

KAPITEL 6

DER DA'WA-AUFTRAG

6.1 Bildung und Erneuerung

Als im 19. Jahrhundert die islamische Welt mit der westlichen konfrontiert wurde, entstand auf islamischer Seite eine interne Auseinandersetzung über die Flexibilität versus Unhinterfragbarkeit der islamischen Tradition, eine Auseinandersetzung, die bis heute fort dauert. Die Auseinandersetzung stellte ebenfalls die religiöse Bildungstradition auf den Prüfstein.¹ Wie in den vorherigen Kapiteln bereits wiederholt zur Sprache gekommen ist, lag der Schlüssel dieser Auseinandersetzung in einer konvergierenden Auffassung von *Tağdīd*, eines religiösen Grundbegriffs, der für einen Teil der Moslems signalisierte, eine neue, zeitgemäße Interpretation der Tradition in Angriff zu nehmen, und für einen anderen Teil jedoch die strikte Rückführung auf den religiösen Kernbereich beinhaltete. Für die Befürworter einer Reformierung des islamischen Bildungssystems stellte sich die Frage, wie eine ausschließlich religiös ausgerichtete Bildung mit westlichen nichtreligiösen Kenntnissen und Konzepten zu kombinieren sei. Die Gegner dieser Versuche traten für eine fundamentale Auffassung der religiösen Tradition ein, die keinerlei Änderung und Ergänzung benötigte. Ein Konflikt bildete sich heraus, der sich nunmehr um die religiöse Flexibilität versus religiöse Unhinterfragbarkeit im Bildungsbereich drehte.

Die Diskussion ist heute noch aktuell. Aber zwischen den damaligen Diskursen in den islamischen Mehrheitsgesellschaften und den heutigen in Europa gibt es eine große Differenz zu beachten: Den unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontext. Bildungsreformer in Mittelasien (die *Ġadīd*-Bewegung) oder in Indien (Alighar), um nur diese zwei zu nennen, versuchten, in Privatschulen die islamische Tradition durch neue Kenntnisse nichtreligiösen Inhalts zu ergänzen. Die Basis der Bildung wurde indes weiter selbstverständlich als religiös betrachtet. Schließlich war die islamische Tradition allgegenwärtig. Sie war greifbar in Moscheebibliotheken und Archiven, städtebaulich verankert in den zahllosen Moscheen, Medresen und Konventen, repräsentiert durch religiöse Autoritäten in theologischen Hochschulen. Zusammen mit den Gräbern, den Heiligenkulten und

1 Tibawi 1972; Weintritt 1992; Kemper 2000, Einleitung.

den vielen mystischen Schulen produzierte diese Umwelt also eine Evidenz, gegen die sich aufzulehnen, den Reformorientierten schwer fiel.

Trotzdem setzte sich die Aneignung religionsfremden Wissens durch. So versuchte die *Ġadid*-Bewegung um die Jahrhundertwende, die religiöse Bildung von innen heraus zu reformieren und ergänzte den religiösen Fächerkanon um Geographie, Geschichte, moderne Sprachen, wie Russisch und Persisch, sowie um Hygiene und Gymnastik.² Das Konzept des »English-Oriental-College« von Aligarh setzte an ganz anderer Stelle an. Seine Synthese zeigt das Bemühen, den purifizierten, »nüchternen« Islam der Ghulām-Ali-Schule mit der englischen Bildungstradition in Einklang zu bringen.³ Beide Versuche waren von dem Bestreben bestimmt, innere Flexibilität zu entwickeln und einen Schritt in Richtung Moderne zu machen, ohne die religiöse Tradition zu verabschieden.

Von seiten der traditionellen Religionsgelehrten stießen solche Bildungskonzepte auf großen Widerstand. Vor allem der ultra-orthodoxe Nakshibendi-Muğadiddi, die von der Mirzā-Maḡhar-Schule repräsentiert wurde und von Delhi bis Buchara aktiv war, gelang es, die Konsequenzen, die mit dem Einfluss fremder wissenschaftlicher Disziplinen und Kenntnistraditionen einhergingen, zu negieren. Stattdessen übte sie religiöse Standfestigkeit, indem sie das Wesentliche der islamischen Tradition unterstrich, sich mitunter der Aneignung lokaler Traditionen und anderer Wissenskonzepte entgegenstellte und auf die Rückkehr zur Offenbarung beharrte. Die Konventsvorsteher dieser Richtung wählten somit ein Konzept der Erneuerung, das sich gänzlich am Koran orientierte. In diesen Kreisen begriff man *Ṭağdīd* dann auch nicht als Änderung, sondern als Wiederbelebung des bereits Offenbarten. Erneuerungen im religiösen Bereich – und letztendlich gehören alle Lebensbereiche dazu – wurden hingegen als unerlaubt und damit als Häresie (*Biḍʿa*) beurteilt, selbst wenn sie nur Äußeres (so zum Beispiel den Bau von Minaretten) betrafen.

Auch in Europa wird heute die islamische Bildung von einem Diskurs über religiöse Flexibilität versus nicht hinterfragbare Offenbarung bestimmt. Für europäische Moslems gestaltet sich die Debatte jedoch genau umgekehrt zu den Auffassungen derjenigen, die sie vor mehr als einem Jahrhundert begannen. Denn die materiellen Voraussetzungen⁴ für eine kollektive Erinnerung, die die islamische Tradition zu einem selbstver-

2 Khalid 1993, S. 288-90: verschiedene Lehrpläne von 1911.

3 Metcalf 1982, S. 317 ff; cf. Troll 1978.

4 Halbwachs 1950; cf. Jonker 1995.

ständlichen Teil des Alltags werden lässt, müssen in Europa noch geschaffen werden. Aber auch wenn Moscheen errichtet worden sind und die Moscheebibliotheken zwar nicht den alten Reichtum, aber doch einen Fundus der islamischen Tradition zusammentragen, wenn in Rotterdam oder im Elsaß theologische Hochschulen mit dem Ziel eröffnet wurden, eine religiöse Autorität für europäische Moslems zu entwickeln, so bleibt die Tatsache bestehen, dass die islamische Tradition in Europa lediglich einen ausdifferenzierten Teilbereich – eine religiöse Minderheit zwischen anderen religiösen Minderheiten – darstellt. Dadurch sind ihre Träger sich um so mehr der Existenz anderer religiöser Systeme bewusst. Die Frage nach einer Synthese, die den religiösen mit einem nichtreligiösen Wissensbereich verbindet und damit einen Weg schafft, den Bruch zwischen religiöser Tradition und Moderne zu überbrücken, stellt sich somit heute in Europa in einem vollkommen veränderten Kontext.

Unter den moslemischen Intellektuellen Europas hat sich weitgehend der Konsens durchgesetzt, es sei an der Zeit, die von allen so genannte Brücke zwischen dem eigenen religiösen Bildungssystem und den wissenschaftlichen Errungenschaften der europäischen Tradition zu bauen.⁵ Sie bilden eine Vorhut, die nach Mitteln und Wegen sucht, die tendenziell konservative Religions- und Wertevermittlung der Elterngeneration von innen her zu reformieren und neue Bildungskonzepte zu entwickeln. Es ist eine kleine, aber wachsende Gruppe, die von der Notwendigkeit spricht, »das Tor wieder zu öffnen«, was so viel sagen will, dass sie die Technik der selbstständigen Textinterpretation (*Iğtihād*), die im 10. Jahrhundert für überflüssig erklärt wurde, wieder einführen möchte. Sie plädiert dafür, an den Korantext historisch-kritische Maßstäbe anzulegen, im Koran also zwischen historisch bestimmbar und offenbarten Aussagen zu unterscheiden. Das würde u.a. bedeuten, die gesamte Textinterpretation, die Theologie sowie die Rechtsauslegung, die bis heute die Basis der islamischen Bildung darstellt, in Frage zu stellen.⁶ Eine wachsende Zahl moslemischer Frauen versteht *Iğtihād* zudem als Aufforderung, Koran und Sunna neu zu lesen und die darin enthaltenen Anweisungen zur Gleichbehandlung von Frauen und Männern endlich beim Wort zu nehmen.⁷ Ihnen allen geht

5 Landman 1996.

6 Balic 1994; Abu Zaid 1999; Ramadan 1998. Vgl. Ijtihad, *The Oxford Encyclopedia of the Islamic Modern World* 1995, Band 1, S. 178-82.

7 U.a. die islamische Theologin Halima Krausen in Hamburg, die islamische

es um das Recht, selbstständig auf Basis des Textes entscheiden zu dürfen, »was heute paßt«, darum »einen Weg in der Gegenwart zu finden« und mit Hilfe des Textes »die eigene Zeit zu verstehen«.⁸ Der ägyptische Theologe Abu Zaid wirft denjenigen, die sich einer solchen Öffnung der Tradition mit dem Argument verweigern, die Interpretation liege »bei Gott« und stehe darum nicht zur Diskussion, vor, sie begäben sich damit gefährlich dicht in die Nähe der Häresie.⁹

Vielleicht ist es bereits als Folge dieser Position zu werten, dass inzwischen viele Mitglieder der dritten Generation dabei sind, im Fach- und Universitätsstudium religiöse Bildungskonzepte zu entwickeln, die sich die Erkenntnisse der modernen Pädagogik zunutze machen, in denen sich aber auch individuelle Auffassungen über den Ort der Religion spiegeln können.¹⁰ Konvertierte Moslems spielen bei dieser Entwicklung brauchbarer Bildungskonzepte und Lehrpläne eine entscheidende Rolle.¹¹ Allgemein gilt indes, dass das Resultat dieser Anstrengungen sich in dem tendenziell konservativen Moschee-Milieu noch kaum Gehör verschaffen kann.¹²

Die Süleyman-Gemeinschaft und ihr europäischer Zweig, der »Verband der Islamischen Kulturzentren«, nehmen eine Position ein, die sich dieser Debatte nicht nur entgegenstellt, sondern sie ihrerseits als häretisch einstuft. Auch wenn sie selbst keinen Orden mehr darstellt, betrachtet diese Laiengemeinschaft sich dennoch als Hüter der sufischen Tradition der

Frauenzeitschrift HUDA und die islamischen Pädagoginnen der Vereinigung »Internationale Pädagogik und Didaktik« (IPD) in Köln.

