

II. Islamische Bildungsräume schaffen

1. Sie gehen uns verloren!

An einem Sonntagabend im April 2019 fand ich mich gegen 20 Uhr in der Al-Taqwa Moschee ein, um im Anschluss an den Abendvortrag an der Lehrersitzung, die üblicherweise zweimal im Jahr stattfindet, teilzunehmen. Abdullah, den vielen der Profession nach den ›Doktor‹ nennen und der die Klasse der ältesten Jungen unterrichtet, hatte einen Vortrag über die Hadithwissenschaft vorbereitet und zeigte sich enttäuscht, dass zum geplanten Beginn des Vortrags außer mir lediglich zwei Brüder anwesend waren.¹ Erst nach Beginn des Vortrags stießen nach und nach weitere Männer hinzu. Nach einer guten halben Stunde beendete der Gebetsruf den Vortrag und die mittlerweile etwa zwanzig Anwesenden stellten sich zum Abendgebet auf. Im hinteren Raum der Moschee, der freitags als Erweiterung des Gebetsraumes und am Wochenende als Klassenzimmer dient, hatte der ›Direktor‹ Ahmad Lahbabi bereits den Tisch vorbereitet, an dem sich nach dem Gebet wiederum erst nach und nach die Lehrer einfanden. Sechs der sieben anwesenden Moscheelehrer, darunter der bereits vorgestellte Abdelkarim (Kap. I.1), die modebewussten Brüder Ayoub und Raschid, Ahmad der ›Direktor‹ und auch der Imam Abdellatif, der deutlich verspätet zur Sitzung erschien, schickten ihre eigenen Kinder in den Unterricht. Ahmad eröffnete die Sitzung und nachdem man sich auf Termine für den Jahresausflug mit den Kindern und das Fest zum Abschluss des Schuljahres geeinigt sowie das Anmeldeverfahren besprochen hatte, bedeutete Doktor Abdullah – der einzige kinderlose unter den Moscheelehrern –, dass man über ein Problem sprechen müsse,

1 Der Begriff Hadith (*ḥadīṭ*, Pl. *ʾaḥādīṭ*, türk. *hadis*, Erzählung, Bericht, Mitteilung) bezeichnet die Überlieferungen von Aussprüchen und Handlungen des Propheten Mohammed, sowie von Aussprüchen und Handlungen Dritter, die dieser still gebilligt haben soll. Der Begriff kann die Textgattung des Hadith ebenso bezeichnen, wie eine einzelne Überlieferung. Die Bedeutung der Hadithe im Islam ist enorm, da sie die Handlungsweise (*sunna*) des Propheten dokumentieren, die nach dem Koran die zweite Quelle islamischer Normenlehre (*fiqh*) darstellt. Ein charakteristisches Merkmal eines Hadith ist sein zweiteiliger Aufbau: Der eigentliche Text (*matn*) wird durch die Kette der Überlieferer (*isnād*) eingeleitet, anhand derer die Hadithwissenschaft die Authentizität der Überlieferung überprüft (Pavlovitch, 2018).

das ihn persönlich akut betreffe, aber letztlich ein Problem der gesamten Gemeinschaft sei:

Abdullah: »Ich habe diese Klasse von, sagen wir mal 13- bis 22-Jährigen, die unterrichte ich seit sechs Jahren und im Sommer ist diese Klasse beendet. Was passiert mit den Jungs? Deren Bindung zur Moschee besteht ja derzeit schon nur darin, vielleicht freitags zum Gemeinschaftsgebet zu kommen und sonntags die zwei Stunden zum Unterricht. [...] Jetzt waren Ferien. Zwei Wochen lang. Kaum jemand ist nach Hause gefahren. Und was haben wir gemacht? In zwei Wochen Ferien nicht eine Veranstaltung!«

Ahmad Lahbabi wirft ein: »Und wir haben Geld!«

Abdullah: »Wann um Gottes Willen wollen wir eigentlich mal mehr sein als Lehrer und Schüler? Leute, wir müssen jetzt echt mal die Hose runterlassen, wie es die Deutschen sagen! Und ganz ehrlich: Ihr steckt tiefer im Dreck als ich! Ihr habt Kinder!«

Abdullah geht die Brüder einzeln durch, indem er sie mit Namen anspricht: »Ahmad hat Kinder, Raschid hat Kinder... Wir haben es doch gerade gesehen. Wir machen Sitzungen und keiner von uns ist da! Wie sollen wir da Vorbilder sein, wenn wir uns nicht weiterbilden und interessieren!? Und auch diese Sitzung! Hier fehlen der Scheikh, Jamal und Adam z.B.! [...] Leute ich weiß eine Sache: Mein Unterricht nützt gar nichts mehr. Jeder von uns sollte sich, wenn er abends schlafen geht, fragen, was habe ich heute dafür getan, dass unsere Kinder sich wohl fühlen! Die Gruppe der Jungs hat bei mir eine Menge Fragen aufgeworfen. Leute. Wir haben die Alten kritisiert... Jetzt habe ich hier diese super Jungs, aber die werden weggehen...« (Protokoll, 29.04.2019).

Die Lehrer der Al-Taqwa Moschee unterrichten am Wochenende in neun Klassen über 120 Kinder und Jugendliche auf Deutsch zu den Grundlagen des Islam. Während die Nachfrage nach dem Unterrichtsangebot grundsätzlich gegeben ist und sich die Gemeinde über Zulauf kaum Gedanken machen muss, zeigt der Gesprächsausschnitt, dass die Einbindung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den Moscheealltag, insbesondere nach dem Schulabschluss, ein massives Problem darstellt. Während manche Jugendliche – wie die in Kapitel I vorgestellten 15-jährigen Jungen Bassem und Younes – schon früh den Unterricht verlassen, bleibt für die jungen Erwachsenen etwa aufgrund des Wohnortwechsels zur Aufnahme eines Studiums oder einer Ausbildung, der Einbindung in den Job und/oder der Familiengründung häufig wenig Zeit für ein aktives Engagement in der Moschee. Hieraus ergibt sich für die Gemeinden die grundsätzliche Frage, wie Islam in der mehrheitlich nicht-islamischen Umwelt der deutschen Gesellschaft an die nächste Generation weitergegeben werden kann, ohne dass die Jugendlichen den Moscheen oder gar der Religion verloren gehen. Nicht zuletzt hängt von dieser Frage maßgeblich auch der Fortbestand der Moscheen selbst ab, die auf engagierten Nachwuchs zur Ausgestaltung ihrer Angebote angewiesen sind. Die Frage nach der Gestaltung islamischer Bildungsräume berührt zentral auch die Frage nach der Zukunft des islamischen Lebens in Europa, denn aus ihnen gehen die Ideen und Akteure*innen hervor, welche dieses maßgeblich prägen und gestalten werden (vgl. Hefner, 2007: 4). Die Aushandlungen, welche die Genese islamischer Bildungsräume mit sich bringen, finden ganz entscheidend im Spannungsfeld verschiedener Rechtfertigungsordnungen – dem jeweiligen Islamverständnis, den Traditionen der Herkunftsländer, der öffentlichen Meinung oder der politischen Kultur der bundesrepublikanischen Gesellschaft –

statt und drehen sich maßgeblich um Fragen der Legitimität und Autorität. Ich werde im Folgenden anhand eines Vergleichs der Sultan Mehmet Camii und der Al-Taqwa Moschee aufzeigen, wie unterschiedlich die Ansätze der Bildungs- und Jugendarbeit in Moscheen organisiert sein können, welche Faktoren diese historisch bedingen und welche Herausforderungen und Potenziale sie für die Moscheen mit sich bringen. Als Grundlage zur Einordnung der Fallbeispiele und ihrer Spezifika skizziere ich zuvor die zentralen Merkmale einer Moschee, die allen Gebetshäusern der sunnitischen Tradition gemein sind.

2. Der Sozialraum Moschee

Ein zentrales Charakteristikum der Genese der Moscheenlandschaft in Deutschland ist, dass die Institutionalisierung des Islam durch die Selbstorganisation einfacher Gläubiger von unten her stattfand und weder von oben durch einen Klerus oder eine religiöse Organisation implementiert, noch politisch reguliert wurde (vgl. Akca, 2020: 171; Schiffauer, 2010: 47–48).² Dieses Vakuum machten sich Ende der 1970er Jahre schließlich Organisationen und Strukturen der Heimatländer zunutze, um in den im Entstehen begriffenen Diaspora-Gemeinden Gefolgschaft zu akquirieren (Sunier, van der Linden & van de Bovenkamp, 2016).³ Diese Findungsphase, die bis in die 1990er anhielt, war maßgeblich

- 2 Die Erforschung von Moscheen zielte bislang auf jene Aspekte ab, die für die Integration von Muslim*innen in die deutsche Gesellschaft als entweder förderlich oder aber hinderlich angesehen werden (Ceylan, 2008; Yaşar, 2012), die Stellung der Frau in der Moschee, (Nökel 2002), die Funktionen und Typen von Imamen (Ceylan, 2010; Schmid, 2007), das Verhältnis von Religionsunterricht in der Moschee und in der öffentlichen Schule (Ceylan, 2008, 2015; Karakoç, 2019; Kiefer, 2005) oder die Teilnahme am interreligiösen Dialog (Klinkhammer & Satılmış, 2007; Schmid, Akca & Barwig 2008).
- 3 Im Osmanischen Reich wurde die religiöse Wissensvermittlung zuvorderst von den religiösen Bruderschaften getragen, die im Zuge der Gründung der Republik verboten wurden. Die Bruderschaften verlagerten hernach ihre Aktivitäten in den Untergrund, wo sich sukzessive eine spezifische Organisationsform religiöser Vergemeinschaftung entwickelte – die *cemaat* (Pl. *cemaatlar*). Verschiedene Autoren beziehen sich für die Charakterisierung der *cemaat* auf den türkischen Soziologen Ali Bulaç (Agai, 2008: 50–54; Schiffauer, 2010: 141–142), demzufolge sie als ein Netz von reziproken Beziehungen verstanden werden kann, das teils formellen, teils informellen Charakter hat und durch den Bezug auf Religion und Tradition zusammengehalten wird. In der Entstehungsphase können die *cemaatlar* »...als Versuch verstanden werden, den islamischen Diskurs auf der nichtstaatlichen Ebene zu erhalten und den Anhängern durch ihre Einrichtungen Räume zu schaffen, in denen ihre Ideale weiterhin Gültigkeit besaßen.« (Agai, 2008: 64–65). Sie gehen in ihrer Weiterentwicklung allerdings deutlich über diese Ebene hinaus und etablieren soziale und ökonomische transnationale Netzwerke und Konsummärkte aus (Schiffauer 2010, 142). Die Zugehörigkeit erlangt man durch kontinuierliche Teilnahme an den Aktivitäten lokaler Kleingruppen, wie religiösen Gesprächskreisen *sohbetler* (Sg. *sohbet*, Gespräch) die nahezu idealtypisch dem entsprechen, was Jean Lave und Etienne Wenger bereits 1991 *communities of practice* beschrieben haben. Diese öffnen einen Erfahrungsraum für die legitime periphere Partizipation (*legitimate peripheral participation*) von Neulingen, welche grundsätzlich die Möglichkeit haben, zu etablierten Teilnehmenden zu werden, als welche sie dem Diskurs der Praxisgemeinschaft gleichsam Gestalt geben. Nach Agai entsteht in der *cemaat* so ein »old boys-network« (2008: 68), durch welches die einzelnen Praxisgemeinschaften zusammengehalten werden und dessen Teilnehmer fähig sind,

von der Frage der Zugehörigkeit geprägt und wurde von Angliederungen, Abspaltungen und Neugründungen begleitet. Nach und nach hatten die meisten lokalen Gemeinden sich entweder einem der türkischen Dachverbände oder einer der ausländischen Vertretungen in Deutschland angeschlossen und ein entsprechendes dogmatisches Profil etabliert oder sich als unabhängige Moschee konsolidiert. Aufgrund des politisch-regulativen Drucks von außen, wie auch interner Erwartungen nahmen die muslimischen Vereinigungen nun sukzessive jene Organisationsform an, durch die Interessengruppen in der Bundesrepublik zu juristischen Träger*innen von Rechten und Pflichten werden – die Verfasstheit als Verein.⁴ Die Implementierung der für Vereine obligatorischen Organisationsstrukturen resultierte nun etwa in der Herausbildung einer historisch unüblichen dualen Leitungsstruktur aus administrativer Autorität in Person des Vorsitzenden und der religiösen Autorität des Imams (vgl. auch Akca, 2020: 171–172). Von Beginn an ging die Bedeutung von Moscheen weit über die eines religiösen Dienstleiters hinaus und umfasst auch heute häufig eine breite Palette sozialer Angebote (Schiffauer, 2010: 45). Sie sind »...Gemeindezentren, und Selbsthilfeorganisationen: Anlaufstellen für Neuankömmlinge, Versorgungskassen für Notfälle, soziale Clubs und Informationsbörsen.« (Ebd.). Mittlerweile haben integrationspolitische Erwartungen sowie der intergenerationale Wandel hin zur zweiten und dritten Generation neue Erwartungsgruppen – etwa in Europa geborene Akademiker*innen – entstehen lassen, die Moscheen mit veränderten Bedarfslagen konfrontieren. Vor dem Hintergrund des negativen öffentlichen Islamdiskurses erwartet etwa die Lokalpolitik Transparenz durch Ansprechpartner*innen; die Eltern möchten ihren Kindern Grundwissen über ihre Religion mit auf den Weg

beachtliche Ressourcen zu mobilisieren. Dieses Netzwerk erzeugt »counter educational zones« (Yavuz, 1997: 205), Gegenöffentlichkeiten islamischer Bildung unterhalb der öffentlichen Sphäre der laizistischen Türkischen Republik. Diese Netzwerke hatten schon früh die Muslim*innen in der europäischen Diaspora als Zielgruppe entdeckt und versucht, die Moscheegemeinden in ihre Strukturen einzubinden (Mohammed Mutlu, 29.11.2018). Mit Ausnahme der DİTİB sind die zentralen Dachverbände des türkischen Islam sowie die informell organisierte Hizmet-Bewegung aus den *cemaatlar* hervorgegangen.

Auch der *makhzen*, der marokkanische Herrschaftsapparat unter dem autokratisch regierenden König Hassan II. strebte danach, Einfluss auf die Diaspora-Muslim*innen zu nehmen und gründete in den 1970ern im Umfeld der ersten marokkanischen Moscheen Vereine, die in direkter Verbindung zu Botschaften und Konsulaten standen, die sog. *amicales* (Sunier, van der Linden & van de Bovenkamp, 2016: 411). Diese marokkanischen Organisationen sollten vordergründig den Migranten Unterstützung in der Fremde leisten, fungierten aber zugleich als Kontrollinstanzen des *makhzen* und seines Geheimdienstes (ebd.).

- 4 Die in der Bundesrepublik vorgesehene Organisationsform, um zivilgesellschaftliche Vergemeinschaftungen mit Rechten und Pflichten zu versehen, ist der Verein, für dessen Gründung die Aufstellung eines Vorstandes obligatorisch ist. Art. 9, Abs. 1 GG: »(1) Alle Deutschen haben das Recht, Vereine und Gesellschaften zu bilden« (Bundesministerium der Justiz, o. J. a). Hierauf baut das Vereinsrecht auf, das im Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB) §§21–79 niedergelegt ist und das Gründungsprozedere, Organisationsprinzipien und Haftung regelt. Demnach gilt ein Verein durch Eintragung in das Vereinsregister des zuständigen Amtsgerichts als juristische Person und erhält den Status einer rechtsfähigen Körperschaft, d.h. er wird Träger*in von Rechten und Pflichten. Das Vereinsrecht wird juristisch vom *Gesetz zur Regelung des Vereinsrechtes*, kurz dem *Vereinsgesetz* reguliert, das obigen Grundgesetzparagrafen in §1, Abs. 1 (»Die Bildung von Vereinen ist frei (Vereinsfreiheit)«; Bundesministerium der Justiz, o.J.b.) auch auf Ausländer*innen anwendet.

geben, sind aber oft selbst nicht im Stande dazu. Hierauf müssen die Gemeinden mit einer weiteren personellen Ausdifferenzierung von Leistungsträgern*innen wie Pressesprecher*innen oder Lehrer*innen reagieren. (Rückamp, 2021: 331). Die Moscheen haben, wie etwa Veronika Rückamp in ihrer Studie *Alltag in der Moschee* für die Schweiz und Österreich aufgezeigt hat, letztlich Strukturähnlichkeiten aufgrund gleicher Kontextfaktoren herausgebildet, was in der Organisationssoziologie als »institutionelle Isomorphie« (DiMaggio & Powell, 1991; vgl. auch Rückamp, 2021: 44–46; Schiffauer, 2010: 249) bezeichnet wird.⁵

Rezenten Angaben zufolge gibt es in Deutschland etwa 2800 Moscheen, wovon lediglich ca. 300 städtebaulich markant, also durch Kuppel oder Minarett deutlich als Moschee identifizierbar sind (Schmitt & Klein, 2019: Abs. 3). Die zentrale Bedeutung der Moschee liegt in ihrer Rolle als Ort des gemeinschaftlichen Gebets.⁶ Eine Moschee wird somit zuvorderst durch die in ihr vollzogenen religiösen Praktiken und Angebote definiert, wie die Organisation des Gemeinschaftsgebets, das rituelle Fastenbrechen (*iftār*), Begräbnisfeiern, Spendensammlungen und die Vermittlung religiösen Wissens an Kinder und Jugendliche und auch Erwachsene.

Moscheen mögen sich in der Ausgestaltung architektonischer Details oder hinsichtlich ihrer funktionalen räumlichen Erweiterungen unterscheiden, ihr Herz ist aber immer der Gebetsraum. Dessen Zentrum ist wiederum die Gebetsnische (*miḥrāb*), deren Symbolgehalt Schiffauer (2010) eindrücklich beschreibt:

Die Nische ist baugeschichtlich ein römisches Zitat. Wo aber in römischer Zeit die Statue eines Gottes stand, in christlicher ein Heiligenbild oder eine Marienstatue, steht in der Moschee – nichts! Ein stärkeres Bild des einen Gottes, der durch jedes Abbild reduziert würde, lässt sich kaum denken. In diesem Symbol, das die Unaussprechlichkeit, die Unfassbarkeit und gleichzeitig Unendlichkeit Gottes fasst, klingt die große Einheitsvision des Islam an. ›Wenn man einmal verstanden hat, dass alles letztendlich eines ist, hat man den Islam verstanden.‹ Der Gedanke des einen, alles umfassenden Gottes ist mit dem Gedanken der einen, ungeteilten Gemeinde verbunden (Schiffauer, 2010: 37; Hervorh. im Orig.).

