

Irene Schneider/Katrin Strunk

Islamische Erziehung an deutschen Moscheen – eine Bestandsaufnahme der Forschung

1 Islamische Erziehung in Deutschland

Die Forschung zum Islam, zu muslimischen Migranten in der Bundesrepublik und in Europa scheint zu boomen. Fächer wie die Migrationswissenschaften, die Religions- und Familiensoziologie, die Rechtswissenschaft und zunehmend auch die Islamwissenschaft nehmen sich des Themas an. Seit der Etablierung der Deutschen Islamkonferenz im Jahr 2006 unter Innenminister Wolfgang Schäuble¹ ist die Forderung muslimischer Verbände nach offizieller Anerkennung und der damit verbundenen Möglichkeiten der Einrichtung eines islamischen Religionsunterrichts an deutschen Schulen vergleichbar zum katholischen bzw. evangelischen und auch jüdischen Religionsunterricht nach Art. 7/3 des Grundgesetzes nicht nur ins öffentliche Bewusstsein und mithin in die politische Diskussion gedrungen, sondern wird auch wissenschaftlich diskutiert. Fragen sind beispielsweise, welche rechtlichen Voraussetzungen nötig sind, damit die muslimischen Verbände den Status der Religionsgemeinschaft erhalten können, auf dessen Grundlage sie dann islamischen Religionsunterricht für die zahlreichen muslimischen Kinder an deutschen Schulen offiziell anbieten dürfen, aber auch, wie dieser Unterricht aussehen soll: in welcher Sprache er abgehalten werden soll, wie er inhaltlich gestaltet werden soll und kann, welche Themen er umfassen soll etc.² Gleichsam im Vorgriff auf die erwartete rechtliche Akzeptierung hat in der Form des Schulversuchs dieser Unterricht bereits begonnen und an mehreren deutschen Universitäten sind Lehrstühle zur Ausbildung von Lehrern für diesen Unterricht etabliert worden.³ Ein implizit oder explizit mit der Etablierung des islamischen Religionsunterrichts an deutschen Schulen verbundenes Ziel der Regierung ist die Kontrolle des Inhalts und der Form dieses Unterrichts und die damit verbundene Hoffnung, radikalen Tendenzen unter Muslimen in der Bundesrepublik vorzubeugen.⁴

Ist diese Erwartung aber auch realistisch? Wird mit Etablierung eines schulischen Islamunterrichts die Moschee als Ausbildungsstätte für muslimische Kinder an Bedeutung verlieren? Auch der christliche Unterricht in den Kirchen in der Form des Kommunion- bzw. Konfirmationsunterrichts wurde ja zugunsten des an staatlichen Schulen erteilten Religionsunterrichts keinesfalls aufgegeben. Es sei deshalb hier die Hypothese aufgestellt, dass auch nach Einführung eines regulären islamischen Religionsunterrichts an den Schulen die Moscheen weiterhin in der religiösen

-
- 1 Siehe <http://d.wikiediaip.org/wiki/Islamkonferenz>, abgerufen am 03.09.09
 - 2 Langenfeld, C., Die rechtlichen Voraussetzungen für islamischen Religionsunterricht, in: Langenfeld, C./Lipp, V./Schneider, I. (Hrsg.), *Islamische Religionsgemeinschaften und islamischer Religionsunterricht: Probleme und Perspektiven*, Göttingen 2005, S. 17–36; Walter, C., Das Verhältnis von Religion und Staat in ausgewählten europäischen Staaten: Unterschiede und Gemeinsamkeiten, in: Langenfeld, C./Schneider, I., *Recht und Religion in Europa*, Göttingen 2008, S. 192–194.
 - 3 Dazu Janke, K., *Institutionalisierter Islam an staatlichen Hochschulen*, Frankfurt a.M. 2005; Lehrstühle für die Ausbildung von islamischen ReligionslehrerInnen bestehen in Münster, Frankfurt a.M. und Osnabrück, Osnabrück wurde im Jahr 2008 besetzt.
 - 4 Schäuble verteidigt Islamkonferenz gegen Kritik, Agenturmeldung v. 04.04.2009 s. <http://derNewsticker.de/news.php?id=101154&i=>, abgerufen am 03.09.2009.

Ausbildung und Sozialisierung der Kinder eine wichtige Rolle spielen werden. Die Forschung zu den Moscheen, Moscheevereinen und ihren Aktivitäten ist deshalb keinesfalls als überholt zu betrachten, sondern wird eher in Zukunft noch an Bedeutung gewinnen, da immer mehr Moscheen gebaut werden.

Zugleich wird man nachgerade den islamischen Unterricht – erfolge er nun an Schulen oder an Moscheen – nicht auf seine politische bzw. rechtliche Relevanz reduzieren dürfen. Sicherlich ist, wie einige Beispiele gezeigt haben,⁵ die Möglichkeit des Einflusses islamisch-konservativer bzw. menschenrechtswidriger Vorstellungen und Konzepte⁶ in den Unterricht an islamischen Schulen und Moscheen möglich. Unter der wissenschaftlichen Perspektive, v.a. der islamwissenschaftlichen Forschung, ist es aber gerade sehr interessant herauszuarbeiten, wie die traditionelle islamische Lehre von der religiösen Ethik bis hin zur Glaubenslehre in einem säkularen Rahmen neu definiert werden, wie sich Unterrichtsinhalte vor dem Hintergrund der Konfrontation der Kinder mit einer anderen Religion (dem Christentum) bzw. einer ganz anderen kulturellen Prägung (der im säkularen Staat auch gewährleisteten negativen Religionsfreiheit) (re)konstruieren, welche Identifikationsmuster Kindern in dieser spezifischen Situation vom islamischen Religionsunterricht angeboten werden, welche sie annehmen, inwieweit sich Unterschiede durch die verschiedenen Herkunftsländer der muslimischen Migranten zeigen und welche Rolle die steigende Zahl deutscher Muslime in diesem Zusammenhang spielt.

Vor diesem Hintergrund nun ist es erstaunlich, dass zum Unterricht an den Moscheen in der Bundesrepublik bisher kaum Forschung vorliegt. Empirische Untersuchungen der mit der kulturellen Tradierung des Islam in der Diaspora verbundenen Erziehungs- und Bildungskonzepte fehlen weitgehend, Befragungen von Schülern, Lehrern und Eltern liegen nicht vor, eingehende Analysen von Moscheestrukturen sucht man vergebens, schon gar nicht wird die Einbindung von Moscheen und islamischen Vereinen in die städtischen Strukturen der jeweiligen bundesdeutschen Städte thematisiert. Ziel dieses Artikels ist es deshalb, die bestehende Forschung in diesem Bereich zusammenzufassen, auf die Forschungsdesiderate aufmerksam zu machen und Perspektiven und Fragestellungen zu entwickeln, unter denen künftige Forschung sich dieses Themas annehmen könnte.

Es folgt also eine kurze Bestandsaufnahme und Bewertung der bisherigen Forschung, verbunden mit der Vorstellung eines neuen Lehrbuchs für islamische Religion, das für die 5. und 6. Klassen der staatlichen Schulen konzipiert wurde (1). Daran lässt sich exemplarisch die Wechselwirkung zwischen Moscheebildung, Einfluss bzw. Stellungnahme der islamischen Verbände und islamischem Religionsunterricht an staatlichen Schulen ablesen. In einem zweiten Abschnitt wird ein Beispiel der Schulbuchforschung an einer deutschen – arabischsprachigen – Moschee in Göttingen einen ersten empirischen Einblick in diese Problematik gewähren. Diese Forschung wurde im Jahr 2007/08 von Katrin Strunk im Rahmen ihrer Magisterarbeit durchgeführt (2).⁷

5 Dazu die Diskussion um die Vorwürfe, die Lehrpläne der König-Fahd-Akademie in Bonn enthielten wahhabitische Theologie und vermittelten mithin grundgesetzwidrige Inhalte, s. „Saudis geben Gegengutachten in Auftrag“, in: www.general-anzeiger-bonn.de/index.php?k=loka&itemid=10001&detailid=896898&katid=0 vom 17.05.2005, abgerufen am 03.09.09. Es gibt zu diesem Fall keine wissenschaftlichen Veröffentlichungen.

6 Schneider, I, Muslime in der Diaspora – Probleme der Positionierung im säkularen pluralistischen Staatswesen, in: Langenfeld, C./Lipp, V./Schneider, I., Islamische Religionsgemeinschaften und islamischer Religionsunterricht: Probleme und Perspektiven, Göttingen 2005, S. 61–72.

7 Strunk K., Islamische Erziehung in Deutschland am Beispiel der Göttinger Al-Taqwa-Moschee (unveröffentl. Magisterarbeit, Göttingen, Seminar für Arabistik/Islamwissenschaft, August 2008).

