nur 3,5 Prozent. Betrachtet man die Studie „Muslimisches Leben in Deutschland“ aus dem Jahr 2009, dann liegt der Anteil der muslimischen Jugendlichen unter den 16-24-Jährigen im Bereich von 7,5 bis 8,7 Prozent (Haug et al. 2009: 105).⁹ Orientiert man sich an den Zahlen der MLD-Studie, dann kann man hier von einem Anstieg sprechen. Der MLD-Datensatz wird 2016 neu erhoben werden, erst dann liegen verlässliche Daten zu dieser Gruppe vor. Bis dahin gehen wir von einer Schätzung des Anteils der Jugendlichen in Deutschland mit muslimischem Hintergrund zwischen 10-12 Prozent aus. Konfessionslosigkeit ist wiederum eher unter den älteren Erwachsenen verbreitet, von denen über ein Viertel keiner Religion angehört, gegenüber 21 Prozent der jungen Erwachsenen.

⁹ Der Prozentbereich wurde durch eigene Berechnungen anhand der Daten in Haug et al. 2009 auf den Seiten 105 und 81 geschätzt. Allerdings weist die Studie nur die Altersgruppe 16-24-Jahre aus und die Daten stammen aus dem Jahr 2008.

Alles in allem zeigt sich damit, dass Jugendliche in Deutschland häufiger einen Migrationshintergrund haben, über eine höhere Bildung verfügen und insgesamt auch stärker religiös pluralisiert sind als die Erwachsenen. Wir wissen auch aus der Studie Deutschland postmigrantisch I, dass die Migrationsbezüge in der Gesellschaft sich ausweiten und bereits 35 Prozent der Bevölkerung innerhalb der Familie mit Geschichten der Migration konfrontiert ist. Während dies auf knapp ein Drittel der Befragten zwischen 26 und 96 zutrifft, geben bei den Jugendlichen mit 47 Prozent fast die Hälfte der Befragten an, dass in ihrem engeren und/oder erweiterten familiären Umfeld Menschen mit Migrationshintergrund präsent sind. Aus postmigrantischer Perspektive sind diese Aspekte von großer Bedeutung. So verändert die Pluralisierung der Gesellschaft – hier symbolisiert durch kulturelle und religiöse Pluralisierung, Bildungsexpansion und ausgeweitete Kontakträume - die eigene Perspektive auf Fragen der nationalen Identität, Zugehörigkeit, Teilhabe und Partizipation. Vielfalt und Unterschiedlichkeit sind für Jugendliche und junge Erwachsene Teil ihrer Lebensrealität und Teil ihres Wissenssystems, Religion und vor allem eine Vielfalt kultureller Praktiken ist in ihrem Lebensalltag stärker präsent.

I. Interaktionen in der postmigrantischen Gesellschaft – Kontakt und Wissen

Die postmigrantische Gesellschaft ist von vielfältigen Interaktionsmechanismen geprägt. Eine durch Migration geprägte Gesellschaft bietet dazu im Alltag vielfältige Möglichkeiten, wobei es regionale Unterschiede geben kann. Von den rund 16,5 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland leben z. B. 96,6 Prozent in den westlichen Bundesländern und nur 570.000 in den ostdeutschen Bundesländern (Destatis 2014). Insofern sind die Möglichkeiten des Kontaktes hier sehr unterschiedlich verteilt. In diesem Kapitel soll untersucht werden, ob Kontakt und Wissen, die Einstellungen gegenüber Minderheiten – hier konkret gegenüber Musliminnen und Muslimen – beeinflussen?

Jeder fünfte Bürger Deutschlands hat bereits einen Migrationshintergrund und bereits fast jedes dritte minderjährige Kind (Destatis 2011): In Schule, Arbeitsumfeld, Alltag, Straßenbild, Verkehr und Freundeskreis gibt es zunehmend mehr Menschen, die selbst oder deren Eltern oder Großeltern nach Deutschland eingewandert sind. Außerdem ist das Thema medial omnipräsent. Insofern verändern sich Kontaktbezüge, aber auch das Wissen über Migration und Vielfalt wird aus unterschiedlichen Quellen angereichert. Hierzu zählen Medien wie Fernsehen, Zeitungen und Internet, aber auch Wissen das über persönliche Kontakte und Gespräche mit Menschen gewonnen wird. Bezüglich des medial transportierten Islambildes haben unterschiedliche Studien und Publikationen in den vergangenen Jahren gezeigt, dass dieses häufig negativ konnotiert ist (bspw. Schiffer 2005; Hafez und Richter 2007; Halm et al. 2007; Karis 2013; Shooman 2014).

Was das Forschungswissen und das empirische Wissen über Musliminnen und Muslime in Deutschland angeht, so konnten wir als Forschungsgruppe in den letzten Jahren eine ansteigende Wissensproduktion, sowohl in Form von Lehr- und Sachbüchern als auch empirischer Studien zu diesem Themenfeld beobachten (Foroutan 2012: 13ff.).

In diesem ersten Kapitel sollen die Wissen- und Kontaktbezüge von Jugendlichen analysiert werden – hierbei konzentrieren wir uns auf Wissen über Musliminnen und Muslime und Kontakte zu diesen in Deutschland.

Bei Jugendlichen, deren Umfeld schon stärker durch Vielfalt geprägt ist als es bei deren Eltern- und Großelterngeneration der Fall war, ist interessant zu erforschen, inwiefern sich dies in ihrem Wissen, den Wissenskontexten und ihrem Kontakt wie-

derspiegelt. Wissen und Kontakt werden darüber hinaus auch immer wieder als positive Einflussquellen zum Abbau von Stereotypen genannt, weshalb diese Faktoren in unsere Erhebung mit eingeflossen sind.

Es stellen sich in diesem Kapitel also vor allem folgende Fragen:

- 1. Unterscheidet sich das Wissen der 16–25-Jährigen von dem der älteren Teilnehmerinnen und Teilnehmer unserer Erhebung? Und wenn ja, inwiefern?**
- 2. Geben Jüngere im Gegensatz zu Älteren andere Wissensquellen zu islambezogenen Themen an?**
- 3. Welche Kontakträume gibt es im Vergleich?**

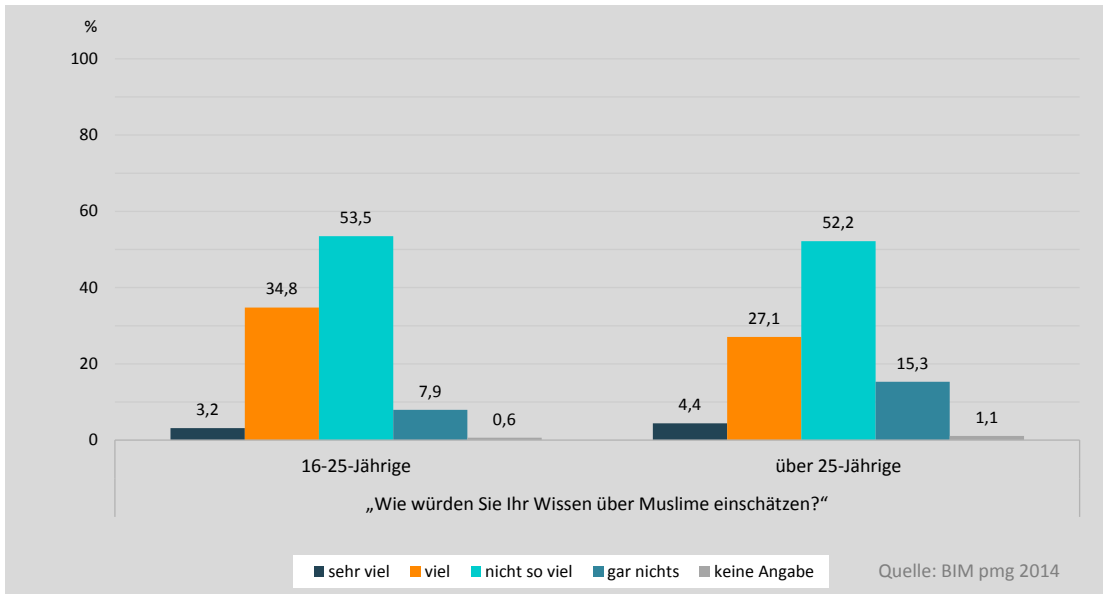
Wissen

Auch in der postmigrantischen Gesellschaft ist der Erwerb von Wissen über Menschen, die einen Migrationsbezug haben, kein Automatismus. Die subjektive Einschätzung des eigenen Wissens über Muslime ist für uns auch in den nachfolgenden Kapiteln ein Indikator dafür, auf welcher Grundlage die Befragten ihre Bewertung von Muslimen vorgenommen haben.¹⁰

Wie in der Abbildung 1 ersichtlich ist, weisen die 16–25-Jährigen und die über 25-Jährigen ein ähnliches Muster bei der Einschätzung ihres Wissens über Musliminnen und Muslime auf. So geben bspw. beide Gruppen an, dass sie mehrheitlich nicht so viel bzw. gar nichts über Musliminnen und Muslime in Deutschland wissen. Dennoch gibt es signifikante Unterschiede zwischen beiden Gruppen. So schätzen die Jugendlichen ihr Wissen häufiger als sehr viel bzw. viel ein, als es die erwachsenen Befragten tun: Während es bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen 38 Prozent sind, liegt dieser Anteil bei den älteren bei 31,5 Prozent.

10 Musliminnen und Muslime haben an dieser Stelle eine andere Frage erhalten und sind somit in den Ergebnissen zur subjektiven Wissensabfrage nicht enthalten. Die übrigen nichtmuslimischen Personen erhielten die folgende Frage: „Wie würden Sie Ihr Wissen über Muslime einschätzen? Wissen Sie sehr viel, viel, nicht so viel oder gar nichts über Muslime in Deutschland?“

Abbildung 1: **Einschätzung des eigenen Wissens über Musliminnen und Muslime (in Prozent, gewichtet)**



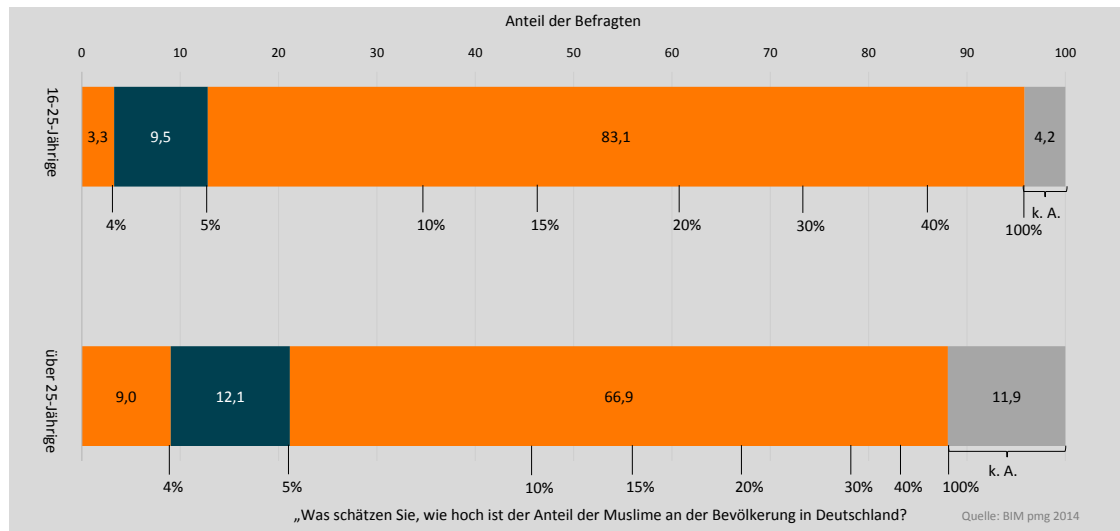
Weitere Analysen haben gezeigt, je häufiger Personen Kontakt zu Musliminnen und Muslime haben, desto häufiger schätzen diese auch ihr eigenes Wissen über jene als sehr viel bzw. viel ein. Hintergrund könnte sein, dass der Kontakt mit Musliminnen und Muslimen bereits ein Gefühl erzeugt, etwas über die Gruppe der Muslime in ihrer Gesamtheit zu wissen. Innerhalb des Kontaktes ist es jedoch nicht zwingend notwendig, dass das Muslim-Sein auch thematisiert wird. Vielmehr können auch gemeinsam gemachte Erfahrungen sich auf das gefühlte eigene Wissen auswirken.

Wahrnehmung

Ergänzend zur subjektiven Wissens einschätzung wollten wir erfahren, wie hoch die Befragten den Anteil der Musliminnen und Muslime an der Bevölkerung in Deutschland einschätzen. Der reale Anteil muslimischer Personen an der Bevölkerung in Deutschland liegt laut der Studie „Muslimisches Leben in Deutschland“ bei ca. 4–5 Prozent (Haug et al. 2009: 80). Wen die Befragten als Musliminnen und Muslime wahrnehmen, ist an dieser Stelle nicht ersichtlich. Grundsätzlich kann es sein, dass Personen aufgrund deren vermuteter Herkunft von außen als muslimisch kategorisiert werden, ohne dass diese Musliminnen und Muslime im religiösen Sinne wären.¹¹

¹¹ Zur verstärkten Wahrnehmung von Personen als Musliminnen und Muslimen vgl. Spielhaus 2013.

Abbildung 2: **Schätzung des Anteils der Musliminnen und Muslime an der Bevölkerung in Deutschland (in Prozent, gewichtet)**



Es zeigt sich, dass die 16–25-Jährigen stärker dazu tendieren den Anteil der Musliminnen und Muslime an der Bevölkerung in Deutschland zu überschätzen als die über 25-Jährigen (Abbildung 2). Mehr als Dreiviertel der Jugendlichen überschätzen den Anteil.

25,5 Prozent überschätzen hier im Bereich von 11–20 Prozent stark, 35,2 Prozent überschätzen den Anteil mit 21 Prozent und mehr sogar sehr stark. Ca. 10 Prozent der Jugendlichen und jungen Erwachsenen liegen mit ihrer Schätzung im realen Bereich. Diese Unterschiede könnten damit zusammenhängen, dass Personen dazu neigen, sich mit Personen zu vergleichen, die ähnliche Merkmale wie sie selbst besitzen, um Informationen zu gewinnen (Festinger 1954). Dies würde bedeuten, dass Jugendliche häufiger eine jugendliche Vergleichsgruppe haben, in der der Anteil der Muslime oder der Anteil der Personen, die als muslimisch gesehen werden, weit höher liegt als in der entsprechenden Vergleichsgruppe der Erwachsenen. Daraus könnte eine stärkere Wahrnehmung von Muslimen und deren Überschätzung resultieren.

Frühere Studien konnten feststellen, dass Personen, die negative Einstellungen gegenüber der damals abgefragten Gruppe der „Ausländer“ hatten, auch eher zu einer Überschätzung der Anzahl dieser Gruppe tendierten (Schmidt und Weick 1998: 2). Ähnliches wurde auf Bundesländerebene auch schon für Hamburg herausgearbeitet (Grabowski 2001: 41).

In „Deutschland postmigrantisch I“ konnte festgestellt werden, dass die starke Überschätzung des Anteils der Musliminnen und Muslime an der Bevölkerung in Deutschland auch mit einem höheren subjektiven Bedrohungsgefühl bei den Befragten ein-

hergeht (Foroutan et al. 2014a: 46). Diesen Zusammenhang konnten wir auch für die über 25-Jährigen feststellen. Bei den Jugendlichen und jungen Erwachsenen zeigt sich ein ähnlicher Effekt, der jedoch in einer anderen Form vorliegt (Tabelle 3)¹²:

Tabelle 3: Zusammenhang zwischen dem geschätzten Anteil der Musliminnen und Muslime an der Bevölkerung in Deutschland und der Zustimmung zu der Aussage „Muslime in Deutschland bedrohen viele Dinge, die ich in dieser Gesellschaft für gut und richtig halte.“ bei den 16–25-Jährigen (in Prozent, gewichtet)

	„Muslime in Deutschland bedrohen viele Dinge, die ich in dieser Gesellschaft für gut und richtig halte.“				
	Zustimmung	Ablehnung	keine Angabe		
„Was schätzen Sie, wie hoch ist der Anteil der Muslime an der Bevölkerung in Deutschland?“	1–10 % (n=453)	13,8	84,6	1,6	100
	11–20 % (n=299)	10,1	85,0	4,9	100
	21 % und mehr (n=314)	20,7	72,0	7,3	100
	weiß nicht (n=38)	1,4	94,0	4,6	100

(n in Klammern: ungewichtete Fallzahlen)
Quelle: BIM pmg 2014

Die 16–25-Jährigen, die sehr stark überschätzen (21 Prozent und mehr) nehmen im Vergleich zu anderen Personen ihrer Altersgruppe, die im Bereich von 11–20 Prozent schätzen, muslimische Personen signifikant häufiger als Bedrohung wahr. Da sich aber Jugendliche und junge Erwachsene die stark überschätzen und jene dieser Alterskategorie die im realen Bereich liegen nicht signifikant voneinander unterscheiden, kann in Bezug auf die 16–25-Jährigen nicht geschlussfolgert werden, dass eine starke Überschätzung im Allgemeinen mit einem höheren Bedrohungsgefühl einhergeht.

Wissensquellen

Über die Wahrnehmung und die Einschätzung des eigenen Wissens hinaus, haben wir nach den Wissensquellen über Musliminnen und Muslime in Deutschland gefragt. Haben Jugendliche ihr Wissen über Muslime aus anderen Quellen als die Erwachsenen?¹³

12 Bei den Kategorien „Zustimmung“, „Ablehnung“ und „keine Angabe“ handelt es sich um zusammengefasste Antworten: Die Kategorie „Zustimmung“ enthält die Antworten „stimme voll und ganz zu“ und „stimme eher zu“, die Kategorie „Ablehnung“ enthält die Antworten „stimme überhaupt nicht zu“ und „stimme eher nicht zu“ und die Kategorie „keine Angabe“ enthält die Antworten „weiß nicht“ und „Antwort verweigert“. Außerdem können Rundungsfehler dazu führen, dass die Summe der betrachteten Anteilswerte nicht immer dem erwarteten Gesamtwert von 100 % entspricht.

13 Personen, die bei der subjektiven Wissensschätzung (Abbildung 4) angaben gar nichts zu wissen, wurden nicht nach ihren Wissensquellen befragt. Ebenso sind bei dieser Frage muslimische Befragte nicht enthalten.

Inwiefern Wissensquellen, insbesondere Medien, einen Einfluss auf Einstellungen und Wahrnehmungen haben, wird in der Medienwirkungsforschung in verschiedenen theoretischen Modellen zu klären versucht.¹⁴ Bei der Betrachtung der folgenden Tabellen, Aussagen und Hypothesen sollte allerdings beachtet werden, dass mit der Nennung einer Wissensquelle keine Bewertung der damit einhergehenden Information erfolgt. Es kann also im Rahmen dieser Studie keine Aussage darüber getroffen werden, ob die aufgenommene Information positiv, negativ oder neutral war. Bei der Abfrage der Wissensquellen waren Mehrfachnennungen möglich. Im Folgenden sind die fünf häufigsten Nennungen aufgeführt.¹⁵

Tabelle 4: Am häufigsten genannte Wissensquellen zu Musliminnen und Muslimen in Deutschland (Mehrfachnennung möglich) (in Prozent, gewichtet)

	16–25-Jährige		über 25-Jährige
Gespräche mit Muslimen	48,3	Fernsehen	46,3
Schule/Universität	41,9	Zeitungen/Zeitschriften	42,1
Fernsehen	28,2	Gespräche mit Muslimen	41,7
Erfahrung/Beobachtung	25,6	Erfahrung/Beobachtung	26,4
Gespräche über Muslime	19,7	Radio	14,5

Quelle: BIM pmg 2014

Im Vergleich zwischen den 16–25- und den über 25-Jährigen (Tabelle 3) zeigt sich interessanterweise, dass ältere Personen häufiger mediale Wissensquellen angeben als die jüngeren Befragten. Bei den Jüngeren überwiegen nicht-mediale Wissensquellen, was auch mit einer veränderten Mediennutzung der jüngeren Generation in Verbindung stehen kann (ARD und ZDF 2014). Sie beziehen ihr Wissen über Muslime in Deutschland häufiger durch Kontakte.

Unter den fünf häufigsten Nennungen kommt lediglich das Fernsehen als mediale Wissensquelle vor.¹⁶ Im Gegensatz zu den älteren Befragten wurden von den 16–25-Jährigen am häufigsten Wissensquellen genannt, die sich auf interpersonalen Kontakt und Bildungsinstitutionen beziehen. So gaben 48,3 Prozent an ihr Wissen aus Gesprächen mit Muslimen und 41,9 Prozent im Kontext von Schule/Universität zu generieren.

14 Hervorzuheben sind hier die Ansätze der Theorie des Agenda-Settings, die sich u.a. mit der Selektion von bestimmten Themen im medialen Kontext befasst, und die Framing-Theorie (auch „Rahmung“ genannt), die sich mit der Hervorhebung von Aspekten eines Themas befasst (Bonfadelli und Friemel 2015: 181ff., 196ff.). Zu den unterschiedlichen Wirkungsverständnissen vgl. Grimm 2008.

15 Die genauen Fragestellungen für alle Fragen sind im Methodenbericht (Beigang et al. 2014) nachlesbar.

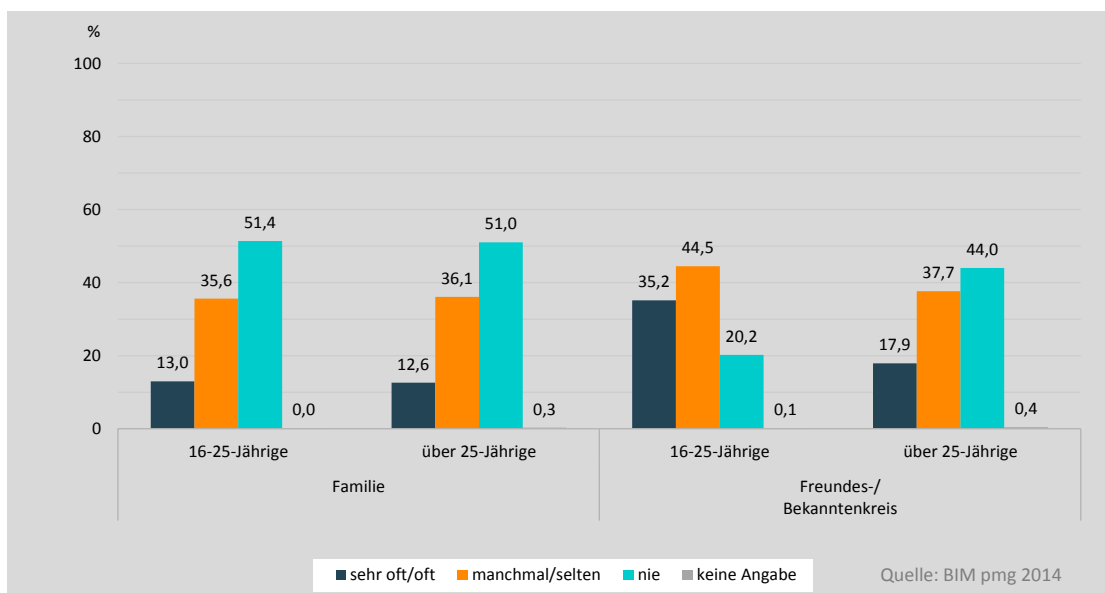
16 Das Internet, das in Tabelle 4 nicht aufgeführt ist, nimmt mit 12,5 Prozent bei den 16–25-Jährigen einen verhältnismäßig geringen Stellenwert ein.

Bezüglich der Gespräche mit Musliminnen und Muslimen macht sich hier bei Jugendlichen der erhöhte Kontakt zu muslimischen Personen im Alltag bemerkbar (vgl. Abbildung 3 und Abbildung 4). Der Kontext Schule/Universität kann eine ganze Spannweite von Möglichkeiten zur Akkumulation von Wissen über Musliminnen und Muslime bieten: in Schulen kann dies bspw. im Religions-, Ethik- und andere Formen des geisteswissenschaftlichen Unterrichts geschehen. An der Universität ist dies wiederum in unterschiedlichen Studiengängen (Islamwissenschaft, Sozialwissenschaft, Ethik, Religionswissenschaft, usw.) möglich. Schule und Universität können dabei sowohl als Wissensquelle als auch als Kontaktraum dienen in denen nicht nur islambezogenes Wissen erlangt wird, sondern auch Wissen über kulturelle und begriffliche Praktiken sowie über Herkunftskontexte.

Kontakt

Bereits an verschiedenen Stellen haben wir auf die erhöhten Kontaktmöglichkeiten von Jugendlichen hingewiesen. Im Folgenden betrachten wir den Kontakt der 16–25-Jährigen anhand der Kontakträume Familie, Freundes-/Bekannteskreis, Arbeits-/Ausbildungsplatz und Nachbarschaft.¹⁷ In den folgenden Beschreibungen fassen wir die in den Grafiken ausgegebenen Kategorien sehr oft/oft und manchmal/selten zusammen, um festzustellen, ob überhaupt ein Kontakt vorhanden ist oder nicht.

Abbildung 3: **Kontakt zu Musliminnen und Muslimen in den Bereichen Familie und Freundes-/Bekannteskreis (in Prozent, gewichtet)**

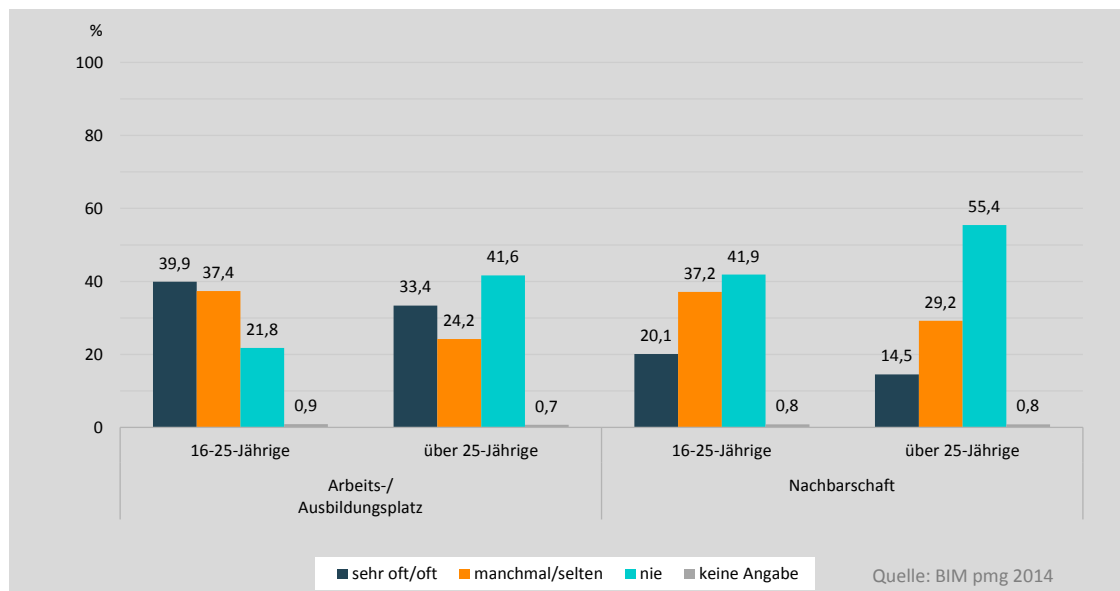


¹⁷ Die Frage nach Kontakten mit Musliminnen und Muslimen wurde nur an nichtmuslimische Personen gestellt.

Anhand von Abbildung 3 können wir sehen, dass sich die Familienbezüge zu Musliminnen und Muslimen zwischen Jugendlichen und den über 25-Jährigen kaum unterscheiden.

Deutliche Unterschiede im Kontakt zeigen sich hingegen in Bezug auf den Freundes-/Bekannteskreis. 79,7 Prozent der 16–25-Jährigen geben an Kontakt zu Musliminnen und Muslimen zu haben, bei den älteren Personen sind es 55,6 Prozent. Zudem finden unter Jugendlichen Kontakte deutlich häufiger statt.

Abbildung 4: **Kontakt zu Musliminnen und Muslimen in den Bereichen Arbeits-/Ausbildungsplatz und Nachbarschaft (in Prozent, gewichtet)**



Auch am Arbeits-/Ausbildungsplatz sowie in der Nachbarschaft zeigen sich im Kontakt zu Musliminnen und Muslimen deutliche Unterschiede zwischen Jugendlichen und älteren Personen (Abbildung 4).

77,3 Prozent der Jugendlichen und jungen Erwachsenen geben an Kontakt zu Musliminnen und Muslimen am jetzigen oder an einem früheren Arbeits-/Ausbildungsplatz zu haben bzw. gehabt zu haben. Bei Erwachsenen trifft dies weniger zu. Hier geben 57,6 Prozent der über 25-Jährigen an, dass in diesen Bereichen Kontakt besteht oder bestanden hat.

Auch im Kontaktraum Nachbarschaft stellt sich heraus, dass bei den 16–25-Jährigen insgesamt häufiger Kontakt zu Musliminnen und Muslimen besteht (57,3 Prozent) als es bei den Erwachsenen der Fall ist (43,7 Prozent).