Diesem Gedanken wird im *ṣalāt* (türk.: *namaz*), dem rituellen Gebet, das Muslim*innen fünfmal am Tag zu festgelegten Zeiten praktizieren, symbolisch Ausdruck verliehen. Das Gebet wird idealerweise in der Moschee und dort immer Richtung *miḥrāb* verrichtet, wodurch sich die Kongregation nach Mekka, dem spirituellen Zentrum der globalen islamischen Gemeinschaft (*umma*) ausrichtet (ebd.). Durch die zentrale Bedeutung des Gebets rückt allzu leicht auch der Leiter desselben, der Imam, als vermeintlich zentrale Autorität der Moschee in den Blick (vgl. Ceylan, 2010). Während die Imame der türkischen

5 Diese kann sich entweder aufgrund formellen oder informellen Drucks, als erzwungene oder – durch Nachahmung von *best-practice*-Modellen – als mimetische Isomorphie vollziehen. Von einer normativen Isomorphie gesprochen, wenn sich neue Leistungsrollen zunehmend professionalisieren und eigene Orientierungsrahmen etablieren (DiMaggio & Powell, 1991: 150–156).

6 Im Arabischen bzw. Türkischen werden kleinere Moscheen als *masʿid* (türk. *mescit*; ›Ort der Niederwerfung‹) bezeichnet, große städtische Moscheen werden zumeist *ḡāmiʿ* (türk. *camii*; ›Versammlung‹) genannt. Beide Begriffe verweisen auf die Funktion als Gebetsort.

Moscheen in der Regel im 5-Jahres-Turnus wechseln und oft vom Verband oder im Falle der DİTİB vom türkischen Religionsministerium bezahlt werden, beschäftigen unabhängige Moscheen ihre Vorbeter durchaus längerfristig und tragen die Kosten zumeist selbst. Das öffentliche Interesse an den Imamen, das sich beispielsweise an der Finanzierung aus dem Ausland (ZEIT Online, 04.01.2024) oder den sog. Hasspredigern entzündet, wird indes dahingehend kritisiert, dass es sich am christlichen Modell der Priesterschaft orientiere, was die Rolle des Vorbeters überhöhe (Akca, 2020: 168–190). Auch ist die Moschee kein sakraler oder geweihter Bau wie die Kirchen in der christlichen Tradition, sondern wird erst durch das kollektive und auf eine Transzendenz ausgerichtete Handeln mit besonderer Bedeutung versehen. Viele Moscheen bieten aber nicht nur den Raum zur Verrichtung des Gebets, sondern pflegen und fördern auch die Durchführung der anderen vier der insgesamt ›Fünf Säulen‹ islamischer Glaubenspraxis. Diese sind das Glaubensbekenntnis (*schahāda*, türk. *şehadet*), das Gebet (*ṣalāt*, türk. *namaz*), Fasten im Monat Ramadan (*ṣaum*, türk. *oruç*), die soziale Pflichtabgabe (*zakāt*, türk. *zekat*) und die Pilgerfahrt nach Mekka (*ḥağğ*, türk. *hac*). Neben den Fünf Säulen des Islam gelten außerdem die rituelle Waschung (*wuḍūʾ*, türk. *abdest*) und der damit einhergehende Zustand der Reinheit (*ṭahāra*, türk. *taharet*) sowie die freiwillige Almosengabe (*sadaqa*, türk. *sadaka*) zu den *ʿibādāt* (Sg. *ʿibāda*, türk. *ibadet*), den gottesdienstlichen Handlungen (Bousquet, 2012).⁷ Die Moschee ermöglicht als Ort des Gebets durch entsprechende Waschräume die Gelegenheit zur rituellen Reinigung vor Ort, übernimmt die Kollekte und die Redistribution von Spendengeldern, organisiert oftmals das rituelle Fastenbrechen im Ramadan und manchmal auch die Pilgerfahrt. All diese gottesdienstlichen Handlungen werden in der Moschee institutionalisiert vollzogen und sind nicht lediglich der öffentliche Ausdruck von Frömmigkeit, sondern dienen gleichermaßen der Anleitung zur Verinnerlichung und Kultivierung derselben durch die korrekte Praxis (vgl. Mahmood, 2004). Neben der praktischen Unterweisung umfasst das Angebot in Moscheen von Beginn an auch die Vermittlung von explizierbarem, gelehrtem Wissen. Die Verschränkung der Wissensbestände – Praxis und Glaubenslehre – bezeichnet Ceylan als »Moscheekatechese«, die er wie folgt definiert:

Moscheekatechese als mündliche wie schriftliche Vermittlung der islamischen Botschaft in Gemeinden soll – auf der Grundlage der *taqwā* (Gottesbewusstsein) und der *wahy* (als Gottesbeziehung durch den Koran) – zur Internalisierung der Glaubensartikel und zur Praktizierung derselben verhelfen und eine ethische Lebensführung sowie Integration in die *umma* (muslimische Gemeinschaft) als Trägerin der abrahamischen [*sic!*] Tradition des *tawḥīd* [absolute Einheit Gottes] fördern, um das Heil im *ahirat* (Jenseits) zu erlangen. Ihre Methoden sind das Memorieren, das Rezitieren und die Praxisanleitung. Ihre Lehrpersonen sind Imame, Predigerinnen sowie das

7 Die *ʿibādāt* betreffen alle Regelungen und Handlungen zwischen Allah und den Menschen und werden, wie auch die *muʿāmalāt*, welche die Beziehungen des Menschen zu seinen Mitmenschen regeln, aus der Scharia (arab. *ṣarīʿa*; türk. *şeriat*) abgeleitet. Verglichen mit dem *muʿāmalāt*, die je nach Kontext und Rahmenbedingungen veränderlich sind, gelten die *ʿibādāt* als unveränderliche Pflicht (Bousquet, 2012). Letztlich sind aber auch sie in vielfältige Faktoren eingebettet, die sie trotz ihrer Standardisierung nicht in allen Zeiten und an allen Orten uniform erscheinen lassen.

ehrenamtliche Betreuungspersonal (Ceylan, 2013: 166f. zit. in Ceylan, 2015: 170; Anm. d. Verf.).⁸

Akca (2020) unterscheidet zwischen unsystematischer und systematischer Wissensvermittlung. Ersteres bezieht sich auf die Freitagspredigten (*huṭba*, türk. *hutbe*), die öffentliche Aufmerksamkeit erlangen, da sie oftmals als »Vehikel religiöser Einwirkung auf einfache Gläubige durch religiöse Experten« (Akca, 2020: 78) angesehen werden.⁹ Die Konzeption einer Sender*innen-Empfänger*innen-Beziehung lässt jedoch Wechselbeziehungen zwischen Vermittlungs- und Aneignungsprozessen außer Acht (vgl. Kap. V.). Die Formate der expliziten, und zunehmend systematisierten Wissensvermittlung sind etwa Vortragszirkel (*halqa*, türk. *halka*), Gesprächsrunden (*şuḥba*, türk. *sohbet*), Arabisch- und Korankurse sowie Unterricht der Glaubensgrundlagen. Trotz der fast fünfzigjährigen Tradition religiöser Unterweisung existieren kaum wissenschaftliche Arbeiten zum Moscheeunterricht in Deutschland.¹⁰

Die meisten von mir im Rahmen der Forschung besuchten Moscheen hatten durch die Verfasstheit als Vereine die gleichen organisationalen Strukturen – organisationssoziologisch gesprochen, eine institutionelle Isomorphie – ausgebildet.¹¹ Sie verfügten über die doppelte Leitungsspitze aus administrativer und geistlicher Autorität und zusätzliches Personal wie etwa Hilfslehrer*innen. Eine weitere Gemeinsamkeit fand sich darin, dass in allen von mir besuchten Gemeinden eine Art der Unterweisung für Jugendliche angeboten wurde. Hinsichtlich des *Wie* der Organisation dieses Bildungsangebotes hatten die Gemeinden indes gänzlich unterschiedliche Bildungsräume etabliert die in spezifische gestaffelte Öffentlichkeiten (Zillinger, 2017) integriert waren und in welchen verschiedene Praxisgemeinschaften operierten. Diese entfalteten jeweils eigene integrative Potenziale und lassen sich, wie ich sie im Folgenden anhand des Vergleichs einer Mil-

8 Der Begriff Katechese leitet sich vom griechischen *katēchēsis* ab, was etwa »mündlicher Unterricht« bedeutet. Da der Begriff maßgeblich dem Kontext der christlichen Bildung entstammt, übernehme ich ihn nicht, wie etwa Rauf Ceylan (2014, 2015) dies tut, für die Unterweisung in den Moscheen, sondern bezeichne diese als solche oder einfach als Moscheeunterricht.

9 Ein Beispiel ist etwa das Sachbuch *Inside Islam. Was in Deutschlands Moscheen gepredigt wird*, des Journalisten und Tagesschau-Sprechers Constantin Schreiber (2017). Der Islamwissenschaftler Behnam T. Said stellt in seiner *Rezension Inside Islam* kritisch fest: »Schreiber will den Skandal um jeden Preis und schreibt ihn auch da herbei, wo er eigentlich nicht zu finden ist« (Said, 2017).

10 Nennenswert ist lediglich die Studie zum Unterricht in Moscheen von Alacacioglu (1999) der die Inhalte, Methoden und Zielsetzungen des Unterrichts in Moscheen der DİTİB und der IGMG, so wie der Nurcu-Bewegung und bei den Aleviten in Nordrhein-Westfalen aus pädagogischer Perspektive untersucht hat. Der Autor konstatiert, dass die Unterrichtsmethoden veraltet seien und zuvorderst aus Frontalunterricht und Auswendiglernen bestünden. Eine starre Orientierung an der Scharia oder gar verfassungsfeindliche Auslegungen islamischer Prinzipien konnte er nicht identifizieren, wohl aber eine Unterordnung unter die politische Agenda der Vereine.

11 Lediglich eine Moschee, die zweite marokkanische Gemeinde der Stadt, verfügte seinerzeit nicht über einen ortsansässigen, »eigenen« Imam der fähig gewesen wäre, eine Predigt zu halten und beauftragte daher einen Prediger für das Freitagsgebet aus einer anderen Großstadt im Ruhrgebiet. Da diese Gemeinde außerdem jüngst ein neues Gebäude bezogen hatte, und die künftigen Unterrichtsräume noch unfertig waren, fand auch kein Unterricht statt.

li Görüş-Moschee und der unabhängigen Al-Taqwa Moschee aufzeigen werde, nur unter Einbezug Moschee- bzw. Verbandsinterner Logiken nachvollziehen.

3. Islamischer Aktivismus – Die Milli Görüş-Jugend

Gestatten, Muslim!

Zu Beginn des Fastenmonats Ramadan 2018, begegnete ich in der Fußgängerzone meines Feldforschungsortes einer Gruppe junger Frauen im Alter von 14 bis 17 Jahren, in *hijāb* und bodenlangen dunklen Gewändern gekleidet. Sie sprachen engagiert und freundlich Passant*innen an, um ihnen die Bedeutung des Fastenmonats für Muslim*innen näherzubringen (Abb. 5). Dabei begegneten sie einerseits strikter Ablehnung und harschen und unfreundlichen Antworten wie »der Kram interessiert mich nicht!«, andererseits aber auch regem Interesse und Aufgeschlossenheit; insbesondere seitens jüngerer Personen. Den Interessierten reichten sie einen Flyer mit einigen Informationen zum Fastenmonat und einer im Plastiktütchen angehefteten Dattel, sowie einen kleinen Becher mit Zamzam-Wasser (türk. *zemzem*), das einer Quelle in der großen Moschee in Mekka entspringt und dem ein paradiesischer Ursprung zugesprochen wird. Jede positive Begegnung wurde bei Zustimmung der Gesprächspartner*innen für den Instagram-Kanal der Gruppe fotografisch dokumentiert und auch die Gruppe selbst inszenierte sich vor dem mit Qur'an-Exemplaren, Blumen und Weizenähren dekorierten Stand für die digitale Öffentlichkeit (Abb. 4). Als ich einige Wochen später den Islamischen Religionsunterricht am Goethe-Gymnasium besuchte, traf ich einige der Mädchen wieder. Sie nutzten fortan regelmäßig den Raum Schule, um ausführlich mit mir ins Gespräch zu kommen, allen voran die in Kapitel I.2 bereits vorgestellte Zeynep. Das Treffen in der Fußgängerzone war die erste Begegnung mit den vielfältigen Aktivitäten der Islamischen Gemeinschaft Milli Görüş, bei denen sich die teilnehmenden Jugendlichen begeistert engagierten.

Abbildung 4: Dekoration des Aktionsstands in der Fußgängerzone (eigene Aufnahme).



Abbildung 5: »Gestatten Muslim!« (eigene Aufnahme).



Die Islamische Gemeinschaft Milli Görüş

Der Beginn der Milli Görüş-Bewegung liegt in der ersten Hälfte der 1970er Jahre und geht auf den Maschinenbau-Professor und Politiker Prof. Dr. Necmettin Erbakan (1926–2011) zurück (Schiffauer, 2010: 67).¹² Erbakan stand für einen Islamismus, der eine Alternative zu den dominanten Ideologien des Kapitalismus und des Kommunismus darstellen sollte (ebd.: 69). Anstatt diese Ideale aber durch eine revolutionäre Agenda zu verfolgen, trat er innerhalb des parlamentarischen Systems für die (Re-)Islamisierung der Türkei ein, die er 1993 zu seiner Vision einer ›Gerechten Ordnung‹ (*Adil Düzen*) ausformulierte (ebd.). Ein Bewusstsein der Nation als muslimische Gesellschaft, so die Hoffnung, werde auch die einstmalige globale Geltung des Osmanischen Reichs wieder restituieren. Für dessen Verfall, ebenso wie für den ›Ausverkauf‹ des Landes durch die Öffnung des türkischen Marktes in den 1960ern machte Erbakan jüdische Geschäftsleute verantwortlich, welche er als ein zentrales Feindbild konstruierte (ebd.: 70). Während Erbakans Ideengebäude der ›Nationalen Sicht‹ (Milli Görüş) in der Türkei in verschiedenen politischen Parteien Gestalt annahm, akquirierte man in der europäischen Diaspora neue Wähler*innen im Kontext der im Entstehen begriffenen Moscheen, wodurch die Bewegung hier als national-religiöse Gemeinschaft auftritt. Die ab 1970 gegründeten Parteien der Milli Görüş-Bewegung wurden teils verboten oder erlangten durch die Mobilisierung der überwiegend konservativ-islamischen, ländlichen, später der armen urbanen Bevölkerung zeitweise auch Regierungsbeteiligung, so dass Erbakan zwei Mal das Amt des stellvertretenden Ministerpräsidenten innehatte und von 1996 bis 1997 auch Ministerpräsident der Türkei war (ebd.: 103–105). Während der Regierungszeit Erbakans schaltete sich schließlich das Militär ein, das in der Türkei als Garant des Laizismus gilt, drängte die Partei aus der Regierung und verbot sie schließlich. Die in Folge gegründete Fazilet Partisi (FP, Tugendpartei) bestand von 1999–2001 und spaltete sich schließlich in die Saadet Partisi (SP, Wohlergegenspartei) und die Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP, Partei für Gerechtigkeit und Entwicklung), die unter Recep Tayyip Erdoğan seit 2014 die Regierung stellt. Während die aus der Milli Görüş-Ideologie hervorgegangene AKP zuletzt die Re-Islamisierung der Türkei vorantrieb, verabschiedete sich die Bewegung in Deutschland nach Schiffauer (2010) von Utopien eines Islamischen Staates und passte sich den Gegebenheiten in Westeuropa pragmatisch an, weshalb sie mittlerweile als *postislamistisch* bezeichnet werden müsse. Die Islamische Gemeinschaft Milli Görüş e.V. wurde 1995 gegründet und hat ihren Sitz in Köln. Laut Selbstdarstellung unterhält der Verband...

...518 Moscheen, davon 323 in Deutschland. Daneben gehören Frauen-, Jugend, Schüler-, Bildungs-, Kultur- und Sportvereine zum Netzwerk der Organisation. Insgesamt

12 Erbakan ging nach Abschluss des Studiums an der Technischen Universität Istanbul nach Aachen, wo er 1953 zur Verbrennung in Diesel-Motoren seine Promotion verfasste und im Anschluss bei der Firma Deutz jenen Motor mit entwickelte, der später den Leopard-Panzer antreiben sollte. Nachdem er in die Türkei zurückgekehrt war, erhielt er einen Lehrauftrag an der TH Istanbul und wurde 1965 zum Professor berufen. (Schiffauer, 2010: 67).

bietet die IGMG ihre Dienstleistungen in 2.330 Zweigstellen an für ihre 127.000 Mitglieder. Einschließlich der Teilnehmer an den wöchentlichen Freitagsgebeten erreicht die IGMG etwa 350.000 Personen (Islamische Gemeinschaft Milli Görüş e.V., o.J.).

Das höchste Entscheidungs- und Führungsgremium der IGMG ist das »...vom Vorsitzenden geleitete Präsidium [...]. Es besteht aus den Leitern der acht Abteilungen Generalsekretariat, Gemeindeentwicklung, Finanzen, Irschad [türk. *irşad*; etwa religiöse Orientierung] Bildung, Frauen, Jugend und Frauenjugend sowie den Beratern des Vorsitzenden« (ebd.; Anm. d. Verf.). Viele dieser organisatorischen Segmente spiegeln sich, wie ich durch die Teilnahme an verschiedenen Aktivitäten beobachten konnte, auch auf den anderen Organisationsebenen – in den deutschlandweit über 30 Regionalverbänden sowie in den lokalen Ortsgemeinden – wider. Jener Regionalverband, dem die vier IGMG-Moscheen im Feldforschungsort angehören, umfasst über 30 lokale Mitgliedsgemeinden.