1.1 Islam und islamische Erziehung in Deutschland: ein Forschungsüberblick

In ihrem verdienstvollen Buch „Muslime in Deutschland“ – einer Pionierleistung – geht Spuler-Stegemann auf die Frage des Religionsunterrichts bzw. der Koranschulen kaum ein. Sie beschreibt sehr allgemein die „islamischen Erziehungsideale“ vor allem negativ, nämlich in ihrer fehlenden Kongruenz mit den „westlichen“ Vorstellungen,⁸ ohne nach historischen, regionalen oder bestimmten theologischen Richtungen zu differenzieren. Die Muslime legten, so argumentiert sie, besonderen Wert auf den Respekt älteren oder höhergestellten Menschen gegenüber, Disziplin sei ihnen wichtig, Wissen werde angehäuft, Querdenken nicht gefördert, Eigeninitiative der Kinder selten unterstützt. Diese Vorstellungen kann Spuler-Stegemann aber nicht mit empirischen Untersuchungen wie etwa einer Analyse des Lehrmaterials, Befragung von Schülern und Lehrern und Teilnahme am Unterricht auf der Grundlage sozialwissenschaftlicher Methodik belegen. Ihre Schlussfolgerung, dass vor allem die Korankurse die Desintegration der Kinder förderten, erscheint deshalb als nicht gerechtfertigt.

Tepecik (2003) bekräftigt in ihrer veröffentlichten Magisterarbeit im Fach Pädagogik an der Universität Göttingen ebenfalls das (Vor)urteil, islamische Erziehung in Moscheen einiger türkischer Organisationen sei Indoktrination und behauptet die Kontaminierung junger Menschen mit islamistischen Ideologien in den Moscheen.⁹ Ihre Arbeit zeigt nicht nur die fehlende Kenntnis islamischer Religionsvorstellungen und religiöser Unterweisungen, sondern weist zahlreiche Irrtümer und Fehler mit Bezug auf die Geschichte der islamischen Vereine auf. Der VIKZ (Verein Islamischer Kulturzentren e.V.) reagierte auf ihr Buch mit Gegendarstellungen und einem Verbotsantrag der Publikation. Darüber hinaus ist die Darstellung methodisch problematisch, denn Tepecik hat keinen Unterricht besucht, nach eigener Aussage hat sie keinen Kontakt zu den Vereinen und Moscheen herstellen können. Es lag ihr nach eigenen Angaben zwar Material der einzelnen Vereine vor, allerdings kein spezifisch pädagogisches Material, d.h. keine Lehrbücher und Lehrpläne oder -konzepte. Auf dieser Quellengrundlage fußend ist ihre Schlussfolgerung einer Indoktrinierung nicht wissenschaftlich haltbar. Beide Beispiele, Spuler-Stegemann und Tepecik, können als symptomatisch für die Auseinandersetzung mit einem Thema gelten, das zugleich größte politische Brisanz und öffentliche Aufmerksamkeit besitzt: der Koranunterricht an Moscheen und Gemeinden in der Bundesrepublik bleibt weitgehend terra incognita.¹⁰

Eine Ausnahme bildet die ausführliche und empirisch untermauerte Studie von Alacacioglu, der sich auf türkische (nicht nur staatlich beeinflusste) Vereine konzentrierte. Seine Untersuchung

Die Autorinnen dieses Artikels, Prof. Dr. Irene Schneider, Seminar für Arabistik/Islamwissenschaft an der Universität Göttingen und Katrin Strunk, Verfasserin der Magisterarbeit zur Al-Taqwa-Moschee, möchten die Gelegenheit nutzen, sich herzlich bei der Leitung der Al-Taqwa-Moschee, insbesondere bei Herrn Mansur al-Masri, zu bedanken. Er hat unser Projekt der Erforschung des Unterrichts an dieser Moschee ermöglicht und uns in allen Fragen und Angelegenheiten mit Informationen, Interviews und Material unterstützt. Prinzipiell hatte im Sommer 2007 auch die DITIB-Moschee in Göttingen unter dem Imam Herrn Bülbül ihre Bereitschaft zur Kooperation zugesagt. Auch hierfür sei gedankt, es besteht die Hoffnung, das geplante Projekt, das neben der Analyse der Schulbücher auch die Einbeziehung des Unterrichts beinhaltet, noch durchführen zu können. Weniger gesprächsbereit zeigte sich die VIKZ, mit der ein Treffen im Sommer 2008 in Hannover stattfand. Man versprach, zu klären, ob eine Erlaubnis für den Besuch des Unterrichts gegeben werden könnte, jedoch hat sich der Zuständige (Herr Pürlü) auch auf Nachfragen nie mehr gemeldet.

8 Spuler-Stegemann, U., *Muslime in Deutschland. Nebeneinander oder Miteinander?*, Freiburg 1998, S. 235.

9 Tepecik, E., *Bildungsarbeit im Auftrag des Islamismus: Erziehung oder Indoktrination?* Wiesbaden 2003.

10 Mehrere Berichte und Studien zum Koranunterricht allgemein sind inzwischen als veraltet zu betrachten, sie waren in den 1970er und 1980er Jahren erschienen: Evangelischer Pressedienst, *Hintergründe türkischer extremistischer islamischer Aktivitäten in Deutschland*, Frankfurt a.M. 1980; *Abdullah, M.*, *Weshalb Koranschule?*, Köln 1979; *Aslan, A.*, *Religiöse Erziehung der muslimischen Kinder in Deutschland und Österreich*, Stuttgart 1998.

datiert allerdings aus dem Jahr 1999.¹¹ Alacacioglu kann als einer der wenigen Wissenschaftler gelten, der außerschulischen Religionsunterricht für muslimische Kinder und Jugendliche türkischer Nationalität in NRW auf der Grundlage sozialwissenschaftlicher Methodik erforscht hat. In seinem empirischen Teil hat er die Korankurse türkischer Vereine (DITIB (Diyanet İşleri Türk İslam Birliği), VIKZ (Verein Islamischer Kulturzentren), IGMG (Islamische Gemeinschaft Milli Görüş) und Ğamāʿat-i Nūr, Föderation der Aleviten) in den Mittelpunkt gestellt. Er untersucht mit qualitativen Interviews Ziel und Stellenwert des Religionsunterrichts, inhaltliche Schwerpunkte, Methoden wie auch die theologisch-pädagogische Qualifikation der Vorbeter und des Lehrpersonals und kommt zu dem Ergebnis, dass die Unterrichtsmethoden veraltet sind und vor allem aus Frontalunterricht und Auswendiglernen bestehen. Eine Ausrichtung auf die Scharia oder eine konservative oder gar grundgesetzwidrige Interpretation islamischer Prinzipien konnte er nicht feststellen, wohl aber eine klare Unterordnung unter die politischen Ziele der jeweiligen Vereine.

Über islamische Vereine und islamischen Unterricht in den Vereinen allerdings ohne Empirie haben Breuer (2005), Jonker (2002 zum VIKZ), Harwazinski (2004 zu den Nurculuk) gearbeitet,¹² seit Neustem liegt auch eine Publikation über Moscheen in Deutschland vor, die jedoch vor allem auf die Geschichte des Moscheebaus in der islamischen Welt und in Deutschland, auf die rechtliche Frage des Moscheebaus und auf die Rolle der Moscheen im muslimischen Alltagsleben allgemein abhebt.¹³

Ceylan (2008) hat sich in seiner Studie das Ziel gesetzt, die Diskussion um die islamische Religionspädagogik in Deutschland aufzugreifen und sie im Kontext der Rolle der Moscheen, Imame sowie Schulen zu diskutieren.¹⁴ Er behandelt die Inhalte der Korankurse auf einer Seite ohne Angabe, woher diese Inhalte stammen, und diskutiert die Rolle der Imame.¹⁵ Eine empirische Untersuchung ist dies nicht.

Faktisch den größten Einfluss auf die islamische Religionspädagogik in den DITIB-Moscheen hat vermutlich die Türkische Religionsbehörde (Diyanet), der die DITIB unterstellt ist. DITIB-Moscheen sind in der Bundesrepublik weit verbreitet, sie dürften die größte Anzahl stellen, sicherlich sind sie die sichtbarsten, ihre Moscheebauten sind inzwischen in vielen deutschen Städten Teil des Stadtbildes, während viele kleinere Moscheen sich immer noch mit Hinterhöfen und Räumen über Supermärkten bescheiden müssen. Die Lehrbücher der Türkischen Religionsbehörde dürften in den DITIB-Moscheen der Standard sein. Einen tatsächlichen konzeptionellen

11 *Alacacioglu, H.*, Außerschulischer Religionsunterricht für muslimische Kinder und Jugendliche türkischer Nationalität in NRW. Eine empirische Studie zu Koranschulen in türkisch-islamischen Gemeinden, Münster 1999.