- 8 Smail Balic auf einer Tagung am 7.10.2000 in Berlin; Christian Hoffmann (»Christlich-Islamische Gesellschaft«) ebenda.
- 9 Vortrag am 27.10.2000 in Berlin.
- 10 Karakasoglu-Aydin 1999b; Aslan 1998.
- 11 So im Islamkolleg in Berlin, im IPD in Köln und in der »Kommission für den Islamischen Religionsunterricht«, die 1999 vom Zentralrat und Islamrat gemeinsam eingerichtet wurde (s. unten).
- 12 Das gilt für die Unterrichtseinheiten, die das IPD seit 1995 anbietet. Im nichtislamischen Expertenmilieu stößt diese Behandlung der islamischen Religion auf großes Interesse, während ihnen in den meisten Moscheegemeinden eher mit Misstrauen begegnet wird. Die »Islamische Föderation Berlin« bat das IPD als erste Moscheenorganisation um professionelle Hilfe, als sie im Februar 2000 dem Schulsenat einen Rahmenplan für den islamischen Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen vorlegen sollte.

Nakshibendi-Muğaddidi (s. Kap. 1). Entsprechend zieht sie die Grenzen zwischen dem, was sie als Kern des Glaubens, und dem, was sie als unerlaubte Neuerung wahrnimmt, schärfer als diejenige Moslems, die für *Iğtihād* eintreten. Der Lehrplan des Verbandes für die Korankurse und die *Hoca*-Ausbildung spiegelt diese Grenzziehung. Es handelt sich dabei keineswegs um Ergebnisse zufälliger Entscheidungen. Die Pflöcke, die seine Bildungsposition markieren, wurden von Generationen von Konventsvorstehern im 18. und 19. Jahrhundert in den Boden getrieben. Vom letzten Scheich des Ordenszweigs, Süleyman Hilmi Tunahan, wurden sie für eine neue Zeitwende wiederum geprüft und beharrlich gegen das Zeitgeschehen gefestigt.

Im Spektrum der islamischen Bildungsangebote schließlich, die im Augenblick in Deutschland vorliegen und im Rahmen des angestrebten islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen rasch an Aktualität gewinnen, nimmt der Verband eine Position ein, die man im Vergleich mit christlichen Lehrplänen für den Religionsunterricht als ultra-orthodox einstufen kann. Der VIKZ befürwortet ein pädagogisches Modell der religiösen Einprägung. *Tağdīd* bedeutet für seine Mitglieder in diesem Kontext auch nicht Erneuerung, sondern »das Aktivieren religiöser Gefühle und der dazu gehörigen Verpflichtungen« auf Basis einer Bildung, die sich ausschließlich am Koran und der klassischen, im 10. Jahrhundert bereits abgeschlossenen Interpretation orientiert. Eine Pädagogik, die bei der kindlichen Wahrnehmung ansetzt, kann daher ihrem religiösen Bildungsauftrag nicht gerecht werden. Auch für *Iğtihād* gibt es in diesem Bildungskonzept keinen Bedarf, weil im Prinzip alle Fragen in der Vergangenheit bereits beantwortet worden seien.¹³ Diejenigen, die dennoch das Recht auf eine eigene Interpretation einfordern und diese sogar im Lehrplan für den

13 Interview mit M/SG 6 vom 25.10.2000. In einem Gespräch mit M/SG 12 vom 18.9.2000 sagte dieser: »*Tağdīd* ist der rote Faden. Man weiß schon, was den Kern ausmacht: Gebete, Fasten etc. Immer wieder hat es *İhtilāf* gegeben, also Neuerungen, die akzeptiert wurden. Man kann aber im Grunde nicht so viel ändern. Unsere Aufgabe ist, den Kern zu bewahren. Imām-i Rabbānī hat den *Tağdīd* des *Waḥdād al-wuḡūd* (die Einheit des Seins) als *Waḥdād al-šudūd* (die subjektiv erfahrene Einheit) verstanden. *Tağdīd* ist daher identitätsbewahrend. Neue Kenntnisse werden von uns zweigleisig erworben, einerseits durch das religiöse Studium, andererseits durch das Studium an der Universität.« Und M/SG 4 sagte am 3.3.1999 dazu: »Die Verbindung macht jeder von uns in sich selbst.«

islamischen Religionsunterricht anwenden, bewegen sich in den Augen dieser Erzieher am Rande des Abfalls vom Glauben.¹⁴ Die Notwendigkeit einer Synthese zwischen religiöser und »westlicher« Bildung wird indes nicht verneint. Sie ist aber nicht im Lehrplan angelegt, sondern wird nachdrücklich dem Einzelnen überlassen. Was das bedeutet, ist Thema dieses Kapitels.

6.2 Das Bildungsangebot des Verbandes

Das Bildungsangebot, das der »Verband der Islamischen Kulturzentren« mit seinen Korankursen unterbreitet, gilt im Prinzip für die gesamte islamische Gemeinschaft in Europa. Durch die spezifisch türkischen Voraussetzungen, die den Verband kennzeichnen (s. Kap. 4), wird es nur von Türken wahrgenommen. Der Verband schätzt, dass 60 bis 70 Prozent der Eltern, die ihre Kinder in einen der Korankurse schicken, aus unterschiedlichen Richtungen innerhalb des türkisch-islamischen Spektrums kommen. Neben dem eigenen Nachwuchs gibt es also Kinder von Milli-Görüş- und *Diyanet*-Eltern sowie aus Haushalten, die nicht in eine der islamischen Mitgliedsorganisationen eingebunden sind. Die *Hocas*, die den Unterricht leiten, machen sich oft Gedanken über die Gründe für diesen Zustrom. Die am meisten gehörte Überlegung lautet, dass der Verband wohl von allen das beste Angebot mache, und die Kinder am gründlichsten in ihre Religion einführe. Die Vermittlung islamischer Werte in einer nichtislamischen und dazu noch kaum religiös eingestellten Umwelt fällt den meisten moslemischen Eltern schwer. Dieser Umstand mag sicher auch dazu beigetragen haben, dass so viele Eltern unabhängig von ihren eigenen religiösen Ansichten für ihre Kinder auf das ultra-orthodoxe Angebot zurückgreifen (s. Abb. 5).

Sein Bildungsangebot will der Verband nachdrücklich als *Hizmet*, als (religiösen) Dienst an der islamischen Gemeinschaft verstanden wissen. Darum trägt der Verband die Kosten für die Kurse zum größten Teil selbst. Die Miete der Räume, die Heizungskosten und die Bezahlung der *Hocas* werden von den örtlichen Moscheegemeinden zusammengetragen. Damit ermöglichen sie einen Unterricht, der sowohl nachmittags als auch am Wochenende angeboten wird. Nur die Kinder, die die Wochenendkurse besu-

¹⁴ Interview mit M/SG 6 vom 25.10.2000.

chen und dort auch übernachten, zahlen für ihre Verpflegung im Monat einen Betrag von ca. 50 €. Die Kosten für die Fortbildung zum Religionslehrer in Köln werden von der Zentrale aufgebracht. Diese Schülerinnen und Schüler zahlen zusätzlich ca. 90 € monatlich, und ihre Eltern kommen ebenfalls für Versicherung und Krankenkasse auf.

Die Schülerregistrierung in den Korankursen erfolgt formlos. Die meisten *Hocas* geben einem der Kinder ein Heft und bitten sie darum, alle neuen Schülerinnen oder Schüler mit Namen und Adressen zu registrieren. Auch die Zugehörigkeit der Eltern zur Süleyman-Gemeinschaft oder zu einem der anderen religiösen Organisationen wird notiert. Manche erfassen ebenfalls die Geschwisterzahl, um abzuschätzen, wie viele Kinder aus einer Familie noch kommen werden, damit sie sich dementsprechend vorbereiten können. Vor allem die Mädchen scheinen ihre jüngeren Geschwister, aber manchmal auch die Eltern dermaßen mit ihrer Begeisterung anzustecken, dass diese sich entschließen zu »konvertieren« und ebenfalls Mitglied im Verband zu werden. Die Ausbreitung des Verbandes in Europa findet vor allem über die Kinder statt.

Der Fokus aller Anstrengungen liegt auf der Altersgruppe zwischen zehn und dreizehn Jahren. Sie bildet das Herz der Gemeinschaft. Es ist die Gruppe, die mir, wo ich auch hinkomme, als erstes und voller Stolz vorgeführt wird. Die Kinder sind »das Material, aus dem die Zukunft geformt werden soll«,¹⁵ oder, wie der Hauptimam des Distrikts Dortmund es ausdrückte: »Der Ast muss gebogen werden, solange er grün ist.« Die Ausdrücke weisen bereits auf das dahinter liegende pädagogische Konzept: Religiöse Bildung wird hier als Einprägung und Formung der kindlichen Seele verstanden, und die Erziehung von Kindern zwischen zehn und dreizehn Jahre hat höchste Priorität. Eine junge Frau im Brüsseler Zentrum sagte mir: »Wir machen das alles nur für unsere Kinder, sie sind unsere Zukunft«, dabei war sie selbst kaum älter als 21 Jahre. Ich glaube, dass ich hier erstmals die Idee hatte, mit einer Kinderreligion konfrontiert zu sein. Alles, was der Gemeinschaft am Herzen liegt – die Weitergabe der klassischen koranischen Bildung ohne Zufügungen und ohne Abstriche –, spielt sich zwischen dem zehnten und dem 21. Lebensjahr ab. Sowohl die Vermittler als auch die Empfänger der Tradition befinden sich allesamt in dieser Altersgruppe. Ihnen gilt »das alles«, die gewaltigen finanziellen Anstrengungen und der persönliche Einsatz der Mitglieder, die in ihrer Frei-

15 Interview mit M/SG I vom 27.4.1999.

zeit Renovierungen und Neubauten zustande bringen und immer bereit sind, als Chauffeur aufzutreten, ehrenamtlich im Unterricht zu assistieren oder auch am Wochenende für die Kinder zu kochen.