Vermittlungsformate und Hierarchien im Lokalen

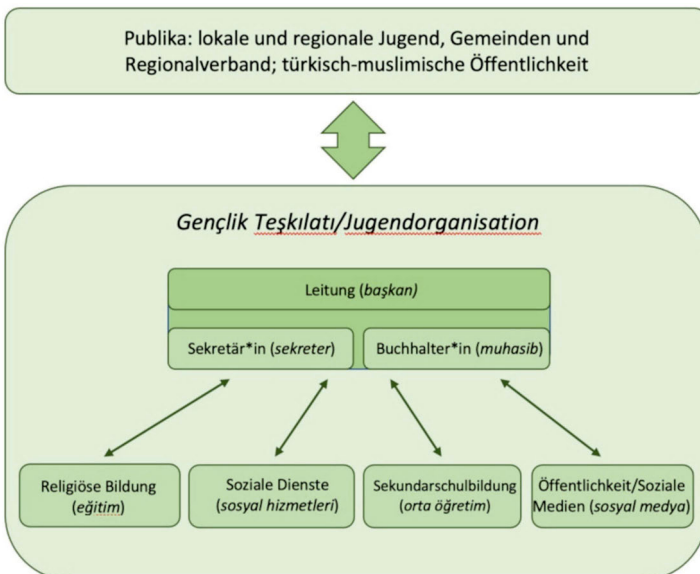
Wie die meisten von mir besuchten Moscheen, bot im Frühjahr 2019 auch die Sultan Mehmet Camii am Wochenende Islamunterricht an. Dieser richtete sich an Kinder bis 14 Jahre, fand jeden Samstag von 9 bis 13 Uhr in parallel angebotenen Kursen statt und umfasste eine Doppelstunde arabische Alphabetisierung und Memorieren des Koran und eine weitere zu Grundlagen des Islam. Den Großteil des Unterrichts erteilte der ca. fünfzigjährige Mustafa, der festangestellte Hodscha der Gemeinde. Mustafa absolvierte in der Türkei die Laufbahn für staatliche Religionsbedienstete an einer Imam-Hatip Schule und wurde Mitte der 2000er vom türkischen Religionsministerium für fünf Jahre zum Dienst in der lokalen DİTİB-Moschee entsandt.¹³ Nach der Einschulung seiner Tochter entschied sich die Familie im Feldforschungsort zu bleiben wo er nach Beendigung des Beschäftigungsverhältnisses bei DİTİB zur IGMG wechselte und zuerst als Imam in den Dienst der Emir Sultan Moschee und nach weiteren fünf Jahren schließlich der gut zwei Kilometer entfernten Sultan Mehmet Camii trat. Mustafa ist über diese Moscheen hinaus bekannt, da er einen kleinen Kreis von Jugendlichen zu *hafızler* (Sg. *hafız*, Bewahrer) ausbildet, sie also im Memorieren des gesamten Koran unterrichtet.

Der Imam erhielt im Moscheeunterricht Unterstützung durch den 18-jährigen Engin, den ich ihn im März 2019 auf Vermittlung des Islamlehrers des Goethe Gymnasiums kennengelernt hatte. Der Hilfslehrer räumte ein, dass das Unterrichten bei einer

13 Die Imam-Hatip Schulen wurden 1924 eingeführt, nachdem die Medressen und Ordenshäuser – die Träger Islamischer Bildung im Osmanischen Reich – im Zuge der weitreichenden Säkularisierungsmaßnahmen Mustafa Kemals verboten worden waren. In ihnen erhielten fortan Imame und Prediger (*hatiplar*, Sg. *hatip*) ihre religiöse Ausbildung. Während der Herrschaft der säkularen CHP (Cumhuriyet Halk Partisi) von 1933 bis 1950 wurden die Schulen wieder geschlossen, danach von der islamfreundlicheren Demokrat Partisi wiedereröffnet. Während zu Beginn nahezu ausschließlich religiöse Inhalte auf dem Curriculum standen, traten später zunehmend säkulare Inhalte hinzu. Da die Imam-Hatip-Schulen jedoch im Laufe der Zeit zur Alternative zu allgemeinbildenden Gymnasien wurden, nahmen sie sukzessive weitere säkulare Wissenschaften in ihren Lehrplan auf, um mit anderen Sekundarschulen konkurrieren zu können. (Akşit, 2007).

Klassengröße von 25 bis 30 Jungen überaus anstrengend sei. Als ich einige Monate später einen Gesprächskreis (*sohbet*) der älteren Jungen besuchte, und die Teilnehmenden nach Beendigung der Sitzung den Gebetsraum verließen, fing der Hodscha Engin auf dem Weg nach draußen ab, nahm ihn zur Seite und führte ein kurzes und augenscheinlich ernstes Gespräch mit ihm. Wie Engin mir im Anschluss gleich berichtete, hatte er im Sommer die Tätigkeit als Hilfslehrer aufgegeben. Nun war der Hodscha für Kurse mit bis zu vierzig Kindern vorerst allein zuständig und bat den jungen Mann inständig, ihn wieder zu unterstützen. Engin lehnte ab. Der begeisterte Fußballer hatte eine Schiedsrichter-Ausbildung angefangen, die ebenfalls am Wochenende stattfand. Außerdem sei »die Sache mit dem Ansehen so ein Problem. Guck mal, ich unterrichte Kinder, die nur zwei bis drei Jahre jünger sind als ich. Die nehmen mich oft gar nicht ernst und bezeichnen mich als ›Möchtegern-Hodscha‹« (Engin, 21.10.2019). Insbesondere jene, die ihn auch aus dem Schulalltag kannten, sahen ihn weder als religiösen Lehrer noch als respektablen *abi* (Respektsbezeichnung, etwa ›großer Bruder‹). Selbst den Standort des Vereins für den er als Schiedsrichter piffte, hatte er danach ausgesucht, dass dort keine Jugendlichen aus seiner Moschee spielten. In der aufgrund des geringen Altersunterschieds flachen Hierarchie zwischen Engin und seinen 12 bis 15-jährigen Schülern mangelte es dem Hilfslehrer nicht nur an der grundlegenden Anerkennung, bisweilen fühlte er sich gar verspottet, was neben dem Bedarf, privaten Interessen nachzugehen, schließlich dazu führte, dass er sein Engagement einstellte. Auch die Sultan Mehmet Camii war offensichtlich mit dem Problem konfrontiert, engagierte Mitglieder zu finden, die sich etwa in der Unterweisung der Kinder engagieren.

Abbildung 6: Struktur der IGMG-Jugendabteilungen basierend auf Zeynep Skizze (eigene Darstellung).



In den von mir untersuchten Milli Görüş-Gemeinden war die Teilnahme am regulären Islamunterricht – der von klassischen didaktischen Methoden wie Frontalunterricht, Vorlesen oder Partnerübungen charakterisiert war – bis zu einem Alter von etwa 14 Jahren vorgesehen. Für jene Jugendlichen mit einem weiterführenden Interesse an religiöser Unterweisung, boten die Gemeinden weitere Möglichkeiten in den nach Geschlecht separierten Jugendabteilungen an (*gençlik teşkilatı* – Jugendabteilung und *kadınlar gençlik teşkilatı*, KGT – Frauenjugendabteilung). Die 15-jährige Zeynep, die oben bereits vorgestellt wurde, war in jener KGT aktiv, welche auch die oben beschriebene Kampagne in der Fußgängerzone durchgeführt hatte. Sie erläuterte mir die interne Struktur der Jugendgruppe anhand einer Skizze (Abb. 6). Demnach ist jede Abteilung intern nach Aufgabenbereichen wie soziale Dienste (*sosyal hizmetler*), religiöse Bildung (*eğitim*), Sekundarschulbildung (*orta öğretim*) und auch Social Media gegliedert. Jedem Aufgabenbereich werden wiederum Verantwortliche zugeteilt, die den im Türkischen weit verbreiteten Titel *başkan* (Vorsitzende*r) tragen. Die Leitung der Jugendabteilungen (*gençlik*) einer Moschee obliegt in der Regel bildungserfolgreichen *ablas* (ältere »Schwestern«) respektive *abis* (ältere »Brüder«), die bereits in der Ausbildung oder im Studium sind und lange selbst an den Aktivitäten teilgenommen haben. Sie etablierten sich durch *legitime periphere Partizipation* (Lave & Wenger, 1991), d.h. durch die regelmäßige Teilnahme als Newcomer einer Praxisgemeinschaft, sukzessive als Autoritäten. Eine zentrale Aktivität der Jugendabteilungen, über die sich eine solche Praxisgemeinschaft konstituiert, sind die sog. *sohbetler* (Sg. *sohbet*, Gespräch), religiöse Gesprächskreise, die zumeist einmal in der Woche in Privatwohnungen bzw. Wohnhäusern der Eltern, seltener auch in der Moschee stattfinden und von der Abteilung für religiöse Bildung (*eğitim*) organisiert werden. Zu diesen Gesprächskreisen werden bei den Jungen der Hodscha oder ein *abi* und bei den Mädchen eine *abla* zu einem Vortrag eingeladen, den man im Anschluss gemeinsam diskutiert. Die *sohbetler* stellen aktiv selbstorganisierte Praxisgemeinschaften dar, in denen religiöse Praxis geteilt wird und in intimer Atmosphäre alltägliche Themen verhandelt werden. Während im Forschungszeitraum die *sohbetler* der Jungen allenfalls sporadisch stattfanden, trafen sich die jungen Frauen mit einem hohen Maß an Kontinuität und Engagement.

Die Abteilung für Soziale Dienste ist insbesondere für die Sammlung von Spenden zuständig zu welcher der IGMG Hilfs- und Sozialhilfe Verein Hasene e.V. zu bestimmten Anlässen aufruft.¹⁴ Der Verein führt weltweit Brunnenbau- und Bildungsprojekte durch, unterstützt Waisenkinder oder organisiert Soforthilfe beispielsweise nach Naturkatastrophen. Hasene bietet auch die Möglichkeit zu spezifisch islamischen Anlässen Spenden zu leisten. So werden zu Beginn des Ramadan Spenden für Lebensmittelpakete oder

14 Hasene, arab. *ḥasana*, (Pl. *ḥasanāt*), etwa »gute Tat«. Der Verein Hasene International setzt sich unter dem Motto »Hand in Hand für die Armen und Bedürftigen« laut Selbstdarstellung »aktiv dafür ein, die Lebensbedingungen bedürftiger und notleidender Menschen in aller Welt zu verbessern« (Hasene International e.V., o.D.). Er will mit »Hilfsaktionen und Projekten eine Brücke der Solidarität zwischen Arm und Reich schlagen, und den Zusammenhalt von Menschen aller Nationen und Religionen stärken« (ebd.). Während in der Selbstdarstellung in keiner Weise eine islamische Motivation ausformuliert wird, ist diese in den verschiedenen Projekten und Möglichkeiten zu Spenden offenbar. Auf der Seite von Hasene ist nirgends eine Assoziation mit der Islamischen Gemeinschaft Milli Görüş erkennbar, abgesehen von derselben Meldeadresse in Köln.

zum Opferfest *kurban*-Spenden für jene gesammelt, die sich nicht leisten können, ein Lamm zu schlachten.

In den Aufgabenbereich der *orta öğretim*-Abteilung fällt die Organisation der Hausaufgabenhilfe und einmal jährlich die Koordination der *abla-kardeş* bzw. *abi-kardeş haftası* (etwa ›große Schwester-Geschwister-Woche‹ bzw. ›großer Bruder-Geschwister-Woche‹), einer Woche, in der gleichgeschlechtliche Tandempartnerschaften von jungen Erwachsenen, die zumeist in Beruf oder Studium stehen, mit jüngeren ca. 14 bis 15-jährigen Jugendlichen gebildet werden, um gemeinsam die Freizeit zu verbringen. So ergeben sich zahlreiche Gelegenheiten für Austausch über alltägliche Belange, Sorgen wie die Schulnoten, die berufliche Orientierung oder Fragen des moralisch korrekten Lebens in der nicht-muslimischen Gesellschaft, und auch für intimere Fragen nach Liebe und Freundschaft, die in einem Gespräch in der Moschee oder in der Gruppe des *sohbet* nicht gestellt werden würden.

Die interne Differenzierung der Jugendabteilung ist nach Zeynep zuvorderst funktional, fördert aber auch das Bewusstsein als Kollektiv: »Wir sind alle eins, aber wir haben es halt so aufgeteilt, damit das überhaupt vorangeht« (Int. Zeynep 28.03.2019). Wenn jemand einer Aufgabe seines Bereichs hingegen nicht nachkomme, so Zeynep weiter, dann müsse sie diese Schwester ermahnen (ebd.). Die strukturelle Ausdifferenzierung in verschiedene Praxismgemeinschaften geht auf allen Ebenen mit einer Vervielfältigung und Abflachung von Hierarchien und gleichzeitig mit einem gewissen Maß sozialer Kontrolle einher. So ist für die Kinder und jungen Männer zwar der Hodscha die zentrale Autorität, aber auch die *abis* und *ablas* sind für die Jugendlichen wichtige Bezugspersonen. Zeynep sagte über die Leitung der Gruppe: »Also sie sieht mich genau...sie sieht mich nicht als eine Untergestufte von ihr« (Zeynep, 28.03.2019). Auch die 15-jährige Meryem betonte, ihre Erfahrungen mit dem Unterricht der IGMG-Moscheen in den verschiedenen Vororten vergleichend, dass der Altersunterschied ausschlaggebend für die Methodik und ergo das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden sei.

Die Hodschas waren ziemlich nett. Die waren auch in unserem Alter so 24, so wie *ablas* waren die halt. Und die haben uns auch immer so verstanden, wenn wir so Fragen haben und auf der anderen Moschee war das so, dass dort eine Frau, also eine Hodscha war, die sehr viel Wissen hatte, aber die konnte uns manchmal nicht verstehen. Also ich glaube, das hängt auch von der Erziehungsweise von dem Hodscha ab, ob wir die Moschee mögen oder nicht (Meryem, 19.03.2019).

Trotz knapper zehn Jahre Altersunterschied ordnet Meryem die Mitte zwanzigjährigen *ablas* ihrer eigenen Generation und somit einem gemeinsam geteilten Erfahrungshorizont zu. Die gegenseitigen Verständnisprobleme zwischen Schülerinnen und älteren Hodschas, erscheinen demgemäß nicht als eine Frage der sprachlichen Verständigung, sondern vielmehr der Kommunikation auf Augenhöhe. Die flachen Hierarchien, die für Engin in mangelndem Ansehen seitens der jüngeren Schüler resultierten und einen Push-Faktor für sein Ausscheiden aus der Rolle als Hilfslehrer darstellten, werden von den jungen Frauen in der selbstorganisierten Peer Group der KGT in hohem Maße wertgeschätzt. Begeistert erläuterte Zeynep, dass in Zukunft auch gleichaltrige Schwestern aus der Gruppe Vorträge halten werden, was die Hierarchien innerhalb der *sohbet*-

Gruppe nach dem Motto *each one teach one* weitestgehend abbaut. Die Jugendabteilungen der IGMG entsprechen nahezu idealtypisch dem, was Jean Lave und Etienne Wenger bereits 1991 als *communities of practice* beschrieben haben. Diese öffnen einen Erfahrungsraum für die legitime periphere Partizipation (*legitimate peripheral participation*) von Neulingen, welche grundsätzlich die Möglichkeit haben, zu etablierten Teilnehmenden zu werden, als welche sie den Diskurs der Praxisgemeinschaft gleichsam mitgestalten. Die Partizipationsmöglichkeiten bestehen indes nicht nur in der Gelegenheit, sich in den Ortsgemeinden aktiv zu engagieren, sondern gehen über die Ebene dieser hinaus. So bietet der Regionalverband einerseits für Fortgeschrittene den dreijährigen Yıldız-Kurs an, der jedes zweite Wochenende im Sitz der Regionalverbände in Dortmund stattfindet. Darüber hinaus werden auch einzelne Segmente und Unterabteilungen der Ortsgemeinden in das überregionale Organisationsnetzwerk eingebunden und vertikal integriert, wie die folgenden Beispiele zweier Wettbewerbsformate zeigen.

So wetteifert nach den guten Dingen! (2: 148)

Zu Beginn des Ramadan 2019 war ich der Einladung der Mädchengruppe der Sultan Mehmet Camii zur *kermes*, der jährlichen Wohltätigkeitsveranstaltung, wie sie die meisten türkischen Moscheen einmal jährlich veranstalten, gefolgt. Besucher*innen wurden von Rauchschwaden und dem Geruch gebratenen Kebabs begrüßt, den die Jungengruppe feilbot, während die Frauen selbstgebackenen Kuchen anboten, um einen Beitrag zur Moscheekasse zu leisten. Im Hintergrund tönten die Hymnen der Islamischen Gemeinschaft Milli Görüş wie der poppige IGMG-*Marşı* (Marsch) (Islamische Gemeinschaft Milli Görüş e.V. 14.06.2015). Das Logo mit den vier großen Buchstaben und dem von einem Halbmond gerahmten und in grün, der Farbe des Propheten eingefärbten Europa, prangte auf Bannern, Roll-Ups und auf zahlreichen zum Kauf angebotenen Merchandise-Artikeln wie Bleistiften oder Buttons. Auch im öffentlichen Rahmen der *kermes*, wo Vorstand, Hodscha und Familienangehörige zugegen waren, luden mich die jungen Damen der Mädchenabteilung selbstbewusst ein, mich zu ihnen an den Tisch zu setzen. Ihre Aufmerksamkeit schweifte während der Konversation jedoch immer wieder zu Derya, die *başkan* für die Abteilung Soziale Dienste war und ständig auf ihr Smartphone blickte. Sie sammelte im Rahmen einer weiteren vom IGMG-Regionalverband initiierten Kampagne Spenden für Lebensmittelpakete, welche dann durch Hasene International e.V. an Bedürftige ausgegeben werden und wofür die Spender*innen »gute Taten« (*ḥasanāt*) bei Gott sozusagen gutgeschrieben bekommen. Derya erklärte mir, dass die Kampagne im gesamten Regionalverband laufe und die Erfolge einer jeden Ortsgemeinde in einer ständig aktualisierten Rangliste auf WhatsApp aufgelistet werden. Im Wettbewerb mit allen *başkanlar* des Regionalverbandes belegte Derya mit ihrer Gruppe in jenem Moment den dritten Platz und alle fieberten mit (Prot. 29.03.2019).

Während die Verantwortung einer solchen Spendenaktion eher den Jugendlichen ab vierzehn Jahren anvertraut wird, lobt die IGMG für jüngere Kinder weitere Wettbewerbe in Disziplinen wie Gebetsruf, Poesie oder Koranrezitation aus. Der Mitt-Dreißiger Zekeriya, der bereits einige Jahre als Funktionär auf Bundesebene tätig war und mit den Strukturen vertraut ist, erläuterte: »Der Beste in der Moschee nimmt dann an diesem übergeordneten Regionalverbandswettbewerb teil. Und die ersten dort neh-

men dann deutschlandweit, dann europaweit an dem Wettbewerb teil. So ist das straff organisiert, gut durchstrukturiert« (Zekeriya, 19.03.2019). Neben *ḥasanāt* – Guten Taten bei Gott – locken auch materielle Preise wie zum Beispiel Laptops, Geschenkgutscheine oder für die internationalen Erstplatzierten sogar Umra-Reisen nach Mekka.¹⁵

Abbildung 7: Wettbewerb in der Disziplin Koranrezitation (eigene Aufnahme).