Dass Kontaktverhältnisse in den Familien geringer sind als in den anderen Kontakträumen, könnte daran liegen, dass viele der Jugendlichen und jungen Erwachsenen noch keine eigene Familie gegründet haben. Dementsprechend ist trotz der Kontakthäufigkeit in anderen Lebensbereichen der Kontakt innerhalb der Familie geringer, da für sie Familiengründung und damit die Möglichkeit interreligiöser Ehen erst in einer späteren Lebensphase in Frage kommt (vgl. Pötzsch et al. 2013: 20f.).

Zwischenfazit I

Postmigrantisch bedeutet zunächst die Anerkennung der empirischen bzw politischen Realität, dass sich ein Land durch Migration verändert hat und weiter verändern wird. Damit ist noch nichts darüber gesagt, wie diese Realität aussieht: Ob es ein Nebenher von migrantischen und nicht-migrantischen Sozialräumen gibt oder eine Vermischung bleibt dabei zunächst offen.

Anhand der vorliegenden Daten lässt sich jedoch ein etwas spezifischeres Bild der Interaktionen im postmigrantischen Deutschland zeichnen: Am Beispiel der Muslime zeigt sich, dass es eine Vielzahl von Kontakträumen gibt, in denen Muslime und Nicht-Muslime sich begegnen. Der Umgang miteinander ist insbesondere für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen Alltag: So liegt der Anteil der Jugendlichen, die in keinem der Lebensbereiche Kontakt mit Muslimen haben, bei ca. 8 Prozent. Bei den älteren Erwachsenen beträgt dieser Anteil dagegen ca. 22 Prozent.

Allein am Ausbildungs- oder Arbeitsplatz haben über 80 Prozent der nicht-muslimischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen Kontakt zu Muslimen. Dieser sehr hohe Wert – gerade auch im Vergleich zu den Älteren, bei denen weniger als 60 Prozent angegeben haben, am Ausbildungs- oder Arbeitsplatz über Kontakte zu Muslimen zu verfügen – kommt wohl auch deswegen zustande, weil die Schulen inzwischen einer starken sozialen Durchdringung unterworfen sind. So beträgt der Anteil der Abiturienten bei Muslimen, die in Deutschland zur Schule gegangen sind, trotz der Ungleichbehandlung im Bildungsbereich 28,5 Prozent (Haug et al. 2009: 212). Auch in der Ausbildung und anderen Übergangsformen von der Schule in den Beruf ist der Kontakt an der Tagesordnung. Inwieweit es sich hierbei um einen Alterseffekt handelt, der durch gemeinsame Lern- und Ausbildungssituationen im Jugendalter zustande kommt und durch soziale Stratifikation im höheren Alter wieder zunichte gemacht wird, oder um einen Kohorteneffekt, der auf zunehmende gemeinsame Lebensbereiche von Muslimen und Nicht-Muslimen hinweist, kann mit dem vorliegenden Studiendesign jedoch nicht bestimmt werden.

Doch nicht nur die institutionell durch Arbeits- oder Ausbildungskontexte vorgegebenen Kontakte sind bei den jüngeren Erwachsenen stärker, auch bei den frei gewählten Kontakten, also etwa im Freundes- oder Bekanntenkreis, haben 80 Prozent der jungen Nicht-Muslime Kontakt zu Muslimen. Dieser hohe Wert weist darauf hin, dass es sich gerade innerhalb der jungen Generation nicht um ein Nebeneinander von Muslimen und Nicht-Muslimen handelt, sondern ein Miteinander, in dem ausbildungs- und berufsbedingte Kontakte auch zu privaten Kontakten weiterentwickelt werden.

Die Auswirkungen dieser Kontakte auf das Bild, das die jungen Menschen von Muslimen haben, werden in den nächsten Kapiteln noch genauer untersucht. Doch bereits hier kann gezeigt werden: Aus dem Kontakt mit Muslimen heraus entstehen Vorstellungen davon, wie Muslime sind. Dies zeigt sich darin, dass Gespräche mit Muslimen und Musliminnen am häufigsten als Wissensquelle über Muslime von Seiten der Jugendlichen eingestuft werden. Dass durch diesen subjektiv geprägten Austausch wohl nur in einem begrenzten Maß Wissen, sondern vielmehr ein Gefühl von Wissen akkumuliert wird, steht auf einem anderen Blatt.

Überraschend ist jedoch, dass zugleich ca. 60 Prozent der Jugendlichen und jungen Erwachsenen ihr eigenes Wissen als gering einstufen. Offenbar bleiben hier noch viele Fragen offen, die weder von der Schule noch von den Medien beantwortet werden können. Ein Punkt, der spätestens dann hochproblematisch wird, wenn aus fehlendem Wissen und fehlendem Kontakt Vorurteile erwachsen.

II. Narrationen des Deutschseins – historische Bezugspunkte, Normen- und Werte, emotionale Verbundenheit und Konditionen

Das Attribut „deutsch“ ist eine Projektionsfläche für die je ganz eigenen Vorstellungen davon, was deutsch oder gar typisch deutsch sei. In manchen Kontexten findet sich ein breit geteiltes Begriffsverständnis: Wenn ein Fußballmoderator etwa „deutsche Tugenden“ einfordert, setzt er bei seinen Zuschauern vermutlich ein weitgehend einheitliches Verständnis voraus. Doch selbst eine partiell hohe Einigkeit bei der attributiven Beschreibung dessen, was deutsch ist, darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass diese Frage beständigen Debatten und Auseinandersetzungen unterliegt. Am Beispiel der vielfältigen Diskussionen um das Bekenntnis des früheren Bundespräsidenten Christian Wulff zu einem neuen „Verständnis von Deutschland, das Zugehörigkeit nicht auf einen Pass, eine Familiengeschichte oder einen Glauben verengt, sondern breiter angelegt ist“ (Wulff 2010), das in dem Satz „Aber der Islam gehört inzwischen auch zu Deutschland“ (Wulff 2010) gipfelte, zeigt sich, wie umstritten die Frage ist, was als zugehörig zum nationalen Kollektiv gilt.

Die Definitionen und Abgrenzungen nationaler Identität – hier: des Deutschseins – sind nichts Natürliches, sondern Produkte gesellschaftlicher Aushandlungen und Auseinandersetzungen. Diese bauen auf gegenwärtige und vergangene Ereignisse und dominanten Diskursen auf, aber auch auf **Erzählungen (Narrationen), die beschreiben, was ‚schon immer‘ deutsch war, welche Eigenschaften Deutschsein ausmachen und welches Gefühl damit verbunden ist** und sein sollte: „Narrationen sind Erzählungen bzw. Erzählstrukturen, die Gemeinschaften betreffen und die über Zeit und Raum eine Reproduktion erfahren. Ihre Funktion liegt in der Konstruktion eines kollektiven Gedächtnisses und somit in der Konstruktion vergangener und gegenwärtiger Wirklichkeit“ (Foroutan 2014: 177; Klein und Martínez 2009).

Hierbei sind *rekonstruktive narrative Bezüge zur Vergangenheit*, die sich auf Nation oder Ethnizität beziehen häufig affektiv und Pathos geladen und werden nur dem eigenen Kollektiv zugestanden. Sie simulieren eine gewachsene Beziehung über die Zeit hinweg, welche in Erfahrungsbezügen eine Gemeinschaft erzeugt hat, in welche diejenigen nicht eintreten können, die diese gemeinsame vermeintliche Historizität nicht teilen. Diese Form des rekonstruktiven Narrativs kann als eher *heritage-based* beschrieben werden (Brubaker 1992). Man kann dieses Narrativ also nur erben, nicht erlangen – es ist daher in dieser Form ein exklusives Narrativ. (Foroutan 2014: 178)

„Gleichzeitig kann ein Narrativ in der Erinnerungskultur ein ethisch-moralisches Verfügungswissen erzeugen, welches auf *geteilten Grundwerten* basiert. Zu diesen lassen sich ebenfalls historische Rückbezüge erzeugen, die jedoch performativ und durchlässiger sein können, weil sie sich an die Gegenwart anpassen und *neue Praxen der Gemeinschaftsbildung – über Werte und Haltungen*, weniger über Ereignisse – ermöglichen.“ (Foroutan 2014: 178) Das bedeutet, dass es auch Narrative gibt, die eine nationale Identität eher über Wertebezüge erklären als über Vergangenheitsbezüge. So konzentrieren sich die dominanten nationalen Narrative der USA vor allem auf Werte wie Freiheit und Republikanismus und weniger auf historische Motive. Diese ideologiebasierten Bezüge zur nationalen Identität (Brubaker 1992).

Gleichzeitig erzeugen die nationalen Bezugspunkte eine *emotionale Verbundenheit*, seien sie nun auf etwas Vergangenes konzentriert oder auf Werten basiert, die einen sinnstiftenden Endpunkt anvisieren. In beiden Fällen werden hier emotionale Identifikationen erzeugt, die als *emotion-based national identity* ebenfalls Teil eines kollektiven Gedächtnisses sein können und eine Erzählgemeinschaft erzeugen.

Narrationen verweben somit Erzähltes, Erlebtes oder Gehörtes – aber auch Gefühltes und Verschwiegendes – zu identitären Zusammenhängen und gewährleisten dadurch eine Abgrenzung zu anderen „Erzählgemeinschaften, die sich gerade im Hinblick auf ihr narratives Reservoir unterscheiden“ (Müller-Funk 2008: 14). Damit stellen Narrationen, die eine Erzählgemeinschaft von Menschen mit unterschiedlichen Lebensgeschichten, Erfahrungen, Herkunftsn oder unterschiedlichem Alter konstruieren, ein Integrations- aber auch ein Exklusionspotential dar. Sie können gesellschaftlichen Zusammenhalt stärken und ein Wir-Gefühl vermitteln und sie können beharrlich Menschen aus dem nationalen Kollektiv ausschließen.

Um die Narrationen des Deutschseins (hier stellvertretend für die Konstruktion einer Kollektivgemeinschaft) näher zu ergründen, setzt die vorliegende Studie an vier Dimensionen an:

1. Zum einen werden **historische Bezugspunkte** der Jugendlichen erfragt, also ob es eine dominante Erzählung des Vergangenen gibt, weil dargestellt wurde, dass diese für die Rekonstruktion von Nation und nationaler Identität herangezogen werden (heritage-based national identity)
2. Im zweiten Schritt wird beleuchtet, welche **Eigenschaften** Jugendliche als deutsch angesehen werden, hier soll angeschlossen werden an Narrative, die **Normen, Werte und Haltungen** beschreiben – (ideology-based national identity)
3. Als drittes wird die **emotionale Verbundenheit** der Jugendlichen mit Deutschland in den Blick genommen, denn es wurde deutlich gemacht, dass Narrationen kollektive Identität erzeugen, die sich emotional transportiert – (emotion-based national identity)
4. Als viertes wird in diesem Kapitel überprüft, welche **Konditionen** als notwendig erachtet werden, um deutsch zu sein, für wen demnach die Narrationen des Deutschseins überhaupt gelten? Wer wird aus dem deutschen Narrativ herausgedacht? (conditional national identity)

Hierbei sind folgende Forschungsfragen zentral:

Unterscheiden sich die Narrationen des Deutschseins bei Jugendlichen signifikant von den Erwachsenen, da die Jugendlichen bereits in einem postmigrantischen Deutschland aufgewachsen sind? Wenn dies der Fall ist, sind die Narrationen der Jugendlichen offener gegenüber Vielfalt?

Historische Bezugspunkte – Erinnerungen und Erzählungen des Deutschseins

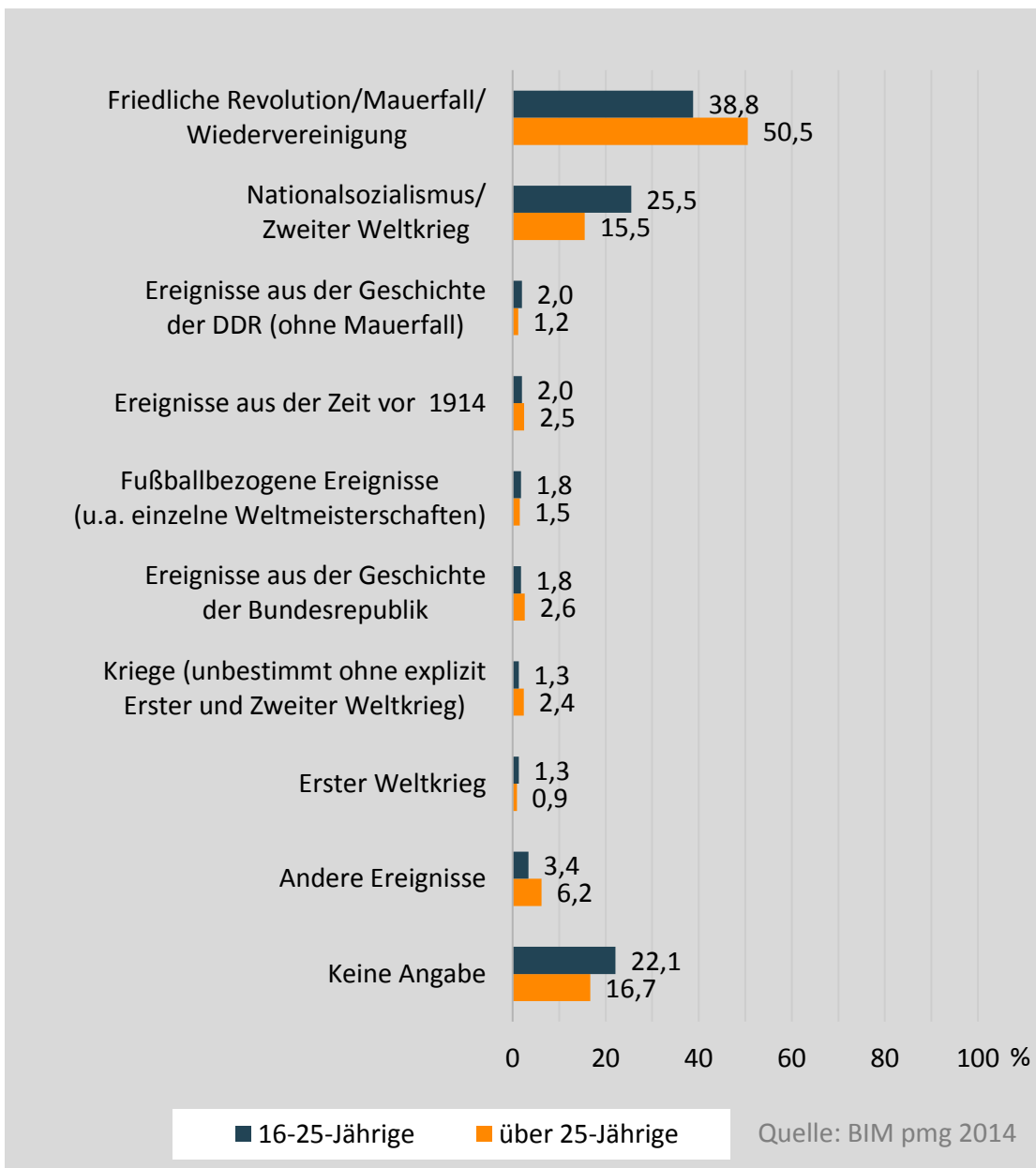
Wesentlicher Teil von Narrationen ist die Bezugnahme auf Vergangenes. Das, was war, wird dabei zu einem Referenzpunkt oder gar einer Sinnstiftung für das, was ist. Zu den Fragen, welche Vergangenheit, wie und von wem erinnert wird, hat sich eine breite sozialwissenschaftliche Forschung gegründet (Assmann 2002; François und Schulze 2005; Erll 2011). Gedächtnis und Erinnerung können dabei unterschiedlich konzeptualisiert werden, so differenziert etwa Assmann (2007) danach, wie weit sie in die Vergangenheit reichen, wie sie reproduziert und durch wen sie getragen werden.

Gruppenspezifische kollektive Gedächtnisse können sich auch aufgrund lokaler, sozialer oder zeitlicher Parallelität des Durchlebens bestimmter Schlüsselerfahrungen ausbilden. Für die vorliegende Studie ist dieser Aspekt insbesondere für die Herausbildung eines Generationengedächtnisses besonders relevant. Bereits 1928 formulierte Karl Mannheim (1928: 173–174) diesen Gedanken in Analogie zur Klassenzugehörigkeit, wonach beide „als Folge einer spezifischen Lagerung der durch sie betroffenen Individuen im gesellschaftlich-historischen Lebensraume, diese Individuen auf einen bestimmten Spielraum möglichen Geschehens beschränken und damit eine spezifische Art des Erlebens und Denkens, eine spezifische Art des Eingreifens in den historischen Prozeß nahelegen.“ Im Folgenden soll daher auch gefragt werden, ob es ein Generationengedächtnis der 16–bis-25-Jährigen gibt, welches sich von jenen der über 25-Jährigen unterscheidet.

Zuvor ist jedoch noch auf einen methodologischen Einwand einzugehen: Historische Ereignisse müssen in die Gegenwart transformiert werden, um erinnert werden zu können. Aus individueller Perspektive erscheint dies weniger problematisch: Jemand, der zum Zeitpunkt eines bedeutenden Ereignisses gelebt hat, verfügt über eine ganz eigene – wenn auch sehr stark sozial geformte – Erinnerung. Am Beispiel der zugemessenen Bedeutung des zweiten Weltkrieges können Schuman et al. (1998) tatsächlich zeigen, dass die eigene Zeitzugehörigkeit eine wichtige Determinante darstellt. Für die Nachgeborenen stehen solche eigenen Erinnerungen nicht zur Verfügung, doch durch die Kommunikation mit Zeitzeugen wird für sie Vergangenheit „nicht nur vergegenwärtigt, sondern auch in Teamarbeit konstruiert.“ (Assmann 2007: 28). Doch auch noch weiter zurückliegende Erinnerungen können in die Gegenwart transformiert werden, etwa durch Monumente der Erinnerung, wie Gedenkstätten, Museen oder Denkmäler, aber auch wiederkehrende Rituale der Erinnerung, etwa zu Jahrestagen oder Jubiläen. Eine besondere Verbreitung und Aktualisierung von Erinnerung erfolgt, wenn diese mit medialer Berichterstattung einhergeht oder in einer breiteren Öffentlichkeit Debatten geführt werden, z.B. über die Bewertung von historischen Ereignissen. Daher ist es notwendig, das Diskursumfeld der Befragung noch einmal näher zu betrachten: Der Großteil der Interviews wurde zwischen Dezember 2013 und April 2014 durchgeführt (Für Details vgl. Beigang et al. 2014: 11). Zu dieser Zeit wurde zwar der hundertste Jahrestag des Beginns des ersten Weltkrieges aufgrund einiger neuer Publikationen öffentlich diskutiert, vom anderen großen Jubiläum des Jahres 2014 – dem 25. Jahrestag des Mauerfalls – war jedoch noch nichts zu spüren. Es kann daher auch keinen Einfluss auf die Häufigkeit der Nennung von den unmittelbar damit im Zusammenhang stehenden Ereignissen, wie Friedliche Revolution oder Wiedervereinigung, gehabt haben.

Vergleicht man die Antworten von jungen Erwachsenen und der übrigen Bevölkerung auf die Frage, welches historische Ereignis Deutschland am besten beschreibe, so zeigen sich grundsätzlich große Übereinstimmungen (Abbildung 5).¹⁸ Als mit Abstand wichtigste Ereignisse gelten in beiden Alterskohorten die friedliche Revolution 1989 bzw. die Wiedervereinigung 1990. 38,8 Prozent der Jugendlichen und jungen Erwachsenen nennen dieses Ereignis, bei den älteren sind es sogar 50,5 Prozent.

Abbildung 5: **„Wenn Sie an Deutschland denken: Welches historische Ereignis beschreib für Sie am besten dieses Land?“ (in Prozent, gewichtet)**



18 Betrachtet wurde hier nur das zuerst genannte Ereignis.

Anders als die älteren Menschen haben die jüngeren diese Zeit jedoch selbst nicht miterlebt: So sind diejenigen, die zum Befragungszeitpunkt 25 Jahre alt waren und damit die ältesten in der Gruppe der jungen Erwachsenen darstellen, erst 1988 geboren. Ihr Wissen über die DDR und die friedliche Revolution haben sie wohl vor allem aus Gesprächen innerhalb der Familie und dem Schulunterricht. Es ist daher erklärungsbedürftig, dass auch bei ihnen die Erinnerung an den Umbruch 89/90 das bedeutendste Ereignis darstellt, insbesondere da Intensität und Inhalt familiärer Diskurse stark von den persönlichen Verbindungen und Erfahrungen in Bezug auf die DDR geprägt sind und auch die schulische Auseinandersetzung nicht immer vollumfänglich differenziert und in die Tiefe geht.¹⁹ Dementsprechend sagt das Ergebnis auch nichts darüber aus, ob nur dasselbe historische Datum erinnert wird oder auch die gleichen Ereignisse mit den gleichen Wertungen gemeint sind.²⁰

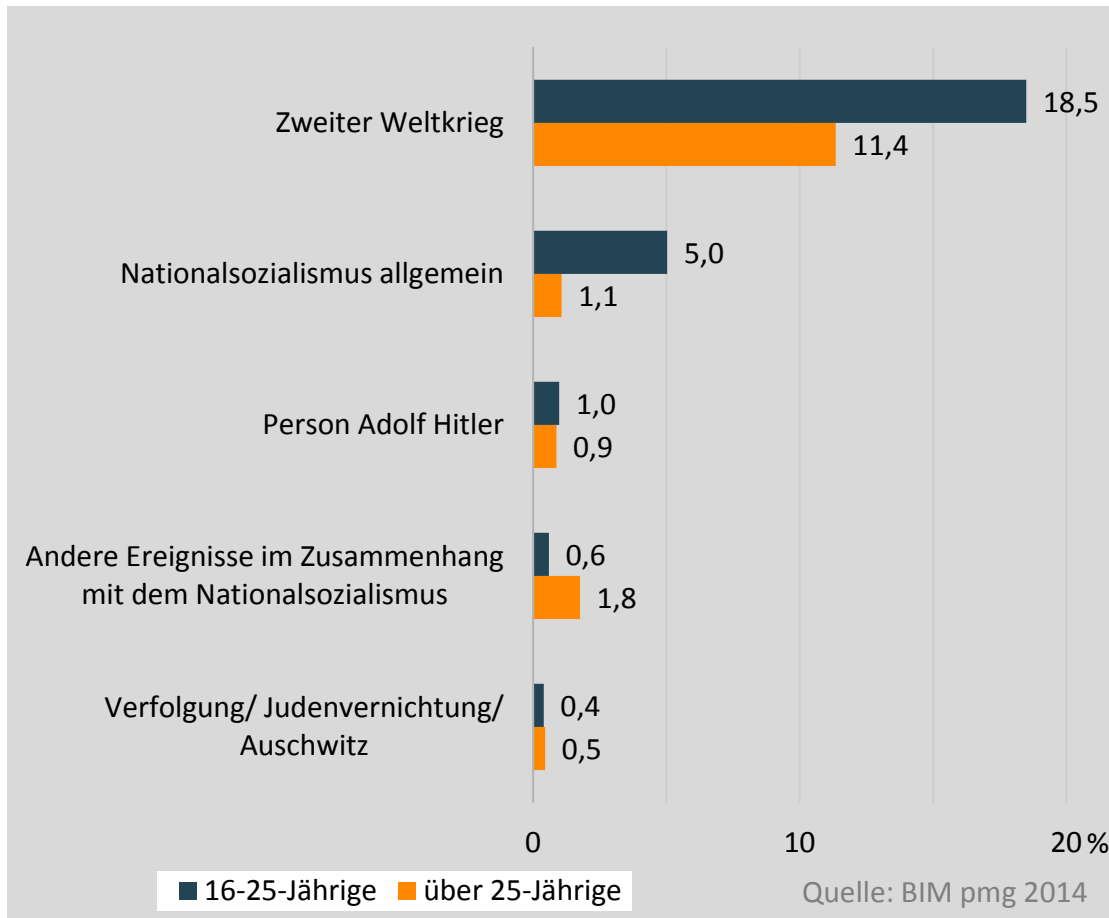
Was macht also die Erinnerung an den Mauerfall und die Wiedervereinigung so anschlussfähig über die Grenzen des eigenen Miterlebens hinaus? Von besonderer Bedeutung mag hierbei der positive Impetus sein, der mit der Wiedervereinigung einhergeht. Das blutlose Ende einer Diktatur, die durch ihre eigene Bevölkerung niedergezwungen wurde, bietet alle Ressourcen für ein einigendes Narrativ, in dem sich die Mehrheit der Deutschen wiederfinden kann (vgl. Münkler 2010: 477–480). Doch auch der Blick auf mögliche Alternativen hilft weiter: Die deutsche Geschichte wird von einigen weltgeschichtlich bedeutsamen Ereignissen dominiert. Zu nennen sind hier etwa die Grauen des ersten Weltkriegs, der Zivilisationsbruch im Nationalsozialismus, der Bau der Berliner Mauer sowie ihr Fall und die Wiedervereinigung. Selbst die Geschichte des langen 19. Jahrhunderts mit all seinen einschneidenden Veränderungen fällt im kulturellen Gedächtnis der Bundesrepublik dahinter ab. Unter all diesen Ereignissen stellen lediglich die Ereignisse der Jahre 1989/1990 einen positiven Bezugspunkt dar, der noch dazu von vielen Menschen auch tatsächlich bewusst miterlebt wurde.

Blickt man in die Ergebnisse genauer hinein, so fällt auf, dass im Vergleich zu den älteren Befragten die Rangfolge der am häufigsten genannten Ereignisse zwar im Grundsatz sehr ähnlich ist, es aber doch deutliche Verschiebungen der Anteile zwischen Jugendlichen und über 25-Jährigen gibt. So beziehen sich Jugendliche und junge Erwachsene signifikant häufiger auf den Nationalsozialismus als auf die friedliche Revolution/Wiedervereinigung. Für sie sind beide Ereignisse insofern historisch, als dass sie sie nicht miterlebt haben. Doch es ist festzuhalten, dass sie aufgrund des biologischen Endes der Zeitzeugenschaft des Nationalsozialismus diesen primär aus extensiver, aber nicht immer intensiver Thematisierung in der Schule und Medien kennen. Es ist anzunehmen, dass diese häufige und wiederkehrende Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus insbesondere in der Schulzeit zu einer stärkeren Bedeutungszuschreibung führt als bei den älteren Menschen. Für diese nimmt ihre eigene Zeitzeugenschaft der Wiedervereinigung eine größere Rolle ein.

19 Dies liegt zum einen daran, dass dafür nur ein geringes Stundenkontingent zur Verfügung steht und andererseits auch die Lehrmaterialien von sehr unterschiedlicher Qualität sind (Arnswald 2006).

20 Um dies zu analysieren wäre eine genaue Analyse der von den Befragten verwendeten Formulierung notwendig, da dieses auch mit bestimmten Deutungen einhergeht (vgl. Jarausch 2010: 348–349).

Abbildung 6: **Genannte Ereignisse mit Bezug auf den Nationalsozialismus (in Prozent, gewichtet)**



Geht man noch einen Schritt weiter und betrachtet, welche Ereignisse konkret die Befragten in Bezug auf den Nationalsozialismus genannt haben, zeigen sich weitere Unterschiede (Abbildung 6). Zwar beziehen sich sowohl die jungen Erwachsenen als auch über 25-Jährige primär auf den zweiten Weltkrieg, doch während für die älteren Menschen die unmittelbare Nachkriegsgeschichte noch über eine große Bedeutung verfügt, wird diese von den jüngeren kaum genannt. Jüngere Menschen beziehen sich statt auf Einzelereignisse des zweiten Weltkrieges dagegen signifikant häufiger auf den Nationalsozialismus insgesamt. Ob dies auf geringe Kenntnisse über die Geschichte des Nationalsozialismus oder auf einen gesamtgesellschaftlichen Blick inklusive aller Verbrechen zurückzuführen ist, kann hier nicht abschließend geklärt werden.

Insgesamt lässt sich mit diesen Ergebnissen ein Bild zeichnen, bei dem ein positiver historischer Bezugspunkt mit dem Umbruch 1989/90 dominiert. Dies kann jedoch nicht mit einem Ende des negativen Gedenkens, also der Aufbewahrung der von Deutschland im Nationalsozialismus begangenen Verbrechen im kollektiven Gedächtnis (Knigge 2005: 443), gleichgesetzt werden. Denn fragt man direkt danach, so wird diesen ebenfalls eine große Bedeutung für das eigene Bild von Deutschland zugesprochen. Es ist jedoch auffällig, dass die Verbrechen selbst kaum an vorderer Stelle genannt werden. Sowohl bei den Jüngeren als auch bei den Älteren beziehen sich weniger als ein Prozent der Befragten direkt auf die Verfolgung von politisch Andersdenkenden, von Homosexuellen oder Zeugen Jehovas, auf den Massenmord an Kranken und Behinderten oder die Völkermorde an Juden, Sinti und Roma. Damit stellen der Nationalsozialismus und die nationalsozialistischen Verbrechen weder für junge noch für ältere Menschen jenen historischen Bezugspunkt schlechthin dar, der – wie es vielfach in öffentlichen Debatten und Meinungsäußerungen behauptet wird – mit der damit verbundenen historischen Schuld bzw. gegenwärtigen Verantwortung eine positive Identifikation mit Deutschland verhindere.

