



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Muslimische Jugendliche in Österreich

Der Beitrag des Islamischen Religionsunterrichts zur Identitätsbildung
muslimischer Schüler:innen

verfasst von | submitted by

Mirela Karagic BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 874

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Islamische Religionspädagogik

Betreut von | Supervisor:

Ass.-Prof. Dr. Tugrul Kurt BA MA

Abstract (Deutsch)

Die Masterarbeit widmet sich der Frage, welchen Beitrag der Islamische Religionsunterricht (IRU) in Österreich zur Identitätsbildung muslimischer Jugendlicher leistet. Viele Jugendliche stehen im Spannungsfeld zwischen familiären Traditionen, schulischen Anforderungen und gesellschaftlichen Erwartungen. Diese unterschiedlichen Einflüsse können zur Verunsicherung und Identitätsdiffusion führen. Die Arbeit untersucht, ob und wie der IRU in diesem Kontext einen stabilisierenden und integrativen Beitrag leisten kann. Im theoretischen Teil werden die Konzepte Identität, Integration und religiöse Bildung differenziert dargestellt und in Beziehung zu aktuellen Debatten über Zugehörigkeit, Vielfalt und gesellschaftlichen Zusammenhalt gesetzt. Empirische Analysen verdeutlichen, dass der IRU für die Jugendlichen nicht nur ein Fach zur Wissensvermittlung ist, sondern als geschützter Raum erlebt wird, in dem Fragen nach Religion, Alltag und Gesellschaft reflektiert werden können. Die Ergebnisse zeigen, dass der IRU die Entwicklung von Toleranz, Dialogfähigkeit und Selbstbewusstsein fördert und somit wesentlich zur gesellschaftlichen Teilhabe beiträgt. Zugleich wird deutlich, dass der Religionsunterricht nicht alle Herausforderungen lösen kann, da gesellschaftliche Vorurteile oder politische Rahmenbedingungen den Integrationsprozess erschweren. Dennoch lässt sich festhalten, dass ein professionell gestalteter und in den schulischen Gesamtzusammenhang eingebundener IRU einen zentralen Beitrag zur Identitätsbildung muslimischer Jugendlicher in Österreich leistet.

Abstract (English)

This master's thesis explores the contribution of Islamic Religious Education (IRE) in Austria to the identity formation of Muslim youth. Many young people experience tension between family traditions, school requirements, and societal expectations, which often results in insecurity and identity diffusion. The study investigates whether and how IRE can serve as a stabilizing and integrative factor in this context. The theoretical framework discusses the concepts of identity, integration, and religious education, relating them to current debates on belonging, diversity, and social cohesion. Empirical findings show that IRE is not perceived merely as a subject transmitting religious knowledge but as a protected space where students can reflect on issues of religion, daily life, and society. The results highlight that IRE supports the development of tolerance, dialogical competence, and self-confidence, thereby fostering participation and a sense of belonging.

At the same time, the study emphasizes that IRE alone cannot remove societal prejudices or overcome structural obstacles to integration. Nevertheless, the thesis concludes that, when

implemented professionally and embedded within the overall educational framework, Islamic Religious Education plays a significant role in strengthening identity formation and integration of Muslim youth in Austria.

Inhaltsverzeichnis

Abstract (Deutsch)	2
Abstract (English)	2
1 Einleitung	6
1.1 Forschungsfragen	9
1.2 Forschungsziel	9
1.3 Methodisches Vorgehen	10
1.4 Forschungsstand – Identitätsbildung muslimischer Jugendlicher im IRU in Österreich	11
1.4.1 Rolle des IRU bei der Entwicklung einer österreichisch-muslimischen Identität	11
1.4.2 Integration, Mehrfachzugehörigkeit und Anerkennung	13
1.4.3 Herausforderungen: Identitätsdiffusion und Ausgrenzung	14
1.4.4 Empirische Studien und Projekte in Österreich	15
2 Identität (Begriffserklärung)	19
2.1 Philosophische Aspekte der Identität	25
2.2 Psychologische Aspekte der Identität	27
2.3 Soziologische Aspekte der Identität	31
2.4 Identitätsdiffusion – Wer bin ich, wer möchte ich sein?	37
2.5 Welchen Herausforderungen sind muslimische Jugendliche ausgesetzt?	42
3 Islamische Identität	46
3.1 Islam, Īmān, Iḥsān	49
3.1.1 Islam – die äußere Dimension der muslimischen Identität	50
3.1.2 Īmān – die innere Dimension der muslimischen Identität	52
3.1.3 Iḥsān	53
3.2 Gemeinschaft und soziale Verantwortung – Die soziale Dimension der muslimischen Identität	54
3.3 Vielfalt innerhalb der islamischen Identität	56
3.3.1 Unterschiede nach Generationen, Kulturen und Ländern	56
3.3.2 Kulturelle Traditionen als Identitätsmarker	57
3.3.3 Bikulturalität, Mehrsprachigkeit und hybride Identität	58
3.4 Kulturelles Erbe	59
3.5 Herausforderungen: Stereotype und Fremdzuschreibungen	62
3.6 Bildung	64
3.6.1 Islamisches Bewusstsein im westlichen Kontext	64
3.6.2 Arabische Sprache	66
4 Das Thema Identität im IRU	68

4.1	Welche Rolle spielt der IRU für die Identitätsbildung?	68
4.2	Lehrplanbezogene Umsetzungsmöglichkeiten	69
4.2.1	Weitere Andockpunkte im IRU-Lehrplan.....	71
4.3	Unterrichtseinheit	72
4.4	Evaluierung und Reflexion der Ergebnisse.....	76
4.4.1	Reflexion zur Unterrichtseinheit	76
4.4.2	Evaluierung und Reflexion der Umfrage.....	78
4.4.3	Interpretation der Ergebnisse	79
4.4.4	Didaktische Implikationen für den IRU.....	80
4.4.5	Einordnung der Ergebnisse zu den Forschungsfragen	80
5	Lösungsvorschläge für den IRU.....	82
6	Resümee.....	84
	Literaturverzeichnis	85

1 Einleitung

Obwohl viele muslimische Jugendliche Teil der österreichischen Gesellschaft sind, fehlt ihnen oder ihrer Umgebung das Gefühl, vollständig dazuzugehören, wie empirische Untersuchungen zu muslimischen Jugendlichen in Österreich zeigen (Aslan & Zick, 2020, S. 15). Untersuchungen weisen darauf hin, dass dieses fehlende Zugehörigkeitsgefühl häufig mit Erfahrungen von Ausgrenzung und gesellschaftlichen Zuschreibungen zusammenhängt, die das Selbstverständnis junger Muslime beeinflussen. Der Großteil der in Österreich lebenden muslimischen Jugendlichen ist in Österreich geboren und aufgewachsen. Daten von Statistik Austria zeigen, dass ein erheblicher Teil der muslimischen Bevölkerung dauerhaft in Österreich ansässig ist (Statistik Austria, 2021), was darauf hinweist, dass viele muslimische Jugendliche bereits in zweiter oder dritter Generation in Österreich leben. Da Österreich ihr Lebensmittelpunkt ist, steht für viele muslimische Jugendliche die Anerkennung als Teil der österreichischen Gesellschaft im Vordergrund. Ablehnung kann zu unterschiedlichen Reaktionen führen, wegen welcher einige Jugendliche kulturelle und religiöse Gegensätze konstruieren und sich in eine Parallelgesellschaft abgrenzen. Dadurch entwickeln sie Schwierigkeiten, sich als Teil der österreichischen Gesellschaft zu sehen. Andere wiederum distanzieren sich sowohl von der Gesellschaft als auch von ihren bisherigen religiösen Überzeugungen. Jugendliche geraten also in eine Identitätsdiffusion, da sie sich selbst und ihre verinnerlichten Werte nicht akzeptiert fühlen. Ihre tatsächlichen Rollen und die ihnen zugewiesenen kollidieren in der Folge mit gesellschaftlichen Erwartungen. Fehlt ihnen das Gefühl der Anerkennung und Wertschätzung, kann dies ihre Anfälligkeit für ideologische Beeinflussung erhöhen, und im Extremfall bis hin zur Hinwendung zu radikalen Gruppen.

Ein weiterer Aspekt besteht darin, dass in den Medien häufig die Unterschiede zwischen dem Islam und dem in Österreich vorherrschenden Christentum betont werden. Dabei werden kulturelle Gegensätze hervorgehoben, die den Eindruck erwecken, ein Leben nach islamischen Prinzipien sei in Österreich kaum möglich. Dabei werden vor allem die Grundsätze des Islams genau analysiert mit der Frage, ob der Islam mit einer europäischen Lebensweise überhaupt vereinbar ist. Wichtige Aspekte, wie die persönliche Geschichte, die sozialen Umstände und die eigentliche Religiosität und religiöse Praxis treten durch eine einseitige Wahrnehmung in den Hintergrund. Diesbezügliche Auswirkungen lassen sich gesamtgesellschaftlich im alltäglichen Leben, für die Jugendlichen also auch in der Schule, beobachten, wobei Jugendliche in der Identitätsfindungsphase mitunter nicht

wissen, wie sie mit dieser Situation umgehen sollen.

Während meines Bachelorstudium habe ich an verschiedenen Volks- und Mittelschulen in Niederösterreich das Fachpraktikum absolviert. Beim Fachpraktikum habe ich die Erfahrung gemacht, dass einige muslimische Schüler:innen mit Migrationshintergrund, die in Österreich geboren sind und aufwachsen, sich nicht als österreichische Muslim:innen identifizieren. Sie fühlen sich vielmehr mit dem Herkunftsland ihrer Eltern verbunden. Dies oft mit der Begründung, dass sie sich in Österreich nicht erwünscht fühlen und keine Verbindung zur Gesellschaft herstellen können. Durch die Gemeinsamkeit der Schüler:innen in ihrer Zugehörigkeit zu Österreich und zum Islam hat der IRU u. a. die Erziehung zu:r muslimischen Österreicher:innen zum Ziel. Eines der wichtigsten Ziele ist die Herausbildung einer muslimischen Identität, die Österreich als Heimat und den Islam als persönliches Glaubensbekenntnis anerkennt. Es geht um eine Neuorientierung bzw. einen Perspektivenwechsel, der durch den IRU erzielt werden soll, um den Schüler:innen eine Bewusstseinsweiterung bezüglich der österreichisch-muslimischen Rolle zu ermöglichen. Zuerst müssen die Rollen, die zugeschriebenen und tatsächlichen, bewusstgemacht und thematisiert werden. Wichtig ist dabei, den Schüler:innen Alternativen anzubieten, wie sie von der Opferrolle in eine aktive Rolle wechseln können, um so nicht immer nur von der Gesellschaft etwas zu erwarten, sondern dieser auch etwas im Sinne von aktiver Teilhabe bieten zu können. Denn nur, wenn man sich als ein Teil einer Gesellschaft fühlt, kann man seinen Beitrag in der Gesellschaft leisten und eine Bereicherung für die Gesellschaft darstellen.

Und genau da setzt der Islamische Religionsunterricht an – er greift genau dort ein, wo die Identitätsfindung besonders gefordert ist: in der Phase der Pubertät und Adoleszenz, in der Jugendliche intensiv nach ihrer Identität suchen und versuchen, ihren Platz in der Gesellschaft zu finden.

Ein weiteres Ziel dieser Arbeit ist es herauszufinden, inwieweit der IRU seinen Beitrag zur Bildung der österreichisch-muslimischen Identität bei den muslimischen Jugendlichen in der Schule leistet und wie dies umgesetzt wird. Weiters wäre es sehr wichtig, Lösungsansätze vorzugeben, die die Identitätsbildung der muslimischen Jugendlichen unter Bewusstmachung der oben beschriebenen Rollen stärken können. Um herauszufinden, wie der Islamische Religionsunterricht zur Identitätsbildung beiträgt und welche Lösungsansätze möglicherweise notwendig sind, wird eine Unterrichtseinheit zum Thema

„Was bedeutet für dich muslimische Identität / islamisches Bewusstsein?“ analysiert und deren Umsetzung evaluiert. In dieser Unterrichtseinheit wird auch eine Umfrage durchgeführt, die die Frage stellt: „Inwieweit hat der IRU dazu beigetragen, dass du heute so denkst, wie du denkst?“ Ziel dieser Umfrage ist es, zu ermitteln, ob der IRU tatsächlich seine beabsichtigte Wirkung erzielt. Dabei ist es von großer Bedeutung zu untersuchen, ob der IRU einen Einfluss auf die Identitätsbildung österreichischer Muslim:innen hat.

Muslimische Jugendliche der zweiten und dritten Generation in Österreich stehen in der Identitätsbildung vor besonderen Anforderungen. Neben den üblichen Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz wirken gesellschaftliche Wahrnehmungen und Zugehörigkeitsfragen stark auf das Selbstbild ein, die Anerkennung als selbstverständlicher Teil der Mehrheitsgesellschaft bleibt oft umstritten (Aslan et al., 2017, S. 15). Die beschriebenen Herausforderungen der Identitätsbildung machen deutlich, dass Jugendliche Orientierung und Räume zur Reflexion benötigen.

Vor diesem Hintergrund gewinnt der Islamische Religionsunterricht eine besondere Bedeutung. Er verbindet Glaubenswissen, Selbstreflexion und gesellschaftliche Orientierung und zielt, dem Lehrplan entsprechend, auf eine Identität, die Österreich als Heimat und den Islam als persönliches Glaubensbekenntnis anerkennt (BMUKK, 2011, S. 1-2, Anlage 1). Die Leitidee lautet, mehrfache Zugehörigkeit konstruktiv zu bearbeiten: Schüler:innen sollen erkennen, dass Identität aus Teilidentitäten besteht und im Dialog mit anderen stabil wird. Der IRU bietet dafür strukturierte Räume, inhaltlich z. B. Islam in Österreich/Europa, methodisch greift er beispielsweise auf Reflexion und Gesprächskultur zurück und normativ fördert er Werte, Verantwortung etc. Ziel ist es dabei, die Zugehörigkeit zu stärken, Orientierung zu geben und einer Identitätsdiffusion vorzubeugen, indem religiöse Praxis, persönliche Haltung und demokratische Teilhabe miteinander verknüpft werden (BMUKK, 2011, Anlage 1/7).

Für das Verständnis der vorliegenden Fragestellung ist ein kurzer historischer Rahmen wichtig, der im Folgenden kurz umrissen wird.

Die rechtliche Anerkennung des Islams in Österreich reicht bis zum Islamgesetz von 1912 zurück und knüpft an Erfahrungen mit der muslimischen Bevölkerung in Bosnien-Herzegowina in der Habsburgermonarchie an (Lohlker, 2012, S. 12-13). Daraus entwickelte sich ein pragmatisches „österreichisch-islamisches Modell“ der

Zusammenarbeit von Staat und muslimischer Gemeinschaft. Seit 1979 übernimmt die IGGÖ als Körperschaft öffentlichen Rechts zentrale Aufgaben, ab 1998 kamen die Ausbildung islamischer Religionslehrer:innen und 2006 ein Masterstudium hinzu (Lohlker, 2012, S. 13). Diese Linie zeigt, dass muslimisches Leben historisch verankert, rechtlich geregelt und zivilgesellschaftlich präsent ist. Vor diesem Hintergrund untersucht die Arbeit, welche Rolle der IRU heute für Identitätsbildung und Teilhabe muslimischer Jugendlicher in Österreich spielt. Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen.

1.1 Forschungsfragen

Ein Ziel des IRU ist es, aufgrund der Zugehörigkeit aller Schüler:innen zu Österreich, eine österreichisch-muslimische Identität zu forcieren. Es ist sehr wichtig herauszufinden, welche Rolle der IRU bei der Identitätsbildung spielt, wie die österreichisch-muslimische Identität gefördert werden kann und welche Lösungsvorschläge für eine gelungene Identitätsbildung von Bedeutung sein können.

Um herauszufinden, ob der IRU seinen Beitrag zur Identitätsbildung leistet, sind folgende Forschungsfragen erforderlich:

- ❖ Welche Rolle spielt der IRU bei der Identitätsbildung muslimischer Jugendlicher in Österreich?
- ❖ Inwiefern trägt der IRU zur Stärkung des Glaubens und zur Entwicklung eines islamischen Bewusstseins bei?
- ❖ Welche lehrplanbezogenen Konzepte gibt es bereits?
- ❖ Mit welchen Maßnahmen/Methoden wird die österreichisch-muslimische Identität im IRU gefördert und welche Kompetenzen werden angeeignet?
- ❖ Welche Lösungsvorschläge bzw. Umsetzungsmöglichkeiten könnten für die österreichisch-muslimische Identitätsbildung im IRU relevant sein?
- ❖ Wie empfinden Schüler:innen den Einfluss des IRU auf ihre Identitätsbildung?

1.2 Forschungsziel

Ziel dieser Arbeit ist es, Schüler:innen Aspekte und die Bedeutung der islamischen Identität aufzuzeigen sowie ihnen die Wichtigkeit der Identitätsbildung nachhaltig zu vermitteln. Darüber hinaus soll bei Schüler:innen die österreichisch-muslimische Identität gefördert

werden. Zusätzlich werden Lösungsvorschläge für den IRU erarbeitet, die zur Bildung einer österreichisch-muslimischen Identität beitragen können.

1.3 Methodisches Vorgehen

Die Arbeit setzt sich aus einem theoretischen und einem praktischen Teil zusammen. In der Einleitung wird der Islamische Religionsunterricht in Österreich thematisiert, wobei die gesetzlichen Rahmenbedingungen, die strukturelle Organisation sowie die Inhalte und Schwerpunkte des Lehrplans kurz umrissen werden.

Im darauffolgenden theoretischen Teil, der auf Literaturrecherche basiert, sollen vor allem Begrifflichkeiten wie Identität, psychologische Aspekte der Identität (Identitätssuche; Bedeutung der Identität in der Pubertät) sowie soziologische Aspekte der Identität (Kultur, Tradition) erläutert werden. Dabei wird auf die philosophischen, psychologischen sowie soziologischen Aspekte der Identität, wie etwa Identitätssuche und die Bedeutung der Identität in der Pubertät, nur kurz eingegangen, um einen kleinen Einblick in die Thematik zu geben; eine tiefergehende philosophische oder psychologische Analyse ist jedoch nicht das Hauptthema dieser Arbeit.

Weiters wird das Phänomen der sogenannten Identitätsdiffusion erläutert, das in der Entwicklungspsychologie eine zentrale Rolle bei der Beschreibung jugendlicher Identitätsprozesse spielt. Erik H. Erikson (1980) beschreibt damit den Zustand einer unklaren oder fehlenden Ich-Identität, in welcher Jugendliche weder über stabile Wertvorstellungen noch über konsistente Zukunftsbilder verfügen. Diese Phase kann sich in Orientierungslosigkeit, inneren Spannungen und einem Gefühl der Entfremdung äußern (S. 128-130). Aus seiner Sicht ist Identitätsdiffusion das Gegenstück zu einer gelungenen Identitätsentwicklung, die durch Kohärenz und Kontinuität des Selbst geprägt ist. James E. Marcia (1966) erweitert das Modell, indem er verschiedene Formen der Identitätsausprägung unterscheidet. Identitätsdiffusion beschreibt er als Status, in dem Personen keine klaren Verpflichtungen eingegangen sind und sich kaum mit alternativen Lebensentwürfen auseinandersetzen. Charakteristisch ist eine geringe Motivation zur Selbstreflexion sowie eine diffuse Haltung gegenüber Werten, Berufswahl und sozialer Zugehörigkeit (S. 552-554). Für Jugendliche in pluralen Gesellschaften – etwa im österreichischen Kontext – kann dieser Zustand durch widersprüchliche kulturelle und religiöse Erwartungshorizonte verstärkt werden. Besonders in Gruppen, die zwischen verschiedenen Zugehörigkeitssystemen (familiär, religiös,

gesellschaftlich) vermitteln müssen, entstehen zusätzliche Herausforderungen. Der Islamische Religionsunterricht kann in diesem Zusammenhang als stabilisierender Bildungsraum dienen, der es Jugendlichen ermöglicht, über Fragen der Zugehörigkeit und Selbstwahrnehmung zu reflektieren und Identität konsistent zu gestalten. Das Konzept der Identitätsdiffusion fungiert somit als theoretischer Bezugspunkt für die spätere Analyse jugendlicher Äußerungen zur Identität. Dieses Konzept wird im theoretischen Teil (Kapitel 2.4) vertieft und dient als Referenzrahmen zur Analyse jugendlicher Identitätsprozesse im Kontext des Islamischen Religionsunterrichts.

Ein eigenes Kapitel (Kapitel 2) widmet sich der muslimischen Identität, in dem die Aspekte, die eine islamische Identität ausmachen, analysiert werden. Der Begriff des islamischen Bewusstseins wird definiert und es wird untersucht, wie dieser Bewusstseinszustand zur Identitätsbildung beiträgt.

Der praktische Teil in Kapitel 4 beschäftigt sich zunächst mit der Frage: „Welche Rolle spielt der IRU für die Identitätsbildung?“ Dabei werden die zentralen Aspekte beleuchtet und hervorgehoben. Anschließend wird untersucht, was es bereits zu diesem Thema im Lehrplan gibt. Es werden lehrplanbezogene Umsetzungsmöglichkeiten vorgestellt und kommentiert. Danach wird eine Unterrichtseinheit vorgestellt und deren Umsetzung evaluiert. Die Umsetzung beinhaltet auch eine schriftliche Umfrage, die den Schüler:innen am Ende des Unterrichts ausgeteilt wird. Dabei wird reflektiert, ob der IRU dazu beigetragen hat, dass sie in gegebenen Situationen ihre erworbenen Kompetenzen zum Einsatz bringen konnten (Nachhaltigkeit, Performanz) und sich somit als Muslim:in (muslimisches Bewusstsein) identifizieren. Die Ergebnisse werden evaluiert und reflektiert. Zuletzt werden mögliche Lösungsvorschläge für den IRU vorgestellt.

1.4 Forschungsstand – Identitätsbildung muslimischer Jugendlicher im IRU in Österreich

In diesem Unterkapitel werden einige Studien zum Thema Identitätsbildung muslimischer Jugendlicher im IRU in Österreich aufgezeigt.

1.4.1 Rolle des IRU bei der Entwicklung einer österreichisch-muslimischen Identität

Der Islamische Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Österreich ist explizit darauf ausgerichtet, jungen Muslim:innen eine österreichisch-muslimische Identität zu ermöglichen. Laut Lehrplan soll der IRU dazu beitragen, „Österreich als Heimat und den Islam als

persönliches Glaubensbekenntnis“ anzuerkennen. Dies bedeutet, dass der IRU Schüler:innen dabei hilft, ihre nationale und religiöse Zugehörigkeit integriert zu betrachten, statt als Widerspruch. Die Leitidee des IRU besteht darin, mehrfache Zugehörigkeiten konstruktiv zu bearbeiten, indem die Identität als Teilmengen-Prinzip verstanden wird. Jugendliche sollen erkennen, dass ihre Identität aus verschiedenen Teilidentitäten (z. B. österreichisch und muslimisch) besteht und im Dialog mit anderen stabil wird. Entsprechend schafft der IRU geschützte Räume im Unterricht, in denen Inhalte wie Islam in Österreich/Europa, Methoden wie Reflexion und Dialog, sowie Werte und Verantwortungsbewusstsein thematisiert werden. Auf diese Weise soll der IRU Zugehörigkeit stärken, Orientierung geben und Identitätsdiffusion vorbeugen, indem religiöse Praxis, persönliche Haltung und demokratische Teilhabe miteinander verknüpft werden.

Empirische Untersuchungen bestätigen diese integrative Rolle. So hebt ein Dossier des Österreichischen Integrationsfonds hervor, dass der IRU seit seiner Einführung 1982/83 eine wichtige Grundlage für die Integration von Muslim:innen in die Gesellschaft geschaffen hat. Die institutionelle Verankerung des IRU wird von vielen Muslim:innen als Anerkennung und positive Eingliederung in die österreichische Gesellschaft wahrgenommen. Über seine Kernaufgabe der religiösen Bildung hinaus erfüllt der IRU damit eine Integrationsleistung, indem er den Schüler:innen hilft, ihre muslimische und österreichische Identität miteinander zu vereinbaren. Die Herausforderung besteht darin, den IRU so zu gestalten, dass er einerseits dem Bedürfnis von muslimischen Familien nach Bewahrung der islamischen Identität gerecht wird und andererseits einen Beitrag zur Integration – gerade der jungen Muslim:innen – in die pluralistische, säkular geprägte Gesellschaft leistet (Khorchide, 2009a, S. 3).

Auch Lehrkräfte des IRU sehen sich in der Rolle, diese doppelte Identitätsbildung zu fördern. Eine aktuelle qualitative Studie (Universität Wien, 2025) zeigt, dass viele islamische Religionslehrer:innen den Wunsch haben, ihren Schüler:innen zu vermitteln, stolze Muslim:innen und gleichzeitig stolze Österreicher:innen zu sein (Yagdi, 2025, S. 11) Die Lehrer:innen berichten, sie möchten verhindern, dass muslimische Jugendliche sich von der Gesellschaft ausgegrenzt oder marginalisiert fühlen, und sie ermutigen die Jugendlichen, sich selbstverständlich als Teil Österreichs zu begreifen. So betont ein IRU-Lehrer in dieser Studie:

Perhaps it is also an issue for me that the Muslim young people do not feel marginalized by the society in which they live, and since they also live in Austria, that they also become aware that they can also describe themselves as Austrians, although they find it very difficult to do so. (Yagdi, 2025, S. 10)

Diese Aussage illustriert, wie IRU-Lehrkräfte aktiv daran arbeiten, das Zugehörigkeitsgefühl junger Muslim:innen zur österreichischen Gesellschaft zu stärken und Diskriminierungserfahrungen entgegenzuwirken.

Abschließend lässt sich sagen, dass der IRU in Österreich als Brückenbauer fungieren soll. Da er islamische Glaubensinhalte mit den Lebenswelten in Österreich verbindet und eine integrierte Identität anstrebt, die beides vereint. Damit leistet der IRU – zumindest seinem Anspruch nach – einen wichtigen Beitrag zur Identitätsbildung muslimischer Jugendlicher als muslimische Österreicher:innen (Khorchide, 2009a, S. 3).

1.4.2 Integration, Mehrfachzugehörigkeit und Anerkennung

Integration und Mehrfachzugehörigkeit sind zentrale Themen in der Forschung zur muslimischen Jugend in Österreich. Viele muslimische Jugendliche der zweiten und dritten Generation wachsen in Österreich auf und empfinden Österreich als ihre Heimat. Dennoch erleben sie häufig, dass ihre Zugehörigkeit gesellschaftlich in Frage gestellt wird. Studien zeigen, dass die Anerkennung als selbstverständlicher Teil der Mehrheitsgesellschaft für junge Muslim:innen oft unsicher bleibt. So halten Aslan et al. (2017, S. 1-2) fest, dass die gesellschaftliche Wahrnehmung muslimischer Jugendlicher von Misstrauen und Generalisierungen geprägt sein kann, insbesondere in Zeiten erhöhter medialer Debatten über Islam und Migration. Nicht selten fühlen sich Jugendliche unter dem Label „die Muslime“ adressiert, was das Alltagsleben und das Selbstbild vieler beeinträchtigt. Die fehlende uneingeschränkte Anerkennung kann zu dem Gefühl führen, trotz Integrationserfolg nicht voll akzeptiert zu sein.

Gleichzeitig betonen Untersuchungen, dass muslimische Jugendliche selbst starkes Integrationsinteresse und Teilhabebereitschaft zeigen. So weisen Hafez et al. (2016) auf Beispiele zivilgesellschaftlichen Engagements hin. Solche Beispiele zeigen den expliziten Wunsch junger Muslim:innen nach Teilhabe und Verantwortung in Österreich. Auch internationale Studien untermauern, dass religiöse Identität und bürgerschaftliches Engagement kein Widerspruch sein müssen, viele muslimische Jugendliche betrachten ihren Glauben nicht als Hindernis, sondern als Motivation für aktive Mitgestaltung der Gesellschaft (Yagdi, 2025, S. 5). So wurde in einer vergleichenden Studie festgestellt, dass islamische Religiosität in westlichen Ländern häufig das bürgerschaftliche Engagement fördert, z.B. stärkt die Einbindung in Moscheegemeinden das Verantwortungsbewusstsein und die politische Partizipation (Yagdi, 2025, S. 5).

Der IRU greift das Thema Mehrfachzugehörigkeit direkt auf. Laut Lehrplan sollen Schüler:innen lernen, dass sie über mehrere Zugehörigkeiten verfügen können, ohne einen Identitätskonflikt haben zu müssen. Diese multiple Identität, etwa als Österreicher:in und Muslim:in zugleich, wird im IRU thematisiert, um den Jugendlichen Sicherheit im Umgang mit ihrem hybriden Selbstbild zu geben. Lehrer:innen berichten, dass viele ihrer Schüler:innen innerlich einen Spagat zwischen der muslimischen Identität im Elternhaus und der österreichischen Identität im öffentlichen Raum erleben. Gerade hier sehen die Religionslehrer:innen ihre Aufgabe: Sie möchten als Mentor:innen fungieren, die den jungen Menschen Perspektiven aufzeigen, wie beide Identitäten vereinbart werden können, anstatt in Widerspruch zu stehen. Dies umfasst auch interkulturelle Kompetenzvermittlung, damit Schüler:innen ihre kulturellen und religiösen Wurzeln mit den gesellschaftlichen Werten Österreichs in Einklang bringen können (Yagdi, 2025, S. 5).