Im März 2019 folgte ich der Einladung Engins zu einem solchen Koranrezitationswettbewerb auf Ebene des Regionalverbandes nach Dortmund, wo insgesamt 36 Jungen zwischen zehn und 13 Jahren um die schönste und nach den Aussprache- und Betonungsregeln (*tadschwīd*) exzellenteste Rezitation konkurrierten (Protokoll, 31.03.2019). Die teilnehmenden Kinder trugen Anzug oder weißes Hemd mit Gebetskappe und wurden nacheinander von der fünfköpfigen Jury aufgerufen am Tisch Platz zu nehmen und mit der Rezitation zu beginnen. Das ausschließlich männliche Publikum umfasste inklusive der teilnehmenden Jungen ca. 80 bis 100 Personen. Das Publikum verfolgte in besinnlicher Stille – Applaus ist in der Moschee grundsätzlich nicht üblich – den Wettbewerb und lediglich ein älterer Mann kommentierte vereinzelt diejenigen Vorträge, die er als besonders anrührend und gottgefällig wahrnahm, mit einem leisen doch vernehmbaren »*Mascha'allah!*« (»was Gott will«, Ausdruck der Gottergebenheit oder der Bewunderung). Nach etwa drei Stunden verkündete die Jury schließlich die Gewinner und im Anschluss formierte sich die Kongregation zum gemeinsamen Nachmittagsgebet.

In der prachtvoll mit Ornamenten und goldener Kalligraphie geschmückten und von einem türkisen Lichtband durchzogenen Moschee wurde sorgsam eine Szenerie arrangiert, die sich nahezu perfekt in den Weitwinkel-Frame der aufzeichnenden Videoka-

15 Umra ist die sog. »kleine« Pilgerreise nach Mekka, die zu jederzeit im Jahr durchgeführt werden kann. Im Gegensatz dazu findet die »große« Pilgerfahrt, der Haddsch, nur im Monat Dhu l-Hiddsch statt.

mera einfügte. Links der Gebetsnische saß die Jury an einem Tisch, rechts war der Vortragende vor einem Roll-Up positioniert, das neben einem großen IGMG Logo zahlreiche kleine Versionen desselben zeigte. Zwischen den Tischen und zentral vor der Gebetsnische wurde eine Leinwand herabgelassen, auf der sich via Live-Projektion das gesamte Arrangement inklusive der ersten Reihe der Besucher widerspiegelte. Durch die Aufzeichnung der Leinwand und die simultane Projektion auf diese wiederholte sich die Einstellung Bild in Bild *ad infinitum*. Während sich das Roll-Up mit seinen hunderten Verbandslogos als Versinnbildlichung der multiplen horizontalen Organisationseinheiten – Moscheegemeinden auf der regionalen oder Praxisgemeinschaften auf der Gemeindeebene – lesen lässt, erinnert die Tiefe der sich selbst replizierenden Projektion an die vertikale Integration der einzelnen Segmente in den gestaffelten Öffentlichkeiten der Islamischen Gemeinschaft Milli Görüş.

Für die 16-jährige Meryem war die Teilnahme an der Jugendgruppe ein Weg, sich ihrer religiösen Praxis in einem Kollektiv junger Gläubiger mit demselben Erfahrungsraum selbst zu versichern. Sie benannte den Zweck ihres Engagements: »damit ich näher an meine Religion gebunden bin. Ich fand das immer so cool, wenn man so Wettbewerbe macht. Weil unser Prophet sagt ja *Birbirinizle yarışın!* Also macht Wettbewerb!« (Meryem, 19.03.2019). Meryem bezieht sich hier auf Sure 2/148:

Jeder hat eine Zielrichtung, zu der er sich hinwendet. So wetteifert nach den guten Dingen! Wo immer ihr auch sein werdet, Allah wird euch alle herbeibringen. Allah hat zu allem die Macht.

Die Bemühung um die Perfektionierung einer religiösen Praxis wie jener der Koranrezitation, die als basaler Akt der Kultivierung von Frömmigkeit gilt, wird durch das *upscaling* (Zillinger, 2017: 53) auf die Ebene einer breiteren Öffentlichkeit – hier jeweils der Wettbewerb auf einer höheren organisationalen Ebene – gewissermaßen durch das Kollektiv zertifiziert. Die Teilnehmenden haben hierdurch die Möglichkeit, an »etwas Größerem« teilzunehmen, was im Falle der Pilgerreisen, die bisweilen als Hauptgewinn locken, bis auf die Ebene der globalen Umma hochskaliert wird. Hierin lässt sich die für viele Muslim*innen sonst lediglich imaginierte globale Community (Anderson, 1983) konkret erfahren.

Auf der Ebene der IGMG-Ortsgemeinden lassen sich also verschiedene Praxisgemeinschaften – Tandem-Partnerschaft, Jugendgruppen, Moscheegemeinde – identifizieren, die je unterschiedliche Formen von Öffentlichkeit hervorbringen und durch variierende Grade von Intimität geprägt sind. Verschiedene Aktivitäten ermöglichen den Teilnehmenden darüber hinaus die Teilnahme an den breiteren gestaffelten Öffentlichkeiten des Ortsverbands, der Regionalverbände und des deutschen Dachverbandes, bis hin zur Erfahrung der globalen transnationalen Umma. Die Jugendgruppen und die Wettbewerbe sind lediglich zwei Beispiele dafür, wie die Islamische Gemeinde Milli Görüş auf Ebene der Ortsgemeinden Strukturen der Teilnahme und positiven Selbsterfahrung in Form eines aktiven bzw. aktivistischen Islam anbietet, welcher die lokale Ebene gleichsam transzendiert und ein *upscaling* des kollektiven religiösen Erlebens auf höher gestaffelte Ebenen ermöglicht.

Parallele Räume und islamischer Aktivismus

Neben den beschriebenen performativen und partizipativen Dimensionen islamischer Bildung unternimmt die IGMG umfassende Bemühungen zur Förderung säkularer schulischer und akademischer Bildung, wie mir Zekeriya erklärte (Zekeriya, 19.03.2019), der einige Jahre als stellvertretender *başkan* der Studierendenabteilung auf Bundesebene tätig war. So bieten in vielen Moscheen etwa Gymnasialschüler*innen Unterstützung bei den Hausaufgaben an. Um bildungserfolgreichen jungen Muslim*innen auch das Studium in einer fremden Stadt d.h. ein islamkonformes Alltagsleben im Kontext staatlicher Bildungsinstitutionen zu ermöglichen, unterhält die IGMG in den meisten Universitätsstädten nach Geschlecht segregierte Studierendenwohnheime (ebd.). Oftmals gewähren die Eltern insbesondere den unverheirateten Töchtern nur deshalb das Studium in einer anderen Stadt, da sie den Institutionen der IGMG vertrauen. Durch die verschränkte Förderung von Frömmigkeit und Allgemeinbildung bildet der Verband Akteur*innen aus, die Gramsci »organische Intellektuelle« genannt hat (vgl. Schiffauer, 2010: 161), einen Typus von Akademiker*innen, die wie Zekeriya im Herkunftskontext verwurzelt sind und ihre Kompetenzen und organisationalen Fähigkeiten in dessen Dienste stellen.¹⁶ Schiffauer attestiert dieser Generation überdies die Fähigkeit des postislamistischen Denkens, die aktive Suche nach Möglichkeiten der Konvergenz zwischen den Ordnungen des Islam und jener der zivilen Bürgergesellschaften. Diese Akteur*innen wollen den Islam nicht der Säkularisierung preisgeben, sondern Möglichkeiten ausloten, die positive Religionsfreiheit im eigenen Sinne auszuschöpfen und Räume für ein islamkonformes Leben zu schaffen. Zekeriya erläuterte die Bedeutung des Angebots attraktiver Alternativen für junge Muslim*innen in Deutschland:

IGMG-Events sind richtig professionell gemacht. Die haben ja 40 Jahre Erfahrung und das findet auf höchster Ebene statt. Das macht auch Spaß... also die Jugendlichen können sich da immer austoben. Diese Atmosphären haben sie hier nicht, in der hiesigen Gesellschaft, wie jetzt ähm andere. Die [muslimischen Jugendlichen] dürfen zum Beispiel keinen Alkohol trinken oder auch nicht in gemischten Gruppen tanzen, mit anderen Geschlechtern, so freizügig sein oder sich in freizügigen Gegenden aufhalten. Sie würden sich da nicht wohlfühlen. Natürlich nehmen sie auch daran teil. Ich habe auch an meiner Abifeier teilgenommen. Aber das ist ganz anders, wenn man halt, in Anführungsstrichen unter sich ist... Die islamische Art sage ich mal... im Rahmen des Erlaubten findet das Ganze dann für die Jugendlichen statt. Wenn die Mädchen untereinander sind, dann fühlen die sich wohler. Und das Ganze wirkt auch identitätsstiftend (Zekeriya, 19.03.19; Anm. d. Verf.).

Wie gezeigt wurde, bietet die Organisationsstruktur der Islamischen Gemeinschaft Milli Görüş jungen türkischsprachigen Muslim*innen in Moscheegemeinden in Deutsch-

16 Bei Gramsci ist das Pendant des »organischen Intellektuellen« der kommunistischen Partei der »traditionelle Intellektuelle«, der sich aus seinem Herkunftsmilieu gelöst hat und für die bürgerliche Intelligenz steht. Schiffauer (2010: 161) weist darauf hin, dass diese für den Marxisten Gramsci nicht Emanzipation, sondern Konformität bedeute, eine Vereinnahmung durch die hegemoniale Klasse.

land und anderen Staaten die Möglichkeit aktiver Teilhabe und Selbstorganisation. Dabei übernehmen die in den Jugendgruppen engagierten jungen Frauen und Männer Eigenverantwortung, werden durch den im Türkischen zwar inflationär gebrauchten Titel *başkan* (Vorsitzende/-r) gleichsam mit symbolischem Kapital ausgestattet und in das ausdifferenzierte hierarchische Gefüge der IGMG integriert.¹⁷ Durch die Vorbildfunktion bildungserfolgreicher *ablas* und *abis* wird eine positive Auseinandersetzung mit der Gesellschaft sowie mit praktischer, schulischer und akademischer Bildung gefördert. Schiffauer (2010) bezeichnet die IGMG letztlich als »Ermöglichungsinstitution« (S. 251), da sie in der nicht-islamischen und in großen Teilen islamfeindlichen Umwelt »die Bedingung der Möglichkeit der religiösen Praxis sicherstellt« (ebd.). Der Verband schafft somit jene parallele Gesellschaft, die, wie Zeynep in Kapitel I. betont hatte, letztlich privat und daher legitim sei. Räume zu schaffen und zu beanspruchen und die herrschenden Diskurse in Frage zu stellen und herauszufordern, berührt unmittelbar Fragen von Macht, Autorität und subversivem Verhalten. An diesem Punkt bietet das aus der Theorie der sozialen Bewegungen stammende Konzept des Aktivismus einen fruchtbaren Ansatz, um die Aktivitäten der Jugendabteilungen als politische Jugendsubkultur zu fassen und ihre gemeinsamen Praktiken, Emotionen und Rechtfertigungen und ihr spezifisches politisches Bewusstsein in den Blick zu nehmen. Zeynep und die *hijabis* der Mädchengruppe praktizieren in diesem Sinne eine Form des Aktivismus und des Widerstands »in which activists turn against policies and debates centring [sic!] on Muslims and Islam, while attempting to create and protect an alternative space for themselves in which they can experience Islam according to their own perception of it« (de Koning, Becker & Roex, 2020: 9). Der Dachverband fördert diesen Aktivismus, indem er das ideologische Fundament liefert und zugleich eine Perspektive für Erfolg in der Gesellschaft und damit verbunden ein positives Selbstbild bereitstellt. Die spezifischen Aktionsformate und das mit diesen verbundene Erlebnis werden durch gezielte *branding strategies* (vgl. Sorgenfrei, 2021: 213–215) wie beispielsweise den Einsatz visueller Markenelemente (Logo, Farbpalette, grafischer Stil, Schriftart etc.; Miles, 2014: 106–108) als aktiver muslimischer Lifestyle vermarktet. So werden nahezu alle Aktivitäten – vom Wohltätigkeitsfest über die Wettbewerbe bis hin zur Pilgerreise – im Sinne einer modernen Corporate Identity durch die allgegenwärtige Präsenz des Verbandslogos auf Bannern, Buttons und allerlei Merchandise mit der IGMG-Symbolik gerahmt. Hymnen wie der *IGMG-Marşı* (IGMG-Marsch), in denen Geschwisterlichkeit und Verdienste der Gemeinschaft besungen und in YouTube-Videos auch visualisiert werden, bilden den Soundtrack zum religiösen Aktivismus in der Milli Görüş-Sphäre. Dieses permanente *flagging* von Symbolen führt, wie der britische Sozialpsychologe Michael Billig (1995) demonstriert, zur subtilen Internalisierung der jeweiligen Zuschreibungen. Im Falle der IGMG gehen diese für

17 Pierre Bourdieu prägte den Begriff des Kapitals in seiner, in verschiedenen Werken ausgearbeiteten soziologischen Theorie. In *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (1992: 150–151) unterscheidet er drei Hauptformen: ökonomisches Kapital (finanzielle Ressourcen), soziales Kapital (soziale Netzwerke und Beziehungen) und kulturelles Kapital (Bildung, Wissen, kulturelle Ressourcen). Hinzu kommt noch der Begriff des symbolischen Kapitals, der auf Anerkennung und Reputation basiert und zur Distinktion in der Gesellschaft beiträgt. Bourdieu argumentiert, dass diese Kapitalformen die soziale Position eines Individuums beeinflussen und eine zentrale Rolle in der Reproduktion von sozialen Ungleichheiten spielen.

viele junge Muslim*innen mit positiven Erfahrungen von Selbstwirksamkeit im Lokalen und der Zugehörigkeit zu etwas Größerem, der globalen muslimischen Gemeinschaft einher. In einem gesellschaftlichen Kontext, in dem Muslim*insein überwiegend als Bedrohung wahrgenommen wird und als Stigma auf Muslim*innen zurückwirkt, kreiert die IGMG im Sinne von Tajfels (1986) Social Identity Theory also eine positive, sich im Kollektiv bestärkende islamische Identität. Diese spezifische IGMG-Identität ist in Abgrenzung von der Mehrheitsgesellschaft selbstverständlich muslimisch, sie gilt anders als der Islam der DİTİB nicht als ein »Islam light« und steht – verglichen mit dem stärker weltabgewandten Mystizismus der Süleymanîs (VIKZ) – zugleich für ein aktives Engagement in der Gesellschaft. Sie ist aber unter anderem durch die politische Orientierung an der Türkei, sowie durch das konsequente Festhalten an der türkischen Sprache nach wie vor eine national-religiöse türkische Diaspora-Identität, die gleichwohl ihren legitimen Platz in der postmigrantischen Gesellschaft einfordert. Sofern die IGMG eine gesellschaftliche Parallelität von islamischen und säkularen Räumen schafft, und durch die Einrichtung erster die Teilnahme an letzteren ermöglicht, fördert die Organisation *potenziell* die Kompetenz, in beiden Bereichen souverän aufzutreten und das von Zekerîya oben (Kap. I.4) beschriebene *doppelte Bewusstsein* auszubilden. Gleichwohl steht dieses Modell insofern in Frage, als ausreichende Kompetenzen der Türkischen Sprache unter vielen türkeistämmigen Jugendlichen tendenziell rückläufig sind. Während eines *soh-bets* der Jungengruppe an dem etwa zehn junge Männer zwischen vierzehn und achtzehn Jahren teilnahmen, referierte Mustafa Hodscha über »gute und schlechte Freunde« und verglich beiderlei allegorisch miteinander. Um den Wert guter Freunde zu betonen, zückte er ein kleines Fläschchen Parfum, gab es in die Runde und jeder der Jungen befeuchtete eine Fingerspitze, um sich den Hals zu betupfen. Gute Freunde seien, so erklärte der Lehrer, wie ein »schöner Duft«, mit »schönem Herzen« dessen Moral sich von jener anderer absetze (Protokoll, 21.10.2019). Schlechte Freunde seien hingegen wie »ein Blasebalg, der Luft erzeugt, um die Temperatur des Feuers zu erhöhen, es stinkt, wirft Funken und verbrennt Deine Kleidung« (ebd.). Einer der Jungen blickte den Hodscha mit fragendem Blick an, da er die Gleichung offensichtlich nicht verstand. Mustafa, der die Unzufriedenheit über die Reaktion des Schülers nur schwer verbergen konnte, antwortete: »Komm schon, Du verstehst, was ich meine! Sollen wir das jetzt nochmal wiederholen? Das ist spirituelles Bilddenken!« (Ebd.). Die allegorische Abstraktion des Gleichnisses war für den Jungen nicht verständlich, da insbesondere jene Jugendlichen, die keinen muttersprachlichen Unterricht in der Schule erhalten, oft nur über Grundkenntnisse verfügen. Aus der Parallelität des IGMG-Kosmos resultiert daher zugleich eine doppelte Problemstellung für die Zukunft islamischer Bildung. Denn während die einen dem Moscheeunterricht auf Türkisch aufgrund mangelnder Kenntnisse nicht mehr gänzlich folgen können, lernen die Schüler*innen in den Milli Görüş-Moscheen auch nicht, sich über ihre Religion auf Deutsch zu verständigen.

Abbildung 8: Buttons an Zeyneps Rucksack: »KGT Mekke'de« (Mädchenabteilung in Mekka) & »Love Mekka & Medina« (eigene Aufnahme).