12 *Jonker, G.*, Eine Wellenlänge zu Gott. Der „Verband der islamischen Kulturzentren“ in Europa, Bielefeld 2002; *Harwazinski, A.*, Islam als Migrationsreligion, Marburg 2004; *Breuer, R.*, Bildungs- und Sozialarbeit islamistischer Organisationen – Einstieg in die Radikalisierung?, in: Bundesministerium des Inneren: Feindbilder und Radikalisierungsprozesse. Elemente und Instrumente im politischen Extremismus, Berlin 2005, S. 93–111. Auch in dem Beitrag von *Karakaşoğlu, Y./Öztürk, H.*, Erziehung und Aufwachen junger Muslime in Deutschland. Islamisches Erziehungsideal und empirische Wirklichkeit in der Migrationsgesellschaft, in: von Wensierski, H.-J./Lübcke, C. (Hrsg.), Junge Muslime in Deutschland, Opladen 2007, S. 157–172, geht es vor allem um die religiöse Erziehung in den Familien, nicht in der Moschee. Problematisch erscheint der Versuch der Autoren, eine Konzeption der „Erziehung und Bildung nach klassischem islamischem Verständnis“ auf dreieinhalb Seiten vorzulegen. Dies ist eine unzulässige essentialistische Reduzierung einer langen kulturellen Tradition islamischer Erziehungskonzepte und -werte und der dahinter stehenden theologischen und pädagogischen Vorstellungen. Es ignoriert weiterhin die völlig unterschiedlichen regionalen, religiösen (sunnitisch, schiitisch, mystisch...) und nationalen Prägungen von Muslimen in Deutschland.

13 *Beinhauer-Köhler, B./Leggewie, C.*, Moscheen in Deutschland, München 2009.

14 *Ceylan, R.*, Islamische Religionspädagogik in Moscheen und Schulen, Hamburg 2008, S. 16.

15 *Ceylan* (Anm. 14), S. 61–62, S. 65–89 zu den Imamen.

Einfluss dürften über das Medium der Religionsbücher und über die Ausbildung von Lehrern pädagogische Reflexionen haben, wie sie an den türkischen Universitäten gelehrt werden.¹⁶ Charakteristisch ist bei den von Diyanet entwickelten Schulbüchern eine vierfache themenorientierte Gliederung zwischen (1) Glaubensüberzeugungen/-wissen, (2) Ritual, (3) Geschichte des Propheten und (4) Ethik. Nach Seufert dekonstruieren diese Lehrbücher bewusst, auf dem Hintergrund des türkischen staatlich kontrollierten Islam, die Autorität der klassischen muslimischen Gelehrtenelite. Das Monopol der Interpretation der religiösen Texte ist dem Staat übertragen, hier orientiert sich die Wiedergabe an der Form des türkischen „Staatsislam“, der als Teil des kemalistischen Prinzips des Laizismus als eine staatlich inhaltlich wie auch formal kontrollierte Form der Religion gelten kann. Islamische Symbole und Kontexte werden benutzt, um die türkische Nation und den Nationalstaat zu porträtieren. Daraus resultiert eine quasi-religiöse Überhöhung des Staates. Religiöse Konzepte, Theorien und Fragmente werden aus ihrem ursprünglichen Kontext gelöst und in einen völlig anderen Diskurs eingefügt. Diese Perspektive rechtfertigt den modernen türkischen Staat.¹⁷ Aber wird dies im konkreten Unterricht an den zahlreichen DITIB-Moscheen auch tatsächlich so weitergegeben? Spielen also nationale neben den religiösen Konzepten in der Erziehung türkischer muslimischer Kinder tatsächlich eine erhebliche Rolle? Wie wirkt sich das aus? Und werden sie auf Kinder aus anderen sozialen und nationalen Kontexten, die vielleicht auch DITIB-Moscheen besuchen, übertragen? Mit welchen pädagogischen Mitteln wird hier vermittelt? Wird inzwischen über verschiedene auch vom türkischen staatlich geprägten Islam abweichende Vorstellungen diskutiert? Dies alles sind offene Fragen, die von der Forschung bisher nicht aufgegriffen wurden. Darüber hinaus ist festzuhalten, dass mit der Gründung des sog. Koordinierungsrates der Muslime im Jahr 2007 erhebliche Umbrüche in den muslimischen Gemeinden in Gang gesetzt wurden, deren Auswirkungen jedoch bisher praktisch nur auf der politischen Ebene diskutiert werden.

Einen anderen Ausgangspunkt wählt Harun Behr in seiner Arbeit. Ein deutscher Konvertit zum Islam aus Nürnberg-Erlangen, gehört Behr zu den wenigen, die im deutschen Raum Schul- und Gemeindeform übergreifende wissenschaftliche Hintergründe im Schnittpunkt von islamischer Theologie und Pädagogik aufarbeiten. In seiner Schrift „Islamische Bildungslehre“ richtet er sich explizit an LehrerInnen und ErzieherInnen und entwirft Grundlinien und Leitfragen für LehrerInnen, die islamischen Religionsunterricht geben sollen.¹⁸ Sein Ziel ist die Darstellung einer muslimischen Frömmigkeit in Deutschland, die sich von Äußerlichkeiten, Riten, Kulturen zunächst einmal distanziert und ein Gottesbild und eine Glaubenslehre entwickeln will. Als deutscher Muslim geht er von seinem kulturellen Hintergrund und auch von seinen Fremdheitserfahrungen in der christlich bzw. säkular geprägten Mehrheitsgesellschaft aus. Vor dem Hintergrund des Kontrastes zwischen dem jenseitsbezogenen islamischen Menschenbild und dem diesseitsbezogenen Umfeld der Schülerinnen und Schüler entwickelt er eine Glaubensfindungslehre, die Anleitung sein

16 *Selçuk, M.*, Developing an Interfaith Dimension in RE: Theological Foundations and Educational Framework with Special Reference to Turkish Experience (Din Eğitiminde Dinlerarası Bir Boyut Geliştirme, Teolojik Temeller ve Eğitimsel Çerçeve Türkiye Tecrübesi), in: Religious Education in a World of Religious Diversity, ISREV XV. 30.07.–04.08.2006, Driebergen/Holland. *Tosun, C.*, Interreligiöse Bildung als Herausforderung für die islamische Religionspädagogik, in: Lähnemann J. (Hrsg.), Visionen wahr machen. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 2006 (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung Bd. 26), Hamburg-Schenefeld 2007, S. 150–164; *Bilgin, B.*, „Europa eine Seele geben“ – aus türkisch-religionspädagogischer Sicht, in: Lähnemann, J. (Hrsg.), Visionen wahr machen. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 2006 (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung Bd. 26), Hamburg-Schenefeld 2007, 354–357.

17 *Seufert, G.*, Turkish State Reactions towards the Institutionalization of Islam in Europe, in: Malik, J., Muslims in Europe: from the Margin to the Centre, Münster 2004, S. 75–89.

18 *Behr, H.*, Islamische Bildungslehre, München 1998.

will für die praktischen Problemstellungen muslimischer Eltern und Kinder. Der gelebte Islam könne Schülerinnen und Schüler in ihren Bindungen stärken, sie vor Vereinsamung schützen und fähig machen, mit Ängsten umzugehen. Seine Bildungslehre umfasst theologische Lehren wie die Einheit Gottes, die Frage der Sünde und des Gewissens, nimmt aber auch das konkrete soziale Verhalten in den Blick, wobei er aus dem Koran ein Programm ethisch guten Verhaltens (beispielsweise Bescheidenheit, Großzügigkeit, Wahrheitsliebe) ableitet.¹⁹ Er widmet aber auch der Mündigkeit und dem kritischen Bewusstsein einen eigenen Abschnitt.²⁰ Dabei wird auch eine gesellschaftskritische Note ins Spiel gebracht, die Auseinandersetzung mit der christlichen bzw. säkular oder areligiös geprägten Mehrheitsgesellschaft wird reflektiert. Problematisch erscheint, dass eine weltweite „muslimische“ Solidarität von ihm gefordert wird, die religiös fokussiert ist und mithin in diesem Kontext unkritisch ist. Auch werden eigene theologische Interpretationen – beispielsweise im Zusammenhang mit dem problematischen Begriff des „dschihad“ – transportiert. Während Behr das Ideal der Gewaltlosigkeit im Koran verankert sieht und dschihad durchaus treffend mit „Anstrengung, Kampf“ übersetzt, aber als Zielstrebigkeit gegen Widerstände und Überwindung der inneren Trägheit deuten möchte, verkennt er die historische und auch Teile der zeitgenössischen islamistischen Auslegungen als (militärischer bzw. gewalttätiger) Kampf gegen Andersgläubige, teilweise sogar gegen Abweichler im eigenen muslimischen Lager.²¹ Durch solcherart verkürzte Darstellung, die sich ja in einem Buch, das Anleitung für zukünftige LehrerInnen sein will und nicht in einem Schulbuch für Kinder, findet, wird nun ein weiteres Mal eben nicht die kritische Reflexion der muslimischen ReligionslehrerInnen im Umgang mit islamischen Konzepten gefördert. Zumindest die Lehrkräfte müssen jedoch in der Lage sein, sich kritisch und selbständig mit den verschiedenen Interpretationen und Ausrichtungen des Islam auseinander zu setzen. Wann dieselben dann an die Kinder herangetragen werden, ist eine andere Frage, die v.a. vom Alter und Reifegrad und mithin von der Klassenstufe, in der unterrichtet wird, abhängen dürfte. Problematisch erscheint deshalb bei Behr, dass sich Kritikfähigkeit, die die Lehrer bei Kindern entwickeln sollen, vor allem auf die Kritik an der Mehrheitsgesellschaft bzw. an der nicht-islamischen Welt zu beziehen scheint.