Nicht nur die Bereitschaft der Kinder, den besonders schwierigen Stoff zu meistern, sondern auch der Wille der Mitglieder, ihnen das zu ermöglichen, nennt man *Ma'nawîyât* (türk. *Maneviat*). Sie ist die unsichtbare Kraft, die durch die Gemeinde strömt. In Utrecht wurde ich einmal nach dem Religionsunterricht in anderen (nicht-VIKZ) Moscheen befragt. Als ich bemerkte, dass das größte Problem wohl darin zu bestehen scheine, dass die Kinder nach dem zwölften Lebensjahr wegblieben, sagte mir der Hauptimam: »Das liegt an der fehlenden *Maneviat*, ohne sie kann man kein Kind im Unterricht halten. Man kann ja nicht Religion unterrichten, als wäre es Englisch.«¹⁶ Daraufhin gefragt, wie ein Kind das erkennen könne, dieses *Ma'nawîyât*, war er irritiert: »Sie haben es, das ist einfach so, es strömt durch die Gemeinde, und sie haben es von Süleyman vermittelt bekommen.«¹⁷

Die gesamte Ausbildung ist in sechs Stufen angelegt. Sie wird von vielen Kindern in Angriff genommen, aber von nur wenigen auch zu Ende gebracht. Sie erfordert Zeit, Ausdauer, Systematik und vor allem die Überzeugung, der Gemeinschaft einen Dienst erweisen zu wollen. Die folgende Darstellung beruht zum größten Teil auf den Anweisungen verschiedener VIKZ-*Hocas* in Berlin und bezieht sich, was die gelegentlich eingefügten Zahlen betrifft, auf die Berliner Situation. Man kann aber davon ausgehen, dass sich der Inhalt und die Organisation der Ausbildung in den anderen 31 Distrikten, die von Köln aus geleitet werden, ähnlich gestalten. Die letzte und höchste Stufe wird im Ausbildungszentrum in Köln absolviert. In diesem Abschnitt beziehe ich mich auf Gespräche und Beobachtungen in dem dortigen Ausbildungshaus für weibliche *Hocas*, das neben dem Männerhaus liegt. Gelegentliche Nachfragen bei ihren männlichen Kollegen nebenan bestätigten mir, dass Mädchen wie Jungen auch in dieser letzten Phase den gleichen Stoff bewältigen und beide Ausbildungen gleich strukturiert sind.¹⁸

16 Interview mit M/SG 2 vom 26.4.1999.

17 Ebenda.

18 Meine wichtigste Informantin war die damalige Leiterin der Frauenausbildung. Daneben sprach ich mit den meisten ihrer Lehrerinnen sowie einigen Schülerinnen und Ex-Schülerinnen.

6.3 Der Stoff und die Stufen

»Dieses Wissen gibt man sofort weiter.« Dieser viel zitierte Satz Süleymans hat die Richtung, die das Bildungsbestreben der Süleyman-Gemeinschaft genommen hat, auf eine ganz bestimmte Art und Weise geprägt. Der VIKZ wurde 1973 gegründet, um religiöse Erziehung und Bildung zu ermöglichen. Was er freilich anbietet, ist eine Zusammenfassung der alten *Maktab*- und *Madrasa*-Ausbildung.¹⁹ Den Lernstoff für die höheren Stufen bilden Auszüge aus zum Teil sehr alten Handschriften, die der klassischen islamischen Bildung entnommen sind und innerhalb des Nakshibendi-Ordens als kanonisiert gelten. 70 Prozent der Ausbildung besteht aus dem Erwerb der arabischen Grammatik und der Phonetik. Zusammen geben sie Zugang zum Verständnis des Korantextes. Daneben gibt es die klassischen Fächer, die aus dem Koran, der Sunna sowie der mündlichen Überlieferung (*Ḥadīṭ*) abgeleitet wurden: Theologie und Logik neben Rechtslehre und Rhetorik. Die Ausbildung ist also koranisch zu nennen, weil sie ausschließlich den Koran und die aus ihm abgeleiteten Glaubens- und Rechtsregeln zum Inhalt hat. Moderne Hilfsfächer, wie zum Beispiel Psychologie oder Gemeindesozio­logie, aber auch die Einbeziehung von Schriften klassischer und moderner Theologen, die davon abweichende Wissensgebiete behandeln (Mystik, Gesellschaftslehre, Politik, Geschichte), sind im Lehrplan nicht vorgesehen (s. Abb. 6).

Für diesen Lernstoff brauchten Schüler im 19. Jahrhundert noch 15 bis 20 Jahre. Wo es früher jedoch galt, 20 oder mehr Bücher durchzuarbeiten, haben die heutigen Schüler es nur noch mit sechs zu tun. In den Schulen der Süleyman-Gemeinschaft kann dadurch der ganze Stoff in drei bis vier Jahren absolviert werden. Das Bildungssystem, das das Süleyman'sche Erbe beinhaltet, bietet erstens eine Auswahl aus den wichtigsten Büchern, dann aber auch Exzerpte, die den Wissensbestand auf manchmal nur 15 Seiten reduziert haben. Die meisten Lehrbücher stellen sich also aus Kompendien zusammen, in denen die als notwendig erachteten Passagen berühmter Autoren zusammengetragen wurden. Zweitens wird eine didaktische Methode angewendet, die sich eng an die arabische *Madrasa*-Methode des Auswendiglernens anlehnt, diese aber entscheidend verbessert hat. Das Lernen geschieht in Stufen. Der Stoff, der in jeder Stufe zu bewältigen ist, bildet die Voraussetzung für die nächste. Schüler müssen ihn auswendig

19 Eine schöne Beschreibung der islamischen Ausbildung alten Stils findet sich in Messick 1984, S. 75-98.

lernen, aber auch vollkommen begriffen haben, bevor sie zur nächsten Stufe übergehen dürfen. In diesem Lernprozess werden unterschiedliche Techniken des Memorierens angewendet. Wie in einer herkömmlichen *Madrasa* ist das Tempo den individuellen Fähigkeiten angepasst. »Jeder Mensch«, so sagt man im Verband, »kann sich diese Kenntnis aneignen, manche sind schnell, andere langsam«. ²⁰ Es sei die Aufgabe des Lehrers, die Lernenden individuell zu begleiten und ihnen das zu geben, was sie jeweils brauchen.

6.3.1 Die Vorstufe

Die Korankurse in den örtlichen Moscheen legen den Grundstein. Sie führen die Kinder in das religiöse Universum ein und bereiten sie auf die weiteren Stufen vor. Kinder dürfen am Korankurs teilnehmen, sobald sie in der Schule Lesen und Schreiben gelernt haben, also etwa ab der zweiten Klasse. Es sind nicht viele, die es in diesem Alter tatsächlich schaffen, sich dem Lehrplan zu unterwerfen. In den neun Berliner VIKZ-Moscheen sind es jährlich insgesamt lediglich 50 bis 80 Jungen, aber immer doppelt so viele Mädchen (s. unten). Sie werden in getrennten Gruppen und Räumen unterwiesen, die Jungen von einem männlichen, die Mädchen von einer weiblichen *Hoca*.

Zuerst lernen die Anfänger die 32 *Farḍ* oder bindenden Verpflichtungen, an die sich jeder Moslem zu halten hat, auswendig. Danach fangen sie sofort mit den arabischen Buchstaben an. Wer von den Kindern noch nicht richtig lesen kann, dem wird alles Wort für Wort vorgesprochen, während das Kind das Gesagte wiederholt. Die Grundlage bildet Süleymans einzige schriftliche Hinterlassenschaft, das sieben Seiten starke Heft *Elif-Cüz*.

»Es ist eine pädagogische Methode, die arabischen Buchstaben in einer bestimmten Reihenfolge zu erlernen, die dem Kind in wenigen Wochen erlaubt, das Alphabet zu meistern und die ersten Leseproben im Koran zu machen. Die Buchstaben bekommen damit auch eine tiefere Bedeutung: Sie sind der Schlüssel zum spirituellen Universum.« ²¹

Sind die Buchstaben einmal gemeistert, lernen die Kinder bereits einige kleine Koranverse auswendig, damit sie die Verse, die für das rituelle Gebet erforderlich sind, bereits beherrschen. Gegen Ende der Vorstufe lernen sie

20 Interview mit F/SG 4 vom 10.11.1998.

21 Ebenda.

noch die wichtigsten religiösen Verhaltensregeln (*Ibadat*) kennen, etwa wie man sich vor dem rituellen Gebet wäscht oder wie die Verbeugungen während des Betens durchzuführen sind.

6.3.2 Die erste bis dritte Stufe

Die meisten Kinder, die die Korankurse des VIKZ besuchen, sind bereits zwischen zehn und dreizehn Jahren alt. In Berlin melden sich jährlich ca. 1.000 Jungen und ca. 1.500 Mädchen an, eine beachtliche Zahl, wenn man bedenkt, dass die Zahl der Kinder, die hier von ihren Eltern in einen solchen Kurs geschickt werden, unter 4.000 liegt.²² Manche von ihnen kommen unregelmäßig oder lediglich ein- oder zweimal. Manche kommen jeden Tag nach der Schule, andere wiederum nur zu den Wochenendkursen. Sie werden nicht nach Alter, sondern nach Stand der Vorkenntnisse in je drei Lerngruppen eingeteilt, denen drei Stufen entsprechen und im selben Raum unterrichtet werden.

In der ersten Stufe nehmen die Kinder zuerst den *Ilmihal* durch (s. unten), verbessern ihre Kenntnisse der arabischen Buchstaben und lernen die kleinen Suren auswendig. In der zweiten Stufe lernen sie den Koran zu lesen, ca. zwei Verse pro Tag, bis das Lesen flüssig geworden ist. Man fängt in der ›Mitte des Korans‹ (Sure *Ya Sin*) an; die meisten Kinder haben den Koran nach einem Jahr einmal völlig »gelesen«, ohne allerdings den Text verstanden zu haben. Das Verstehen des Inhalts gehört in die vierte Stufe (s. unten). In der dritten Stufe wird zunächst anhand von Ausspracheregeln gelernt, wie man den Koran richtig liest. Diese Stufe bildet zugleich eine Vorbereitung auf und Einführung in die darauf folgende Stufe der Grammatik. Das *Ezber-Koran*, das Auswendiglernen von Koranpassagen, wird in der dritten Stufe ebenfalls geübt. Dabei kommt eine Technik zur Anwendung, die sich auf das Einprägen kleiner Blöcke, z.B. zweier Verse, konzentriert. Man wiederholt diese so lange, bis sie vertraut geworden sind und die nächsten Verse mühelos angeschlossen werden können.