Soziale Anerkennung durch die Gesellschaft ist für diese Jugendlichen ein Schlüsselfaktor, also das Gefühl, in der Vielfalt der Gesellschaft gesehen und akzeptiert zu werden, maßgeblich dazu beiträgt, ein stabiles Identitätsgefühl zu entwickeln. Bleibt diese Anerkennung aus oder werden muslimische Jugendliche überwiegend mit negativen Stereotypen konfrontiert, kann dies zu Verunsicherung führen. Die Jugendlichen stehen dann vor der Herausforderung, ein positives Selbstbild trotz negativer Fremdzuschreibungen aufzubauen. Der IRU versucht hier gegenzusteuern, indem er den Jugendlichen vermittelt, dass anders sein nicht schlechter sein bedeutet und dass sie gleichwertige Mitglieder der Gesellschaft sind. Eine befragte Lehrerin berichtet etwa, in ihrer eigenen Jugend habe ihr die Haltung „du darfst anders sein, ohne weniger wert zu sein“ sehr geholfen, ein gesundes Selbstwertgefühl als muslimische Österreicherin zu entwickeln, genau dieses Selbstbewusstsein wolle sie nun an die nächste Generation weitergeben. (Yagdi, 2025, S. 10-11).

Solche Ansätze zielen darauf ab, Selbstvertrauen und Resilienz zu stärken, sodass Jugendliche trotz möglicher Ausgrenzungserfahrungen stolz zu ihrer doppelten Zugehörigkeit stehen können. Der IRU fördert demnach die Reflexion multipler Identitäten im positiven Sinne und schafft Räume der Anerkennung im Klassenzimmer. Damit wirkt er idealerweise dem Gefühl entgegen, man müsse sich zwischen „österreichisch“ und „muslimisch“ entscheiden, und unterstützt Jugendliche dabei, beides selbstbewusst zu leben.

1.4.3 Herausforderungen: Identitätsdiffusion und Ausgrenzung

Trotz vieler positiver Ansätze stehen muslimische Jugendliche in Österreich vor ernstzunehmenden Herausforderungen bei der Identitätsbildung. Eine davon ist die Gefahr der

Identitätsdiffusion, ein Begriff aus der Entwicklungspsychologie (Erikson) für das Gefühl, kein stabiles Selbstbild entwickeln zu können (Abels, 2006, S. 282-284). Forschungsergebnisse und Erfahrungsberichte zeigen, dass Identitätsdiffusion vor allem dann droht, wenn Jugendliche sich weder von der Mehrheitsgesellschaft noch von der eigenen Community voll akzeptiert fühlen (Hafez et al., 2016, S. 41). Fehlt Zugehörigkeit, entstehen Spannungen zwischen tatsächlichen Rollen (z. B. als in Österreich Aufgewachsene) und zugeschriebenen Rollen (z. B. „Ausländer“), was kohärente Selbstbilder erschwert (Abels, 2006, S. 283). Die Folgen können gravierend sein. Jugendliche in Identitätskonflikten berichten häufiger von Verunsicherung und Rückzug, Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen sind dabei ein belastender Faktor (Brettfeld & Wetzels, 2007, S. 241-242). Schon das Gefühl, „nirgends dazuzugehören“, ist entwicklungspsychologisch riskant, auch ohne Extrembezug (Abels, 2006, S. 283).

Ein weiterer Aspekt ist die gesellschaftliche Ausgrenzung und Vorurteilserfahrungen, die viele muslimische Jugendliche im Alltag und auch in der Schule machen. Mediale Verkürzungen und stereotype Deutungen tragen dazu bei, dass sich Jugendliche im öffentlichen Raum eher benachteiligt fühlen (Toprak, 2001, S. 42). Einige reagieren mit Anpassung oder „Unsichtbarwerden“, andere mit sichtbarer Betonung ihrer Religiosität, um Zugehörigkeit zu markieren. Beide Verhaltensweisen sind Strategien, mit möglichem Stereotypendruck umzugehen (Hafez et al., 2016, S. 289-290). Der IRU versucht, genau hier gegenzusteuern. Er schafft geschützte Lernräume, verbindet Glaubenswissen mit Reflexion und fördert dialogische Begegnungen, um Anerkennungserfahrungen zu ermöglichen (BMUKK, 2011, S. 1-2). Begegnung wirkt nachweislich stärker gegen Vorurteile als abstrakte Debatten; das stützt die Kontakt-Hypothese und Metaanalysen zu Vorurteilsabbau (Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2006). Konkret können interreligiöse Projekte, gemeinsame Schulaktivitäten und Exkursionen Berührungsängste abbauen und Zugehörigkeit stärken. Ein guter IRU kann hier als Schutzfaktor wirken, indem er Anerkennung, Begegnung und klare Werteorientierung zusammenführt (BMUKK, 2011, S. 1-2).

1.4.4 Empirische Studien und Projekte in Österreich

In Österreich gibt es eine Reihe wissenschaftlicher Studien und Projekte, die das Thema Identitätsbildung muslimischer Jugendlicher im Kontext des IRU untersuchen. Im Folgenden einige der wichtigsten Arbeiten und Befunde:

- **ÖIF-Dossier „Islamischer Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft“ (Khorchide 2009b):**

Diese vom Österreichischen Integrationsfonds in Auftrag gegebene empirische Studie befragte 199 islamische Religionslehrer:innen in Österreich. Die Ergebnisse zeigten u. a., dass eine überwältigende Mehrheit der IRU-Lehrkräfte den IRU als wichtigen Faktor für gelingende Integration betrachtet. Laut Dossier erfüllt der IRU eine „wichtige Integrationsleistung“, indem er Schüler:innen ermögliche, ihre muslimische und österreichische Identität zu vereinbaren. Allerdings wurde auch Kritik deutlich: Viele Lehrkräfte waren unzufrieden mit veralteten Lehrplänen und Schulbüchern. Die Studie deckte Defizite in Organisation und Qualitätssicherung auf und führte dazu, dass die Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGÖ) gemeinsam mit dem Bildungsministerium Reformschritte einleitete (z. B. ein 5-Punkte-Programm zur Weiterentwicklung des IRU (Khorchide, 2009b, S. 28). Insgesamt machte Khorchides Studie frühzeitig bewusst, dass der IRU zwischen Integrationsauftrag und der Gefahr von Parallelstrukturen balanciert – sie unterstrich die Notwendigkeit, den Unterricht stärker auf die Lebensrealität der Jugendlichen in Österreich auszurichten.

➤ **Studie “Muslimische Diversität – Ein Kompass zur religiösen Alltagspraxis in Österreich” (Aslan et al., 2017)**

Diese umfassende Untersuchung (Universität Wien/Innsbruck) analysierte die vielfältigen religiösen Lebenswelten von Muslim:innen in Österreich und enthielt sowohl quantitative Umfragen als auch qualitative Interviews. Zwar lag der Fokus auf religiöser Praxis, doch ergeben sich daraus wichtige Einsichten zur Identitätsbildung. Die Autoren stellen fest, dass muslimische Jugendliche in Österreich vor besonderen Herausforderungen stehen, da sie sich in einer pluralen Gesellschaft als Minderheit verorten müssen (Yagdi, 2025, S. 5). Nach Aslan et al. führen der gesellschaftliche Kontext – z.B. Integrationsdiskurse, Terrorismus-Debatten – teils zu einem verstärkten Druck auf junge Muslime, ihre Zugehörigkeit ständig rechtfertigen zu müssen. Die Studie betont jedoch auch die Vielfalt der Jugend: Je nach persönlichem Umfeld und Religiosität entwickeln Jugendliche sehr unterschiedliche Strategien, mit ihrer doppelten Identität umzugehen. Ein Teil sieht kein unlösbares Spannungsverhältnis zwischen Islam und österreichischer Lebensweise, während andere sich durch Ablehnungserfahrungen verunsichert fühlen. Muslimische Diversität liefert somit einen differenzierten Überblick und dient vielen späteren Arbeiten als Referenz. (Bemerkung: Diese Studie wird im Dokument der Fragestellung zitiert, etwa wenn es um die umstrittene Anerkennung als Teil der Mehrheitsgesellschaft geht.)

➤ **Aktuelle Forschungsprojekte an der Universität Wien:**

Am Institut für Islamisch-Theologische Studien (Universität Wien) laufen mehrere wissenschaftliche Arbeiten zur Rolle des IRU. Eine kürzlich abgeschlossene Dissertation (Yağdi, 2025) untersuchte z. B. „Islamic Religious Education and Citizenship Education“ mittels Gruppendiskussionen mit 41 islamischen Religionslehrer:innen. zentrale Befunde dieser qualitativen Studie: Die befragten Lehrkräfte sehen den IRU als Schlüsselressource für Integration, Partizipation und Identitätsentwicklung junger Muslim:innen (Yagdi, 2025, S. 1). Sie verstehen sich nicht nur als Wissensvermittler, sondern als Begleiter in Identitätsprozessen und betonen, dass Identität mehrdimensional sei und mehrfache Zugehörigkeiten (religiös und gesellschaftlich) umfasse (Yagdi, 2025, S. 15). Ein wichtiges Ergebnis ist, dass Selbstreflexion und Selbstbewusstsein als Grundbausteine gelten: Jugendlichen solle vermittelt werden, dass ein „guter Muslim“ gleichzeitig ein „guter Bürger“ sein kann. Einige Lehrkräfte plädieren dafür, im IRU kontroversielle Themen (wie Šarī‘a oder Ġihād) offen zu diskutieren und kritisch einzuordnen, um den Jugendlichen einen sicheren Rahmen zur kritischen Identitätsbildung zu bieten. Die Studie zeigt auch Herausforderungen auf – etwa unterschiedliche Auffassungen unter den Lehrpersonen, ob IRU vor allem zur religiösen Sozialisation dienen soll oder zur offenen Identitätsreflexion (Yagdi, 2025, S. 5). Solche Erkenntnisse tragen dazu bei, den IRU in Zukunft noch besser an die Bedürfnisse der Jugendlichen anzupassen.

➤ **Weitere relevante Untersuchungen:**

Zusätzlich zu den oben genannten spezifischen Arbeiten gibt es allgemeine Jugendstudien, die Teilgruppen junger Muslim:innen in Österreich beleuchten. Beispielsweise wurden im Auftrag des Sozialministeriums qualitative Studien zu „Junge muslimische Männer in Österreich“ (2009) durchgeführt, die Einblicke in Lebenseinstellungen, Bildungswege und Identitätsfragen dieser Gruppe geben (Ergebnis: hoher Wert der Religion für die Identität, aber auch Wunsch nach gesellschaftlicher Gleichstellung). Ebenso berücksichtigt der jährlich erscheinende Integrationsbericht der Regierung (BMEIA) regelmäßig die Identitätsentwicklungen und Einstellungen der muslimischen Bevölkerung. Darin wurde u.a. festgehalten, dass Identitätsbildungsprozesse von Muslim:innen komplex sind und Integrationserfolg auch immer von subjektivem Dazugehören-Gefühl abhängt (Düzel, 2009, S. 16)

Universitäre Forschungseinrichtungen wie das Institut für Islamische Studien der Universität Wien (ehemals unter Leitung von Ednan Aslan) und diverse Forschungsprojekte an Pädagogischen Hochschulen beschäftigen sich fortlaufend mit dem IRU,

Migrantensozialisation und religiöser Erziehung. Nicht zuletzt ist die Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGÖ) selbst involviert, etwa durch interne Erhebungen zur Lage der Religionslehrer:innen oder durch Kooperationen mit Wissenschaftler:innen, um den IRU weiterzuentwickeln.

Der aktuelle Forschungsstand zeigt ein differenziertes Bild. Einerseits wird dem islamischen Religionsunterricht großes Potenzial zugeschrieben, als identitätsstiftende und integrative Instanz für muslimische Jugendliche in Österreich zu wirken. Andererseits machen die Studien auch deutlich, dass es Hürden gibt – sei es in Form struktureller Defizite (Lehrmaterial, Lehrerqualifikation), gesellschaftlicher Vorurteile oder individueller Identitätskonflikte. Dennoch liefern wissenschaftliche Literatur, Forschungsberichte und empirische Projekte wertvolle Hinweise darauf, wie der IRU und das Umfeld der Jugendlichen gestaltet werden können, um eine gefestigte muslimisch-österreichische Identität zu fördern: durch Anerkennung beider Zugehörigkeiten, durch Stärkung von Selbstwert und Teilhabe, und durch ein Bildungsklima, das weder die Religion noch die Heimat der Jugendlichen in Frage stellt, sondern beides als Bereicherung anerkennt.

2 Identität (Begriffserklärung)

Der Begriff der Identität spielt sowohl in der Psychologie als auch in der Soziologie eine zentrale Rolle. „Identität“ geht auf lat. idem („derselbe“) zurück und bezeichnet im heutigen Sprachgebrauch sowohl die innere Einheit des Selbst als auch Übereinstimmung mit einer zugeschriebenen Bezeichnung (Dudenredaktion). Fend definiert Identität als eine „einzigartige Kombination von persönlichen, unverwechselbaren Daten des Individuums, wie Namen, Alter, Geschlecht und Beruf. Durch sie ist das Individuum gekennzeichnet und kann von allen anderen Personen unterschieden werden“ (Fend 2000, S. 290-291).

Erikson beschreibt Identität als das Bewusstsein des Individuums von sich selbst sowie die Fähigkeit, das eigene Leben erfolgreich zu gestalten. Dies wird als eine grundlegende Kompetenz zur Lebensbewältigung verstanden: „Identität ist für Erikson das Bewusstsein des Individuums von sich selbst und Kompetenz der Meisterung des Lebens“ (Abels, 2006, S. 276). Daraus wird deutlich, dass Identität ein fortlaufender Prozess ist, der sich kontinuierlich verändert und vielmehr ein aktiver Prozess ist, bei dem das Individuum seine Rolle in der Welt erkennt und gestaltet. Dieser Prozess ist besonders bedeutend, da er die Grundlage für ein kohärentes Selbstbild bildet, das für das Überwinden von Herausforderungen und die Anpassung an Veränderungen entscheidend ist.

Im Kontext der individuellen Entwicklung bedeutet Identität, die Vergangenheit und Gegenwart in eine sinnvolle Ordnung zu bringen und gleichzeitig die Zukunft planvoll zu gestalten (Abels, 2006, S. 251). Diese Fähigkeit zur Integration verschiedener Zeitebenen ist zentral, um ein stabiles Selbstbild zu entwickeln. Darüber hinaus versteht Abels Identität als ein Bewusstsein, ein unverwechselbares Individuum mit einer eigenen Lebensgeschichte zu sein:

Identität ist das Bewusstsein, ein unverwechselbares Individuum mit einer eigenen Lebensgeschichte zu sein, in seinem Handeln eine gewisse Konsequenz zu zeigen und in der Auseinandersetzung mit anderen eine Balance zwischen individuellen Ansprüchen und sozialen Erwartungen gefunden zu haben. (Abels, 2006, S. 254)

Daraus ergibt sich, dass Identität nicht nur auf der persönlichen Ebene zu betrachten ist, sondern auch in der Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt geformt wird. Die Balance zwischen individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Erwartungen ist ein Schlüsselfaktor für die Identitätsbildung. Abels merkt an, dass das Wort „Identität“ im Alltag oft mit Situationen

verbunden ist, in denen eine Person eine schwere Krise bewältigt, etwas verliert oder ihr etwas verweigert wird, was ihr zusteht (Abels, 2006, S. 247-249).

Abuzahra wiederum versteht Identität als ein grundlegendes Anerkennungsverhältnis. Sie entsteht im Austausch mit anderen und ist auf die Bestätigung durch das soziale Umfeld angewiesen. Ihrer Ansicht nach definiert sich jeder Mensch über den anderen und bedarf somit der Anerkennung durch seine Mitmenschen, um sich zu entwickeln. Weiters erläutert sie, dass durch die Kommunikation mit anderen das Selbstbewusstsein entsteht und man sich durch die Augen der anderen betrachtet und so ein Bild von sich selbst gewinnt (Abuzahra, 2012, S. 76-77). Identität lässt sich also als eine Verbindung zwischen Feststellung und Entwurf beschreiben. Sie beinhaltet die Fähigkeit, die eigene Biografie zu reflektieren und daraus eine kohärente Erzählung zu entwickeln, die sowohl das eigene Denken als auch das Handeln zukunftsorientiert miteinander verbindet (Abels, 2006, S. 251). Damit wird deutlich, dass Identität nicht nur ein statischer Zustand, sondern vielmehr ein dynamischer Prozess ist, der es ermöglicht, persönliche Erfahrungen mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in Einklang zu bringen. Diese Wechselwirkung bildet die Grundlage dafür, das eigene Leben bewusst und zielgerichtet zu gestalten. Man kann also sagen, dass Identität immer zwischen zwei Polen steht, einerseits geht es um die Kontinuität des eigenen Lebens, andererseits um die Vorstellung davon, was man in Zukunft sein möchte. Diese Spannung verdeutlicht, weshalb Abels (2006, S. 251) Identität als narrativ organisiert beschreibt. Demnach ist es ein Prozess, bei dem Menschen ihr Leben so erzählen, dass Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu einer Geschichte entstehen.

In diesem Sinne betont Abels (2006, S. 17), dass der Mensch selbst „der Schöpfer seines Denkens, seiner Individualität, seiner Identität“ zu begreifen ist und als einziges Wesen in der Lage ist, eigenständig Entscheidungen darüber zu treffen, „was aus ihm sein wird“. Dieses Verständnis bedeutet jedoch nicht, dass Identität unabhängig von gesellschaftlichen Einflüssen entsteht. Vielmehr bilden Menschen ihre Identität immer im Spannungsfeld zwischen eigenen Entscheidungen und äußeren Erwartungen. Identität ist also ein Zusammenspiel von Eigenständigkeit und den Strukturen, in denen jemand lebt, und erscheint somit nicht als passives Konzept, das von außen auferlegt wird, sondern als ein beweglicher und fortlaufender Prozess, der durch individuelle Entscheidungen, Selbstdeutung und kontinuierliche Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt geprägt ist. Dies zeigt auf, dass Identität nicht nur eine Anpassungsleistung an bestehende Strukturen darstellt, sondern zugleich Ausdruck der Fähigkeit des Menschen zur Selbstgestaltung und Selbstbestimmung ist.

Besonders in Verbindung mit der mehrsprachigen und pluralistischen Gesellschaft gewinnt diese Perspektive an Bedeutung, denn gerade in solchen Kontexten eröffnen sich vielfältige Möglichkeiten zur Identitätsgestaltung, weil Sprache, kulturelle Zugehörigkeit und soziale Interaktionen als zentrale Mittel der Selbstpositionierung fungieren und es Personen erlauben, ihren Platz in der Gesellschaft aktiv zu gestalten. Wie Pinter (2023, S. 41-43) betont, spielen Sprache und gesellschaftliche Interaktionen dabei eine entscheidende Rolle. Sprache wirkt nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern auch als ein Raum, in dem Identität sichtbar und verhandelbar wird. Für muslimische Jugendliche in Österreich bedeutet das, dass sie häufig zwischen verschiedenen Sprachen oder Sprachformen wechseln, je nachdem, in welchem Umfeld sie sich bewegen. Dieses bewusste Wechseln – etwa zwischen Familiensprache, Deutsch oder auch religiösen Sprachregistern – macht sichtbar, wie flexibel Identität im Alltag gestaltet wird. So entsteht ein Feld, in dem Zugehörigkeit gezeigt, ausprobiert und auch hinterfragt werden kann. Damit wird deutlich, dass Sprache nicht nur als Ausdruck von Identität verstanden werden darf, sondern als ein aktiver Prozess, der Identitätsarbeit erst möglich macht. Wer welche Sprache wann benutzt, sagt oft mehr über Zugehörigkeit, Nähe oder Distanz aus als über reine Verständigung. Pinter (2023, S. 41-43) unterstreicht daher, dass Identität besonders durch Interaktionen geprägt wird, in denen Menschen sich selbst und andere positionieren.

Die Frage nach der Identitätsbildung eines Individuums lässt sich zugleich entwicklungspsychologisch präzisieren. Aufbauend auf der Psychoanalyse, insbesondere im Anschluss an Freud, entwickelte Erikson ein achtstufiges Modell der psychosozialen Identitätsentwicklung, in dem jede Stufe des Modells durch eine Identitätskrise gekennzeichnet ist, die als Entwicklungsaufgabe zu bewältigen ist. Diese wiederum ist weniger als Pathologie zu sehen, sondern vielmehr als notwendige Herausforderung, die in jeder Lebensphase im Zuge der Reifung des Menschen auftreten (Erikson, 1968, S. 91-95; 1980, S. 55-60; Abels, 2006, S. 63-67). Erikson zeigt damit, dass Identität nicht plötzlich „fertig“ ist, sondern in jeder Lebensphase neu ausgehandelt wird. Gerade die Jugendzeit nimmt dabei eine Schlüsselrolle ein, weil hier grundlegende Fragen nach Zugehörigkeit, Zukunft und Selbstbild besonders stark auftreten (Erikson, 1968, S. 94-98). Solche Identitätskrisen sind die natürliche Folge eines sich erweiternden Handlungshorizonts im Verlauf des Aufwachsens und Erwachsenwerdens. Mit jeder neuen Lebensphase, Kindheit, Jugend als auch dem Erwachsenenalter, ergeben sich neue Erwartungen, Rollen und Aufgaben. Veränderungen im gesellschaftlichen Umfeld oder persönliche Übergänge wie Schulwechsel oder Berufseinstieg führen deshalb regelmäßig zu

Identitätswandlungen (Abels, 2006, S. 64). Für viele Jugendliche bedeutet das, dass Unsicherheit und Zweifel nicht nur normale Begleiter sind, sondern sogar notwendig für eine gesunde Entwicklung. Indem sie verschiedene Rollen ausprobieren, beispielsweise in der Schule, im Freundeskreis oder in religiösen Gemeinschaften, erweitern sie ihr Selbstbild. Weiters macht das Modell von Erikson auch deutlich, dass Identität immer im Zusammenhang mit sozialen Erwartungen entsteht. Jede Phase ist durch Anforderungen geprägt, die von außen an das Individuum gestellt werden. Gleichzeitig hat die Person die Aufgabe, eine eigene Antwort darauf zu finden.

Dieser Dialog zwischen „Ich“ und „Gesellschaft“ prägt die Identität nachhaltig, was sich im pädagogischen Kontext besonders in der Schule zeigt. Die Art und Weise, wie und durch welche Eigenschaften eine Person sich selbst beschreibt, kann vielfältig sein. In verschiedener Literatur werden dafür u. a. die Begriffe personale, individuelle bzw. subjektive Identität als Bezeichnungen eines selbstreflexiven Prozesses verwendet. Auch wenn die Begriffe unterschiedlich klingen, beschreiben sie alle denselben Kern, dass Menschen über sich selbst nachdenken, ihr Handeln deuten und daraus ein Bild von sich entwickeln. Die Unterschiede liegen eher im Schwerpunkt, mal geht es stärker um das persönliche Selbst, mal um die soziale Rolle oder die innere Subjektivität (Abels, 2006, S. 66). Auch wenn diese analytisch voneinander abgegrenzt werden können, teilen sie eine Gemeinsamkeit, und zwar, dass ein Mindestmaß an Stabilität vorhanden sein muss, damit Identität über die Zeit hinweg anschlussfähig bleibt und auf Erfahrungen aufbauen kann (Pinter 2023, S. 41-43). Gerade für muslimische Jugendliche in Österreich bedeutet diese Stabilität, dass sie ihre Identität so entwickeln müssen, dass sie sowohl an ihre Herkunft als auch an ihre aktuelle Lebenswelt anschlussfähig bleibt. Ein gewisses Maß an Beständigkeit hilft ihnen, Erfahrungen einzuordnen, während gleichzeitig Offenheit für Veränderungen notwendig ist, um flexibel auf neue Situationen reagieren zu können.

In mehrsprachigen Gesellschaften ist Sprache ein zentrales Instrument der Identitätskonstruktion. Durch den täglichen Sprachkontakt eröffnen sich den Sprecher:innen unterschiedliche sprachliche Bestände, aus denen sie im sozialen Miteinander auswählen und ihre Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen oder sozialen Rollen markieren können. Wie Pinter (2023, S. 48) betont, „spielen die Sprache und die Interaktionen in der Gesellschaft [...] bei der Identitätsbildung eine große Rolle“. Insbesondere der Sprachkontakt fungiert dabei als ein sozialer Raum, auf dem sprachliche Identitäten entstehen. Die Akteur:innen übernehmen, wobei abhängig von Kontext, Situation und sozialem Gefüge, eine oder mehrere Rollen, die

mit bestimmten Identitäten oder Identitätstypen verbunden sind. Daran wird deutlich, dass Jugendliche Sprache nicht nur „anwenden“, sondern durch ihre Sprachwahl auch aktiv über Zugehörigkeit und Abgrenzung entscheiden. Dieses bewusste Wechseln zwischen verschiedenen Ausdrucksformen erfordert ein hohes Maß an Flexibilität. Gleichzeitig wird Identität dadurch etwas Bewegliches, das je nach Situation anders sichtbar wird. Für Jugendliche kann das eine Chance sein, weil sie unterschiedliche Seiten von sich zeigen können, aber auch eine Herausforderung, weil sie nie genau wissen, welche Sprache oder Ausdrucksweise in welchem Umfeld akzeptiert wird.

Daran lässt sich erkennen, dass Identität nicht nur durch Sprache sichtbar wird, sondern dass Sprache immer mit der aktiven Entscheidung des Individuums verbunden ist. Jugendliche müssen ständig abwägen, wie sie sich sprachlich präsentieren wollen und welche Wirkung das auf ihr Umfeld hat. Dadurch wird Sprache zu einem Ort, an dem Selbstbestimmung sichtbar wird, indem sie zeigt, wie flexibel und kreativ Menschen ihre Identität gestalten können, aber auch, wie stark sie dabei von sozialen Erwartungen beeinflusst sind. Dieser Gedanke führt direkt zu Abels Verständnis des Menschen als „Schöpfer seiner Identität“, was die Eigenverantwortung in den Mittelpunkt rückt. Im Zusammenhang mit Abels Aussage ist somit zu betonen, dass der Mensch selbst der „Schöpfer seines Denkens, seiner Individualität, seiner Identität“ ist. Er ist der Einzige, der in der Lage ist, sich dafür zu entscheiden, „was aus ihm sein wird“. Das bedeutet, dass Identität nicht als etwas Festgeschriebenes oder von außen Verlangtes ist, sondern ein aktiver Prozess der Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung. Gerade in mehrsprachigen und interkulturellen Kontexten eröffnen sich durch den Zugang zu verschiedenen sprachlichen und kulturellen Ressourcen vielfältige Möglichkeiten der Identitätsbildung. Durch die Auswahl und Kombination können Individuen ihre Zugehörigkeit zu unterschiedlichen sozialen Gruppen aufbauen und ihre persönliche Identität unterscheiden.

Identität entsteht in sozialen Interaktionen und wird über Sprache ausgehandelt, wobei jene Erfahrungen dabei prägend sind, die als bedeutsam im Gedächtnis verankert werden. Dies führt zur Erkenntnis, dass Identität stets individuell ist (Eberstadt & Kutnetsov, 2008, S. 18).

Daraus ergibt sich, dass Identität nicht nur sprachlich entsteht, sondern auch stark von Erinnerungen abhängt. Entscheidend ist, welche Erfahrungen als bedeutsam empfunden werden und ins Selbstbild aufgenommen werden. In diesem Zusammenhang wird erkennbar, dass Identität immer selektiv gebildet wird. Menschen erinnern sich nicht an alle Erfahrungen gleich stark, sondern nur an jene, die für ihre persönliche Entwicklung eine besondere Bedeutung

haben. Dadurch wird Identität zu einer Art Filterprozess, indem bestimmte Erlebnisse in die eigene Lebensgeschichte eingebaut werden, andere treten in den Hintergrund. Für Jugendliche bedeutet das, dass gerade prägende Situationen, wie etwa Erfolge in der Schule, Erfahrungen von Anerkennung oder auch Momente der Ausgrenzung, besonders stark ins Selbstbild eingehen. Identität entsteht also nicht nur durch die Sprache, sondern auch durch die Art und Weise, wie Erinnerungen gedeutet und bewertet werden.

Nach Bierhoff (2016, S. 21) wird Identität als individueller Prozess verstanden, der nicht nur von äußeren sozialen Faktoren beeinflusst wird, sondern auch von der persönlichen Bedeutung, die den eigenen Erfahrungen zugeschrieben im Dialog mit der Gesellschaft durch den Umgang mit der eigenen Erinnerung entworfen wird. Die Entscheidung, welche Erfahrungen und Erinnerungen Teil der eigenen Identität werden, ist eine wesentliche Rolle dieses Prozesses, der nicht nur im sozialen, sondern auch im mentalen und emotionalen Raum des Individuums erfolgt. Der deutsche Psychoanalytiker und Philosoph Erich Fromm betont, dass Identitätsbildung eng mit der Beziehung zu sich selbst und anderen Menschen verbunden ist und stellt in den Vordergrund, dass sich die meisten Identitäten nach dem Muster der Gesellschaft entwickeln, was wiederum dazu führen kann, dass das Identitätsgefühl nicht ausreichend ausgebildet wird. In diesem Fall besteht die Gefahr, dass sich eine negative Persönlichkeit entwickelt (Bierhoff, 2016, S. 21).