4. Islamschule in der Al-Taqwa Moschee

Wie bereits in der einleitenden Vorstellung der Forschungsräume herausgestellt wurde, verfügt die Al-Taqwa Moschee über zahlreiche Alleinstellungsmerkmale, die sie insbesondere von den Moscheen der Türkischen Tradition, welche in der Mehrheit einem Dachverband – DİTİB, VIKZ oder IGMG – angehören, abheben und innerhalb der urbanen islamischen Landschaft eine Sonderstellung verleihen (vgl. Färber, Spielhaus & Binder, 2012: 61–67). Neben der religiösen *Autorität des Imams* und dem *spezifischen Islamverständnis* ist dies insbesondere der hohe Stellenwert der *deutschen Sprache*. So wird etwa die Arabische Freitagspredigt von Imam Abdellatif von dessen Schwiegersohn Hischam im Anschluss immer auch in der deutschen Übertragung verlesen. Insbesondere macht aber der umfangreiche deutschsprachige Islamunterricht die Moschee für viele muslimische Familien attraktiv. Während samstags in zwei Klassen die Mädchen unterrichtet werden, lernen sonntags von 10 bis 14 Uhr in insgesamt sieben Klassen vornehmlich Jungen (unter 14 Jahren auch gemischtgeschlechtlich) die Grundlagen der Religion sowie Koraninterpretation (*tafsīr*) in deutscher Sprache und nur einige wenige auch auf Arabisch. Insgesamt besuchen ca. 120 Kinder und Jugendliche den Unterricht, der hier als *ta'lim* (etwa Bildung) bezeichnet wird. Während die Emir Sultan Moschee über einen einzigen Unterrichtsraum verfügt und die Sultan Mehmet Camii keine geeignete Räumlichkeit aufweisen kann, stehen in der Al-Taqwa Moschee drei geflieste und mit kühlen Neon-

röhren ausgestattete Klassenräume im Keller zur Verfügung. Außerdem werden für den Unterricht auch die Gebetsräume der Frauen und Männer, sowie der Jugendraum und das Konferenzzimmer genutzt. Neben dem Unterricht werden mit variierender Regelmäßigkeit freitags- und sonntagsabends Vorträge angeboten. Während meiner ersten Feldphase fanden diese nur selten statt. Auch die einmal im Monat geplanten Jugendübernachtungen wurden erst im letzten Monat der Forschung wieder angeboten.

Da die marokkanische Gemeinschaft im Feldforschungsort ungleich kleiner ist als die türkische, traf ich Jugendliche der Al-Taqwa Gemeinde deutlich seltener in Moschee-externen Kontexten. Darüber hinaus konnte ich abgesehen von der Teilnahme des ›Direktors‹ am Integrationsrat der Stadt keinerlei öffentlichkeitswirksame Aktivitäten oder institutionalisierte Kooperationen mit anderen Moscheen beobachten. Aus dieser introvertierten Tendenz der Gemeinde und dem Fehlen formalisierter externer Strukturen resultierte letztlich auch ein anderer Zugang zum Forschungsraum, der nahezu ausschließlich über die Teilnahme an Aktivitäten innerhalb der Räumlichkeiten der Moschee stattfand, wie Unterricht, Vorträge, Sitzungen oder Gebete. Die folgende Beschreibung der Institutionalisierungsprozesse von Praxisgemeinschaften und begrenzten Öffentlichkeiten weist ein entsprechend höheres Maß an historischer Tiefe und persönlicher Nähe auf als jene der IGMG-Moschee. Die wichtigsten Gesprächspartner waren die zentralen Autoritäten der Moschee. Der Imam Abdellatif, den alle respektvoll als ›Scheikh‹ bezeichnen und der seit 1995 die religiösen Belange der Gemeinde leitet, Ahmad Lahbabi, welcher das Unterrichtsprogramm organisiert und daher von vielen als ›Direktor‹ betitelt wird, und Abdullah, der einzige türkeistämmige im engeren Kreis der engagierten Mitglieder.¹⁸ Er leitet den Unterricht der ältesten Jungen und wird von vielen aufgrund seines medizinischen Dokortitels und der Profession als Chirurg ›Dr. Abdullah‹ oder schlicht ›Doktor‹ genannt. Darüber hinaus standen mir der Vorsitzende Onkel Yusuf und sein Stellvertreter Onkel Ismail, die als ›Gastarbeiter‹ die Moschee gegründet hatten, Rede und Antwort und ich sprach mit zahlreichen weiteren Lehrern, Eltern und Schülern der Gemeinde. Im Folgenden skizziere ich den spezifischen Bildungsansatz der Al-Taqwa Moschee, und analysiere dessen Genese unter Einbezug der wegweisenden soziodemographischen und ideologischen Faktoren.

Islam, »wie Allah ihn uns gesagt hat«

Yusuf: ...die Leute sagten vielleicht du bist gegen dein Land oder was!? Die sagen uns sowas, weil wir wollten den Islam, wie Allah ihn uns gesagt hat. Die wollten Bilder von Königen in die Moschee machen... wenn Feiertag ist in Marokko, musst du das auch hier in der Moschee machen! Wir haben gesagt: ›So was machen wir nicht! Bis jetzt *al-ḥamdulilāh* [etwa Preis sei Gott]‹ (Prot. 12.05.2019; Anm. d. Verf.).

18 Während der Direktor einen zivilen Namen trägt, der der muslimischen Historiographie entstammt und daher mit Vor- und Nachnamen pseudonymisiert wird, hat der Doktor zu seinem zivilen türkischen Namen zusätzlich einen muslimischen Namen angenommen, mit welchem er in der Moschee ausschließlich angesprochen wird. Mit dem Scheikh wurde der Name nicht thematisiert.

Onkel Yusuf und Onkel Ismail hatten wie viele andere Bergleute aus der Türkei und Marokko nach zehn gemeinsamen Jahren unter Tage und den ›Fehlritten‹ von Kneipen- und Spielhallenbesuchen, Anfang der 1980er begonnen, sich wieder auf ihre Religion zu besinnen. In einer Gruppe von etwa 15 Männern hatten sie in einer Garage angefangen gemeinsam zu beten, doch schon bald kam es zu jener von Yusuf beschriebenen Meinungsverschiedenheit. Da Yusuf, Ismail und einige weitere Brüder den Einbezug kultureller bzw. nationalstaatlicher Symbole als nicht mit Koran und Sunna konform ansahen und es ablehnten, das Bildnis des damaligen, autokratisch regierenden Königs Hassan II. in der Moschee aufzuhängen,¹⁹ verließ eine stärker nach Marokko orientierte Gruppe den Kreis und gründete einen Kulturverein, der vom marokkanischen Konsulat gefördert wurde. In der Marokkanischen Diaspora-Community in Europa herrschte von Beginn an Misstrauen gegenüber den Absichten staatlicher marokkanischer Organisationen (Sunier, van der Linden & van de Bovenkamp, 2016: 412), da die Mehrheit der Arbeitsmigranten wie Yusuf und Ismail aus den für ihre antiroyalistische Haltung bekannten, überwiegend von Berber*innen besiedelten Provinzen Rif und Oujda stammt (Berriane, 1996: 170).²⁰ Die Regionen des Nordostens wurden lange, sowohl von den Ko-

19 1961 bestieg König Hassan II., der sich als »Kombinierer von islamischer Tradition und westlicher Modernität« (Khallouk, 2016: 111) sah, den Thron, baute seine Herrschaft jedoch sukzessive zu einem autoritären Regime aus. Mit seiner Herrschaft begannen in Marokko die sogenannten »bleiernen Jahre«. Der wachsende Unmut in der Bevölkerung entlud sich ab 1965 in Student*innenunruhen und in den gescheiterten Putschversuchen durch Teile des Militärs 1971 und 1972. Hassan II. ging zunehmend repressiv gegen Oppositionelle vor (ebd. 114–115).

20 Wie Berriane (1996: 170) basierend auf Daten des marokkanischen Konsulats Frankfurt errechnete, stammten 1974 73 % der marokkanischen Gastarbeiter*innen in der Bundesrepublik aus der im Rif liegenden Provinz Nador und weitere 5 % aus dem an Nador und Algerien grenzenden Oujda. Die vormals autonomen Tarifit-sprachigen Regionen des Nordostens waren sowohl während der Kolonialherrschaft wie auch im Königreich Marokko systematisch vernachlässigt worden und galten lange als Hort des Widerstands und der wirtschaftlichen Krisen (de Haas, 2007: 12–13). Die Kolonialmächte hatten eine *divide et impera* Politik auf Basis einer hochstilisierten Unterscheidung zwischen *Arabité* (Arabertum) und *Amazighité* (Berbertum) verfolgt, die maßgeblich zur Konstruktion einer berberischen Identität und Kultur beigetragen hatte (Pfeifer, 2015: 46–64). Zwar sind die Dialekte der drei großen berberischen Gesellschaften Marokkos, Zentralatlas-Tamazight, Taschelit und Tarifit, das im Rif-Gebirge gesprochen wird, linguistisch miteinander verwandt und untereinander verständlich, doch verfügten die Sprecher*innen nicht über eine prä-koloniale kollektive Identität. Heute verstehen sich die Berber*innen überwiegend als indigene Bevölkerung Marokkos und zunehmend werden Forderungen laut, die negative Fremdbezeichnung Berber*in durch das Ethnonym Imazighen → Freie (Sg. Amazigh) zu ersetzen. Das griechische *barbaros* (stammeln, lallen, unverständlich sprechen) und das römische *barbarus* bezeichnet jeweils Gruppen und Kulturen außerhalb der eigenen Zivilisation (ebd.: 38). Im zeitgenössischen Sprachgebrauch wird der Begriff des Barbaren »abfällig für verrohte, ungebildete und unzivilisierte Menschen verwendet« (ebd.: 39). Da meine amazighischen Gesprächspartner*innen sich aber weiterhin durchgehend als Berber*in bezeichneten, halte ich – der Problematik der ursprünglichen Benennungspraxis bewusst – im Fortgang an diesem Begriff fest.

Die Regierung des Sultans wird seit dem 16. Jahrhundert als *makhzen* bezeichnet. Zum *makhzen* gehörten Amtsträger am Hof, Würdenträger wie auch loyale Stammesführer. Seit der Unabhängigkeit steht der Begriff für den marokkanischen Staat und seine Institutionen (Polizei, Justiz, Verwaltung etc.). (Vgl. Pfeifer, 2015: 48–49). Diese Bedeutung hatte sich jedoch durch die Kolonialzeit und die Ära Hassan II. gewandelt. So benennt Sunier mit dem Begriff den marokkanischen Staat

lonialherren wie auch dem Königreich Marokko, strukturell vernachlässigt und galten als Hort der Rebellion und der ökonomischen Krisen (de Haas, 2007: 12–13). Hassan II. machte sich in den 1970ern folglich die Migrationspolitik nicht nur zunutze, um Druck vom heimischen Arbeitsmarkt zu nehmen, sondern auch um politische Spannungen zu entschärfen: »Der hat sich gedacht, gut, dann kriegen die alle Pässe und sollen weg. Und das ist der Grund warum so viele Berber in Deutschland, Holland und Belgien sind. Mehr als [marokkanische] Araber.« (Ahmad Lahbabi, 19.02.2019; Anm. d. Verf.). Zugleich war der König bestrebt in der Diaspora Einfluss zu gewinnen und etablierte die sog. *amicales*, Vereine im Umfeld der ersten Moscheen, die in direkter Verbindung zu Botschaften und Konsulaten standen. Diese sollten vordergründig den Migranten Unterstützung in der Fremde leisten, fungierten aber zugleich als Kontrollinstanzen des *makhzen* – des Herrschaftsapparates – und seines Geheimdienstes (Schüttler, 2007: 4; Sunier, van der Linden & van de Bovenkamp, 2016: 411–412).²¹ Mit Absage an staatliche Beeinflussung aus der Heimat ging nicht nur der Verzicht auf finanzielle Förderung einher. Mit ihr konstituierte sich auch das Islamverständnis der Gemeinde, das sich von nationalen und kulturellen Symboliken distanziert und somit auch lokale Formen von Islam ablehnt. Man habe etwa mit dem Sufismus (*tasawwuf*), der die marokkanische Volksreligiosität maßgeblich prägt, »nichts zu tun«, erklärte Lahbabi (19.02.2019). Während der Sufismus in den letzten Jahren seitens des marokkanischen Staates als typisch marokkanische, liberale Form des Islam beworben wird, in der sich verschiedene Konfessionen und Weltanschauungen wiederfinden können (ebd.: 413),²² gelten der orthodoxe Islam und insbesondere salafis-

und seinen Sicherheitsapparat (Sunier, van der Linden und van de Bovenkamp, 2016: 411). Kritische Stimmen bezeichnen ihn heute als den *deep state* Marokkos, der Regierungsgeschicke lenkt und in die Politik eingreift (z.B. Karam, 20.07.2020; Lamzouwaq, 13.10.2013).

- 21 Während der ›bleiernen Jahre‹ unter Hassan II. galt jede politische Aktivität, sei es das Engagement in Gewerkschaften oder die Förderung der Berberkultur, als subversiv und verdächtig und wurde nach Rabat gemeldet. Mit der zunehmenden Reformbereitschaft Hassans II. in den 1990ern stellten die *amicales* ihre Spionageaktivitäten ein und der König schuf die dem Innenministerium angeschlossene *Fondation Hassan II pur le Marocains Résidant à l'Etranger* als Organ der politischen Repräsentation der Auslandsmarokkaner*innen (Schüttler, 2007: 4). Grundsätzlich werden die Auslandsmarokkaner in Deutschland vom marokkanischen Staat eher vernachlässigt, da sie einerseits – im Vergleich zu jenen in Belgien, Frankreich oder Spanien – eine kleine Gruppe sind, die als politisch tendenziell inaktiv gilt, und andererseits stellt die Sprachbarriere für Forschung in Deutschland ein Hindernis dar. So wurde beispielsweise in der Forschungsabteilung des *Fondation Hassan II.* kein Forschungs koordinator für Deutschland ernannt (ebd.: 5).
- 22 Dieses Image mag den heterodoxen Ritualpraktiken geschuldet sein, in denen nicht selten Musik, ekstatischer Tanz und Trance-Riten eine zentrale Rolle spielen (vgl. Zillinger, 2014). Die Bruderschaften des Sufismus, der im marokkanischen Kontext auch als Maraboutismus bezeichnet wird (Khallouk, 2016: 180–181; vgl. Eickelman, 1976), haben sich jeweils aus der Gefolgschaft zu einem Scheikh (*marabout*) formiert, der mit besonderer Segenskraft (*baraka*) ausgezeichnet ist und in der Regel in einer spirituellen Linie (*silsila*) von Gelehrten in Verbindung mit dem Propheten Muhammad steht. Die Grabstätten der Marabouts entwickelten sich zu lokalen Heiligtümern und Pilgerstätten, an die auch religiöse Stiftungen (*waqf*) zu Wohlfahrtszwecken angeschlossen waren bzw. sind (Khallouk, 2016: 181–182). Über Jahrhunderte hinweg leisten die Bruderschaften somit insbesondere in ländlichen Regionen einen Beitrag zur sozialen Sicherheit. Ihr politischer Einfluss, den sie bereits im Widerstand gegen Portugiesen, Spanier und Franzosen geltend machten, ist bis heute nicht zu unterschätzen. Auch in der ethnologischen Forschung wird der Sufismus – wie

tische oder wahhabitische Auslegungen hingegen als nach Marokko importierte, ausländische Phänomene (ebd.).²³

Wenn Yusuf und Ismail heute auf die Geschichte der Moschee zurückblicken, tun sie dies nicht ohne Stolz, denn seit der Gründung der Moschee 1984 sind nicht nur die Besucherzahlen stetig gewachsen, auch die Kongregation des Freitagsgebets ist zunehmend internationaler geworden. Richtungsweisend für diese weitere Entwicklung sollte die Einstellung des Imams sein der seit 1995 der Gemeinde in religiösen Belangen bis heute vorsteht. Abdellatif ist ein kleiner, kräftiger Mann mit weißer Haut, dessen rundes Gesicht von einem grauen, kurz gehaltenen Bart gerahmt wird. In der Moschee wurde er respektvoll als Scheikh angesprochen und auch über die Moschee hinaus war er als Autorität anerkannt. So gestanden beispielsweise auch meine Salafi-Gesprächspartner ein, dass er derjenige sei, mit dem man nicht zu diskutieren brauche, sei er doch an Wissen allen überlegen. Der Scheikh durchlief, als wohl einziger Imam der Stadt, eine klassische religiöse Bildung in marokkanischen Medressen. Neben der Autorität eines Gelehrten zeigte Abdellatif aber auch seine väterliche Seite: Mit Hingabe stand er im Ramadan täglich selbst stundenlang in der Küche und lud die Brüder zum allabendlichen *iftār* (Fastenbrechen) ein, bevor er im Anschluss für mehrere Stunden beim nächtlichen *tarāwīḥ*-Gebet vor 200–300 Gläubigen im zunehmend mit Sauerstoff unterversorgten Gebetsraum den Koran rezitierte. Er war immer präsent und ansprechbar, da er mit seiner Familie im selben Gebäude wohnte, in dem auch die Moschee untergebracht ist. Für die grundsätzlich als erfolgreich wahrgenommene Entwicklung der Gemeinde identifizierte Scheikh Abdellatif drei Gründe:

Erstens: Demographie. Viele haben Kinder bekommen. Die älteren Gastarbeiter werden weniger und mittlerweile sind viele neue Leute da. Verwandte, Schwiegersöhne. Und jetzt, nach dieser Krise in Syrien, haben wir auch einige Flüchtlinge. *Zweitens:* Es gab mal ein Missverständnis in der *ḡamā'a* [Gemeinde] und die hat sich gespalten und es gab Leute, die haben gesagt, wir müssen nach Tradition gehen, d.h. ein Marokkaner sagt, wir sollen nicht mit Türken beten. Die anderen haben gesagt, wer kommen

Eickelman's (1976) klassische Ethnographie eines sufischen Pilgerzentrums exemplarisch zeigt – bisweilen als *Moroccan Islam* überschrieben und mit diesem gleichgesetzt.

- 23 Bereits in Marokko hatte der Staat versucht, durch die Gründung eigener Moscheen den Islam zu kontrollieren, wie der Direktor erläuterte: »Es gibt Moscheen, die wurden von der Regierung gebaut und machen nur, was die Regierung will. Sogar die Freitagspredigt muss schon vorher kontrolliert werden oder die kriegen das geschrieben. Der zweite Teil der Predigt war immer für die Regierung und König. Oder an einem nationalen Feiertag mussten alle in die Moschee. Die Moscheen, die aber von Leuten so gebaut worden sind, die waren unabhängig, und da hatte der Staat keine Kontrolle. Die haben einfach so gepredigt, und als sie gemerkt haben, das geht in die falsche Richtung, dass jeder predigt, wie er will, und da gibt es auch salafistische Imame, die haben auch Hass gepredigt usw., und dann, nach den Attentaten in Casablanca usw., wurden sie noch strenger kontrolliert« (Ahmad Lahbabi, 06.03.2019). Neben dem Anschlag von Casablanca 2003, in dem 46 Menschen getötet wurden, waren die Autoritäten auch durch die Teilnahme von Personen mit marokkanischer Herkunft bei Anschlägen im Ausland – wie 2004 und 2017 in Spanien – alarmiert, denn als beliebtes Reiseziel der Europäer befürchtete man nicht zuletzt auch negative Auswirkungen auf den Tourismus (El-Katiri, 2013).

will, kann kommen. Ich habe versucht, Islam zu erklären. Was heißt das? Keine Nationalität! *Drittens*: Jugendliche wie Abdullah... in türkischen Moscheen geht es viel um Tradition und die Imame sind wenig gebildet. So gesagt, so gemacht, folgen wir. Jugendliche verstehen teilweise mehr als die Imame und versuchen, es ihren eigenen Leuten zu erklären und die sagen: ›Ihr seid junge Leute und versucht mir etwas zu erklären? Raus!!‹ Dann sind die zu uns gekommen. Wir haben viele Jugendliche vieler Nationalitäten. Also Türken, Bosnier, Araber, Marokkaner (Abdellatif 27.01.2019; Anm. d. Verf.).