Diese drei Stufen, der so genannte Unterbau, werden mit einer Prüfung und einer öffentlichen Vorführung in Anwesenheit der Eltern be-

22 Im Januar 1999 gab es 132.306 Türken in Berlin (John 1999, S. 35), davon 15,5 Prozent oder 21.308 zwischen sechs und 15 Jahre alt (ebenda und John 1997, S. 39). Auf die Frage »Besuchen Ihre Kinder eine Koranschule?«, beantworteten 18,2 Prozent der befragten Eltern mit Ja (John 1999, S. 20), wodurch knapp 4.000 Kinder in Betracht kommen.

det.²³ Sie findet jedes Jahr direkt nach Ramadan statt. Die Kinder sind dann 13 oder 14 Jahre alt. Lediglich jedes fünfte Kind, das in der Vorstufe oder der ersten Stufe angefangen hat, schafft es bis zur Prüfung. Nach der Prüfung nehmen die meisten Eltern ihre Kinder wieder aus dem Kurs, weil die Kinder ihrer Meinung nach genug gelernt haben. Sie sind dann in die gottesdienstlichen Handlungen eingeführt und können Passagen aus dem Koran rezitieren und im Ritualgebet anwenden. Zudem haben sie gelernt, wie man sich im täglichen Leben als Moslem zu verhalten hat.

Das Buch, das in diesen Stufen benutzt wird, heißt »Der kurzgefaßte *Ilmihal*«. Das bedeutet etwa »Wissensphase« oder »Kenntnis der Wahrheit«, was aber von den *Hocas* gelegentlich mit »Katechismus« übersetzt wird. Einem christlichen Religionslehrer würde der Unterschied auffallen. Während dieser mit Hilfe von Fragen und Antworten dem Kind Glaubenssätze einprägt, handelt der *Ilmihal* vor allem von der Einübung religiöser Handlungen. Nach einer kurzen Einführung in die Grundbegriffe des Glaubens, in der auch das Glaubensbekenntnis eingeübt wird, konzentriert er sich auf das rituelle Gebet, deren Anweisungen etwa zwei Drittel des Buches einnehmen.²⁴ Die anderen Säulen des Islam, das Fasten, die Pflichtabgaben sowie die Wallfahrt nach Mekka werden auf nur einigen wenigen Seiten dargelegt, da sie für das Alter noch keine Rolle spielen. Die Anweisungen für die Durchführung des Gebets sind sehr ausführlich. Alleine schon die Körperhaltungen, die neben den zwölf Pflichthandlungen (*Farḍ*) vor und während des Gebets beachtet werden sollten, umfassen 123 Positionen.²⁵ Solche zusätzlichen Handlungen werden als »Mauern« bezeichnet, die die »Festung Glaube« stärken,²⁶ sie aber auch korrumpieren können. Zur Stärkung des Glaubens gehören die 14 erforderlichen Handlungen (*Wağib*), die 36 Handlungen in Nachahmung des Propheten (*Sunna* und *Mustahabb*) sowie die verdienstlichen Handlungen (*Mubāh*). Als Schwächung des Glaubens hingegen gelten die 56 Handlungen, die verpönt (*Makrūh*) sind, und die 17, die das Gebet definitiv ungültig machen (*Mufsid* und *Harām*). Die Kinder werden zunächst durch Nachahmung mit den Handlungen vertraut gemacht und lernen sie, sobald sie den Sinn ver-

23 Vgl. Messick 1984, S. 75-84; seine Beschreibung eines *Maktab* in Jemen bietet denselben Stoff, denselben Verlauf und denselben Abschluss.

24 Der kurzgefaßte *Ilmihal* 1998, S. 45-156.

25 Ebenda, S. 83-8.

26 Ebenda, S. 37.

standen haben, auswendig.²⁷ In dieser Detailfreudigkeit scheint die religiöse Vergangenheit der Gemeinschaft durch. Nicht umsonst nennt sie sich Hüter einer religiösen Tradition, der sich bereits im 19. Jahrhundert lieber in die Details des Prophetenlebens zurückzog, als sich gesellschaftlich einzumischen.²⁸ Von Ghulām Ali, dem Gründer des Muğaddidi-Zweigs, wurde bereits bemerkt, dass es ihm nicht so sehr um theologische Verfeinerungen, sondern um die Details des Prophetenlebens ging, aus dem er immer genauere Anweisungen für die Lebensgestaltung ableitete. Für die Kinder heute gilt, dass sie lernen sollen, das Gebet nicht nur konzentriert durchzuführen, sondern auch als *Imitatio Muḥammadi* auf ihr eigenes Leben anzuwenden. In dieser Phase des Unterrichts erhält darum das inhaltliche Verstehen, das beim Auswendiglernen der Koranverse noch keine Rolle spielt, ein außerordentlich großes Gewicht. Wohl aus diesem Grund wurde der *Ilmihal* 1996 ins Englische und 1998 auch ins Deutsche übertragen. Eine wichtige Rolle spielen auch die Benimm- oder *Adab*-Bücher, in denen die islamische Ethik behandelt wird.²⁹ Manche Kinder, und das sagen vor allem die männlichen *Hocas*, lernen tatsächlich erst im Kurs, wie sie sich betragen sollen, zum Beispiel wie man am Tisch sitzt oder wie man isst, wie man ins Bett geht und wie man aufsteht. Oft arbeiten beide Eltern und finden daher keine Zeit, ihre Kinder im richtigen Alter zu erziehen. In den Augen der *Hocas* wachsen »eine Menge verhaltensgestörte Jungen« auf, die sich »Zu Hause und in der Schule zu einer wahren Plage entwickeln«.³⁰ Nach ihren Erzählungen liefern Eltern ihren Sohn oft bei ihnen mit der Bitte ab, er solle doch 'mal lernen, wie man zu sitzen und zu essen habe. Meine Gesprächspartner meinten jedoch, es reiche nicht aus, einem Kind zu sagen, »mach dies« oder »das ist verboten«. Ein Kind will immer auch wissen, warum das so ist. Diese Lücke füllen die islamischen Benimm-Bücher. Sie bieten den Kindern Erklärungen, die sie offensichtlich überzeugen. Ein willkürliches Beispiel aus dem Unterricht belegt das.

27 In *Milli-Görüş*-Moscheen lernen die Kinder lediglich die *Fard*-Regel durch Nachahmung, während sie mit den restlichen Regeln erst durch gelegentliche Korrektur (z.B. »nicht in der Nase bohren« oder »nicht einander schubsen«) vertraut gemacht werden. Auf meine Frage, ob diese Verhaltensanweisungen bei ihnen auch auswendig gelernt wurden, reagierten die meisten Befragten mit Befremden.

28 Fusfeld 1981, S. 230-4. S. auch Kap. 1.

29 Benutzt wird vor allem das *Mağmū'ī Adāb*, Istanbul 1958.

30 Interview mit M/SG 9 vom 26.2.1999.

Das Handbuch sagt: »Man soll nicht nur das Brot, sondern auch die Krümel und Samen essen, die übrig bleiben.« Warum? Der Lehrer souffliert die Antwort: »Unser Prophet hat gesagt: Wer die Krümel ißt, wird reich.«³¹ Mir sagte er später, wenn er es den Kindern so erkläre, geben diese sich zufrieden, dann wissen sie warum und halten sich fortan an die Regel. Verschiedene *Hocas* berichteten zudem, dass es viele Jungen in der Schule tatsächlich besser gegangen sei, nachdem sie einmal im Kurs gelernt hatten, sich zu verhalten. Im Mädchenunterricht kommt das Benimm-Buch kaum zur Anwendung. Im Gegenteil, die meisten weiblichen *Hocas* sagten, die Mädchen nicht erziehen zu müssen, sondern höchstens ab und zu einmal zu korrigieren oder einen Streit zu schlichten. Mädchen seien konzentriert und lernten gerne, der Stoff stehe somit im Mittelpunkt. Mädchen schienen auch leichter auswendig zu lernen (wie man sich erzählte und mir später von den Lehrern bestätigt wurde, seien Jungen nur mit Mühe dafür zu haben). Die Mädchen sagten außerdem über sich, dass sie im schulischen Sprachunterricht (Latein, Englisch, Französisch) zu den Klassenbesten gehörten, eben weil sie sich durch das Auswendiglernen eine Systematik angewöhnt hatten, über die andere Schüler offensichtlich nicht verfügten. Die meisten *Hocas* werden in dieser Phase von älteren Schülern oder Gemeindemitgliedern bei der Arbeit unterstützt. Süleyman hat die Anweisung hinterlassen, das jede und jeder verpflichtet ist, das eigene Wissen weiterzugeben. In der Gemeinde wird die Unterstützung nicht nur ernst genommen, sondern jede Unterrichtshilfe steht hoch im Kurs. Von Geldspenden wird angenommen, dass nur 20 Prozent beim jüngsten Gericht ins Gewicht fallen, von Unterrichtsspenden aber sollen später volle 100 Prozent angerechnet werden. Diese Differenz bildet einen wichtigen Antrieb, die ehrenamtliche Arbeit auf sich zu nehmen.

6.3.3 Die vierte und fünfte Stufe

Erst nach dem feierlichen Abschluss in der dritten Stufe wird ein Anfang mit der Grammatik und dem Erwerb der arabischen Sprache – koranisch und modern – gemacht. Das Auswendiglernen des Korans läuft nebenher und umfasst jetzt Suren von fünf bis zehn Seiten. Auf diesen beiden Stufen lernen die Jugendlichen nun allmählich eine Sprache zu verstehen, die sie bereits durch das Auswendiglernen und die Anwendung von Regeln für die Rezitation gemeistert haben. Am Anfang der vierten Stufe erscheinen daher immer viele Kinder aus reiner Neugierde, wie die *Hocas* sagen. Die

³¹ Anspielung auf die Wertschätzung von Sparsamkeit und Sorgfalt.