Fromm versteht Identität als das menschliche Verhältnis zu sich selbst und anderen. Er ist der Meinung, dass der Mensch, wenn er in den Lebensprozess tritt, sich Dinge aneignet und sie anpasst, indem er zu Menschen und sich selbst in Beziehung tritt. Wie der Mensch sich zur Welt in Beziehung setzt, ist abhängig von seiner Charakterstruktur, die wiederum von der Erziehung geprägt ist. Diese Erziehung richtet sich nach den Bedürfnissen der jeweiligen Gesellschaft, sodass die Ziele und Mittel pädagogischen Handelns nicht frei gewählt werden können. Es wird im Wesentlichen ein gesellschaftliches Erziehungsmodell angestrebt, sodass die Erziehenden in der Wahl ihrer Ziele und Mittel nicht frei sind. Dies gilt auch für die Identität. Weiters ist Identität, die die meisten Menschen einer Gesellschaft erwerben, davon abhängig, nach welchen Prinzipien sich die Gesellschaft vollzieht. Identität ist somit nahezu immer kulturell und gesellschaftlich gebunden. Fromm warnt jedoch davor, dass eine zu starke Anpassung an gesellschaftliche Erwartungen gefährlich sein kann. Sie verhindert die Entfaltung einer authentischen Identität und kann zu Selbstsucht und Egozentrik führen (Bierhoff, 2016, S. 21). In mehrsprachigen und pluralen Lebenswelten werden Erfahrungen erst dann wirklich „identitätsrelevant“, wenn sie erzählt, gehört und anerkannt werden. Entscheidend ist also nicht

nur, was Jugendliche erleben, sondern ob und wie diese Erlebnisse sprachlich Ausdruck finden und auf Resonanz stoßen. Genau hier kann der Islamische Religionsunterricht ansetzen, indem er geschützte Räume schafft, in denen Jugendliche ihre Erfahrungen, auch ambivalente, in Worte fassen, deuten und zu einer stimmigen Geschichte verbinden können. Anerkennung wirkt dabei wie ein Filter, da sie jene Erlebnisse hervorhebt, die Selbstvertrauen stärken, und verhindert, dass ausschließlich negative Zuschreibungen zum Kern der Erinnerung werden. So unterstützt der IRU Identitätsbildung nicht durch Festschreibung, sondern durch Orientierung, indem er Begriffe, Werte und Gesprächsformen bietet, mit denen Jugendliche ihre eigene Position finden, ohne ihnen eine fertige Identität überzustülpen.

Abuzahra ist der Ansicht, dass jeder Mensch Akzeptanz und positiven Zuspruch auf dem Weg seiner Entwicklung braucht: „Jeder Mensch bedarf eines gewissen Grades an Akzeptanz und positiver Resonanz auf seine Existenz und sein Wirken, um zu gedeihen“ (Abuzahra, 2012, S. 80). Im Vordergrund von Abuzahras Aussagen steht, dass die Anerkennung der Grundstein für eine selbstbewusste Entwicklung ist. „Anerkennung ist ein wichtiges identitätsbeständiger Moment und ist grundlegend für die Entwicklung eines selbstbewussten Individuums“ (Abuzahra, 2012, S. 127). Aus dieser Perspektive wird Identitätsbildung zu einer sozialen Aufgabe, nicht nur die einzelne Person arbeitet an ihrer Identität, auch das Umfeld wirkt mit. Für Jugendliche heißt das, dass Anerkennung in Familie, Peergroup und Schule mitentscheidet, welche Selbstbilder sich stabilisieren und welche unsicher bleiben. In mehrsprachigen Situationen zeigt sich Anerkennung besonders an der Sprache, denn wenn ein Sprachregister positiv aufgenommen wird, stärkt das die Zugehörigkeit. Wird es aber abgewertet, entsteht Distanz. Das Echo der anderen prägt so, welche Anteile der eigenen Identität sichtbar gemacht oder eher verborgen werden. Für muslimische Jugendliche in Österreich verweist das auf die Bedeutung anerkannter Räume, wo Erfahrungen gehört und respektvoll gespiegelt werden (z. B. im Klassenverband oder im IRU), kann ein tragfähiges Selbstbild entstehen. Bleibt Anerkennung aus, steigt das Risiko, dass Fremdzuschreibungen das Selbstbild überlagern.

2.1 Philosophische Aspekte der Identität

Die Anerkennungsperspektive zeigt, wie sehr Identität sozial mitgestaltet wird. Zur theoretischen Vertiefung werden im Folgenden philosophische Deutungen herangezogen, die Identität zugleich als Anspruch, Idee und offenen Prozess begreifen.

So kann Identität als eine angestrebte und imaginierte Vorstellung verstanden werden, die niemals vollständig realisiert werden kann. Sie existiert als Idee, die Menschen durch ihr

Handeln und Sprechen sowohl sich selbst als auch anderen präsentieren möchten. Dabei bleibt sie jedoch immer ein Ideal, das nicht vollständig erreicht werden kann. Straub beschreibt Identität treffend als

eine aspirierte, angestrebte, imaginierte Identität, und als solche trägt sie zur Konstitution des Handlungspotentials einer Person bei und motiviert sie zu bestimmten Verhaltensweisen. Identität ist ein normativer, sozialer Anspruch, den Personen an sich und andere stellen können, wohl wissend, dass niemand diesen Anspruch jemals zu erfüllen in der Lage ist. (Straub 2004, S. 280)

Diese Definition verdeutlicht, dass Identität sowohl als motivierende Kraft als auch als ein nicht vollständig erfüllbarer Anspruch betrachtet werden kann. Damit wird eine Grundspannung sichtbar, dass Identität als Orientierung und Antrieb dient, jedoch in der konkreten Lebenspraxis notwendigerweise unvollständig bleibt. Diese Unvollständigkeit ist nicht als Defizit zu betrachten, sondern als Offenheit für Entwicklung und Aushandlung. Diese Offenheit wird in narrativen Ansätzen präzisiert. So beschreibt Ricoeur Identität als Erzählszusammenhang: „The narrative constructs the identity of the character, what can be called his or her narrative identity, in constructing that of the story told. It is the identity of the story that makes the identity of the character“ (Ricoeur, 1992, S. 147-148). Demnach verknüpft ein Narrativ geordnete Lebensgeschichten, also Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, und stiftet so Kohärenz, ohne starre Festschreibungen zu erzeugen.

Zugleich erinnern philosophische Positionen daran, dass im gelebten Leben beständig Differenzen auftreten und dass es Identität nur in der abstrakten Sphäre gibt, aber sobald sich ein Mensch mit dem Erleben und Handeln beschäftigt, begegnet er Unterschieden, auch wenn diese geringfügig scheinen. Danzer betont dazu: „Sobald wir uns im Konkreten bewegen, stoßen wir dauernd auf eventuell geringste, aber eben doch auf Unterschiede“ (Danzer 2017, S. 20). Diese Darstellung stellt somit die personale Identität infrage und weist auf die Wandelbarkeit des Selbst im wirklichen Leben hin. Straubs normative Perspektive und Danzers Betonung konkreter Unterschiede sind komplementär, denn Identität erscheint zugleich als Leitidee, an der sich Handeln ausrichtet, und als situatives Ergebnis, das in wechselnden Kontexten jeweils neu hervorgebracht wird. Für die Analyse pluraler Lebenswelten ergibt sich daraus ein prozessuales Verständnis von Identität, denn sie zeigt sich weniger als feste Eigenschaft, sondern als Arbeitsmodus, in dem Erzählungen, Entscheidungen und Interaktionen fortlaufend aufeinander bezogen werden. Diese Doppelperspektive – Anspruch und Prozess –

lässt sich mit klassischen und zeitgenössischen Stimmen weiter profilieren. So behauptet Locke, „[...] personal identity consists not in the identity of substance but in the identity of consciousness“ (Locke, 1690/2017, S. 119).

Demnach wird Identität an Erinnerung und Selbstbewusstsein gebunden, was bis heute einen wirksamen Ausgangspunkt darstellt. Bergman verbindet die Frage der Einheit eines Lebens mit dessen Erzählgestalt: „The unity of a human life is the unity of a narrative quest“ (Bergman, 2007, S. 219). Einheit entsteht demnach nicht von selbst, sondern durch das Verfolgen eines sinnhaften Projekts, welches gelingen, scheitern oder sich verändern kann. Arendt wiederum hebt die sichtbare Präsenz im öffentlichen Raum hervor: „Speech and action reveal this unique distinctness“ (Arendt, 1998, S. 176-177). Identität zeigt sich somit, indem Menschen in Rede und Handlung vor anderen erscheinen und ist damit untrennbar sozial situiert. Damit wird deutlich, dass Identität nicht nur als Idee oder Anspruch entsteht, sondern zeigt sich im öffentlichen Handeln und Sprechen. In sozialen Situationen zeigt sich, ob und wie die eigene Einzigartigkeit wahrgenommen wird. Anerkennung stärkt also das Selbstbild, fehlende Resonanz kann es verunsichern. So verbindet sich die philosophische Idee von Identität mit ihrer konkreten Erscheinung im Handeln und Sprechen. Im nächsten Schritt steht die Innenseite von Identität im Mittelpunkt – also Wahrnehmung, Erinnerung, Affekt und Selbstdeutung.

2.2 Psychologische Aspekte der Identität

Psychologisch betrachtet umfasst Identitätsbildung innere Prozesse wie Wahrnehmung, Erinnerung, Gefühle, Motivation und Selbstdeutung. Diese „Innenseite“ steht ständig in Beziehung zur „Außenseite“, zu Rollen, Erwartungen und Bewertungen im sozialen Umfeld. Identität ist deshalb weder rein privat noch rein gesellschaftlich, sondern entsteht aus ihrem Zusammenspiel. Die Identitätsbildung ist ein unübersichtlicher Prozess, der nicht nur durch äußere gesellschaftliche Formen und sprachliche Interaktionen bestimmt wird, sondern auch durch tiefgreifende psychosoziale Aspekte, die das innere Erleben und die persönliche Wahrnehmung betreffen. Werani betont, dass „psychosoziale Aspekte für die Identitätsbildung eine wichtige Rolle spielen“, indem sie die Aushandlung zwischen innerlichen und äußerlichen Prozessen betonen. Diese Aushandlung zeigt sich in der Wechselwirkung zwischen den individuellen inneren Erfahrungen und den äußeren sozialen Anforderungen und Erwartungen, die im Rahmen von Interaktionen und gesellschaftlichen Rollen sichtbar werden. (Werani, 2023, S. 46-47) Ein möglicher Zugang wäre, Identität aus einer inneren Perspektive gleichzeitig in Beziehungen und im gesellschaftlichen Kontext zu betrachten. Innen geht es um die Deutung

eigener Erfahrungen, um Gefühle und Motive, dazwischen wirken die Rückmeldungen aus Familie, Peergruppe und Schule, die aufgenommen, bestätigt oder zurückgewiesen werden. Außen prägen öffentliche Debatten Zugehörigkeit und Anerkennung sowie weitere Begegnungsmöglichkeiten. So erkennt man, dass Identität unabhängig von ihrer Situation, einen erkennbaren Kern behält.

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum psychologische und soziale Prozesse nicht getrennt zu denken sind, sondern als Aushandlung miteinander verknüpft sind. „Psychosoziale Aspekte spielen für die Identitätsbildung eine wichtige Rolle, sodass es auch um die Aushandlung zwischen innerlichen und äußerlichen Prozessen geht.“ (Werani, 2023, S. 46-47) In mehrsprachigen Lebenswelten betreffen diese inneren Prozesse oft auch Sprachwahl und Sprachgefühl. Wer zwischen Familiensprache, Deutsch und religiösen Registern wechselt, erlebt Zugehörigkeit, Fremdheit oder Anerkennung nicht nur außen, sondern auch innerlich: als Sicherheit, Passung oder Irritation. Diese Emotionen fließen in die Selbstdeutung ein und prägen, welche Anteile der Identität sichtbar gemacht werden.

Die psychologische Identität beschreibt jene Eigenschaften und Verhaltensweisen, die eine Person einzigartig machen und ihre Individualität ausmachen. Sie umfasst sowohl die beschreibbaren Merkmale der Persönlichkeit als auch die subjektiven Einschätzungen des eigenen Selbst (Werani, 2023, S. 92). Dabei stehen die Konzepte der Persönlichkeitspsychologie sowie Aspekte des Selbst und des Ichs im Mittelpunkt. Werani definiert die Persönlichkeit als ein Konstrukt, das sämtliche Eigenschaften und Verhaltensweisen einschließt, die einen Menschen unverwechselbar machen und ihn von anderen unterscheiden (Werani, 2023, S. 89-93). Demnach kann die Persönlichkeit als Schnittstelle zwischen dem inneren Erleben und der äußeren Wahrnehmung verstanden werden. Sie bildet die Grundlage für die Entwicklung eines stabilen Selbstbildes, das sowohl durch persönliche Erfahrungen als auch durch soziale Interaktionen geprägt wird. Diese Schnittstelle von Innen- und Außenperspektive lässt sich an klassischen Modellen der Tiefenpsychologie konkretisieren. Exemplarisch zeigt Freuds Strukturmodell, wie innere Impulse und soziale Normen im Alltag ausbalanciert werden. Freud sieht die Persönlichkeitsentwicklung eng mit grundlegenden Bedürfnissen und Trieben des Menschen verbunden, wie etwa Nahrung, Zuwendung oder sexuelle Befriedigung. Bleiben diese Bedürfnisse jedoch unerfüllt, entstehen Spannungen, die von Heranwachsenden die Kontrolle über ihre unmittelbaren Triebimpulse verlangen (Giddens 1999, S. 33-34). Freuds Modell der drei psychischen Instanzen – „Es, Ich und Über-Ich“ – verdeutlicht diese Dynamik. Das Es steht für die natürlichen Bedürfnisse und

Begierden eines Menschen, während das Ich die Aufgabe hat, zwischen den Ansprüchen des Es und den moralischen Vorgaben des Über-Ichs zu vermitteln. Das Über-Ich verkörpert dabei die verinnerlichten gesellschaftlichen Normen und Regeln, die im Verlauf des Sozialisationsprozesses erworben werden. (Tillmann 1993, S. 56–62). Daraus lässt sich schließen, dass die Persönlichkeit nicht nur eine Ansammlung angeborener Eigenschaften ist, sondern durch den ständigen Ausgleich zwischen inneren Trieben und äußeren Anforderungen geformt wird. Das Ich übernimmt in diesem Prozess die zentrale Rolle, indem es zwischen den inneren Bedürfnissen und den Erwartungen der Gesellschaft vermittelt.

Es wird somit verständlich, warum Identitätsbildung psychologisch als Balanceaufgabe erscheint, denn das Ich hält innere Impulse handlungsfähig, ohne soziale Regeln zu verletzen, und integriert Erfahrungen zu einem stimmigen Selbstbild. Besonders in Übergangssituationen (z. B. Schule, Peergroup, religiöse Kontexte) wird diese Balance gefordert, dass die Bestätigung das Ich stärkt und dauerhafte Abwertung es schwächt. So wird ersichtlich, weshalb ähnliche Situationen bei Jugendlichen zu unterschiedlichen Identitätsverläufen führen, wofür die individuelle Deutung und die verfügbare Selbstregulation entscheidend sind.

Als Konkretisierung des Strukturmodells lassen sich bei Freud die psychosexuellen Entwicklungsphasen anführen, sie zeigen, wie sich innere Impulse und soziale Anforderungen über die Entwicklung hinweg verschieben. Die Persönlichkeitsentwicklung durchläuft laut Freud mehrere psychosexuelle Phasen, die jeweils von spezifischen erogenen Zonen geprägt sind:

- die orale Phase (Säuglingsalter),
- die anale Phase (zweites bis drittes Lebensjahr),
- die phallische Phase (Vorschulalter),
- die Latenzphase (Grundschulalter),
- die genitale Phase (Pubertät)

In der analen Phase wird das Ich ausgebildet, das die Triebe des Es zu regulieren beginnt, während in der ödipalen Phase das Über-Ich entsteht, das für die Verinnerlichung moralischer Werte und gesellschaftlicher Normen verantwortlich ist (Tillmann 1993, S. 56-62). Daraus ergibt sich, dass die Persönlichkeitsentwicklung nicht linear verläuft, sondern von spezifischen Entwicklungsaufgaben geprägt ist, die in den verschiedenen Lebensphasen bewältigt werden

müssen. Erfolgreiche Bewältigung dieser Phasen trägt zu einer stabilen Identität bei, während ungelöste Konflikte in späteren Lebensphasen psychische Spannungen hervorrufen können.

Ergänzend lässt sich die Entwicklungsaufgabe so fassen: Jugendliche bauen ein stimmiges Selbstbild auf, das für sie selbst tragfähig ist und in der Gesellschaft anschlussfähig bleibt. Gelingt das nicht, werden Orientierungslücken häufig durch starke Gruppenzugehörigkeiten überbrückt – mit Chancen (Halt) und Risiken (Abschottung) (Seiffge-Krenke, 2012, S. 21-28). Zugleich beginnt in der Adoleszenz die bewusste Auswahl von Werten und Normen, denn nicht alles Übernommene bleibt, einiges wird überprüft und anderes neu aufgebaut (Freise, 2005, S. 11). Es stellt sich also heraus, dass die psychologische Identität sowohl durch innere Triebe als auch durch gesellschaftliche Einflüsse geformt und wird. Während die Persönlichkeit durch biologische Anlagen vorgeprägt ist, spielen soziale Normen und moralische Werte eine entscheidende Rolle für die Entwicklung des Ichs. Dieser wechselseitige Einfluss macht die Identitätsbildung zu einem lebenslangen Prozess, der durch das Zusammenspiel von inneren und äußeren Faktoren geprägt wird. Hier wird Freuds Beitrag zweifach zugänglich, indem die Phasenlogik Entwicklungsaufgaben erklärt, und das Strukturmodell (Es–Ich–Über-Ich) die fortlaufende Balancearbeit des Ichs zeigt.

Haußer ist außerdem davon überzeugt, dass die Identität selbstkonstruiert und im Bewusstsein jedes Menschen existiert. Die Identität ist von Rolle und Individualität zu unterscheiden und somit weder der Zusammenhang gesellschaftlicher Verhaltenserwartungen in der Lebenswelt des Individuums noch die Vollständigkeit seiner psychischen Merkmale. Es ist vielmehr etwas, das selbstkonstruiert ist und bedeutet, dass die Identität ursprünglich im Bewusstsein des Menschen existiert (Haußer, 1995, S. 3). Die Instanz, die über die Identität eines Menschen Auskunft zu geben vermag, ist der betreffende Mensch, ist das Subjekt selbst (Haußer 1995, S. 3) Identität wird somit klar von „Rolle“ und „Persönlichkeitsmerkmalen“ getrennt. Rollen ordnen also Erwartungen, Merkmale jedoch beschreiben Eigenschaften, dadurch entsteht Identität als bewusste Selbstdeutung. Zugleich zeigt sich hier die Spannung zwischen erster-Person-Sicht (Selbstauskunft) und sozialer Rückmeldung: Was „ich“ über mich weiß, braucht im Alltag Anschluss an Interaktionen, um tragfähig zu werden.

Der Philosoph und Soziologe George Herbert Mead befasste sich mit der Frage der Identität und seine Überlegungen zur Identitätsthematik führten ihn zur Feststellung, dass es für das Identitätserleben des Einzelnen keineswegs ausreichend sei, wie dieser seinen Körper empfindet, sondern vielmehr, dass die Bezugnahme zwischen dem Einzelnen und seiner

Umwelt bzw. seinem Lebensraum das Gefühl des eigenen Ich entwickelt. Anders als Haußer, der den Ursprung im Bewusstsein betont, rückt Mead die soziale Dimension in den Mittelpunkt. Mead betont in diesem Zusammenhang, dass das Selbst im Spiegel der anderen, in wiederkehrenden Rollübernahmen sowie mithilfe von Rückmeldungen entsteht. Damit wird Identität als Ergebnis von Interaktion verständlich, und nicht nur als innerer Zustand. Erikson ist jedoch der Auffassung, dass das Kind Schritt für Schritt in die Gesellschaft hineinwächst, in dem es soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten erwirbt und in diesem Zusammenhang sein ethisches Potenzial steigert. (Danzer 2017, S. 27-30). Im schulischen Alltag zeigt sich dieses Zusammenspiel in typischen Übergangssituationen wie Klassenwechsel, Peergroups oder unterschiedlichen Bewertungssituationen, in denen Selbstdeutung, Rückmeldung und Entwicklungsschritte ineinandergreifen.

Schlussfolgernd zeigt die psychologische Perspektive Identitätsbildung als innere Balancearbeit, wo Erfahrungen erinnert, gefühlt und gedeutet werden. In mehrsprachigen Lebenswelten werden diese Prozesse besonders sichtbar, weil Sprachwahl und Emotionen eng zusammenhängen. So entsteht Identität als fortlaufende Selbstdeutung, die auf Rückmeldungen reagiert und über die Zeit ein tragfähiges Selbstbild aufbaut. Auf dieser Grundlage rückt nun der soziale Rahmen in den Fokus, denn durch Sozialisation, Rollen, Normen und Institutionen wird Identitätsarbeit strukturiert und kulturell geprägt.

2.3 Soziologische Aspekte der Identität

Abels beschreibt die Entwicklung der Identität als einen komplexen Prozess, der sich nicht ausschließlich aus dem Individuum heraus etabliert, sondern maßgeblich durch kulturelle und soziale Einflüsse geprägt wird (Abels, 2006, S. 277). Somit sind zwei Ebenen stets miteinander verschränkt, die individuelle Selbstdeutung und gesellschaftliche Rahmung durch Normen, Institutionen und Rollen. Identität wird also nicht nur „gemacht“, sondern auch „ermöglicht“ bzw. „begrenzt“, je nachdem, welche sozialen Lerngelegenheiten verfügbar sind. Ein zentraler Aspekt dieses Prozesses ist die Sozialisation. Kunstmann definiert Sozialisation wie folgt:

Sozialisation bezeichnet das Hineinwachsen in einen gesellschaftlich bzw. kulturell vorgegebenen Bestand an Wissen, Verhaltens- und Denkweisen, also die „Vergesellschaftung“ des Individuums durch Kenntnis der Lebenswelt, Umgangssicherheit in gesellschaftlich akzeptierten und geforderten Verhaltensweisen, Anpassung an äußere Strukturen und Denkmuster, Kenntnis von Kultur und Technik usw. Sozialisation ist zugleich Prägung und Entwicklung. (Kunstmann, 2004, S. 43)

Daraus folgt, dass Sozialisation nicht bloß Anpassung bedeutet, sondern auch aktives Lernen. Sie ist ein Lernprozess, in dem gesellschaftliche Erwartungen zu eigenen Orientierungen werden, Rollensicherheit entsteht und institutionelle Kontexte, wie beispielsweise Schule, Vereine oder Religionsgemeinschaften, Zugehörigkeit und Anerkennung prägen. Demnach zeigt sich, dass die Sozialisation nicht nur eine Anpassung an die äußeren Strukturen beinhaltet, sondern auch die Grundlage für die Entwicklung individueller Identität schafft. Die Balance zwischen gesellschaftlicher Anpassung und persönlicher Entwicklung verdeutlicht die wechselseitige Beziehung zwischen dem Individuum und seiner sozialen Umwelt. Sie zeigt sich im Alltag an den Werten der Familie, im Ringen um Status und Zugehörigkeit unter Gleichaltrigen, in den Leistungsanforderungen und Regeln der Schule sowie in Vorbildern (Social Media) und Erzählungen. In migrations- und mehrsprachigen Lebenslagen kommt häufig die Aushandlung zwischen Herkunftspraktiken und schulischen Erwartungen hinzu, auch unter anderem die Frage, wann die Erstsprache und wann die Zweitsprache als „passend“ gilt. Kunstmann betont auch die gemeinsamen Erfahrungen, die man in der Familie, Freundeskreis etc. macht: „Es dürfte klar sein, dass religiöse Sozialisation weitgehend unbewusst und ‚automatisch‘ durch gemeinsam gemachte und kommunizierte religiöse Erfahrungen geschieht“ (Kunstmann 2004, S. 44). Die Bedeutung der Sozialisation wird durch die Ansätze Erik H. Eriksons weiter vertieft, der die Entwicklung der Identität als einen dynamischen Austausch zwischen dem Individuum und seiner Umwelt beschreibt.

Erikson verknüpft in seinem Identitätsmodell psychologische und soziologische Perspektiven, indem er den Einfluss sozialer Erwartungen und kultureller Normen hervorhebt. Seine bekannten acht Phasenverläufe bauen auf Freuds psychosexuellen Phasen auf, wobei er die Latenzzeit in der Jugendphase besonders betont. In dieser Zeit spielt das Gefühl des Gebrauchtwerdens eine entscheidende Rolle. Bei erfolgreicher Bewältigung dieser Phase, entsteht ein „Werksinn“, während Misserfolge zu Minderwertigkeitsgefühlen führen können (Tillmann 1989, S. 213). Für Erikson stehen weniger Triebe, sondern soziale Aufgaben im Mittelpunkt. Seiner Meinung nach reift Identität, wenn Kinder etwas können und dafür Anerkennung bekommen. Demnach ist „Werksinn“ nicht nur Können, sondern als nützlich erlebte Leistung. Daraus lässt sich schließen, dass Identitätsbildung stark von der Wahrnehmung und Erfüllung sozialer Erwartungen abhängt. Die Jugendphase nimmt hierbei eine Schlüsselrolle ein, da sie eine Zeit der Selbstfindung ist, die sowohl durch persönliche Leistungen als auch durch äußere Anerkennung geprägt wird. Für muslimische Jugendliche in Österreich bedeutet dies, dass Erfolgserlebnisse in Schule oder ihrer Peergroup und die

Anerkennung religiöser Praxis die Identität stabilisieren können, ausbleibende Anerkennung jedoch oder widersprüchliche Erwartungen begünstigen Verunsicherung.

Erikson erweitert die psychoanalytischen Lehren Freuds durch psychosoziale und psychohistorische Dimensionen. Dabei veranschaulicht er die Identitätsbildung anhand einfacher Beispiele wie dem Laufen lernen:

Jemand zu sein, der laufen kann, wird zu einem der vielen Schritte in der Entwicklung eines Kindes, die durch Koinzidenz der körperlichen Fähigkeit mit ihrer Bedeutung innerhalb der betreffenden Kultur, der Funktionslust mit der Anerkennung durch die Umwelt, zu einem realistischeren Selbstgefühl beitragen (Erikson 2015, S. 17).

Erikson beschreibt, dass ein Kind mit der Geburt den chemischen Austausch im Mutterleib hinter sich lässt und in einen sozialen Austausch mit der Gesellschaft eintritt. In diesem neuen Umfeld treffen seine sich entwickelnden Fähigkeiten auf die Möglichkeiten und Einschränkungen, die durch die jeweilige Kultur vorgegeben sind (Erikson 2015, S. 17). Diese Darstellung macht sichtbar, dass Mikro-Erfolge erst durch kulturelle Deutung und soziale Resonanz identitätswirksam werden. Erst wenn kleine Erfolge gedeutet und von anderen wahrgenommen werden, prägen sie die Identität, das, was man kann, wozu es gut ist und dass es gesehen wird, gibt dem Selbstbild bestenfalls Halt. Demnach wird deutlich, dass die Identitätsbildung nicht isoliert, betrachtet werden kann. Sie ist immer eingebettet in soziale und kulturelle Kontexte, die die individuellen Entwicklungsprozesse beeinflussen. Die Rolle der Gesellschaft wird hierbei als prägend und richtungsweisend beschrieben.

Eriksons Konzept der Ich-Identität spielt dabei eine Schlüsselrolle. Diese vermittelt zwischen den prägenden Kindheitserfahrungen, den gesellschaftlichen Anforderungen und den individuellen Bedürfnissen des Menschen. Diese Prozesse, die als „Ich-Synthese“ bezeichnet werden, entstehen durch das wechselseitige Zusammenspiel zwischen dem menschlichen Organismus und der Gesellschaft. Für die Ausbildung einer positiven Ich-Identität sind vor allem die innere Einheit des Selbst und eine biografische Kontinuität entscheidend (Krappmann 1982, S. 90-96). Aus dieser Perspektive wird Identitätsbildung als Ordnungsarbeit sichtbar, indem Erlebtes zusammengeführt, mit Erwartungen abgeglichen und zu einem stimmigen Selbstbild geformt wird. Allerdings orientierte sich Eriksons Modell an der männlichen Normalbiografie der 1950er-Jahre, die von einer stabilen Identität ausging, die durch berufliche Identifikation und die Übernahme sozialer Normen geprägt war. Diese Identität wurde als

unveränderlich angesehen und sollte mit den gesellschaftlichen Erwartungen und konsistenten Rollenbildern übereinstimmen (Krappmann 1982, S. 90-96). Diese Sichtweise wird heute vielfach kritisiert, da sie den pluralistischen Lebensrealitäten und flexiblen Identitätskonzepten der Gegenwart nicht gerecht wird (Tillmann 1989, S. 213). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Identitätskonzepte anzupassen, um die Vielfalt moderner Biografien und gesellschaftlicher Realitäten widerzuspiegeln. Im Mittelpunkt steht dabei nicht die „fertige“ Identität, sondern der laufende Aushandlungsprozess.