Eigenschaften – Normen, Werte und Haltungen des Deutschseins

Nicht nur historische Bezugspunkte sondern auch Werte und Normen können ein Bestandteil von Narrationen sein. Werte und Normen werden häufig über Eigenschaften erklärt. Daher wurden auch die Jugendlichen befragt: „Wenn Sie an Deutschland denken: Welche Eigenschaft beschreibt für Sie am besten dieses Land?“ betrachtet (Tabelle 5).

Tabelle 5: **„Welche Eigenschaft beschreibt für Sie am besten dieses Land?“ (erste Nennung, in Prozent, gewichtet)²¹**

	16–25 Jährige		Über 25 Jährige
Pflichtbewusstsein	16,1	Pflichtbewusstsein	16,2
Solidargemeinschaft	11,8	Strebsamkeit	11,5
Demokratie	8,0	Solidargemeinschaft	7,1
Strebsamkeit	6,8	Demokratie	6,4
Wirtschaft	4,7	Wirtschaft	4,4

Quelle: BIM pmg 2014

Bei den fünf häufigsten genannten Eigenschaften zeigte sich, dass sich Jugendliche und Erwachsene kaum voneinander in ihrem Antwortverhalten unterscheiden. In beiden Gruppen wird Deutschland an erster Stelle mit dem Merkmal Pflichtbewusstsein assoziiert, worunter vor Allem Sekundärtugenden wie Pünktlichkeit oder Zuverlässigkeit zusammengefasst wurden. Auch bei den Merkmalen Demokratie und Wirtschaft unterscheiden sich beide Gruppen nicht signifikant voneinander. Signifikante Unterschiede gibt es bei den Merkmalen Solidargemeinschaft und Strebsamkeit: Jugendliche nennen häufiger das Merkmal Solidargemeinschaft und seltener das Merkmal Strebsamkeit im Vergleich zu Erwachsenen. Diese signifikanten Unterschiede werden allerdings relativiert, bedenkt man, dass sich beide Merkmale unter den fünf häufigsten genannten Eigenschaften befinden und prozentual nicht sehr stark voneinander abweichen.

Auffallend ist allerdings, dass Erwachsene unter den fünf häufigsten genannten Eigenschaften deutlich stärker Sekundärtugenden (Pflichtbewusstsein und Strebsamkeit; 27,7 Prozent) im Unterschied zu sozialen Werten (Solidargemeinschaft und Demokratie; 13,5 Prozent) betonen als Jugendliche (22,9 Prozent bzw. 19,8 Prozent).

21 Aufgrund der hohen Antwortvielfalt bei der offen gestellten Frage, wurden Eigenschaften zu Oberkategorien zusammengefasst, wenn sie bedeutungsähnlich oder -zusammenhängend waren. Entsprechend enthält die Kategorie Pflichtbewusstsein die Eigenschaften Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, Genauigkeit etc.; die Kategorie Strebsamkeit die Eigenschaften fleißig, zielstrebig, arbeitsam etc.; die Kategorie Solidargemeinschaft die Eigenschaften sozial, Sozialstaat, Zusammenhalt etc.; die

Deutlich wird auch das Exklusionspotential von Narrationen: Denn werden bestimmte Bevölkerungsgruppen als abweichend von einem Narrativ (z. B. Sekundärtugenden oder Grundtugenden) wahrgenommen, können die betroffenen Gruppen sozialen Stigmata ausgesetzt sein.

Emotionen – nationale Verbundenheit und Identifikationen des Deutschseins

Neben den dargestellten historischen Bezugspunkten sowie den Werten und Normen ist auch die emotionale Verbundenheit mit Deutschland ein Teil der dominanten Narrationen des Deutschseins.

Im Folgenden wird die emotionale Verbundenheit von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Deutschland dargestellt.²² Anschließend werden 16–25-Jährige mit über 25-Jährigen hinsichtlich ihrer emotionalen Verbundenheit verglichen. Zu beachten ist dabei, dass aus den Fragen und Aussagen nicht hervorgeht, welche Narrative Befragte damit assoziieren.

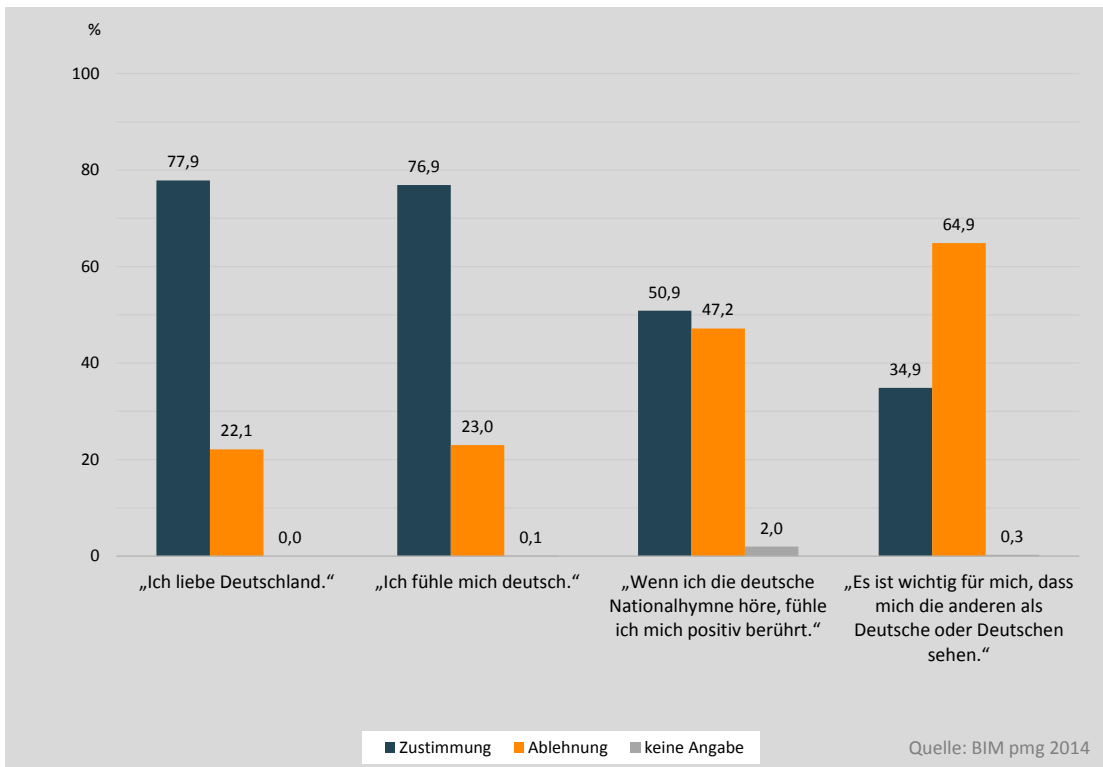
Verschiedene Facetten der Identifikation und Verbundenheit mit Deutschland sind unter Jugendlichen unterschiedlich stark ausgeprägt (Abbildung 7). Ein Großteil der Jugendlichen stimmt den Aussagen „Ich liebe Deutschland“ (77,9 Prozent) und „Ich fühle mich deutsch“ (76,9 Prozent) zu. Bei der Hälfte der 16–25-Jährigen findet auch die Aussage „Wenn ich die deutsche Nationalhymne höre, fühle ich mich positiv berührt“ (50,9 Prozent) Zustimmung. Weniger Wert legen Jugendliche auf die Außenwahrnehmung, als Deutsche oder Deutscher gesehen zu werden (34,9 Prozent).

Im Vergleich zu Erwachsenen ist allerdings die Identifikation und Verbundenheit mit Deutschland bei Jugendlichen in geringerem Maße ausgeprägt (Abbildung 7). Besonders das empfundene Positivgefühl beim Hören der Nationalhymne ist bei Jugendlichen deutlich schwächer als bei Erwachsenen (50,9 Prozent vs. 67,5 Prozent). Aber auch die Außenwahrnehmung, als Deutsche oder Deutscher gesehen zu werden, spielt bei Jugendlichen eine weitaus geringere Rolle als bei Erwachsenen (34,9 Prozent vs. 47,1 Prozent). Die Unterschiede zwischen Jugendlichen und Erwachsenen sind bei drei der vier Aussagen stabil d.h. sie sind auch unter Kontrolle soziodemographischer und themenrelevanter Merkmale signifikant.

Kategorie Demokratie die Eigenschaften Freiheit, Rechtsstaat, Politik etc.; die Kategorie Wirtschaft die Eigenschaften Wohlstand, Arbeit, Industrie etc. Darüber hinaus haben in beiden Altersgruppen fast 15 Prozent der Befragten keine Angabe zu der Frage gemacht.

22 An dieser Stelle wurde der Fragebogen gesplittet, d.h., eine Hälfte der Befragten bekam die Itembatterie in Abbildung 7, die andere Hälfte die Itembatterie in Abbildung 9.

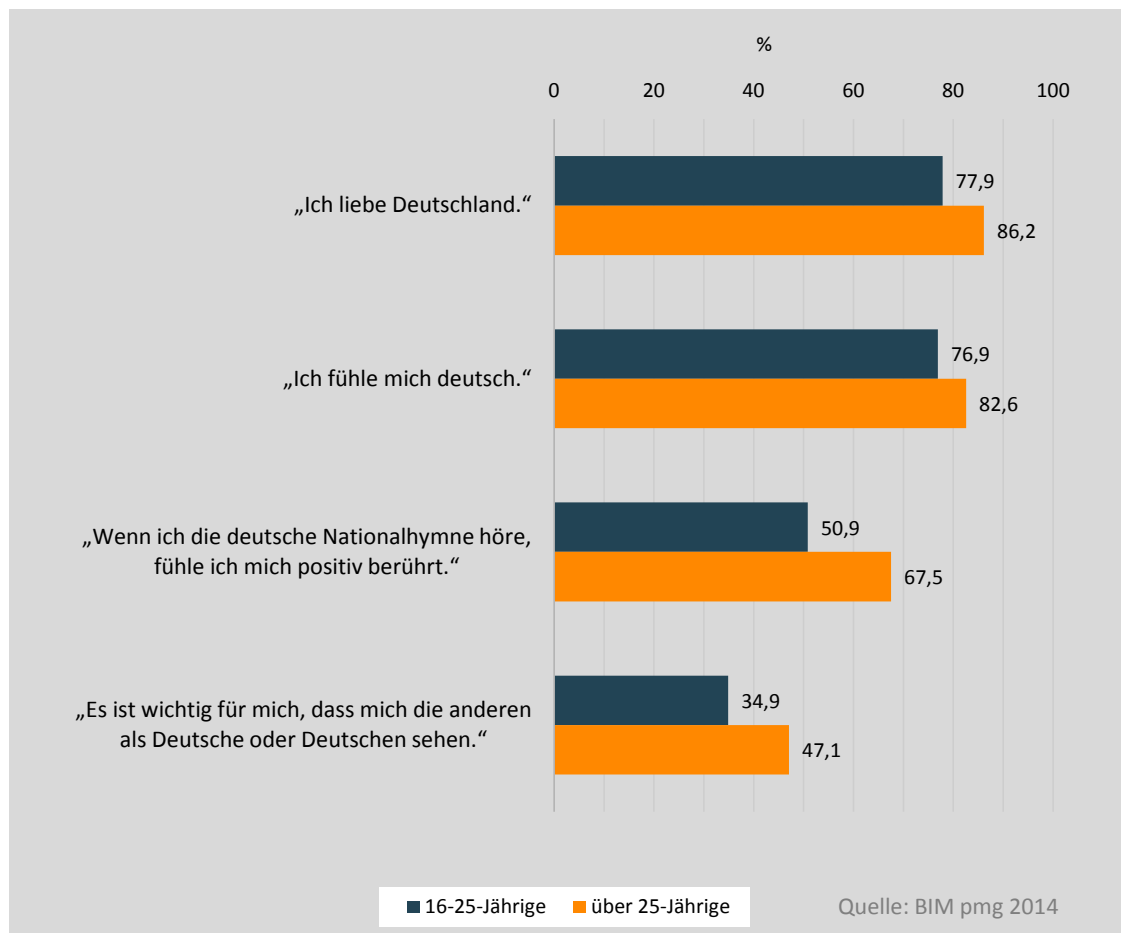
Abbildung 7: **Patriotismus und emotionale Verbundenheit bei den 16–25-Jährigen (in Prozent, gewichtet)**



Nur bei der Aussage „Ich fühle mich deutsch“ können signifikante Unterschiede durch die Hinzunahme von Kontrollvariablen aufgelöst werden. Die Unterschiede bei den restlichen Aussagen können anhand der im Fragebogen erfassten Items nicht vollständig erklärt werden. Vor diesem Hintergrund kommen im Rahmen dieser Studie nur noch mögliche Generations- und/oder Alterseffekte zur Erklärung der Diskrepanzen zwischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen und Erwachsenen bei der nationalen Verbundenheit und Identifikation mit Deutschland in Betracht. Ein Generationseffekt würde bedeuten: Personen, die von einer postmigrantischen Gesellschaft geprägt sind, verbinden weniger ein Positivgefühl mit nationaler Symbolik (Nationalhymne) und legen weniger Wert auf Nation als Identifikationspunkt nach außen (Außenwahrnehmung). Dies könnte damit zusammenhängen, dass in einer postmigrantischen Gesellschaft eine Identifikation mit Nation nicht mehr so stark vorhanden ist, weil die Präsenz multipler Nationalitäten im Kollektiv das Gefühl für die eine dominante nationale Identität aufweicht. Ein Alterseffekt würde hingegen bedeuten: Jugendliche und junge Erwachsene befinden sich in einer Lebensphase, in der nationale Symbolik und Nation als Identifikationspunkt nach außen weniger mit positiven Emotionen und Relevanz verknüpft sind; diese werden jedoch später im Lebenslauf an Bedeutung gewinnen (vgl. Lüdemann 2000). So könnte die geringere emotionale Verbundenheit mit Deutschland von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Vergleich zu Erwachsenen auch an der kritischen Hinterfragung von Nati-

onalismus im Schulkontext liegen, deren Effekt sich im Lebensverlauf abschwächt. Führt man eine kategorisierte Altersvariable mit den Kategorien „16–25“, „26–35“, „36–45“, „46–55“, „56–65“ und „über 65“ Jahren in die multivariate Analyse ein, dann zeigt sich, dass sich 16–25-Jährige bei der Frage um die Relevanz der Nation als Identifikationspunkt nach außen von den mittleren Altersklassen nicht signifikant unterscheiden. Ein signifikanter Unterschied tritt erst im Vergleich zu den über 55-Jährigen ein. Wenn es also einen postmigrantischen Generationeneffekt gäbe und dieser vor allem die jüngeren Altersklassen beeinflusst haben würde, dann müsste ein Unterschied bereits im Vergleich zu den mittleren Alterskategorien eintreten, was bei dieser Frage nicht der Fall ist. Bei der Frage um nationale Symbolik tritt hingegen ein signifikanter Unterschied bereits im Vergleich zu mittleren Altersklassen ein. Entsprechend wäre hier ein postmigrantischer Generationeneffekt durchaus denkbar.

Abbildung 8: **Patriotismus und emotionale Verbundenheit im Vergleich zwischen den 16–25-Jährigen und über 25-Jährigen (nur Zustimmungswerte, in Prozent, gewichtet)**



Konditionen – Kriterien und Bedingungen des Deutschseins

Das Inklusions- bzw. Exklusionspotential von Narrationen wurde bereits angesprochen. Nun soll dargestellt werden, welchen Kriterien und Bedingungen Jugendliche und junge Erwachsene dem Deutschsein beimessen, wenn es explizit um die Frage der Zugehörigkeit geht:

Welche Kriterien erachten die Befragten für wichtig bzw. unwichtig, um deutsch zu sein? Und unterscheiden sich Jugendliche und junge Erwachsene von älteren Erwachsenen? Wie verstehen Jugendliche das Deutschsein? Wer gehört dazu, wer nicht?

In der Abbildung 9 wird dargestellt, welche Kriterien die befragten Jugendlichen für wichtig oder unwichtig erachten, um deutsch zu sein (vgl. auch ISSP 2003; EVS 2008).²³ Bei Jugendlichen stehen mit deutlichem Abstand offene, d.h. erlernbare bzw. erreichbare, Kriterien wie die deutsche Sprache zu sprechen (95,5 Prozent) oder die deutsche Staatsangehörigkeit zu besitzen (76,4 Prozent) an oberster Stelle. Nahezu ein Drittel der Jugendlichen erachten jedoch immer noch geschlossene, d.h. nicht erreichbare oder schwer erreichbare, Kriterien wie akzentfrei Deutsch zu sprechen (33,6 Prozent) oder deutsche Vorfahren zu haben (31,4 Prozent) für wichtig, um deutsch zu sein. Dem Verzicht auf das Kopftuch, das als Kriterium sowohl geschlossen als auch offen funktionieren kann, wird von einem Viertel der Jugendlichen Wichtigkeit zugesprochen (25,5 Prozent). Alles in allem zeigt sich, dass Jugendliche ein deutlich offenes Verständnis vom Deutschsein haben.

Das offene Verständnis vom Deutschsein ist bei Jugendlichen stärker ausgeprägt als bei Erwachsenen (Abbildung 10). Diese größere Offenheit ergibt sich nicht durch die stärkere Betonung von offenen Kriterien durch Jugendliche, denn hier unterscheiden sich Jugendliche kaum von Erwachsenen, vielmehr entsteht sie aus der größeren Unwichtigkeit von geschlossenen Kriterien. Die meisten signifikanten Unterschiede zwischen Jugendlichen und Erwachsenen lassen sich durch die Hinzunahme von Kontrollvariablen auflösen. Der intergruppalen Kontakt hat dabei einen positiven Effekt auf ein offenes Verständnis vom Deutsch-Sein.²⁴ Hier trägt also der Kontakt zur Neubewertung der eigenen Gruppe bei (Pettigrew 1998).

23 Die dazugehörige Frage wurde in zwei Versionen gestellt: „Halten Sie persönlich die folgenden Dinge für sehr wichtig, eher wichtig, eher unwichtig oder sehr unwichtig, um wirklich deutsch zu sein ...“ und „Halten Sie persönlich die folgenden Dinge für sehr wichtig, eher wichtig, eher unwichtig oder sehr unwichtig, um deutsch zu sein ...“. Auf das Antwortverhalten der jeweiligen Gruppen hat die Frageformulierung keinen signifikanten Einfluss gehabt.

24 Hier wurde der Kontakt mit Musliminnen und Muslimen als Variable verwendet, da keine anderen intergruppalen Kontakte im Fragebogen erfasst wurden.

Einzig der signifikante Unterschied beim Kriterium „Auf das Kopftuch zu verzichten“ konnte weder unter Kontrolle von soziodemografischen noch unter Kontrolle von themenrelevanten Items aufgelöst werden. Wie im Kapitel Emotionen bereits erörtert, kommen zur Erklärung der Unterschiede zwischen Jugendlichen/jungen Erwachsenen und Erwachsenen auch bei dieser Frage nur noch Generations- und/oder Alterseffekte infrage. Denkbar im Sinne eines Generationseffekts ist, dass das Kopftuch und die Debatten darüber zur alltäglichen Normalität bei Jugendlichen/jungen Erwachsenen gehört, was in der Jugendphase der Erwachsenen nicht in gleicher Weise der Fall war. Oder im Sinne eines Alterseffekts würde auch bei Jugendlichen/jungen Erwachsenen im Lebensverlauf das Verständnis vom Deutsch-Sein in Bezug auf das Kopftuch restriktiver, z. B. durch eine abnehmende „Weltoffenheit“ im Alter (Lüdemann 2000: 385). Ein signifikanter Unterschied tritt dabei ab der Altersklasse 46–56 Jahre ein, d.h. auch hier unterscheiden sich Jugendliche nicht von Personen der mittleren Altersklassen (vgl. Kapitel Emotionen).

Abbildung 9: **Welche Kriterien sind für die 16–25-Jährigen wichtig oder unwichtig um deutsch zu sein? (in Prozent, gewichtet)**

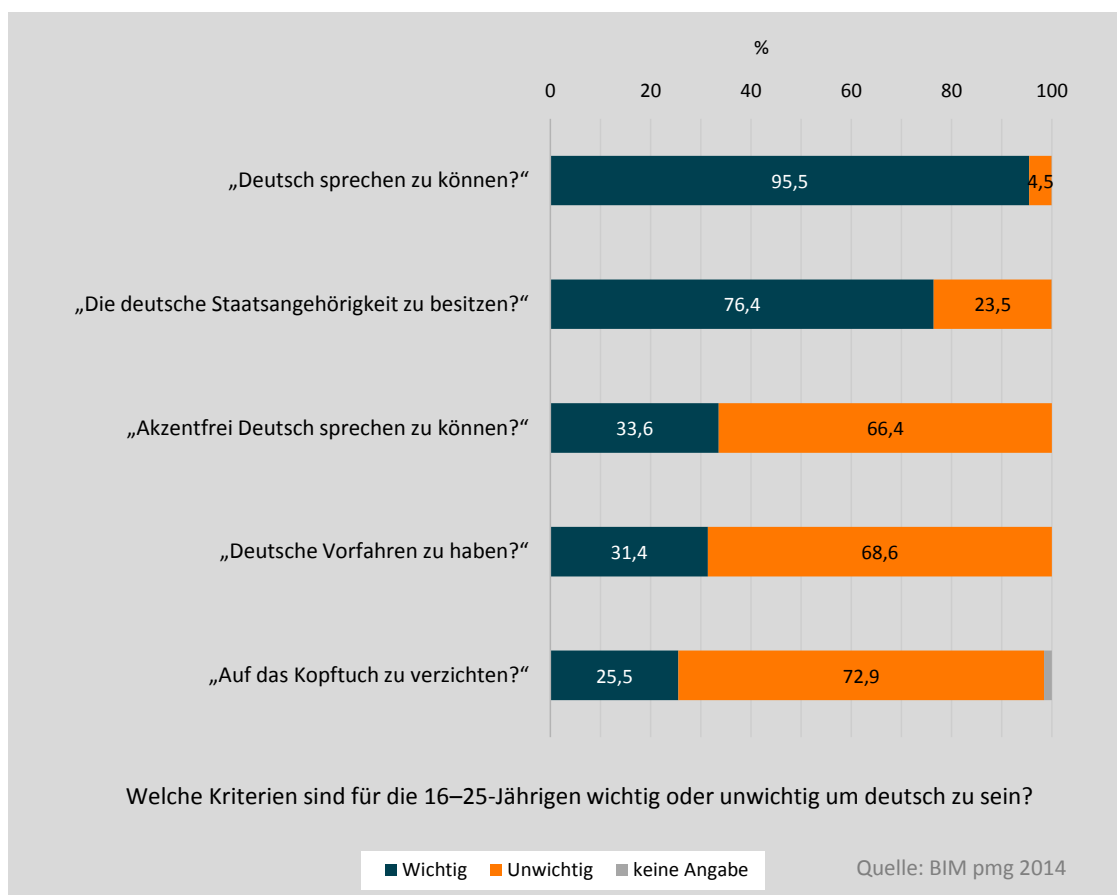
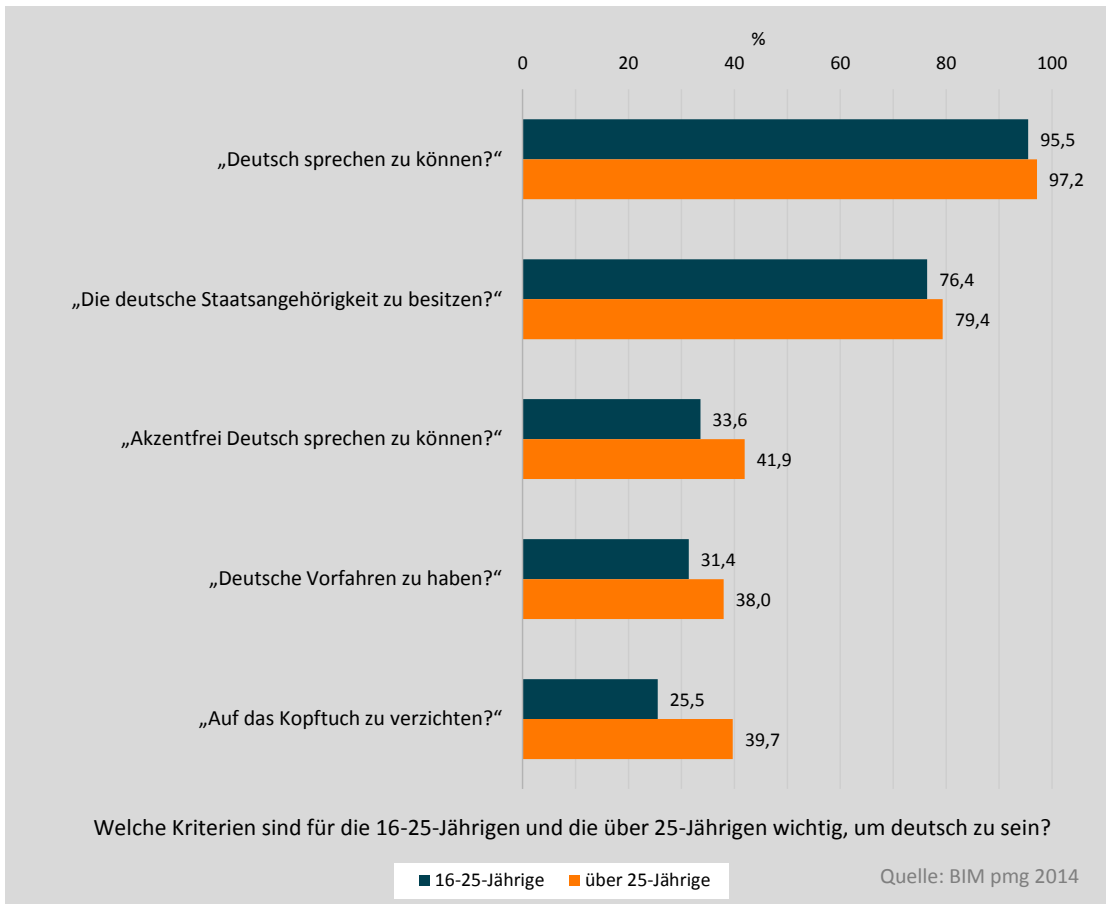


Abbildung 10: **Welche Kriterien sind für die 16–25-Jährigen und die über 25-Jährigen wichtig, um deutsch zu sein? (in Prozent, gewichtet)**



Zwischenfazit II zu Narrationen des Deutschseins

Die Narrationen des Deutschseins wurden hier operationalisiert über die historischen Bezugspunkte, die emotionale Verbundenheit mit Deutschland, die Konditionen, die als notwendig erachtet werden, um deutsch zu sein, und die Deutschland zugeordneten Eigenschaften. Sie bilden damit einen Erzählzusammenhang, der in gewisser Weise ein Leitbild für das gemeinsame Zusammenleben vorgibt. Unterschiedlichen Gruppen kann dabei ein Platz innerhalb oder außerhalb der nationalen Identität – und somit der kollektiven Narration zugewiesen werden.

Betrachtet man nun die Narrationen der Jugendlichen, so lässt sich wie auch bei den Erwachsenen ein positiver Selbstbezug feststellen. Dieser zeigt sich etwa darin, dass der dominierende historische Bezugspunkt die friedliche Revolution bzw. die Wiedervereinigung ist und dass mit Deutschland Attribute assoziiert werden, die sich grundsätzlich positiv deuten lassen, wie etwa pflichtbewusst, solidarisch oder demokratisch. Am deutlichsten wird dies jedoch an der sehr hohen Zustimmung zu

der Aussage „Ich liebe Deutschland“. Dennoch lassen sich Unterschiede zwischen den 16–25-Jährigen und den über 25-Jährigen feststellen. So blicken die älteren Erwachsenen noch positiver auf Deutschland: Emotionale Verbundenheit und Patriotismus sind hier weiter verbreitet als bei den Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Dazu passt auch, dass die Jüngeren häufiger den Nationalsozialismus als historischen Bezugspunkt wahrnehmen.

Auch bei der Frage, wer einen Platz in der Narration findet und welche Bedingungen hierfür zu erfüllen sind, zeigt sich trotz der größeren Offenheit der Jugendlichen zwischen ihren Präferenzen und denen der Älteren ein grundsätzlich ähnliches Muster. Am häufigsten werden erwerbbar Kriterien, wie das Beherrschen der deutschen Sprache oder die Staatsbürgerschaft genannt. Aber auch Konditionen, die für Menschen, die seit vielen Jahren in Deutschland leben, nicht erreichbar sind, wie das akzentfreie Deutschsprechen, spielen noch eine große Rolle. Allerdings zeigen sich auch hier die Jugendlichen wieder offener. Ursächlich dafür ist unter anderem auch der Kontakt, den Jugendliche und junge Erwachsener häufiger mit Menschen haben, die selbst oder deren Vorfahren nach Deutschland eingewandert sind. Sie erleben dabei, dass diese sich auch deutsch fühlen und eine emotionale Verbundenheit zu Deutschland verspüren (Foroutan et al. 2014a: 24f.). Deutschsein ist damit schon in ihrer Lebenswelt eine offenerere Kategorie, in der auch Unterschiede ihren Platz haben. Trotzdem gibt es auch unter den Jugendlichen einige, die als Voraussetzungen für das Deutschsein Ansprüche stellen, die tief in die Identität eingreifen und mit den Grundsätzen der verfassungsrechtlich geschützten Religionsfreiheit kaum in Einklang zu bringen sind: Ein Viertel fordert etwa den Verzicht auf das Kopftuch, bei den Älteren ist der Anteil mit 40 Prozent noch um 14 Prozentpunkte höher.