Neben der demographischen Entwicklung (1), die derart auch in der Geschichte türkischer Moscheen zu beobachten ist, sah der Scheikh vor allem (2) die Überwindung nationaler Identifikationen und die Loslösung der Religion von entsprechenden als Kultur oder Tradition beschriebenen Aspekten als das, was die Attraktivität der Al-Taqwa Moschee für ein breiteres Publikum ausmacht. Er replizierte somit das Gründungsnarrativ der Gemeinde, in dem die Entscheidung für eine puristische und universale Religion gewissermaßen angelegt war. Darüber hinaus betonte Abdellatif: »Ein Muslim braucht keinen Staat, um ein Muslim zu sein. Bei 99 Prozent brauchst du dich nur auf dich zu konzentrieren und zu praktizieren.« (Abdellatif, 27.01.2019). Er stellte somit den quietistischen Ansatz der Gemeinde heraus, der den politisch-aktivistischen und explizit türkischen Islam der Milli Görüş Bewegung nahezu kontrastiert.

Zuletzt (3) kritisierte Abdellatif in vorstehendem Zitat das blinde Befolgen einer Tradition oder Rechtsschule (»So gesagt, so gemacht, folgen wir«), die als *taqlid* (Nachahmung, Imitation) bezeichnet wird, und stellte somit auch die Autorität von dessen Vertretern, den Imamen in türkischen und bosnischen Moscheen in Frage. Sie könnten vielen Jugendlichen im Hier und Heute keine befriedigenden Antworten mehr geben, was einen *push*-Faktor für das Verlassen der Moscheen darstelle. Dies habe viele Jugendliche zu ihm geführt, der eine größere Flexibilität im Umgang mit Traditionen und Rechtsschulen für sich beansprucht. Der Einsatz der deutschen Sprache als weiterer Verkehrssprache neben Tamazight und Arabisch war letztlich die Konsequenz des Ansatzes einen Islam für alle in der deutschen postmigrantischen Gesellschaft zu etablieren und nach Abdellatif der einzige Weg, ihn an die nächste Generation zu vermitteln. Dekulturalisierung bzw. Denationalisierung und der Gebrauch der deutschen Sprache sind die zentralen Aspekte für die zentripetale und integrative Dynamik der Moschee (diese gehen indes mit theologischen und islamrechtlichen Argumentationen einher, die in Kapitel 3 eingehender beleuchtet werden). Die Al-Taqwa Moschee löst sich dadurch zunehmend von Herkunfts- und Migrationsbezügen und orientiert sich an der Einwanderungsrealität der postmigrantischen bundesrepublikanischen Gesellschaft. Aufgrund dieser postmigrantischen Orientierung (vgl. Foroutan, 2019) und dem Stadtweiten Einzugsgebiet (vgl. Färber, Spielhaus & Binder, 2012) bezeichne ich die Al-Taqwa Moschee als *postmigrantische Stadtmoschee*.

Der lange Weg zum Moscheeunterricht

Bis Mitte der 1990er bestand die Gemeinde fast ausschließlich aus marokkanischen Bergleuten und ihren Familien, die gemäß der Lokalisierung der drei Zechen über die ganze Stadt verteilt lebten. Nachdem man Anfang der 1990er einen Lehrer aus Marokko als Imam engagiert hatte der auch die Kinder unterrichten sollte, stellte der Standort der Moschee in einem der äußeren Vororte eine große Herausforderung dar. Adam, der Sohn von Onkel Ismail erinnert sich, wie das Problem gelöst wurde:

Damals fuhren zwei oder drei Mercedes 207er Kastenbullis durch die Stadt. Wir hatten einen Fahrdienst. Die haben extra Fahrer engagiert, der eine fährt Richtung Norden, der andere Richtung Westen und dann wurden die Jungs und Mädels zusammengetrommelt und dann in die Moschee gefahren (Adam, 11.04.2019).

Trotz der Einrichtung dieses Shuttleservices, um den langen Weg zum Moscheeunterricht zu bewältigen, konnte dieser nicht verstetigt werden, denn bald habe man sich aufgrund der »mittelalterlichen« (ebd.) Methoden, die auch psychische und physische Gewalt beinhalteten, von dem marokkanischen Lehrer getrennt und das Angebot wurde vorerst eingestellt. Als 1995 schließlich Abdellatif die religiöse Leitung der Gemeinde übernahm, standen die Platzprobleme der Moschee im Vordergrund und man zog in die Innenstadt, wo die neuen Räumlichkeiten zuerst einmal für die Nutzung als Gebetsraum umgebaut werden mussten. Als Angestellter des Vereins und geübter Bauarbeiter übernahm der Imam einen großen Teil der Arbeiten selbst.

Als um die Jahrtausendwende im Zuge einer – nach der Arbeitsmigration und dem Familiennachzug – dritten Migrationsphase viele marokkanische Akademiker*innen nach Europa kamen, stießen auch einige Brüder zur Gemeinde, die ihre Schule oder ihr Studium in Marokko absolviert hatten. Darunter auch Ahmad Lahbabi, der bei seiner Ankunft folgenden Eindruck der Moscheebildung hatte: »Anfang bis Mitte der 2000er gab es viele Kinder, die eine Bruchphase hatten. Die haben jahrelang kein Arabisch gelernt und kein Koran. Es gab also Leute, die haben was verpasst, weil es einfach Mangel an Lehrern gab« (Ahmad Lahbabi, 19.02.2019). Lahbabi stammt aus dem nordostmarokkanischen Nador, nennt sich »halb Berber, halb Araber« (ebd.) und wuchs entsprechend zweisprachig auf. Nach Koranschule, Abitur und Jurastudium ging er im Alter von 27 Jahren nach Deutschland und absolvierte ein Studium der Sozialen Arbeit. Nachdem er schließlich eine Stelle als Schulsozialarbeiter gefunden hatte, begann er 2009 gemeinsam mit dem Scheikh und dem Doktor Abdullah, das Angebot der Moschee um einen Islamunterricht auf Deutsch zu erweitern und die Schüler*innen nach Altersgruppen einzuteilen und Klassen zu bilden. Heute ist Ahmad der »Direktor« des als *ta'lim* bezeichneten Unterrichts und beispielsweise für die Kommunikation mit den Eltern, die Anmeldung der Kinder, die Bildung der Kurse oder die Zuteilung der Lehrer zuständig. Darüber hinaus gibt er Unterricht in Grundlagen des Islam für die Kleinen zwischen 9 und 14 Jahren.

Auch Abdullah – der in der einleitenden Vignette das Nachwuchsproblem benannt hatte – spielte eine wichtige Rolle bei der Entwicklung des deutschsprachigen Unterrichts. Um die Jahrtausendwende war er der Einzige im engsten Kreis der Autoritäten,

der nicht marokkanischer, sondern der Herkunft seiner Eltern nach türkischer Abstammung war, und im Feldforschungsort geboren wurde. Seine Frömmigkeit und die angehende Karriere als Mediziner ließen ihn auch früh das Ansehen der marokkanischen Honoratioren gewinnen. Abdullah kehrte schon als Jugendlicher der türkischen DİTİB-Moschee seiner Eltern den Rücken und stand während des Studiums der Salafiyya nahe, fand schließlich aber den Weg zu Abdellatif in die Al-Taqwa Moschee. Abdullah ist zur Zeit der Forschung Anfang Vierzig, alleinstehend und Oberarzt in einer renommierten Klinik. Er unterrichtet jeden Sonntag die ältesten Jungen im Alter von 13 bis über 20 Jahren in *tafsīr*, der selbstständigen Auslegung des Koran. Er ist einer von mehreren Türkei- und Bosnien-stämmigen Brüdern, die um die Jahrtausendwende den »Kulturislam« ihrer Eltern und der Moscheegemeinden, hinter sich gelassen hatten, nach deutschsprachigen Angeboten verlangten und zur Al-Taqwa Moschee kamen. Sie waren Teil einer Suchbewegung, die eine puristische Revitalisierung des Islam anstrebte und in deren Zusammenhang auch das Aufblühen des zeitgenössischen Salafismus steht.

Ende der 2000er hatten sich in der Al-Taqwa Moschee einige dieser Suchenden zusammengefunden, um in der Moschee ein Bildungsprogramm in deutscher Sprache zu implementieren. Aufgrund der begrenzten räumlichen Kapazitäten des damaligen Moscheegebäudes mietete die Gruppe einen Raum auf der anderen Straßenseite an. Diese Initiative scheiterte jedoch bald an der Vereinnahmung des neuen Bildungsraumes durch einige Brüder, die sich nun offen als Salafis zu erkennen gaben und bald offiziell von der Moschee abgespalteten (vgl. Kapitel III.4).

Erst mit dem Umzug 2013 aus der Stadtmitte zurück in den Vorort, wo die Moschee gegründet worden war, erledigten sich schließlich die Platzprobleme und der Weg zum Bildungsprogramm in heutigem Umfang war frei. Mit der Fertigstellung der Renovierung konnte ab 2015 nun ein neues und gänzlich deutschsprachiges Unterrichtsprogramm angeboten und etabliert werden. Den Anstoß hatten letztlich jene zwei Gruppen von Muslim*innen aus der zweiten Generation gegeben, die zu Beginn der 2000er den Weg in die Gemeinde gefunden hatten, *erstens* religiöse marokkanische Akademiker und *zweitens* zuvor erst deutschsprachige Brüder, Konvertiten und jene, die dem türkischen und bosnischen Kulturislam den Rücken gekehrt hatten.

Die Lehrerschaft

Die Basis des Vereins, der die Al-Taqwa Moschee verantwortet, besteht heute aus rund siebenzig Beitrag zahlenden Mitgliedern mit ihren Familien und ist marokkostämmig geblieben. »Ich würde sagen 40 % Berber, 30 % Araber aus Oujda und 20 % Araber aus Bou'arfa«, schätzte Ahmad Lahbabi (19.02.2019) die Zusammensetzung der Mitglieder ein. Während also der Anteil an arabischen bzw. arabischsprachigen Familien an der Gesamtheit der Vereinsmitglieder mit ca. 50 % größer ist als jener der Berber, bemerkte ich nach einiger Zeit der Unterrichtsbeobachtung und nach zahlreichen Gesprächen mit den Moscheelehrern, dass die engagierten und gestaltenden Akteure und insbesondere die Lehrerschaft ethnisch anders aufgestellt ist: Sieben der neun Lehrenden bezeichnen sich als »Berber« und sind Tamazight- bzw. Tarifit-Muttersprachler. Ausnahmen sind lediglich der türkeistämmige Abdullah und Hischam, der Schwiegersohn des Scheikh, der Araber ist. Anders als in Marokko, wo viele Kinder – Berber wie Araber – Grundkennt-

nisse des Arabischen bereits im Vorschulalter in der Koranschule vermittelt bekommen, und der Spracherwerb fester Bestandteil des Curriculums öffentlicher Schulen ist, geht es vielen berberischen Kindern in Deutschland wie Abdelkarims fünfzehnjährigen Sohn Bilal: »Zuhause sprechen wir berbisch [sic!]. Also mit meinem Vater sehr oft Deutsch, ja. Mein Vater will, dass wir ein bisschen unsere Deutschkenntnisse verbessern und er selbst lernt dann halt auch dadurch« (Bilal, 10.03.2019). Die berberischen Kinder und Jugendlichen in Deutschland wachsen in der Regel mit der elterlichen Muttersprache Tamazight und der Verkehrssprache Deutsch auf und erhalten kaum die Gelegenheit, vertiefte Arabischkenntnisse zu erwerben. Doch auch die Kompetenzen des Deutschen seien bei vielen Moscheeschülern mangelhaft, wie ›Doktor‹ Abdullah diagnostizierte:

Es gibt so viele Defizite. Sie können dieses Buch nicht verstehen, weil die Jugendlichen können nicht mal Deutsch lesen! Jugendliche in der 9. Klasse haben so viel Probleme mit dem Lesen, dass sie sich dermaßen auf die Aussprache der Buchstaben konzentrieren, dass sie nicht mehr wissen, was da drinsteht (Abdullah, 14.12.2018).

Dass weder die berberischen Eltern noch die Moschee in der Lage sind, für die Rezitation und das Verständnis des Koran ausreichende Sprachkompetenzen des Arabischen zu vermitteln, erklärt die Motivation der berberischen Eltern, den deutschsprachigen Unterricht voranzubringen sowie ihre überproportionale Vertretung unter den Lehrern. Auch für viele der Eltern hat es Priorität, die eigenen Kompetenzen der Verkehrssprache im Residenzland Deutschland zu verbessern. Dass der deutschsprachige Islamunterricht für Jungen in der Al-Taqwa Moschee überproportional von Berbern angeboten wurde, hat indes wenig mit Ethnizität zu tun und ist vielmehr eine pragmatische Frage der Sprachlichkeit: Deutsch ist die Verkehrssprache der Jugendlichen und im Begriff, Tamazight als Muttersprache abzulösen.

Islamische Pädagogik

Jeden Sonntag findet in der Al-Taqwa Moschee von 10 bis 14 Uhr Unterricht statt (lediglich die Corona-Pandemie hatte zur vorübergehenden Aussetzung geführt). Ich hatte über einen Zeitraum von etwa acht Monaten dieselben Klassen begleitet, und nur gelegentlich andere Kurse, wie die ›Mini-Muslims‹, den Kurs der Kleinsten von sechs bis etwa zehn Jahren besucht. In der Regel fand ich mich also um 10 Uhr in der Klasse der 10 bis 14-jährigen bei Rashid ein, einem zumeist modisch, mit Designerjeans, gestyelter Frisur und in Lederjacke, auftretenden, Anfang vierzigjährigen Vorarbeiter einer Stahlfirma. Er und sein jüngerer Bruder, stammen wie der Direktor aus dem nordostmarokkanischen Nador, sind Berber und kamen ebenfalls um die Jahrtausendwende zum Studieren nach Deutschland, wo bereits ein Onkel lebte. In Raschids Unterricht saßen unter anderen der Sohn des Direktors, zwei Töchter von Abdelkarim, und auch seine eigene Tochter.

Rashid brachte den Kindern die Glaubensgrundlagen bei und erzählte etwa die Geschichten verschiedener Propheten wie Zekeriya, Noah oder Jesus, schilderte die Ereignisse des Weltuntergangs oder – wie in der Einheit, aus welcher der folgende Gesprächsausschnitt stammt – die Rolle der Familie und die Prinzipien islamischer Erziehung.

Nachdem er einige Minuten mit den Kindern über ihre Woche in der Schule gesprochen hatte, begrüßten sich Schüler*innen und der Lehrer:

Rashid: ›Salāmu ‘alaykum.‹

*Alle Schüler*innen:* Wa-‘alaykumu s-salām wa-rahmatu Llāh wa-barakātuh.‹

Rashid: ›Letzte Woche hatten wir die Erziehung im Islam kennengelernt. Haben wir gesagt, Islam teilt die Erziehung auf drei. Von null Jahren bis sieben Jahre und dann?‹

Schüler: ›Sieben bis 14...‹

Rashid: ›Bis 14. Was macht man da? Man erzieht die. Und weiter? Von 14 bis?‹

Schülerin: ›14 bis 22 sollte man so sein Freund sozusagen sein.‹

Rashid: ›Von null bis sieben Jahre spielen. Das heißt mehr spielen als lernen. *Da‘ibun*. Warum? Weil das Kind, egal, was du mit ihm machst, ein Vierjähriger, auch wenn du dem heute erzählst, morgen macht er den gleichen Fehler nochmal. Das bringt nichts, weil das Kind ist noch kopfmäßig nicht in der Lage zu lernen. Okay, der lernt die Motorik, der lernt viele Sachen. Aber dass er wirklich Unterricht lernen, beibringen ist noch nicht. Erst ab sieben Jahre! Ab sieben Jahren kannst du deinem Kind sogar...sogar fünf Sprachen beibringen. Ist kein Problem. Von sieben bis 14 Jahre *‘addibun*. Was heißt *‘addibun*? Verfeinere sein...Verhalten. Was heißt verfeinern? Das heißt, du sollst ihn erziehen... allein Essen, das ist auch eine Kunst. Unser Prophet Muhammad s.a.w., er hat uns sogar gezeigt, wie wir auf Toilette gehen. Das heißt, wie man Toilette betritt. Hat der gesagt: Sag *du‘ā* [Bittgebet], bevor du da reingehst. Wenn du rausgehst, sagst du nochmal: ›Verzeihung, Allah. Verzeihung, Allah!‹ Wie du isst, wie du gesund gehst, wie du dich verhältst. Das sind so halt Islam-Verhalten. Und ab 14 bis 21 Jahren, dann endet die Erziehung. Prophet sagt, bis 21 Jahren. *ṣaḥībuhu* – Du sollst ihn als Freund machen. Und Mama macht ihre Tochter als Freundin. Warum? Die bringt dem bei. [...] Islam hat für die Mutter einen ganz besonderen Platz in der Gesellschaft. Islam sagt sogar, wenn man die Rolle von der Mutter verachtet, ist die ganze Gesellschaft futsch (Protokoll, 24.02.2019; Anm. d. Verf.).

