

IV. Islam macht Schule

1. Ein neues Fach – der Islamische Religionsunterricht (IRU)

Es ist Elternsprechtag in der Al-Taqwa Moschee. Sheikh Abdellatif und Dr. Abdullah sitzen einem besorgten marokkanischen Vater gegenüber, der berichtet, dass sein Sohn seit Beginn des laufenden Schuljahres den am Gymnasium neu eingeführten Islamunterricht besuche.

Der Mann schaut die Moscheelehrer fragend an und erklärt: »Der Lehrer sagt immer wieder, dies ist nicht so schlimm und das ist nicht so schlimm und sagt so Sachen...«.

Sheikh Abdellatif unterbricht den Vater: »Das ist so eine Sache. Es kommt auf seine Überzeugung an. Ich weiß nicht, ob er dort wirklich Islam unterrichtet. Aber ich kenne ihn nicht!«

Vater: »Dieser Lehrer ist neu hier, der ist erst seit einem Jahr hier [an der Schule].«

Sheikh Abdellatif: »Weißt Du Bruder, das ist auch ein bisschen Sache der Eltern, da drauf zu achten. Wir haben einen sehr klaren Text und vor dem Hintergrund müssen wir seine Ideologie kennen lernen.«

Vater: »Ich habe meinem Sohn schon gesagt, wenn er Fragen zur Religion hat, soll er lieber Abdellatif oder den Doktor fragen und nicht in der Schule« (Protokoll, 17.03.2019; Anm. d. Verf.).

Welches Islamverständnis wird unseren Kindern im neuen Unterricht vermittelt? Was für eine ›Ideologie‹ vertritt der Islamlehrer und welche Absichten verfolgt er? Die Frage danach, ›Welcher Islam?‹ (Kapitel III) vermittelt wird, beschäftigt die Eltern und islamischen Autoritäten auch in Zusammenhang mit dem Islamischen Religionsunterricht, der im Jahr der Feldforschung am lokalen Gymnasium als ordentliches Lehrfach eingeführt wurde. Dieser kurze Gesprächsausschnitt vom Elternsprechtag in der Al-Taqwa Moschee illustriert Skepsis und Verunsicherung seitens der Akteure in der Moschee und weist bereits darauf hin, dass den islamischen Religionslehrkräften des neuen Faches IRU eine zentrale Rolle dabei zukommt, wie dieses in Zukunft ausgestaltet wird, was es leisten und welche gesellschaftliche Rolle ihm in Deutschland zukommen kann.

Die Einführung des Islamischen Religionsunterrichts als ordentliches Lehrfach an öffentlichen Schulen in Deutschland wurde und wird in Politik, Medien und Wissenschaft kontrovers diskutiert. Einerseits wurden seitens der bundesdeutschen Politik die Lehraktivitäten in den Moscheegemeinden und ›Koranschulen‹ lange mit großer Skep-