Unterschiedlichen Vorstellungen vom Deutschsein lassen sich auch in den Deutschland zugeschriebenen Eigenschaften wiederfinden. Dort nennen die Jugendlichen deutlich häufiger demokratische Normen und Prinzipien und betonen stärker den sozialen Zusammenhalt als die Älteren. Bei beidem handelt es sich um Tugenden, die für ein vielfältiges Miteinander, in dem Unterschiedlichkeit als Wert begriffen oder zumindest akzeptiert wird, unumgänglich sind.

Festzuhalten bleibt, dass sich die Narrationen der jungen Erwachsenen nicht fundamental von jenen der Älteren unterscheiden. Die Unterschiede stecken vielmehr in den Nuancen und dort erweisen sich die 16–25-Jährigen tatsächlich als offener gegenüber Vielfalt – ohne dabei die emotionale Verbundenheit zu Deutschland zu verlieren, auch wenn diese schwächer ausfällt.

III. Exklusionen und Stereotype – Ausgrenzungs- und Anerkennungsbereitschaft gegenüber Muslimen in Deutschland

Unter dem Stichwort Exklusionen wollen wir in diesem Kapitel überprüfen, welche stereotypen Einstellungsmuster sich bei Jugendlichen in Deutschland mit Bezug auf Musliminnen und Muslime erfassen lassen und welche Formen der Anerkennung sie bereit sind diesen zu gewähren. Neben der Anerkennung politischer Teilhabe von Musliminnen und Muslimen konzentrieren wir uns hier explizit auf die Anerkennung religiöser Vielfalt, die hier exemplarisch für einen sichtbaren und symbolischen Bestandteil heterogener postmigrantischer Gesellschaften steht. Im vorliegenden dritten Kapitel wird untersucht:

Wie ist die Einstellung der Jugendlichen gegenüber dominanten Stereotypen zu Musliminnen und Muslimen? Werden Musliminnen und Muslime als Teil der Kollektivgemeinschaft wahrgenommen? Wird ihnen das Recht auf Teilhabe und Forderungen zugestanden? Und welche kulturelle, sozialräumliche, strukturelle und symbolische Anerkennung religiöser Vielfalt signalisieren Jugendliche in Deutschland gegenüber Musliminnen und Muslimen.

Stereotype Vorstellungen gegenüber Muslimen in Deutschland

Stereotype als Vorstellungen davon, was eine bestimmte Gruppe im Kern charakterisiert, beeinflussen die Wahrnehmung von und den Umgang mit dieser Gruppe und ihren Mitgliedern (Dovidio et al. 2010). Diese Vorstellungen stellen Vereinfachungen dar, die nicht unbedingt auf alle oder überhaupt auf irgendwelche Mitglieder der

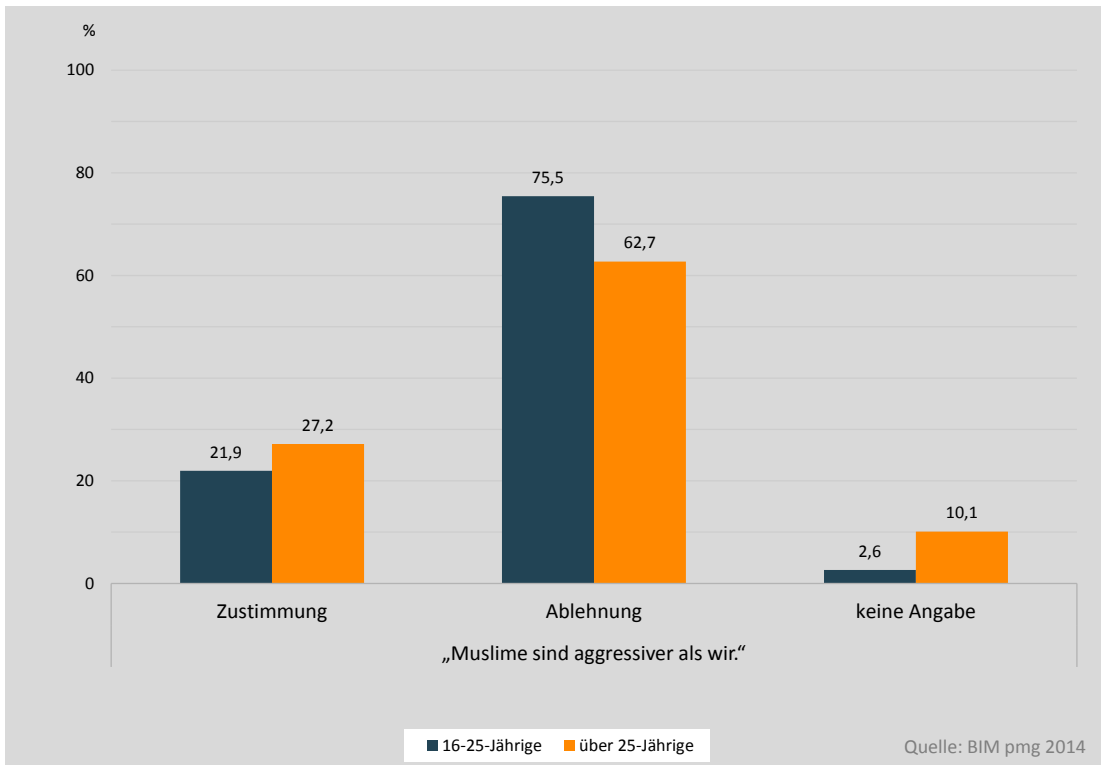
Gruppe zutreffen müssen. Darüber können sich Personen bewusst sein, müssen es aber nicht. Wenn Stereotype mit einer Wertung verbunden sind und sich im Handeln niederschlagen, können sie zur Ausgrenzung, Abwertung oder Diskriminierung einer bestimmten Gruppe aufgrund dieser (zugeschriebenen) Gruppenzugehörigkeit führen. Wird Toleranz gegenüber Differenz und Pluralität als notwendiges Fundament einer demokratischen Kultur in postmigrantischen Gesellschaften verstanden, dann können ausgrenzende und abwertende Stereotype und Vorurteile gegenüber Minderheiten, wenn sie entsprechend instrumentalisiert werden, dieses Fundament aushöhlen (Zick et al. 2011: 20). Mit Bezug auf Musliminnen und Muslime in Deutschland lässt sich festhalten, dass es in der deutschen Gesellschaft stark verankerte Stereotype gegenüber dieser Gruppe gibt, die zu einer kulturellen Essenzialisierung führen können (vgl. Shooman 2014).

In Bezug auf Musliminnen und Muslime wurden im Zuge der Sarrazin-Debatte insbesondere zwei Stereotype häufig wiederholt, die vor allem um die Zuschreibungen ‚gewaltbereit‘ und ‚bildungsfern‘ kreisten. Um die Verbreitung solcher Stereotype gegenüber Musliminnen und Muslimen in der nichtmuslimischen Bevölkerung zu messen, haben wir nach der Zustimmung zu drei Aussagen gefragt, in denen stets eine „Wir“-Gruppe „den“ Musliminnen und Muslimen gegenübergestellt wurde. Diese Abgrenzung der Eigengruppe von „den“ Musliminnen und Muslimen wurde in den allermeisten Fällen nicht hinterfragt und unwidersprochen hingenommen. Neben der Einstellung zu diesen Stereotypen wollten wir mit diesen Fragen außerdem die Zusammensetzung des deutschen „Wir“ untersuchen.

Die Aussage „Muslime sind aggressiver als wir“ wird von 27 Prozent der Personen über 25 Jahren bejaht (Abbildung 11). Damit geht mehr als jede vierte Person über 25 Jahren davon aus, dass Musliminnen und Muslimen ein höheres Aggressionspotential zu eigen ist als der Eigengruppe, dem „Wir“. Während eine klare Trennung zwischen der „Wir“-Gruppe auf der einen und „den“ Musliminnen und Muslimen auf der anderen Seite besteht, wird innerhalb der Gruppe „der“ Musliminnen und Muslime nicht differenziert, vielmehr wird das Aggressionspotential der Gruppe als Ganzer zugeschrieben.

Das Stereotyp der Aggressivität von Musliminnen und Muslimen teilen signifikant weniger jüngere Menschen: In der Altersgruppe von 16 bis 25 beträgt die Zustimmung zu dieser Aussage nur 22 Prozent, also fünf Prozentpunkte weniger als bei den über 25-Jährigen. In Übereinstimmung mit diesem Ergebnis findet auch die Sonderauswertung Islam des Religionsmonitors (Vopel und El-Menouar 2015) ein positiveres Islambild bei Personen in dieser Altersgruppe.

Abbildung 11: **Wahrnehmung von Musliminnen und Muslimen als aggressiv in Abgrenzung zu einer Wir-Gruppe (in Prozent, gewichtet)**



Noch weiter verbreitet ist das Stereotyp von Musliminnen und Muslimen als bildungsfern (Abbildung 12): Rund 30 Prozent sowohl der Jugendlichen als auch der über 25-Jährigen lehnen die Aussage „Muslimische Eltern sind genauso bildungsorientiert wie wir“ ab. Die Zustimmung allerdings, dass muslimische Eltern genauso bildungsorientiert seien wie „wir“, liegt bei den Jugendlichen bei 61,8 Prozent, bei der restlichen Bevölkerung nur bei 54,3 Prozent. Das Alter hat jedoch keinen statistisch signifikanten Einfluss darauf, ob jemand der Aussage zustimmt oder sie ablehnt, das heißt, die Unterschiede zwischen den Altersgruppen könnten hier auch auf Zufall beruhen. Personen über 25 Jahre haben sich hier jedoch signifikant häufiger dazu entschieden, keine Einschätzung abzugeben. Der Großteil derjenigen, die der Aussage weder zustimmen noch sie ablehnen wollten, gab an, es nicht zu wissen.

Auf einer abstrakten Ebene ist allerdings die Bereitschaft der Anerkennung sehr hoch: „Wir sollten Muslimen mehr Anerkennung entgegenbringen“, finden trotz dem Vorhandensein negativ bewerteter Stereotype in der Bevölkerung 66,7 Prozent der Bevölkerung über 25, und sogar 77,7 Prozent der Jugendlichen (Abbildung 13).

Abbildung 12: **Wahrnehmung von Musliminnen und Muslimen als bildungsorientiert in Abgrenzung zu einer Wir-Gruppe (in Prozent, gewichtet)**

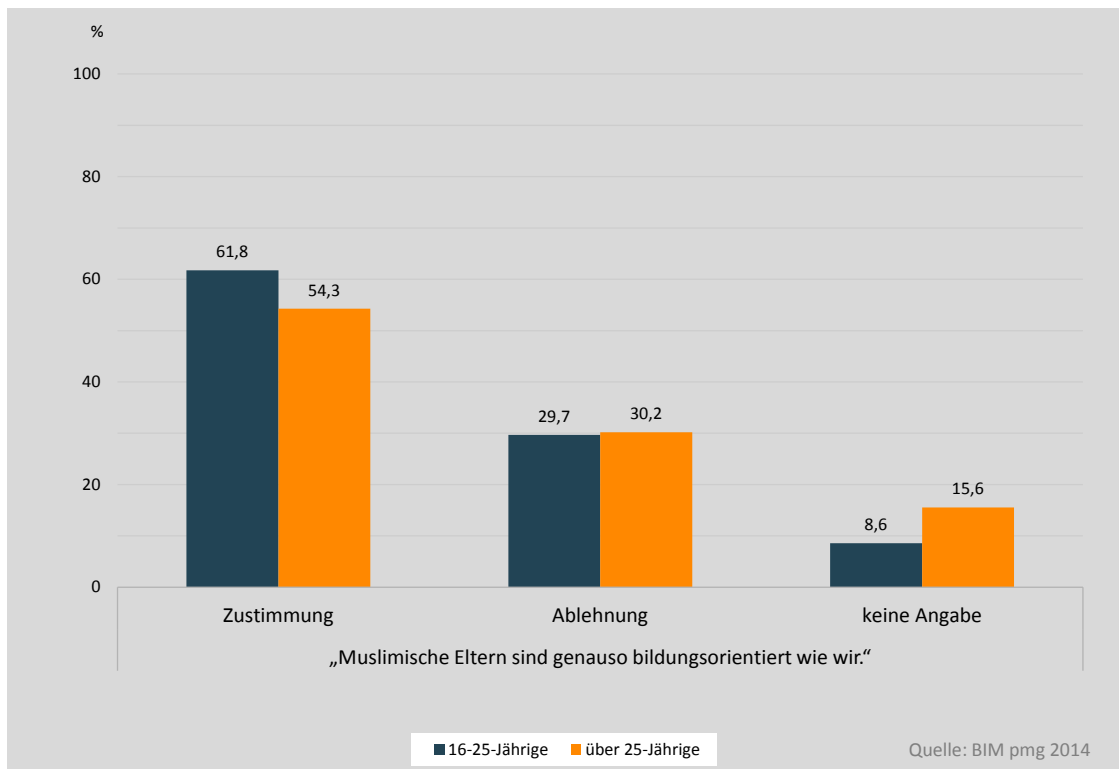
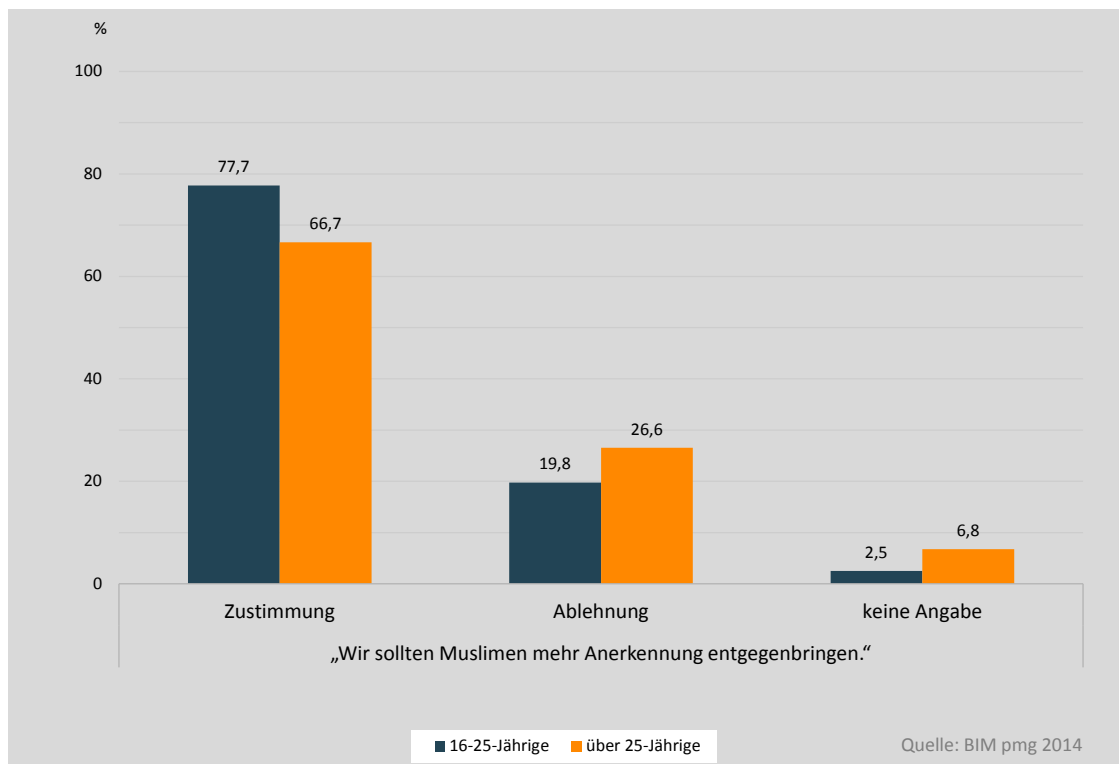


Abbildung 13: **Anerkennung gegenüber Musliminnen und Muslimen (in Prozent, gewichtet)**



Wie im Methodikkapitel beschrieben, werden solche Einstellungsunterschiede zwischen verschiedenen Altersgruppen meist nicht tatsächlich durch die Anzahl der Lebensjahre begründet, sondern durch mit dem Alter zusammenhängenden Faktoren. Beispielsweise hängt das Alter hier mit dem Bildungsgrad der Personen zusammen: Während aufgrund der Bildungsexpansion 37,4 Prozent der Jugendlichen über ein (Fach-)Abitur verfügen, beträgt dieser Anteil bei den älteren Erwachsenen nur 27,7 Prozent (vgl. Kapitel Jugendliche als Untersuchungsgruppe). Damit unterscheiden sich die Gruppen der jungen und älteren Erwachsenen nicht nur in ihrem Alter, sondern auch in ihrem durchschnittlichen Bildungsgrad. Der abgeleitete Altersunterschied könnte dementsprechend genauso gut auf das Alter wie auf den Bildungsgrad zurückzuführen sein.

Welcher der beiden Faktoren tatsächlich für die Unterschiede in den Antworten verantwortlich ist, lässt sich mithilfe statistischer Analysen²⁵ bestimmen. In Bezug auf die Verbreitung der Stereotype bei Jugendlichen und älteren Erwachsenen zeigt sich, dass hier nicht das Alter, sondern der Bildungsgrad für die vorhandenen Unterschiede in den Antworten relevant ist.

Für die Frage, über welchen Mechanismus sich der Zusammenhang zwischen Bildung und der Verbreitung von Stereotypen vermittelt, gibt es verschiedene Erklärungsansätze:

Nach der Sozialisationstheorie werden in der Schule Einstellungen und Wissen vermittelt, die das Zusammenleben befördern. Dabei handelt es sich zum Beispiel um demokratische Werte, multikulturelle Erfahrungen und die Fähigkeit, die Perspektive zu wechseln und sich in andere hineinzuversetzen (Coenders und Scheepers 2003). In Verbindung mit konkretem Wissen über andere Religionen, Sprachen und Länder entsteht ein größeres Verständnis für Menschen anderen Glaubens und anderer Herkunft. Dies trifft auf die hier erfasste Untersuchungsgruppe zu, die zum Teil noch in der Schule ist, zum Teil erst kürzlich die Schule verlassen hat.

Die hier beforschte Altersgruppe ist in einem schulischen Zusammenhang sozialisiert worden, in welchem die plurale Zusammensetzung der Gesellschaft sich schon sehr viel stärker im Klassenraum widerspiegelt (Tepecik 2012). Der hier gefundene Bildungseffekt könnte also mit der verstärkten Auseinandersetzung sowohl mit kultureller, sprachlicher und religiöser Vielfalt als auch mit Themen wie Migration, Muslimen und Islam in der Schule zusammenhängen. Tatsächlich zeigt sich der Effekt multikultureller Erfahrungen darin, dass Personen, die häufig Kontakt zu Musliminnen und Muslimen haben, auch weniger stereotype Vorstellungen vertreten als Personen, die selten Kontakt zu Musliminnen und Muslimen haben. Wichtige Orte solcher Kontakte sind eben auch Bildungseinrichtungen.

Über die Sozialisationstheorie hinaus gibt es weitere wichtige Ansätze, die den Zusammenhang zwischen der Verbreitung stereotyper Vorstellungen und Bildung zu erklären versuchen: (1) Die „These der kognitiven Komplexität“ (Hopf 1999) geht davon aus, dass Bildung die kognitive Komplexität steigert und Personen so befähigt,

25 Welche Einflussfaktoren maßgeblich dafür sind, ob jemand den genannten Aussagen zustimmt oder sie ablehnt, wurde mit einer logistischen Regression untersucht.

zwischen verschiedenen Personen oder Sachverhalten stärker zu differenzieren (Bieri 1955). Dies ermöglicht das Verstehen komplexer Zusammenhänge und das Durchschauen von Stereotypen als nicht notwendigerweise zutreffende Vereinfachungen. (2) Ein weiterer möglicher Mechanismus führt über die Persönlichkeitsentwicklung. Weniger gebildete Personen weisen häufiger autoritäre Persönlichkeitsmerkmale auf, etwa Autoritätshörigkeit und das Bedürfnis, selbst Autorität über andere auszuüben. Höherer Autoritarismus geht auch mit stereotyperen Vorstellungen von Fremdgruppen einher (Scheepers et al. 1990). Die Stereotype würden demnach bei höher gebildeten Personen seltener vorkommen, weil mit Bildung eine weniger autoritäre Persönlichkeit einhergeht. Darüber hinaus ist auch der Einfluss anderer mit Bildung zusammenhängender Persönlichkeitsmerkmale denkbar (Coenders und Scheepers 2003). (3) Auch in unserem Fragebogen waren einzelne Items enthalten, die zur Autoritarismusmessung eingesetzt werden. Nimmt man diese zur Erklärung hinzu, verändern sich weder der Alters- noch der Bildungseffekt signifikant. Autoritarismus scheint vielmehr einen eigenen Einfluss auf das Vorhandensein von Stereotypen zu haben. Für die These, dass Bildung über autoritäre Persönlichkeitsmerkmale einen Einfluss auf stereotype Vorstellungen hat, können hier also keine Indizien gefunden werden. (4) Die Theorie des realistischen Gruppenkonflikts macht die Folgen unterschiedlicher Bildungsniveaus für Unterschiede in der Verbreitung von Stereotypen verantwortlich: Da ausländische Arbeitsmarktteilnehmerinnen und -teilnehmer in Deutschland im Schnitt weniger gebildet sind als die einheimische Bevölkerung (Kiehl und Werner 1999; Haug et al. 2009) konkurrieren insbesondere niedrig gebildete Personen mit eingewanderten Menschen um Arbeitsplätze. Dieser Ressourcenkonflikt äußert sich dann bei weniger gebildeten Personen in negativ geprägten Stereotypen gegenüber einer Fremdgruppe, beispielsweise Musliminnen und Muslimen (Zárata et al. 2004). (5) Schließlich muss noch eine ganz andere Deutung des Zusammenhangs zwischen Bildung und der Verbreitung von Stereotypen in Betracht gezogen werden. Aus der Forschung zu sozialer Erwünschtheit ist bekannt, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer Befragung unter Umständen ihre Antworten verändern, um in einem besseren Licht dazustehen. Beispielsweise wäre es denkbar, dass Befragte fremdenfeindliche Einstellungen verbergen und positive Antworten geben, weil ihnen bewusst ist, dass Fremdenfeindlichkeit gesellschaftlich nicht akzeptiert ist (Hopf 1999). Ist dieses Bewusstsein über soziale Erwünschtheit bei höher Gebildeten stärker ausgeprägt, hieße das, dass höher Gebildete nicht weniger fremdenfeindlich sind als weniger Gebildete, sondern dass sie dies nur besser zu verbergen wissen. Um diesen Effekt aufzudecken und zu unterscheiden, ob jemand tatsächlich keine negativen Einstellungen gegenüber einer bestimmten Personengruppe hat oder dies nur aus Gründen der sozialen Erwünschtheit vorgibt, wurden verschiedene Techniken und Befragungsmethoden entwickelt, beispielsweise Skalen, die die Tendenz zu sozial erwünschtem Antwortverhalten erfassen (Mummendey und Eifler 1993; Winkler et al. 2006), die Bogus-Pipeline-Technik (Jones und Sigall 1971) und der Implicit Association Test²⁶ (Greenwald et al. 2009). Alle diese Methoden haben wir jedoch in unserer Erhebung nicht verwendet – insofern können wir hierzu keine weiteren Angaben machen.

26 Der Test kann selbst durchgeführt werden unter <https://implicit.harvard.edu/implicit/takeatest.html>.

Ausschluss von Musliminnen und Muslimen aus dem deutschen Narrativ

Über die Verbreitung der Stereotype hinaus hat uns interessiert, wie die in den Aussagen implizierte Komplementärkategorie zu „den“ Musliminnen und Muslimen bezeichnet wird. Im Anschluss an die drei Aussagen haben wir deshalb gefragt, an wen die Leute gedacht haben bei dem „wir“ in den Aussagen wie: „Muslimische Eltern sind genauso bildungsorientiert wie wir“. Auch dies sagt etwas über das Muslimbild der Befragten aus, denn es beschreibt, was Musliminnen und Muslime in der Wahrnehmung der Befragten *nicht* sind. Wenn jemand zum Beispiel antwortet, er habe an die Deutschen gedacht, stellt er Deutsche und Musliminnen/Muslime einander gegenüber und impliziert, dass jemand entweder muslimisch ist *oder* deutsch – nicht jedoch beides. Darin kommt ein Ausschluss der Musliminnen und Muslime aus dem deutschen „Wir“ zum Ausdruck und es wird deutlich, wie sehr die beiden Bezeichnungen „muslimisch“ und „deutsch“ getrennt voneinander gedacht werden. Solche auf die Deutschen oder Deutschland als nationale oder ethnische Kategorie bezogenen Nennungen haben 40,4 Prozent der jungen Erwachsenen, aber nur 35,3 Prozent der älteren Erwachsenen genannt. Hätten wir die Zustimmung zu der Frage „Christen sind aggressiver als wir“ oder „Juden sind aggressiver als wir“ oder „Frauen sind aggressiver als wir“ abgefragt, so hätte man vermutlich mit größeren Irritationen rechnen können. Diese Frage löste bei den meisten der über 8000 Befragten keine Irritation aus, da im Sprachgebrauch die Dualität von Muslimischsein und Deutschsein eine durchaus etablierte Kategorisierung ist, obwohl fast die Hälfte aller in Deutschland lebenden Muslime die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt (Haug et al. 2009: 80).

Eine logische Komplementärkategorie zu Musliminnen und Muslimen wie zum Beispiel Nichtmusliminnen/-muslime, Christinnen/Christen oder Andersgläubige, die nicht einer religiösen Kategorie eine nationale Kategorie gegenüberstellen, haben insgesamt deutlich weniger Personen genannt: Bei den jungen Erwachsenen sind es 6,8 Prozent, bei den älteren nur 3,9 Prozent.

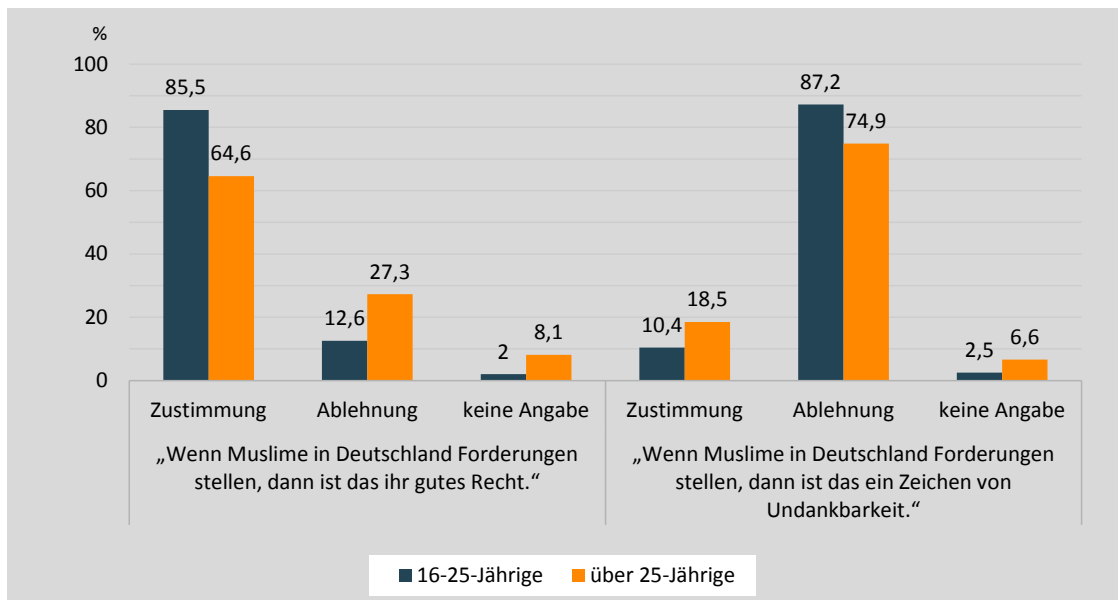
Recht auf Teilhabe

Die Anerkennung des Teilhaberechts von Minderheiten ist ein zentrales Element demokratischer Kultur. Eine Aberkennung von Teilhaberechten ist insofern kritischer zu betrachten als stereotype Einstellungen, als dass hier nicht nur eine persönliche Vorstellung gegenüber einer bestimmten Gruppe zum Ausdruck kommt, sondern die Bereitschaft verweigert wird, dieser Gruppe die politische Teilhabe und das Vertreten ihrer Interessen zuzugestehen. Doch genau diese grundrechtlich geschützten und für eine freiheitliche, plurale Demokratie wesentlichen Rechte sind für eine staatsbürgerliche Gleichstellung elementar.