Entdeckung des Inhalts durch die Beschäftigung mit der Grammatik und den Wörterbüchern vollzieht sich aber nicht als plötzliches Ereignis, sondern stellt sich fast unmerklich ein. Sie wäre daher eher mit dem wachsenden Verständnis einer Sprache in einem fremden Land zu vergleichen, in dem man wohnt und deren Klänge einem schon lange vertraut sind. Für die meisten erweist sich jedoch das systematische Erlernen der Grammatik, die für das Verständnis grundlegend ist, als zu schwer, und es fallen immer mehr Kinder zurück, bis zwischen 80 und 100 Jungen und 100 bis 150 Mädchen übrig geblieben sind. Auch während dieser zwei Jahre nimmt die Zahl der Schüler und Schülerinnen stetig weiter ab. Diejenigen Schüler und Schülerinnen, die es tatsächlich schaffen, die Grammatik zu erfassen, sind letztendlich an einer Hand abzuzählen. Sie sind dann 16 Jahre alt. Wer die letzte Prüfung bestehen will, muss vorher die zehnte Klasse beendet haben. Was man in diesen beiden Jahren lernt, ist im Grunde genommen eine Vertiefung der Koranrezitation. Das wachsende Verständnis des Inhalts vollzieht sich auditiv. Es ist ein rein mündlicher Vorgang, der durch Klang – durch Zuhören und Rezitieren – erzeugt wird. Die Einführungen in die Phonetik und in die Grammatik sind daher gleichermaßen wichtig.³² Auch die zur gleichen Zeit stattfindende Einführung in das islamische Recht passt in dieses Schema. Sie ist nichts anderes als eine weitere Vertiefung der religiösen Erziehung und konzentriert sich bezeichnenderweise auf die rituellen Handlungen (*Ibadat*), auf die Waschung, das Gebet, die Gebetszeiten, das Fasten sowie auf Maßstäbe, um zwischen rein und unrein unterscheiden zu können. Das Verständnis des Textes vollzieht sich also im Dreieck von Hören, Klang Erzeugen und dem Perfektionieren ritueller Körperhandlungen. Wer dies beherrscht, kann auch die von Lehrern und Schülern gleichermaßen als schwierig eingeschätzte Aufnahmeprüfung zur Lehrerausbildung bestehen.

6.3.4 Die Hoca-Ausbildung

Die letzte Phase der Ausbildung ist die des Religionslehrers oder *Hocas*. Sie findet während einer Periode von zwei Jahren in Köln in der Vogelsängerstraße statt, wird mit einem Diplom (*Iğāza*) abgeschlossen und kann durch ein weiteres Jahr in einer der Bildungseinrichtungen in der Türkei ergänzt werden. Um die Dauer der Ausbildung so kurz wie möglich zu halten, wurde sie in den letzten Jahrzehnten immer mehr »verfeinert«, damit die Studenten das Wesentliche so schnell wie möglich lernen können. Die

32 Messick 1984, S. 84 ff., spricht von *pedagogics of recitation* (*Daraşa*).

Dauer beträgt heute nur noch zwei Jahre, eine Lernzeit, die als ausreichend betrachtet wird, um sich die »absolut notwendigen Kenntnisse« anzueignen. Die Aneignung des Stoffes ist dadurch auch erheblich schwieriger geworden. Die Kenntnisse, um die sich alles dreht, bestehen noch immer bis zu 70 Prozent aus Grammatik. Wie die Buchstaben wird auch diese der »Schlüssel des Wissens« genannt, weil sie den zweiten Zugang zum Koran bildet. Die Entschlüsselung der klassischen Fächer Theologie und Rechtslehre geht aus dieser Basiskenntnis wie »von selbst« hervor und wird also für die Schüler als nachvollziehbar eingeschätzt (s. Abb. 7).

Die gesamte Grammatik, die bereits in den vorigen Stufen einmal erlernt wurde, wird zunächst im ersten Ausbildungsjahr wiederholt. Das Jahr ist durch eine intensive Beschäftigung mit dem koranischen Text bestimmt, eingerahmt vom Einüben der Rezitation und den Ausspracheregeln (Phonetik). Danach erst folgen die theologischen Fächer »Kenntnis von Gott«, »aristotelische Logik« und die »Glaubenssätze«. Das Fächerpaket baut aufeinander auf. Erst wenn die Grammatik wiederholt ist, kommt »Kenntnis von Gott«, danach die »Logik« und zum Schluss die »Glaubenssätze«. Erst wenn das Vorige sitzt, dürfen die Schüler zum nächsten übergehen. Die *Hocas* sagen: »Es ist wie eine Sprache lernen«. Tatsächlich aber wenden sie Gedächtnistechniken an, die das übliche Erlernen einer Sprache übersteigen. Besonders schwieriger Stoff wird manchmal in ein Schema gebracht und als Zeichnung memoriert. Beim Erlernen der Grammatik setzen sie eine Technik ein, die sich auf die Finger stützt und das Konjugieren der Verben erleichtert.³³ Zudem werden die Schüler dazu angeregt, Wissenseinheiten, die inhaltlich zusammengehören, beim Auswendiglernen auch als kohärente Blöcke zusammenzustellen und sich als Ganzes einzuprägen.³⁴

33 Die 14 Teile der fünf Finger einer Hand helfen dem Lernenden, zuerst (vom Daumen bis zum kleinen Finger) zwischen der ersten, zweiten und dritten Person (jeweils männlich und weiblich) zu unterscheiden, sodann (von unten nach oben) zwischen Singular, Dualis und Plural. Hat man das Schema einmal gemeistert, können die Konjugationen mit Hilfe der 14 Fingerteile »abgezählt werden«. Die Hand bildet somit eine Lernmethode und eine Erinnerungstechnik. S. Interview mit F/SG 9 vom 2.11.2000. Cf. Van der Rijk 1998, S. 98; Eickelmann 1978.

34 Es ginge zu weit, von »Bildern« zu reden, weil die Kenntnisse hier nicht zu anthropomorphen Gestalten verarbeitet werden. Die Technik aber, die in der

Rechtsauslegung und Rhetorik gehören nicht zu den zu memorierenden Fächern. Diese Bücher werden so behandelt, dass die Schüler danach imstande sind, selbstständig darin nachzuschlagen. Zunächst konzentriert sich der Rechtsunterricht darauf, dass die Schüler die gottesdienstlichen Regeln selbstständig in allerlei Situationen der Praxis anzuwenden in der Lage sind, damit sie später auch Gemeindemitgliedern Rat geben können. Die Jungen lernen zudem, im Gebet vorzugehen, eine Rolle, die den Frauen untersagt bleibt. Danach wird die koranische Rechtssprechung zu den Themengebieten Eheschließung und -bruch, Erziehung, Adoption und Erbrecht durchgenommen. Anhand der Rhetorik lernen die Schüler, wie man ein Predigtthema aussucht und die Predigt vorbereitet. Für die Kommentarbücher, die die theologischen Grundsätze mit Überlegungen von Theologen aus vielen Jahrhunderten versehen, bleibt in der verkürzten Ausbildung keine Zeit mehr. Es ist Sache der *Hocas*, sich diesen Stoff in ihrer Freizeit anzueignen.

Den schwierigsten Teil der Ausbildung bilden wohl die »Glaubenssätze« (*ʿAqāʿid*). Es handelt sich um ein Exzerpt von nur 15 Seiten, aber jede einzelne Aussage darin ist für die Schüler schwer zu begreifen. »ʿAqāʿid lässt Zweifel in den Herzen aufkommen, weil es eben um Glauben geht. Mit dem Verstand sind die Aussprachen nicht zu entschlüsseln«, sagt mir die Leiterin der Kölner Ausbildung. Der Unterschied zwischen Logik und Glauben ist indes für niemanden leicht zu begreifen:

»Es gibt immer wieder Studentinnen, die versuchen, die *ʿAqāʿid* mit den Regeln der Logik auseinander zu nehmen. Das geht aber absolut nicht. Die Logik soll man hier außen vor lassen. Wenn in den *ʿAqāʿid* steht, dass die Sonne nachts bei Gott ist und sich morgens nur schwer losreißen kann, soll man mir nicht mit Argumenten kommen, die Sonne ist doch nachts in Australien. Kann sein, dass das auch wahr ist, aber das andere muss man zusätzlich annehmen.«³⁵

Diese Erklärung gibt einen unerwarteten Einblick in die Konsequenzen von Kemal Kacars Brief an Kisakürek, der bereits einmal am Ende des zweiten Kapitels zitiert wurde. Kacar unterschied dort zwischen den zwei religiösen Wissensbereichen, die die Süleyman-Gemeinschaft anerkennt, nämlich die Wissenschaft vom Koran (*ʿIlm al-qurʿan*) und eine Selbst-

klassischen Rhetorik zum Auswendiglernen angewendet wurde, ist im Prinzip dieselbe; s. Yates 1966; cf. Jonker 1995.

35 Interview mit F/SG 2 vom 24.4.1999.

kenntnis, die in ein Erkennen der göttlichen Nähe übergeht (*ʿIlm al-yaqīn*). Es ist der Versuch, rationales Verstehen und tiefere Einsicht aufeinander zu beziehen, ohne dabei das sufische Streben nach Grenzerfahrungen (*ʿAin al-yaqīn*) – manche reden auch von Bewusstseinsweiterung – zu übernehmen. Was den Schülern in der Süleyman-Gemeinschaft daher heute zur Verfügung steht, ist die Beziehung zwischen Wissen und Erkenntnis. Diese beruht auf Glauben: »Man muss vorsichtig sein mit *ʿAqāʿid*, weil, wenn man nicht daran glaubt, geht der Glauben weg.«³⁶

Dem Zweifel, der unlöslich mit jedem Glauben verbunden ist, wird indes kein eigener Platz eingeräumt. Auch der Leiterin der Ausbildung ging es keineswegs darum, ihn zur Sprache zu bringen, sondern um eine klare Trennlinie, mit deren Hilfe ihre Schülerinnen zwischen ihren intellektuellen Fähigkeiten und ihren Glaubensfähigkeiten unterscheiden.