sis beobachtet und als Integrationshindernis gesehen (Ceylan, 2015: 179), was mangels empirischer Belege heute eher als politisch-ideologisch motivierte Position verstanden werden muss (Stein, Ceylan & Zimmer, 2017: 49).¹ Andererseits galt die Organisationsstruktur der sunnitischen Verbände lange als inkompatibel für die Kooperation mit dem Staat, da sie im Gegensatz zur Katholischen und Evangelischen Kirche, der Jüdischen und Alevitischen Gemeinde Deutschland sowie der Ahmadiyya Muslim Jamaat Deutschland nicht als Körperschaften Öffentlichen Rechts anerkannt werden. Dieser Status, der sich maßgeblich am Ideal der Kirchen orientiert, gilt aber als rechtliche Voraussetzung zur Mitwirkung am bekenntnisgebundenen Religionsunterricht nach Art. 7, Abs. 3 GG. (Vgl. Spielhaus, 2018: 95).² Schon Ende der 1970er Jahre beantragte der Verband Islamischer Kulturzentren (VIKZ) in einzelnen Ländern den Körperschaftsstatus mit dem Ziel, islamischem Religionsunterricht zu etablieren (Akca, 2020: 121). Die Bemühungen scheiterten aber an der Einschätzung des Deutschen Gewerkschaftsbundes, dass es sich bei den Antragstellenden um »Sympathisanten eines islamischen Staates handle« (ebd.). Erst unter dem Eindruck zweier Wegweisender Ereignisse im Jahr 2001 – der offiziellen politischen Anerkennung Deutschlands als Einwanderungsland und des Terroranschlags von 9/11 – vollzog sich in der Bundesrepublik schließlich ein integrationspolitischer Paradigmenwechsel. Dieser manifestierte sich etwa in der Gründung der ersten Deutschen Islamkonferenz (DIK) im Jahr 2006 durch den damaligen Bundesinnenminister Wolfgang Schäuble (CDU). Die DIK stellte einerseits ein starkes politisches Signal der Anerkennung der Muslim*innen als gleichberechtigte Kommunikationspartner*innen dar (Busch & Goltz, 2011: 44). Andererseits schuf der Staat mit damit zugleich einen subtilen sicherheitspolitischen Mechanismus zur »Sicherstellung der Berechenbarkeit, der Kompatibilität einer Bevölkerungsgruppe und ihrer Wertorientierungen« (Tezcan, 2012: 165). Die von der Konferenz beauftragte Studie *Muslimisches Leben in Deutschland* (Haug, Müssig & Stichs, 2009) belegte schließlich empirisch den hohen Bedarf nach einem konfessionsgebundenen Unterrichtsangebot für die rund 700.000 muslimischen Schüler*innen, die 2009 deutsche Schulen besuchten (Spielhaus, 2018: 96). Als Ergebnis der Konferenz und auf Empfehlung des Wissenschaftsrates vollzogen die Bundesländer – auf deren Ebene die Kompetenzen zu Bildungsfragen im föderalen System der Bundesrepublik angesiedelt sind – sukzessive eine »pragmatische Wende« (Malik, 2009: 8) und brachten unterschiedliche, teils sich widersprechende Schulversuche auf den Weg.

-
- 1 Siehe etwa die Studie zum Unterricht in Moscheen von Alacacioğlu (1999) der die Inhalte, Methoden und Zielsetzungen des Unterrichts in Moscheen der DİTİB und der IGMG, so wie der Nurcu-Bewegung und bei den Aleviten in Nordrhein-Westfalen aus pädagogischer Perspektive untersucht hat. Der Autor konstatiert, dass die Unterrichtsmethoden veraltet seien und zuvorderst aus Frontalunterricht und Auswendiglernen bestünden. Eine starre Orientierung an der Scharia oder gar verfassungsfeindliche Auslegungen islamischer Prinzipien kann er nicht identifizieren, wohl aber eine Unterordnung unter die politische Agenda der Vereine.
 - 2 Art. 7, Abs. 3 GG lautet: »Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.« (Bundesministerium der Justiz, o.D.).

Im Jahr 2023 gab es laut Mediendienst Integration (2023: 3) in elf der sechzehn Bundesländer (Ausnahme waren die neuen Bundesländer Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen) Angebote für muslimische Schüler*innen (vgl. Abb. 11), die auf jeweils unterschiedlichen Konzepten der Kooperation mit muslimischen Verbänden basierten.³ Die Gesamtzahl der Kinder und Jugendlichen, die in der Bundesrepublik eine Form des IRU besuchten, stieg von ca. 54.000 im Jahr 2017/18 auf 69.000 im Jahr 2022/23 an (ebd.). Gleichwohl stellt dies nur einen geringen Anteil an der Gesamtzahl aller muslimischen Schüler*innen dar; in Nordrhein-Westfalen, das 2023 bundesweit die größte Anzahl von Schüler*innen islamischen Glaubens (470.403) verzeichnete, besuchten nur etwa 5,5 % (26.020) den IRU (Mediendienst Integration, 2023: 8). Dass auch in den von mir untersuchten Schulen nur ein geringer Teil der Muslim*innen daran teilnahm, war dort schlicht dem Mangel an Religionslehrkräften geschuldet (ebd.). Um den Bedarf nach an deutschen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen grundständig ausgebildeten Lehrer*innen zu decken, beschloss das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Jahr 2010 die Einrichtung von fünf Zentren für Islamische Theologie bzw. Islamische Studien an verschiedenen Universitäten in Deutschland.⁴