Die gefundenen Unterschiede zwischen Jugendlichen und den über 25-Jährigen in der Verbreitung von Stereotypen übertragen sich auch auf das Musliminnen und Muslimen zugestandene Teilhaberecht (Abbildung 14):

Während 85,5 Prozent der Jugendlichen finden, dass es ein gutes Recht der Musliminnen und Muslime ist, in Deutschland Forderungen zu stellen, sind dies bei den älteren Erwachsenen nur 64,6 Prozent. Für ein Zeichen von Undankbarkeit halten dies andersherum nur 10,4 Prozent der Jugendlichen, aber mit 18,5 Prozent fast doppelt so viele Personen aus der älteren Altersgruppe. Damit ist die Anerkennung des Rechts auf Teilhabe – hier expliziert mit dem Recht der Musliminnen und Muslime in einer Gesellschaft, in der sie leben, auch Forderungen zu stellen, bei Jugendlichen und jüngeren Erwachsenen deutlich weiter verbreitet als bei älteren.

Abbildung 14: **Anerkennung des politischen Teilhaberechts von Musliminnen und Muslimen (in Prozent, gewichtet)**



Auch hier zeigt sich wieder, dass die Unterschiede zwischen Jugendlichen und Erwachsenen auf unterschiedliche Bildungsniveaus zurückzuführen sind. Dies kann einerseits wie oben dargelegt in der mit Bildung zunehmenden Akzeptanz von Minderheiten begründet liegen. Andererseits geht mit höherer Bildung auch ein stärker ausgeformtes Demokratieverständnis einher, welches sich ebenfalls darauf auswirkt, ob Minderheiten die gleichen politischen Rechte wie der Mehrheitsgesellschaft zugestanden werden oder nicht (Bobo und Licardi 1989; Weldon 2006).

Gleichheitsrechte und Anerkennung

Während die Bewertung darüber, ob und inwieweit Musliminnen und Muslime Forderungen stellen können sollten, eine grundsätzliche Frage demokratischer Teilhabe und Zugehörigkeit ist, stellt die Zustimmung oder Ablehnung konkreter Forderungen zunächst lediglich einen Akt politischer Willensbekundung dar. Als solcher widerspricht er noch nicht aus sich heraus freiheitlich-demokratischen Grundsätzen. Erst wenn ein Gesetz oder eine Regelung gefordert wird, die eine Religion gegenüber anderen benachteiligt und damit eine Diskriminierung darstellt, wird daraus eine Herausforderung für die religiös-weltanschauliche Neutralität.

Die folgenden Abschnitte zu religiöser Symbolik, islamischem Religionsunterricht dem Tragen des Kopftuchs, Beschneidungsverbot und Moscheebau bilden auf der einen Seite zentrale Punkte in der öffentlichen und politischen Diskussion auf Bundes- und Landesebene ab, auf der anderen Seite stellen sie entscheidende Wegmarkierungen für die gesellschaftliche Partizipation einer religiösen Minderheit – den Musliminnen und Muslimen – dar. Ergänzt werden sie um Fragen, die generell die Akzeptanz von bestimmten Kooperationsformen zwischen Staat und Religionsgemeinschaften messen. So lässt sich zeigen, ob sich Einstellungen gegenüber islambezogenen Themen direkt auf den Islam als Religion beziehen oder ob es sich dabei um eine grundsätzliche säkularistisch-kritische Einstellung gegenüber Religion im Allgemeinen handelt.

Grundlegend für die Beziehung von Staat und Religion in Deutschland ist die Religionsfreiheit, die sich aus Glaubens-, Gewissens- und Bekenntnisfreiheit zusammensetzt. Darauf baut wiederum das Recht individueller und kollektiver Religionsausübung und schließlich die religiöse Vereinigungsfreiheit auf (Campenhausen 2009: 621). Auf Grundlage dieser Garantien sowie den aus der Weimarer Reichsverfassung in das Grundgesetz inkorporierten Artikeln haben sich in der Rechtsprechung und dem rechtswissenschaftlichen Dialog vier zentrale Pfeiler der Beziehungen zwischen Staat und Religionsgemeinschaften in Deutschland herausgebildet: das Säkularitätsprinzip, das religiöse Selbstbestimmungsrecht, das Prinzip der religiös-weltanschaulichen Neutralität und das Paritätsprinzip (vgl. ausführlich Mückl 2009: 750–763). Zusammengefasst ergeben sie ein Bild grundsätzlich getrennter Sphären von Staat und Religion, die jedoch zusammenarbeiten können und dies verfassungsmäßig auch in einigen Bereichen müssen. Dabei sind Religionsgemeinschaften unter gleichen Bedingungen auch grundsätzlich gleich zu behandeln. Für die so entstandenen Möglichkeiten der Kooperation zwischen Staat und Religionsgemeinschaften gibt es viele Beispiele, etwa die Möglichkeit für Religionsgemeinschaften als Körperschaften des öffentlichen Rechts anerkannt zu werden, die Seelsorge im Militär oder in Gefängnissen oder religiöse Sendungen im öffentlich-rechtlichen Fernsehen.

Einer der Orte, wo die Berührung von Staat und Religionsgemeinschaften am stärksten wahrgenommen werden kann, ist die Schule. Sogar im Grundgesetz verankert ist der Religionsunterricht, der in „Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt“ (Art. 7 Abs. 3 GG) wird. Daneben gibt es an einigen Schulen Schulgottesdienste oder Kruzifixe, die in den Klassenzimmern hängen. Doch neben diesen direkt durch die Schule als Organisation verantworteten religiösen Be-

kundungen, kann Religion auch sowohl durch Schülerinnen und Schüler als auch durch Lehrerinnen und Lehrer in die Schule gebracht werden, etwa durch den Willen zu beten oder religiöse Symbole, wie ein Nonnenhabit, ein Kreuz, ein Kopftuch oder eine Kippa.

Wenn über die Frage von Religion in der Schule Konflikte entstehen, dann werden diese besonders intensiv geführt. Schließlich ist die Schule ein staatlich verantworteter Raum, in dem Menschen unterschiedlicher Herkunft, unterschiedlicher Religion und mit unterschiedlichen Geschichten zwangsweise aufeinandertreffen und miteinander umgehen müssen. Dass außerdem jeder Mensch eigene Erfahrungen in der Schule gemacht und über Erinnerungen daran verfügt, teilweise auch auf Erfahrungen von Kindern und Enkelkindern zurückgreifen kann, führt zu einer weiteren Polarisierung in der Frage der Rolle von Religion in der Schule. Verschärft werden die Debatten weithin dadurch, dass es sich bei den Schülern um Kinder und Jugendliche handelt, denen ein besonderer Schutzbedarf zugesprochen wird und deren Möglichkeiten zur Entfaltung dabei verhandelt werden.

Eine Einschränkung der Sichtbarkeit religiöser Vielfalt in der Schule wird in bestimmten laizistischen Perspektiven gefordert um religiösen Konflikten in der Schule aus dem Weg zu gehen. Wenn der Sozialraum Schule jedoch als Ort ausgestaltet werden soll, in dem jede/-r einzelne sich (auch) religiös entfalten kann, besteht die Möglichkeit, einen Ort entstehen zu lassen, an dem Toleranz und Miteinander über alle Unterschiede hinweg eingeübt und geübt wird. Unabhängig davon für welchen der beiden Wege man sich entscheidet, müssen jedoch, um mit demokratischen Normen und den Grundsätzen des deutschen Staatskirchenrechts vereinbar zu sein, alle Religionen gleich behandelt werden.

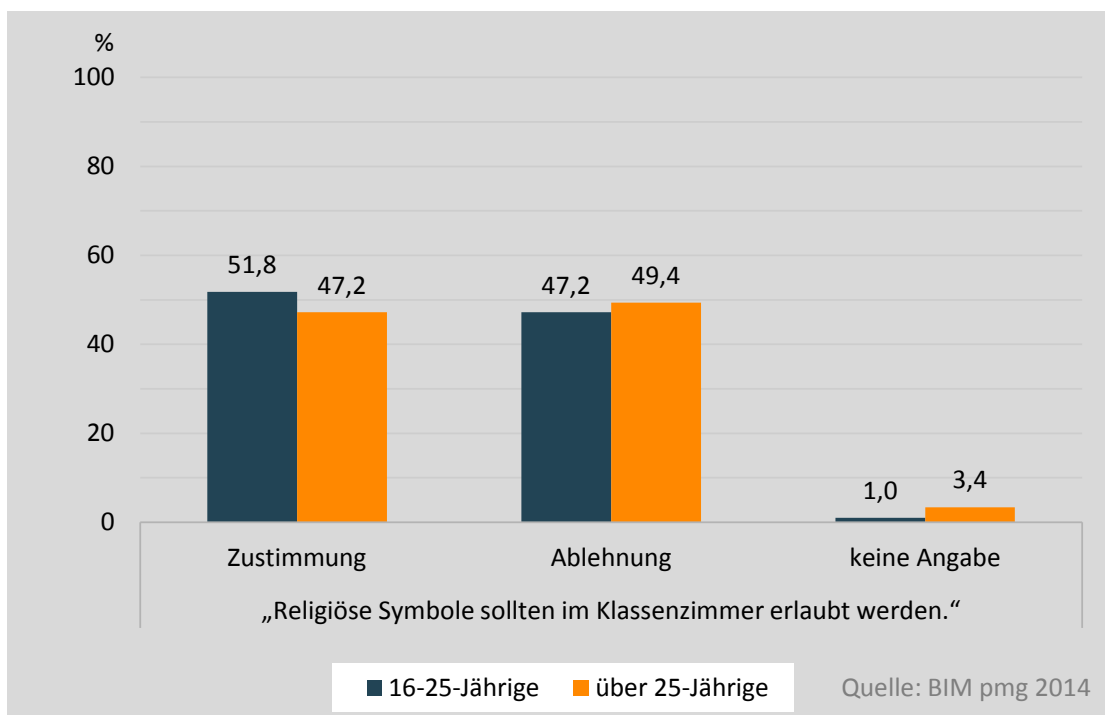
Was die Jugendlichen und jungen Erwachsenen auszeichnet, die in dieser Studie im Fokus stehen, ist, dass ihre eigene Schulzeit noch nicht so lange zurückliegt. Vielmehr sind einige von ihnen selbst noch Schülerinnen und Schüler. Anders als die Älteren sind sie – je nach Region, in der sie zur Schule gehen oder gegangen sind – in unterschiedlichem Maß – bereits in der Schule mit religiöser Vielfalt konfrontiert worden. Damit steht ihre Bewertung der im Folgenden vorgestellten Forderungen auf einem stärker empirischen Fundament als das der Älteren. Ihr Votum stellt die Meinung jener dar, die mit der Frage religiöser Vielfalt in der Schule tatsächlich konfrontiert sind entweder durch empirische Faktizität oder aber durch den Diskurs, der diesbezüglich schon seit ihrer Kindheit in Deutschland geführt wird.

Religiöse Symbole in der Schule

In den letzten 20 Jahren gab es unterschiedliche Konfliktfälle von religiöser Symbolik in der Schule, beispielsweise die Frage von Burkinis im Schwimmunterricht, Kruzifixe in Klassen oder dem Kopftuch von muslimischen Lehrerinnen. Die beiden letztgenannten Fälle wurden bis vor das Bundesverfassungsgericht ausgefochten: Während dieses die verpflichtende Anbringung von Kruzifixen als Verstoß gegen die Religionsfreiheit wertete, spielte es beim Kopftuch den Ball zurück zu den Ländern. Diese könnten gesetzlich das zulässige Ausmaß religiöser Bezüge in der Schule neu bestimm-

men (BVerfG, 2 BvR 1436/02 vom 3.6.2003, Leitsätze). Im Rahmen der Studie haben wir sowohl nach dem Kopftuch als auch allgemein nach religiösen Symbolen im Klassenzimmer gefragt. Dabei wurde zunächst nicht nach bestimmten Symbolen oder Symbolen bestimmter Religionen unterschieden. Aufgrund der Frageformulierung „im Klassenzimmer“ ist zudem anzunehmen, dass die Befragten eher an fest installierte Symbole gedacht haben als an Symbole, die von Lehrerinnen und Lehrern oder Schülerinnen und Schülern getragen werden. In einigen Ländern sind solche fest installierten Symbole – insbesondere das Kreuzifix – im Klassenzimmer üblich: In Bayern etwa ist dies – trotz des Urteils des Bundesverfassungsgerichts – für die Grundschulen im Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (Art. 7 Abs. 4) festgelegt. Auch in vielen baden-württembergischen Schulen hängen traditionellerweise Kreuzifixe.

Abbildung 15: **Einstellungen zu religiösen Symbolen in der Schule (in Prozent, gewichtet)**



Insgesamt zeigt sich, dass die unter 25-Jährigen religiösen Symbolen im Klassenzimmer leicht, aber signifikant aufgeschlossener gegenüberstehen (Abbildung 15). So stimmen 51,8 Prozent der Jugendlichen und jungen Erwachsenen der Aussage „Religiöse Symbole sollten im Klassenzimmer erlaubt werden“ zu, während die Zustimmung bei den Älteren bei 47,2 Prozent liegt. Vor zwei Missverständnissen muss jedoch gewarnt werden: Zum einen wurde nach Toleranz gegenüber religiösen Symbolen im Klassenzimmer gefragt. Aus einer Toleranz der Symbole lässt sich nicht ableiten, dass die Befragten sich diese auch wünschen. Zum anderen bezog sich die Fragestellung nicht auf Symbole bestimmter Religionsgemeinschaften, die Ergebnisse sind

also nicht auf ein konkretes religiöses Symbol wie das Kruzifix zu beziehen. Vielmehr legt der in der Frageformulierung verwendete Plural nahe, dass die Akzeptanz religiöser Symbole im Allgemeinen gemeint ist und damit die Ablehnung der laizistischen Vorstellung eines zwingend von religiösen Symbolen freien Raumes.

Kopftuch bei Lehrerinnen

In einer zweiten Frage haben wir spezifischer nach der Zustimmung oder Ablehnung zum Kopftuch von muslimischen Lehrerinnen gefragt. Das Kopftuch ist dabei ein Symbol, anhand dessen nicht nur in Deutschland die Grenzen von nationaler Zugehörigkeit neu ausgehandelt werden (vgl. Korteweg und Yurdakul 2014). Die Debatte hierzulande hatte ihren Auslöser in der Weigerung des Oberschulamts Stuttgart Fereshta Ludin in den Schuldienst zu übernehmen. Das Schulamt sah eine mangelnde persönliche Eignung bei Ludin vorliegen, die es mit ihrer fehlenden Bereitschaft auf das Kopftuch im Unterricht zu verzichten begründete. Der Prozess gegen diese Entscheidung führte bis vor das Bundesverfassungsgericht, welches 2003 festlegte, dass für ein Kopftuchverbot eine gesetzliche Grundlage notwendig sei, dem Gesetzgeber in den Leitsätzen des Urteils aber auch eine gewisse Entscheidungsfreiheit mitgab: „Der mit zunehmender religiöser Pluralität verbundene gesellschaftliche Wandel kann für den Gesetzgeber Anlass zu einer Neubestimmung des zulässigen Ausmaßes religiöser Bezüge in der Schule sein.“ (BVerfG 2 BvR 1436/02).

In der Folge erließen mit Baden-Württemberg, Niedersachsen, Saarland, Hessen, Bayern, Berlin, Bremen und Nordrhein-Westfalen die Hälfte der Länder Gesetze, die das Kopftuch für muslimische Lehrerinnen verbieten sollten. Einige Landesgesetze beabsichtigten zugleich eine Ungleichbehandlung der Religionen, indem versucht wurde, christlich-abendländische Symboliken von dem Verbot religiöser Bekundungen auszunehmen²⁷ – ein Vorstoß, der im Angesicht der weltanschaulich-religiösen Neutralität des Staats zum Scheitern verurteilt war.

Faktisch stellten die Kopftuchverbote ein Berufsverbot für muslimische Lehrerinnen dar, die aus religiösen Gründen nicht auf das Kopftuch verzichten wollten (Oestreich 2013). Damit wirkte das Kopftuchverbot zum einen institutionell diskriminierend beim Zugang zum Lehrerberuf und darüber hinaus auch legitimierend für Diskriminierungen von kopftuchtragenden Frauen in anderen Gesellschaftsbereichen und auf dem privatwirtschaftlichen Arbeitsmarkt (Peucker 2010: 56f.). Doch nicht nur für Musliminnen mit Kopftuch hat das Kopftuchverbot sehr dramatische Auswirkungen. Auch für

27 So ist in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen die „Darstellung christlicher und abendländischer Bildungs- und Kulturwerte oder Traditionen“ von der entsprechenden Vorschrift ausgenommen (SchG BaWü §38 Abs. 2, SchulG NRW § 57 Abs. 4). Im Saarland werden in dem entsprechenden Absatz des Gesetzes zur Ordnung des Schulwesens die „christlichen[n] Bildungs- und Kulturwerte“ betont (SchoG SL §1 Abs. 2a). In Bayern sind jene Symbole verboten, die „bei den Schülerinnen und Schülern oder den Eltern auch als Ausdruck einer Haltung verstanden werden können, die mit den verfassungsrechtlichen Grundwerten und Bildungszielen der Verfassung einschließlich den christlich-abendländischen Bildungs- und Kulturwerten nicht vereinbar ist.“ (BayEUG Art. 59 Abs. 2). Es gibt allerdings auch einzelne Länder wie Berlin, in denen ausdrücklich alle religiösen Symbole verboten sind.

die Länder ergaben sich negative Folgen: So berichtet der Geschäftsführer des Beirats für Islamischen Religionsunterricht in Niedersachsen, Firouz Vladi, dass der Lehrkräftemangel für den islamischen Religionsunterricht nicht zuletzt auf das Kopftuchverbot zurückzuführen sei (Hannoversche Allgemeine 2013, NDR 2015).

Es ist unter diesen Bedingungen nicht verwunderlich, dass die Kopftuchverbote weiterhin Bestandteil gerichtlicher Auseinandersetzungen waren. Seit 2010 lagen zwei Fälle aus Nordrhein-Westfalen vor dem Bundesverfassungsgericht, welches seitdem jedes Jahr aufs Neue anstrebte eine Entscheidung zu fällen. Mit der im März 2015 bekanntgegebenen Entscheidung stellte das Bundesverfassungsgericht (1 BvR 471/10 und 1 BvR 1181/10) zum einen klar, dass sich auch Lehrerinnen und Lehrer bei der Einhaltung von religiösen Bedeckungsvorschriften grundsätzlich auf die Glaubens- und Bekenntnisfreiheit berufen können. Ein entsprechendes Verbot allein aufgrund der abstrakten Gefährdung des Schulfriedens bzw. der staatlichen Neutralität, wie es gesetzlich in Nordrhein-Westfalen angestrebt wurde, stellt dabei einen unverhältnismäßigen Eingriff in die Grundrechte der Lehrerinnen und Lehrern dar. Damit wendet sich das Bundesverfassungsgericht auch von seiner Rechtsprechung im ersten Kopftuchurteil ab, bei welcher ein allgemeines Verbot von durch Lehrerinnen und Lehrern getragenen religiösen Symbolen möglich erschien.²⁸ Außerdem müssen dabei alle Glaubens- und Weltanschauungsrichtungen gleich behandelt werden, eine Ausnahme etwa für christlich-abendländische Traditionen wie sie das angegriffene Gesetz in Nordrhein-Westfalen anstrebte, sind damit nicht möglich.

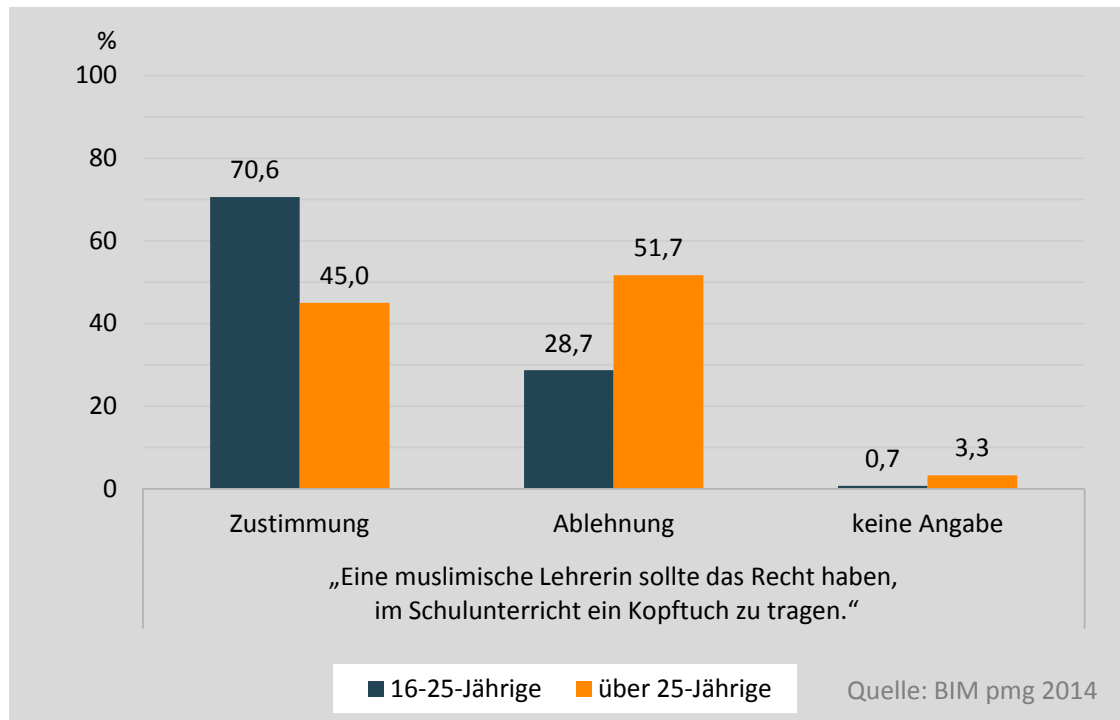
Trotzdem sieht das Bundesverfassungsgericht unter bestimmten Umständen Möglichkeiten für ein Verbot des Kopftuches und anderer religiöser Bekleidungen „wenn das äußere Erscheinungsbild von Lehrkräften zu einer hinreichend konkreten Gefährdung oder Störung des Schulfriedens oder der staatlichen Neutralität führt oder wesentlich dazu beiträgt. Dies wäre etwa in einer Situation denkbar, in der - insbesondere von älteren Schülern oder Eltern - über die Frage des richtigen religiösen Verhaltens sehr kontroverse Positionen mit Nachdruck vertreten und in einer Weise in die Schule hineingetragen würden, welche die schulischen Abläufe und die Erfüllung des staatlichen Erziehungsauftrags ernsthaft beeinträchtigte, sofern die Sichtbarkeit religiöser Überzeugungen und Bekleidungspraktiken diesen Konflikt erzeugte oder schürte.“ (1 BvR 471/10 und 1 BvR 1181/10: Rn. 113). Wichtig ist an dieser Stelle die Frage, wann das Kopftuchtragen wirklich kausal eine Gefährdung für den Schulfrieden darstellt: Wenn von Eltern oder Schülern bewusst Stimmung gegen das Kopftuch gemacht wird um durch eine so hervorgerufene Störung des Schulfriedens ein Verbot zu erreichen, handelt es sich dann wirklich noch um einen durch das Kopftuch erzeugten Konflikt?²⁹ Neureither sieht hier hohe Anforderungen gegeben: „Kausalitäts-, Zurechnungs-, Auswahl- und Vertrauensschutzfragen bilden unter dem Ge-

28 Ob dadurch nach eine Plenumsentscheidung des Bundesverfassungsgerichts notwendig geworden wäre, ist umstritten (eher für die Notwendigkeit einer Plenumsentscheidung Möllers 2015a, Heinig 2015, abweichend Wrase 2015). Zur weiteren Diskussion vgl. Hong 2015a; Möllers 2015b; Hong 2015b.

29 Das Bundesverfassungsgericht geht hier davon aus, dass für die betroffene Lehrerin eine andere pädagogische Aufgabe gesucht wird (1 BvR 471/10 und 1 BvR 1181/10: Rn. 113).

sichtspunkt des verfassungsrechtlichen Verhältnismäßigkeitsgrundsatzes eine lange Treppe an Maßnahmen, die gegangen worden sein muss, bevor auf der letzten Stufe erlaubtes Verhalten verboten werden kann.“ (Neureither 2015)

Abbildung 16: **Einstellungen zum Kopftuch bei Lehrerinnen in der Schule (in Prozent, gewichtet)**



Anhand der Aussage „Eine muslimische Lehrerin sollte das Recht haben, im Schulunterricht ein Kopftuch zu tragen“ haben wir die Zustimmung oder Ablehnung zu einem Kopftuchverbot erfragt. Zum Zeitpunkt der Befragung lag das zweite Kopftuchurteil noch nicht vor, vielmehr hatten die Kopftuchverbote in den Ländern noch volle Gültigkeit. Bei den über 25-Jährigen ist der Anteil derjenigen, die ein Kopftuchverbot befürworten, mit 51,7 Prozent knapp höher als der Anteil jener, die sich dafür aussprechen das Kopftuch zuzulassen (Abbildung 16). Betrachtet man die Einstellung der jungen Erwachsenen, so zeigt sich, dass diese dem Kopftuch von muslimischen Lehrerinnen deutlich aufgeschlossener gegenüberstehen: Über 70 Prozent der Jugendlichen sprechen sich dafür aus, dass es muslimischen Lehrerinnen erlaubt sein sollte, ein Kopftuch zu tragen. Unter den befragten Schülerinnen und Schülern sprechen sich sogar mehr als drei Viertel gegen ein Kopftuchverbot aus.³⁰

Offenbar ist für die jüngere Generation das Kopftuch kein fremdes oder angsterregendes Zeichen, sondern schlichtweg ein religiöses Symbol, welches zum Glauben

³⁰ Dieser Anteilswert bezieht sich auf die Stichprobe und liegt bei 77,1 Prozent. Aufgrund der geringen Fallzahl bei den Schülern (ca. 200) liegt dieser Wert in der Zielpopulation mit einer Wahrscheinlichkeit von 95 Prozent in einem Bereich von 68,6 bis 83,8 Prozent.

eines anderen Individuums dazugehört. Für diese Interpretation spricht auch die Betrachtung des unterschiedlichen Antwortverhaltens von Personen, die sich für bzw. gegen religiöse Symbole im Klassenzimmer aussprechen (Tabelle 6): So korreliert bei den älteren Erwachsenen das Antwortverhalten zwischen beiden Fragen, das heißt, diejenigen, die sich gegen religiöse Symbole im Klassenzimmer aussprechen, sind auch gegen das Kopftuch von muslimischen Lehrerinnen und umgekehrt. Bei den Jugendlichen dominiert dagegen sowohl bei den Gegnern von religiösen Symbolen im Klassenzimmer als auch bei denjenigen, die sie tolerieren, eine deutliche Mehrheit, die befürwortet, dass muslimische Lehrerinnen ein Kopftuch tragen dürfen. Das deutet darauf hin, dass die Mehrheit der jungen Erwachsenen, die religiöse Symbole im Klassenzimmer ablehnen, das Kopftuch nicht als ein ‚religiöses Symbol im Klassenzimmer‘ interpretieren. Vielmehr verstehen Sie es entweder als religiöses Symbol eines Individuums, was daher anders bewertet werden muss, oder sie deuten es nicht primär als religiös, sondern eher als ein ihnen vertrautes Accessoire, das einige Frauen muslimischen Glaubens tragen.