Als eine deutsch geprägte theologisch begründete Pädagogik islamischer Unterweisung ist das Buch dennoch das erste seiner Art. Jedoch stellt sich die Frage der Akzeptanz in muslimischen Kreisen, die mehrheitlich immer noch durch andere Nationalitäten (allen voran die türkische Nationalität, die aber auch z.B. die kurdische Identität einschließen kann und neben der mehrheitlich sunnitischen auch beispielsweise die alevitische religiöse Ausrichtung umfasst) geprägt wird. Konkret stellt sich die Frage, ob Behrs Anleitung an Schulen und/oder Moscheen tatsächlich benutzt wird, wenn ja, wie sie umgesetzt wird.

Mohr beklagt in ihrer Arbeit „Islamischer Religionsunterricht in Europa“ explizit das Fehlen von Forschung zum islamischen Religionsunterricht, bezieht sich aber auf islamischen Religionsunterricht an Schulen.²² Das Material, das sie ihrer Studie zugrunde legt, gehört zum Bereich der grauen Literatur: die Rahmenpläne und Unterrichtsmaterialien für den islamischen Religionsunterricht waren nur über die HerausgeberInnen zu beziehen. Mohr behandelt in ihrer Studie Lehrkonzepte für den Islamunterricht an Schulen von verschiedenen Organisationen, so des

19 Behr (Anm. 17), S. 73–79.

20 Behr (Anm. 17), S. 117–136.

21 Franke, P., Rückkehr des Heiligen Krieges? Moderne Dschihad-Theorien im modernen Islam, in: Stanisavljević, A., Religion und Gewalt. Der Islam nach dem 11. September, Potsdam 2002, S. 47–68.

22 Mohr, I.-C., Islamischer Religionsunterricht in Europa. Lehrtexte als Instrumente muslimischer Selbstverortung im Vergleich, Bielefeld 2006, S. 33.

Zentralrates der Muslime in Deutschland (ZMD), den Lehrtext des Instituts für Interreligiöse Pädagogik und Didaktik in Köln (IPD) und den Rahmenplan der Islamischen Föderation in Berlin (IFB). Dazu vergleicht sie den islamischen Unterricht in Österreich und den Niederlanden. Sie fasst zusammen, dass alle Lehrpläne nicht nur gängige Klassifikationsmuster umfassen, sondern auch – wie sie es nennt – „Leerstellen“ abbilden, also Bereiche, in denen die Verortung und Festlegung offen bleibt. Solche Leerstellen findet sie beispielsweise bei der Darstellung muslimischer Sondergemeinschaften und Strömungen in der islamischen Geschichte und bei der Frage der politischen und religiösen Führung der Gemeinschaft. Der Darstellung der Einheit der Gemeinschaft wird mithin der Vorzug gegeben vor der Darstellung der Differenziertheit muslimischen Glaubens und islamischer Religiosität und Spiritualität.²³

Seit 2008 liegt nun ein bereits von mehreren Bundesländern akzeptiertes Lehrbuch für den Islamunterricht an Schulen für die Klassen 5 und 6 vor, das von dem oben bereits genannten H. Behr neben L. Kaddor und R. Müller verfasst wurde. Titel des ansprechend gestalteten Buches ist „Saphir“.²⁴ In 15 Kapiteln erfolgt eine Einführung in Theologie, Glaubenslehre und Ethik des Islam. Die Bebilderung verbindet geschickt muslimische und nicht-muslimische Lebenswelten. So wird stark mit der Ästhetik der Korankalligraphie gearbeitet, es finden sich künstlerisch gestaltete Koranexemplare und Miniaturen aus arabischen Manuskripten, daneben werden Koranverse auf Computerbildschirmen abgebildet. Die Zeichnungen, die Kinder im Lebenskontext zeigen, sind realistisch und betreffen den Lebensalltag in der heutigen Bundesrepublik, aber es wird beispielsweise mit einem Bild von Paul Klee, das zur Analyse vorgestellt und mit Fragen für die Kinder verknüpft wird, auch europäische Kunst einbezogen.²⁵ Das Lehrbuch will explizit zum Stellen eigener Fragen ermutigen, Bilder und Texte sollen zum Nachdenken anregen. Arabisch wird dosiert eingeführt, um die wichtigsten religiösen Begriffe zu vermitteln. Auch über das Leben in Deutschland erfahren die muslimischen Kinder etwas. Hier werden „typische“ Urteile bzw. Vorurteile über Migrantenfamilien thematisiert, mit denen sich die Kinder auseinandersetzen sollen und können, z.B. „strenge Mädchenerziehung“ und „verwöhnte Söhne“ neben „starker Familienzusammenhalt“ oder „Gastfreundschaft“.²⁶ Damit werden die Kinder sinnvoll ermutigt, auch ihre eigene Situation in der Familie zu reflektieren, Klischees können aufgebrochen werden. Im Kapitel „Glauben verbindet“ wird zum Frieden aufgerufen und dieses Friedensgebot mit dem Gebot der freien Religionsausübung im Koran (2: 256) und im Grundgesetz (Art. 4) in Verbindung gebracht. Ein Bild zeigt ein Gebäude, das gleichermaßen als Kirche, Moschee und Synagoge gelten kann und das gemeinsame Symbol „Pax“ trägt.²⁷ Die Lernaufgabe für die Kinder lautet sich zu überlegen, welche Auswirkungen der Koran, welche der Gesetzestext hat. Lernziel ist hier, den Kontext des Grundgesetzes zur Kenntnis zu nehmen und ihn aktiv im Sinne der islamischen Religionsausübung zu nutzen. Nicht thematisiert wird, was vielleicht auch noch zu früh für Kinder dieser Alterstufe ist, dass es im Koran andere Verse gibt, wie beispielsweise 9:5, in denen zum Kampf gegen die Christen und Juden aufgefordert wird, wie es auch andere, intolerantere Interpretationen gibt.

Die Rezensionen sind mehrheitlich äußerst positiv bis enthusiastisch²⁸ – von der Seite der deutschen Gesellschaft. Hervorgehoben wird, dass das Konzept dem Standard heutiger Religi-

23 Mohr (Anm. 21), S. 261.

24 Kaddor, L./Müller, L./Behr H., Saphir 5/5. Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime, München 2008.

25 Kaddor/Müller/Behr (Anm. 23), S. 105.

26 Kaddor/Müller/Behr (s. Anm. 23), S. 163.

27 Kaddor/Müller/Behr (s. Anm. 23), S. 166–167.

28 S. www.koesel.de/Detail.asp?isbn=346650782, abgerufen am 04.09.09.

onspädagogik entspricht, das Buch rege den Dialog an und vermittele die Sensibilität für die Anderen, fördere Wahrnehmen und Akzeptanz. „Könnte nicht“, so fragt J. Nieland,²⁹ „dieses vom Staat schon genehmigte Buch auch für die islamischen Verbände der Anstoß sein, nach sorgfältiger interner Werbung und Diskussion mit allen Moscheevereinen, muslimischen Elternverbänden und den nicht-organisierten Muslimen zu erklären, dass eine große Mehrheit der Muslime einem islamischen Religionsunterricht in deutscher Sprache, dem Konzept dieses Lehrbuchs entsprechend, mit dieser Arbeitsweise und Zielsetzung sowie mit diesen Materialien zustimmt, diesen Unterricht will und mittragen möchte?“

Nun beanspruchen die großen muslimischen Verbände, die sich 2007 im Koordinierungsrat der Muslime zusammengeschlossen haben, das Vertretungsrecht der Muslime und mithin das Recht, den Inhalt der Lehrmittel für einen zukünftigen islamischen Religionsunterricht an deutschen Schulen, der ja vorerst nur als Schulversuch stattfindet, zu bestimmen. Vor diesem Hintergrund ist die Kritik des IGMG an Saphir aufschlussreich. Die zentrale Kritik der IGMG bezieht sich darauf, dass das Buch nicht bekenntnisorientiert genug sei. Als ein Beleg für die „islamkundliche“ (d.h. nicht glaubensorientierte) Ausrichtung wird die fehlende Vermittlung der Praxis des Islam beispielsweise im Zusammenhang mit dem Gebet (Waschung vor dem Gebet, Art und Weise der Verrichtung) durchaus gerechtfertigt bemängelt, salah (Ritualgebiet) und du'a (Bittgebet) würden nicht genug geschieden, die Bedeutung des Freitags für die Muslime sei zu wenig hervorgehoben. Nirgendwo werde von „unserem Glauben“ gesprochen, der Islam werde als einer von vielen Wegen dargestellt. Die damit festgestellte „Interreligiosität“ äußert sich für die IGMG auch darin, dass, wie oben beschrieben, in einem Bild die Gebetshäuser der drei monotheistischen Weltreligionen in ein Gebäude verschmelzen, wie auch ihre Symbole in einem zentralen Symbol zusammengeführt werden. Dass dem gemeinsamen Gebetshaus der Name „Pax“ zugeschrieben werde, verbildliche geradezu die Grenzen verwischende, fast schon synkretistische Züge annehmende interreligiöse Ausrichtung des Buches, argumentiert die IGMG.³⁰