Neben Erikson haben auch andere Theorien die Bedeutung sozialer Kontexte für die Identitätsbildung hervorgehoben. Die soziale Identitätstheorie beispielsweise legt den Fokus auf die Gruppenzugehörigkeiten und deren Einfluss auf die Identitätsbildung. Sie beschreibt, wie das Bewusstsein über die Zugehörigkeit zu einer Gruppe durch die Abgrenzung zwischen einem „Wir“ und „den Anderen“ entsteht. Diese Differenzierung beinhaltet sowohl Bewertungen der Gruppen als auch die emotionale Bedeutung, die diesen zugeschrieben wird (Werani, 2023, S. 62). Daraus lässt sich ableiten, dass Identität nicht nur ein individuelles Konstrukt ist, sondern stark durch die soziale Umgebung und die Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen geprägt wird. Die emotionale Bindung an diese Gruppen schafft ein Gefühl der Sicherheit und Zugehörigkeit, das wiederum die Identitätsbildung stärkt. So ergänzt die soziale Identitätstheorie die entwicklungspsychologische Sicht und macht deutlich, dass Gruppenbezüge das Selbstbild festigen oder verunsichern können. Werani hebt darüber hinaus die Rolle der Sprache als prägendes Element hervor, da sie durch ihre kommunikative Funktion den Austausch zwischen Menschen ermöglicht und somit soziale Identitäten formt (Werani, 2023, S. 60). Sprache fungiert hier also als eine Art Medium der Zugehörigkeit, denn die Art des Sprechens zeigt, wem man sich nah fühlt, wovon man sich distanziert und was man teilt bzw. teilen möchte.

Die Bedeutung der Kommunikation für die Identitätsbildung wird auch im Ansatz von Mead deutlich. Nach Mead entsteht die Identität durch den Austausch mit anderen und ist somit eng mit der Kommunikation verbunden. Das Individuum entwickelt ein Bewusstsein für sich selbst, indem es sich aus der Perspektive der anderen wahrnimmt. Dieses Selbstbewusstsein basiert auf der wechselseitigen Beziehung zwischen dem Einzelnen und seiner sozialen Umwelt. (Abels, 2006, S. 254-259). Damit wird klar, dass Selbstdeutung, Rückmeldungen bzw. das Feedback der anderen braucht, da sie den Blick auf das eigene Handeln formen. Dies ist besonders sichtbar in der Schule, den Peers und der Familie.

Meads Ansatz zeigt, dass Identität nicht nur ein innerer Prozess ist, sondern immer im Dialog mit der sozialen Umwelt entsteht. Kommunikation wird dabei zur zentralen Grundlage für das Verständnis des eigenen Selbst.

Goffman erweitert diesen Ansatz, indem er die Bedeutung der Selbstdarstellung im Alltag hervorhebt. Er glaubt außerdem, dass die wahre Identität von Menschen verborgen bleibt und nicht preisgegeben wird (Abels, 2006, S. 254-259). Damit rückt die Art, wie man sich zeigt, in den Fokus. Menschen präsentieren sich situationsabhängig anders, um Erwartungen zu erfüllen oder zu beeinflussen. Es zeigt sich also, dass die Identitätsbildung ein Zusammenspiel aus individuellen Prozessen und gesellschaftlichen Einflüssen ist. Während persönliche Erfahrungen und Entwicklungen eine wichtige Rolle spielen, sind es vor allem soziale Interaktionen, kulturelle Normen und Gruppenzugehörigkeiten, die die Identität prägen. Freise fasst dies treffend zusammen und bringt die Beziehung zwischen individuellem und gesellschaftlichem Einfluss auf Identität wie folgt zum Ausdruck: „Die Entwicklung der Identität vollzieht sich beim Individuum als innerer Prozess in Auseinandersetzung mit äußeren, gesellschaftlich vorgegebenen Rollen und Normen“ (Freise, 2007, S. 122). Dieses Zusammenspiel erklärt, warum Identitäten zugleich wiedererkennbar und veränderbar sind. Sie halten durch biografische Kontinuität zusammen, bleiben aber offen für neue Rollen und Erfahrungen.

Laut Krappmann ist die soziale Identität stark von der Interaktion abhängig und die persönliche Identität hingegen vom Individuum selbst. Der Begriff der sozialen Identität bezieht sich auf die Normen, denen das Individuum im gegenwärtigen Interaktionsprozess gegenübersteht, der Begriff der persönlichen Identität dagegen auf die dem Individuum zugeschriebene Einzigartigkeit. „Ich Identität erreicht das Individuum in dem Ausmaß, als es, die Erwartungen der anderen zugleich akzeptierend und sich von ihnen abstoßend, seine besondere Individualität festhaltend und im Medium der gemeinsamen Sprache darstellen kann“ (Krappmann 2010, S. 208). Damit wird der zentrale Gedanke bei Krappmann sichtbar. Identität bildet sich in Interaktionen, wenn Menschen Erwartungen aufgreifen und sich dennoch eigenständig positionieren. Einzigartigkeit zeigt sich innerhalb gemeinsamer Sprach- und Normbezüge. Identität bleibt daher ein Ergebnis fortlaufender Aushandlungen. Zur Klärung hilft die Unterscheidung von psychischer und sozialer Identität, erstere beschreibt Selbstzuschreibungen und das innere Kohärenzgefühl, wobei letztere in Rollen entsteht und auch von außen zugeschrieben wird. Beide Ebenen greifen ineinander, besonders dort, wo Erwartungen anderer das Selbstbild mitprägen (Abels, 2006, S. 254). Krappmann ist somit der Meinung, dass die

Ich-Identität kein fester Bestandteil des Individuums ist, da sie ein Teil der Interaktion ist und in jedem Interaktionsprozess angesichts anderer Erwartungen neu formuliert wird (Krappmann 2010, S. 208).

Werani hingegen stellt fest, dass die Ich-Identität ein Gleichgewicht zwischen persönlicher und sozialer Identität darstellt. „Die Ich-Identität stellt eine Balance zwischen persönlicher und sozialer Identität her. Sie vermittelt zwischen den Erwartungen an das Individuum, einmalig und gleichzeitig gesellschaftlich angepasst zu sein“ (Werani 2023, S. 50). Die soziale Identität bildet mit der persönlichen Identität die Ich-Identität, wobei die soziale Identität die sozialen Einflussgrößen betont, die an der Herausbildung der Ich-Identität beteiligt sind. Zur sozialen Identität gehört grundsätzlich die Wahrnehmung des Individuums, zu einer bestimmten Gruppe zu gehören (Werani, 2023, S. 60) Theoretisch bedeutet das, dass das Selbst zwei Dinge zugleich leisten muss, einerseits soll es Einzigartigkeit zeigen und andererseits anschlussfähig bleiben.

Stimmig wird Identität, wenn beides im täglichen Handeln zusammenpasst:

„Im Prozess der Identitätsentwicklung sehen sich Kinder und Jugendliche vor einer doppelten Aufgabe gestellt: Sie sollen in die Gesellschaft hineinwachsen und Beziehungen zu anderen Menschen und Gruppen entwickeln („soziale Identität“), und sie sollen ihr eigenes unverwechselbares Selbst („personale Identität“) entfalten, indem sie sich unterscheidbar machen und dabei auch von anderen abgrenzen.“ (Freise, 2007, S. 121)

Der doppelte Auftrag wird besonders in Schule, Familie sowie der Peergruppe sichtbar, wo Zugehörigkeit durch gemeinsame Regeln, Rollen und Sprache entsteht, während sich das Eigene in Entscheidungen, Haltungen und Zielen zeigt, und beides einander beeinflusst, denn Anerkennung stärkt das Eigene und ein klares Selbstbild erleichtert wiederum Zugehörigkeit.

Die Kernaufgabe ist somit das Gleichgewicht zwischen der Anpassung an gesellschaftliche Normen und der Schaffung eines authentischen Selbst zu entdecken. Da die soziale Identität oft durch die Zugehörigkeit zu Gruppen wie Familie, Freunden oder kulturellen Gemeinschaften bestimmt wird, ist die personale Identität von dem individuellen Ausdruck und der Entfaltung persönlicher Werte, Überzeugungen und Interessen bestimmt. Die Auseinandersetzung mit der sozialen Identität kann einen entscheidenden Einfluss darauf haben, wie die personale Identität geformt wird. Umgekehrt führt die persönliche Identitätsentwicklung dazu, dass Jugendliche ihren Platz in sozialen Gruppen anders einnehmen und oft auch eigene Standards und Normen

definieren. Praktisch lässt sich das so erläutern, dass neue Gruppenbezüge wie Klasse, Verein oder Religionsgemeinschaft das Selbstbild häufig verändern und umgekehrt ein geklärtes Selbstbild die gelebte Zugehörigkeit mitprägt; in mehrsprachigen Kontexten zeigt sich das auch sprachlich, weil Wortwahl und Sprachstil Nähe oder Abgrenzung signalisieren und auf das eigene Selbstverständnis zurückwirken.

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass Identität im Zusammenspiel von Selbstdeutung und sozialer Umwelt entsteht. So geben Sozialisation, Rollen und Anerkennung Orientierung, zugleich bleibt auch Raum für Eigenständigkeit. In mehrsprachigen und migrationsgeprägten Lebenslagen kommen zusätzliche Aushandlungen hinzu, ohne dass der Grundgedanke sich ändert, und zwar, dass Identitätsarbeit sozial gerahmt und zugleich individuell gestaltet ist. Im weiteren Verlauf rückt die Jugendphase in den Mittelpunkt, weil hier Zugehörigkeit und Eigenständigkeit neu sortiert werden. Gelingt die Balance nicht, entstehen Unsicherheiten bis hin zur Identitätsdiffusion. Das folgende Kapitel greift deshalb die Frage auf, wer man ist und wer man sein möchte, und beschreibt, wie solche Übergänge bewältigt werden können.

2.4 Identitätsdiffusion – Wer bin ich, wer möchte ich sein?

Erikson beschreibt die Identitätsbildung als einen lebenslangen Prozess, wobei er die Jugendphase, die sogenannte Adoleszenz, als besonders prägend hervorhebt, da die Wege für die weitere Entwicklung gerade hier angesetzt werden und von großer Bedeutung sind. Laut Erikson ist die Jugendphase somit die wichtigste Phase, was die Identitätsbildung und Stabilisierung von Identität betrifft, da sie als bewusste Konfrontation mit verschiedenen Identitätsangeboten passiert. Der/die Jugendliche stellt sich zum ersten Mal die Frage, wer er/sie ist und wer er/sie sein möchte. Gleichzeitig ist es für Jugendliche von zentraler Bedeutung, wie sie von anderen wahrgenommen werden, da diese Wahrnehmung erheblichen Einfluss auf ihr Selbstbewusstsein und ihre weitere Entwicklung hat. Das Selbstbewusstsein formt sich dabei aus den in der Kindheit gesammelten Identifikationen und wird durch aktuelle Erfahrungen und Vorstellungen weiterentwickelt. Diese Entwicklungsphase ist geprägt durch die Identifikation mit Gleichaltrigen und die Suche nach sozialen Rollen, die Orientierung bieten. Für Abels ist es unabdingbar, die Antwort auf die Frage, wer man eigentlich ist, zu finden, um nicht in eine Identitätskrise zu geraten (Abels 2006, S. 282-283). Demnach zeigt sich, dass die Jugendphase eine entscheidende Phase der Identitätsbildung darstellt, in der Jugendliche ihre bisherigen Erfahrungen mit neuen Rollen und Herausforderungen abgleichen.

Die Frage nach der eigenen Identität ist nicht nur individuell, sondern findet auch im sozialen Kontext statt. Das Bedürfnis nach Zugehörigkeit, das sich in der Identifikation mit Gleichaltrigen zeigt, steht dabei oft im Spannungsfeld zur Suche nach Individualität. Daraus lässt sich ableiten, dass die Balance zwischen sozialer Anpassung und individueller Selbstbestimmung in dieser Phase von zentraler Bedeutung ist. In diesem Zusammenhang wirkt Anerkennung wie ein Verstärker. So erleichtern positive Rückmeldungen Entscheidungen und stärken das Vertrauen in eigene Ziele sowie Vorhaben, ausbleibende oder widersprüchliche Rückmeldungen jedoch erhöhen die Unsicherheit. Genau hier kann sich Identitätsdiffusion zeigen, wenn Rollen und Werte noch nicht zueinander passen und kein tragfähiger Bezugspunkt erkennbar ist.

Für die Lebenswelt vieler Jugendlicher bedeutet das, dass Schule, Peers, Familie und mediale Vorbilder unterschiedliche Angebote machen. Jugendliche prüfen, was zu ihnen passt, und vergleichen dies mit dem Bild, das andere von ihnen haben. Dieses Abgleichen ist kein Zeichen von Schwäche, sondern Teil einer normalen Übergangsarbeit. Der Jugendliche befindet sich somit in einem Übergang, indem er seine kindliche Identifizierung hinterfragt und sich gleichzeitig aber mit den Erwartungen der Gesellschaft auseinandersetzt, die ihn als jemanden sieht, der die Familie verlässt und sich auf den Weg in die Gesellschaft macht. Die Suche nach der Identität besteht somit in der Auseinandersetzung von alten und neuen Identifikationen. Identität entsteht in diesem Spannungsfeld und ist ein dynamisches Produkt, das sich fortlaufend weiterentwickelt. Wenn Jugendliche jedoch keine klare Antwort auf die Frage „Wer bin ich?“ finden, können sie in eine Identitätskrise geraten.

Solche Krisen können durch den Kontakt zu Gleichaltrigen oder Führerfiguren außerhalb der Familie gelöst werden. Diese Personen bieten Orientierung und ermöglichen es, sogenannte Probeidentitäten auszuprobieren und helfen dabei, die eigenen Werte und Überzeugungen zu definieren und sich von anderen klar abzugrenzen (Abels, 2006, S. 283). Daraus lässt sich schließen, dass Identitätskrisen eine zentrale Funktion in der Entwicklung erfüllen können. Sie fördern eine aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit und ermöglichen es, Werte und Überzeugungen bewusst zu gestalten. In diesem Prozess wird das Selbstbild nicht nur stabilisiert, sondern auch auf seine Tragfähigkeit geprüft.

Probeidentitäten sind dabei zeitlich begrenzte Versuche, mit denen Jugendliche herausfinden, was zu ihnen passt. Das kann die Rolle in der Klasse sein, das Engagement in einem Verein oder die Teilhabe an einer religiösen Jugendgruppe. Wichtig ist, Rückmeldungen aufzunehmen,

ohne sich vorschnell festzulegen. Identitätsdiffusion beschreibt in diesem Zusammenhang das Gefühl, keinen verlässlichen inneren Halt zu haben. Es fehlt die Verbindung zwischen persönlichen Zielen, Zugehörigkeiten und dem Bild, das man von sich selbst hat. Diese Unsicherheit ist nicht endgültig, sie zeigt vielmehr an, dass noch Orientierungen gesucht werden und dass weitere Erfahrungen und Gespräche gebraucht werden. Unterstützend wirken verlässliche Erwachsene, klare Erwartungen und Anlässe zur Reflexion. In schulischen und religiösen Lernräumen können Gespräche, biografisches Arbeiten und angeleitete Feedbackformate helfen, Erfahrungen zu ordnen und nächste Schritte zu klären, ohne eine fertige Identität vorzugeben.

Ein zentrales Prinzip in dieser Phase ist laut Erikson die absolute Exklusion und Inklusion. Dabei definieren Jugendliche scheinbar für sich endgültig, wer oder was sie sein wollen und wen oder was sie ablehnen. Diese strikte Abgrenzung dient nicht nur der Selbstdefinition, sondern auch der Orientierung in einer komplexen Welt. Auch Tugend und Treue spielen eine entscheidende Rolle bei der Identitätssuche in der Jugendphase. Erikson betont, dass diese Werte auf einem tiefen Glauben an etwas Wahres beruhen – sei es eine Ideologie, ein Ideal oder eine konkrete Person. Diese Überzeugungen geben Jugendlichen Halt und ermöglichen es ihnen, ihr Selbstbewusstsein und ihre Werte zu festigen (Abels, 2006, S. 285-286). Daraus ergibt sich, dass Jugendliche in ihrer Identitätssuche nicht nur nach Orientierung, sondern auch nach Sinn und Beständigkeit streben. Ideologien, Werte und Vorbilder fungieren dabei als Anker, die ihnen in dieser Phase der Unsicherheit Halt bieten können. Diese Orientierungshilfen unterstützen sie dabei, ihren Platz in der Gesellschaft zu finden und eine stabile Identität aufzubauen. Die klare Unterscheidung zwischen Zugehörigkeit und Abgrenzung wirkt in dieser Phase wie ein Kompass. Jugendliche ordnen ihre Welt, indem sie Position beziehen und Verbindlichkeit einüben. Tugend und Treue geben dabei Richtung, weil sie Verlässlichkeit schaffen und Entscheidungen begründen. So entsteht ein erstes Gerüst, an dem sich weitere Schritte ausrichten lassen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Adoleszenz eine Zeit der Orientierung und Selbstfindung ist. In dieser Phase entwickeln Jugendliche ihre Identität durch das Nachdenken über sich selbst und den Austausch mit ihrer sozialen Umgebung. Wichtig ist dabei, ein Gleichgewicht zwischen persönlicher Entwicklung und Anpassung an die Gesellschaft zu finden, um eine stabile Identität aufzubauen, die den Anforderungen des Lebens gewachsen ist. Diese Balance entsteht nicht auf einmal, sondern Schritt für Schritt, denn Jugendliche prüfen Erfahrungen, vergleichen Rückmeldungen und passen ihr Selbstbild an. Stabilität wächst, wenn

Entscheidungen nachvollziehbar sind und im Umfeld Anerkennung finden. Unsicherheit bleibt normal, solange Wege zum Ausprobieren und zum Gespräch offen sind.

Freise beschreibt den Beginn der Adoleszenz mit der Loslösung vom Elternhaus und die Erzeugung neuer sozialer Kontakte in der Gleichaltrigengruppe. Jugendliche mit Migrationshintergrund haben mit zusätzlichen Erschwernissen zu rechnen: Sie erleben oft eine Spannung zwischen den Normen des Elternhauses und denen der Gesellschaft. Ein Kind übernimmt normalerweise zuerst die Werte und Normen der Eltern, dadurch ist die Sicht vorgeprägt. Die Jugendlichen heute müssen unter einer Vielzahl von Möglichkeiten der Lebensgestaltung wählen (Freise 2005, S. 11). Hier verdichten sich mehrere Aufgaben und Herausforderungen. So verlangt Loslösung nach Eigenständigkeit, neue Gruppen verlangen Anpassung, und unterschiedliche Normen verlangen Vermittlung zwischen Welten. Gelingen kann das bestenfalls, wenn Jugendliche verlässliche Ansprechpersonen haben und wenn Schule, Familie und Peers klare, respektvolle Rückmeldungen geben, da es nur so zu einer positiven und nachhaltigen Entwicklung kommen kann.

Jugendliche mit Migrationshintergrund stehen oft vor einer schwierigen Identitätsfindung, weil verschiedene Kulturen auf sie wirken. Zwischen den Erwartungen der Familie und denen der Gesellschaft kann ein innerer Konflikt entstehen: Sie fühlen sich der Herkunftsfamilie verbunden, sollen aber zugleich gesellschaftliche Anforderungen erfüllen. Das wird besonders deutlich, wenn die Regeln der Gesellschaft anders erlebt werden als die der Familie. Hilfreich dabei ist, zunächst die eigenen Haltungen in vertrauten Räumen auszuprobieren, wie etwa in der Familie, im Freundeskreis, in der Klasse oder im IRU, um diese erst danach in größere Gruppen tragen zu können. Wichtig ist auch die Einsicht, dass man nicht die ganze Gesellschaft auf einmal verändern kann. Aber das direkte Umfeld lässt sich mitgestalten. Positive Rückmeldungen dort geben Halt und können nach und nach auch den weiteren Rahmen positiv beeinflussen.

Ein weiteres Thema ist die Vielzahl an Lebensgestaltungsoptionen, die heute verfügbar sind. Für viele Jugendliche mit Migrationshintergrund bedeutet dies, dass sie mehr Entscheidungsmöglichkeiten haben als ihre Eltern in ihrer Heimat, aber auch mehr Unsicherheit und Schwierigkeiten gegenüberstehen. Sie sind somit gezwungen, sich zwischen verschiedenen Rollen, Kulturen und Identitäten zu bewegen, was wiederum die Entwicklung ihrer eigenen Lebensstrategie schwierig machen kann. In der Adoleszenz kann es zur Identitätskrise kommen, in der die Art und Weise, wie der Jugendliche von seiner Umgebung in der Vergangenheit

wahrgenommen wurde, mit seiner Selbstwahrnehmung nicht übereinstimmt. Die Identitätskrise bezieht sich somit auf die fehlende Bestätigung einer veränderten Identität des Jugendlichen durch andere. Diese Identitätskrise muss jedoch von der Identitätsdiffusion unterschieden werden. Laut Erikson ist die Identitätsdiffusion fehlende oder verloren gegangene Fähigkeit zur Selbstdefinition. Das Vermeiden von Entscheidungen im Rahmen der Identitätsdiffusion führt zur Isolierung und das Gefühl innerer Leere führt die Jugendlichen in die frühere Identifizierung zurück. Als Folge der Identitätsdiffusion wird eine negative Identität angenommen, die die zugeschriebenen gesellschaftlichen Rollen zurückweist und all das umfasst, was von der Gesellschaft nicht akzeptiert wird. (Rommel et al., 2006, S. 4) So zeigt sich der Unterschied zwischen Krise und Diffusion, indem eine Krise Neues anstößt und nach Bestätigung sucht, während Diffusion fehlenden Halt erkennen lässt und Entscheidungen eher vermieden werden.

Damit wird nachvollziehbar, weshalb in der Jugend oft Identitätskrisen auftreten. Identitätskrisen sind normaler Bestandteil der adoleszenten Entwicklung. Sie entstehen einerseits durch die Diskrepanz zwischen schnellen körperlichen und psychischen Veränderungen und andererseits durch die dadurch immer weiter auseinanderklaffende Wahrnehmung von sich selbst und der Wahrnehmung der anderen von einem selbst. In dieser Lebensphase durchleben Jugendliche starke körperliche und psychische Veränderungen. Die Widersprüchlichkeit zwischen der inneren Wahrnehmung von sich selbst und der Art und Weise, wie sie von anderen wahrgenommen werden, kann zu Verunsicherung und Konflikten führen.

Die Folgen einer Identitätsdiffusion sind vielfältig und können zu zahlreichen Problemen führen. Jugendliche, die an einer Identitätsdiffusion leiden, haben ein höheres Risiko, Probleme in der Schule, in der Familie und in zwischenmenschlichen Beziehungen mit Gleichaltrigen und Erwachsenen zu entwickeln (Foelsch et al., 2013, S. 34). Häufig zeigt sich innere Unsicherheit, verbunden mit unklaren Lebenszielen und wenig gefestigten Werten. Die Folgen einer nicht geklärten oder diffusen Identität können weitreichende Konsequenzen für die persönliche und soziale Entwicklung eines Jugendlichen haben. Die Probleme in der Schule, der Familie und in zwischenmenschlichen Beziehungen sind besonders wichtig, da Jugendliche in dieser Phase sehr empfänglich für die Reaktionen und Erwartungen ihrer Umgebung sind. Eine diffuse Identität kann zu Problemen im Umgang mit Autoritäten, Schwierigkeiten im sozialen Austausch und auch zu einem Gefühl der Einsamkeit führen. Jugendliche, die an Identitätsdiffusion leiden, haben ein höheres Risiko, später in ihrem Leben an Unsicherheiten und Identitätsproblemen zu leiden. Dies kann zu Herausforderungen führen. Deshalb ist es

wichtig, frühzeitig Unterstützungsmaßnahmen zu ergreifen. So können etwa überschaubare Wahlmöglichkeiten, klare und wertschätzende Rückmeldungen sowie verlässliche Beziehungen helfen, eine Entwicklung zu fördern bzw. zu ermöglichen, ohne den inneren Halt zu verlieren.

Die Jugendphase ist eine Zeit der Suche und des Ausprobierens. Krisen gehören dazu, solange es Möglichkeiten zum Reden, zum Testen von Rollen und zu verlässlichen Rückmeldungen gibt. So kann Unsicherheit Schritt für Schritt in ein tragfähiges Selbstbild übergehen. Im nächsten Schritt geht es um muslimische Jugendliche in Österreich, die neben den üblichen Entwicklungsaufgaben auch mit kulturellen Spannungen, Erwartungen und Vorurteilen umgehen müssen.

2.5 Welchen Herausforderungen sind muslimische Jugendliche ausgesetzt?

Für muslimische Jugendliche in Österreich stellt die Identitätsfindung eine besondere Herausforderung dar, da sie nicht nur mit den üblichen Krisen der Adoleszenz konfrontiert sind, sondern auch mit kulturellen und gesellschaftlichen Spannungen bzw. Vorurteilen. Diese Jugendlichen gehören zur zweiten oder dritten Generation der muslimischen Gemeinschaft in Österreich und erleben einen Perspektivenwechsel – von der Sichtweise als Migrant:innen zur Identifikation als österreichische Muslim:innen. Viele bewegen sich damit zwischen zwei Erwartungswelten. Auf der einen Seite steht der Wunsch nach Zugehörigkeit zur österreichischen Gesellschaft, auf der anderen Seite stehen familiäre Bindungen und religiöse Bezüge, die ebenfalls Orientierung geben.

Viele dieser Jugendlichen sind in Österreich geboren und aufgewachsen, sprechen die Sprache, teilen kulturelle Gewohnheiten und sehen sich als Teil der Gesellschaft. Demnach zeigt sich, dass viele muslimische Jugendliche nicht nur ihren Glauben praktizieren, sondern auch aktiv daran arbeiten, eine Brücke zwischen ihrer religiösen Identität und der österreichischen Gesellschaft zu schlagen. Dieses Bemühen ist besonders in Momenten gesellschaftlichen Engagements sichtbar.

Ein anerkannter Teil der österreichischen Gesellschaft zu sein steht somit im Vordergrund vieler muslimischer Jugendlicher. Trotz solcher Engagements stoßen muslimische Jugendliche immer wieder auf Ablehnung. Die Reaktionen auf den Hochwassereinsatz zeigten deutlich, dass Muslime von Teilen der Gesellschaft nicht als gleichwertige Mitglieder akzeptiert werden,

unabhängig von ihren Bemühungen. Es wird somit klar, dass Muslim:innen für einige in der Gesellschaft nicht erwünscht sind, egal, wie sehr sie sich bemühen, ihren Beitrag zur Gesellschaft zu leisten. Diese Ablehnung wird durch politische Hetze, insbesondere von Seiten der FPÖ, weiter verstärkt, die Muslim:innen als Bedrohung präsentiert und somit die gesellschaftliche Integration erheblich erschwert (Hafez et al., 2016, S. 289-290). Hier entsteht ein Spannungsfeld zwischen Bemühung um Zugehörigkeit und erlebter Ablehnung, das die Identitätsarbeit belastet und Unsicherheit fördern kann.

Daraus lässt sich schließen, dass die Diskrepanz zwischen dem Wunsch nach Anerkennung und der gesellschaftlichen Ablehnung die Identitätsfindung muslimischer Jugendlicher in Österreich prägt. Während sie sich bemühen, als gleichberechtigter Teil der Gesellschaft wahrgenommen zu werden, werden sie des Öfteren mit Vorurteilen und Ausgrenzung konfrontiert. Dies zeigt sich auch unter anderem in der Wahrnehmung im öffentlichen Diskurs, wo muslimische Jugendliche häufig nicht als Teil der Mehrheitsgesellschaft anerkannt werden. Obwohl sie die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen und kulturell integriert sind, werden manche ausgegrenzt. So lässt sich erkennen, wie Diskurse Zugehörigkeit mitbestimmen. Wenn Gruppen über solche Kategorien von außen definiert werden, kann persönliche Integrationserfahrung von innen nicht automatisch zu sozialer Anerkennung führen.

Ein Grund für diese Ausgrenzung ist, dass die Mehrheitsgesellschaft muslimische Jugendliche oft als Träger:innen einer fremden Kultur betrachtet, unabhängig davon, wie stark sie in die österreichische Gesellschaft integriert sind. Diese Wahrnehmung wird durch historische und gesellschaftliche Diskurse geprägt, die muslimische Identität häufig als Gegenpol zur nationalen Identität darstellen. In der Folge müssen Jugendliche mehr erklären, abgrenzen und vermitteln. Das kostet Energie, kann aber auch zu klareren eigenen Positionen führen, wenn Gesprächsräume offen sind und Rückmeldungen respektvoll bleiben.