Das Verständnis der mystischen Briefe Sirhindīs gehört nicht zur Ausbildung, auch wenn jedes Jahr einige wenige Briefe als Unterrichtsstoff behandelt werden. Die Lektüre der Briefe soll hauptsächlich dem besseren Verständnis der arabischen Sprache dienen und ist eher eine Ergänzung des Koranstudiums. Die Gebetskreise (*Hatim*) und die Studienzirkel, die sich diesen anschließen, gehören ebenfalls nicht mehr zur Ausbildung. Das sei, wie man sagt, ein anderes Thema. Zwar gibt es auch in beiden Kölner Ausbildungshäusern einen Gebetskreis, es ist aber jedem und jeder überlassen, sich diesem anzuschließen. Die Praxis zeigt jedoch, dass alle ihm angehören möchten, und er für die Schüler unentbehrlich ist:

»Durch *Hatim* wird man sich bewusst, dass man dem Islam dienen will – er ist der Grund, warum man die Ausbildung zu Ende macht.«³⁷

Das emotionale Erkennen innerer Zusammenhänge, das Herzstück jeder sufischen Schulung, hat in dieser Ausbildung keinen Platz. Was den Kernbereich der Mystik betrifft, hat sich die Laiengemeinschaft von dem herkömmlichen Orden abgegrenzt. Anstelle der Verwirrung, die unmittelbar nach dem Tod Süleymans bestand, ist eine selbstbewusste Haltung gewachsen. Für die Gemeinschaft ist das Begreifen heute etwas, dass sich von selbst einstellt. Der Wunsch, hinter das intellektuelle Verstehen zu gelangen, um den tieferen Zusammenhang zu sehen, ist dennoch mit Händen greifbar. Meine Gesprächspartnerin sagte mehrmals: »Gottes Nähe

36 Ebenda.

37 Interview mit F/SG 9 vom 15.10.2000.

(zu) spüren ist kein *Ilim*, das ist subjektive Kenntnis.«³⁸ Die Formulierung ist noch immer ein Echo des Bemühens einer langen Reihe *Silsila*-Träger, um erst einmal zwischen materielles Wissen und göttliches Erkennen zu unterscheiden. Aber die harte körperliche und psychische Entsaugungen, die den Lernenden im Sufi-Orden dazu zwingt, eine Trennlinie zwischen der Vielfalt des Wissens und der Einheit des Seins (*Wahdād al-wuḡūd*) zu ziehen, bleiben dieser Laiengemeinschaft fremd (s. Kap. 7).

Der Unterricht läuft folgendermaßen ab: Es wird ein Abschnitt von etwa ein oder zwei Seiten behandelt. Die Lehrerin erklärt und stellt Fragen, die die Schülerinnen im Chor beantworten. Die Klasse liest die am Rande des Haupttextes geschriebenen Kommentare still mit oder sie werden von den Schülerinnen reihum vorgelesen. Während der Haupttext Arabisch ist, sind die Kommentare zumeist in Osmanisch verfasst (s. Abb. 8). Wenn man die arabischen Buchstaben lesen kann, ist es kein Problem, meinen die *Hocas*. Die Schülerinnen sind während des Unterrichts völlig konzentriert. Wenn vorgelesen wird, lesen alle leise mit, wenn Fragen gestellt werden, strecken alle die Hände hoch oder rufen die Antworten im Chor. Sie sitzen dabei auf dem Fußboden. Die meisten knien hinter einem Schreibpult. Manche üben sich aber auch darin, ohne Unterlage in einem Heft zu schreiben. Das Argument dafür lautet, dass diejenigen, die noch ein Zusatzjahr in der Türkei absolvieren wollen, sich jetzt schon angewöhnen sollten, ohne die Hilfe von Tischen zurecht zu kommen. Die türkische Regierung erlaubt nun einmal keine Schreibpulte, da sie die unerwünschte religiöse Vergangenheit repräsentieren, und führt regelmäßig Hausdurchsuchungen durch, um zu verhindern, dass sie wieder eingeführt werden. Das Beharren auf dem Schreibpult bietet ein schönes Beispiel für das strikte religiöse Verständnis des Verbandes. »Unsere Bildung ist dasselbe wie *Ṭaḡdīd*«, sagt mir der Berliner Hauptimam, weil, wer sich mit dem Koran beschäftigt, tue nichts anderes als Beten. Darum sei es besser zu knien, als am Tisch zu sitzen.³⁹

Im Hintergrund sitzen die Repetitoren (*Muzakirlar*). Sie hören zu und schlagen inzwischen in den Kommentaren nach. Mittags werden sie den Stoff wiederholen und viele Fragen beantworten müssen. Die meisten Repetitoren fürchten sich vor diesen Fragen und sitzen oft noch abends lange, um sich vorzubereiten. Abends lernen auch die Schülerinnen für sich. Tagsüber hört man sie kaum. In der Regel verständigen sie sich flüsternd

38 Interview mit F/SG 2 vom 24.4.1999.

39 Interview mit M/SG 6 vom 25.10.2000.

und ziehen andauernd ihr Kopftuch über die Stirn, wie um sich unsichtbar zu machen. Aber abends steigt ein gewaltiges Geräusch aus den Stockwerken hoch: Beim Auswendiglernen wird nämlich geschrien. Eine der *Hocas* erklärte mir, dass es dann leichter gehe, vor allem, wenn man die anderen auch schreien höre. Lautes Nachsprechen und Vor-sich-hin-Sagen des Textes geschieht nicht nur in der Frauenausbildung. Es ist das typische Merkmal islamischer Bildung, so wie es auch typisch für das jüdische religiöse Training ist.

Die *Hocas* in dieser Ausbildung sind alle erst um die 21 Jahre alt, und auch die Haupt-*Hoca*, die am längsten dabei ist, ist nicht älter als 24. Wenn diese Frauen heiraten, müssen sie mit ihrer Tätigkeit aufhören. Dann rücken diejenigen, die jetzt noch Repetitor sind, nach. Die Schülerinnen sind meistens 18 Jahre alt, wenn sie die Abschlussprüfung machen. Der Moment des Abschieds wird unter Schmerzen vollzogen und später mit Wehmut erinnert. Für die meisten bildet das Internat ein Refugium, in dem Freundschaften für das Leben geschlossen werden, und wo sie Zeit finden, »wirklich etwas von der Welt zu verstehen«.⁴⁰ Der Vergleich mit dem *College*, als einem Aufschub vor der Schwelle zum Erwachsenenalter liegt nahe. Hier wie dort leben die Studentinnen eine Weile außerhalb der Welt. Hier wie dort erhalten sie ein intellektuelles Instrumentarium, um die Welt zu entschlüsseln und entsprechend mit ihr umzugehen. Nur hinsichtlich des Instrumentariums gibt es einen Unterschied: In der Süleyman'schen Koranschule lernen die Schüler ein System, das sie dazu befähigen soll, die Welt mit Hilfe eines einzigen Textes zu dechiffrieren, ein Text, der ihnen zudem als offenbart und damit unhinterfragbar gilt. Solches aber hat diese Ausbildung wiederum mit Schulungssystemen anderer monotheistischer Religionen gemeinsam. Ob nun in der *Yeschiwa* oder im Priesterseminar, auch hier wird gelernt, wie man die Welt mit Hilfe eines einzigen Textes zu begreifen lernt.

6.4 Internate und fehlender Nachwuchs

In den Niederlanden und England wird die Einrichtung privater Schulen und Internate von den in diesen Ländern geltenden gesetzlichen Regelungen begünstigt. Wie zu hören ist, erleichtert das Internat zudem die Verarbeitung der sonst schwierigen Grammatik-Stufe, weil es Schule, Hausauf-

⁴⁰ Interview mit F/SG 4 vom 10.II.1998.

gaben und religiöse Unterweisung besser miteinander verflochten. In den Niederlanden machten 1999 160 Mädchen davon Gebrauch, die Zahl der Jungen lag etwas niedriger. Es erwies sich, dass auch in diesen Internaten viele Kinder von *Milli-Görüş-* und *Diyanet*-Eltern erzogen werden. Erzählungen kursierten darüber, wie die Eltern sich von der Begeisterung ihrer Kinder hatten anstecken lassen und als neue Mitglieder geworben werden konnten. Trotz solcher euphorischer Darstellungen befanden sich stets sehr viel mehr Kinder in den Internaten als eigene Kinder von Mitgliedern, was für diese eine zusätzliche finanzielle Belastung bedeutete. Die Schulpflicht gilt in den Niederlanden bis zum 18. Lebensjahr. Erst danach können die Schüler auch die *Hoca*-Ausbildung absolvieren. Das Internat, so sagt man, erleichtere jedoch die Unterrichtung der Grammatik, weil die Kinder sich länger und ruhiger damit beschäftigen könnten und somit besser »geprägt« würden.⁴¹

In London wurde 1999 mit der Eröffnung der großen »Süleymaniye Moschee« ebenfalls das erste Internat eröffnet. Es fing mit 15 Schülerinnen und Schülern an, die ungeachtet ihres Alters zunächst die Vorstufe durchlaufen mussten. Englisch hat in Großbritannien Türkisch bereits als Umgangssprache verdrängt, und die Kinder fanden dadurch nur sehr zögernd einen Anschluss an die religiöse Bildung der Süleyman-Gemeinschaft. Versuche, ähnliche Internate in Deutschland einzurichten, scheiterten bisher an den gesetzlichen Regelungen. In Waltrop, Bergisch-Gladbach und Düsseldorf existieren zwar kleine Mädcheninternate (jeweils zehn bis zwölf Mädchen). Sie gelten aber nur für Schülerinnen, die die zehnte Klasse bereits abgeschlossen haben. In diesen Internaten wird die Grammatik wiederholt. Sie bilden somit eine Vorstufe für die *Hoca*-Ausbildung in Köln und dauern nicht länger als ein Jahr. Für die Jungen gibt es außer der Lehrerausbildung in Köln, die ebenfalls mit dem Aufenthalt in einem Internat verbunden ist, eine solche Möglichkeit nicht. In Frankreich und Belgien existieren hingegen lediglich internatähnliche Wochenendkurse.⁴² Auch in Frankreich wurde Türkisch als Muttersprache größtenteils verdrängt,

41 Interview mit M/SG 2 vom 26.4.1999. In den Niederlanden befinden sich Internate in Soest (70 Mädchen, 70 Jungen), Utrecht (60 Mädchen), Eindhoven (32 Mädchen) und Dordrecht (70 Jungen).

42 Belgien: Brüssel/Laken und Charleroi (Jungen), Brüssel/Schaarbeek, Heusden und Verviers (Mädchen). Frankreich: Gündershofen/Elsaß (Mädchen), Paris (Mädchen und Jungen).

der Kurs hat dennoch erste Früchte getragen: Im letzten Winter kamen einige Mädchen aus dem Pariser Wochenendkurs nach Köln.