Rashid fuhr mit der besonderen Rolle der Mutter im Islam fort und unterstrich sie mit einem Hadith und einer Geschichte über einen Mann aus dem Gazastreifen, der nach drei Jahren ohne Kontakt zu seiner Mutter feststellen musste, dass diese verstorben war. Als er davon erfuhr, bereute er, sich zuvor nicht mit ihr versöhnt zu haben. Die fragenden Gesichter der Kinder angesichts der Nennung des Gazastreifens bewegten ihn nun dazu, dem eingeschobenen Beispiel wiederum zuerst eine geographische Einordnung voranzustellen, die er mit einer Zeichnung an der Tafel zu illustrieren beabsichtigte. Rashid ist ein leidenschaftlicher Erzähler, der sich zwar an Themenblöcken orientierte, doch einem frontalen Unterrichtsmodus verhaftet war, der auf freiem Erzählen aus dem Stegreif basierte und ein hohes Maß an Improvisation aufwies. So holte er bisweilen weit aus, um ein Beispiel einzubringen, für das er – wie im Falle des Mannes aus dem Gazastreifen – wiederum erst die Verständnisgrundlage schaffen musste. Dass ihm oft wenig Zeit zur Vorbereitung blieb, demonstrierte eine Unterrichtsstunde, in der ein Test geschrieben wurde. Als Rashid dazu ansetzte den Schüler*innen die Aufgaben zu diktieren, kramte er ein unordentlich gefaltetes Blatt Papier aus der Hosentasche, auf dem er offensichtlich schnell handschriftlich einige Fragen notiert hatte. Die letzte halbe Stunde des oben zitierten Unterrichts war schließlich dem Vortragen arabischer Koranverse vorbehalten,

was – verglichen mit dem vorausgehenden freien Erzählen im Frontalunterricht – einen Kontrast darstellte, da nun die Schüler*innen aktiviert wurden. Neben dem methodischen Ansatz des Lehrers ist der Ausschnitt auf einer weiteren Ebene interessant. Rashid explizierte hier das der islamischen Pädagogik zugrundeliegende Konzept von der kindlichen und adoleszenten Entwicklung, woran sich die Didaktik orientieren müsse. Auch die Moscheen – türkische wie marokkanische – orientieren sich an den drei Entwicklungsphasen als strukturierendes Prinzip des Unterrichts und seiner Inhalte.

Nach dem Unterricht von Rashid begleitete ich auch regelmäßig den Kurs des Doktors Abdullah, der jeden Sonntag von 12 bis 14 Uhr im lichtdurchfluteten hinteren Raum der Moschee stattfindet. Die erste Begegnung mit dem Lehrer hatte mich kurz irritiert, denn im Wissen um seine Tätigkeit als Oberarzt in der Chirurgie hatte ich eher ein Erscheinungsbild wie jenes des Direktors Ahmad erwartet, der für gewöhnlich Hemd trägt und glattrasiert ist. Der Bart des etwa 1,70 m großen hageren Doktor Abdullah reichte hingegen bis zur Brust, der Schnäuzer war kurz gestutzt, die ungeschnittenen Haare fielen ihm in die Stirn und seine Khaki Pluderhosen und farblich abgestimmte Fleecejacke erinnerten mich eher an den Dresscode der Salafis als an jenen eines Arztes (was mehr über meine Konditionierung, denn über Abdullah aussagt). Nachdem er mir eine deutsche Koranausgabe geschenkt hatte, damit ich dem Unterricht folgen konnte, bat er mich, in der letzten Reihe Platz zu nehmen. Von den Religionsschülern waren bereits einige volljährig, wie unschwer an den auf den Pulten platzierten Autoschlüsseln zu erkennen war. Nachdem er sie aufgefordert hatte, die Aufmerksamkeit nun nach vorn zu richten, sprach er einen Segen und forderte einen Jungen auf, die ersten Verse der Sure 15 zu lesen:

Abdullah: ›Mohammed, Lies!‹

Mohammed: ›Alif-Lam-Ra. Dies sind die Zeichen des Buches und einer klaren Lesung.‹

Abdullah: ›Stop! Alif-Lam-Ra Was ist das? Das sind einfach irgendwelche arabischen Buchstaben, die aneinandergereiht sind! Was will Er uns damit sagen? Dass wir nicht annähernd in der Lage sind, die Tiefe der Bedeutung des Buches zu verstehen! *Dies sind die Zeichen des Buches und einer klaren Lesung.* Dieses Buch ist das einzige, das seit der Antike in unveränderter Form vorliegt und nicht verändert wurde. Das sagen selbst die Islamkritiker oder die so genannten Orientalisten. Hier drin, steht das unveränderte Wort Gottes und zwar in arabischer Sprache. [...] Und was glaubt ihr, warum Allah s.w.t. sich gerade einen Analphabeten ausgesucht hat? Damit es später nicht heißt, der hat das gelesen und da reingeschrieben, schön Copy und Paste gemacht. Nein Brüder! Der Prophet war kein gebildeter Mann. Und die Menschen im damaligen Arabien, wie haben die wohl Texte überliefert? [...] Die haben das memoriert! Auswendig gelernt! Wort für Wort alles im Kopf behalten und hatten das jederzeit abrufbar! Und jetzt überlegt mal, wie sich das entwickelt hat! Dann kam die Schrift und heute? Haben wir die Digitalisierung. Jeder schreibt nur noch auf dem iPad oder wo auch immer und die wirkliche Schrift? Ja was ist damit? Man kann Seminare besuchen, ohne dabei zu sein, wählt sich eben ein und der Lehrer kann sonst wo sitzen.‹

Schüler: ›Und ist das denn irgendwie schlimm?‹

Abdullah: ›Das wissen wir nicht, aber das wird sich zeigen *in schā'a llāh!* Mohammed! Lies!‹

Mohammed: ›Vielleicht wünschen jene, die ungläubig sind, sie wären Muslime gewesen. Lass sie nur essen und genießen, und mag die Hoffnung sie ergötzen: Nur so bald werden sie erkennen.«

Abdullah: ›Stop! Brüder! Autos, Frauen, Drogen, Alkohol... YOLO! You only live once! Was soll das heißen? Dass Du in deinem einen Leben hier im Diesseits alles mitnehmen sollst, was du kannst! Und dann? Ist dann alles vorbei? Wenn das so wäre, dann hätte das Diesseits was nicht? Ja!?!«

Schüler: ›Einen Sinn!«

Abdullah: ›Einen Sinn liebe Brüder! Es heißt immer der Tod sei Teil des Lebens. Dabei ist vielmehr das Leben Teil des Todes! Wir altern und jede Sekunde geht unser Leben ein bisschen mehr vorbei. Wir sterben kontinuierlich und das Leben ist im Endeffekt dieser langsame Tod. Wenn danach nichts käme, dann wäre das Diesseits sinnlos liebe Brüder!«

Dr. Abdullahs Auftreten im Unterricht war die leidenschaftliche Performance eines charismatischen und eloquenten Redners. Er orchestrierte die Lesebeiträge der Schüler mit einem »Lies!« oder »Stop!« und integrierte so die Koranverse nahtlos in seinen Vortrag. Er fragte die Schüler an relevanten Stellen regelmäßig nach den offenkundigen Schlussfolgerungen und band sie so kontinuierlich mit ein. Er stellte – nicht ohne Humor – lebensweltnahe Bezüge her, und erklärte die Unfehlbarkeit der Offenbarung für jeden einzelnen Lebensbereich. Die moralische Mahnung, sich am guten Vorbild des Propheten und der ersten Muslim*innen zu orientieren, war ein zentraler Bestandteil seiner Vorträge. Abdullah betonte im Gespräch, dass er sich wenig vorbereite, da er die Verse kenne und sie derart inspirierend seien, dass er in hohem Maße improvisieren könne. Im Unterricht beider Lehrer dominierte der Frontalunterricht und eine Rollenaufteilung von Redner und dem Publikum der Schüler*innen. Andere Sozialformen wie Gruppen- oder Partnerarbeiten konnte ich nicht beobachten. Angstpädagogik ist ein Bestandteil der meisten religiösen Erziehungszusammenhänge (Nordbruch, 2020) und im eschatologischen Motiv des jüngsten Tages zentraler Bestandteil der islamischen Vorstellungswelt (vgl. Kap. V.2). Insofern ist sie zwar inhärenter Bestandteil des Moscheeunterrichts, anstatt aber mit dem Höllenfeuer zu drohen, warnte Abdullah eher vor sündhaftem Verhalten oder Orten wie dem Zechenpark oder dem Freibad: »Da tun sich Abgründe auf!« (Abdullah, 19.12.2018). Demgegenüber betonte er fortwährend, dass etwaige Taten wie das Lesen des Koran oder das gewissenhaft verrichtete Gebet »Punkte bei Gott« und reiche Belohnung brächten. Dr. Abdullah erläuterte seine pädagogische Vorgehensweise, die ohne diesen Ansatz auskommen soll.

Ich fange nicht an mit ›das darfst du, das nicht, das musst du machen.« Dürfen, sollen, können, müssen... weg damit! Ich möchte folgendes: Genauso wie die Propheten es gemacht haben. Ein Gottesbewusstsein in die Herzen der Kinder, der Heranwachsenden, der Jugendlichen pflanzen. Ein Bewusstsein über Gott das zeit lebens ein Gewissen in ihren Herzen nähren soll, womit sie sich orientieren (Abdullah, 09.12.2018).

Das Unterrichtsprogramm in der Moschee folge demgemäß dem Schema *īmān* – Islam – *iḥsān*, das auf einem Hadith beruht, in dem der Engel Gabriel in Menschengestalt den

Propheten und seine Gefährten aufsucht.²⁴ Die Grundlagen des *īmān* (1), d.h. des Glaubens sind die sechs Pfeiler, auf denen der Islam beruht: Der Glaube an Allah (Gott), an Seine Engel, an Seine Bücher, an Seine Gesandten/Propheten, an den Letzten Tag sowie an das Schicksal und die göttliche Bestimmung. Islam (2) umfasst im hier betreffenden Sinne der Vermittlung die bereits oben erwähnten fünf Säulen der verpflichtenden Glaubenspraxis (Bekenntnis, Gebet, Pilgerfahrt, Pflichtabgabe und Fasten) und auf der Ebene des *ihsān* (3), der letzten Stufe der islamischen Erziehung in der Al-Taqla Moschee, kommt die Vermittlung von Normen für den Alltag ins Spiel. *Ihsān* meint gemeinhin die Aufrichtigkeit, die Muslim*innen in ihrem Glauben anstreben sollten. So antwortete der Prophet: »Ihsān [*sic!*] ist, wenn du Allah dienst, als würdest du Ihn sehen. Denn auch wenn du Ihn nicht siehst, so sieht Er doch dich!« (Buchari, 37. I, 18. zit. auf ditib.de, 22.06.2012). *Ihsān* bezieht sich gleichsam auf eine aufrichtige und gewissenhafte Haltung in allen Handlungen des Alltags und insbesondere der Dienst am Menschen wird durch dieses Konzept, wie Abdullah seine Tätigkeit als Arzt rahmt, als Gottesdienst gewertet (ebd.). Das *ihsān*-Konzept verbindet somit die religiöse Alltagspraxis »unter den Augen Gottes« mit einer islamisch-ethischen Grundhaltung und soll insofern zur Internalisierung derselben beitragen. Diese Haltung erlaubt das Engagement in der Gesellschaft, verbindet dieses aber mit einer inneren Distanzierung gegenüber unislamischen Handlungen und Räumen. Bis hierher wurde deutlich, dass dem Unterricht einzelner Lehrer in der Al-Taqla Moschee eine genuin islamische Pädagogik zugrunde liegt, die auf zwei Säulen basiert: dem islamischen Konzept der Entwicklungsphasen und dem Konzept der religiösen Erziehung. Gleichzeitig waren die beobachteten Unterrichtseinheiten offenkundig improvisiert und methodisch durchaus eindimensional, was der Tatsache geschuldet ist, dass alle Lehrer bis auf Hisham, der Schwiegersohn des Scheikh, pädagogische Laien waren. Lediglich letzterer verfügte über ein zeitaktuelles religionspädagogisches Methodenrepertoire für den Unterricht und beschritt mit seinem Studium der islamischen Religionslehre für die Grundschule an einem universitären Zentrum für Islamische Theologie einen neuen Weg. Es bleibt abzuwarten, welche Impulse er auf lange Sicht in den Unterricht einbringen wird.

Die Verschulung des Unterrichts

Die eben identifizierten Konzepte islamischer Pädagogik prägen den Unterricht in der Al-Taqla Moschee, je nach Lehrer, mehr oder weniger implizit. Während Abdullah und Direktor Ahmad Lahbabi bereits den Grundstein für ein Unterrichtsprogramm auf Deutsch gelegt hatten, waren sie bestrebt, das Angebot zunehmend zu systematisieren und orientierten sich dazu explizit am Modell der öffentlichen Schule. Diese »Verschulung« (Popp, 2010) sollte durch verschiedene Maßnahmen vorangetrieben werden. So

24 »Und diejenigen, die ihn sehen, sagen, an seinem Äußeren haben wir nicht die Spuren einer Reise gesehen. Und sie kennen ihn nicht. Dann setzt sich dieser unbekannte, schöne, gepflegte Mensch zum Propheten, Knie an Knie und stellt dem Propheten (s.) Fragen. Was ist Islam, was ist *ihsān* und was ist *īmān*. Und jedes Mal, wenn der Prophet (s.) auf diese Fragen antwortet, nämlich die 5 Säulen des Islam, die 6 Pfeiler des *īmān*, hat dieser Mensch es bestätigt und dann geht er. Und der Prophet (s) sagt: Das war Gabriel, er kam, um euch eure Religion zu bestätigen. Und das ist für mich ein Format, das ich übernehme.« (Abdullah, 09.12.2018).

wurde bereits im Schuljahr 2014/15 erstmals die Beurteilung der jüngeren Schüler*innen durch ein Jahreszeugnis eingeführt, auf dem etwa die Kategorien *Quran auswendig lernen, schreiben, lesen* (der arabischen Sprache), *Diktat/Grammatik* sowie *Islamkunde* oder das allgemeine islamisch-moralische *Verhalten* mit einer Schulnote evaluiert werden konnten. Erst mit Beginn der Corona Pandemie im Jahr 2020 legte Abdullah schließlich ein Skript für den Unterricht vor, das als Curriculum auch die Kursinhalte vereinheitlichen sollte. Die Implementierung musste aufgrund des Unterrichtsausfalls während der Pandemie indes noch einige Zeit auf sich warten lassen.

Abbildung 9: Das Blanko-Formular des Zeugnisses der Al-Taqwa Moschee.

Im Namen Allahs, des Allerbarmeren, des Barmherzigen

Zeugnis

Schuljahr 2014/15

ARABISCH & ISLAMKUNDE

حفظ القرآن
Quran auswendig lernen

الخط
Schreiben

القراءة
Lesen

التربية الإسلامية
Islamkunde

النسب
Genealogie

القواعد/الإلام
Diktat/Grammatik

المجموع
Gesamtnote

Nicht zuletzt bietet die Al-Taqwa Moschee nach dem Vorbild der öffentlichen Schule auch einen Elternsprechtag an, den ich im März 2019 begleiten konnte. Sechs Väter – die fast alle mehrere Kinder in den Unterricht schickten – hatten sich bei Abdullah und dem Scheikh angemeldet, um sich über das Benehmen und die Glaubensfestigkeit ihrer Kinder zu informieren. Die Lehrer beurteilten ihre Schüler*innen nach verschiedenen Kriterien wie beispielsweise den kognitiven Kompetenzen, der allgemeinen Motivation oder der Unterrichtsbeteiligung. Nicht zuletzt gaben die Moscheelehrer den Eltern auch ihre Einschätzung zum *akhlaq*, dem Charakter der Kinder nach islamischen Maßstäben von Höflichkeit und gutem Benehmen. Vereinzelt hörten sich die Autoritäten jedoch auch die Sorgen der Väter an; so äußerte sich etwa ein Mann, dessen Sohn in jenem Schuljahr erstmals den Islamunterricht bei Herrn Mutlu am Gymnasium besuchte, verunsichert über das durch diesen vermittelte Islambild (vgl. Kap. IV.1).

Dass die Moschee auch eine Jugendgruppe hatte, erfuhr ich erst nachdem ich bereits einige Wochen am Geschehen teilgenommen hatte. Kern der Aktivitäten ist eigentlich das wöchentliche Fußballspiel und daneben eine einmal monatlich stattfindende Übernachtung in der Moschee, die Freitagsabends im Anschluss an einen Vortrag stattfinden sollte, um die Bindung an die Gemeinde zu fördern. Aufgrund der geringen Teilnehmerzahlen waren die Vorträge vorübergehend eigestellt worden und auch die Übernachtung hatte einige Monate nicht stattgefunden. Anfang 2019 organisierte der auch für die Jugendgruppe zuständige Salman wieder eine Übernachtung an der 22 Jungen teilnahmen. Es wurde Pizza bestellt, Tischtennis, Kicker und bis in die frühen Morgenstunden Playstation gespielt (Protokoll, 22.02.2019). Organisatorisch sind die Jugendgruppe und *ta'lim* voneinander getrennt, u.a. weil sie von unterschiedlichen Personen verantwortet werden.

In der Al-Taqwa Moschee ist der gesamte *ta'lim*-Bereich von der klassischen Hierarchie zwischen Lehrern und Schülern geprägt, die lediglich durch die gegenseitige informelle Ansprache als Brüder an Spannung verliert. Trotz der zusehends fortschreitenden Konsolidierung schulischer Strukturen und Hierarchien betonte Abdullah: »Ich möchte, dass Schüler hier in die Moschee kommen und sich hier wohl fühlen. Und das geht meines Erachtens nur dadurch, dass ich dieses klassische Lehrer-Schüler-Verhältnis aufbreche.« (Abdullah, 14.12.2018). Bei der Lehrersitzung, die dieses Kapitel eröffnet hatte, schlug Abdullah vor, *ta'lim* und die Jugendgruppe zusammenzubringen. Dass diese Strategie prinzipiell erfolgreich sein kann, zeigt das Beispiel der Milli Görüş Jugend.

5. Die Pfadabhängigkeit von Antworten

Die Katastrophe

Im Februar 2023, kurz nachdem das schwerste Erdbeben der jüngeren Geschichte weite Teile der östlichen Türkei und Syriens erschüttert und über 50.000 (Stand Anfang März 2023) Todesopfer gefordert hatte, saß ich abermals in der Al-Taqwa Moschee und hörte wieder einem Vortrag des »Doktors« Abdullah zu. Die Moschee war mit mehr als 150 Personen aus drei Generationen gut gefüllt, denn nach dem Vortrag hatte man zur Mitgliederversammlung und einem gemeinsamen Abendessen eingeladen. Abdullah hatte eine Präsentation mit zahlreichen Fotos vorbereitet, die er zuvor im Internet recherchiert hatte. Das erste zeigte eine historische Moschee mit römischen Bauelementen, die bis dato das »Wahrzeichen« des Heimatortes seiner Eltern in der Türkei gewesen war. Im nächsten Bild lag diese Moschee in Trümmern; sie wurde von dem Erdbeben zerstört.