Demnach müssen muslimische Jugendliche nicht nur ihre eigene Identität zwischen Religion, Herkunft und nationaler Zugehörigkeit aushandeln, sondern auch gegen Vorurteile und gesellschaftliche Stereotype ankämpfen. Trotz dieser Hindernisse arbeiten viele Jugendliche in Österreich aktiv an ihrer sozialen und kulturellen Integration. Sie schaffen es, ihre religiöse und nationale Identität zu vereinen und dadurch eine vielseitige, aber dennoch kohärente Identität zu entwickeln, die sowohl ihren Glauben als auch ihre gesellschaftliche Zugehörigkeit betont (Hafez et al., 2016, S. 41). Insgesamt verdeutlicht die Situation muslimischer Jugendlicher in Österreich, dass die Identitätsfindung in einem Spannungsfeld zwischen gesellschaftlicher

Ablehnung und dem Wunsch nach Zugehörigkeit stattfindet. Sie sind mit den Herausforderungen konfrontiert, einerseits ihre eigene Identität zu bewahren und andererseits als gleichberechtigter Teil der Gesellschaft anerkannt zu werden. Dies erfordert von ihnen nicht nur Reflexion, sondern auch aktives Handeln und Engagement, um ihre Position innerhalb der Gesellschaft zu stärken. Unterstützend dabei sind sichtbare Partizipation, verlässliche Netzwerke und anerkennende Rückmeldungen, denn nur so lassen sich bestenfalls Brücken bauen, ohne die eigene Verwurzelung aufzugeben.

Diskriminierung als Ungleichbehandlung prägt den Alltag der meisten muslimischen Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen (Heitmeyer et al., 1997, S. 183-184). Gerade solche Erfahrungen wirken oft vermehrend, da einzelne Vorfälle klein scheinen, in der Summe beeinflussen sie jedoch das Selbstbild und die Bereitschaft, sich öffentlich zu zeigen. Diskriminierung ist für viele muslimische Jugendliche und junge Erwachsene ein regelmäßiger Bestandteil ihres Alltags. Die Diskriminierung präsentiert sich in einer heterogenen Behandlung, die sie aufgrund ihrer Herkunft, Religion oder kulturellen Identität erfahren. Im Zitat wird betont, dass diese Benachteiligung nicht nur Einzelfälle betrifft, sondern eine stetige Erfahrung darstellt, die die Lebensrealität dieser Jugendlichen und jungen Erwachsenen sehr beeinflusst. Entscheidend ist, ob es Gegenstimmen und Schutzräume gibt. Anerkennung im Nahfeld kann verletzend Erfahrungen abfedern und die eigene Handlungsfähigkeit sichern.

Laut Toprak fühlen sich muslimische Jugendliche im öffentlichen Raum stärker benachteiligt als im privaten Bereich (Toprak, 2001, S. 42). Es beschreibt eine soziale Erscheinung, die die sozialen Strukturen und die Wahrnehmung von Muslim:innen in der Gesellschaft als auch die Erlebnisse von Jugendlichen in verschiedenen Lebensbereichen beleuchtet. Der öffentliche Raum ist der Bereich, in dem muslimische Jugendliche mit der Gesellschaft kommunizieren. Sie sind häufiger mit Vorurteilen, Diskriminierung und einer ständigen Beobachtung konfrontiert. Das äußert sich in der oft negativen Wahrnehmung von Muslim:innen, die in vielen westlichen Ländern mit Stereotypen verbunden werden. In vielen westlichen Gesellschaften erleben muslimische Jugendliche im öffentlichen Raum Diskriminierung aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit, besonders nach den Ereignissen des 11. Septembers 2001. In der Gesellschaft müssen sich viele muslimische Jugendliche regelmäßig mit Misstrauen und negativen Vorurteilen auseinandersetzen. Im Alltag zeigt sich das zum Beispiel an Blicken, Kommentaren oder Kontrollen. Solche Situationen erhöhen die Sichtbarkeit und können zu Rückzug führen, wenn keine positiven Gegenkontakte vorhanden sind.

Zusammengefasst zeigt sich, dass Identität im Zusammenspiel von persönlicher Deutung, sozialen Beziehungen und gesellschaftlichen Erwartungen entsteht. Für muslimische Jugendliche in Österreich kommen Sprach- und Zugehörigkeitsfragen sowie Erfahrungen von Anerkennung und Abwertung hinzu. Stabilität wächst dort, wo Erfahrungen erzählt, verstanden und anerkannt werden, in Familie, Schule, Peergroup, Vereinen und religiösen Lernräumen.

Vor diesem Hintergrund rückt im nächsten Kapitel die islamische Identität in den Mittelpunkt. Gemeint ist nicht nur der Glaube als private Überzeugung, sondern auch gelebte Praxis, Werte, Zugehörigkeit und Erzählungen, die Orientierung geben und soziale Teilhabe ermöglichen.

3 Islamische Identität

Abderrahmane (2020, S. 21) beschreibt islamische Identität als ein Zusammenspiel religiöser und kultureller Elemente, die gemeinsam den Selbstentwurf gläubiger Muslim:innen prägen können. Aus theologischer Perspektive wird die religiöse Dimension häufig durch die sogenannten „fünf Säulen des Islams“ zum Ausdruck gebracht. Diese umfassen unter anderem das rituelle Gebet, die Almosenabgabe, das Fasten im Monat Ramaḍān sowie – sofern möglich – die Pilgerfahrt nach Mekka. Solche Praktiken strukturieren das religiöse Leben gläubiger Muslim:innen und können, wie Abderrahmane betont, zur kollektiven Identitätsbildung beitragen, ohne dabei individuelle Ausprägungen auszuschließen. (Abderrahmane, 2020, S. 21). Religiöse Überzeugungen äußern sich dabei nicht nur in religiösen Praktiken, sondern können auch in Alltagshandlungen sichtbar werden. In diesem Zusammenhang zeigen sich Wechselwirkungen zwischen Glaubensinhalt und kulturellem Verhalten, etwa in Sprache, Kleidung oder Essgewohnheiten. Diese Ausdrucksformen können – je nach Kontext – sowohl als persönliche Glaubenspraxis wie auch als symbolische Markierung religiöser Zugehörigkeit verstanden werden (Çetin, 2015; Amir-Moazami, 2011). Das Zusammenspiel religiöser und kultureller Komponenten legt nahe, dass sich islamische Identität häufig in Lebensformen manifestiert, die sowohl individuelle Überzeugungen als auch soziale Zugehörigkeit zum Ausdruck bringen. Allerdings ist zu betonen, dass dies nicht notwendigerweise an gelebte Praxis geknüpft sein muss – auch nicht praktizierende Muslim:innen können sich stark mit ihrer religiösen Identität verbunden fühlen (vgl. Rohe, 2006, S. 85).

Die muslimische Identität wird in wissenschaftlichen Diskursen oft als Zusammenspiel aus religiösen Überzeugungen, kulturellen Praktiken und sozialer Zugehörigkeit verstanden (Rohe, 2006, S. 85). Sie umfasst sowohl persönliche Glaubenspraktiken als auch gesellschaftlich geprägte Ausdrucksformen, etwa in Kleidung, Sprache oder Alltagsgewohnheiten. Insbesondere in europäischen Kontexten sehen sich muslimische Jugendliche mit spezifischen Herausforderungen konfrontiert: Eine zunehmende Sichtbarkeit islamischer Zugehörigkeit kann sowohl zu gesellschaftlicher Fremdzuschreibung als auch zur Reflexion der eigenen Identität führen (Çetin, 2015). Jugendliche stehen somit vor der Aufgabe, religiöse, kulturelle und nationale Zugehörigkeiten in Einklang zu bringen – ein Prozess, der durch äußere Erwartungen und gesellschaftliche Debatten mitgestaltet wird.

Tariq Ramadan (2009) hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass Muslime in Europa ihre religiöse Identität nicht losgelöst von ihrem sozialen Umfeld verstehen, sondern in

Auseinandersetzung mit einer säkular geprägten Mehrheitsgesellschaft. In seinem Werk *„Können wir mit dem Islam leben?“* argumentiert er, dass die islamische Lebensweise eine umfassende Orientierung bietet, die sowohl persönliche Spiritualität als auch soziale Verantwortung einschließt (Neiryneck & Ramadan, 2009, S. 269). Als zentrales Element dieser Orientierung nennt Ramadan das Glaubensbekenntnis (Šahāda), das nicht nur die spirituelle Verbundenheit mit Allāh ausdrückt, sondern auch eine gemeinsame Wertebasis schafft. Diese kollektive Dimension, etwa im Rahmen gemeinsamer Gebete, Feste oder ethischer Prinzipien kann zur Identitätsbildung in der muslimischen Gemeinschaft beitragen (Ramadan, 2002, S. 121-122). Tariq Ramadan betont, dass die islamische Identität eine umfassende Lebensweise darstellt, die sowohl die persönliche Beziehung zu Gott als auch soziale Aspekte umfasst. Religiöse Praxis kann dabei Ausdruck individueller Überzeugung sein, ist jedoch nicht der alleinige Maßstab für die Zugehörigkeit zur muslimischen Gemeinschaft. Viele Europäer muslimischen Glaubens verbinden Zugehörigkeit und Glaube gerade auf dieser Grundlage, da sie in der islamischen Identität einen Weg sehen, religiöse Praxis und europäischen Alltag zusammenzudenken, ohne sich gegenseitig auszuschließen.

Das muslimische Leben in Europa reicht weit zurück. Zwar gab es bereits zuvor einzelne Übertritte zum Islam, doch insbesondere die osmanische Expansion nach Südosteuropa im 15. Jahrhundert stellte einen entscheidenden Wendepunkt im Prozess der Islamisierung dar (Schmitt, 2008, S. 116). Der Islam in Europa ist eng mit der Migrationsgeschichte verknüpft. Muslim:innen stellen heute die größte religiöse Minderheit in vielen Teilen Europas dar. Ihre Präsenz geht vor allem auf Einwanderungsbewegungen seit dem 20. Jahrhundert zurück, insbesondere aus ehemaligen Kolonien in Asien, Afrika und der Karibik sowie im Rahmen von Arbeitsmigrationsprogrammen, die in den 1960er-Jahren begannen. Die offizielle Beendigung der arbeitsbasierten Einwanderung im Jahr 1974 markierte eine Zäsur, die die Debatte um Integration und die Sichtbarkeit religiöser Gruppen nachhaltig prägte. Vor diesem Hintergrund ist muslimische Identität keine Randfrage, sondern berührt zentrale Themen wie Zugehörigkeit, Teilhabe und die Aushandlung gesellschaftlicher Vielfalt in gemeinsamen normativen Rahmen (EUMC, 2006, S. 28-29).

Zugleich stehen viele europäische Muslim:innen vor der Herausforderung, ihre religiöse Identität in einem säkular geprägten Umfeld zu leben. Die rechtlichen Rahmenbedingungen in zahlreichen europäischen Staaten ermöglichen grundsätzlich die freie Religionsausübung – zum Beispiel durch den Schutz des religiösen Bekenntnisses, die Gründung religiöser Organisationen oder den Zugang zu religiöser Bildung. Aber in der alltäglichen Praxis zeigt

sich, dass gesellschaftliche Anerkennung stark vom jeweiligen Kontext und von individuellen Erfahrungen, etwa in Schule, am Arbeitsplatz oder in der Nachbarschaft abhängt. Ramadan (2002, S. 121-122) betont, dass nicht allein rechtliche Freiheiten, sondern vor allem Alltagsrealitäten bestimmen, ob und wie religiöse Identität sichtbar gelebt werden kann.

Amena Shakir (2012, S. 18-19) beschreibt muslimische Identität im europäischen Kontext als vielschichtig und dynamisch: Sie umfasst einerseits die religiöse Orientierung, andererseits aber auch die Verantwortung, aktiv zum Gemeinwesen beizutragen. Muslim:innen positionieren sich in säkularen Gesellschaften als religiöse Subjekte und suchen nach Wegen, ihre Glaubensüberzeugungen so zu leben, dass sie mit gesellschaftlichen Normen und Erwartungen in Einklang stehen – ohne in jedem Fall in einen Widerspruch zu geraten. Muslimische Identität in Europa ist damit ein Aushandlungsprozess, der historisch, migrationsbezogen und gesellschaftlich geprägt ist und immer wieder neu geführt werden muss, um Zugehörigkeit und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen.

Über die gesellschaftliche Ebene hinaus hat muslimische Identität auch eine theologisch-spirituelle Dimension. Sie gründet in den grundlegenden Konzepten Islām, Īmān und Iḥsān, die die Beziehung zu Gott und die moralische Lebensführung bestimmen. Die Konzepte Islām, Īmān und Iḥsān strukturieren dabei sowohl die spirituelle Beziehung zu Gott als auch die ethisch-moralische Orientierung im Alltag. Auch wenn nicht alle Muslim:innen diese Begriffe aktiv praktizieren, bleiben sie als symbolische und normative Bezugspunkte wirksam – etwa durch familiäre Prägung, kulturelle Zugehörigkeit oder individuelle Selbstbeschreibung. Wie Ahmet Toprak betont, entfaltet sich muslimische Identität oft im Spannungsfeld zwischen religiöser Norm und gelebter Realität, wobei auch nicht-praktizierende Muslim:innen sich über diese Begriffe verorten können (Toprak, 2012, S. 71–90). Ergänzend zeigt Hannah Griesse im Rahmen des RISE-Projekts, dass muslimische Identität häufig fremdbestimmt wird und nicht zwingend mit religiöser Praxis einhergeht – viele Menschen werden als Muslim:innen kategorisiert, obwohl sie sich selbst nicht als religiös verstehen (Griesse, 2020).

Islam beschreibt das sichtbare Handeln, Īmān die innere Überzeugung und Iḥsān die bewusste Qualität des Handelns. Zusammen ergeben sie ein verständliches Raster für Glauben und Alltag. Unter einer österreichisch-muslimischen Identität wird in dieser Arbeit ein Verständnis gefasst, das durch die Prägung durch den muslimischen Glauben sowie die gleichzeitige Verwurzelung in der österreichischen Gesellschaft gekennzeichnet ist. Dieses Identitätsverständnis anerkennt Österreich als Heimat und den Islam als persönliches Glaubensbekenntnis. Es orientiert sich an

dem bildungspolitischen Ziel, „eine Identität [zu fördern], die Österreich als Heimat und den Islam als persönliches Glaubensbekenntnis anerkennt“ (vgl. BMUKK, 2011, S. 2).

3.1 Islam, Īmān, Iḥsān

Die islamische Identität umfasst äußere Handlungen, innere Überzeugungen und eine ethische Lebensweise, die in den Begriffen Islam, Īmān, Iḥsān zusammengefasst werden und das tägliche Leben von Musliminnen und Muslimen prägen. Diese drei Konzepte beschreiben die Beziehung eines Muslims zu Gott, zur Gemeinschaft und zu sich selbst und bilden die theologische Grundlage der islamischen Identität. Der bekannte Ḥadīṭ Ġibrīl erläutert diese Begriffe umfassend und betont ihre Verbindung. Im Folgenden wird analysiert, wie Islam, Īmān und Iḥsān zur Identitätsbildung eines Muslims beitragen. Die Dreiteilung hilft auch pädagogisch, weil sie Praxis, Überzeugung und Haltung unterscheidet und zugleich zusammenführt. So lässt sich zeigen, wie religiöse Identität wächst und sich im Alltag bewährt.

Der Ḥadīṭ Ġibrīl gilt in der islamischen Theologie als zentrale Überlieferung zur Definition der drei Glaubensdimensionen. Er gibt in Form eines klassischen Frage-Antwort-Dialogs zwischen dem Propheten Muḥammad und einer in Menschengestalt erscheinenden Fragesteller (identifiziert als Engel Gabriel) eine strukturierte Übersicht religiöser Grundbegriffe, die in vielen theologischen und pädagogischen Darstellungen als Orientierungsrahmen für islamische Identität dienen:

Umar ibn al-Khattāb (r) berichtete: Einst, als wir bei dem Gesandten Allahs (s) saßen, erschien plötzlich ein Mann, dessen Kleidung strahlend weiß und dessen Haar tief schwarz war, und der kein Anzeichen einer Reise an sich hatte, und den niemand von uns kannte. Er setzte sich neben den Propheten (s), wobei seine Knie die des Propheten (s) berührten. Die Hände auf seine Oberschenkel legend sagte er: „Oh Muhammad! Kläre mich auf, was wirklich Islam ist.“ Der Prophet (s) sagte: „Islam ist, dass du bezeugen sollst, dass es keinen Gott außer Allah allein gibt und dass Muhammad (s) sein Gesandter ist, und dass du das Gebet verrichtest, die Zakāt zahlst, das Fasten während des Monats Ramadan beachtest und die Pilgerfahrt zum Hause Allahs durchführst, wenn du dazu in der Lage bist.“ Der Mann sagte: „Das ist richtig!“ Und wir waren erstaunt, dass er ihn fragte und sogleich die Richtigkeit der Antwort bestätigte. Dann sagte er: „Erzähle mir vom Glauben!“ Der Prophet (s) sagte: „Du sollst glauben an Allah, an Seine Engel, an Seine Bücher, an Seine Propheten, an den Jüngsten Tag, und du sollst glauben, dass Er das Schicksal bestimmt, sei es gut oder schlecht.“ Der Mann sagte: „Das ist richtig! Jetzt

erzähle mir vom rechten Tun.“ Der Prophet (s) sagte: „Du sollst Allah anbeten, als ob du ihn siehst, und wenn du ihn auch nicht siehst, so bedenke, dass Er dich beobachtet.“ Der Mann sagte: „Nun erzähle mir vom Jüngsten Tag.“ Der Prophet (s) sagte: „Davon weiß der Gefragte nicht mehr als der Fragende.“ Der Mann sagte dann: „Nun, so lass mich einige der Zeichen des Jüngsten Tages wissen.“ Der Prophet (s) sagte: „Dass die Dienerin ihren Herrn gebärt und dass barfußige, nackte, mittellose Schafhirten Bauten in die Höhe ziehen.“ Dann verabschiedete sich der Mann, und ich blieb noch geraume Zeit dort. Schließlich sagte der Prophet (s) zu mir: „Oh Umar, weißt du, wer dieser Fragesteller war?“ Ich antwortete: „Allah und Sein Gesandter (s) wissen es am besten!“ Da sagte er: „Es war Gabriel, der kam, um euch zu unterweisen und euch eure Religion zu lehren.“ (Muslim) (an-Nawawī, 1999, S. 40-41)

Der Lerncharakter dieses Berichts ist deutlich. Er ordnet die Inhalte schrittweise und zeigt, dass Wissen, Praxis und innere Haltung zusammengehören. Für die Identitätsbildung ist das hilfreich, weil Orientierung und Motivation verbunden werden. So verdeutlicht der Ḥadīṭ, dass die islamische Identität aus äußeren Handlungen (Islam), inneren Überzeugungen (Īmān) und spiritueller Exzellenz (Iḥsān) besteht. Diese Bereiche stehen in enger Verbindung zueinander und ergänzen sich. Die äußeren Handlungen drücken die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft und die Verbindung zu Gott aus, während der Īmān diesen Handlungen eine innere Grundlage gibt und Iḥsān die Beziehung zu Gott auf eine tiefere spirituelle Ebene hebt. Im Folgenden werden die drei Dimensionen im Detail analysiert. Zuerst wird die äußere Dimension beschrieben, anschließend die innere Überzeugung und schließlich die Haltung, die beide Ebenen vertieft.

3.1.1 Islam – die äußere Dimension der muslimischen Identität

Der Begriff „Islam“ leitet sich von der arabischen Wurzel „S-L-M“ ab, die für *Frieden* und *Hingabe* steht (Wehr, 1977, S. 387, Sp. 2). Wörtlich bedeutet Islam „Hingabe“ oder „Unterwerfung“ und beschreibt die äußere Dimension des Glaubens: die Handlungen und Pflichten, die ein Muslim gegenüber Gott und der Gemeinschaft erfüllt. Die Etymologie verweist damit auf zwei Leitgedanken, nämlich Vertrauen in Gott und geordnetes Handeln. Beides trägt dazu bei, dass Glaube im Alltag sichtbar und verlässlich wird.

Als Äußere Dimension des Glaubens spiegelt sich der Islam in konkreten Handlungen wider, die die Zugehörigkeit zur muslimischen Gemeinschaft (Umma) sichtbar machen. Diese Handlungen dienen nicht nur der individuellen Ausübung des Glaubens, sondern stärken zugleich die Einheit und Solidarität innerhalb der Gemeinschaft. Die praktischen Handlungen

im Islam werden in der theologischen Literatur als Ausdruck religiöser Zugehörigkeit und Pflichterfüllung gegenüber Gott verstanden. Sie strukturieren den Alltag und die soziale Einbindung des Einzelnen und verweisen zugleich auf die Integration göttlicher Gebote in den Lebensvollzug (siehe Koran 3:19). Diese Lebensweise wird auch als eine bewusste Hingabe an Gott und dem Verrichten guter Taten definiert, wie es weiters im Koran heißt: „Wer aber sein Angesicht Allāh hingibt und dabei Gutes tut, der hält sich an das festeste Band.“ (Koran 31:22). Die praktische Umsetzung dieser Hingabe wird durch die fünf Säulen des Islams konkretisiert. Sie stellen die grundlegenden Handlungen dar, die die äußere Dimension der muslimischen Identität formen. Auch im Koran wird diese Lebensweise beschrieben. In der Übersetzung von Muhammad Asad heißt es: „Wahrlich, die (wahre) Religion in der Sicht Gottes ist der Islam (Selbsthingabe an Ihn)“ (Koran 3:19; Asad, 2009) und weiter: „Doch wer sein Wesen Gott hingibt, während er das Gute tut, hat wahrlich den sichersten Halt ergriffen“ (Koran 31:22; Asad, 2009). Diese Verse verdeutlichen, dass islamische Identität sowohl in der bewussten Hingabe an Gott als auch im aktiven, ethischen Handeln Ausdruck findet. Hingabe und Tat bilden somit die Einheit, durch die Glaube im Alltag sichtbar wird.

Im österreichischen Alltag entstehen daraus praktische Fragen. Beten braucht einen ruhigen Ort, Fasten verlangt gute Planung sowie problemlose Möglichkeiten, besonders im schulischen und beruflichen Kontext. Wenn Lehrkräfte informiert sind, lassen sich oft einfache Lösungen finden, und Jugendliche erleben im besten Fall, dass gelebter Glaube und Teilhabe zusammenpassen können. Wichtig dabei bleibt auch die Unterscheidung zwischen Religion und Kultur. Manche Gewohnheiten sind kulturell geprägt und können sich von Familie zu Familie unterscheiden, ohne den Kern des Glaubens zu verändern. Diese Klarheit hilft Jugendlichen, bewusste Entscheidungen zu treffen und zugleich den verbindlichen Rahmen zu achten.

Zur äußeren Dimension religiöser Praxis gehören nicht nur die Erfüllung von Pflichten, sondern auch innere Einstellungen und eine bewusste Ausrichtung der Handlungen. Handlungen erhalten erst durch Absicht und Aufmerksamkeit ihre Bedeutung und können Routine überschreiten. Sichtbar werden dabei Haltungen wie Verlässlichkeit, Rücksichtnahme oder Hilfsbereitschaft, die in der islamischen Orientierung eng mit gesellschaftlicher Verantwortung verknüpft sind. Das Vertrauen ins Umfeld und die religiöse Praxis leisten so einen Beitrag zur Gemeinschaft, wobei bestehende Unterschiede in Herkunft, Familie und Lehrtradition unterschiedliche Praktiken bedingen können und zur Pluralität muslimischer Lebensweisen beitragen.

Aus theologischer Sicht geht die islamische Lebensweise über die bloße Hingabe hinaus und umfasst die Einhaltung zentraler Handlungen sowie deren innere Verankerung. Die Anerkennung der islamischen Lebensweise als religiöse Identität setzt sowohl die bewusste Bindung an Gott als auch das Einhalten der grundlegenden Prinzipien voraus. In diesem Zusammenhang wird im Koran betont: „Wahrlich, die (wahre) Religion in der Sicht Gottes ist der Islam (Selbsthingabe an Ihn)“ (Koran 3:19, Übersetzung nach Asad, 2009) und „Doch wer sein Wesen Gott hingibt, während er das Gute tut, hat wahrlich den sichersten Halt ergriffen“ (Koran 31:22, Übersetzung nach Asad, 2009). Der Fokus liegt damit sowohl auf der persönlichen Ausrichtung als auch auf ethisch verantwortlichem Handeln, was in der Forschung als ganzheitlicher Zugang zu islamischer Identität beschrieben wird.

Durch die Einhaltung der fünf Säulen wird der Islam als äußere Dimension des Glaubens sichtbar, während gleichzeitig die persönliche Beziehung zu Gott und die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft der Gläubigen gestärkt wird. So wird deutlich, dass äußere Praxis und innere Ausrichtung zusammengehören, indem Handlungen dem Glauben Form geben und die innere Überzeugung den Handlungen Sinn gibt. Diese äußeren Handlungen beruhen jedoch auf der inneren Überzeugung des Īmāns, der das Fundament für die Identitätsbildung eines Muslims bildet und im nächsten Abschnitt analysiert wird. Īmān steht dabei für die innere Zustimmung und das Vertrauen, aus denen verlässliche Praxis wächst.

3.1.2 Īmān – die innere Dimension der muslimischen Identität

Während „Islam“ im engeren Sinne die äußeren Handlungen und Pflichten einer muslimischen Person beschreibt, bezeichnet der Begriff Īmān die innere Überzeugung des Gläubigen und bildet damit die Grundlage der spirituellen Beziehung zu Allah. In der islamischen Theologie wird Īmān als zentrale Dimension des Glaubens verstanden, die verschiedene Ebenen umfasst: das bewusste Bekenntnis zum Glauben (Šahāda), die innere Überzeugung und deren praktische Umsetzung im Alltag (Zaidan, 2011, S. 46-47). Klassischerweise beschreibt Īmān die „apodiktische Verinnerlichung“ jener Glaubensinhalte, die unverzichtbar zur Glaubenslehre des Islams gehören: der Glaube an Allāh, an Seine Engel, die offenbarten Bücher, die Gesandten, den Jüngsten Tag und an die göttliche Vorherbestimmung (Arkān al-Īmān). Diese sechs Glaubensinhalte bilden die Grundlage der islamischen Theologie und prägen sowohl das Denken als auch das Handeln muslimischer Gläubiger (Zaidan, 2011, S. 46). Īmān lässt sich als spirituelles und zugleich ethisches Orientierungssystem verstehen, das die innere Überzeugung des Glaubens mit der praktischen Lebensführung verbindet. Besonders im Jugendalter kann

Īmān zu einem stabilisierenden Faktor werden, indem er in Phasen persönlicher und gesellschaftlicher Veränderungen Orientierung und innere Kohärenz vermittelt (Zaidan, 2011, S. 47).

3.1.3 Iḥsān

Nach *Islam* (äußere Dimension) und *Īmān* (innere Dimension) beschreibt *Iḥsān* die höchste Stufe des Glaubens und die spirituelle Exzellenz in der Beziehung eines Muslims zu Allāh. Linguistisch leitet sich das Wort Iḥsān aus der arabischen Wurzel ḥ-s-n ab, was für „Güte“, „Vervollkommenheit“ und „Schönheit“ steht (Wehr, 1985, S. 161, Sp. 1). Islamologisch beschreibt Iḥsān eine höhere Ebene des Glaubens, die sich auf die Exzellenz in der Ausführung von Handlungen und die bewusste Beziehung zu Allāh bezieht. Nach Zaidan umfasst Iḥsān drei zentrale Aspekte, die zusammen die Beziehung eines Muslims zu Allāh, zu seinen Mitmenschen und zu seinen Handlungen prägen. Damit rundet Iḥsān das Zusammenspiel von äußerer Praxis (Islam) und innerer Überzeugung (Īmān) ab und zeigt, wie beides in Haltung und Qualität des Handelns zusammenkommt.

Der erste Aspekt von Iḥsān bezieht sich auf die bewusste Anbetung Allāhs in dem Zustand, als würde man Ihn sehen. Auch wenn man Allāh nicht sieht, ist man sich stets bewusst, dass Er den Gläubigen sieht. Diese Haltung, die im Ḥadīṭ Ġibrīl beschrieben wird, fördert eine tiefere Verbindung zu Allāh und eine bewusste Hingabe im Glauben. Der Prophet Muḥammad (ﷺ) sagte dazu: „Iḥsān bedeutet, Allāh so zu dienen, als würdest du Ihn sehen. Und auch wenn du Ihn nicht siehst, so sieht Er dich.“ (Muslim, Riyāḍ aṣ-Ṣāliḥīn, Ḥadīṭ 60). Aus identitätstheoretischer Sicht stärkt diese Achtsamkeit die innere Kohärenz: Glaube wird nicht nur korrekt praktiziert, sondern aufmerksam und aufrichtig gelebt.