In den beiden Internaten in Köln, in denen die Ausbildung zum Religionslehrer absolviert wird, machen die *Hocas* spätestens im Alter von 25 Jahren Platz für die nachrückende Generation. Die interne Kommunikation geht indes notwendigerweise andere Wege. Die *Hocas* sind noch nicht verheiratet, so fällt der Austausch von Informationen zwischen den Ehepartnern – mitunter die wichtigste Schaltstelle für die interne Kommunikation in den örtlichen Moscheen – weg. Dafür gibt es im Ausbildungshaus andere, direktere Wege. Während meiner Aufenthalte habe ich beobachtet, wie die Leiterin manchmal täglich mit dem Direktor im anderen Gebäude telefonierte und ihm regelmäßig in Begleitung einer zweiten Person einen Besuch abstattete. Der Kontakt zwischen beiden Häusern war auch hier streng nach den Gesichtspunkten der Geschlechtersegregation reguliert. Sie war jedoch auch, vielleicht bedingt durch die Person eines Direktors, der eine Öffnung zur Außenwelt in den Grenzen und Möglichkeiten des Verbandes anzustreben bemüht war, graduell durchlässiger. Die Leiterin wurde ständig dazu aufgefordert, so jung wie sie war, ihre Ideen bezüglich der Verwaltung des Frauenhauses darzulegen oder über Zukunftspläne zu sprechen. Gelegentlich stattete der Direktor auch dem Frauenhaus einen Besuch ab, um vor der gesammelten Schülerinnenschaft ein Lehrgespräch abzuhalten. Die *Hocas* und ihre Schülerinnen fühlten sich durch diese Aufmerksamkeit geehrt.

Die Zahl der männlichen *Hocas* in der Ausbildung ist in den letzten zehn Jahren ständig zurückgegangen. Die Ausbildungsräume wurden ursprünglich Mitte der 80er Jahre, für jeweils 100 Schülerinnen und Schüler geplant, und in den ersten Jahren war die Kapazität auch ausgefüllt. 1999 befanden sich noch 65 Mädchen, dagegen nur 16 Jungen in der Kölner Tagesausbildung. Für die Jungen wurde inzwischen neben der Tages-, auch eine Wochenendausbildung eingerichtet, die ihnen erlaubt, unter der Woche in Köln die Berufsschule zu besuchen. Hier befanden sich 1999 weitere 20 Schüler. Von den Mädchen gingen in dem Jahr 35 in die Türkei, um ihre Ausbildung zu vervollständigen. Damit galt ihre Laufbahn als *Hoca* in einer der deutschen Moscheen als gesichert. Die anderen 30 wurden für ein weiteres Jahr in Köln behalten, damit sie den Stoff noch einmal wiederholen konnten, bevor auch sie die Reise in die Türkei antreten würden. Unter den Jungen gab es nur wenige erfolgreiche Abschlüsse.

Diejenigen, die auch die letzte Prüfung bestanden haben, werden an den Ort, an dem sie mit der Ausbildung begannen, zurück geschickt, damit sie die nächste Generation ausbilden können. Erst wenn neue *Hocas*

nachgerückt sind, können die alten abgelöst werden, die anschließend heiraten oder einen Beruf ergreifen. Jeder Distrikt muss für seinen eigenen Nachwuchs sorgen. Das Gelingen des Bildungsauftrags ist somit von der lokalen Struktur abhängig, nämlich davon, ob der Kreis sich örtlich schließen kann und genügend Schülerinnen und Schüler gefunden werden, die bereit sind, den Dienst an der Gemeinschaft auf sich zu nehmen.

Auch der Berliner Distrikt ringt schon seit einiger Zeit mit Nachwuchsproblemen. Nur ein einziger Junge schaffte es in den letzten Jahren bis zum Abschluss und konnte als *Hoca* zurückkehren. Das Problem war bereits mehrmals in meiner Anwesenheit erörtert worden, als der neue Istanbuler Führer Ahmed Arif Denizoglu im Sommer 2000 Berlin besuchte. Er besichtigte ebenfalls einige Moscheen des Verbandes, ohne allerdings Kinder anzutreffen. Es war noch Sommer, aber gerade im Sommer sind die Zentren in der Türkei überfüllt, während sie in Deutschland so gut wie leer sind. Daraufhin sprach er einen Satz, der die Berliner *Hocas* schwer traf: »Ihr habt die Schüler vernachlässigt und seid zur Außenarbeit übergegangen.«⁴³ Diese Bemerkung spielte auf die gute Zusammenarbeit mit der »Katholischen Akademie« an, aus der bereits eine gemeinsame Vortragsreihe und wechselseitige Besuche entsprungen waren. Die Bemerkung enthielt damit den Vorwurf, die *Hocas* hätten wegen der Außenkommunikation die Kinder vernachlässigt. Der Grund, warum die Kölner Ausbildung immer weniger neue Lehrer und Lehrerinnen zu entsenden in der Lage war, läge bei den *Hocas* selbst.

Bevor der neue Leiter sein Urteil fällte, meinten die meisten *Hocas* jedoch, ob die Jugendlichen nach Köln gingen oder nicht, hänge vor allem von den Eltern ab. Die Eltern seien nun einmal zu 70 Prozent in anderen Moscheen zu Hause. Zwar ließen sie ihre Kinder bei ihnen lernen, sie aber ihnen »völlig zu überlassen«, sei »eine ganz andere Sache«. Man konstatierte also eine bestimmte Hemmschwelle, die nur durch die »Konversion« der Eltern überwunden werden könne. Einen zweiten wichtigen Hinderungsgrund sah man darin, dass die Jugendlichen in Deutschland die Berufsschule nicht mit der »Hoca-Schule« kombinieren konnten. Stattdessen konkurrierte die religiöse Ausbildung mit dem angestrebten Berufsweg und daher waren die Jugendlichen bereits im Alter von 16 Jahren gezwungen, sich für eines der beiden zu entscheiden.

Damals, es war noch Akmans Zeit als Kölner Direktor, wurde auch vorsichtig angemerkt, dass der interne Markt vielleicht vorerst gesättigt sei.

43 Interview mit M/SG 9 vom 28.9.2000.

Mit Sicherheit galt das für die Frauenabteilung. Die Leiterin in Köln schätzte die Zahl der weiblichen *Hocas*, die eine Funktion in der Organisation ausübten, auf 500, und leitete daraus die Gründe ab, weswegen der Direktor die Mädchen eher zu einem Universitätsstudium anregte, als die Kurse noch weiter auszuweiten. Seine Politik der Öffnung zur Außenwelt hat bei diesen Überlegungen sicher eine Rolle gespielt (s. Kap. 4). Meine Gesprächspartnerin meinte zudem, auch Mädchen bevorzugten das Abitur und wollten lieber später studieren, als die religiöse Bildung an erste Stelle zu setzen. So folgten sie zwar noch dem Wochenendkurs, aber irgendwann wurde es den meisten dann schlichtweg zu viel und brachen das Koranstudium ab.

Was sich in dem Ringen um Nachwuchs offenbart, ist eine Unvereinbarkeit religiöser und weltlicher Bildung, die sich schon früh wie eine Schneise im Schulalltag manifestiert und die Kinder zur Wahl zwingt. Sie gestaltet sich allerdings für Mädchen und Jungen unterschiedlich. Es sind die Jungen, die immer mehr unter Druck geraten. Einerseits müssen sie im Berufsleben erfolgreich sein, wollen sie später die Rolle eines Familienvaters und Ernährers übernehmen. Andererseits sehen sie sich mit einem System der inneren Verpflichtung konfrontiert, das ihnen den Dienst an der Gemeinschaft (*Hizmet*) als höchstes Ideal entgegenhält. Die Aufforderung, ihre Aufmerksamkeit zwischen dem 16. und 21. Lebensjahr auf beides aufzuteilen, ist schon aus zeitlichen Gründen beinahe unmöglich zu befolgen. Für die meisten Jungen, von denen ebenfalls erwartet wird, dass sie später ein Einkommen nach Hause bringen, gibt das den Ausschlag.

Für Mädchen stellt sich die Sache kaum als Problem dar. An sie werden nur wenige Anforderungen gestellt, und wenn sie nicht aus eigenem Antrieb ein Studium ansteuern, erwartet sie eine Zukunft als Mutter und Hausfrau. Die Zeit zwischen dem Hauptschulabschluss und der Heirat gestaltet sich daher gewissermaßen als eine »leere« Zeit. Zudem fällt sie mit der Pubertät zusammen. Das Internat bietet mitunter den Eltern eine Möglichkeit, ihre Tochter in einer behüteten Umgebung erwachsen werden zu lassen. Die Mädchen, die sich für diese Ausbildung entscheiden, werden jedoch von ganz anderen Beweggründen geleitet. Sie sind von der Überzeugung erfüllt, der islamischen Gemeinschaft einen Dienst leisten zu wollen. Einzig diese Überzeugung bildet den Motor, der der Ausbildung zum Erfolg verhilft.

Es wurden bereits Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen erwähnt. So meldeten sich in den unteren Ausbildungsstufen auffällig mehr Mädchen als Jungen, schienen Mädchen konzentrierter und mit einer größeren Aufnahmebereitschaft zu lernen als Jungen und verfügten mitunter

über eine größere Belastbarkeit, hinsichtlich der Aneignung des schwierigen Unterrichtsstoffs. Zudem boten sie durch ihre Begeisterung für den Unterricht dem Verband eine wichtige kommunikative Basis, um Eltern als Mitglieder zu gewinnen. Warum dies so ist, und welche Konsequenzen dies für die Gemeindebildung hat, wurde bereits im letzten Kapitel behandelt.

Zum Abschluss dieses Kapitels sollen noch einmal die Konsequenzen der oben beschriebenen Bildungsposition für den Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen Deutschlands dargelegt und mit einer anderen, konvergierenden islamischen Bildungsposition verglichen werden. Der »Verband der Islamischen Kulturzentren« hat in verschiedenen Bundesländern Anträge auf Religionsunterricht gestellt und einen Rahmenplan vorgelegt. Dadurch hat seine bis dahin als privat verstandene religiöse Unterweisung plötzlich eine öffentliche Bewertung erfahren. Der Schritt in die Schule bedeutet zugleich die Orientierung an einem institutionellen Rahmen, der bestimmt, wie anschlussfähig die islamische Bildung ist, und welche Position den deutschen Bedingungen am besten »passt«. Damit hat die islamische Bildungsdebatte, die sich als Kontroverse zwischen religiöser Flexibilität und orthodoxem Beharren auf die Unhinterfragbarkeit der Offenbarung entpuppte, in Deutschland einen neuen Abschnitt eröffnet.