3 Für eine Übersicht dieser Konzepte und aktueller Zahlen siehe Mediendienst Integration (2023).

4 Die erste Professur für islamische Religionspädagogik wurde 2004 an der Universität Erlangen-Nürnberg ins Leben gerufen (Ulfat, 2022: 1). Seit 2011 wurden für die grundständige Ausbildung der Lehrkräfte Institute für islamische Theologie und Religionspädagogik eingerichtet. Diese sind die Zentren für Islamische Theologie in Münster (ZIT) und Tübingen (ZITH), das Institut für Islamische Theologie in Osnabrück (IIT), das Zentrum für Islamische Studien in Frankfurt/Gießen und das Department für Islamisch-Religiöse Studien (DIRS) in Erlangen/Nürnberg. Seit 2019 wird dieses Angebot durch das Berliner Institut für Islamische Theologie (BIT) und das Seminar für Islamische Theologie Paderborn erweitert (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 02.03.2023). Laut BMBF bilden die Zentren »...inzwischen international anerkannte Orte islamisch-theologischer Forschung und fördern den wissenschaftlichen Nachwuchs in Islamischer Theologie – für die Schulen und die Hochschulen. Das Ziel ist es, islamische Religionslehrerinnen und -lehrer für den bekenntnisorientierten Schulunterricht auszubilden und ein wissenschaftlich fundiertes Studium von Religionsgelehrten im staatlichen Hochschulsystem in deutscher Sprache zu ermöglichen.« (Ebd.). Nach der ersten Förderphase wurden die Projekte positiv evaluiert und um eine weitere Förderphase mit einem Volumen von 44 Millionen Euro bis 2021 verlängert. Zur Vernetzung der Theologischen Institute wurde darüber hinaus die Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft (AIWG) gegründet, die als Kommunikationsplattform und Transferstelle in die Gesellschaft dienen soll und welche an die Goethe-Universität in Frankfurt angegliedert ist. An fünf Standorten beziehen die Institute bei der Erstellung von Curricula und Prüfungsordnungen ebenso wie bei der Besetzung von Professuren Beiräte mit Vertreter*innen islamischer Verbände mit ein. Gleichwohl führten die jeweiligen Kooperationsformate, insbesondere die Besetzung der Beiräte, an mehreren Standorten zu teils heftigen Kontroversen. Während die Verbände einerseits die Gleichbehandlung mit den Kirchen hinsichtlich der Mitsprecherechte in der universitären Theologie anstrebten, setzten die interne Konkurrenz der Gemeinschaften und die öffentliche Debatte um ihre Verfassungskonformität die Universitäten bei der Zusammenstellung der Beiräte unter Druck. Am Münsteraner Zentrum für Islamische Theologie resultierte diese Lage in einer mehrere Jahre andauernden Arbeitsunfähigkeit, die beispielsweise die Besetzung von Professuren verzögerte (Spielhaus, 2018: 100, vgl. auch Hafez, 2014).

Abbildung 11: Islamischer Religionsunterricht in Deutschland 2022/2023
(Mediendienst Integration).