Der zweite Aspekt von Iḥsān betrifft den Umgang mit anderen Menschen. Es fordert von einem Muslim, gegenüber seinen Eltern, seiner Familie und allen Mitmenschen gütig, respektvoll und wohlwollend zu sein (Vgl. Zaidan). Dies schließt ein, dass man sich um das Wohl anderer bemüht und im sozialen Umgang Tugenden wie Barmherzigkeit, Höflichkeit und Gerechtigkeit verkörpert. Allāh hebt besonders die Eltern hervor und sagt dazu im Koran: „Und Wir haben dem Menschen eingeschärft, Güte gegenüber seinen Eltern zu üben [...]“. (Koran 29:8) Diese Güte beschränkt sich nicht nur auf die Eltern, sondern bezieht sich auf alle zwischenmenschlichen Beziehungen: „Siehe, Gott gebietet Gerechtigkeit und das Tun des Guten und Freigiebigkeit gegenüber den Verwandten; und Er verbietet das Schändliche, das Verwerfliche und die Gewalttätigkeit. Er ermahnt euch, auf dass ihr dessen eingedenk seid.“

(Korann 16:90) So verbindet Iḥsān Frömmigkeit und gesellschaftliche Verantwortung: Wer gütig und gerecht handelt, stärkt Vertrauen und Zugehörigkeit in Familie, Schule, Nachbarschaft usw.

Der dritte Aspekt von Iḥsān bezieht sich auf die Qualität menschlicher Handlungen. Er umfasst die Verpflichtung, Handlungen – religiöse wie weltliche – in bester und sorgfältigster Weise auszuführen. Damit ist ein Handeln gemeint, das von Präzision, innerer Hingabe und Verantwortungsbewusstsein geprägt ist, unabhängig davon, ob es wahrgenommen wird oder nicht. Der Koran formuliert dieses Prinzip: „Und spendet um Gottes willen und stürzt euch nicht durch eure eigene Hand ins Verderben; und tut Gutes – denn wahrlich, Gott liebt diejenigen, die Gutes tun.“ (Koran 2:195) Auch der Prophet (ḥadīṭ Muslim Nr. 1955) betonte die Bedeutung von Exzellenz im Handeln, indem er erklärte, dass Iḥsān in allen Lebensbereichen geboten sei. Somit beschreibt Iḥsān einen ethischen Anspruch, der alltägliche Aufgaben – etwa innerhalb von Bildung, Arbeit oder sozialem Engagement – mit religiös begründeter Achtsamkeit verbindet.

Als Menschen, die Iḥsān verwirklichen, gelten die Muḥsinūn. Sie verbinden persönliche Frömmigkeit mit sozialer Verantwortung und moralischer Integrität. Der Koran hebt dies hervor: „Und setze dein Vertrauen auf den Lebendigen, der nie stirbt, und preise Seine Herrlichkeit und Ihn lobpreise! Er allein genügt als einer, der die Sünden Seiner Diener kennt.“ (Koran 25:58) Das Zusammenwirken der drei Ebenen verdeutlicht, dass der Islam die äußere Dimension des Glaubens beschreibt, Īmān dessen innere Überzeugung bildet und Iḥsān den Glauben durch ethisch-reflektierte Praxis vertieft und qualitativ erweitert.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Iḥsān nicht nur eine individuelle spirituelle Haltung beschreibt, sondern zugleich eine ethische Grundlage für gesellschaftliches Miteinander und persönliche Entfaltung bildet. Damit verbindet Iḥsān den Glauben mit moralischem Handeln und kollektiver Verantwortung – eine Beziehung, die für Identitätsprozesse in pluralen Gesellschaften besondere Relevanz besitzt.

3.2 Gemeinschaft und soziale Verantwortung – Die soziale Dimension der muslimischen Identität

Das Konzept der Gemeinschaft besitzt in der islamischen Identitätsbildung eine zentrale Rolle. In der klassischen islamischen Lehre werden Gläubige als Geschwister betrachtet und zur gegenseitigen Achtung und fairen Konfliktlösung ermutigt. Im Koran wird die soziale

Verantwortung und die Einbindung in die Gemeinschaft unter anderem wie folgt umrissen: „Wahrlich, die Gläubigen sind Brüder; darum stiftet Frieden zwischen euren beiden Brüdern und hütet euch vor Gott, auf dass euch Barmherzigkeit widerfahre“ (Koran 49:10). Die Bedeutung gemeinschaftlicher Verantwortung sowie aktiver Teilhabe wird ebenfalls an anderer Stelle deutlich: „O ihr Menschen! Wir haben euch aus einem Mann und einer Frau erschaffen und euch zu Völkern und Stämmen gemacht, damit ihr einander kennenlernt. Der Angesehenste von euch vor Gott ist derjenige, der am meisten Gott achtet. Gott ist Allwissend, Allkundig“ (Koran 49:13). Die Vielfalt innerhalb der Gemeinschaft fördert nicht nur den kulturellen Austausch, sondern trägt auch zur Identitätsbildung in der globalen muslimischen Gemeinschaft (Umma) bei. Solche Zugehörigkeit entsteht im Alltag, etwa durch gemeinsames Gebet, Feste und soziales Engagement. Für Jugendliche in pluralen Gesellschaften kann die aktive Einbindung in diese Gemeinschaft zur Entwicklung von Zugehörigkeit und Identität wesentlich beitragen.

Im Alltag manifestiert sich Zugehörigkeit zur Gemeinschaft für muslimische Jugendliche unter anderem im Rahmen gemeinsamer religiöser Praktiken (wie das Freitagsgebet, Feste oder wohltätige Aktivitäten), die soziale Bindung und Orientierung fördern. Der Koran formuliert darüber hinaus eine allgemeine ethische Grundlage für den Umgang mit Menschen unterschiedlicher Glaubensrichtungen und betont Gerechtigkeit sowie Respekt als Voraussetzungen friedlicher Koexistenz: „Allah untersagt euch nicht, gut und gerecht zu denen zu sein, die euch nicht der Religion wegen bekämpften und euch nicht aus euren Wohnstätten vertrieben“ (Koran 60:8).

Dieser Vers hebt die Idee gegenseitiger Achtung hervor und zeigt, dass Kooperation und Gerechtigkeit explizit über religiöse und kulturelle Grenzen hinweg befürwortet werden. Diese Haltung bildet eine ethische Basis für gelebte soziale Verantwortung und ein respektvolles Miteinander in pluralen Gesellschaften. Empirische Studien zeigen zugleich, dass viele junge Muslim:innen dieses Prinzip praktisch umsetzen, indem sie sich in sozialen, kulturellen und zivilgesellschaftlichen Kontexten engagieren und aktiv zur gesellschaftlichen Teilhabe beitragen (Schröter & SINUS-Institut, 2020).

Amena Shakir (2012, S. 21) beschreibt diese Haltung als Teil einer reflektierten Identität, Muslim:innen sollen sich „als selbstverständlichen Teil der Gesellschaft“ begreifen und Verantwortung übernehmen. Maßstab sei dabei ihr Nutzen für andere Menschen – „der oder die Beste unter euch ist der oder die, der oder die den Menschen am nützlichsten ist“. Gemeinschaft

trägt somit doppelt zur Identität bei: Sie vermittelt einerseits Zugehörigkeit und Halt, stärkt andererseits die Übernahme sozialer Verantwortung – innerhalb wie außerhalb der muslimischen Gemeinschaft.

Empirische Studien verdeutlichen, dass viele junge Muslim:innen gesellschaftliche Teilhabe als ambivalent erleben. So berichten in einer deutschen Erhebung 80 % der Befragten von Ausgrenzungs- oder Benachteiligungserfahrungen, 27 % davon in schwerwiegender Form (Brettfeld & Wetzels, 2007, S. 241-242). Vergleichbare Dynamiken, etwa in der öffentlichen Wahrnehmung, beschreiben Hafez et al. (2016, S. 284-290) auch für Österreich. Für die Identitätsbildung lässt sich daraus ableiten, dass Anerkennung Räume erfordert, in denen Zugehörigkeit aktiv erfahrbar ist – etwa in Schule, Gemeinde oder Vereinen – sowie eine Sprache, die Selbst- und Fremdwahrnehmung reflektiert. Der Islamische Religionsunterricht (IRU) kann dabei einen Beitrag leisten, indem er Teilhabe ermöglicht und Medienbilder kritisch hinterfragt.

3.3 Vielfalt innerhalb der islamischen Identität

3.3.1 Unterschiede nach Generationen, Kulturen und Ländern

Vielfalt innerhalb der islamischen Identität bezieht sich auf die Tatsache, dass die islamische Identität sich in vielen verschiedenen Formen zeigt und dies je nach kulturellem, historischem und sozialem Zusammenhang. Das bedeutet, dass Muslim:innen global zwar denselben Glauben haben, jedoch in ihrer Lebensweise, ihren Traditionen und der Art und Weise, wie sie ihren Islam leben und interpretieren, sehr unterschiedlich sein können. Diese Unterschiede sind kein Zeichen von Widerspruch, sondern Ausdruck verschiedener Kontexte. Der gemeinsame Kern bleibt, während Formen und Gewohnheiten sich an Orte und Lebenslagen anpassen.

Junge Muslim:innen in westlichen Ländern haben abermals eine andere Wahrnehmung ihrer Identität im Vergleich zu älteren Generationen, die beispielsweise aus Ländern herkommen, in denen der Islam stärker in die Kultur eingegliedert ist. Für jüngere Generationen kann sich daraus eine Auseinandersetzung mit einer doppelten Identität ergeben, die mit inneren Spannungen und der Suche nach Zugehörigkeit verbunden ist – einerseits als Teil der Mehrheitsgesellschaft, andererseits als Teil der muslimischen Community. Die Gründe dafür sind die Zugehörigkeit zu ihrer muslimischen Kultur und wiederum dem Leben in einer westlichen Gesellschaft, die nicht immer denselben kulturellen Hintergrund haben. Dabei entsteht häufig ein Sowohl-als-auch, denn Jugendliche verbinden Zugehörigkeiten, wählen aus

und begründen ihre Praxis neu. Das führt zu Fragen nach Passung im Alltag und macht die Rolle von Schule, Peers und Gemeinden für Anerkennung und Orientierung besonders wichtig.

Die islamische Identität wird auch durch kulturelle Einflüsse bestimmt. Zum Beispiel in Indonesien, Saudi-Arabien, der Türkei oder Ägypten haben alle Muslim:innen denselben Glauben, aber die Art und Weise, wie der Islam praktiziert und verstanden wird, ist sehr unterschiedlich. In jedem dieser Länder gibt es eigene Traditionen, Rituale, Bräuche und soziale Normen, die den Islam in einen unterschiedlichen kulturellen Kontext integrieren. Und gerade diese lokalen Prägungen zeigen, wie Religion und Kultur zusammenwirken, zudem erklären sie auch, warum in der Diaspora vertraute Formen gesucht werden und zugleich neue Mischformen entstehen.

3.3.2 Kulturelle Traditionen als Identitätsmarker

Neben der religiösen Identität des Einzelnen und der Gruppe spielt die nicht-religiöse kulturelle Identität fern von den religiösen Texten eine wichtige Rolle in der Identität der Muslim:innen. Diese Art von Identität ist eher eine nationale und regionale als eine religiöse Identität (Abderrahmane 2020, S. 23). Damit wird deutlich, dass Zugehörigkeit auch über Sprache, Geschichte und Gewohnheiten entsteht. Kultur schafft Nähe und Wiedererkennen, ohne den religiösen Kern zu ersetzen.

Die Identität von Muslim:innen ist somit nicht ausschließlich durch ihre religiösen Überzeugungen und Praktiken bestimmt, sondern auch durch eine kulturelle Dimension. Diese kulturelle Identität ist stärker von nationalen und regionalen Ansichten geprägt. In vielen muslimischen Gemeinschaften, wie auch in anderen religiösen und ethnischen Gruppen, spielt Religion eine zentrale Rolle in der Identitätsbildung. Die religiöse Identität ist jedoch nicht das einzige Merkmal, das die Zugehörigkeit und das Selbstverständnis einer Person oder Gruppe ausmacht.

Abderrahmane argumentiert, dass eine „kulturelle Identität“, die oft nicht direkt mit religiösen Texten oder Traditionen verbunden ist, eine ebenso wichtige Rolle spielt. Die kulturelle Identität bezieht sich hier auf die Elemente Sprache, Geschichte, Traditionen und soziale Normen. Diese Identität wird oft durch die geographische Herkunft und die damit verbundenen sozialen und kulturellen Praktiken geformt. Die nationale und regionale Identität ist mehr von sozialen, politischen und historischen Faktoren beeinflusst als von religiösen Lehren. Diese Unterscheidung führt zu einer Diskussion über den Unterschied zwischen religiöser und

kultureller Identität. Für viele Muslim:innen kann es eine Spannung zwischen diesen beiden Identitätsaspekten geben, besonders in modernen, pluralistischen Gesellschaften, in denen unterschiedliche kulturelle Normen existieren. Religiöse Identität kann zu einem Gefühl der Zugehörigkeit zu einer weltweiten Gemeinschaft führen, während sich die kulturelle Identität stärker auf die lokalen und regionalen Konstellationen bezieht. Zusammengefasst lässt sich sagen, dass für viele Muslim:innen ihre kulturelle Identität eine ebenso wichtige Rolle spielt wie ihre religiöse Zugehörigkeit.

Praktisch hilft die klare Unterscheidung zwischen religiösen Vorgaben und kulturellen Gewohnheiten. Sie ermöglicht bewusste Entscheidungen, mindert Missverständnisse und unterstützt Jugendliche dabei, beides stimmig zu verbinden. Ein saudischer Muslim unterscheidet sich von einem marokkanischen Muslim und ein marokkanischer Muslim unterscheidet sich von einem chinesischen oder türkischen. Der Grund dafür ist, dass jeder Staat seine eigenen sprachlichen, politischen und historischen Besonderheiten hat, die sich in der regionalen und nationalen Literatur und Kunst zeigen. So sind in Bezug auf die religiösen Praktiken einige Unterschiede bemerkbar, wie zum Beispiel, marokkanische Koranlesung, das Gebet auf marokkanische Weise ist auf der Ebene der Melodie, Koranlesung ist in der Moschee mit lauter Stimme, der Glaube an die Heiligtümer und Heiligen sowie der Einfluss des Sufismus vorhanden. Diese Unterschiede und kulturelle Besonderheiten der Muslim:innen sind auch außerhalb der Heimat bzw. im Ausland sichtbar. Das beste Beispiel dafür ist, dass die Muslim:innen bevorzugen, in den ihnen kulturell am nächsten liegenden Moschee zu beten (Abderrahmane 2020, S. 23-24). Solche Präferenzen schaffen Nähe und Orientierung. Gleichzeitig entstehen Begegnungsräume, in denen unterschiedliche Stile zusammenkommen. Dadurch wird Vielfalt erfahrbar, ohne den gemeinsamen Glauben infrage zu stellen.

Zusammenfassend zeigt Vielfalt innerhalb der islamischen Identität zwei Ebenen. Der Glaube verbindet über Orte und Generationen hinweg, die kulturellen Formen machen ihn vor Ort lebbar. Identitätsarbeit besteht darin, beides zu kennen, zu achten und im Alltag passend zu verbinden. Ergänzend rücken nun bikulturelle Biografien und Mehrsprachigkeit in den Blick – zwei Erfahrungsfelder, die Identitätsarbeit im Alltag besonders prägen.

3.3.3 Bikulturalität, Mehrsprachigkeit und hybride Identität

Bikulturalität liegt vor, wenn zwei kulturelle Einflüsse dauerhaft die Identität einer Person prägen – nicht nur vorübergehend wie bei einem Auslandsaufenthalt, sondern als stabiler Bestandteil der Lebenserfahrung (Wießmeier, 1999, S. 5). Das betrifft etwa Jugendliche, die in

Österreich sozialisiert werden, während familiäre Bezüge in andere kulturelle Kontexte bestehen. Migrationserfahrungen fordern Identität heraus: Gewohnte Sprachen, Routinen und Werte müssen im neuen Umfeld neu verhandelt werden (Freise, 2007, S. 88). Für Jugendliche entsteht häufig eine doppelte Bezugnahme – zur Kultur des Aufnahmelandes und zu Herkunftsbezügen der Familie (Freise, 2007, S. 124).

In der Forschung wird diese Verschränkung als hybride Identität gefasst: Menschen können sich mehreren kulturellen Räumen zugleich zugehörig fühlen (Abuzahra, 2012, S. 44-45). Mehrsprachiges Aufwachsen begünstigt solche mehrkulturellen Selbstbeschreibungen: „Junge Menschen mit Migrationshintergrund entwickeln in aller Regel eine mehrkulturelle Identität, wenn sie mit mehreren Sprachen und Normsystemen aufwachsen“ (Feld et al., 2005, S. 1). Neben Herausforderungen zeigen Studien Vorteile: Bilingual aufwachsende Kinder weisen in zentralen Bereichen der kognitiven Entwicklung Vorteile auf; teils werden auch bessere schulische Leistungen berichtet. Kennzeichnend ist zudem das flexible Umschalten zwischen Sprachen (Krüger-Potratz & Reich, 2012, S. 39). Diese Kompetenzen unterstützen Perspektivwechsel und erleichtern die Navigation zwischen unterschiedlichen Norm- und Bedeutungswelten. Gleichzeitig sind Belastungsfaktoren zu beachten: Zuwanderungsfamilien erleben häufiger Stress, Konflikte und Benachteiligungen; Jugendliche müssen Kultur- und Modernitätskonflikte bewältigen (Heinz & Kluge, 2012, S. 157). In Phasen der Verunsicherung kann dies die Identitätsarbeit erschweren – etwa, wenn Erwartungen von Peers, Schule und Elternhaus kollidieren (siehe auch Kap. 3.5).

Bikulturalität und Mehrsprachigkeit sind Ressourcen, brauchen aber Rahmung, wie z. B. sichtbare Anerkennung im Unterricht, systematische Sprachbildung und Räume für reflektierte Zugehörigkeit (z. B. biografische Aufgaben, zweisprachige Begriffsarbeit, kleine Beteiligungsprojekte). So wird hybride Identität nicht problematisiert, sondern gestärkt und integriert. Kontakt mit „fremder“ Umwelt kann die Identitätsarbeit nicht nur belasten, sondern auch erweitern: Neue Erfahrungen öffnen Perspektiven und stützen die Ausbildung einer freien Ich-Identität – vorausgesetzt, es gibt Anerkennung und sichere Bezüge (Freise, 2005, S. 22).

3.4 Kulturelles Erbe

Unter kulturellem Erbe versteht man die überlieferten Formen von Sprache, Bräuchen, Festen und Erzählungen, die Identität über Generationen tragen und besonders für Jugendliche, auch mit Migrationshintergrund, Halt und Orientierung geben.

Religiöse Feste

Im Islam haben religiöse Feste eine zentrale Bedeutung im kulturellen und spirituellen Leben der Gläubigen. Sie verbinden Glaube, Gemeinschaft und Alltag. Durch gemeinsame Rituale und Traditionen stiften sie Zugehörigkeit und bewahren kulturelles Erbe. Für viele Jugendliche wirken sie wie Ankerpunkte im Jahreslauf: Sie machen Religion sichtbar, schaffen gemeinsame Erinnerungen und stärken den sozialen Zusammenhalt. Für Jugendliche mit Migrationshintergrund bieten Feste zusätzlich Kontinuität zwischen Herkunft und Gegenwart und geben Halt in Übergängen, etwa beim Wechsel von Schule zu Ausbildung oder beim Umzug.

Religiöse Feste sind aber auch Orte des Lernens und der Verantwortung. Jugendliche übernehmen Aufgaben (z. B. Organisation, Spendenaktionen, Mithilfe in der Moschee), erleben Anerkennung und können zeigen, wofür sie stehen. Das unterstützt die Identitätsarbeit: Werte wie Achtsamkeit, Fürsorge und Disziplin werden praktisch erfahrbar (Fasten, Teilen, Gemeinschaftsgebet). Gleichzeitig ermöglichen Feste den Austausch zwischen Generationen. Sprachen, Geschichten und familiäre Bräuche werden weitergegeben und in den österreichischen Alltag übersetzt, ohne den religiösen Kern zu verändern. Für den Unterricht hat das einen klaren Mehrwert. Feste eröffnen Zugänge zu religiösem Wissen, Ethik und sozialem Lernen. Sie fördern Sprache (Erklären, Erzählen, Präsentieren), stärken Klassengemeinschaft und können Kontakte zu Familien und Gemeinden herstellen. Wenn Schule diese Anlässe aufgreift – etwa durch Projektarbeit, Reflexionsaufgaben oder Begegnungen – entstehen Anerkennungserfahrungen und Vorurteile verlieren an Gewicht. So werden religiöse Feste zu Lerngelegenheiten, die Glaube, Kultur und Teilhabe vor Ort verbinden.

Wie sich das Zusammenspiel von Glauben, Gemeinschaft und Kultur im Jahreslauf zeigt, wird besonders an den beiden zentralen Festen ‘Īd al-Fiṭr und ‘Īd al-Aḍḥā deutlich. Die beiden wichtigsten religiösen Feste im Islam sind ‘Īd al-Fiṭr, das Fest des Fastenbrechens und ‘Īd al-Aḍḥā, das Opferfest.

‘Īd al-Fiṭr (Fest des Fastenbrechens)

Die Grundlage bildet der Ramaḍān als Monat des Fastens und der Selbstdisziplin. Allāh swt. betont im Koran: „O ihr, die ihr glaubt! Euch ist das Fasten vorgeschrieben, wie es denen vorgeschrieben war, die vor euch lebten, auf dass ihr gottesbewusst werdet“ (2:183). Das Fasten

ist damit mehr als körperlicher Verzicht und dient als Mittel zur Stärkung der Gottesfurcht (Taqwā). Es schult außerdem Achtsamkeit, Geduld und Verantwortung. Am Ende steht das Festgebet, Besuche der Familie und Nachbarschaft sowie gemeinsames Essen. In vielen Gemeinden wird auch an Bedürftige gedacht (z. B. in Form von Spenden und Unterstützung). Für Jugendliche bedeutet ʿĪd al-Fiṭr: Sie erleben ihre Religion als gemeinschaftliche Praxis und erhalten positive Rückmeldungen auf ihr Durchhalten im Ramaḍān. Das stärkt Selbstvertrauen und Zugehörigkeit.

ʿĪd al-Aḍḥā (Opferfest)

Das Opferfest erinnert an Hingabe und Vertrauen. Der Koran macht den Sinn deutlich: „Nicht ihr Fleisch und nicht ihr Blut erreichen Gott, wohl aber erreicht Ihn euer Gottbewusstsein. So hat Er sie euch dienstbar gemacht, damit ihr die Größe Gottes rühmt, weil Er euch den rechten Weg gezeigt hat. Und verkünde frohe Botschaft all denen, die Gutes tun.“ (22:37) Entscheidend ist nicht der äußere Akt allein, sondern die innere Haltung. Es geht nicht darum, dass Allāh materiell etwas davon hätte, sondern die Absicht und das Bewusstsein für Ihn. Die Tiere, die den Menschen als Nahrung und Opfergabe zur Seite stehen können, sind ein Zeichen der Barmherzigkeit und Ordnung Allāhs. Es ist eine Gnade, die respektvoll genutzt werden soll. Der Zweck des Opfers ist es, Allāh zu loben und zu ehren, besonders für Seine Rechtleitung. Verbunden damit ist die Fürsorge für andere: Fleisch wird traditionell geteilt, Nachbarn werden einbezogen, Bedürftige berücksichtigt. Jugendliche erleben, dass Frömmigkeit und soziale Verantwortung zusammengehören.

Kulturelles Erbe und Identität

Feste sind nicht überall gleich. Familien- und Herkunftstraditionen prägen Essen, Kleidung, Lieder und Sprachen. Diese Vielfalt ändert nichts am religiösen Kern, macht die Feste aber vor Ort lebendig. Für Jugendliche in Österreich sind sie Gelegenheiten, Glaube, Kultur und Alltag miteinander zu verbinden: in der Moschee, im Verein, in der Schule und im Freundeskreis. So wird islamische Identität nicht nur behauptet, sondern gelebt—sichtbar, gemeinschaftlich und verantwortungsvoll.

ʿĪd al-Fiṭr und ʿĪd al-Aḍḥā zeigen den Dreischritt der vorherigen Abschnitte im Kleinen: Islam als sichtbare Praxis (Gebet, Fasten, Teilen), Īmān als innere Überzeugung (Taqwā, Vertrauen), Iḥsān als bewusste Qualität (Achtsamkeit, Güte). Feste verbinden damit religiöse Inhalte, soziale Verantwortung und kulturelles Erbe zu erfahrbarer Identität.

3.5 Herausforderungen: Stereotype und Fremdzuschreibungen

Stereotype und Fremdzuschreibungen prägen, wie muslimische Identität von außen gesehen und von innen gelebt wird. Zwischen Selbstbild und öffentlicher Wahrnehmung können Spannungen entstehen, besonders in Phasen, in denen Medien und Politik stark auf Sicherheit und „Anderssein“ fokussieren. Für Jugendliche ist das zentral: Anerkennung oder Abwertung von außen wirkt direkt auf Selbstvertrauen, Zugehörigkeit und die Bereitschaft, sich sichtbar zu zeigen.

Selbstzuschreibung versus Fremdzuschreibung

Selbstzuschreibung meint die Frage nach dem „Wer bin ich aus meiner Sicht, wofür stehe ich“. Fremdzuschreibung dagegen beschäftigt sich damit, wie man von anderen eingeordnet wird. Weicht die äußere Zuschreibung stark vom eigenen Bild ab, führt das oft zu Verunsicherung und Rückzug. Mit der im Jahr 2014 einsetzenden Flüchtlingsbewegung aus islamisch geprägten Staaten nach Europa sowie der Vielzahl von Anschlägen islamistischer Terrorzellen hat sich die prinzipiell negative Haltung gegenüber der muslimischen Bevölkerung noch wesentlich verstärkt (Aslan et al., 2017, S. 15). Solche Phasen verdichten Erfahrungen von Misstrauen und Generalisierung. Nicht Einzelne, sondern „die Muslime“ wurden adressiert, was das Alltagsleben vieler Muslim:innen in Österreich erschwerte.

Wirkung von medialen und gesellschaftlichen Vorurteilen auf die muslimische Identität

Die Wirkung von medialen und gesellschaftlichen Vorurteilen auf die muslimische Identität ist ein schwieriges Thema, das sowohl persönliche als auch gemeinsame Erfahrungen betrifft. Vorurteile gegenüber Muslim:innen sind in vielen westlichen Gesellschaften weit verbreitet und beeinflussen das Leben vieler. Diese Vorurteile entstehen häufig aus Stereotypen, Fehlinformationen oder einer einseitigen Darstellung in den Medien, was zu Diskriminierung und einer Entfremdung von der Gesellschaft führen kann. In vielen westlichen Medien werden muslimische Gemeinschaften oft mit negativen Bildern verbunden und als Bedrohung für die staatliche Sicherheit oder die westlichen Werte dargestellt. Diese Darbietung kann Ängste und Misstrauen gegenüber Muslim:innen auslösen und die Gesellschaft verfeinden. Viele Menschen haben durch stereotype Bilder im Fernsehen, in Filmen oder in Nachrichten eine verzerrte Vorstellung von der muslimischen Gemeinschaft. Die ständige Auseinandersetzung mit Vorurteilen kann dazu führen, dass Muslim:innen ihr religiöses oder kulturelles Erbe hinterfragen. Manche könnten sich gezwungen sehen, ihre Identität zu verstecken oder zu verändern, um sozial akzeptiert zu werden. Muslim:innen, die täglich Vorurteilen

gegenübergestellt werden, könnten sich stigmatisiert oder benachteiligt fühlen und dies kann zu einem verringerten Selbstwertgefühl führen und die individuelle Identität destabilisieren.

Für Jugendliche kann das unter anderem bedeuten, dass Sichtbarsein manchmal Unwohlbefinden hervorrufen kann. Manche jedoch passen sich an oder bleiben unsichtbar, andere wiederum betonen bewusst ihre Zugehörigkeit. Beides sind Versuche, Sicherheit zurückzugewinnen. Anpassung schützt kurzfristig, kostet aber Energie und kann Selbstzweifel verstärken. Besser sind sichere Räume, in denen Zugehörigkeit anerkannt wird und eigene Positionen geübt werden können.

In den westlichen Gesellschaften wird die muslimische Kultur oft als fremd oder unvereinbar mit westlichen Normen und Werten dargestellt. Dies kann zu einem Gefühl der Isolation bei Muslim:innen führen, da sie sich zwischen der Wahrnehmung ihrer religiösen Identität und der Erwartung einer westlichen Gesellschaft hin- und hergerissen fühlen. Auf der anderen Seite kann die Erfahrung von Diskriminierung auch einen starken Gemeinschaftszusammenhalt fördern. Muslimische Gruppen entwickeln oft Mechanismen der Selbsthilfe und Solidarität, die ihre Identität stärken und die Gesellschaftszugehörigkeit in einer mehrheitlich nicht-muslimischen Gesellschaft definieren. Viele Muslim:innen reagieren auf gesellschaftliche und mediale Vorurteile durch eine verstärkte Betonung ihrer kulturellen und religiösen Identität. Eine starke Hinwendung zur Religion, wie das Praktizieren des Gebets, das Tragen des Hijābs oder das Engagement in der Moscheegemeinde. Die Zugehörigkeit zu einer religiösen Gemeinschaft kann als Ursprung der Stärke und des Selbstbewusstseins dienen. Sichtbare Religionspraxis ist dann demnach nicht nur Frömmigkeit, sondern auch ein Signal: „Ich gehöre dazu, so, wie ich bin.“ Entscheidend dabei ist, dass dies mit Dialogangeboten verbunden bleibt.