Tabelle 6: **Zusammenhang zwischen der Beantwortung der Frage zum Kopftuch bei Lehrerinnen in der Schule und religiösen Symbolen im Klassenzimmer (in Prozent, gewichtet)**

16–25-Jährige	Eine muslimische Lehrerin sollte das Recht haben, im Schulunterricht ein Kopftuch zu tragen.				
	Zustimmung	Ablehnung	Keine Angabe	Gesamt	
<i>Religiöse Symbole sollten im Klassenzimmer erlaubt werden.</i>	Zustimmung (n=554)	77,4	22,2	0,4	100
	Ablehnung (n=535)	63,0	36,2	0,8	100
	Keine Angabe (n=15)	77,9	10,8	11,3	100
	Gesamt	70,6	28,7	0,7	100
über 25-Jährige	Eine muslimische Lehrerin sollte das Recht haben, im Schulunterricht ein Kopftuch zu tragen.				
	Zustimmung	Ablehnung	Keine Angabe	Gesamt	
<i>Religiöse Symbole sollten im Klassenzimmer erlaubt werden.</i>	Zustimmung (n=2838)	51,8	46,0	2,2	100
	Ablehnung (n=4096)	39,3	57,8	2,9	100
	Keine Angabe (n=178)	34,0	42,3	23,8	100
	Gesamt	45,0	51,7	3,3	100

(n in Klammern: ungewichtete Fallzahlen)
Quelle: BIM pmg 2014

Der enorme Unterschied zwischen jungen Erwachsenen und Älteren ist vor allem interessant, wenn man sich vor Augen führt, welche Rechtsgüter das Bundesverfassungsgericht gegen die Glaubensfreiheit abwägt: Es handelt sich um die Elterngrundrechte, die negative Glaubens- und Bekenntnisfreiheit der Schülerinnen und Schülern

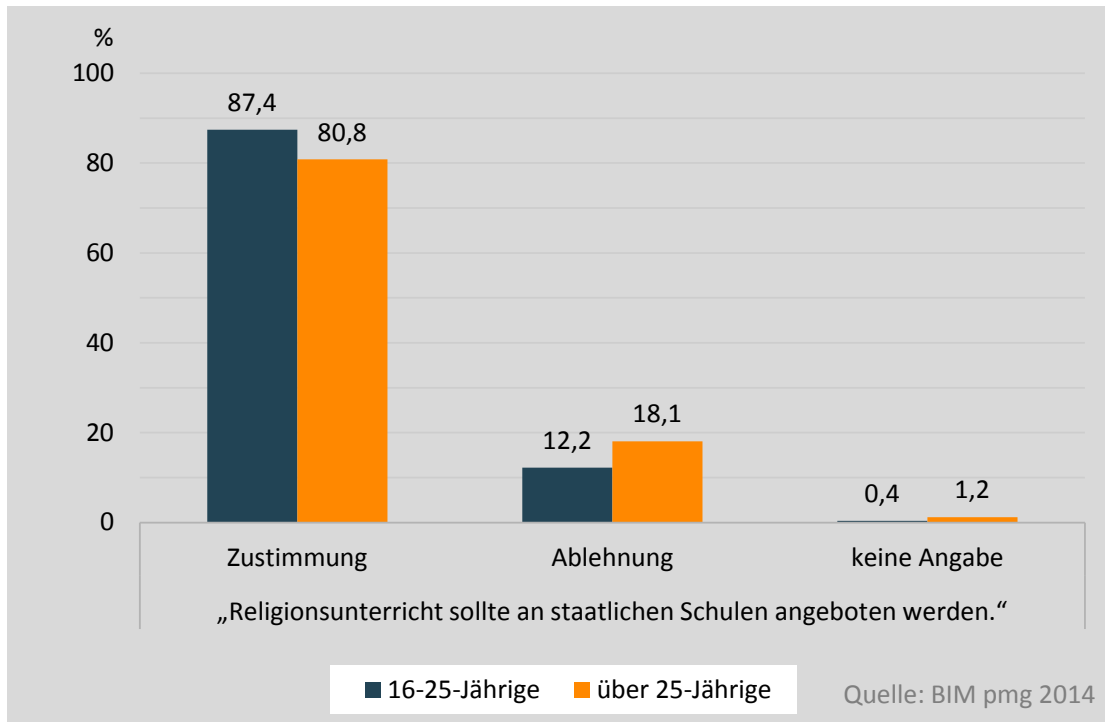
sowie der staatliche Erziehungsauftrag. Letzterer könne insbesondere durch eine Störung des Schulfriedens durch ältere Schüler/-innen und Eltern gefährdet werden. Doch offenbar haben gerade diejenigen, die tagtäglich mit dem Kopftuch im Unterricht konfrontiert werden würden, besonders wenig gegen das Kopftuch einzuwenden. Selbst bei denjenigen, die sich für ein Kopftuchverbot aussprechen, kann nur bei einer absoluten Minderheit angenommen werden, dass sie eine entsprechende Regelung nicht akzeptieren und eine Gefahr für den Schulfrieden darstellen würden. Inwieweit es also in der Praxis tatsächlich zu Störungen des Schulfriedens kommt, die kausal durch das Kopftuch verursacht werden, bleibt also fraglich. Doch selbst wenn es soweit kommen sollte, gibt das Bundesverfassungsgericht den betroffenen Schulen noch einen Auftrag mit: Sie sollen „den Schülerinnen und Schülern Toleranz auch gegenüber anderen Religionen und Weltanschauungen [...] vermitteln“ (1 BvR 471/10 und 1 BvR 1181/10: Rn. 115). Schließlich habe „Schule offen zu sein [...] für christliche, für muslimische und andere religiöse und weltanschauliche Inhalte und Werte. Dieses Ideal muss [...] in der Gemeinschaftsschule auch gelebt werden dürfen. Das gilt folgerichtig auch für das Tragen von Bekleidung, die mit Religionen in Verbindung gebracht wird, wie neben dem Kopftuch etwa der jüdischen Kippa oder dem Nonnen-Habit oder auch für Symbole wie das Kreuz, das sichtbar getragen wird.“ (1 BvR 471/10 und 1 BvR 1181/10: Rn. 115).

Religionsunterricht allgemein

Beim Religionsunterricht gestaltet sich die Lage anders als beim Kopftuch. Aufgrund seiner grundgesetzlichen Garantie (Art. 7 Abs. 3 GG) steht er im politischen Diskurs kaum ernsthaft zur Disposition. Um ihn abzuschaffen wäre eine Veränderung des Grundgesetzes, also eine Zweidrittelmehrheit in Bundestag und Bundesrat, notwendig. Als von Staat und Religionsgemeinschaften gemeinsam verantwortete *res mixtae* ist der Religionsunterricht jedoch immer wieder Kritik von laizistisch orientierten Personen, Initiativen und Parteien ausgesetzt (vgl. Humanistische Union 1995; Die Linke 2011; Posener 2009).

In Berlin und Bremen ist Religionsunterricht aufgrund der sogenannten Bremer Klausel kein ordentliches Schulfach. Brandenburg hat dagegen das Fach Lebenskunde-Ethik-Religion konzipiert und als Pflichtfach in den öffentlichen Schulen verankert. Religionsunterricht ist hier lediglich ein freiwilliges Zusatzfach. In allen anderen Ländern ist dagegen Religionsunterricht ordentliches Lehrfach. Allerdings nimmt Hamburg hier nochmal eine Sonderrolle ein, da Religion hier vorwiegend als Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung unterrichtet wird (Doedens und Weiße 2007: 50; Foroutan et al. 2014b: 32–33). Erst seit 2008 wird an einzelnen Schulen auch katholischer Religionsunterricht gelehrt, das bisherige interreligiöse Modell wird zurzeit weiterentwickelt, um auch andere Religionsgemeinschaften daran zu beteiligen.

Abbildung 17: **Einstellungen zum Religionsunterricht**
(in Prozent, gewichtet)

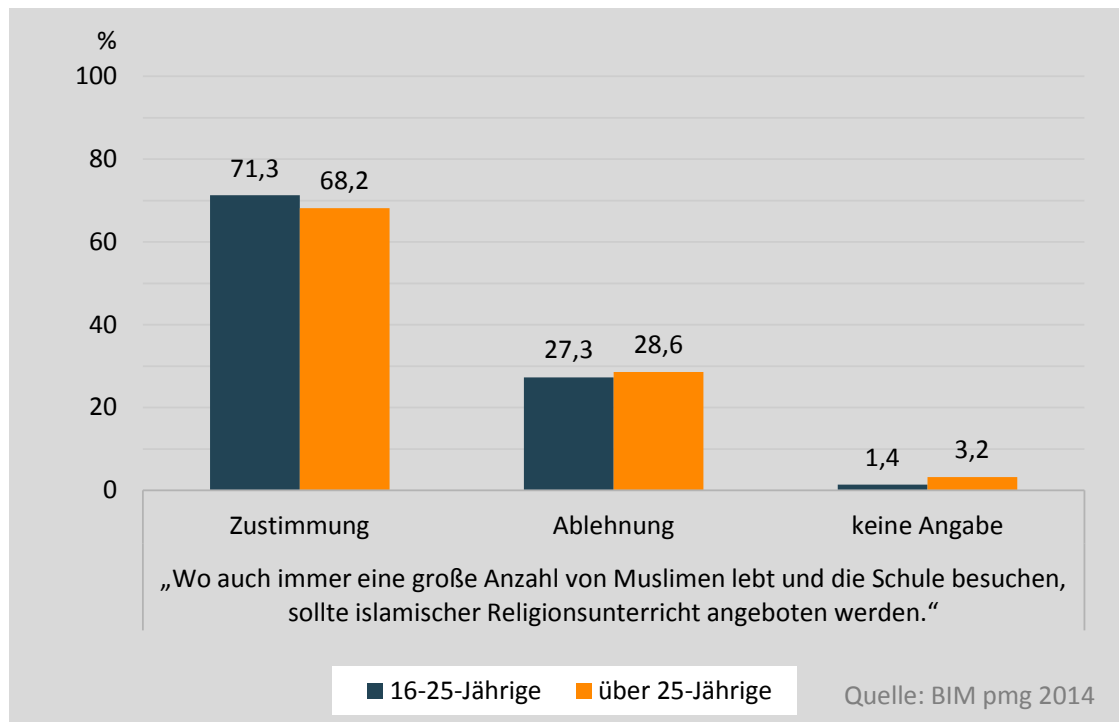


Insgesamt spricht sich eine überwältigende Mehrheit von über 80 Prozent für einen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen aus (Abbildung 17). Bei den jungen Erwachsenen ist der Anteil mit mehr als 87 Prozent sogar noch einmal signifikant höher. Allerdings wird aus den Antworten nicht ersichtlich, welchen Modus für den Religionsunterricht die Befragten befürworten würden. Denkbar ist sowohl eine Variante mit Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach als auch als freiwilliges Zusatzfach.

Islamischer Religionsunterricht

Der bekenntnisorientierte Religionsunterricht wird getrennt nach Religionen bzw. Konfessionen angeboten. So gibt es zumeist einen evangelischen und einen katholischen Religionsunterricht. Doch auch kleinere christliche Gemeinschaften wie etwa die altkatholische Kirche oder andere Religionsgemeinschaften wie die jüdische Gemeinde bieten zumindest in einigen Ländern Religionsunterricht an. Die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts scheiterte lange Zeit an der fehlenden Anerkennung eines islamischen Verbandes als Religionsgemeinschaft im Sinne des Art. 7 Abs. 3 GG. Erst in den letzten Jahren gab es größere Fortschritte bei der Einführung des Islamischen Religionsunterrichts in Hessen mit DITIB und Ahmadiyya Muslim Jamaat, in Niedersachsen mit einem Beirat aus DITIB und Schura Niedersachsen und in Nordrhein-Westfalen mit einem gesetzlich eingerichteten Beirat mit Vertretern des Koordinationsrat der Muslime.

Abbildung 18 **Einstellungen zum islamischen Religionsunterricht**
(in Prozent, gewichtet)

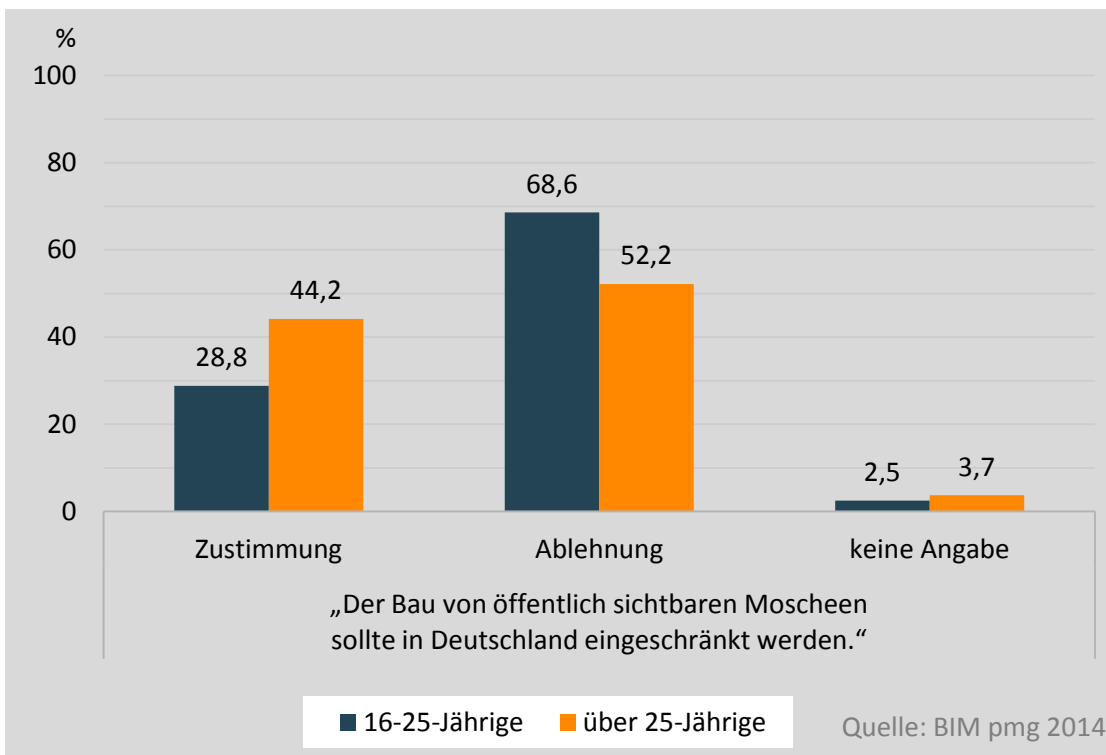


Der Aussage „Wo auch immer eine große Anzahl von Muslimen lebt und die Schule besuchen, sollte islamischer Religionsunterricht angeboten werden“ stimmt erneut eine deutliche Mehrheit zu (Abbildung 18). Sowohl bei den jungen Erwachsenen als auch bei den älteren liegt der Anteil derjenigen, die der Aussage zustimmen, bei ca. 70 Prozent. Der Unterschied zwischen beiden Gruppen ist nicht signifikant. Auffällig ist, dass die Zustimmungsraten zum islamischen Religionsunterricht geringer sind, als zum Religionsunterricht insgesamt. So sprechen sich ein Teil der Befragten zwar grundsätzlich für einen Religionsunterricht aus, wollen Musliminnen und Muslimen aber nicht das gleiche Recht zugestehen. So sprechen sich in beiden Altersgruppen fast ein Viertel der Befragten, die für einen Religionsunterricht sind, gegen den islamischen Religionsunterricht aus. In einem säkularen, religiös-weltanschaulich neutralen Staat, in dem die unterschiedlichen Religionsgemeinschaften gleich zu behandeln sind, stellt dies entweder ein diskriminierendes Denken dar indem einer Gruppe willkürlich vorenthalten wird, was anderen gewährt wird, oder aber es stellt eine Präferenz für eine ganz andere Form des Religionsunterrichtes dar, bei dem Schülerinnen und Schüler aller Religionen zusammen unterrichtet werden. Diesem Modell würde ein getrennter Islamunterricht widersprechen. Bei der Einführung des islamischen Religionsunterrichtes geht es nicht darum, Musliminnen und Muslime in irgendeiner Weise anders zu behandeln, sondern sie einfach nur als Bürgerinnen und Bürger mit gleichen Rechten und Pflichten anzuerkennen. Diese Anerkennung wird ihnen mit diesem Ausschluss von elementaren Gleichheitsrechten, für die auch sie einen grundgesetzlichen Schutz genießen, jedoch verwehrt.

Moscheebau

Doch nicht nur im Sozialraum Schule müssen Muslime um ihre Anerkennung als gleichberechtigte Mitglieder der Gesellschaft kämpfen. Auch die Akzeptanz des Baus öffentlich sichtbarer Moscheen bildet einen Gradmesser der Anerkennung von muslimischem Leben in Deutschland in einer städtebaulichen und sozialräumlichen Perspektive. Damit stellt der Bau von sichtbaren Moscheen eindeutig eine Gleichstellung des Islams mit anderen Religionen dar. Denn die städtebauliche Präsenz anderer Religionen wie des Christentums oder des Judentums wird als selbstverständlich erachtet und ist kaum Gegenstand öffentlicher Debatten. Es geht also um die ganz praktische Anerkennung, dass Muslime und der Islam genauso zu Deutschland gehören wie andere Religionen und deren Mitglieder auch.

Abbildung 19: **Einstellungen zum Moscheebau (in Prozent, gewichtet)**

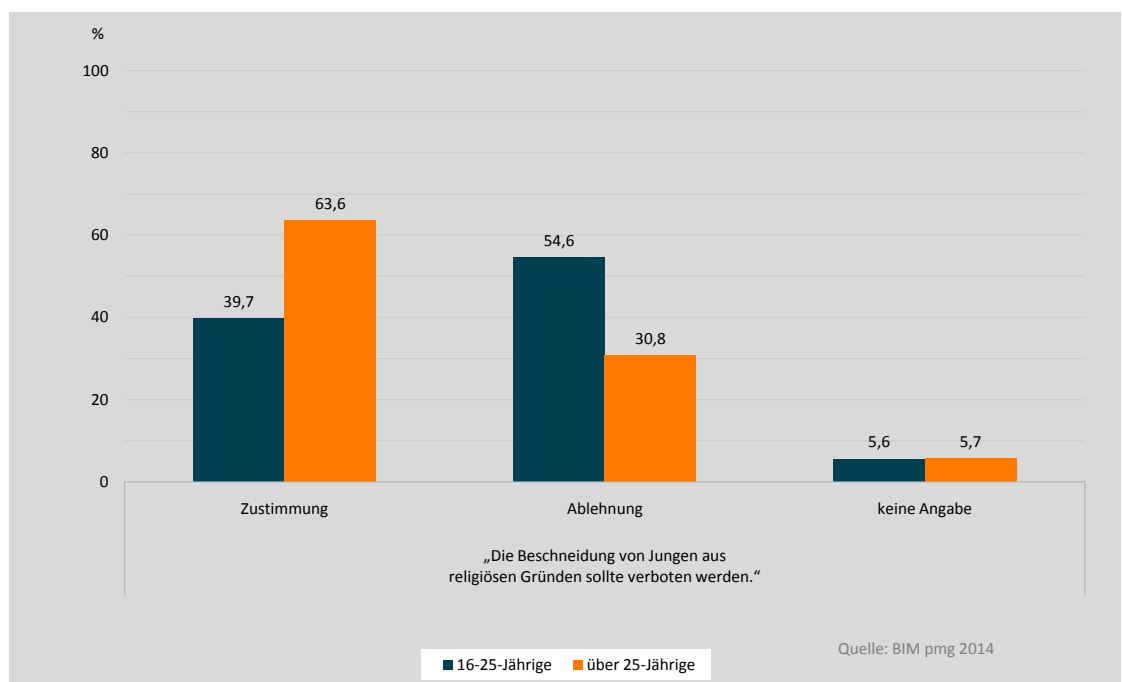


Es zeigt sich, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen sich deutlich seltener für Einschränkungen beim Bau öffentlich sichtbarer Moscheen aussprechen (Abbildung 19). Während der Anteil der über 25-Jährigen, die solche Einschränkungen fordern, bei fast 45 Prozent liegt, sind es bei den 16–25-Jährigen unter 30 Prozent. Die ganz praktischen Folgen dessen, dass der Islam wie andere Religionen auch zu Deutschland gehört, werden hier von einer überwältigenden Mehrheit der jungen Erwachsenen als selbstverständlich wahrgenommen.

Beschneidung

Während die bisher dargestellten politischen Streitfragen sich mit der öffentlich sichtbaren Anerkennung des Islams und der Muslime in Deutschland beschäftigen, gibt es auch aus dem privaten und individuellen Bereich religiös motivierte Forderungen. Der bekannteste Fall ist hierbei die Beschneidung von Jungen. Anders als der Bau von Gotteshäusern und die Einführung eines eigenen Religionsunterrichts ist die Beschneidung keine Forderung nach einer religionsverfassungsrechtlichen Gleichbehandlung etwa mit den christlichen Kirchen. Vielmehr stellt sie eine religiös motivierte Ausnahme vom Recht dar, die vom Judentum und Islam beansprucht wird. Im weltweiten Rahmen ist die Beschneidung von Jungen jedoch gar nicht so selten, immerhin sind laut Schätzungen der Weltgesundheitsorganisation ca. 30 Prozent der Über-15-Jährigen Männer weltweit beschnitten (World Health Organisation 2007). Dies ist nicht immer auf religiöse Gründe zurückzuführen, so sind auch drei Viertel der nicht-jüdischen und nicht-muslimischen Männer in den USA beschnitten (World Health Organisation 2007: 8).

Abbildung 20: **Einstellungen zur religiösen Beschneidung (in Prozent, gewichtet)**



Bezogen auf die Einstellungen zur Beschneidung zeigt sich das gleiche Bild wie bei vielen anderen in dieser Studie vorgestellten Fragen. Die jungen Erwachsenen sind deutlich aufgeschlossener und eher bereit Muslimen Rechte zuzugestehen (Abbildung 20). Bei der Beschneidung zeigen sich sogar umgekehrte Mehrheitsverhältnisse: Während bei den jungen Erwachsenen nur eine Minderheit von 39,7 Prozent dafür ist, Beschneidung zu verbieten, ist es bei den Älteren eine Mehrheit von über 60 Prozent, die ein Verbot der Beschneidung fordert.

Zwischenfazit III

Postmigrantische Gesellschaften sind Aushandlungsgesellschaften: Zugehörigkeiten, Teilhabe und Positionen in der Gesellschaft müssen neu verhandelt werden, wobei Migranten und ihre Nachkommen den gleichen Zugang und die gleichen Rechte einfordern. Am Beispiel der Muslime lässt sich zeigen, dass ihnen von Seiten der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland eine grundsätzliche Offenheit entgegengebracht wird. So stimmen 78 Prozent der jungen Nicht-Muslime der Aussage zu, dass die Eigengruppe (hier als ‚wir‘ gekennzeichnet) den Muslimen mehr Anerkennung entgegenbringen solle. Grundsätzlich ergibt sich damit ein Potential für postmigrantische Allianzen. So ist der Anteil der Jugendlichen, die solche Forderungen als gutes Recht anerkennt, signifikant höher als bei älteren Erwachsenen. Dieser signifikante Unterschied findet sich auch, wenn es darum geht, wie Forderungen von Muslimen abstrakt bewertet werden.

Tatsächlich erweisen sich die Jugendlichen und jungen Erwachsenen als große Unterstützer der Forderung von Anerkennung von Muslimen in konkreten Sachfragen. Rund 70 Prozent von ihnen sprechen sich für einen islamischen Religionsunterricht aus, befürworten ein Recht für muslimische Lehrerinnen, ein Kopftuch zu tragen, und lehnen Einschränkungen beim Bau sichtbarer Moscheen ab. Eine Mehrheit (55 Prozent) spricht sich außerdem gegen ein Verbot von Beschneidungen von Jungen aus. Damit votiert – mit Ausnahme des islamischen Religionsunterrichts – stets ein signifikant höherer Anteil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen für die Anerkennung von Rechten als bei den älteren Erwachsenen.

Dieser Unterschied wird unter anderem durch Bildung sowie durch häufigere Kontakte zwischen Muslimen und Nicht-Muslimen bei den Jugendlichen begünstigt. Dennoch ist keiner dieser Effekte in der Lage, den starken Unterschied zwischen den 16-bis-25-Jährigen und den über 25-Jährigen, der beim Kopftuch und bei der Beschneidung sogar ca. 25 Prozentpunkte beträgt, zu erklären. Offensichtlich sind die Jugendlichen und jungen Erwachsenen bereits mit einem demokratischen Verständnis aufgewachsen, was gleiche Rechte für Angehörige unterschiedlicher Religionen, aber auch breite Toleranz gegenüber religiösen Praktiken anderer weitgehend selbstverständlich erscheinen lässt. Dies kann als ein Effekt postmigrantischer Gesellschaften gedeutet werden.

Freiheit erscheint für junge Erwachsene auch eng verbunden zu sein mit der Freiheit für Andersgläubige. Denn obwohl bei ihnen die Zustimmung zu dem Vorurteil, dass Muslime aggressiver seien, nur geringfügig weniger verbreitet ist als bei der älteren Bevölkerung, stellen sie viel weniger in Frage, dass Musliminnen und Muslime gleichwertige Mitglieder der Gesellschaft sind, die ebenso Forderungen stellen können wie Christen, Juden, Atheisten, Agnostiker und alle anderen Menschen in Deutschland auch. Diese eigentlich demokratische Selbstverständlichkeit scheint bei den jungen Menschen weitaus stärker und breiter verankert zu sein.

Anders als bei den Fragen zu Einstellungen gegenüber Muslimen erklärt sich der Effekt beim Umgang mit konkreten Forderungen nicht allein durch die Bildung. Dass

junge Menschen im Durchschnitt häufiger Kontakt zu Muslimen in ihrem Lebensumfeld haben, kann den Unterschied ebenso wenig erklären wie der höhere Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund in dieser Gruppe. Möglicherweise führt ihre Sozialisation in der postmigrantischen Gesellschaft insgesamt – mit all ihren inkludierenden sowie exkludierenden Diskursen – dazu, dass die Anwesenheit und grundsätzliche Zugehörigkeit von Menschen mit Migrationsbezügen zur Selbstverständlichkeit wird. Dabei werden jene Debatten, die von den Älteren geführt werden, als gestrig wahrgenommen und die Entfaltungsmöglichkeiten des Einzelnen in den Fokus gerückt.

Exkurs Ost-West

Bei einem Vergleich zwischen ostdeutschen und westdeutschen Jugendlichen deutet sich bereits an, dass es keine signifikanten Unterschiede in den Einstellungen zu Muslimen bei diesen Gruppen gibt. Im Rahmen der vorliegenden Studie konnte dies jedoch nur ansatzweise geprüft werden, da der Fokus der Analyse auf den Einstellungen von Jugendlichen insgesamt lag. Zudem sind die hier dargestellten Werte nur als Tendenz zu interpretieren, da sie für Ostdeutschland auf einer geringen Fallzahl von nur 200 Jugendlichen beruhen. Die Fehlertoleranz bei den unten dargestellten Grafiken liegt bei ca. sieben Prozentpunkten.

Obwohl es bei den Kontakthäufigkeiten und Bezugsräumen selbstverständlich allein aufgrund der demographischen Verteilung der Muslime in Ost und West Unterschiede gibt – in den ostdeutschen Bundesländern leben nur 1,6% der Muslime in Deutschland (Haug et al. 2009: 107) – konnten keine großen Diskrepanzen im Antwortverhalten festgestellt werden, was die Gewährung von Gleichheitsrechten und Anerkennung angeht.

Die Kontakte in den zentralen Bezugsräumen sind allerdings bei ostdeutschen Jugendlichen deutlich geringer als bei Jugendlichen in Westdeutschland, wie untenstehende Grafiken verdeutlichen.