Wie dieser kurze Blick auf die Einführung des IRU in Deutschland illustriert, vollzieht sich der Prozess im Spannungsfeld der Religionspolitik, welche wiederum die »Bereiche der Sozialpolitik, der Schul- und Kultuspolitik wie auch der Sicherheits- und Integrationspolitik« berührt und »strukturell sowohl auf der Bundes- als auch der Landes- und Kommunalebene verortet« (Stein & Zimmer, 2022: 38) ist. Angesichts dieser komplexen Voraussetzungen beziehen sich zahlreiche frühe Publikationen auf politische und juristische Aspekte der Einführung ins Schulsystem (Gottwald, 2008; Badawia, 2012; Shakir und Hafez, 2012; Tillmanns, 2012). Verschiedene Studien untersuchen die Modelle des staatlich finanzierten Islamunterrichts in öffentlichen Schulen in Deutschland untersuchen (Kiefer & Mohr, 2009; Spielhaus, 2018; Işık, 2018; Sarikaya & Öger-Tunc, 2018), Italien (Coglievina, 2018) oder Finnland (Rissanen, 2018). Andere fokussieren staatlich geförderte, konfessionsgebundene muslimische Schulen etwa in Irland (Sai, 2018), den Niederlanden (Budak, Bakker & ter Avest, 2018), Frankreich (Bowen, 2010) oder Schweden (Berglund, 2019) oder vergleichen die schulpolitischen Konzepte

in unterschiedlichen nord- und nordwesteuropäischen Nationalstaaten (Berglund, 2010, 2018, 2019). Darüber hinaus ist mittlerweile ein wachsender Output innerhalb der sich etablierenden universitären islamischen Religionsdidaktik zu verorten (Sarikaya, Ermert & Öger-Tunç, 2019; Isik & Kamcili-Yildiz, 2022; Schweitzer & Ulfat, 2022; Badawia & Topalovic, 2023). Diese beschäftigt sich aus überwiegend innermuslimischer Perspektive mit Fragen nach den zu vermittelnden religiösen Inhalten oder wie islamische Quellentexte kindgerecht didaktisch zugänglich gemacht werden können. Auch die Debatte über die Funktion und den Aufgabenbereich des IRU ist bis dato nicht abgeschlossen und überdies hochgradig mit politischen Erwartungshaltungen aufgeladen. Der Unterricht wird, wie die Islamwissenschaftlerin Riem Spielhaus (2018) es formuliert, vielfach »...als Ort der Aushandlung von Identifikationen und persönlicher Positionierung junger Menschen verstanden, in dem die Zugehörigkeit zur islamischen Religion im Kontext der häufig negativ konnotierten Islamdebatten thematisiert werden kann.« (Ebd.: 104). Wie Margit Stein, Rauf Ceylan und Veronika Zimmer (2017) betonen, ist eine Vielzahl von Akteur*innen in das Projekt Islamischer Religionsunterricht involviert: »die Öffentlichkeit, die Medien, die Politik, die Schulbehörden, die muslimischen Verbände, die Schulen, die KollegInnen und schließlich die muslimischen Eltern selbst. Diese Akteure projizieren dann auch formelle und informelle Erwartungen an die Rolle des islamischen Religionslehrers« (ebd.: 52–53) bzw. der Religionslehrerin, in deren Verantwortung die praktische Ausgestaltung des Unterrichts liegt. In den öffentlichen Diskussionen der letzten Jahre sei, so die Autor*innen weiter, »zu verzeichnen, dass vor allem integrations- und sicherheitspolitische Aspekte von den ReligionslehrerInnen erwartet werden« (ebd.: 53).