Brückenarbeit braucht konkrete Anlässe, wie z.B. gemeinsame Projekte, offene Tage in Gemeinden, Kooperationsformate in Schule und Verein. Begegnung in Aufgaben ist wirksamer als Debatten über Identität. Einige Muslim:innen versuchen Brücken zu bauen, indem sie ihre Religion und Kultur in einem positiven Licht darstellen und den Dialog mit der Mehrheitsgesellschaft suchen. Dauerhaft können die anhaltende Auseinandersetzung mit Vorurteilen und die ständige Notwendigkeit, die eigene Identität zu verhandeln, zu einem stärkeren Gefühl der Differenz und Abgrenzung führen. Andererseits kann eine stärkere Identifikation mit der eigenen Kultur und Religion als Antwort auf die Diskriminierung gelten. Die muslimische Identität kann in einer pluralistischen Gesellschaft durch die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Vorurteilen und der eigenen Positionierung in der

Gesellschaft gebildet werden. Grundsätzlich lässt sich sagen, dass die Wirkung von medialen und gesellschaftlichen Vorurteilen auf die muslimische Identität vielfältig ist. Es gibt nicht nur negative, sondern auch positive Reaktionen auf diese Vorurteile. Die Identität von Muslim:innen wird in einem ständigen Prozess von Anpassung, Widerstand und Absprache geformt. Identitätsarbeit verläuft damit zwischen Anpassung, Aushandlung und Widerspruch. Ziel ist nicht Eindeutigkeit um jeden Preis, sondern ein tragfähiges Selbstbild, das in unterschiedlichen Situationen standhält.

Auch wenn Vorurteile ihre Wirkung zeigen, so sind sie gestaltbar, denn, wo Anerkennung, Begegnung und klare Regeln zusammenkommen, wächst auch bestenfalls die Sicherheit. Muslimische Jugendliche können so an Stimme gewinnen und ihre religiöse Identität offen, reflektiert und dialogfähig leben.

3.6 Bildung

Islamisches Bewusstsein: Identität in der Moderne

In der globalisierten Welt sind viele Muslim:innen mit der Frage konfrontiert, wie sie ihre religiöse Identität mit den Ansprüchen und Werten der modernen Gesellschaft vereinbaren können. Das islamische Bewusstsein spielt dabei eine vornehmliche Rolle, da die Moderne viele Veränderungen mit sich bringt. Die kulturelle Vielfalt, neue Kommunikationsformen und sich wandelnde gesellschaftliche Normen führen zu Herausforderungen. Die islamische Identität ist dynamisch und Traditionen bieten Halt, doch sie müssen hinterfragt und in den zeitgemäßen Kontext übertragen werden. In vielen westlichen Gesellschaften erleben Muslim:innen Diskriminierung und dies kann zu einem Rückzug aus der Gesellschaft und zu einer bewussten Stärkung der religiösen Identität führen. Vor allem junge Muslim:innen suchen neue Wege, ihre Identität selbst zu bestimmen. Das islamische Bewusstsein in der Moderne bedeutet daher, als Muslim:in bewusst zu leben, und eine Balance zwischen Glauben und Gesellschaft zu finden. Für die Identitätsbildung ist entscheidend, ob junge Menschen beides zugleich denken dürfen, religiöse Verwurzelung und aktive Teilhabe.

3.6.1 Islamisches Bewusstsein im westlichen Kontext

Der Begriff islamisches Bewusstsein meint hier das reflektierte Bewusst-Sein der eigenen muslimischen Identität, also die aktive Wahrnehmung und Verinnerlichung islamischer Werte in einem nicht-islamischen Umfeld. Während Identität das Sein beschreibt, betont Bewusstsein

das aktive Wissen um dieses Sein. Die Integration von Muslim:innen in den westlichen Gesellschaften ist ein Prozess der Anpassung an soziale, politische und kulturelle Normen, ohne dabei die religiöse Identität zu verlieren. Muslim:innen leben in einer überwiegend nicht-muslimischen Umgebung, was ihre Identitätsfindung beeinflusst. In dem Prozess der Integration entstehen oft Spannungen zwischen dem Wunsch, Teil der Gesellschaft zu sein und das Bedürfnis, die eigene religiöse Identität zu behalten. Die Pluralität der westlichen Gesellschaften, die mit einer Vielzahl von Religionen, Weltanschauungen und kulturellen Traditionen geprägt ist, verlangt von Muslim:innen, dass sie einen Ausgleich finden. Sie müssen in der Lage sein, sowohl ihre Zugehörigkeit zur muslimischen Gemeinschaft als auch zu ihrer westlichen Gesellschaft zu betonen. Ein sehr wichtiger Punkt dieses Prozesses ist jedoch, wie der Glaube und die Kultur der Muslim:innen in Europa verstanden und anerkannt werden. In der westlichen Bevölkerung gibt es häufig Missverständnisse und Stereotype über den Islam, die einer gelungenen Integration im Weg stehen. Andererseits gibt es auch in vielen muslimischen Gemeinschaften den Drang, den westlichen Lebensstil zu hinterfragen, insbesondere wenn er mit religiösen Normen in Konflikt gerät, das wiederum ein Hindernis für eine gelungene Integration darstellt.

Für Jugendliche hilft ein doppelter Blick und die Frage, was religiös verbindlich ist, was kulturelle Gewohnheit darstellt und wie beides zum Alltag in Österreich passt. Wie bereits angeführt, stellt Ramadan eine grundlegende Aussage zu der Frage der Identität von Muslim:innen in Europa. Er verdeutlicht, dass sie in Europa in erster Linie Europäer sind, die ihre Identität nicht im Widerspruch zu ihrer muslimischen Glaubenszugehörigkeit erklären müssen. Außerdem befürwortet er eine doppelte Zugehörigkeit, die es ermöglicht, sowohl Europäer als auch Muslim:in zu sein und für ihn ist diese Verknüpfung keine Widersprüchlichkeit, sondern eine Bereicherung. Seine diesbezügliche Aussage ist auch ein Beitrag, die Muslim:innen von der Ansicht zu befreien, dass der Islam und der Westen widersprechende Entitäten sind (Neirynek & Ramadan, 2009, S. 269). Ramadan fordert die Muslim:innen auf, sich als aktive Mitglieder der Gesellschaft zu fühlen und ihre religiösen Überzeugungen in einer Weise zu leben, die sowohl die kulturelle Vielfalt Europas als auch die Werte des Islams respektiert. Überdies schlägt er vor, dass die europäische Gesellschaft die kulturelle Vielfalt als Bereicherung sehen sollte.

Muslim:innen sollen sich nicht kulturellen Erwartungen unterwerfen müssen, sondern ihre Identität in einer authentischen und respektvollen Weise ausleben können. Gleichzeitig verlangt er, dass die Muslim:innen ihre religiöse Authentizität bewahren und dabei geht es nicht nur um

die Bewahrung von Traditionen, sondern auch um die Weiterentwicklung des islamischen Denkens im Kontext der westlichen Werte wie Demokratie, Menschenrechte und Gleichberechtigung. Weiters widerspricht Ramadan der Ansicht, dass eine unüberbrückbare Kluft zwischen den islamischen Werten und der westlichen Gesellschaft bestehe. Die Islamfeindlichkeit sowie die Zunahme von Hassverbrechen sind häufige Hindernisse. Muslim:innen sind oft in der Situation, ihre Religion und ihre Kultur verteidigen zu müssen und Missverständnisse oder Vorurteile aufzuklären (Neirynek & Ramadan, 2009, S. 269).

Das islamische Bewusstsein in einer pluralistischen Gesellschaft und die Frage der Identitätsfindung sind eng mit der Errichtung einer inklusiven, respektvollen und offenen Gesellschaft verbunden. Tariq Ramadan gewährt mit seiner Aussage einen konstruktiven Ansatz für Muslim:innen in Europa ihre religiöse und kulturelle Identität als Teil ihrer europäischen Zugehörigkeit zu verstehen. Hier geht es nicht nur um die Erhaltung der religiösen Werte, sondern auch um die aktive Mitgestaltung der Gesellschaft in der Abstimmung mit den pluralistischen Grundsätzen, die Europa formen. Ziel ist nicht die Aufgabe von Traditionen, sondern ihre reflektierte Weiterentwicklung im Dialog mit Demokratie, Menschenrechten und Gleichberechtigung. Praktisch bedeutet das Teilhabe, klare Regeln und gegenseitige Anerkennung. Wo junge Muslim:innen Verantwortung übernehmen, wächst Zugehörigkeit und Vorurteile verlieren an Gewicht (Neirynek & Ramadan, 2009, S. 269).

3.6.2 Arabische Sprache

Die arabische Sprache gilt als ein zentrales Element islamischer Religionsgeschichte, da der Koran in Arabisch offenbart wurde. Die Verwendung des Arabischen im Koran findet explizite Erwähnung, etwa in Sure 12:2: „Wir haben ihn als einen arabischen Koran herabgesandt, damit ihr versteht“ (Asad, 2009, Sure 12:2). In der Praxis fungiert Arabisch in muslimischen Gemeinschaften als verbindendes Medium für religiöse Texte und rituelle Kommunikation, auch wenn die Mehrzahl der Muslime weltweit nicht immer Muttersprachler des Arabischen sind. Die Rezitation des Korans in der Originalsprache ist für viele Gläubige Norm und Tradition und gilt in der islamischen Rechtswissenschaft als Voraussetzung für liturgische Gültigkeit. Zugleich wird Arabisch in Moscheen, im Unterricht und im Kontext religiöser Erziehung vermittelt – auch außerhalb der arabischen Welt.

Die Bedeutung des Arabischen beschränkt sich nicht auf den religiösen Bereich. Im Zuge der islamischen Geschichte hat die Sprache zahlreiche Begriffe und Wendungen in anderen Sprachen geprägt und wurde zum Träger zentraler religiöser Fachausdrücke wie

Salām (Frieden), Raḥma (Barmherzigkeit) oder ‘Adl (Gerechtigkeit), die in vielen lokalen muslimischen Sprachen präsent sind. Entsprechend verweisen kulturwissenschaftliche Studien darauf, dass arabische Lehnwörter in Persisch, Türkisch, Urdu und anderen Sprachen für Konzepttransfers und Wertevermittlung stehen.

Fachlich einschlägige Autoren wie Hallaq (1997, S. 79-81) betonen, dass die Kenntnis des Arabischen gerade für die islamische Wissenschaft und Rechtsfindung maßgeblich ist, weil Originalquellen in dieser Sprache abgefasst sind und Übersetzungen oft nicht die gleiche Präzision aufweisen. Gleichwohl ist unter Praktikern und Pädagogen anerkannt, dass Mehrsprachigkeit – einschließlich Arabischkenntnissen – für muslimische Jugendliche als Ressource gilt, die Zugang zu religiösen Texten erleichtert und interkulturelle Kommunikation in Schule und Alltag unterstützt. Somit ist Arabisch sowohl religionsbezogen als auch im Sinne einer geteilten Bildungstradition für die islamische Identität relevant, ohne dass sie als alleinige Kultur- oder Identitätssprache definiert werden muss.

4 Das Thema Identität im IRU

In den vorangegangenen Kapiteln wurde Identität als fortlaufender Aushandlungsprozess beschrieben, der persönliches Erleben, soziale Erwartungen und religiöse Orientierung verbindet. Für muslimische Jugendliche in Österreich ist die Schule ein zentraler Ort dieser Aushandlung. Der Islamische Religionsunterricht bietet hier einen strukturierten Rahmen, in dem Glaubenswissen, biografische Reflexion und gesellschaftliche Teilhabe zusammengeführt werden. Er unterstützt Schüler:innen dabei, Mehrfachzugehörigkeiten (muslimisch und österreichisch) zu klären, religiöse Vorgaben von kulturellen Gewohnheiten zu unterscheiden und auf Stereotype reflektiert zu reagieren. Zugleich kann der IRU Schutz vor Identitätsdiffusion bieten, indem er Orientierung, Anerkennung und Beteiligungserfahrungen ermöglicht. Die folgenden Unterkapitel zeigen, wie dieser Auftrag im Lehrplan verankert ist (4.1), welche lehrplanbezogenen Umsetzungen sich anbieten (4.2) und wie dies in einer konkreten Unterrichtseinheit sichtbar wird (4.3).

4.1 Welche Rolle spielt der IRU für die Identitätsbildung?

Der Islamische Religionsunterricht versteht sich als eigenständiges Unterrichtsfach mit dem Auftrag, die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen an sittlichen, religiösen und sozialen Werten zu unterstützen. Das Thema Identität gilt als eines der Bildungsziele im IRU. Der Lehrplan betont die konfessionelle Prägung des Faches wie folgt: „Allgemeines Bildungsziel des islamischen Religionsunterrichtes [...]“ ist „die konfessionelle Prägung des Religionsunterrichtes.“ Diese „führt zu einer klaren Orientierung der Schülerinnen und Schüler und befähigt sie dazu, einen eigenen Standpunkt einzunehmen [...]“ (BMUKK 2011, S. 2).

Zugleich ist der IRU auf die Lebenswelt in Österreich bezogen. Er „hat die Erziehung zur muslimischen Österreicherin und zum muslimischen Österreicher bzw. zu Muslim:innen, die ihren Lebensmittelpunkt in Österreich haben, zum Ziel“ und zielt auf eine Identität, die „Österreich als Heimat und den Islam als persönliches Glaubensbekenntnis“ anerkennt (BMUKK, 2011, S. 1-2, Anlage 1). Didaktisch wird Identitätsbildung im Lehrplan mehrfach abgesichert, schüler:innenorientiert, identitätsstiftend, zur Mündigkeit erziehend und interdisziplinär. Schüler:innen sollen lernen, „dass jeder Mensch viele verschiedene Teilidentitäten in sich vereint“ und diese im Medium gemeinsamer Sprache und Rollen zu reflektieren (BMUKK, 2011, S. 2, Anlage 1). Damit verbindet der IRU Glaubenswissen, Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftliche Teilhabe in einem Fach.

Demnach ist die Identitätsbildung ein wichtiges Ziel des IRU, welches sich in jeder Schulstufe widerspiegelt. Die Schüler:innen sollen sich mit der eigenen Identität auseinandersetzen und erfahren, dass jeder Mensch viele Identitäten haben kann. Im Islamischen Religionsunterricht besteht die Gemeinsamkeit der Schüler:innen in ihrer Zugehörigkeit zu Österreich und zum Islam. Der Unterricht hat als Ziel, die Erziehung zu muslimischen Österreicher:innen, die ihren Lebensmittelpunkt in Österreich haben. Das wichtigste Ziel ist die Herausbildung einer Identität, die Österreich als Heimat und den Islam als persönliches Glaubensbekenntnis anerkennt.

Es geht um eine Neuorientierung bzw. einen Perspektivenwechsel, der durch den IRU erzielt werden soll, um den Schüler:innen eine Bewusstseinsweiterung bezüglich der österreichischen muslimischen Rolle zu ermöglichen. Die Lehrkräfte sollen in jeder Schulstufe die Merkmale der österreichisch-islamischen Identität theoretisch und praktisch vermitteln. Der Begriff Identität zieht sich im Lehrplan von der Volksschule bis hin zur Oberstufe hindurch. Es lassen sich viele Themenkreise bzw. Schwerpunkte finden, die man zur Erarbeitung der Identitätsbildung heranziehen kann. Im folgenden Kapitel werden einige für die Arbeit relevante Aspekte angeführt und auf deren Brauchbarkeit analysiert sowie für weitere Umsetzung im Unterricht anempfohlen. Im Folgenden werden lehrplanbezogene Umsetzungsmöglichkeiten gebündelt, die diese Ziele konkretisieren und für den Unterricht aufbereitet.

4.2 Lehrplanbezogene Umsetzungsmöglichkeiten

Der Begriff Identität zieht sich im Lehrplan von der Volksschule bis zur Oberstufe hindurch. Es lassen sich viele Schwerpunkte finden, die man zur Erarbeitung der Identitätsbildung einsetzen kann. Im folgenden Kapitel werden einige für die Arbeit relevante Aspekte angeführt. Für die Praxis heißt das, dass Inhalte so gewählt werden, dass Glaubenswissen, Selbstreflexion und Teilhabe in Österreich zusammenkommen (BMUKK, 2011, Anlage 3/MS, Anlage 7/AHS). Die folgenden Beispiele stützen sich auf den Lehrplan IRU (BGBl. II Nr. 234/2011), insbesondere Anlage 3 (HS/Mittelschule) und Anlage 7 (AHS).

Für die Sekundarstufe 1 (5.-8. Schulstufe, Mittelschule) wird im Themenkreis „Islam leben und verstehen“ das Zusammenspiel äußerer Praxis (Islam), innerer Überzeugung (Īmān) und Haltung oder Qualität (Iḥsān) betont. Dazu gehören Stufenbausteine wie Šahāda, Dīkr, Gebet, Zakāt, Ḥağğ und Fasten. Der Unterricht widmet sich sowohl dem Verständnis und der Begründung dieser religiösen Dimensionen als auch der Verbindung mit reflexiven Fragen zur

eigenen Lebenswirklichkeit: Zum Beispiel wird thematisiert, was Schüler:innen persönlich im österreichischen Alltag trägt oder identitätsstiftend wirkt. In der Umsetzung finden sich kurze Inputsequenzen, praxisorientierte Elemente wie der Gebetsablauf oder Fastenkalender und der Transfer auf sozialetische Themen. Im Themenfeld „Quellen des Islam“ stehen die Auseinandersetzung mit Grundbegriffen wie „Quelle“, die Herabsendung und Überlieferung sowie der Umgang mit Koranübersetzungen und Ḥadīṡsammlungen im Mittelpunkt. Ziel ist es, Textverständnis und Urteilsfähigkeit zu fördern und zwischen verbindlicher Norm und kultureller Gewohnheit unterscheiden zu lernen. Die Unterrichtspraxis sieht die Analyse ausgewählter Āyāt und Aḥādīṡ sowie den Transfer auf schulische Situationen vor – zum Beispiel im Rahmen kleiner Miniprojekte. Die Einheit „Miteinander leben“ legt einen Fokus auf Werteorientierung, Charakterbildung, Familie, Toleranz und Interreligiosität. Ziel ist der Erwerb sozialer Handlungsfähigkeit und die Förderung eines respektvollen Umgangs und konstruktiver Konfliktkultur. Praktisch geschieht dies etwa durch Fallvignetten, das Üben von Ich-Botschaften und kurze Peer-Mediationen. Der Themenkreis „Schöpfung und Verantwortung“ verbindet die Wahrung der Schöpfung und Liebe zur Natur mit einer reflektierten religiösen Haltung gegenüber Umwelt und Mitwelt. Zu verantwortlichem Handeln motivieren insbesondere schulische Projekte wie Müllsammelaktionen, Wassersparinitiativen oder Reflexionen über religiöse Begründungen ökologischen Engagements.

Auch das Themenfeld „Geschichte und Vorbilder“ nimmt Raum ein. Hier geht es um Prophetengeschichten, Biografien rechtgeleiteter Kalifen und die Ableitung von Orientierungswissen. Steckbriefe zu Biografien, Reflexionen über Leitgedanken aus Prophetengeschichten sowie persönliche Lerntransfers stellen die praktische Umsetzung dar. Nicht zuletzt werden Erscheinungsformen des Islams in Österreich und Europa im Unterricht aufgegriffen. Dies umfasst statistische Analysen („Islam in Österreich in Zahlen“), das Kennenlernen islamischer Infrastruktur und thematisiert die doppelte Zugehörigkeit von Muslim:innen – beispielsweise in Form von lokalen Recherchen, Präsentationen und Gesprächen mit Mitgliedern der Community.

Für die AHS werden diese Themenbereiche vertieft. Die Beschäftigung mit Tauḥīd, Ṣāḥāda, Gottesdienstpraxis und der eigenständigen Auseinandersetzung mit Textquellen soll Schüler:innen dazu befähigen, ihre persönlichen Haltungen reflektiert darzustellen und Argumente im Dialog begründet zu vertreten. Besonders im Themenbereich Wertekommunikation treten Perspektivwechsel, begründete Entscheidungen und das Erlernen demokratischer Aushandlungsformen in den Vordergrund.

Das Erkennen und Reflektieren von Medienbildern, Stereotypen sowie die Förderung von Medienkompetenz nehmen ebenfalls eine zentrale Rolle ein. Schülerinnen und Schüler lernen, Nachrichtenquellen zu beurteilen, Deutungsrahmen zu erkennen und sich argumentativ mit aktuellen gesellschaftlichen Fragen auseinanderzusetzen.

Demokratie, Rechtsstaat, Menschenrechte, Pluralismus sowie Aspekte von Bürgerschaft und Verantwortung werden als weitere Andockpunkte zur Identitätsbildung genannt. Die Umsetzung reicht von der Diskussion aktueller Leitdokumente über Europa-Vergleiche bis hin zu schulischen Beteiligungsprojekten. Der Lehrplan ruft damit zu einer aktiven und verantwortungsvollen Partizipation auf und ermöglicht IRU-Lehrkräften, Identitätsbildung gezielt begleitend umzusetzen (BMUKK, 2011, Anlage 3/6/7).

4.2.1 Weitere Andockpunkte im IRU-Lehrplan

Über die genannten Beispiele hinaus bietet der Lehrplan mehrere klare Andockpunkte für Identitätsarbeit im IRU:

- Sichtbarkeit & Medien: Umgang mit öffentlichen Bildern über Muslime (z. B. Kopftuch, Moscheebau), Vergleich von Außenbild und Selbstbild, sachliche Positionsbildung im Klassenrahmen (BMUKK, 2011, Anlage 7).
- Daten & Teilhabe: „Islam in Österreich in Zahlen“, Organisationen/Strukturen (z. B. IGGÖ), lokale Recherchen zu Moscheen/Vereinen mit kurzer Präsentation (BMUKK, 2011, Anlage 7).
- Demokratie & Werte: Orientierung an Demokratie, Rechtsstaat, Menschenrechten und Pluralismus; Verknüpfung mit aktuellen Leitdokumenten (z. B. Imāmkonferenzen) und Transfer auf schulische Situationen (BMUKK, 2011, Anlage 6/7).
- Europa-Vergleich: Islam in Österreich im Vergleich zu ausgewählten europäischen Ländern; Gemeinsamkeiten/Unterschiede herausarbeiten und Konsequenzen für das eigene Handeln ableiten (BMUKK, 2011, Anlage 7).
- Bürgerschaft & Verantwortung: „Meine Pflichten als Österreicher:in“ als gelebte Identität; kleine Beteiligungsprojekte (Schule/Verein/Bezirk) planen, umsetzen und reflektieren (BMUKK, 2011, Anlage 6/7).

Diese lehrplangemäßen Vorgaben bilden den Rahmen, in dem IRU-Lehrkräfte Identitätsbildung umsetzen. Wie dies konkret im Unterricht aussehen kann, zeigt die folgende Unterrichtseinheit.

4.3 Unterrichtseinheit

Thema: Muslimische Identität/islamisches Bewusstsein in Österreich

Zielgruppe: Sek I/II (anpassbar)

Kompetenzen: Sach-, Urteils-, Handlungs- und Kommunikationskompetenz

Material: Tafel/Beamer, Timer, Arbeitsblatt (Quote + Verse + Fragen), Klebepunkte/Karten, Kurz-Umfrage (1 Blatt A5)

Lernziele

Schüler:innen ...

- setzen sich mit muslimischer Identität/islamischem Bewusstsein auseinander und benennen persönliche und gesellschaftliche Einflüsse
- deuten ein Identitäts-Zitat und leiten Chancen/Herausforderungen ab
- erschließen die Verse 49:13 und 30:22 im Hinblick auf Vielfalt und Haltung
- formulieren eine eigene, sachliche Kurzposition

Stundenablauf (50 Min)

1. Einstieg - Impulsfrage (5 Min):

Impulsfrage auf der Tafel: *Was bedeutet für dich muslimische Identität bzw. islamisches Bewusstsein?*

Die Lehrkraft schreibt die Impulsfrage auf die Tafel. Die Schüler:innen setzen sich mit der Frage auseinander, machen sich Gedanken und versuchen einige Stichwörter zum Thema aufzuschreiben.

Methoden:

- Stilles Nachdenken
- Think-Pair-Share

2. Erarbeitungsphase – Zitat 1 / Gruppenarbeit (20 min):

Arbeitsblatt: *„Ich bin nicht entweder muslimisch oder österreichisch-ich bin beides.“*

Fragen: (auf dem Blatt)

- ❖ Was ist mit diesem Satz gemeint?
- ❖ Welche Chancen und Herausforderungen siehst du in der Aussage „beides“?

Methode:

- Think-Pair-Share in Vierergruppen; Rolle verteilen (Zeit, Protokoll, Sprecher:in, Material).
- Gemeinsame Reflexion

3. Erarbeitung II – Koranverse (Gruppenarbeit) (10 Min)

Verse auf dem Arbeitsblatt: 49:13; 30:22:

Wir haben euch (...) zu Völkern und Stämmen gemacht, damit ihr einander kennenlernt. (49:13)

„Und zu seinen Zeichen gehört (...) die Verschiedenheit eurer Sprache und Farben. (30:22)

Fragen:

- ❖ Was sagen diese Verse über die kulturelle und sprachliche Vielfalt?
- ❖ Welche Haltung gegenüber anderen Kulturen folgt daraus?

Methode:

- Placemat (jede:r schreibt 1 Min, dann in der Mitte bündeln).
- Feedback, Reflexion, offene Fragen klären

4. Sicherung /Plenum (15 min):

Im Plenum können die Schüler:innen anschließend über ihre Ergebnisse diskutieren und vergleichen.

Methoden:

- Gallery Walk (5 Min): Karten aus Phase 2+3 anpinnen, Gruppen lesen, markieren je 1 Statement, das sie überzeugt.

- Moderiertes Gespräch (10 Min): Gemeinsamkeiten/Unterschiede, Kurzposition festhalten:

„In Österreich kann ich ... und bleibe ..., weil ...“ (ein Satz pro Gruppe; Lehrkraft notiert).

5. Umfrage: (10 Min)

Umfrage zum Einfluss des islamischen Religionsunterrichts auf die Identitätsbildung österreichischer Muslim:innen

Beispiel der Umfrage

Diese Umfrage ist anonym. Die Angaben dienen ausschließlich wissenschaftlichen bzw. evaluativen Zwecken.

1. Demographische Angaben

Alter:

☐ unter 14

☐ 14–18

1.2 Geschlecht

☐ weiblich

☐ männlich

1.3 Wie lange besuchst du den IRU?

☐ 1–2 Jahre

☐ 3–5 Jahre

☐ Mehr als 5 Jahre

2. Wie gut fühlst du dich im IRU über den Islam informiert?

☐ unzureichend

☐ mäßig

☐ sehr gut

2.1 Wurden im IRU auch gesellschaftlich relevante Themen (z. B. Zusammenleben, Toleranz, Diskriminierung) behandelt?

- ☐ nie
- ☐ gelegentlich
- ☐ häufig

3. Hat der IRU deine persönliche religiöse Identität gestärkt?

- ☐ eher nicht
- ☐ teils/teils
- ☐ auf jeden Fall

3.1 Fühlst du dich durch den IRU ermutigt, deine muslimische Identität in der österreichischen Gesellschaft selbstbewusst zu leben?

- ☐ überhaupt nicht
- ☐ teils/teils
- ☐ auf jeden Fall

3.2 Inwieweit hat der IRU zu einem besseren Verständnis deiner kulturellen Herkunft beigetragen?

- ☐ gar nicht
- ☐ wenig
- ☐ stark

3.3 Denkst du in bestimmten Fragen (z. B. Toleranz, Zusammenleben) anders aufgrund des IRU?

- ☐ nein, gar nicht
- ☐ ein wenig
- ☐ deutlich

4. Was gefällt dir am IRU besonders gut?

4.1 Was könnte deiner Meinung nach verbessert werden?

4.2 Inwiefern hat der IRU deine Identität geprägt?

4.4 Evaluierung und Reflexion der Ergebnisse

4.4.1 Reflexion zur Unterrichtseinheit

Die Schüler:innen beteiligten sich engagiert an den Diskussionen, insbesondere das Zitat von Baghajati („Ich bin beides...“) löste ein reges Gespräch über Mehrfachzugehörigkeit aus. Einige äußerten, dass sie sich in der Aussage wiedererkennen, andere diskutierten noch Unsicherheiten. Insgesamt zeigte die Klasse ein großes Interesse am Thema; dies legt nahe, dass das Thema Identität in ihrem Alltag relevant ist. Diese Eindrücke untermauern die Annahme, dass der IRU ein geeigneter Rahmen ist, um solche Fragen zu bearbeiten.

Zielerreichung

Die geplanten Ziele wurden überwiegend erreicht. Der Begriff „muslimische Identität/islamisches Bewusstsein“ wurde geklärt, persönliche und gesellschaftliche Einflüsse wurden benannt und erste Haltungen formuliert. Rückmeldungen zeigen, dass viele Lernende

Religion und Kultur besser unterscheiden können und sich in ihrer Zugehörigkeit sicherer fühlen. Einzelne brauchen noch mehr Grundlagen.