6.5 Der Religionsunterricht für öffentliche Schulen

Die Anwärter auf den islamischen Religionsunterricht in öffentlichen Schulen Deutschlands und zugleich die wichtigsten Protagonisten sind die zwei größten türkisch-islamischen Dachverbände, die außerhalb der Einflussphäre des türkischen Staates arbeiten: Der »Zentralrat der Moslems in Deutschland« (ZMD) und der »Islamrat«. Der Zentralrat vertrat bis Sommer 2000 den »Verband der Islamischen Kulturzentren« nebst einer Reihe kleinerer Organisationen. Der »Islamrat« bündelte vor allem die *Milli-Görüş*-Initiativen. Dazu gehören u.a. die 17 islamischen Föderationen, die vor Ort weitgehend organisatorische Unabhängigkeit von der Mutterorganisation erreicht haben und selbstständig Anträge auf Zulassung zum Religionsunterricht stellen und, wie im Fall der »Islamischen Föderation Berlins«, bereits bewilligt bekamen.

In der Debatte um die richtige Darstellung und entsprechende pädagogische Behandlung des islamischen Glaubens in der öffentlichen Schule vertritt nun der »Zentralrat« eine etwas moderate Version des *Tagdīd* als Rückführung zum Glauben. Für die Schule wurde sie in ein Bildungskon-

zept der religiösen Einprägung übersetzt, das dennoch die Lebenswelt des Kindes im Blick behält. Der »Islamrat« hat hingegen die modernistische Richtung eingeschlagen und bemüht sich um religiöse Flexibilität. Ihr Bildungskonzept orientiert sich an *Tagdid* als Reformkonzept und setzt direkt bei der kindlichen Erfahrungs- und Lebenswelt an. Ein kurzer Blick auf die beiden wichtigsten Rahmenpläne, die zur Zeit vorliegen, möge illustrieren, dass die ideologische Debatte, die die islamische Bildung seit Mitte des 19. Jahrhunderts prägt, gerade hier ein neues Betätigungsfeld gefunden hat.⁴⁴

Der Vorschlag des »Zentralrats« für den Religionsunterricht, der seit Mai 1999 als Rahmenplan existiert, unterscheidet sich nicht wesentlich von den unteren Stufen des Korankursunterrichts des Verbandes. Auch wenn eine Einteilung befolgt wird, die dem Lehrplan der »Islamischen Föderation« nicht unähnlich ist,⁴⁵ so scheint im Rahmenplan des »Zentralrats« das didaktische Muster der religiösen Einprägung, so wie sie auch in dem Korankursunterricht erprobt wird, an mehreren Stellen durch. Dieser Rahmenplan baut auf der Entscheidung auf, Kinder sollten auch in der Schule mit den arabischen Buchstaben vertraut gemacht, kleine Verse, die sie für das rituelle Gebet benötigen, auswendig gelernt und in das Gebet eingeführt werden. Das zentrale Anliegen des Lehrplans ist es, eine Einführung in die Glaubenssätze und Grundlagen des Islam zu geben. Er wird auf der einen Seite von Geschichten über Moḥammad und den Propheten, auf der anderen Seite von der islamischen Ethik und ihrem Gemeinschaftssinn eingerahmt. Die Bearbeiter sagen im *Vorwort*, dass sie sich von »blinde[r] Übernahme und Imitation traditioneller Formen der Glaubenspraxis« (S. 3) distanzieren. Stattdessen möchten sie »Glauben mit der konkreten Lebenswirklichkeit und den Lebenserfahrungen der Schüler zusammenführen« (ebenda). In den einzelnen Lernschritten ist lediglich die

44 Der Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht (Grundschule). Vorgelegt vom Pädagogischen Fachausschuss des »Zentralrats der Moslems in Deutschland« (ZMD). Köln, im März 1999; Der vorläufige Rahmenplan für den islamischen Religionsunterricht im Lande Berlin der »Islamischen Föderation Berlin«, November 2000 (IFB).

45 Der ZMD schlägt folgende Lernbereiche vor: 1. Ich und meine Gemeinschaft, 2. Die Grundlagen des Islam, 3. Der erhabene Koran, 4. Prophetengeschichten, 5. Der Prophet Mohammed als Lehrer und Vorbild sowie 6. Islamische Ethik. Die IFB kennt die Lernbereiche (in nicht festgelegter Reihenfolge): 1. Allah, 2. Schöpfung, 3. Das Gebet, 4. Ich und die Anderen, 5. Qur'an, 6. Feste, 7. Propheten.

Rede vom Glauben, weniger von der Lebenswelt des Kindes. Dies lässt die Vermutung aufkommen, dass die Welt des Kindes erst im Klassenzimmer mit dem Glauben zusammengeführt werden soll. Somit überlässt der Rahmenplan es dem Lehrpersonal, selbst eine Brücke zwischen Glauben und Welt zu schlagen.

Der Rahmenplan der »Islamischen Föderation Berlin« schlägt hingegen vor, Lernschritte zu erproben, die »von den Vorerfahrungen und dem Erfahrbaren des Kindes« ausgehen (S. 5). Er versucht mit seinen Bausteinen für den Unterricht die Differenz zwischen dem Glauben und dem Alltag zu überbrücken. Die Bearbeiter möchten »nicht nur Katechese vermitteln, sondern auch eine Reflexion über Gott, Offenbarung, Werte und Normen fördern« (S. 6). Der Islam wird in diesem Rahmenplan als »ein Ringen um die positiven Dinge« umschrieben (S. 12). Mit Hilfe der Lernschritte sollen die Kinder dazu gebracht werden, »eigene Ideen zu entwickeln« und die in dem Unterrichtsplan angelegten Gedanken »selbst nachzuvollziehen« (ebenda). Es ist nur als Konsequenz dieser Ausgangsentscheidung zu betrachten, dass die religiöse Einprägung in diesem Rahmenplan einer »eigenverantworteten Definition über Glaubenswahrheiten« (S. 5) weichen soll. Auch die Einführung in die arabische Sprache soll zugunsten anderer Lernziele zurückgestellt werden. Stattdessen sprechen die Verantwortlichen von einer »kindgerechte[n] Übersetzung im Sinne eines Kinderqur'ans« (S. 3).

Obwohl die »Islamische Föderation Berlin« inzwischen tatsächlich das Recht zugesprochen wurde, Religionsunterricht zu erteilen, wurden die konkreten Schritte zur Umsetzung dieses Rechts bislang nicht genehmigt. Aber nicht nur bei der »Islamischen Föderation Berlin«, sondern bei allen moslemischen Antragstellern ist trotzdem die Hoffnung geweckt worden, sich an der Schwelle zu einer neuen Situation zu befinden. Diese gemeinsame Lage hat die alten Gegensätze der islamischen Bildungsdebatte wieder in alter Frische aufleben lassen und mitunter verschärft. Zu gleicher Zeit entfalteten die islamischen Dachverbände eine Dynamik in dem Bestreben, die inneren Gegensätze zu überwinden, um zumindest im Bereich des Religionsunterrichts miteinander kooperieren zu können. Das Resultat war die »Kommission für den islamischen Unterricht«, die 1999 gemeinsam vom ZMD und »Islamrat« besetzt wurde. In ihr prallten die anfangs dargelegten Positionen der islamischen Bildungsdebatte sogleich unverzüglich aufeinander. *Tagdid*, übersetzt als religiöse Flexibilität versus Unhinterfragbarkeit, umfasste nun das konkrete Konfliktpotenzial zwischen »kindgerechtem Lernen« versus fundamentalem Beharren auf die religiösen Grundtexte.

Die Kommission hielt dem unweigerlich folgenden Zusammenprall nicht lange stand: Bereits im Frühjahr 2000 kehrte die Süleyman-Gemeinschaft ihr den Rücken zu und trat ebenfalls unerwartet aus seinem eigenen Dachverband, dem ZMD, aus. Die Rechtfertigung für diese doppelte Isolierung leitete die Gemeinschaft aus seinem koranischen Bildungsauftrag ab, den er ohne Abstriche und Kompromisse durchzusetzen bestrebt war und in dessen Bestreben er sich durch die Zusammenarbeit mit dem »Islamrat« gefährdet sah. Der ZMD schließlich nahm eine Position ein, die darauf bedacht war, die Zusammenarbeit zwischen den beiden Spitzenverbänden noch zu intensivieren und stellte somit letztendlich die Weichen für die modernistische Version des kindgerechten Lernens.

In dieser Kontroverse über den Rahmenplan für die öffentliche Schule kommt ein genuines Ringen um den richtigen Ausdruck religiöser Überzeugungen und die ihr jeweils angemessene pädagogische Umsetzung zum Tragen. Damit hat die islamische Bildungsdebatte eine Gestalt angenommen, die der deutschen Auseinandersetzung mit der religiösen Bildung keineswegs fremd ist. Seit den 1950er Jahren bewegt sich der evangelische Religionsunterricht weg vom Konzept der religiösen Prägung in Richtung kindliche Lebenswelt. Hingegen hält der katholische und der jüdische Unterricht eher an der Einschreibung von Werten und Vorstellungen fest, um erst danach auf das kindliche Reflexionspotenzial zu sprechen zu kommen. Die Existenz dieses Diskussionsfeldes hat beiden islamischen Positionen ihre heutige Gestalt verliehen und beide werden durch jene legitimiert. Damit scheint eine neue Phase in der Auseinandersetzung um religiöse Erneuerung angebrochen zu sein. Die Tatsache, dass die islamische Kontroverse nunmehr in einem institutionellen Kontext, die Auflagen deutscher Schulbehörden betreffend, geführt wird, in dem bestimmte Bedingungen gestellt werden, z.B. die Aufstellung eines Lehrplans, und innerhalb dessen bestimmte Erwartungshaltungen bezüglich der »richtigen« religiösen Unterweisung existieren, hat beide Positionen *im Prinzip* anschlussfähig an ihr christliches Pendant gemacht.