Die Kritik zeigt, worum es den islamischen Verbänden geht: um die Einübung der Religionspraxis, also der Gebete beispielsweise und um eine stärkere Identifikation der muslimischen Kinder mit ihrem Glauben und ihrer Glaubensgemeinschaft. All dies sehen sie in dem von deutscher Seite hochgelobten Buch als nicht vorhanden an. Sie verweisen damit nicht nur auf den Anspruch, selbst als Vertreter der Muslime in Deutschland den Inhalt des Unterrichts zu entwickeln, sondern legen den Finger auch auf die offensichtlichste Wunde: den fehlenden Praxisbezug. Die Einübung der Riten und kultischen Handlungen, den Bezug zur gelebten Religion, den Kontakt mit der Gemeinde und dem Imam wird man im Schulunterricht schwerlich vermitteln können. „Saphir“ ist ein Lehrbuch für den Islamunterricht an deutschen Schulen, von (mehrheitlich deutschen) Muslimen erarbeitet, es macht jedoch den Unterricht an den Moscheen keinesfalls überflüssig.

Im folgenden Abschnitt nun werden die Lehrbücher, die an der Al-Taqwa-Moschee in Göttingen verwendet werden, dem gegenüber gestellt.

29 Nieland, J., für Zeitzeichen 10(2009) Heft 1, s. www.koesel.de/Detail.asp?isbn=346650782, abgerufen am 04.09.09.

30 S. Stellungnahme der IGMG zum Religionsbuch „Saphir 5/6“ in: http://www.igmg.de/verband/presseerklarungen/artikel/2009/05/20/9824.html?L=%20/phprojekt/lib/config.inc.php?path_pre=http://badmintonblog.net/blog/img/5.jpg, vom 20.05.2009, abgerufen am 04.09.09

2 Islamische Erziehung am Beispiel der arabischen Al-Taqwa Moschee in Göttingen³¹

2.1 Die Al-Taqwa Moschee

Der Moscheeverein Al-Taqwa wurde 1998 in Göttingen gegründet und verfügt dort über Räumlichkeiten im Gebäude eines Supermarkts, also nicht über ein eigenes Moscheegebäude, während die türkische DITIB seit 2007 in Göttingen über ein repräsentatives Moscheegebäude im osmanischen Stil verfügt. Der Al-Taqwa-Verein gehört der SCHURA Niedersachsen³² an und nimmt am „Runden Tisch der abrahamitischen Religionen“ in Göttingen teil, der nach den Anschlägen 2001 gebildet wurde.³³

Im Mai 2008 bestand der Verein aus etwa 20 Mitgliedern. Er finanziert sich in erster Linie durch Mitgliedsbeiträge und war auf Spenden angewiesen, um die laufenden Kosten decken zu können. Die Gemeinde beschäftigte zu diesem Zeitpunkt keinen festen Imam. Die Freitagspredigten wurden von Mitgliedern oder Besuchern in arabischer und deutscher Sprache gehalten. Zwischen 60 und 100 Personen nehmen nach Angaben des Vereinsvorstands an den Freitagsgebeten teil, darunter viele Frauen.

Zu den Angeboten des Vereins gehören Arabisch- und Religionsunterricht für Kinder, Sportaktivitäten sowie Vorträge für die Mitglieder zu verschiedenen Themen.

Nach dem 11. September 2001 geriet die Moschee in den Blick der Sicherheitsbehörden. Es gab eine Razzia und Kontrollen durch die Polizei. Inzwischen finden mehrmals im Jahr Treffen zwischen der Göttinger Polizei und Vertretern der Moschee statt. In der Leitung des Vereins distanziert man sich von islamistischen Besuchern, andererseits wurden Prediger der islamistischen Organisation Tablighi Jama'at eingeladen, die in Deutschland vom Verfassungsschutz beobachtet wird.³⁴

2.2 Religionsunterricht

Die Untersuchung bezog sich methodisch auf das Lehrmaterial, Unterricht wurde einmal besucht, ansonsten jedoch erfragt über die Vorstandsvorsitzenden und die Lehrer. Eine Unterrichtsanalyse mit qualitativen und/oder quantitativen Interviews fand nicht statt, sondern ist als ergänzende Forschung zu den Analysen des Lehrmaterials für die Zukunft geplant.

31 Die folgende Darstellung der Al-Taqwa Gemeinde und ihres Religionsunterrichts basiert auf der Magisterarbeit von *Katrin Strunk* „Islamische Erziehung in Deutschland am Beispiel der Göttinger Al-Taqwa Moschee“. Soweit nicht anders angegeben stammen die Informationen über die Gemeinde aus Gesprächen mit einem ehemaligen Vorstandsmitglied des Vereins (Stand Mai 2008).

32 Die SCHURA Niedersachsen wurde im April 2002 gegründet und stellt einen Zusammenschluss verschiedener islamischer Vereine in Niedersachsen dar. Ziel des Landesverbandes ist die Bildung einer Religionsgemeinschaft gemäß Artikel 7 Abs. 3 GG für die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts an Schulen. *Lemmen, T.*, Islamische Vereine und Verbände in Deutschland, Bonn 2002, S. 78; *Wunn, I.*, Muslimische Gruppierungen in Deutschland. Ein Handbuch, Stuttgart 2007, S. 223 f.

33 Am Runden Tisch nehmen die evangelische und katholische Kirche, die Jüdische Gemeinde und vier Moscheevereine teil.

34 *Bundesministerium des Inneren*, Verfassungsschutzbericht 2007, Berlin 2008, S. 208 f.

Der Arabisch- und Religionsunterricht für Kinder findet in der Al-Taqwa-Moschee sonntags für zwei Stunden in dem großen Gebetsraum der Moschee statt. Im Mai 2008 nahmen 16 Schüler in drei Klassen im Alter von sieben bis 15 Jahren daran teil. Als Lehrer sind überwiegend Studenten aus der Gemeinde ehrenamtlich tätig, es sind also keine ausgebildeten Personen. Jungen und Mädchen werden zusammen unterrichtet. Unterrichtssprache ist nach Auskunft der Vorstandsmitglieder und Lehrer hauptsächlich Deutsch, da Arabisch nicht von allen Schülern beherrscht wird.

In der ersten Stunde lernen die Kinder eingeteilt nach ihrem Kenntnisstand die arabische Sprache. Anschließend nehmen alle gemeinsam am Religionsunterricht teil. Der jeweilige Lehrer bereite sich – nach Aussagen eines Lehrers – mit Hilfe der im Verein verwendeten Lehrbüchern auf den Unterricht vor und behandelt mit den Kindern dann die dort angeführten Themenbereiche. Das Tragen des Kopftuches für Mädchen war nur bei der Koranlektüre vorgesehen.

2.3 Lehrbücher

Die Lehrbücher wurden in den Jahren 2004 bis 2007 von der Verlagsgesellschaft Granada Editions³⁵ unter dem Titel „Islamische Erziehung“ veröffentlicht und sind für einen Unterricht in sechs Stufen konzipiert, davon eine Vorbereitungsstufe. Nach dem Text der Herausgeber sind die Ziele dieser Lehrbücher die Unterweisung des Schülers in den Vorschriften seiner Religion und der Aufbau einer muslimischen Persönlichkeit „who is balanced, moderated, communicating and acting in a positive way on his medium, diffusing the values such as the Good, the Truth, the Beauty and believing in the principles of the dialogue, tolerance, and participation, etc.“³⁶

Alle sechs Bände sind in arabischer Sprache geschrieben und mit vielen farbigen Abbildungen versehen. Jedes Kapitel beginnt mit einer Koransure. Die Vorbereitungsstufe und auch die erste Stufe fangen jeweils bei der ersten Sure, der Fatiha, an. Danach werden die Suren von der letzten, der 114., an bis zur 82. fortlaufend durch die Stufen rückwärts vorgestellt. Ihnen folgen jeweils Wort- und Bedeutungserklärungen zum besseren Verständnis der koranischen Sprache. Zu den Inhalten gehören die fünf Säulen des Islam.³⁷ Anders als bei „Saphir“ fällt hier eine starke Fokussierung auf die praktische Ausführung zum Beispiel der rituellen Waschung und des Gebets auf. Daneben finden sich Geschichten von Muhammad und anderen Propheten wie Abraham, Moses und Jesus. Durch Hadithe³⁸, weitere Koranverse, Geschichten, Lieder und auch Bilder werden Glaubensgrundlagen und Verhaltensregeln vermittelt. Jeder Themenbereich endet mit einem Fazit und am Schluss von jedem Kapitel erfolgt eine Wiederholung der behandelten Suren und Inhalte.