Ablauf und Methoden

Der Einstieg mit der Leitfrage aktivierte Vorwissen und persönliche Erfahrungen. In der Gruppenarbeit half das Baghajati-Zitat, eigene Positionen zu entwickeln. Die Koranstellen gaben dafür eine religiöse Orientierung. Im Plenum gelang ein respektvoller Austausch; klare Gesprächsregeln wirkten stabilisierend. Die kurze Umfrage am Ende lieferte ein stimmiges Bild: Wissen und Gegenwartsbezug wurden positiv eingeschätzt, der Wunsch nach mehr Zeit für Diskussionen war deutlich.

Teilnahme und Lernklima

Die Gesprächsbeteiligung war breit. Auch ruhigere Lernende meldeten sich, wenn sie Satzstarter erhielten oder in kleinen Gruppen sprachen. Das Klima war wertschätzend. Unterschiedliche biografische Hintergründe wurden nicht problematisiert, sondern als Ressource genutzt (Beispiele aus Familie, Verein, Nachbarschaft).

Herausforderungen

Die Vorkenntnisse sind heterogen. Einzelne Lernende mit kürzerer IRU-Erfahrung fühlten sich fachlich noch unsicher. Zudem war die Zeit knapp, vor allem in der Auswertung der Gruppenarbeit. Materialien mit Beispielen aus Österreich wurden positiv aufgenommen, sollten aber noch ausgebaut werden.

Konkrete Folgerungen für die nächste Einheit

- Kurzmodul „Grundlagen klären“ zu Beginn (4–5 Kernbegriffe, Mini-Check).
- Differenzierte Aufgaben: ein Basispfad (Begriffe, Beispiele), ein Vertiefungspfad (Medienanalyse, Fallbeispiele).
- Fortlaufendes mehrsprachiges Klassenglossar sichtbar führen.
- Eine zusätzliche, klar strukturierte Diskussionsphase mit Satzstartern einplanen.
- Wenn möglich eine kurze Exkursion oder ein Gast aus Gemeinde/NGO zur Stärkung von Rollenmodellen.
- Bewertung transparent machen (kleine Rubrik mit Sachrichtigkeit, Begründung, Anwendung, Kommunikation).

Die Einheit hat zentrale Ziele erreicht und die Relevanz des Themas für die Lernenden sichtbar gemacht. Mit etwas mehr Grundlagenarbeit, klarer Differenzierung und Zeit für Auswertung kann die Wirkung weiter steigen. Die nächsten Schritte sind auf die Bedürfnisse der Gruppe zugeschnitten und im Rahmen des IRU gut umsetzbar.

4.4.2 Evaluierung und Reflexion der Umfrage

Auswertung

Frage 1 – Demographische Angaben.

Untersucht wurde eine AHS-Klasse der 10. Schulstufe (n = 13), Alter 15–16 Jahre (alle fallen in die Option „14–18“). Die Gruppe besteht aus 7 Mädchen und 6 Burschen. Die IRU-Besuchsdauer verteilt sich so: 6 Personen besuchen den IRU seit mehr als 5 Jahren, 5 Personen seit 3–5 Jahren, 2 Personen seit 1–2 Jahren.

Frage 2 – Wie gut fühlst du dich im IRU über den Islam informiert?

53,8 % fühlen sich sehr gut informiert (7 von 13), 38,5 % mäßig (5 von 13), 7,7 % unzureichend (1 von 13).

Frage 2.1 – Wurden gesellschaftlich relevante Themen behandelt?

69,2 % sagen häufig (9 von 13), 30,8 % gelegentlich (4 von 13), niemand wählte „nie“.

Frage 3 – Hat der IRU deine persönliche religiöse Identität gestärkt?

46,2 % auf jeden Fall (6 von 13), 46,2 % teils/teils (6 von 13), 7,7 % eher nicht (1 von 13).

Frage 3.1 – Fühlst du dich ermutigt, deine muslimische Identität in Österreich selbstbewusst zu leben?

53,8 % auf jeden Fall (7 von 13), 38,5 % teils/teils (5 von 13), 7,7 % überhaupt nicht (1 von 13).

Frage 3.2 – Beitrag zum Verständnis der eigenen kulturellen Herkunft?

61,5 % stark (8 von 13), 30,8 % wenig (4 von 13), 7,7 % gar nicht (1 von 13).

Frage 3.3 – Denkst du in bestimmten Fragen (z. B. Toleranz, Zusammenleben) anders aufgrund des IRU?

46,2 % deutlich (6 von 13), 46,2 % ein wenig (6 von 13), 7,7 % nein, gar nicht (1 von 13).

Frage 4 – Was gefällt dir am IRU besonders gut?

Genannt wurden vor allem: Diskussionen mit Alltagsbezug, klare Gesprächsregeln, Gruppenarbeit, Übertragung von Koranstellen auf den Schulalltag, Medienanalyse, Rollenmodelle/Gäste aus Gemeinde oder Studium/Beruf sowie ein mehrsprachiges Glossar (Deutsch + Familiensprachen).

Frage 4.1 – Was könnte verbessert werden?

Gewünscht werden mehr Zeit für Debatten und Reflexion, gelegentliche Exkursionen (z. B. Moschee/NGO), digitale Materialien/Kurzvideos, kleinere Gruppenphasen und transparentere Bewertung (z. B. Portfolio, Rubrik).

Frage 4.2 – Inwiefern hat der IRU deine Identität geprägt?

Häufige Aussagen: mehr Sicherheit, „europäisch und muslimisch“ zusammen denken können, bessere Unterscheidung von Religion und Kultur, gelassener mit Vorurteilen umgehen, eigene Position begründen. Einzelne fühlen sich noch unsicher und wünschen mehr Grundlagen.

4.4.3 Interpretation der Ergebnisse

1) Wissen und Themenbezug.

Mehr als die Hälfte fühlt sich im IRU sehr gut informiert; gesellschaftlich relevante Themen kommen oft vor. Das heißt: Wissensvermittlung und Gegenwartsbezug funktionieren. Eine kleine Gruppe braucht mehr Grundlagen.

2) Wirkung auf Identität.

Etwa die Hälfte erlebt eine klare Stärkung der religiösen Identität, fast alle anderen zumindest teilweise. Das spricht dafür, dass der IRU Sicherheit und Orientierung gibt. Einzelne fühlen sich noch nicht ermutigt – hier braucht es gezielte Unterstützung (z. B. Tandems, sichere Gesprächsformate).

3) Kultur verstehen – Religion unterscheiden.

Die meisten geben an, ihre kulturelle Herkunft besser zu verstehen und Religion vs. Kultur besser trennen zu können. Das ist wichtig für eine österreichisch-muslimische Identität, die beides zusammendenkt.

4) Haltungsänderung.

Knapp die Hälfte berichtet eine deutliche Änderung (z. B. zu Toleranz/Zusammenleben), die andere Hälfte ein wenig. Das zeigt: Reflexion findet statt, aber Zeit und Übung machen einen

Unterschied.

5) Was wirkt.

Aus den offenen Antworten wird klar, was hilft:

- Diskussionen mit Alltagsbezug und klare Regeln,
- Medienanalyse (Umgang mit Vorurteilen),
- Rollenmodelle/Gäste,
- ein mehrsprachiges Glossar (Deutsch + Familiensprachen),
- Gruppenarbeit mit Aufgaben, die zur Lebenswelt passen.

6) Was fehlt

Gewünscht werden mehr Zeit für Debatte und Reflexion, Exkursionen, digitale Materialien/Kurzvideos, kleinere Gruppen, transparente Bewertung (z. B. Portfolio, Rubrik).

4.4.4 Didaktische Implikationen für den IRU

Die Ergebnisse legen nahe, den Unterricht entlang dreier Linien zu schärfen. Erstens braucht es eine verlässliche Grundlagenarbeit: kurze Einstiege zur Klärung von Kernbegriffen und ein fortlaufendes, mehrsprachiges Klassenglossar helfen, heterogene Vorkenntnisse auszugleichen. Zweitens sollte Differenzierung systematisch angelegt werden, etwa mit einem Basispfad (Begriffe, Strukturwissen) und einem Vertiefungspfad (Medienanalyse, Fallbeispiele aus Österreich). Drittens zeigen sich formative Lerngelegenheiten als wirksam: strukturierte Diskussionen mit klaren Gesprächsregeln, kleine Beteiligungsprojekte im Schulumfeld sowie punktuelle Begegnungen mit Rollenmodellen (z. B. Gäste aus Gemeinde/NGO). Transparente Leistungsrückmeldung (z. B. Rubrik zu Sachrichtigkeit, Begründung, Anwendung, Kommunikation) unterstützt die eigene Positionsbildung.

4.4.5 Einordnung der Ergebnisse zu den Forschungsfragen

Zur Rolle des IRU zeigen die Rückmeldungen überwiegend identitätsstärkende Effekte; Unsicherheiten konzentrieren sich bei Lernenden mit kurzer IRU-Erfahrung. Der Beitrag zur Stärkung von Glauben und islamischem Bewusstsein wird mehrheitlich positiv eingeschätzt, wenn Wissensaufbau mit Gegenwartsbezug verknüpft ist. Die im Lehrplan vorgesehenen Konzepte (u. a. Islam in Österreich/Europa, Islam– Īmān – Iḥsān, Adab) erweisen sich in der Wahrnehmung der Lernenden als tragfähig, sofern sie alltagsnah umgesetzt werden. Als wirksame Maßnahmen werden vor allem dialogische Formate, Medienanalyse, mehrsprachige

Begriffsarbeit und überschaubare Projekte sichtbar; sie fördern erkennbar Kompetenzen in Argumentation, Unterscheidung von Religion und Kultur sowie Selbstrepräsentation. Daraus lassen sich Lösungsvorschläge ableiten, die in der Praxis umsetzbar sind (Grundlagencheck, Differenzierung, formative Aufgaben, Rollenmodelle). Die Schüler:innenperspektive bestätigt insgesamt den Nutzen des IRU für Orientierung und Zugehörigkeit, benennt aber zugleich Bedarfe nach mehr Zeit für Reflexion, digitalen Materialien und klaren Bewertungsrastern.

5 Lösungsvorschläge für den IRU

Die vorangegangenen Kapitel haben gezeigt, dass Identität kein Zustand, sondern ein Prozess zwischen Selbstdeutung und Erwartungen der Umwelt ist. Für muslimische Jugendliche in Österreich entsteht dieser Prozess im Spannungsfeld von Familie, Peers, Schule, Medien und gesellschaftlichen Deutungen. Der IRU hat hier eine besondere Rolle, weil er Glaubenswissen, Reflexion und Teilhabe verbindet und damit Schutzfaktoren (Zugehörigkeit, Anerkennung, Orientierung) stärken und Risikofaktoren (Stigmatisierung, Unsicherheit, Identitätsdiffusion) mindern kann. Mit Identitätsdiffusion ist ein Verlust von Richtung und Bindung gemeint, da Entscheidungen vermieden werden, Zugehörigkeiten bleiben unklar, äußere Zuschreibungen gewinnen an Gewicht. Dagegen wirken klare Inhalte, Anerkennungserfahrungen, beteiligungsorientierte Aufgaben und verlässliche Beziehungen, welche der IRU systematisch anbieten kann, im Rahmen des österreichischen Lehrplans und in Kooperation mit Schule, Elternhaus und Gemeinden bzw. Vereinen.

Ziel dieses Kapitels ist es, konkrete, schulnahe Maßnahmen bzw. Lösungen zu bündeln, die Identitätsarbeit sichtbar machen, Stereotype und Fremdzuschreibungen pädagogisch bearbeiten, Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt als Ressourcen nutzen sowie Verantwortung und Teilhabe einüben und die Wirkung im Unterricht überprüfbar machen.

- Identität als roten Faden nutzen

In jeder Jahrgangsstufe 1–2 kurze Module, die Selbstbild/Zugehörigkeit aufgreifen und an Fachinhalte koppeln (z. B. Islam in Österreich, Werte/Adab).

- Mehrsprachigkeit nutzen

Begriffe (z. B. Zakāt, Iḥsān) zweisprachig erklären lassen, Glossar pflegen und wachsen lassen. So wächst Klarheit zwischen Religion/Kultur, außerdem wird die Anerkennung der Herkunft sowie kulturellen Identität gefördert. Dies stärkt und motiviert Schüler:innen zum Engagement und positiven Handeln.

- Verantwortung übernehmen

Ein jährliches Mikro-Projekt (Schule, Verein, Nachbarschaft) mit gemeinsamer Reflexion: Identität handeln statt nur besprechen. Man könnte diese Projekte dokumentieren und evaluieren, um so nachhaltig profitieren zu können.

- Rollenmodelle & Mentoring

Gäste aus Gemeinde, Studium, Beruf oder Verein einladen; kurze Biografie-Impulse zeigen Wege „europäisch und muslimisch“. Gerade dieser Bereich ist von großer Bedeutung, da sich

Schüler:innen mit möglichen Vorbildern identifizieren und so für ihr Leben eventuell neue Perspektiven gewinnen können.

- **Medienkompetenz regelmäßig fördern**

Pro Quartal ein Nachrichten-Check (Frame, Quelle, Gegenargument). Trainiert sachliche Selbstrepräsentation, leistet auch einen großen Beitrag für Sicherheit und gegen Deradikalisierung.

- **Transparente Bewertung**

Rubrik mit 4 Kriterien (Sachrichtigkeit, Begründung, Anwendung, Kommunikation) für alle identitätsbezogenen Aufgaben.

- **Sichere Diskussionskultur**

Festlegen von festen Gesprächsregeln und Feedback-Schema, dies stärkt Beteiligung und Respekt.

- **Kooperation Schule–Eltern–Gemeinde**

Regelmäßige Austauschformate (z. B. Projekttag, offene Moschee/Schule) erhöhen Anerkennung und reduzieren Fremdzuschreibungen.

Die vorgeschlagenen Maßnahmen zeigen, wie der IRU-Identitätsarbeit konkret, alltagsnah und überprüfbar gestalten kann. Er kombiniert Wissensaufbau mit Reflexion, Begegnung und Beteiligung und wirkt damit typischen Risiken wie Stigmatisierung oder Identitätsdiffusion entgegen. Entscheidend ist die Verlässlichkeit im Prozess, klare Ziele, transparente Kriterien, regelmäßige Anerkennung und Kooperation mit Elternhaus und Gemeinde zu schaffen. So entsteht ein Unterricht, der religiöse Verwurzelung mit gesellschaftlicher Verantwortung verbindet und muslimische Jugendliche in Österreich nachhaltig stärkt.

Nicht alle vorgeschlagenen Maßnahmen lassen sich sofort und überall umsetzen. Ihre Plausibilität und Umsetzbarkeit hängen von Faktoren wie Unterrichtszeit, Engagement der Lehrkraft und Unterstützung durch Schule und Eltern ab. Einige Vorschläge (z. B. Mehrsprachigkeit nutzen oder Diskussionskultur stärken) können ohne großen Mehraufwand in den bestehenden Unterricht integriert werden, wohingegen andere (Service Learning Projekte oder Eltern-Gemeinde-Kooperationen) eine längerfristige Planung und Abstimmung erfordern. Prioritär erscheint es, zunächst die identitätsbezogenen Inhalte fest im Curriculum zu verankern („Identität als roter Faden“) und die Lehrerfortbildung darauf auszurichten. Die übrigen Maßnahmen können schrittweise folgen.“

6 Resümee

Diese Arbeit ist der Frage nachgegangen, welchen Beitrag der IRU zur Identitätsbildung muslimischer Jugendlicher in Österreich leisten kann. Im theoretischen und empirischen Teil wurde deutlich, dass der IRU ein bedeutsames Forum darstellt, in dem Jugendlichen ermöglicht wird, ihre religiöse Zugehörigkeit im Kontext einer pluralen Gesellschaft zu reflektieren und zu leben. Besonders die gezielte Verknüpfung von Glaubenswissen, Selbstreflexion und gesellschaftlicher Teilhabe trägt dazu bei, ein differenziertes Selbstverständnis zu entwickeln – die Arbeit zeigt, dass Schüler:innen durch den IRU ihre österreichisch-muslimische Identität mit mehr Sicherheit und Bewusstsein gestalten können. Zugleich wurde offengelegt, dass diese Potenziale nur dann voll ausgeschöpft werden, wenn der Unterricht didaktisch und methodisch weiterentwickelt wird. Während der Lehrplan bereits wesentliche Schwerpunkte wie „Islam leben und verstehen“, Quellenarbeit und Wertevermittlung enthält, bedarf es gezielter Methoden, die auf Persönlichkeitsbildung, Alltagstransfer und die Unterscheidung zwischen kulturellen und religiösen Elementen eingehen. In der Praxis haben sich Maßnahmen wie Identitätsmodule, Elternkooperation sowie projektorientiertes Arbeiten als sinnvoll erwiesen, um Reflexionsfähigkeit, Selbstrepräsentation, Medienkompetenz und soziale Verantwortung der Jugendlichen zu stärken.

Die Einschätzungen aus Unterrichtspraxis und empirischen Erhebungen bestätigen, dass der IRU mehrheitlich von den Lernenden positiv wahrgenommen wird: Sie beschreiben einen Zugewinn an Selbstbewusstsein, eine größere Fähigkeit zur Differenzierung zwischen Religion und Kultur sowie einen gestärkten Umgang mit Mehrfachzugehörigkeiten. Trotz Fortschritten sind weitere Verbesserungen nötig, insbesondere im Hinblick auf die Verbindlichkeit von Feedbackkulturen, die Einbindung von Familien sowie die stärkere Nutzung digitaler, alltagsnaher Methoden.

Abschließend lässt sich festhalten, dass der IRU einen bedeutenden Beitrag zur Integration und zum gesellschaftlichen Zusammenhalt leisten kann, weil er Jugendlichen größere Handlungssicherheit im Umgang mit Religion, Herkunft und gesellschaftlicher Teilhabe gibt. Diese Erkenntnisse sind nicht nur für den IRU selbst relevant, sondern bieten Impulse für den gesamten pädagogischen Diskurs in einem multireligiösen Österreich. Künftige Forschungen sollten u. a. die Nachhaltigkeit identitätsfördernder Maßnahmen langfristig untersuchen und den Transfer auf andere Handlungsfelder prüfen.

Literaturverzeichnis

Abderrahmane, A. (2020). *Religion und Identität: Junge Marokkaner in Deutschland – das Beispiel Frankfurt*. transcript Verlag.

Abels, H. (2006). *Identität: Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist, der nicht zu verwirklichende Anspruch auf Individualität und die Tatsache, dass Identität in Zeiten der Individualisierung von der Hand in den Mund lebt*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Abuzahra, A. (2012). *Kulturelle Identität in einer multikulturellen Gesellschaft* (Passagen Philosophie). Passagen-Verlag.

an-Nawawī, A. Z. Y. ibn Š. (1999). *Riyâḍ-us-Šāliḥîn (Gärten der Tugendhaften)*. Teil I. SKD Bavaria Verlag.

Arendt, H. (1998). *The human condition* (2nd ed.). University of Chicago Press.
<https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/H/bo29137972.html>

Aslan, E., Kolb, J., & Yildiz, E. (2017). *Muslimische Diversität: Ein Kompass zur religiösen Alltagspraxis in Österreich*. Springer Fachmedien Wiesbaden.

Aslan, E. & Zick, A. (2020): *Muslimische Jugendliche in Österreich. Lebenswelten, Einstellungen und Herausforderungen*. Universität Wien.

Bergman, R. (2008). Teaching justice after MacIntyre: Toward a Catholic philosophy of moral education. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 12(1), 7–24.
<https://doi.org/10.15365/joce.1201022013>

Bierhoff, B. (2016). *Kritisch-humanistische Erziehung: Erziehung nach Erich Fromm*. Ilm Verlag.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2011). *Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht* (BGBl. II Nr. 234/2011, Anlagen 1–7). Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS).
<https://www.ris.bka.gv.at/geltendefassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007378>

- Brettfeld, K., & Wetzels, P. (2007). *Muslime in Deutschland*. Bundeskriminalamt.
- Danzer, G. (2017). *Identität: Über die allmähliche Verfertigung unseres Ich durch das Leben*. Springer-Verlag.
- Dudenredaktion (o. J.). *Identität*. In *Duden online*. Duden. Abgerufen am [aktuelles Datum], von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Identitaet>
- Düzel, M. (2009). Integration und Identität. In Bundesministerium für Inneres (Hrsg.), *Das Dialog Forum Islam: Bericht* (S. 16–19). Bundesministerium für Inneres. https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Publikationen/DFI_Bericht_Web.pdf
- Eberstadt, M., & Kutnetsov, C. (2008). *Bildung und Identität*. Peter Lang.
- Erikson, E. H. (2015). *Identität und Lebenszyklus: Drei Aufsätze* (K. Hügel, Übers.; 27. Aufl.). Suhrkamp.
- Erikson, Erik H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: W. W. Norton & Company.
- Erikson, Erik H. (1980). *Identity and the Life Cycle*. New York: W. W. Norton & Company.
- Erikson, E. H. (1980). *Identität und Lebenszyklus*. Suhrkamp.
- European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC). (2006). *Muslime in der Europäischen Union: Diskriminierung und Islamophobie*. Wien: EUMC. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/156-Manifestations_DE.pdf
- Feld, K., Freise, J., & Müller, A. (2005). *Mehrkulturelle Identität im Jugendalter: Die Bedeutung des Migrationshintergrundes in der sozialen Arbeit* (2. Aufl.). LIT Verlag.
- Fend, H. (2000). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters: Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Leske & Budrich.
- Freise, J. (2007). *Interkulturelle soziale Arbeit: Theoretische Grundlagen, Handlungsansätze, Übungen zum Erwerb interkultureller Kompetenz*. Wochenschau Verlag.
- Freise, J., & Schier, N. (1999). Praxisfeld interkulturelle Erziehung und Bildung. In E. Badry,

M. Buchka, & R. Knapp (Hrsg.), *Pädagogik: Grundlagen und Arbeitsfelder* (3., überarb. Aufl.). Hermann Luchterhand Verlag.

Foelsch, P. A., Schlüter-Müller, S., Odom, A. E., Arena, H., Borzutzky, H. A., & Schmeck, K. (2013). *Behandlung von Jugendlichen mit Identitätsstörungen*. Springer-Verlag.

Griese, H. (2020, 14. Oktober). *Muslimische Identitäten – zwischen Selbst- und Fremdbestimmung*. RISE Jugendkultur. <https://rise-jugendkultur.de/artikel/muslimische-identitaeten/>

Hafez, F., Heinisch, R., Kneucker, R., & Polak, R. (Hrsg.). (2016). *Jung, muslimisch, österreichisch: Einblicke in 20 Jahre Muslimische Jugend Österreich*. Al Hamra.

Hallaq, W. B. (1997). *A history of Islamic legal theories: An introduction to Sunni uṣūl al-fiqh*. Cambridge University Press.

Haußer, K. (1995). *Identitätspsychologie*. Springer-Verlag.

Heinz, Andreas / Kluge Ulrike (Hg): *Einwanderung- Bedrohung oder Zukunft?* Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH, 2012.

Heitmeyer, W., Müller, J., & Schröder, H. (1997). *Verlockender Fundamentalismus: Türkische Jugendliche in Deutschland*. Suhrkamp Verlag.

Khorchide, M. (2009a). *Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft: Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen*. VS Verlag.

Khorchide, M. (2009b). *Der islamische Religionsunterricht in Österreich*. Österreichischer Integrationsfonds.

Krappmann, L. (1982). *Soziologische Dimensionen der Identität: Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen* (2. Aufl.). Klett.

Krappmann, L. (2010). *Soziologische Dimensionen der Identität: Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen* (11. Aufl.). Klett.

Krüger-Potratz, M., & Reich, H. H. (2012). *Familien- und Jugendpolitik in der Einwanderungsgesellschaft*. V&R Unipress.

Kunstmann, J.: Religionspädagogik. Tübingen, Basel, A.Francke Verlag, 2004.

Locke, J. (1690/2017). *An essay concerning human understanding* (Book II, Chapter IV).
In Early Modern Texts.
https://www.earlymoderntexts.com/assets/pdfs/locke1690book2_4.pdf

Lohlker, R. (2012). Entwicklung eines österreichischen Islam. In A. Shakir, G. G. Stanfel, & M. M. Weinberger (Hrsg.), *Ostarrichislam: Fragmente achthundertjähriger gemeinsamer Geschichte* (S. 12–15). Al Hamra Verlag / New Academic Press.

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558.

Muslim. (o. J.). *Riyāḍ aṣ-Ṣāliḥīn*, Ḥadīṭ 60. Sunnah.com. <https://sunnah.com/riyadussalihin:60>

Neiryneck, J., & Ramadan, T. (2009). *Können wir mit dem Islam leben? Der Islam in säkularen und christlichen Gesellschaften*. GMSG.

Nordbruch, Götz (2014): Identität und Zugehörigkeit-Jenseits von Eindeutigkeit. Online;
<http://www.ufuq.de/identität-und-zugehörigkeit-jenseits-von-eideutigkeit>; (29.01.2014).
(letzter Aufruf: 01.05.2019).

Nordbruch, Götz: Deutsch und/oder Muslim? – Muslimische Jugendliche in Deutschland. ufuq.de. Online; <https://www.ufuq.de/aktuelles/deutsch-undoder-muslim-muslimische-jugendliche-in-deutschland/> (23.11.2011).

Pinter, C. (2023). *Mehrsprachigkeit und Identitätsbildung im Großherzogtum Luxemburg*. De Gruyter.

Ramadan, T. (2001). *Islam, the West and the challenges of modernity* (S. Amghar, Trans.). The Islamic Foundation.

Ramadan, T. (2002). *To be a European Muslim: A study of Islamic sources in the European context*. The Islamic Foundation.

Rommel, A., Kernberg, O. F., Vollmoeller, W., & Strauß, B. (2006). *Handbuch Körper und Persönlichkeit: Entwicklungspsychologie, Neurobiologie und Therapie von*

Persönlichkeitsstörungen. Schattauer.

Ricoeur, P. (1990). Verdad y mentira. In A. García (Trans.), *Historia y verdad*. Ediciones Encuentro.

Rohe, M. (2016). *Der Islam – Alltagskonflikte und Lösungen*. C.H. Beck.

Schmitt, O. J. (2008). *Kosovo: Kurze Geschichte einer zentralbalkanischen Landschaft*. Böhlau Verlag.

Schröter, J. I., & SINUS-Institut. (2020). *Soziales Engagement: Welchen Stellenwert hat es für junge bildungsnahe Musliminnen und Muslime?* Institut für Islamische Theologie und Religionspädagogik, Pädagogische Hochschule Karlsruhe. <https://jugendhilfeportal.de/artikel/soziales-engagement-welchen-stellenwert-hat-es-fuer-junge-bildungsnahe-musliminnen-und-muslime> Silajdžić, A. (2007). *Muslims in search of identity* (S. Risaluddin, Trans.). Faculty of Islamic Studies.

Shakir, A. (2012). Österreichisch-islamische Identität: Eine theologische Gedankenreise. In A. Shakir, G. G. Stanfel, & M. M. Weinberger (Hrsg.), *Ostarrichislam: Fragmente achthundertjähriger gemeinsamer Geschichte* (S. 16–21). Al Hamra Verlag / New Academic Press.

Seiffge-Krenke, I. (2012). *Therapieziel Identität: Veränderte Beziehungen, Krankheitsbilder und Therapie*. Klett-Cotta.

Statistik Austria (2021): *Bevölkerung nach Religionszugehörigkeit und Geburtsland*. Wien. <https://www.statistik.at/fileadmin/announcement/2022/05/20220525Religionszugehoerigkeit2021.pdf>

Straub, J. (2004). Identität. In F. Jaeger & B. Liebsch (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften: Grundlagen und Schlüsselbegriffe* (Bd. 1, S. 277–303). Metzler.

Tillmann, K.-J. (1989). *Sozialisationstheorien: Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Rowohlt.

Tillmann, K.-J. (1993). *Sozialisationstheorien: Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung* (4., aktualisierte Aufl.). Reinbek bei Hamburg:

Rowohlt.

Toprak, A. (2001). „*Ich bin eigentlich nicht aggressiv!*“ *Theorie und Praxis eines Anti-Aggressions-Kurses mit türkischstämmigen Jugendlichen*. Lambertus Verlag.

Toprak, A. (2012). *Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland: Lebenswelten – Herausforderungen – Perspektiven*. Waxmann.

Wehr, H. (1977). *Arabisches Wörterbuch für die Schriftsprache der Gegenwart*. Harrassowitz.

Werani, A. (2023). *Sprachen und Identität: Eine Einführung*. Narr Francke Attempto Verlag.

Yagdi, S. (2025). Islamic religious education and citizenship education: An empirical study of teachers' perspectives in Austria. *Religions*, 16(4), 502. <https://doi.org/10.3390/rel16040502>

Zaidan, A. M. A. (2011). *Al- 'aqiidah: Einführung in die Iimaan-Inhalte*. In Islamologisches Institut (Hrsg.), *Die Islamologische Enzyklopädie* (Bd. 2). IBIZ.

Zaidan, A. M. A. (2009). *At-tafsiir: Der Quraan-Text und seine Transkription und Übersetzung*. In Islamologisches Institut (Hrsg.), *Die Islamologische Enzyklopädie* (Bd. 1). IBIZ.