Abbildung 21 Kontakt: Kontakt von ostdeutschen und westdeutschen Jugendlichen zu Musliminnen und Muslimen in den Bereichen Familie und Freundes-/Bekanntenkreis (in Prozent, gewichtet)

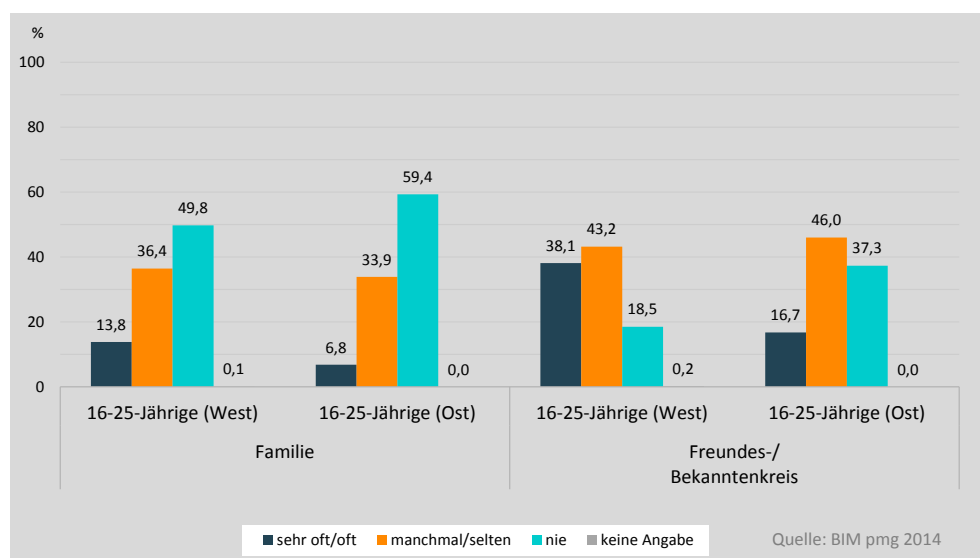
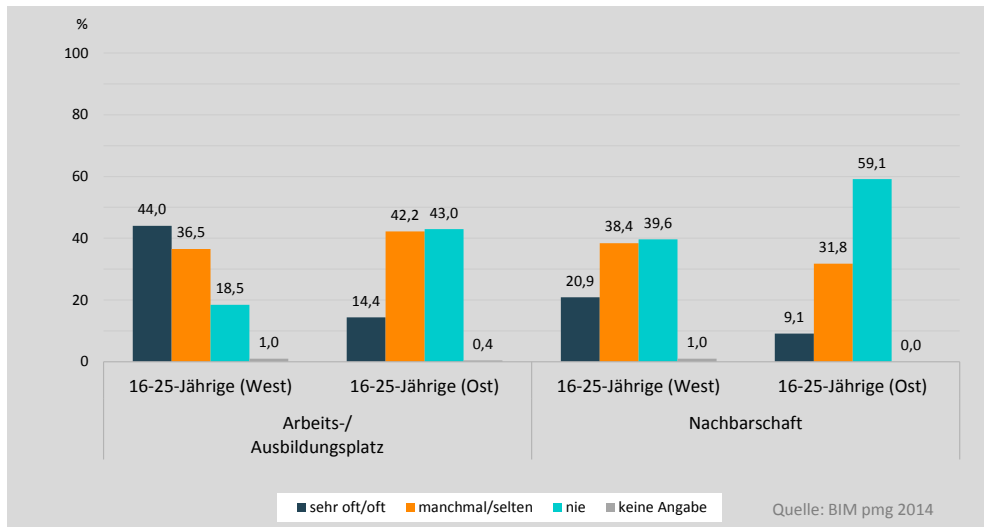
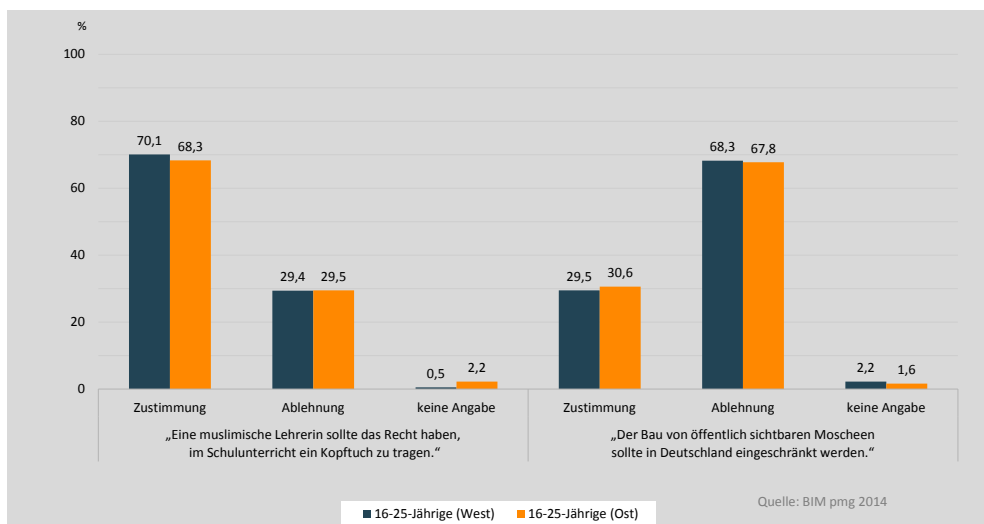


Abbildung 22: **Kontakt von ostdeutschen und westdeutschen Jugendlichen zu Musliminnen und Muslimen in den Bereichen Arbeits-/ Ausbildungsplatz und Nachbarschaft (in Prozent, gewichtet)**



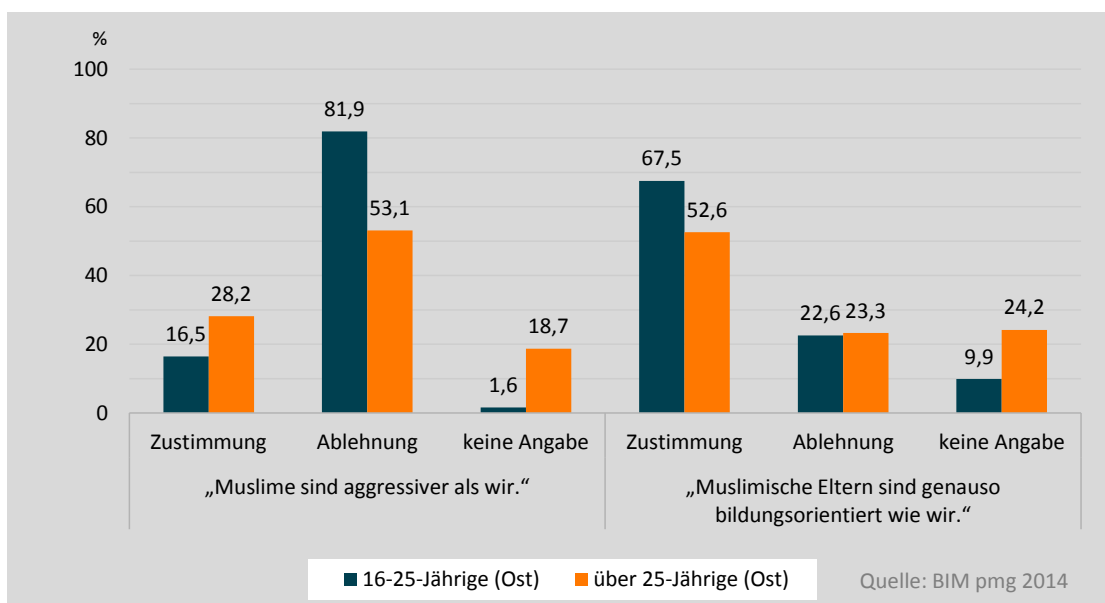
Trotz des geringen Kontaktes lässt sich eine ebenso hohe Anerkennung von Rechten der Muslimen bei Jugendlichen aus Ostdeutschland feststellen. Exemplarisch für die Gewährung von symbolischer und sozial-räumlicher Anerkennung soll das hier an den Antwortkategorien zu Kopftuch und Moscheebau dargelegt werden, wobei die Kopftuchfrage keine große Alltagsrelevanz hat, jedoch der Moscheebau aufgrund der Debatten um Leipzig-Gohlis zumindest lokal kontrovers diskutiert wurde. Die Grafik verdeutlicht, dass Jugendliche in Ost- und Westdeutschland hier nahezu ein identisches Antwortverhalten an den Tag legen.

Abbildung 23: **Einstellungen von ostdeutschen und westdeutschen Jugendlichen zum Kopftuch bei Lehrerinnen und zum Moscheebau (in Prozent, gewichtet)**



Gleichzeitig gibt es signifikante Unterschiede im Antwortverhalten zwischen Jugendlichen und älteren Erwachsenen in Ostdeutschland was Stereotype (Aggression und Bildungsferne) gegenüber Muslimen angeht. Die Älteren antworten deutlich stärker stereotyp. Hier lässt sich wie in der gesamten Studie nachweisen, dass Jugendliche ein offeneres Verständnis von Vielfalt und Zugehörigkeit haben – gleich ob sie aus Ost- oder Westdeutschland kommen. Sie unterscheiden sich hier also vor Allem zwischen den Alterskategorien.

Abbildung 24: **Einstellungen von 16–25- und über 25-Jährigen ostdeutschen Personen zu den Aussagen „Muslime sind aggressiver als wir“ und „Muslimische Eltern sind genauso bildungsorientiert wie wir.“ (in Prozent, gewichtet)**



In der deutschen Lebenswelt ist das Thema Migration – und seit geraumer Zeit auch das Themenfeld Islam und Muslime omnipräsent. Der Kontakt weitet sich aus, die Wissensbezüge und Wissensquellen werden eher über persönlichen Austausch und Bildungskontexte erlangt. Dort wo es aufgrund demographischer Präsenz weniger Kontakt gibt, ist dennoch das Wissen über einen Diskurs geprägt, der sich in Ostdeutschland vor allem über die Schule vermittelt – er betrifft daher Jugendliche mehr als Erwachsene. Wir schließen daraus, dass es in postmigrantischen Gesellschaften zu einem diskursiven Wandel des Wissens mit Bezug auf Minderheiten kommt, was sich hier anhand der Einstellungen der ostdeutschen Jugendlichen zu Muslimen exemplarisch nachweisen lässt.

Der Exkurs macht deutlich, dass es von zentraler Bedeutung ist Ostdeutschland weiter zu untersuchen und hier eine differenziertere Betrachtung vorzunehmen.

Fazit

Bei der Beforschung dieser Gruppe ist uns aufgefallen, dass Jugendliche einen optimistischeren, offeneren und leichteren Umgang mit Vielfalt und Diversität an den Tag legen. Wir führen das darauf zurück, dass sie bereits in pluraleren Strukturen aufgewachsen sind und Vielfalt ein selbstverständlicher Teil ihres Alltages ist – dies können wir fast gleichermaßen für Jugendliche in Ost- und Westdeutschland festhalten.

Bei den Jugendlichen und jungen Erwachsenen dominiert ebenso wie bei den Erwachsenen der positive historische Bezugspunkt, wobei aufgrund fehlender eigener Zeitzugehörigkeit und Dominanz des Themas in der Schule auch der Nationalsozialismus einen wichtigeren Aspekt darstellt. Gleichzeitig halten sie immer noch Sekundärtugenden wie Pflichtbewusstsein und Strebsamkeit für zentrale Eigenschaften des Deutschsein, aber soziale Werte wie Solidargemeinschaft und politische Werte wie Demokratie sind bei Jugendlichen stärker präsent als bei den Erwachsenen. Während bei den Jugendlichen beide Merkmalsgruppen ähnlich häufig genannt wurden, nannten Erwachsene häufiger Sekundärtugenden. Die emotionale Verbundenheit mit Deutschland ist auch bei den Jugendlichen hoch, aber nationale Symbole und Identifikationen spielen bei ihnen eine deutlich geringere Rolle, Wichtig um deutsch zu sein sind vor allem Sprache und Pass, Vorfahren oder Akzent spielen allerdings bei einem Drittel noch eine Rolle.

Die Kontakte, die Jugendliche mit Muslimen, haben sind – bis auf den Bereich der Familie – im Bekannten-/Freundeskreis, Arbeits-/Ausbildungsplatz und in der Nachbarschaft deutlich häufiger als bei den über 25-Jährigen. Ganz allgemein lässt sich feststellen, dass Personen, die viel Kontakt zu Musliminnen und Muslimen haben, offener und weniger stereotype Antworten geben als Personen, die nicht so häufig oder gar keinen Kontakt mit muslimischen Personen haben. Jugendliche und junge Erwachsene haben im Vergleich zu den Erwachsenen häufiger Kontakt und geben daher auch weniger stereotype Antworten als die über 25-Jährigen, wobei der Einfluss des Kontakts innerhalb der Gruppen variiert. So ist der Effekt in der Gruppe der Jugendlichen weniger stark ausgeprägt als in der Gruppe der Erwachsenen. Das könnte damit zusammenhängen, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen bereits in der postmigrantischen Gesellschaft aufgewachsen bzw. sozialisiert sind und sie daher Möglichkeiten des Kontakts, auch wenn diese nicht stattfinden, positiv betrachten.

Ihr Wissen beziehen Jugendliche vor Allem aus Gesprächen mit Muslimen – also aus einem personalen Austausch. Wir hatten angenommen, dass die Hauptwissensquelle der Jugendlichen das Internet darstellt. In der Tat ist das Internet nur zu 12% eine Wissensquelle für die Jugendlichen, wenn es um ihr subjektives Wissen über Muslime geht – obwohl dies schon mehr ist als bei den Erwachsenen, ist es doch deutlich weniger als das Wissen, das aus persönlichen Gesprächen resultiert: So hat fast jeder zweite Jugendliche (48,3 Prozent), der angibt etwas über Muslime zu wissen, sein Wissen aus

Gesprächen mit Muslimen, 41,9 Prozent geben an, ihr Wissen aus der Schule oder der Universität zu erhalten und erst dann folgt mit 28,2 Prozent das Fernsehen.

Das stärkere Wissen führt ebenfalls dazu, dass Jugendliche weniger Stereotype gegenüber Muslimen teilen als die über 25-Jährigen. Das Stereotyp der Aggressivität von Muslimen lehnen signifikant mehr jüngere Menschen ab und sie halten muslimische Eltern auch deutlich eher für bildungsorientiert, als die Erwachsenen es tun. In Bezug auf die Verbreitung der Stereotype bei Jugendlichen und älteren Erwachsenen zeigt sich allerdings, dass hier weniger das Alter, als vielmehr der Bildungsgrad – und somit das Wissen – für die vorhandenen Unterschiede in den Antworten relevant ist, ebenso spielt wieder erhöhter Kontakt eine Rolle bei der niedrigen Präsenz von Stereotypen.

Die gefundenen Unterschiede zwischen Jugendlichen und der Restbevölkerung in der Verbreitung von Stereotypen übertragen sich auch auf das Muslimen zugestandene Teilhaberecht. Während 85,5 Prozent der Jugendlichen finden, dass es ein gutes Recht der Muslime ist, in Deutschland Forderungen zu stellen, sind dies bei den älteren Erwachsenen nur 64,6 Prozent. Für ein Zeichen von Undankbarkeit halten dies andersherum nur 10,4 Prozent der Jugendlichen, aber mit 18,5 Prozent fast doppelt so viele Personen aus der älteren Altersgruppe. Damit ist die Anerkennung des Rechts auf Teilhabe – hier expliziert mit dem Recht der Muslime in einer Gesellschaft, in der sie leben, auch Forderungen zu stellen, bei Jugendlichen und jüngeren Erwachsenen deutlich weiter verbreitet als bei älteren.

Auffallend war: Jugendliche haben eine sehr hohe Toleranz gegenüber Religion in der Schule. Religionsunterricht und religiöse Symbole im Klassenzimmer stellen für die Mehrheit von Ihnen kein Problem dar. Sie sehen diese Fragen entspannt und unaufgeregt, genauso wie wenn es um Rechte für Muslime in der Schule geht (IRU, Kopftuch). Beim Kopftuch liegt die Zustimmung, dass dieses erlaubt sein sollte, bei über 70 %. Bei Schülern ist sie noch höher. Es wird von den jungen Erwachsenen primär als individuelles Symbol gesehen und auch nicht allgemein mit Symbolen im Klassenzimmer gleichgesetzt. Ebenso beim Moscheebau und Beschneidung sind die Jugendlichen entspannter als die Erwachsenen.

Wir schließen daraus, dass die Aushandlungen der postmigrantischen Gesellschaft für sie bereits ihren gelebten Alltag darstellen und sie im Sinne von Karl Mannheim hier eine Generationeneinheit darstellen, die Vielfalt, Diversität und Heterogenität als selbstverständlicher – man könnte schon fast sagen als Normalität wahrnimmt. Kontakt und ein verändertes Wissen scheinen dabei in der postmigrantischen Gesellschaft die Kernmotivatoren darzustellen, die zu einer veränderten Einstellung gegenüber Vielfalt und Diversität beitragen.

Was aber wenn es nicht die Möglichkeit zum Ausbau von Kontakten gibt? Wir wissen, dass 16 Millionen der Personen mit Migrationshintergrund in Westdeutschland leben aber nur gut eine halbe Million in Ostdeutschland. Hier kann man keinen Zwangskontakt verordnen, jedoch Begegnungsräume Dialogprojekte und Austausch unterstützen. Insofern kann hier eine Veränderung in der Einstellung nur partiell durch Kontakt herbeigeführt werden, dort wo man in Kontakt und Begegnung investiert. Wir konnten aber bei einem Vergleich zwischen Jugendlichen in Ost- und Westdeutschland ähnliche Antwortmuster feststellen. Das zeigt, dass Wissen offenbar einen ebenso starken Einfluss haben kann wie Kontakt, Wir konnten festhalten, dass auch die ostdeutschen Jugendlichen ihr Wissen vor allem aus der Schule bzw. Bildungsräumen bezogen. Dies stellt ebenfalls einen positiven Einflussfaktor für den Abbau von Vorurteilen dar daher muss der Abbau von Stereotypen gegenüber Muslimen in Deutschland über vertiefte Wissensausweitung erfolgen. Der Kollege Zick spricht hier von Normsetzung.³¹ Schulen und Universitäten sind weiterhin für die Jugendliche zentrale Orte, die Wissen vermitteln. Das Wissen hier muss stärker die Themen Islam und Muslime aufgreifen.

31 Interview mit Andreas Zick: „Pegida‘ wird wohl bald untergehen“, in: tagesschau.de, 21.01.2015. Online verfügbar unter <http://www.tagesschau.de/inland/pegida-interview-103.html>, zuletzt geprüft am 11.03.2015.

Schlussfolgerungen und Empfehlungen

1. **Kontakträume ausbauen – Wissen stärken:** Kontakt verändert die Haltung – ist aber keine alleinig erklärende Variable. Wie sonst könnten wir erklären, dass es bei Jugendlichen in Ost und West so geringe Unterschiede in der Offenheit gegenüber Muslimen gibt? Zwar beruhen unsere Vergleichszahlen hier nur auf einer sehr geringen Fallzahl von 200 Jugendlichen in Ostdeutschland – allerdings zeigt die Tendenz bereits, dass es große Bewertungsunterschiede zwischen Jugendlichen und Erwachsenen in Ostdeutschland gibt. Hier ist deutlich mehr Forschung erforderlich, um das zementierte Stereotyp, ostdeutsche Jugendliche seien deutlich abwertender, differenzierter zu analysieren. Wir vermuten, dass innerhalb der Gruppe der ostdeutschen Jugendlichen eher eine Ausweitung der Wissenskategorien mit Bezug auf Vielfalt und Diversität zu der Einschätzung von Muslimen geführt hat – auch diese Jugendlichen sind bereits in einem postmigrantischen Deutschland aufgewachsen, selbst wenn das ihre reale Lebenswelt nicht konkret betrifft, so sind sie doch vom diskursiven Rahmen dieser Aushandlungen geprägt. Parallel dazu weisen sie außerdem höhere Kontakte als die Erwachsenen auf. Wir wissen, dass 16 Millionen der Personen mit Migrationshintergrund in Westdeutschland leben aber nur gut eine halbe Million in Ostdeutschland. Insofern kann hier eine Veränderung in der Einstellung nur partiell durch Kontakt herbeigeführt werden - dort wo man in Kontakträume und Begegnungsmöglichkeiten investiert. Diese Tatsache verweist einerseits auf die Notwendigkeit, Dialogprojekte und Alltagskontakte auszubauen. Das Format der Jungen Islam Konferenz ist hierbei eines, das sich für die ostdeutschen Bundesländer anbieten würde. Allerdings wird sich der Kontakt in den kommenden Jahren nicht auf das Niveau in Westdeutschland anheben lassen, daher muss der Abbau von Stereotypen gegenüber Muslimen und anderen Minderheiten, über eine Ausweitung des Wissens über Vielfalt und Diversität, Demokratieverständnis und Minderheitenrechten erfolgen. Schulen und Universitäten sind weiterhin für die Jugendliche zentrale Orte, die Wissen vermitteln. Das Wissen hier muss stärker die Themen Islam und Muslime aufgreifen, allerdings nicht unbedingt aus einer religionstheoretischen Perspektive als vielmehr vor dem Hintergrund des Wissens über Vielfalt und Heterogenität in modernen Einwanderungsländern. Allerdings weisen die ersten Auswertungen darauf hin, dass sich Jugendliche in Ost- und Westdeutschland im Antwortverhalten mit Bezug auf Muslime ähneln. Keineswegs ist hier ein deutlich stereotyperes Antwortverhalten bei Jugendlichen aus Ostdeutschland festzustellen. Hier gibt es dringenden Forschungsbedarf.

2. **Schule, Polizei, Verwaltung und öffentlichen Dienst als Scharniere in der Gesellschaft deutlicher adressieren und weiterbilden:** Es gibt ein massives Eliten-Misstrauen von Seiten der breiten Bevölkerung. Politik und Wissenschaft wird zunehmend misstraut. Die Medien, die ursprünglich als Transmitter fungierten, um das Wissen und die Zielvorstellungen der Eliten in die breite Bevölkerung hineinzutragen, haben ebenfalls unter einem Vertrauensverlust zu leiden, was die Beschimpfung „Lügenpresse“ durch Teile der Bevölkerung deutlich macht. Die Scharniere zur Bevölkerung, also jene Gruppen, die täglich mit der breiten Bevölkerung in Kontakt sind, müssen daher in ihrer Rolle als Transmitter stärker adressiert werden. Hier sollten vor allem Lehrer_innen, Polizist_innen, Angestellte im öffentlichen Dienst und in der Verwaltung stärker mit einem interkulturellen Wissen auch zum kontrovers diskutierten Themenfeld Islam und Muslime in Deutschland vor allem auf der Basis eines Verständnisses von Vielfalt und Diversität sowie Demokratie und Gleichheit ausgestattet werden, so dass sie befähigt werden, dieses Wissen in ihren täglichen Arbeitskontakten zu nutzen und dazu beitragen können, es in der Breite zu verankern, wenn es derzeit den Eliten so wenig gelingt, Zugang zur Bevölkerung zu haben und Glaubwürdigkeit zu erzeugen.
3. **Schule als Ort des Erlernens von Toleranz weiter stärken und ausgestalten:** Die Selbstverständlichkeit des Kontaktes mit Menschen anderer Herkunft, anderer Religion oder anderer Lebensgeschichte sorgt bei den Jugendlichen und jungen Erwachsenen für eine größere Offenheit gegenüber Vielfalt. Ein Begegnungsraum, durch den alle Kinder und Jugendlichen in Deutschland irgendwann hindurchgehen, ist die Schule. Aus unseren Daten konnten wir erkennen, dass hier viel Wissen mit Bezug auf Vielfalt und Einwanderung gewonnen wird. Gleichzeitig wissen wir allerdings auch von aktuellen Studien, dass in deutschen Schulbüchern Stereotype und einseitige Vorstellungen von Migration und Personen mit Migrationshintergrund weiterhin präsent sind (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2015). Auch ist die Überforderung von Lehrer/-innen und die mangelnde Ausbildung mit Bezug auf interkulturelle Kompetenzen immer wieder Thema, sowohl in den Medien als auch in der Forschung artikuliert (vgl. bspw. Engel 2014; Baumann und Becker-Mrotzek 2014; Witt 2014; Becker-Mrotzek et al. 2012: 5; GEW 2015). Dieser Zusammenhang sollte genutzt werden, um zu versuchen, die Schule als pluralen und damit auch multireligiösen Raum auszugestalten – immerhin wird in den meisten Bundesländern Religionsunterricht als Schulfach angeboten. Wenn hier Lehrerinnen und Lehrer mit Kopftuch, Nonnenhabit, Kippa oder einer Kette mit Kreuz unterrichten, dann wird religiöse Vielfalt zu einer anerkannten Selbstverständlichkeit. Das Recht, solche

persönlichen und individuellen Symbole auch im Staatsdienst zu tragen, findet unter den Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine breite Unterstützung. Nicht nur lässt dies eine Bedrohung des Schulfriedens eher unwahrscheinlich erscheinen, auch läuft es einem der üblicherweise angeführten Argumente für ein Kopftuchverbot bei Lehrerinnen zuwider: Während häufig ins Feld geführt wurde, dass ein Kopftuch bei Lehrerinnen die negative Religionsfreiheit der Schülerinnen und Schüler beeinträchtigt und besonders aufgrund der Vorbildfunktion der Lehrerin einen unverhältnismäßigen Einfluss auf die Schülerinnen und Schüler ausüben würde, scheinen die Jugendlichen, die ja letztlich unmittelbar davon betroffen sind, dem Kopftuch aufgeschlossen gegenüberzustehen. Durch die Pluralität der religiösen Symbole entsteht eine Vielfalt von möglichen Rollenbildern und die Chance zum Austausch, was einen selbstverständlichen Umgang mit Andersgläubigen und Toleranz anderen Menschen gegenüber vermittelt. Weiterhin müssen jedoch Schulen, Lehrer/-innen und Schüler/-innen hier in demokratischer Grunderziehung dazu befähigt werden, die Freiwilligkeit einer solchen Entscheidung zu erkennen und zu respektieren – aber gleichzeitig auch bei sozialem, familiärem oder institutionellem Druck, der die Freiwilligkeit der Entscheidung aushebelt – z.B. wenn junge Mädchen sozial unter Druck gesetzt werden, wenn sie kein Kopftuch tragen – Reaktions- und Sanktionsmöglichkeiten erhalten.

Abbildungsverzeichnis

Abbildungen

Abbildung 1:	Einschätzung des eigenen Wissens über Musliminnen und Muslime (in Prozent, gewichtet).....	30
Abbildung 2:	Schätzung des Anteils der Musliminnen und Muslime an der Bevölkerung in Deutschland (in Prozent, gewichtet).....	31
Abbildung 3:	Kontakt zu Musliminnen und Muslimen in den Bereichen Familie und Freundes-/Bekanntkreis (in Prozent, gewichtet)	34
Abbildung 4:	Kontakt zu Musliminnen und Muslimen in den Bereichen Arbeits-/Ausbildungsplatz und Nachbarschaft (in Prozent, gewichtet).....	35
Abbildung 5:	“Wenn Sie an Deutschland denken: Welches historische Ereignis beschreib für Sie am besten dieses Land?“ (in Prozent, gewichtet).....	42
Abbildung 6:	Genannte Ereignisse mit Bezug auf den Nationalsozialismus (in Prozent, gewichtet).....	44
Abbildung 7:	Patriotismus und emotionale Verbundenheit bei den 16–25-Jährigen (in Prozent, gewichtet)	48
Abbildung 8:	Patriotismus und emotionale Verbundenheit im Vergleich zwischen den 16–25-Jährigen und über 25-Jährigen (nur Zustimmungswerte, in Prozent, gewichtet).....	49
Abbildung 9:	Welche Kriterien sind für die 16–25-Jährigen wichtig oder unwichtig um deutsch zu sein?“ (in Prozent, gewichtet).....	51
Abbildung 10:	Welche Kriterien sind für die 16–25-Jährigen und die über 25-Jährigen wichtig, um deutsch zu sein? (in Prozent, gewichtet).....	52
Abbildung 11:	Wahrnehmung von Musliminnen und Muslimen als aggressiv in Abgrenzung zu einer Wir-Gruppe (in Prozent, gewichtet) ...	56

Abbildung 12: Wahrnehmung von Musliminnen und Muslimen als bildungsorientiert in Abgrenzung zu einer Wir-Gruppe (in Prozent, gewichtet).....	57
Abbildung 13: Anerkennung gegenüber Musliminnen und Muslimen (in Prozent, gewichtet).....	57
Abbildung 14: Anerkennung des politischen Teilhaberechts von Musliminnen und Muslimen (in Prozent, gewichtet).....	61
Abbildung 15: Einstellungen zu religiösen Symbolen in der Schule (in Prozent, gewichtet).....	64
Abbildung 16: Einstellungen zum Kopftuch bei Lehrerinnen in der Schule (in Prozent, gewichtet).....	67
Abbildung 17: Einstellungen zum Religionsunterricht (in Prozent, gewichtet).....	70
Abbildung 18: Einstellungen zum islamischen Religionsunterricht (in Prozent, gewichtet).....	71
Abbildung 19: Einstellungen zum Moscheebau (in Prozent, gewichtet).....	72
Abbildung 20: Einstellungen zur religiösen Beschneidung (in Prozent, gewichtet).....	73
Abbildung 21 Kontakt: Kontakt von ostdeutschen und westdeutschen Jugendlichen zu Musliminnen und Muslimen in den Bereichen Familie und Freundes-/ Bekanntenkreis (in Prozent, gewichtet).....	76
Abbildung 22: Kontakt von ostdeutschen und westdeutschen Jugendlichen zu Musliminnen und Muslimen in den Bereichen Arbeits-/ Ausbildungsplatz und Nachbarschaft (in Prozent, gewichtet) .	77

Abbildung 23: Einstellungen von ostdeutschen und westdeutschen Jugendlichen zum Kopftuch bei Lehrerinnen und zum Moscheebau (in Prozent, gewichtet)	77
Abbildung 24: Einstellungen von 16–25- und über 25-Jährigen ostdeutschen Personen zu den Aussagen “Muslime sind aggressiver als wir” und “Muslimische Eltern sind genauso bildungsorientiert wie wir.” (in Prozent, gewichtet)	78

Tabellen

Tabelle 1: Bildungsabschlüsse der 16-25-Jährigen auf Basis des Mikrozensus 2013	24
Tabelle 2: Konfessionszugehörigkeit von Jugendlichen (in Prozent, gewichtet)	25
Tabelle 3: Zusammenhang zwischen dem geschätzten Anteil der Musliminnen und Muslimen an der Bevölkerung in Deutschland und der Zustimmung zu der Aussage „Muslime in Deutschland bedrohen viele Dinge, die ich in dieser Gesellschaft für gut und richtig halte.“ bei den 16–25-Jährigen (in Prozent, gewichtet)..	32
Tabelle 4: Am häufigsten genannte Wissensquellen zu Musliminnen und Muslimen in Deutschland (Mehrfachnennung möglich) (in Prozent, gewichtet)	33
Tabelle 5: „Welche Eigenschaft beschreibt für Sie am besten dieses Land?“ (erste Nennung, in Prozent, gewichtet)	46
Tabelle 6: Zusammenhang zwischen der Beantwortung der Frage zum Kopftuch bei Lehrerinnen in der Schule und religiösen Symbolen im Klassenzimmer (in Prozent, gewichtet)	68

Literaturverzeichnis

- ARD und ZDF (2014): ARD/ZDF-Onlinestudie 2014. Online verfügbar unter <http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/index.php?id=483>, zuletzt geprüft am 02.03.2015.
- Arnsward, Ulrich (2006): Analyse von Geschichtsbüchern für allgemeinbildende Schulen zum Thema "DDR-Geschichte". In: Arnsward, Ulrich; Bongertmann, Ulrich; Mählert, Ulrich (Hg.): DDR-Geschichte im Unterricht. Schulbuchanalyse – Schülerbefragung – Modellcurriculum. Berlin: Metropol, S. 15–103.
- Assmann, Aleida (2002): Vier Formen des Gedächtnisses. In: *Erwägen Wissen Ethik* 13 (2), S. 183–190.
- Assmann, Aleida (2007): Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bade, Klaus (2013): Kritik und Gewalt. Sarrazin-Debatte, 'Islamkritik' und Terror in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Baier, Dirk; Pfeiffer, Christian; Rabold, Susan; Simonson, Julia; Kappes, Cathleen (2010): Kinder und Jugendliche in Deutschland: Gewalterfahrungen, Integration, Medienkonsum. Zweiter Bericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern (BMI) und des Kriminologischen Instituts Niedersachsen (KFN). KFN-Forschungsbericht Nr. 109. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen.
- Bamf (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2009): Ausländerzahlen 2009. Nürnberg. Online verfügbar unter http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/statistik-anlage-teil-2-auslaendezahlen.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 10.02.2015.
- Bauer, Thomas (2011): Die Kultur der Ambiguität. Eine andere Geschichte des Islams. Berlin: Verlag der Weltreligionen.
- Baumann, Barbara; Becker-Mrotzek, Michael (2014): Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet Lehrerbildung? Köln. Online verfügbar unter http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Institut_Sprachfoerderung/Mercator-Institut_Was_leistet_die_Lehrerbildung_03.pdf, zuletzt geprüft am 30.03.2015.
- Becker-Mrotzek, Michael; Hentschel, Britta; (Hippmann Kathrin); Linnemann, Markus (2012): Sprachförderung in deutschen Schulen - Die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern. Köln. Online verfügbar unter http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Institut_Sprachfoerderung/Lehrerumfrage_Langfassung_final_30_05_03.pdf, zuletzt geprüft am 30.03.2015.