2.4 Themenbereiche

Im Folgenden sollen die Themenbereiche der Lehrbücher vorgestellt und auf ihren Bezug zur islamischen Theologie, aber auch zur bundesdeutschen gesellschaftlichen Wirklichkeit hin analysiert werden.

35 Das Angebot der Verlagsgesellschaft Granada Editions ist auf das Unterrichten der arabischen Sprache in Ländern ausgerichtet, in denen Arabisch keine Muttersprache ist. Siehe <http://www.granadaeditions.com/en/who-are-we.html>.

Die Bücher können über die Homepage <http://www.granadaeditions.com> bestellt werden. Abgerufen am 26.09.09.

36 Zitat aus <http://www.granadaeditions.com/en/products/9.html>, abgerufen am 26.09.09.

37 Glaubensbekenntnis, Gebet, Fasten, Pilgerfahrt und Almosengabe.

38 Überlieferte Aussprüche und Taten des Propheten Muhammad.

2.4.1 *Geschlechterrollen und Frauenbild*

Geschlechterrollen beziehungsweise unterschiedliche Rollen von Mädchen und Jungen oder Männern und Frauen werden in den Büchern nicht direkt thematisiert, jedoch kann hier das Bildmaterial Aufschluss geben. So finden sich nicht nur Mädchen, sondern auch die Abbildungen eines Jungen, der Staub saugt oder seiner Mutter in der Küche hilft. Als Beispiele für ein „falsches“ moralisches Verhalten finden sich nur Bilder von Jungen. Frauen werden als Hausfrau und Mutter, die ihre Kinder erzieht, gezeigt, beispielsweise aber auch als Berufstätige, zum Beispiel Ärztin oder Lehrerin. Tatsächlich dominiert jedoch die Darstellung der Frau im Haushalt.

Muslimische Frauen aus der Zeit des Propheten und ihre Rolle in der damaligen Gesellschaft werden behandelt. So wird die Tochter Abu Bakrs, des ersten Kalifen, als verlässliche Helferin während der Zeit der Emigration von Mekka nach Medina lobend hervorgehoben und es wird ein Bild von Frauen vermittelt, wonach sie damals gemeinsam mit den Männern sowohl in der Funktion als Krankenschwestern als auch als Kämpferinnen an den Schlachten teilgenommen haben. Als mutige Verteidigerin Muhammads wird diesbezüglich Umm Umara vorgestellt. Anhand ihres Beispiels wird das Fazit gezogen, dass die muslimische Frau sich an allen gesellschaftlichen Aufgaben beteiligen soll, die Muslime betreffen, und sie Männer in Mut und Opferbereitschaft sogar übertrifft. Bemerkenswert ist, dass kein Mann als Kämpfer in einer der Schlachten oder als Helfer Muhammads in dieser ausführlichen und vorbildhaften Form behandelt wird.

2.4.2 *Bekleidungs Vorschriften*

Bekleidungs Vorschriften, besonders für Mädchen und Frauen, werden wiederum lediglich über die Bilder abgehandelt. Frauen werden nur mit Kopftuch und langem Kleid oder Rock dargestellt. Einige Oberteile sind dabei aber auch kurzärmelig und teilweise wird der Haaransatz gezeigt. Mädchen tragen nur beim Gebet oder Koranlesen ein Kopftuch und lange Kleidung, ansonsten knielange Kleider oder Röcke und auch T-Shirts, jedoch keine Hosen.

Jungen und Männer sind auf Bildern, die sich auf die moderne Zeit und nicht auf ein historisches Ereignis beziehen, mit normaler Kleidung abgebildet. Teilweise tragen sie beim Beten ein langes Gewand.

2.4.3 *Andere Religionen*

Nur zwei der Bände thematisieren andere Religionen als den Islam – ein für ein im bundesdeutschen Kontext zu verwendendes Lehrbuch doch erstaunliches Ergebnis. So werden im Zusammenhang mit Sure 98 Juden und Christen erwähnt, von denen einige dem Ruf Muhammads zum Islam gefolgt seien. Gott habe ihnen in Thora und Evangelium befohlen, ihm zu dienen, das Gebet zu verrichten und Almosen zu geben.

Berichtet wird außerdem von einer Anzahl von Juden aus Medina, die nach der Ankunft Muhammads in der Stadt Muslime wurden. Die Darstellung bezieht sich also vor allem darauf, dass Juden und Christen zur Zeit Muhammads den Islam annehmen.

Christentum und Trinitätslehre werden indirekt in der Geschichte über den Propheten Isa (Jesus) thematisiert und die Position des Islam gegenüber der christlichen deutlich gemacht: „Ich bin

Muslim und glaube, (...) dass Gott ein einziger ist, nicht gezeugt hat und nicht gezeugt wurde, und dass Isa der Diener und Gesandte Gottes ist.“

2.4.4 Ungläubige

Die Erwähnung und Darstellung von „Ungläubigen“ (arabisch *kafir*) findet sich vor allem im Zusammenhang mit den Erklärungen und Zusammenfassungen der behandelten Suren. Daneben kommt das Wort in den Geschichten über Muhammad als Bezeichnung für diejenigen vor, die den Islam nicht angenommen hatten und gegen die ersten Muslime kämpften, sowie auch in einer Erzählung über Noah. Der Begriff bezieht sich somit in erster Linie auf Menschen vor und zu der Zeit Muhammads.

Bezüglich Sure 96 wird jedoch das Fazit gezogen „*Ich folge der Sache der Ungläubigen nicht*“ und dadurch eine Verbindung zum Leben der Schüler hergestellt. Hier stellt sich die Frage, wer in der heutigen Zeit als Ungläubiger angesehen wird und warum. Die Bücher lassen eine Antwort darauf offen.

2.4.5 Die Schlachten Badr und Uhud

In der fünften Stufe werden die beiden großen kämpferischen Auseinandersetzungen zwischen den ersten Muslimen und den ungläubigen Mekkanern, die Schlachten von Badr und Uhud, dargestellt.

Als Grund, der zu den Ereignissen von Badr führte, wird angegeben, dass die Muslime bei der Auswanderung nach Medina ihren Besitz und ihre Häuser in Mekka zurück gelassen hatten, die sich dann die Ungläubigen aneigneten. Als Ausgleich hierfür wollten die Muslime eine mekkanische Handelskarawane überfallen, aber der Plan wurde bekannt und schlug fehl. Daraufhin kam es zum Kampf, bei dem Muhammad Gott um den Sieg bat und dieser die zahlenmäßig unterlegenen Muslime durch Engel unterstützte. Die Muslime hätten jedoch, so die Botschaft dieser Geschichte, aufgrund ihrer Standhaftigkeit gesiegt. Als Fazit wird explizit angegeben: „Die Muslime siegen immer durch ihren starken Glauben und trotz ihrer geringen Zahl.“

Die zweite Schlacht zwischen den Muslimen und den Mekkanern fand am Berg Uhud statt. Trotz des – wie die Geschichte vermittelt – tapferen Kampfes der Muslime starben viele Gläubige und Muhammad wurde verletzt. Hier lautet das Fazit: „Der Muslim gehorcht dem Gesandten Gottes immer bei dem, was er befiehlt. Er verliert und bereut, wenn er sich dem Befehl des Propheten widersetzt. Er liebt den Gesandten, daher opfert er für ihn seine Seele.“

Als Fazit der Geschichte von Umm Umara, die Muhammad in der Schlacht von Uhud verteidigte, wird das Fazit gezogen: „Der Muslim liebt den Gesandten Gottes und opfert sein Leben für ihn. Das Wohlgefallen Gottes und die Gesellschaft seines Gesandten im Paradies sind für den Muslim das Liebste von der Welt.“

2.4.6 Begriffe *Dschihad*, *Mudschahid* und *Schahid*

Der im Deutschen lexikalisierte Begriff des *Dschihad* wird in den Lehrbüchern nicht verwendet, nur das Partizip *Mudschahid* (Kämpfer). Ein solcher *Mudschahid* soll dem Propheten bezüglich seines Mutes und seiner Standhaftigkeit folgen, wobei allerdings kein Bezug zu einer Geschichte in den Büchern hergestellt wird und es somit offen bleibt, was das Wort impliziert: Ob hier auf die Situation Muhammads vor der Auswanderung nach Medina verwiesen wird, in der er sich nicht von seinem Glauben und der friedlichen Verkündigung des Islams abbringen ließ oder die kämpferischen Auseinandersetzungen zwischen Muslimen und den nichtmuslimischen Mekkanern in späterer Zeit gemeint sind.