Aus Perspektive der islamischen Religionspädagogin Fahima Ulfat (2022), stellt der bekenntnisgebundene Religionsunterricht – verglichen mit anderen Fächern – aber insbesondere auf der persönlichen Ebene eine besondere Herausforderung für die Lehrkräfte dar, denn er ist

einerseits ein Fach wie jedes andere, Religionslehrkräfte müssen die allgemeinen Professionalitätsansprüche [...] erfüllen können, wie Lehrkräfte für andere Fächer auch. Der Religionsunterricht ist andererseits *ein Fach wie kein anderes*: Religionslehrkräfte sind aufgefordert, ihre ureigensten Überzeugungen, ihren Glauben, ihre ethischen Einstellungen und ihre religiösen Positionierungen [...] einzubeziehen, zu reflektieren und ihr eigenes Verhältnis zu existenziellen Herausforderungen zu klären (Ulfat, 2022: 2; Hervorh. im Orig.).

Die überschaubare Anzahl von Studien zu Lehramtsstudierenden der Religionslehre und bereits im Schulbetrieb tätigen Islamlehrer*innen beziehen daher als professionelle Kompetenzen in unterschiedlichem Maße auch deren Werthaltungen und Überzeugungen mit ein (Kamcili-Yildiz, 2021; Khorchide, 2009; Stein, Ceylan & Zimmer, 2017; Tuna, 2019). In der frühen quantitativen Studie von Mouhanad Khorchide (2009) zu angehenden Religionslehrkräften in Österreich werden explizit auch Einstellungen etwa zu Demokratie und Menschenrechten (ebd.: 99–106) oder der Identifikation mit Österreich (ebd.: 141–147) erhoben, was im Ergebnis zu hitzigen gesellschaftlichen Debatten führte, da ein Teil der Lehrer*innen Abgrenzungstendenzen gegenüber der demokratischen

Ordnung und anderen Religionen einräumte (Zimmer, Ceylan & Stein, 2017: 348). Veronika Zimmer, Rauf Ceylan und Margit Stein (2017) haben auf Basis einer qualitativen Interviewstudie die religiöse Selbstverortung von angehenden Religionslehrkräften erhoben und betonen, die »enorme Bedeutung des Studiums [der islamischen Theologie bzw. Religionspädagogik] für die Reflexion und Auseinandersetzung mit der Religion in deutscher Sprache.« (Ebd.: 362; Anm. d. Verf.). Abgesehen von diesen quantitativen Befragungen und qualitativen Interviewstudien existieren keinerlei Arbeiten, welche die konkreten Selbstpositionierungen islamischer Religionslehrer*innen gegenüber den Erwartungshaltungen, die in ihrem Arbeitsalltag in der Schule an sie gestellt werden, *in actu* untersuchen.

In diesem Kapitel richte ich den Blick entsprechend auf die islamischen Religionslehrer*innen, die – wie der einleitende Gesprächsausschnitt nahegelegt hat – auch als neue Autoritäten im lokalen islamischen Feld wahrgenommen werden. Im folgenden Abschnitt stehen zuerst die Erwartungen der Eltern im Vordergrund, die im Rahmen des Elternsprechtags am Goethe-Gymnasium an den Religionslehrer gerichtet wurden und zwei Schwerpunkte aufweisen: die Verhältnisbestimmung von Moschee und schulischem IRU und – damit einhergehend – die prekäre Rolle der islamischen Religionslehrer*innen im Kontext Schule. Nachdem mit dem Lehrer des Gymnasiums dieses Verhältnis skizziert wurde, argumentiere ich auf Basis des Vergleichs des Goethe Gymnasiums und der Hauptschule Nord, dass die Schulen die politische Kultur auch je spezifische Weise umsetzen und spezifische *Schulkulturen* institutionalisiert haben, in welchen Ethnizität, Religion, und kulturelle Differenz ein unterschiedlicher Stellenwert zugemessen wird. Wie sich in den darauffolgenden Selbstdarstellungen der islamischen Religionslehrer – Mohammed Mutlu vom Goethe Gymnasium und Emre Demir von der Hauptschule Nord – zeigt, schreiben diese dem islamischen Religionsunterricht und den Islam selbst je nach Schulform und Schülerschaft argumentativ praktische soziale Relevanz zu. Sie müssen argumentieren, wie ihr Religionsverständnis im Dienst einer jeweiligen Schulkultur und somit letztlich der Gesellschaft steht, müssen Islam im Kontext Schule alltagsorientiert und sinnhaft vermitteln und ihre Positionierung zugleich islamisch legitim begründen. Dabei – so die zentrale Beobachtung – kreieren die Lehrer eine bemerkenswerte Passung ihres Islamverständnisses mit der jeweiligen politischen Schulkultur. Wie sie dies tun und ihren eigenen Ansatz rechtfertigen ist das zentrale Interesse dieses Kapitels.