- Beigang, Steffen; Kalkum, Dorina; Schrenker, Markus (2014): Methodenbericht zur Studie „Deutschland postmigrantisch“. ZeS Berlin. Online verfügbar unter <http://junitied.hu-berlin.de/Forschung/repraesentativbefragung>, zuletzt geprüft am 28.08.2014.
- Bieri, James (1955): Cognitive Complexity-Simplicity and Predictive Behavior. In: *The Journal of Abnormal and Social Psychology* 51 (2), S. 263–268.
- BMI – Bundesministerium des Inneren (2014): Verfassungsschutzbericht 2013. Berlin. Online verfügbar unter <http://www.verfassungsschutz.de/embed/vsbericht-2013.pdf>, zuletzt geprüft am 04.03.2015.
- Bobo, Lawrence; Licardi, Frederick C. (1989): Education and Political Tolerance. Testing the Effects of Cognitive Sophistication and Target Group Affect. In: *Public Opinion Quarterly* 53, S. 285–308.
- Bonfadelli, Heinz; Friemel, Thomas N. (2015): Medienwirkungsforschung. 5. Aufl. Konstanz, München: UVK.
- Brodén, Anne; Mecheril, Paul (2007): Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung. In: Broden, Anne; Mecheril, Paul (Hg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf, S. 7–28.
- Brubaker, Rogers (1992): Citizenship and nationhood in France and Germany. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bude, Heinz (2015): Pegida, die Gesellschaft der Angst und der Protestbegriff des Volkes. Dresdner Reden 2015. Dresden, 01.02.2015. Online verfügbar unter http://www.staatsschauspiel-dresden.de/download/21131/dresdner_rede_heinz_bude_01022015.pdf, zuletzt geprüft am 25.02.2015.
- Calmbach, Marc; Thomas, Peter Martin; Borchard, Inga; Flaig, Bodo (Hg.) (2012): Wie ticken Jugendliche 2012? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Düsseldorf: Verlag Haus Altenberg.
- Campenhause, Axel von (2009): Religionsfreiheit. In: Isensee, Josef; Kirchhof Paul (Hg.): Handbuch des Staatsrechts der Bundesrepublik Deutschland. 3. Aufl. Heidelberg: C. F. Müller, S. 597–662.
- Coenders, Marcel; Scheepers, Peer (2003): The Effect of Education on Nationalism and Ethnic Exclusionism: An International Comparison. In: *Political Psychology* 24 (2), S. 313–343.
- Decker, Oliver; Kiess, Johannes; Brähler, Elmar (2014): Die stabilisierte Mitte. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2014. Kompetenzzentrum für Rechtsextremismus- und Demokratieforschung der Universität Leipzig. Leipzig. Online verfügbar unter http://www.uni-leipzig.de/~kredo/Mitte_Leipzig_Internet.pdf, zuletzt geprüft am 01.09.2014.

- Destatis (Statistisches Bundesamt) (2011): Pressemitteilung vom 20. September 2011 – 345/11 – Knapp die Hälfte der Großstadtkinder aus Familien mit Migrationshintergrund.
- Destatis (Statistisches Bundesamt) (2014): Pressemitteilung Nr. 402 vom 14.11.2014 – Mikrozensus 2013: 16,5 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2014/11/PD14_402_122.html, zuletzt geprüft am 24.02.2015.
- Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2015): Schulbuchstudie Migration und Integration. Berlin. Online verfügbar unter http://www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/IB/Schulbuchstudie_Migration_und_Integration_09_03_2015.pdf?__blob=publicationFile&v=3, zuletzt geprüft am 30.03.2015.
- Die Linke (2011): Kirchen, Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften. Programm der Partei Die Linke. Online verfügbar unter <http://www.die-linke.de/partei/dokumente/programm-der-partei-die-linke/iv2-wie-wollen-wir-entscheiden-demokratisierung-der-gesellschaft/kirchen-religions-und-weltanschauungsgemeinschaften/>, zuletzt geprüft am 23.02.2015.
- Doedens, Folkert; Weiße, Wolfram (2007): Religion unterrichten in Hamburg. In: *Zeitschrift für Religionspädagogik* 6 (1), S. 50–67.
- Dovidio, John F.; Hewstone, Miles; Glick, Peter; Esses, Victoria M. (2010): Prejudice, Stereotyping, and Discrimination. Theoretical and Empirical Overview. In: Dovidio, John F.; Hewstone, Miles; Glick, Peter; Esses, Victoria M. (Hg.): *Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination*. London: Sage Publishing House, S. 3–28.
- Endrikat, Kirsten (2006): Jüngere Menschen. Größere Ängste, geringere Feindseligkeit. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.): *Deutsche Zustände*. Folge 4. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 101–114.
- Engel, Michael (2014): Lehrer besser auf Migrantenkinder vorbereiten. Online verfügbar unter http://www.deutschlandfunk.de/universitaet-hildesheim-lehrer-besser-auf-migrantenkinder.680.de.html?dram:article_id=278028, zuletzt geprüft am 30.03.2015.
- Erl, Astrid (2011): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. 2. Aufl. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.
- EVS (2008): European Values Study (EVS). 4th EVS wave 2008 (ZA4800). Online verfügbar unter <http://www.gesis.org/unser-angebot/daten-analysieren/umfragedaten/european-values-study/4th-wave-2008/>, zuletzt geprüft am 03.03.2015.
- Festinger, Leon (1954): A Theory of Social Comparison Processes. In: *Human Relations* (7), S. 117–140.
- Foroutan, Naika (2012): *Muslimbilder in Deutschland. Wahrnehmungen und Ausgrenzungen in der Integrationsdebatte*. Expertise im Auftrag der Abteilung Wirt-

schafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. Friedrich Ebert Stiftung. Berlin (WISO Diskurs). Online verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/09438.pdf>, zuletzt geprüft am 27.08.2014.

Foroutan, Naika (2014): Narrationen von Nationen – oder: Wie erzählt man nationale Identität in Deutschland neu? In: Bertelsmann-Stiftung (Hg.): Vielfältiges Deutschland. Bausteine für eine zukunftsfähige Gesellschaft. Gütersloh, S. 176–199.

Foroutan, Naika; Canan, Coskun; Arnold, Sina; Schwarze, Benjamin; Beigang, Steffen; Kalkum, Dorina (2014a): Deutschland postmigrantisch I. Gesellschaft, Religion, Identität. Erste Ergebnisse. Berlin. Online verfügbar unter : <http://juned.hu-berlin.de/deutschland-postmigrantisch>, zuletzt geprüft am 09.02.2015.

Foroutan, Naika; Canan, Coskun; Schwarze, Benjamin; Arnold, Sina; Beigang, Steffen; Kalkum, Dorina (2014b): Hamburg postmigrantisch. Einstellungen der Hamburger Bevölkerung zu Musliminnen und Muslimen in Deutschland. Berlin. Online verfügbar unter <https://juned.hu-berlin.de/hamburg-postmigrantisch-2014>, zuletzt geprüft am 09.02.2015.

François, Etienne; Schulze, Hagen (Hg.) (2005): Deutsche Erinnerungsorte. Eine Auswahl. Sonderausgabe für die Landeszentralen für politische Bildung. München: C.H. Beck.

Geißler, Rainer (Hg.) (2014): Die Sozialstruktur Deutschlands. 7. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Gensicke, Thomas (2010): Wertorientierungen, Befinden und Problembewältigung. In: Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (Hg.): Jugend 2010. 16. Shell Jugendstudie. Frankfurt am Main: S. Fischer, S. 187–242.

GEW (2015): „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“. Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft. Online verfügbar unter http://www.gew.de/Lehrerbildung_fuer_eine_Schule_der_Vielfalt.html, zuletzt geprüft am 30.03.2015.

Grabowski, Werner (2001): Leben und Wohnen in Hamburg. Teil 1 – Einstellungen von Deutschen zu Migrantinnen und Migranten. Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage im Sommer 1999 in Hamburg. Hamburg.

Greenwald, Anthony G.; Poehlman, T. Andrew; Uhlmann, Eric Luis; Banaji, Mahzarin R. (2009): Understanding and Using the Implicit Association Test: III. Meta-Analysis of Predictive Validity. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 97 (1), S. 17–41.

Grimm, Jürgen (2008): Medienwirkungsforschung. In: Sander, Uwe; Gross, Frederike von; Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 314–326.

Ha, Kien Nghi (2005): Hype um Hybridität. Kultureller Differenzkonsum und postmoderne Verwertungstechniken im Spätkapitalismus. Bielefeld: transcript.

- Hafez, Kai; Richter, Carola (2007): Das Islambild von ARD und ZDF. In: *Aus Politik und Zeitgeschehen* (26–27), S. 40–46.
- Halm, Dirk; Liakova, Marina; Yetik, Zeliha (2007): Pauschale Islamfeindlichkeit? Zur Wahrnehmung des Islams und zur soziologischen Teilhabe der Muslime in Deutschland. In: Jäger, Siegfried; Halm, Dirk (Hg.): *Mediale Barrieren. Rassismus als Integrationshindernis*. Münster: Unrast, S. 11–49.
- Hannoversche Allgemeine (2013): Lehrermangel wegen Kopftuchverbot? In: *Hannoversche Allgemeine*, 06.08.2013. Online verfügbar unter <http://www.haz.de/Nachrichten/Politik/Niedersachsen/Lehrermangel-wegen-Kopftuchverbot>, zuletzt geprüft am 23.02.2015.
- Haug, Sonja (2010): Jugendliche Migranten – muslimische Jugendliche. Gewalttätigkeit und geschlechterspezifische Einstellungsmuster. Kurzexpertise. Berlin. Online verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung2/Pdf-Anlagen/gewalttaetigkeit-maennliche-muslimische-jugendliche.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>, zuletzt geprüft am 11.03.2015.
- Haug, Sonja; Müssig, Stephanie; Sticks, Anja (2009): *Muslimisches Leben in Deutschland im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz*. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg. Online verfügbar unter http://www.bmi.bund.de/cae/servlet/contentblob/566008/publicationFile/31710/vollversion_studie_muslim_leben_deutschland_.pdf, zuletzt geprüft am 04.03.2015.
- Heinig, Hans-Michael (2015): Kurswechsel in der Kopftuchfrage: nachvollziehbar, aber mit negativen Folgewirkungen. Online verfügbar unter <http://www.verfassungsblog.de/kurswechsel-in-der-kopftuchfrage-nachvollziehbar-aber-mit-negativen-folgewirkungen/#.VRkFWeGgXhV>, zuletzt geprüft am 30.03.2015.
- Hong, Mathias (2015a): Two Tales of Two Courts: zum Kopftuch-Beschluss und dem „horror pleni“. Online verfügbar unter <http://www.verfassungsblog.de/two-tales-of-two-courts-zum-kopftuch-beschluss-und-dem-horror-pleni/#.VRk5FeGgXhX>, zuletzt geprüft am 30.03.2015.
- Hong, Mathias (2015b): Sicher, es geht um Verfassungsrecht: zu obiter dicta und „stare decisis“. Online verfügbar unter <http://www.verfassungsblog.de/sicher-es-geht-um-verfassungsrecht-zu-obiter-dicta-und-stare-decisis/#.VRk5huGgXhV>, zuletzt geprüft am 30.03.2015.
- Hopf, Wulf (1999): Ungleichheit der Bildung und Ethnozentrismus. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (6), S. 847–865.
- Humanistische Union (1995): *Trennung von Staat und Kirche*. Online verfügbar unter http://www.humanistische-union.de/fileadmin/hu_upload/doku/publik/hu-schrift21.pdf, zuletzt geprüft am 23.02.2015.

- Hurrelmann, Klaus (2012): Vorwort. In: Calmbach, Marc; Thomas, Peter Martin; Borchard, Inga; Flaig, Bodo (Hg.): *Wie ticken Jugendliche 2012? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Düsseldorf: Verlag Haus Altenberg, S. 6–11.
- Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (2012): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. 11. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz-Juventa Verlag.
- ISSP (2003): International Social Survey Programme (ISSP). National Identity. Online verfügbar unter <http://www.gesis.org/issp/issp-modules-profiles/national-identity/>, zuletzt geprüft am 03.03.2015.
- Jaraus, Konrad H. (2010): Der Umbruch 1989/90. In: Sabrow, Martin (Hg.): *Erinnerungsorte in der DDR*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 342–351.
- Jones, Edward E.; Sigall, Harold (1971): The Bogus Pipeline. A New Paradigm for Measuring Affect and Attitude. In: *Psychological Bulletin* 76 (5), S. 349–364.
- Karis, Tim (2013): *Mediendiskurs Islam. Narrative in der Berichterstattung der Tagesthemen 1979–2010*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kiehl, Melanie; Werner, Heinz (1999): *The Labour Market Situation of EU and of Third Country Nationals in the European Union*. Nürnberg.
- Klein, Christian; Martínez, Matías (Hg.) (2009): *Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Knigge, Volkhard (2005): Statt eines Nachworts: Abschied von der Erinnerung. Anmerkungen notwendigen Wandel der Gedenkkultur in Deutschland. In: Knigge, Volkhard; Frei, Norbert (Hg.): *Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord*. Unter Mitarbeit von Anett Schweizer. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 443–460.
- Korteweg, Anna C.; Yurdakul, Gökçe (2014): *The Headscarf Debates. Conflicts of National Belonging*. Stanford: Stanford University Press.
- Lüdemann, Christian (2000): Die Erklärung diskriminierender Einstellungen gegenüber Ausländern, Juden und Gastarbeitern in Deutschland. Ein Test der allgemeinen Attitudentheorie von Fishbein. In: Alba, Richard; Schmidt, Peter; Wasmer, Martina (Hg.): *Blickpunkt Gesellschaft 5. Deutsche und Ausländer: Freunde, Fremde oder Feinde? Empirische Befunde und theoretische Erklärungen*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 373–399. Online verfügbar unter http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/Blickpunkt/5/luedemann.pdf, zuletzt geprüft am 02.03.2015.
- Mannheim, Karl (1928): Das Problem der Generationen. In: *Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie* 7 (2), S. 157–185.
- Mecheril, Paul (2014): Was ist das X im Postmigrantischem? In: *sub\urban. Zeitschrift für kritische Stadtforschung* (3), S. 107–112. Online verfügbar unter <http://zeit->

- schrift-suburban.de/sys/index.php/suburban/article/download/150/246, zuletzt geprüft am 04.03.2015.
- Möllers, Christoph (2015a): A Tale of Two Courts. Online verfügbar unter <http://www.verfassungsblog.de/a-tale-of-two-courts/#.VRkFGuGgXhV>, zuletzt geprüft am 30.03.2015.
- Möllers, Christoph (2015b): Geht es nicht um Verfassungsrecht? Online verfügbar unter <http://www.verfassungsblog.de/und-ich-dachte-es-waere-ein-verfassungsgesetz/#.VRk5VuGgXhX>, zuletzt geprüft am 30.03.2015.
- Mückl, Stefan (2009): Grundlagen des Staatskirchenrechts. In: Isensee, Josef; Kirchhof Paul (Hg.): Handbuch des Staatsrechts der Bundesrepublik Deutschland. 3. Aufl. Heidelberg: C. F. Müller, S. 711–780.
- Müller-Funk, Wolfgang (2008): Die Kultur und ihre Narrative: Eine Einführung. 2. Aufl. Wien, New York: SpringerWienNewYork.
- Mummendey, Hans Dieter; Eifler, Stefanie (1993): Eine neue Skala zur Messung Sozialer Erwünschtheit. Universität Bielefeld (Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie, 167). Online verfügbar unter <http://pub.uni-bielefeld.de/luur/download?func=downloadFile&recordId=1782783&fileId=2313991>, zuletzt geprüft am 25.02.2015.
- Münkler, Herfried (2010): Die Deutschen und ihre Mythen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- NDR (2015): Dürfen muslimische Lehrerinnen Kopftuch tragen? Online verfügbar unter <https://www.ndr.de/nachrichten/niedersachsen/Muslimen-fordern-Abschaffung-des-Kopftuchverbots,kopftuch122.html>, zuletzt geprüft am 30.03.2015.
- Neureither, Georg (2015): Über Kopftücher, Segelanweisungen und das Pech, zur falschen Zeit am falschen Ort und vor dem falschen Senat zu sein. Online verfügbar unter <http://www.verfassungsblog.de/ueber-kopftuecher-segelanweisungen-und-das-pech-zur-falschen-zeit-am-falschen-ort-und-vor-dem-falschen-senat-zu-sein/#.VRkNueGgXhW>, zuletzt geprüft am 30.03.2015.
- Oestreich, Heide (2013): De facto ein Berufsverbot. In: *Taz*, 22.09.2013. Online verfügbar unter <http://www.taz.de/!124153/>, zuletzt geprüft am 23.02.2015.
- Pettigrew, Thomas F. (1998): Intergroup Contact Theory. In: *Annual Review of Psychology* 49, S. 65–85.
- Pettigrew, Thomas F.; Tropp, Linda R. (2006): A meta-analytic test of intergroup contact theory. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 90 (5), S. 751–783.
- Peucker, Mario (2010): Diskriminierung aufgrund der islamischen Religionszugehörigkeit im Kontext Arbeitsleben – Erkenntnisse, Fragen und Handlungsempfehlungen. Erkenntnisse der sozialwissenschaftlichen Forschung und Handlungsempfehlungen. Bamberg. Online verfügbar unter <http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Exper>

tisen/Expertise_Diskr_aufgrund_islam_Religionszugehoerigkeit_sozialwissen-
schaftlich.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 23.02.2015.

Pofalla, Ronald (2004): Kopftuch ja – Kreuzifix nein? Zu den Widersprüchen der Recht-
sprechung des BVerfG. In: *Neue Juristische Wochenzeitschrift* (17), S. 1218–1220.

Posener, Alan (2009): Religionsunterricht an Schulen ist falsch. In: *Welt*, 24.01.2009. On-
line verfügbar unter [http://www.welt.de/politik/article3082495/Religionsun-
terricht-an-Schulen-ist-falsch.html](http://www.welt.de/politik/article3082495/Religionsun-
terricht-an-Schulen-ist-falsch.html), zuletzt geprüft am 23.02.2015.

Pöttsch, Olga; Weinmann, Julia; Haustein, Thomas (2013): Geburtentrends und Fami-
liensituation in Deutschland. 2012. Wiesbaden. Online verfügbar unter [https://
www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/HaushalteMik-
rozensus/Geburtentrends5122203129004.pdf?__blob=publicationFile](https://
www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/HaushalteMik-
rozensus/Geburtentrends5122203129004.pdf?__blob=publicationFile), zuletzt
geprüft am 16.02.2015.

Scheepers, Peer; Felling, Albert; Peters, Jan (1990): Social Conditions, Authoritarianism
and Ethnocentrism. A Theoretical Model of the Early Frankfurt School Updated
and Tested. In: *European Sociological Review* 6 (1), S. 15–29.

Scherr, Albert (2009): Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorien. 9.
Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schiffer, Sabine (2005): Die Darstellung des Islams in der Presse. Sprache, Bilder, Sug-
gestion. Eine Auswahl von Techniken und Beispielen. Würzburg: Ergon.

Schmidt, Peter; Weick, Stefan (1998): Starke Zunahme von Kontakten und Ehen zwi-
schen Deutschen und Ausländern. In: *Informationsdienst Soziale Indikatoren*
(19), S. 1–5. Online verfügbar unter [http://www.ssoar.info/ssoar/handle/docu-
ment/21319](http://www.ssoar.info/ssoar/handle/docu-
ment/21319).

Schneekloth, Ulrich (2010): Jugend und Politik. Aktuelle Entwicklungstrends und Per-
spektiven. In: Shell Deutschland Holding (Hg.): *Jugend 2010*. 15. Shell Jugend-
studie. Frankfurt am Main: S. Fischer Taschenbuch Verlag, S. 129–164.

Schuman, Howard; Akiyama, Hiroko; Knäuper, Bärbel (1998): Collective memo-
ries of Germans and Japanese about the past half-century. In: *Memory* 6 (4),
S. 427–454.

Shooman, Yasemin (2014): „... weil ihre Kultur so ist.“ Narrative des antimuslimischen
Rassismus. Bielefeld: transcript.

Spielhaus, Riem (2013): *Muslime in der Statistik. Wer ist Muslim und wenn ja wie vie-
le? Ein Gutachten im Auftrag des Mediendienst Integration*. Berlin. Online ver-
fügbar unter [http://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Muslime_
Spielhaus_MDI.pdf](http://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Muslime_
Spielhaus_MDI.pdf), zuletzt geprüft am 11.02.2015.

Sutterlüty, Ferdinand (2010): *In Sippenhaft. Negative Klassifikationen in ethni-
schen Konflikten*. Frankfurt am Main: Campus.

Tepecik, Ebru (2012): Schule in der Einwanderungsgesellschaft: Ressourcen erkennen
und Potenziale fördern. In: Fereidooni, Karim (Hg.): *Das interkulturelle Lehrer-*

- zimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 125–132.
- Terkessidis, Mark (1998): Psychologie des Rassismus. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Unabhängige Kommission „Zuwanderung“ (2001): Zuwanderung gestalten, Integration fördern. Bericht der Unabhängigen Kommission „Zuwanderung“. Online verfügbar unter http://www.bmi.bund.de/cae/servlet/contentblob/123148/publicationFile/9076/Zuwanderungsbericht_pdf.pdf, zuletzt geprüft am 25.02.2015.
- Vopel, Stephan; El-Menouar, Yasemin (2015): Religionsmonitor. Sonderauswertung Islam 2015. Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick. Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh. Online verfügbar unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/51_Religionsmonitor/Zusammenfassung_der_Sonderauswertung.pdf, zuletzt geprüft am 25.02.2015.
- Wrase, Michael (2015): Kopftuch revisited – Karlsruhe ebnet Weg für religiöse Vielfalt in der Schule. Online verfügbar unter <http://www.juwiss.de/15-2015/>, zuletzt geprüft am 30.03.2015.
- Weldon, Steven (2006): The Institutional Context of Tolerance for Ethnic Minorities. In: *American Journal of Political Science* 50 (2), S. 331–349.
- Winkler, Niels; Kroh, Martin; Spiess, Martin (2006): Entwicklung einer deutschen Kurzskala zur zweidimensionalen Messung von sozialer Erwünschtheit. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung. Berlin (Discussion Papers, 579). Online verfügbar unter <http://www.diw.de/documents/publikationen/73/44281/dp579.pdf>, zuletzt geprüft am 25.02.2015.
- World Health Organisation (2007): Male circumcision. Global trends and determinants of prevalence, safety and acceptability. Genf. Online verfügbar unter http://whqlibdoc.who.int/publications/2007/9789241596169_eng.pdf, zuletzt geprüft am 23.02.2015.
- Wulff, Christian (2010): Vielfalt schätzen – Zusammenhalt fördern. Rede von Bundespräsident Christian Wulff zum 20. Jahrestag der Deutschen Einheit am 3. Oktober 2010 in Bremen. Bundespräsidialamt. Online verfügbar unter http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Christian-Wulff/Reden/2010/10/20101003_Rede_Anlage.pdf, zuletzt geprüft am 05.03.2015.
- Yildiz, Erol; Hill, Marc (Hg.) (2014): Nach der Migration. Postmigrantische Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft. Bielefeld: transcript.
- Zárate, Michael A.; Garcia, Berenice; Garza, Azenett A.; Hitlan, Robert T. (2004): Cultural Threat and Perceived Realistic Group Conflict as Dual Predictors of Prejudice. In: *Journal of Experimental social Psychology* 40 (1), S. 99–105.
- Zick, Andreas; Hövermann, Andreas; Krause, Daniela (2012): Die Abwertung von Ungleichwertigen. Erklärung und Prüfung eines erweiterten Syndroms der Grup-

penbezogenen Menschenfeindlichkeit. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.): Deutsche Zustände. Folge 10. Berlin: Suhrkamp, S. 64–86.

Zick, Andreas; Klein, Anna (Hg.) (2014): Fragile Mitte – Feindselige Zustände. Friedrich Ebert Stiftung. Berlin: Dietz.

Zick, Andreas; Küpper, Beate; Hövermann, Andreas (2011): Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung. Friedrich Ebert Stiftung. Berlin. Online verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/do/07905-20110311.pdf>.

Zick, Andreas; Preuß, Madlen (2015): Gehört der Islam zu Deutschland? Ein Stimmungsbild unter der nicht-muslimischen Bevölkerung in Deutschland. Ergebnissen aus der Studie ZuGleich-Zugehörigkeit und Gleichwertigkeit. *IKG* – Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung. Bielefeld. Online verfügbar unter http://www.uni-bielefeld.de/ikg/projekte/ZuGleich/ZuGleich-_Islam_022015.pdf, zuletzt geprüft am 02.03.2015.

Bisherige Veröffentlichungen der Forschungsgruppe im Rahmen der Erhebung des JUNITED-Projektes

Stand: März 2015

Bundesstudien

Foroutan, Naika/Canan, Coskun/Arnold, Sina/Schwarze, Benjamin/Beigang, Steffen/Kalkum, Dorina (2014): Deutschland postmigrantisch I. Gesellschaft, Religion, Identität. Erste Ergebnisse, Berlin. Online abrufbar unter: <http://junitied.hu-berlin.de/deutschland-postmigrantisch>

Foroutan, Naika/Canan, Coskun/Schwarze, Benjamin/Beigang, Steffen/Kalkum, Dorina (2015): Deutschland postmigrantisch II – Einstellungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu Gesellschaft, Religion und Identität, Berlin. Online abrufbar unter: <http://junitied.hu-berlin.de/deutschland-postmigrantisch-2>

Länderstudien

Foroutan, Naika/Canan, Coskun/Schwarze, Benjamin/Beigang, Steffen/Kalkum, Dorina/Arnold, Sina (2014): Hamburg postmigrantisch. Einstellungen der Hamburger Bevölkerung gegenüber Musliminnen und Muslimen in Deutschland, Berlin. Online abrufbar unter: <http://junitied.hu-berlin.de/hamburg-postmigrantisch-2014>

Methodenbericht

Beigang, Steffen/Kalkum, Dorina/Schrenker, Markus (2014): Methodenbericht zur Studie „Deutschland postmigrantisch“. ZeS Berlin. Online abrufbar unter: <http://junitied.hu-berlin.de/Forschung/repraesentativbefragung>

Kontakt

Humboldt-Universität zu Berlin
www.hu-berlin.de

Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM)
www.bim.hu-berlin.de

Stiftung Mercator
www.stiftung-mercator.de

Forschungsgruppe Junge Islambezogene Themen in Deutschland (JUNITED)
<http://junitied.hu-berlin.de>

Zentrum für empirische Sozialforschung
<http://www.sowi.hu-berlin.de/lehrbereiche/empisoz/>

Junge Islam Konferenz
www.junge-islamkonferenz.de

978-3-945654-06-4

Die Forschungsgruppe JUNITED – Junge Islambezogene Themen in Deutschland untersucht das Reaktionsspektrum auf das sich wandelnde Einwanderungsland Deutschland in Bezug auf die Themen Islam und Muslime aus transdisziplinärer Perspektive. Die Forschungsgruppe ist unter der Leitung von Dr. Naika Foroutan am Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM) an der Humboldt-Universität zu Berlin angesiedelt. JUNITED ist ein Förderprojekt der Stiftung Mercator.

Das Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM) wird durch die Gemeinnützige Hertie-Stiftung (Förderpartner), den Deutschen Fußball-Bund (DFB /Förderpartner), die Bundesagentur für Arbeit (BA /Unterstützungspartner) und die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Unterstützungspartnerin) gefördert und unterstützt.