An drei Stellen wird im Zusammenhang mit den Schlachten von Badr und Uhud von Märtyrern (arabisch *schahid*) und dem Märtyrertod gesprochen. Die Begriffe beziehen sich jeweils auf Muslime zur Zeit Muhammads, die bei den Kämpfen gegen die ungläubigen Araber fielen.

2.4.7 Nicht behandelte Themenbereiche

Sicherlich genauso aufschlussreich wie die behandelten Themenbereiche sind Themen, die nicht abgehandelt werden. Da nur die erste Sure sowie die Suren von 82 bis 114 ausführlich vorgestellt werden, fallen diejenigen Suren und Verse weg, die Konfliktpunkte beinhalten bzw. zum Ausgangspunkt für unterschiedliche Interpretationen geworden sind. Dazu zählen zum Beispiel Verse bezüglich der Frauenrechte wie in der vierten Sure³⁹ oder die Verse in den Suren 5 und 24 über die Körperstrafen.⁴⁰ Diese kommen auch an anderer Stelle in den Büchern nicht vor. Nach Auskunft des Lehrers werden aufgrund des Alters der Schüler die Körperstrafen auch nicht von den Lehrern im Unterricht angesprochen.

Die Scharia wird in den Büchern ebenfalls nicht thematisiert und auch der Begriff als solcher nicht erwähnt. Im Unterricht wird sie nach einer Auskunft des Lehrers insofern behandelt, als alles, was ein Muslim tut oder sagt, einen Bezug zur Scharia hat und sie die Quelle für alle Gesetze, die Moral und das Verhalten sein soll. Die Kinder lernen die in ihr enthaltenen beziehungsweise auf ihr basierenden Verhaltensregeln wie zum Beispiel nicht zu lügen, die Eltern zu lieben und zu achten oder auch Regeln im Straßenverkehr zu beachten.

Geschlechtertrennung, Verhaltens- und Bekleidungsregeln für Frauen werden ebenfalls nicht behandelt,⁴¹ Genauso wenig wie die Heterogenität des Islam, also divergierende Auslegungen. Mit dem Abfall vom islamischen Glauben, der nach klassischem Recht mit dem Tod bestraft wird, findet ebenfalls keine Auseinandersetzung statt.

Diese fehlende Auseinandersetzung ist sicher auch mit dem Alter der Schülerinnen und Schüler zu erklären, denn gerade für die jüngeren Jahrgänge ist diese Auseinandersetzung beispielsweise mit unterschiedlichen Auslegungen noch schwer zu verstehen. Für ältere Kinder andererseits wäre sie durchaus möglich. An zahlreichen Stellen steht deshalb zu erwarten, dass Kinder Fragen stellen und es wäre immens aufschlussreich, hier die Antworten der Lehrer auswerten zu können.

39 Sure 4, Verse 3 und 34.

40 Sure 5, Vers 38; Sure 24, Verse 2 und 4.

41 Zu diesen Themenbereichen siehe *Breuer, R.*, Familienleben im Islam. Traditionen, Konflikte, Vorurteile, Freiburg 2002, S. 82–89.

Dies kann jedoch nur, wie oben angedeutet, auf der Grundlage der Befragung von Lehrern und Schülern und einer Unterrichtsbeobachtung erfolgen.

Andere Religionen werden nur namentlich an zwei Stellen erwähnt und Differenzen zwischen den Religionen wie zum Beispiel die Stellung von Jesus werden nicht thematisiert, Jesus wird nur aus der islamischen Sicht als ein Prophet dargestellt. Beziehungen und Kontakte zwischen Muslimen und Nichtmuslimen werden nicht behandelt, jedoch findet nach Aussage der Lehrer im Unterricht eine Thematisierung der monotheistischen Religionen des Judentums und Christentums statt und es werden auch die Unterschiede behandelt. Die Kinder stellen diesbezüglich auch selbst Fragen, da sie in der Schule oder durch Nachbarkinder mit solchen Themen in Kontakt kommen.

Speisevorschriften wie das Verbot von Schweinefleisch oder Alkohol kommen in den Büchern nicht vor.⁴²

2.5 Beurteilung des Unterrichts und der Bücher

Eine inhaltliche Bewertung zeigt, dass sich in diesen Büchern keine direkt gegen andere Religionen gerichteten Aussagen finden, jedoch wird ein gewisser Alleinvertretungsanspruch des Islam deutlich. Muhammad ist der Gesandte für *alle* Menschen. Gott hat ihn geschickt, um ihnen den Koran zu bringen und ihre Religion, das heißt den islamischen Glauben, zu lehren. Muhammad rief Juden und Christen zum Islam und einige wurden gläubig. Gott hat ihnen in ihren Büchern befohlen, ihm zu dienen. Diesen Bedeutungserklärungen zu Sure 98 folgt der Satz: „Als der Mensch sich dem Islam anschloss, war er im Recht und auf dem rechten Weg“.

Alle monotheistischen Religionen kennzeichnet ein Alleinvertretungsanspruch. Ausschlaggebend für eine islamistische Position wäre jedoch ein erhebliches Überlegenheitsgefühl bei deutlicher Abwertung anderer Religionen oder auch anderer islamischer Gruppierungen.⁴³ Das trifft auf die Lehrbücher der Al-Taqwa-Moschee nicht zu.

Auch wird die Scharia eher als ethisch-moralisches System beschrieben, problematische Begriffe wie „Dschihad“ werden vermieden, klassische Rollenverteilungen teilweise durchaus aufgebrochen, da auch berufstätige Frauen und im Haushalt helfende Jungen gezeigt werden.⁴⁴

Die Lebenssituation der Kinder findet an mehreren Stellen Berücksichtigung, Beispiele aus dem Alltag sind in den Texten und auch Bildern integriert.

Als Beispiel für einen Fehler, den man begeht und für den man Gott um Verzeihung bittet, wird ein Junge abgebildet, der über das Fernsehschauen vergessen hat, pünktlich sein Gebet zu verrichten. Ein anderes Bild zeigt Kinder, die an einem Computer arbeiten. Somit werden auch moderne Freizeitbeschäftigungen und Lernmethoden von Kindern beziehungsweise Medien, mit denen sie Kontakt haben, thematisiert.

42 Vor allem das Schweinefleischverbot dürfte für den Alltag muslimischer Kinder in Deutschland von Bedeutung sein, zum Beispiel beim Schulessen oder auf Klassenfahrten.

43 Breuer, R., Bildungs- und Sozialarbeit islamistischer Organisationen – Einstieg in die Radikalisierung?, in: Bundesministerium des Inneren, Feindbilder und Radikalisierungsprozesse. Elemente und Instrumente im politischen Extremismus, Berlin 2005, S. 93–111.

44 Zu Geschlechterrollen im Islam siehe Breuer (Anm. 12), S. 64, 74.

Nicht mit der Lebenssituation stimmt überein, dass in den Büchern alle Frauen mit einem Kopftuch abgebildet sind, so dass die Bilder sich nur auf eine stark islamisch geprägte Gesellschaft beziehen. Eine Auseinandersetzung oder deutliche Darstellung der westlich und christlich geprägten Gesellschaft, in der die Kinder hier leben, erfolgt weder in den Texten noch durch Bilder, zum Beispiel von Frauen ohne Kopftuch und mit einer Hose bekleidet oder einer Kirche im Hintergrund.

Die Bücher bieten mithin den Kindern keine Lösungsansätze, wie sie mit den religiösen Ge- und Verboten in einer nichtislamischen Umwelt umgehen können.

Problematisch erscheinen einige der oben genannten Fazit-Sätze. Hier wie an vielen anderen Stelle wäre zu sehen, wie damit im Unterricht umgegangen wird, wie dieselben vom Lehrer vermittelt und von den Schülern aufgenommen werden. Es zeigt sich deshalb deutlich, dass Schulbuchanalyse und Unterrichtsbesuch bzw. Befragung der Schüler und Lehre eng zusammen gehören und hier weiteren Aufschluss über die Vermittlung islamischer Vorstellungen an der Al-Taqwa-Moschee geben würden. Religionspädagogen könnten Vergleiche zur christlichen Erziehung ziehen.

Der Unterricht leistet durch die Verwendung der deutschen Sprache einen Beitrag zur Integration der Kinder, auch wenn dies eher aus dem Grund geschieht, dass nicht alle von ihnen arabische Muttersprachler sind. Sie werden in die Lage versetzt, sich mit Nichtmuslimen auf Deutsch über ihre Religion zu unterhalten.

Den Kindern wird die Bedeutung der behandelten Koranverse erklärt und sie lernen die arabische Sprache sowie Grammatik und nicht nur das Alphabet zur Aussprache des Koran. So wird ihnen neben den Erklärungen in den Lehrbüchern und seitens der Lehrer die Bedeutung der Suren auch durch selbständige Übersetzung oder Lektüre zugänglich.