2. Keine Ersatzmoschee – zur Rolle des IRU

Das Goethe Gymnasium hatte Stadtweit den Ruf als ›Türkenschule‹, da es unter allen Gymnasien der Stadt den höchsten Anteil türkeistämmiger Schüler*innen aufwies. Erst im Schuljahr 2018/19, welches in etwa dem Jahr der Feldforschung entspricht, wurde hier der Islamische Religionsunterricht eingeführt. Mohammed Mutlu war seinerzeit der einzige Islamlehrer des Kollegiums und wurde zuvorderst als Pädagogiklehrer eingestellt. Entsprechend erlaubten es seine Lehrkapazitäten nicht, IRU für die gesamte muslimische Schülerschaft anzubieten. Vorerst wurden nur die Jahrgänge sechs, sieben und zehn in islamischer Religion unterrichtet. Nachdem ich Mohammeds Unterricht bereits

einige Wochen begleitet hatte, konnte ich im November 2018 als Beobachter auch am Elternsprechtag teilnehmen, zu dem sich sieben Eltern angemeldet hatten. Der Schulleiter knüpfte sein Einverständnis allerdings an die Voraussetzung, dass die Eltern frühzeitig durch einen Elternbrief über meine Anwesenheit informiert würden und ich mir vor Ort die Einwilligung nochmals schriftlich bestätigen ließe. Islamlehrer Mohammed Mutlu hatte vor dem Pult vier Stühle zueinander ausgerichtet und erklärte, dass oftmals nicht nur Eltern die Gelegenheit des Gesprächs ergriffen, sondern etwa auch Großeltern oder die Kinder selbst erschienen. Alle Besucher*innen, die das Angebot für den IRU wahrnahmen, waren türkeistämmig. Um die Gespräche zu beobachten, platzierte ich mich etwa zwei Meter entfernt in der ersten Reihe der Schüler*innentische. Das Beobachtungsprotokoll illustriert die unterschiedlichen Erwartungshaltungen der muslimischen Eltern dem Islamischen Religionsunterricht gegenüber, welche den Lehrer wiederum dazu veranlassten, die potenziellen Aufgaben des IRU sowie seine Position als Lehrer zu explizieren.

Frau Çelik – Einfach anders aufgeklärt

Die erste Besucherin ist Frau Çelik, die in Begleitung ihrer Tochter Sümeyye zum Gespräch kommt, welche die sechste Klasse besucht. Die offene und quirlige junge Mutter hat offenbar den Elternbrief gelesen, denn als ich mich vorstelle, weiß sie mich und mein Vorhaben gleich einzuordnen und sagt der Beobachtung, ohne zu zögern, zu. Nachdem alle ihre Plätze eingenommen haben, ergreift sie umgehend das Wort und wendet sich an den Lehrer.