Diese Moschee ist jetzt kaputt. Aber *al-ḥamdu li-llāh*, durch Menschen wie du und wie ich und vor allem wie die älteren Brüder, die diese Moschee hier [die Al-Taqwa Moschee] aufgebaut haben, wird dort *in schā' allāh* in ein paar Jahren diese Moschee wieder genauso sein, wie sie am Anfang war. Aber das braucht Menschen, die eine Beziehung, eine Bindung zu dieser Moschee haben, die diese Moschee lieben. Die jeden Tag in dieser Moschee gewesen sind. Die in dieser Moschee groß geworden sind (Protokoll, 11.02.2023; Anm. d. Verf.).

Das bereits in der Lehrersitzung vier Jahre zuvor von Abdullah thematisierte Problem der mangelnden Bindung an die Moschee und des fehlenden Engagements von Schwestern und Brüdern, die auch die Al-Taqwa Moschee aufbauen und mit Leben füllen könnten, bestand noch immer; vielmehr hatte sich das Problem in der Zwischenzeit durch die Maßnahmen zur Eindämmung der globalen Corona-Pandemie dramatisch verschärft. Den Einschnitt, welchen diese Jahre für jene Menschen bedeutete, deren Lebensmittelpunkt die Moschee darstellt, verglich er mit der jüngsten Katastrophe:

Wir haben schon seit drei Jahren ein großes Erdbeben erlebt. Nicht eines, was hier diesen Tisch erschüttern kann. Sondern guckt euch unsere Kaaba an. Vereinsamt! Wir haben Corona hinter uns. Wir haben im Jahre 2020 hier die Moschee fast schließen müssen. Wir haben hier keine Gebete mehr machen können. Wir haben Ramadan ohne *tarāwīḥ* [Nachtgebet] erlebt. Wir haben Wochen ohne *ḡum'a* [Freitagsgebet] gehabt. Wir haben Wochen gehabt, wo hier Brüder miteinander sich gestritten haben, wer jetzt in die Moschee reindarf. Diese Zeiten haben wir hinter uns. Eine Person, die rechts und links neben sich guckt und sich fragt, wo bin ich hier eigentlich? Wo sind die Muslime? Wo sind meine Brüder? Das waren schlimme Zeiten! Und wer zurückblickt und sagt: ›Naja, das war eben so, wir haben eine Auszeit genommen. Ist okay, kann passieren.« ...der muss sich, seinen Glauben und seine Beziehung zur Moschee hinterfragen! Das ist eine Katastrophe! (Ebd.; Anm. d. Verf.).

Durch die Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie – so die Analogie des Doktors, habe auch die eigene Moschee eine Katastrophe – ihr eigenes Erdbeben – erlebt und diese betraf nicht nur die einzelne lokale Gemeinde, sondern die gesamte Umma, ja den Islam an sich. Denn, so hatte Abdullah mir zu anderer Gelegenheit eindrücklich erklärt, die Kaaba in Mekka, die ja den Prototyp des Gotteshauses darstelle, sei in ihrer über 1.400-jährigen Geschichte nicht eine Minute lang ohne Muslim*innen gewesen. Die eigene Moschee brauche demgemäß Menschen, so nahm Abdullah alle Anwesenden in die Verantwortung, welche auch diese wieder aufbauen, nachdem sie zeitweise fast menschenleer war. Die Moschee stellt für ihn den Mittelpunkt des Glaubens dar. Sie ist der Ort der Gemeinschaft, der durch diese aufrechterhalten wird und der diese aufrechterhält und letztlich den Islam als lebendige Religion in der unislamischen Umgebung fortbestehen lässt. Die kommenden Generationen zur kollektiven Religionspraxis zu animieren, steht demgemäß im Mittelpunkt der Bemühungen, islamische Bildungsräume in Deutschland zu etablieren. Da weder die deutsche Schule noch die berufstätigen Eltern über die Möglichkeiten verfügen, den Kindern in der unislamischen Umwelt dieses Bewusstsein zu vermitteln, sehe man es als Aufgabe, sich insbesondere für die Kinder und Jugendlichen einzusetzen und Ihnen Angebote zu machen. Wenn man wolle, dass diese sich für die Moschee engagieren, so müsse die Moschee auch etwas für sie tun. Diese Aufgabe ist eine der drängendsten Themen der Moscheegemeinden in der nicht-muslimischen Umgebung der Bundesrepublik und stellte sich umso mehr, als im Zuge der Coronapandemie die Unterrichtsräume leer geblieben waren.

Wider das Integrationsparadigma

Dieses Kapitel ging der Frage nach, wie Moscheen der Problemstellung begegnen, in der nicht-muslimischen Gesellschaft die Jugend nicht zu ›verlieren‹ und ihnen stattdessen die Religion zu vermitteln und sie für ein Engagement in der Moschee zu gewinnen, um letztlich das Fortbestehen des Islam in Deutschland zu sichern. Aus der für alle Moscheen prinzipiell gleichen Problemstellung, die sich ja aufgrund der gleichen Kontextfaktoren für eine religiöse Minderheit in der Bundesrepublik ergeben, müsste sich nach Logik der in der zu Beginn des Kapitels erläuterten organisationssoziologischen Perspektive des sog. Neo-Institutionalismus nun eine Angleichung der Strukturen ergeben und sich also eine institutionelle Isomorphie der Bildungsräume vollziehen (DiMaggio & Powell, 1991; vgl. auch Rückamp, 2021: 44–46; Schiffauer, 2010: 249). Die Fallbeispiele haben zwar gezeigt, dass Moscheen im Allgemeinen bestrebt sind, den Kindern der Mitglieder Islamunterricht anzubieten. Anders als der Neo-Institutionalismus impliziert, tun sie dies aber mit spezifischen Ansätzen und Organisationsformaten, die sich stark voneinander unterscheiden können und unterschiedliche integrative und kohäsive Potenziale für das Bestehen von Moscheen ausbilden. Wie der obige Vergleich der Bildungsangebote in den zwei Moscheen illustriert, ist das jeweilige Format von einer Vielzahl interdependenter Größen abhängig, die über ethnische und kulturelle Faktoren, Sprachlichkeit, die Bezüge zum Herkunftsland wie die Anbindung oder Lossagung von Organisationsstrukturen, die politische Agend und auch die spezifische islamische Diskurstradition reichen. So macht es für die Moscheen einen erheblichen Unterschied, ob sie etwa in Verbandsnetzwerke wie das der IGMG eingebunden sind, deren politisch-religiöse Ideologie gepredigt oder deren Strukturen implementiert werden, oder ob sie sich, wie die Al-Taqwa Moschee, vom Einfluss und den hegemonialen Dogmen des Herkunftslandes losgesagt haben und sich unabhängig weiterentwickeln.

Auch können die Aktionsformate etwa mit der spezifischen islamischen Diskurstradition in Zusammenhang stehen, die etwa bei Milli Görüş als explizit *politisch* und *gesellschaftlich engagiert* beschrieben werden kann und einen *öffentlichen* und *missionarischen Aktivismus* verfolgt. Zugleich hat die Milli Görüş Bewegung, deren Gründer Necmettin Erbakan seine religiöse Bildung in der Nakşibendi-Bruderschaft erhielt, traditionelle Formen der religiösen Wissensvermittlung wie das *sohbet*, den religiösen Gesprächskreis, als pädagogisches Kernelement der Jugendbildung institutionalisiert.²⁵ Die Synergien dieser und weiterer Aspekte haben zu einem Bildungsprofil geführt, das vor Ort von abgeflachten Hierarchien, der aktiven Selbstorganisation in Peer Groups und einem hohen Grad der Identifikation mit der Bewegung geprägt ist. Die IGMG hat diese Strukturen überall in ähnlicher Form implementiert. Der Verband fördert sowohl die religiöse wie auch die weltliche Bildung und betreibt etwa auch Wohnheime in Universitäts-Städten, um jungen Muslim*innen ein islamisches Leben während des Studiums zu ermöglichen,

25 Die Anfänge der Nakşibendiyya werden auf das 12. Jahrhundert datiert. Die sufistische Bruderschaft kultivierte eine disziplinierte und introvertierte Form der Spiritualität. Sie war wiederholt in islamische Reformbewegungen involviert, die seit dem 19. Jahrhundert dem Einfluss des Westens entgegenzutreten wollten. Aus ihr nährte sich maßgeblich der Widerstand gegen die laizistische Türkische Republik (Schiffauer, 2010: 67–68).

das insbesondere vielen unverheirateten jungen Frauen ansonsten verwehrt bliebe. Die IGMG, versteht sich, wie Schiffauer betont, als »Ermöglichungsinstitution« [...] – als eine Organisation, die die Bedingung der Möglichkeit der religiösen Praxis sicherstellt.« (Schiffauer, 2010: 251). Sie schafft durch ihre vernetzten Strukturen und Räume, einen hohen Grad an Identifikation mit der Bewegung und translokale soziale Kohäsion, wodurch das entsteht, was ich, Zeyneps obenstehender Beschreibung (vgl. Kap. I.2) folgend und in Abgrenzung zum negativ konnotierten Begriff der Parallelgesellschaft als *gesellschaftliche Parallelität* bezeichne, in welcher die legitime Möglichkeit des konsequenten islamischen Lebens *innerhalb* der Gegebenheiten der deutschen Gesellschaft angestrebt wird. Die IGMG vermarktet einen für viele türkeistämmige Jugendliche positiv konnotierten, attraktiven islamischen Lifestyle und bietet ihnen verschiedene Möglichkeiten, sich für ihre *teşkilat* (Abteilung) zu engagieren und sich mit ihr zu identifizieren. Dies bedeutet indes nicht, dass es in den Ortsgemeinden keine Nachwuchsprobleme gäbe. Auch hier sehen sich die Hodschas – wie das Beispiel Engins gezeigt hat – mit der Herausforderung konfrontiert, engagierte Unterstützung wie beispielsweise geeignete Hilfslehrer, zu finden.

Für die Al-Taqwa Moschee stellt sich die Situation in vielerlei Hinsicht anders dar. Die Unabhängigkeit der Moschee, auf die man nicht ohne Stolz verweist, resultiert aus der frühen Lossagung von der Beeinflussung durch den marokkanischen Staat und damit auch von den Möglichkeiten finanzieller Unterstützung. Historisch spielen ethnische, ökonomische wie auch religionspolitische Faktoren eine Rolle für die Entwicklung der Gemeinde, da man sich bereits früh gegen den *Kulturislam*, wie er vom marokkanischen Staat vertreten wird, sowie Nationalismus im Allgemeinen positioniert hatte. Das Islamverständnis der Gemeinde kann somit als *puristisch-quietistisch* bezeichnet werden, da es für ein islamisches Leben keines weiteren politischen Engagements bedürfe. Während die Milli Görüş-Moscheen ein homogenes, national-ethnisches Selbstverständnis als Türkisch vertreten, spielt Ethnizität in der Al-Taqwa Gemeinde insofern eine andere Rolle, als dort jegliche Verquickung mit der Religion zu überwinden gesucht wird. Ethnizität manifestiert sich dort zuvorderst in der Mehrsprachigkeit von Tamazight, Arabisch und Deutsch, sowie nachrangig auch weiteren Sprachen. Da die berberischen Kinder in Deutschland kein Arabisch mehr lernen, wie etwa im marokkanischen Schulsystem, ist die Moschee gezwungen, einen Unterricht auf Deutsch anzubieten. Und da dieser Bedarf zuvorderst von den religiösen Eltern selbst identifiziert wurde, übernahmen sie auch die Rolle der Hilfslehrer*innen. Es mangelte in der Al-Taqwa Moschee demgemäß nicht an engagierten (männlichen) Lehrern.²⁶ Da sie aber nicht über ein institutionalisiertes translokales Netzwerk verfügt, wie die IGMG, löst sich die Bindung der Religionsschüler*innen an die Moschee zumeist mit Beendigung des letzten Islamkurses. Der Unterricht muss daher auf die Verinnerlichung eines muslimischen Bewusstseins und einer islamischen Moral abzielen, die sich auf die oben genannte islamische Pädagogik stützt. Die Umsetzung dieser in ein standardisiertes Curriculum soll in Zukunft

26 Lehrerinnen, so wurde mir oftmals bestätigt, finden sich indes weniger leicht, da sich die Schwestern oftmals das Unterrichten nicht zutrauten. Abdullah heiratete 2022 schließlich eine religiös motivierte, etwa gleichaltrige türkeistämmige Frau, die sich seither für den Unterricht der Mädchen einsetzt und eine neue Dynamik eingebracht hat.

den Unterricht in der Al-Taqwa Moschee professionalisieren, und beispielsweise einheitliche Bewertungskriterien für die Zeugnisvergabe einführen. Die Islamische Gemeinde setzt also auf eine »Verschulung« (Popp, 2010) des Unterrichts, indem sie zentrale Aspekte des Unterrichtskonzepts der öffentlichen Schule als *best-practice* übernimmt und somit eine mimetische Isomorphie vollzieht (vgl. DiMaggio & Powell, 1991: 150–156). Diese zementiert allerdings auch die Hierarchie zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen, die nach Abdullah überwunden werden sollte. Zwar hat die Al-Taqwa Moschee ausreichend Lehrer*innen um alle Kinder und Jugendlichen zu unterrichten, diesen aber nach Beendigung des letzten Kurses Rollen und Möglichkeiten anzubieten, durch welche sie eingebunden würden, stellt eine kaum lösbare Herausforderung dar.

Für die einleitende Charakterisierung einer »typischen Moschee« hatte ich die »organisationale Verfasstheit auf der Mesoebene« (Rückamp, 2021: 29) in den Blick genommen, die maßgeblich organisationssoziologisch informiert war. Verschiedene Autor*innen verweisen darauf, dass Moscheen unter gleichen kontextuellen Bedingungen die gleichen Strukturmerkmale ausbilden (Schiffauer, 2010: 249; Rückamp, 2021), eine sog. »institutionelle Isomorphie« (DiMaggio & Powell, 1991). Schiffauer erkennt diese etwa in der Entwicklung des IGMG-Dachverbandes, da die Organisation »immer mehr einer katholischen Diözese zu ähneln begann« (Schiffauer, 2010: 249). Rückamp diagnostiziert in ihrer Studie *Alltag in der Moschee. Eine Feldforschung jenseits von Integrationsfragen*, dass Moscheen in Österreich und der Schweiz im Allgemeinen eine Angleichung vollziehen, da sie den gleichen Bedarfen und Herausforderungen begegnen müssen. Da der Fokus auf die Mesoebene der Organisation aber den Akteur*innen selbst lediglich eine schwache Stellung einräumt, tendiert der organisationssoziologische Blick – so meine ich – zur Vernachlässigung relevanter Begründungszusammenhänge und Referenzrahmen. Insbesondere die geringe Beachtung der Religion als Rechtfertigungsordnung *in it's own right* führt in *Alltag in der Moschee* zu einer Überbetonung von Kultur und Ethnizität, etwa der dichotomen Einteilung in *ethnische* und *multiethnische* Moscheen, die letztlich als Orte der Konservierung einer wie auch immer gearteten religiösen Kultur der Herkunftsländer stilisiert werden. Als solche trügen sie letztlich dazu bei, sprachliche und kulturelle Diversität in Österreich und der Schweiz (den Ländern der Feldforschung) aufrechtzuerhalten (Rückamp, 2021: 353–354). Die Autorin schließt daraus, dass »der Islam nicht in der Aufnahmegesellschaft angekommen und integriert ist« (ebd.: 355), solange sich kein österreichischer oder Schweizer Islam herausgebildet habe. Dieser könne jedoch nur entstehen, »[...] wenn eine theologische Auseinandersetzung in den jeweiligen Ländern stattfindet« (ebd.). Die Lösung des von ihr identifizierten Problems sieht die Autorin – der organisationssoziologischen Perspektive entsprechend – in einer normativen Isomorphie, also der »Vereinheitlichung von Inhalten und Standards einer Profession« nach *nationalen* Maßstäben, wodurch »Moscheen ähnlich werden und ein lokal geprägter Islam« (ebd.) entstehen könne. Die inhaltliche Normierung des Moscheeunterrichts und das Ablegen von Herkunftssprache und -kultur als einzig gangbaren Weg zur Integration des Islams in die europäischen Gesellschaften zu postulieren, erscheint jedoch angesichts der empirischen Realitäten eines zunehmend pluralistischen Europas als Aufruf nach Assimilation in eine als homogen imaginierte nationale Kultur. Entgegen derartiger Homogenisierungs- und Domestizierungsentwürfe wurde in diesem Kapitel gezeigt, dass Moscheen ihre Angebote mit überaus unterschiedlichen Ansätzen weiter-

entwickeln, und ihr Verständnis von Islam lehren, welches, auch wenn es auf Deutsch vermittelt und curricular arrangiert wird, nicht in einem politisch erwünschten liberalen Islam resultieren muss. Vielmehr zeigt sich, dass es ein Zusammenspiel spezifischer historischer Pfade, rezenter Entwicklungen und aktueller Möglichkeiten ist, das die jeweiligen Antworten der Moscheen auf die aktuellen Probleme der Zukunftsgestaltung maßgeblich prägt. Wenn in *Alltag in der Moschee* zuletzt gar suggeriert wird, dass es keine theologischen und religionsrechtlichen Debatten über die Situation von Muslim*innen in nicht-muslimischen Mehrheitsgesellschaften gebe (Rückamp, 2021: 355), erscheint mir das angesichts einschlägiger ethnologischer Studien auf einen bemerkenswerten weißen Fleck der organisationssoziologischen Perspektive hinzuweisen. Nicht nur wurde bereits in den Darstellungen dieses Kapitels deutlich, dass das Islamverständnis eines Verbands oder einer Moscheegemeinde zumindest implizit auch ihr Handeln, wie beispielsweise die Organisation des Bildungswesens oder das *Ob* und *Wie* des öffentlichen Engagements beeinflusst. Derartige Auseinandersetzungen um eine »Neuinterpretation des Islams« (Rückamp, 2021: 356) in Europa finden längst statt, wie etwa Werner Schiffauer (2010) aus der Binnenperspektive der Islamischen Gemeinschaft Milli Görüş, John Bowen (2010) für maghrebinische Muslim*innen in Frankreich oder Ayşe Almıla Akca (2020) für den türkisch geprägten Mainstream Islam in Deutschland aufgezeigt haben (vgl. Klapp, 2022). Wie aber verschiedene divergierende Islamverständnisse auf *lokaler Ebene* ausgehandelt und in Beziehung gesetzt werden und *wie* sich ihre jeweiligen Vertreter*innen gegenüber konkurrierenden Autoritäten positionieren, steht indes noch aus. Der Untersuchung dieser Positionierungen, die dich in Praktiken der Kritik und des Kompromisses manifestieren, widme ich mich dementsprechend im folgenden Kapitel.