Die Lehrer orientieren sich nach eigener Aussage bei der Gestaltung des Religionsunterrichts an den Themen und Erklärungen der Lehrbücher. Auf diese Weise hat die Leitung der Schule eine Kontrolle über die vermittelten Inhalte. Persönliche Anschauungen und Interpretationen dürfen im Unterricht ausdrücklich nicht vertreten werden. Dennoch stellt sich die Frage, wie gerade mit den vorhandenen „Leerstellen“ – also den nicht im Buch behandelten Themen – im Unterricht umgegangen wird.

3 Forschungsausblick

Am Ende ist auf die oben geäußerte Hypothese zurückzukommen, wonach der Unterricht in der Moschee nicht per se durch die Einführung des islamischen Religionsunterrichts in Schulen obsolet werden dürfte. Vielmehr können und werden beide weiterhin nebeneinander bestehen und sich in einem gewissen Sinn auch ergänzen. Das zeigt sich deutlich an der Kritik der IGMG an „Saphir“, wonach Rituale zu wenig ausgeführt und zu wenig vermittelt werden. Gerade die Ritualpraxis wie das Gebet, aber auch die anderen Säulen des Islam wie das Fasten, die Pilgerfahrt und die Wohltätigkeit (neben dem allgemeinen Bekenntnis zum Islam) neben den wichtigen Festen werden üblicherweise in der Praxis erfahren und eingeübt, also in den Familien und in den Moscheen. Dies gilt für alle Religionen, besonders jedoch für den Islam, den man gern als „Orthopraxie“ bezeichnet, also als eine stark durch gemeinschaftliche Rituale geprägte Religion. Nicht selten werden muslimische Jugendliche in der Schule um Auskunft über ihre Religion

gebeten. Veranlasst durch Fragen der LehrerInnen oder des Klassenverbandes, informieren sie sich genauer über den Islam, besuchen die Moschee und befragen den Imam.⁴⁵ Die Antworten, die sie dort erhalten, vermitteln wieder ein bestimmtes – durch die jeweilige Moscheegemeinde geprägtes – Bild des Islam an die Schule zurück. Diese Situation zeigt die enge Verbindung, die zwischen Schule, Moschee und auch Familie besteht. Die Frage also, wie Religiosität, Spiritualität, Ritual in diesen drei Bereichen vermittelt werden und wie die Vernetzung dieser drei Bereiche verläuft, ist ein Desiderat in der wissenschaftlichen Erforschung. Das Zusammenspiel von Religionsvermittlung in Familie, Moschee und Schule wird komplexer, wenn islamischer Religionsunterricht an Schulen angeboten wird und die dort vermittelten Inhalte als nicht oder nur teilweise mit den aus den Familien oder der Moschee bekannten Inhalten übereinstimmend empfunden werden.

Ein Vergleich der beiden unterschiedlichen hier behandelten Lehrbücher, die ja auch in unterschiedlichen Kontexten (Schule – Moschee) verwendet werden, zeigt weiterhin, dass die Bandbreite der Vermittlung dessen, was als „Islam“ bzw. islamische Religiosität vermittelbar angesehen wird, groß ist. Während „Saphir“ selbstverständlich auf Deutsch geschrieben ist, den Unterricht in der deutschen Sprache voraussetzt und stark (nach Meinung der IGMG: zu stark) interreligiöse Themen und Darstellungen wählt, ist das Lehrbuch der Al-Taqwa-Moschee auf Arabisch verfasst und dient den Lehrern als Vorbereitung, wobei der Unterricht allerdings meist auf Deutsch stattfindet. Der Kontext der deutschen Gesellschaft spielt in den Büchern im Gegensatz zu „Saphir“ keine große Rolle.

Die Zielgruppen sind mithin völlig unterschiedlich. Tatsächlich steht im Lehrbuch der Al-Taqwa-Moschee die Vermittlung der Ritualpraxis stärker im Vordergrund.

Folgende Forschungsfragen stellen sich:

- 1) Die erste und grundlegende Frage lautet: Wie wird islamische Religiosität in den Moscheen in Deutschland, also vor dem Hintergrund einer christlichen bzw. säkularen Gesellschaft (re)konstruiert? Welche Werte werden vermittelt, welche Konzepte gelehrt, welche werden ausgelassen? Konkret ist zu fragen: Welches Lehrmaterial wird an Moscheen in Deutschland benutzt, wie sehen die Lehrpläne aus, in welcher Sprache findet der Unterricht statt, wie wird der Inhalt des Lehrmaterials vermittelt? Sind die LehrerInnen ausgebildet und wie wurden sie ausgebildet? Welche zentralen Fragen stellen Kinder, die aus islamisch geprägten Familien stammen, vor allem vor dem Hintergrund einer weitgehend säkularen Mehrheitsgesellschaft – welche islamischen Identifikationsmuster werden ihnen darauf angeboten? Beispielsweise klaffen der Anspruch des Lehrbuches, das an der Al-Taqwa benutzt wird und der stark auf den frühzeitlichen Islam und die Zeit des Propheten abhebt, und die Lebenswirklichkeit der Kinder auseinander. Wie gehen die (weitgehend in diesem Fall nicht pädagogisch ausgebildeten) Lehrkräfte damit um? Welche Nachfragen kommen, was beschäftigt die Kinder und wie werden diese Nachfragen beantwortet?
- 2) Auf einer anderen Ebene wäre nach dem Zusammenspiel von religiöser Erziehung in Familie, Moschee und Schule zu fragen.
- 3) Äußerst spannend dürfte die Frage nach der Vermittlung von Geschlechterrollen sein. Das Lehrbuch der Al-Taqwa-Moschee scheint für verschiedene Ansätze Raum zu lassen: So wer-

45 *Beinhauer-Köhle/Leggewie* (Anm. 16), S. 87.

den Jungen bei der Hilfe im Haushalt gezeigt, Frauen auch als Lehrerinnen, vor allem aber als Mütter. Es werden mit dem Bild der Umm Umara als Kämpferin durchaus auch aktive weibliche Rollen vermittelt. Hier wird es auf die Vermittlung des Lehrstoffes durch den Lehrer ankommen, die Frage, ob auch Lehrerinnen anzutreffen sind, die Frage, wie die klassisch-arabischen Frauenbilder in die Gegenwart transponiert und für die heutige Situation als maßgeblich erklärt werden.

Eine empirische Erforschung des Unterrichts an den Moscheen bedarf einerseits der Schulbuchanalyse und zum anderen der Unterrichtsanalyse, die mit Befragungen der SchülerInnen, LehrerInnen arbeitet, jedoch auch mit der Methodik der Unterrichtsbeobachtung. Diese Forschung ist mithin an bestimmte Voraussetzungen gebunden, um tragfähige wissenschaftliche Ergebnisse erzielen zu können. Dazu gehört zum einen die Kompetenz in der jeweiligen Unterrichtssprache und im Arabischen, das als Sprache des Koran immer noch als grundlegend für die Vermittlung religiöser Inhalte angesehen wird. Dies zeigt sich auch am Beispiel von „Saphir“, das auf arabische Kerntermini der Religion nicht verzichten kann und will. Zugleich ist eine grundlegende Kenntnis der islamischen Theologie bzw. der gesamten Glaubenslehre nötig. Dazu gehört auch das aus den Grundlagen des Koran abgeleitete und durch den Koran gerechtfertigte islamische Recht mit seinen unterschiedlichen Interpretationen. Die Fähigkeit, zwischen den verschiedenen Auslegungen (traditionell, modern, islamistisch) unterscheiden zu können, bedarf beim Forscher als Voraussetzung der Kenntnis der Entwicklung von Theologie und Recht im Islam. Diese Kompetenzen sind die Kernkompetenzen der Islamwissenschaft.

Zugleich erfordert die empirische Auswertung jedoch die Befragung von Schülern und Lehrern, idealerweise unter Einbeziehung der Elternhäuser, sowie die Teilnahme am und Analyse des Unterrichts. Dazu sind, das Einverständnis der Betroffenen voraussetzend, Fragen zu entwickeln, die die Vermittlung religiöser Inhalte und Glaubenslehren betreffen. Hier ist die Religionspädagogik gefragt, die anhand des christlichen Religionsunterrichts bereits ein breites methodisches Instrumentarium entwickelt hat. Die Thematik lässt sich mithin nicht anders als interdisziplinär angehen.

Nicht zuletzt sind diese Projekte, wie im Fall der Al-Taqwa-Moschee in Göttingen, nur möglich, wenn eine große Offenheit und ein Entgegenkommen seitens der Moscheegemeinde bestehen. Sie bieten jedoch auch die Chance für den Abbau von Feindbildern und Klischees, die, wie oben gezeigt wurde, durch Forschung in keiner Weise bisher untermauert wurden.

Verf.: Prof. Dr. Irene Schneider, Universität Göttingen, Seminar für Arabistik und Islamwissenschaft, Papendiek 16, 37073 Göttingen, E-Mail: ischnei@uni-goettingen.de

Katrin Strunk, Universität Göttingen, Seminar für Arabistik und Islamwissenschaft, Papendiek 16, 37073 Göttingen