Frau Çelik: »Also meine Tochter geht ja total gerne bei Ihnen in den Unterricht! Da kann sie endlich mal Fragen stellen, die in der Moschee nicht beantwortet werden!«

Mohammed Mutlu: »Ja, ich versuche immer auch auf die Fragen der Schülerinnen und Schüler einzugehen und nicht nur frontal zu unterrichten. Ich liebe das als Lehrer, wenn sie Fragen mitbringen. Manchmal muss ich aber aufpassen, dass ich auch meinen Unterricht mache. [Wendet sich der beschämt schauenden Tochter zu] Hast Du denn eine Frage an mich?«

Sümeyye: »Können Sie mir meine Note sagen?«

Mohammed Mutlu: »Zwischen 1 und 2. Du bist eine gute Schülerin. Du meldest Dich fast immer und schreibst auch immer gut mit.«

Frau Çelik: »Also ich find das ja gut, weil... die Kinder werden hier einfach anders aufgeklärt als in der Moschee. Da weiß man ja nicht, was da gelehrt wird und welche Moschee das wie macht.«

Mohammed Mutlu: »Ja, jede Moschee hat natürlich ihren eigenen Schwerpunkt. Aber Schule ist natürlich auch keine Ersatzmoschee. Wir können hier kein Arabisch lernen und Koranrezitation üben. Und wir benoten natürlich nicht die individuelle Religiosität der einzelnen Schüler. Auf jeden Fall ist Sümeyye eine gute Schülerin und ich mache mir da gar keine Sorgen.«

Die Mutter ist sichtlich zufriedengestellt und verabschiedet sich überfreundlich (Protokoll, 29.11.2018).

Frau Çelik äußerte ein tiefes Misstrauengegenüber der Unterweisung in der Moschee und den dort vermittelten Inhalten und formulierte dementsprechend ihre Hoffnung, dass der IRU am Gymnasium auch im nächsten Schuljahr fortgeführt werde, damit ihre Tochter dort den Islam auf transparente und nachvollziehbare Weise kennenlerne. In

der Schule werde – so die Überzeugung der Mutter – ein aufgeklärtes Islambild vermittelt, welches in der Moschee nicht gelehrt werde. Auch kritische Fragen, so suggerierte Frau Çelik, seien ja im Unterricht möglich, was der Lehrer mit der Erläuterung seines didaktischen Ansatzes bestätigte. Angesichts der Zuschreibungen der Mutter sah sich Mohammed Mutlu ferner bewogen, die Beziehung von Moscheeunterricht und schulischem IRU zu spezifizieren und hob hervor, dass Schule »keine Ersatzmoschee« darstellen könne, da dort weder dieselben Inhalte vermittelt würden noch die individuelle Religiosität Gegenstand der schulischen Bildung und Evaluation sein könne.

Herr Özsoy – Moscheeunterricht für gute Noten und gute Taten

Auch das zweite Gespräch illustrierte unterschiedliche Erwartungen und Zuschreibungen an den schulischen IRU auf der einen und den Moscheeunterricht auf der anderen Seite. Herr Özsoy, der nächste Besucher des Elternsprechtages, formulierte nicht nur gänzlich andere Erwartungen an das Verhältnis von Moscheeunterricht und schulischem IRU als Frau Çelik, er gab dem Gespräch auch eine unerwartete Dynamik, indem er sich zeitweise direkt an den teilnehmenden Beobachter wandte, um seine Meinung mitzuteilen. Überdies illustriert der folgende Ausschnitt auch die prekäre Positionierung des islamischen Religionslehrers als Vertreter des staatlichen Bildungsauftrags.

Herr Özsoy kommt gemeinsam mit seinem Sohn Fatih zur Sprechstunde und begrüßt Herrn Mutlu und mich auf Türkisch. Ich stelle mich ebenfalls auf Türkisch vor, kläre ihn aber auf, dass ich Deutscher bin, woraufhin er ins Deutsche mit ausgeprägtem Ruhrpott-Dialekt wechselt. Auch er hat keine Einwände, gegen meine Begleitung.

Mohammed Mutlu: »Haben Sie zuerst mal irgendwelche Fragen?«

Herr Özsoy: »Wie macht er sich? Was lernt ihr so?«

Mohammed Mutlu: »Also im Moment machen wir die Geschichte des Propheten Yusuf a.s. Auf jeden Fall hat er sich schon mal mehr gemeldet. Was er sagt, bringt den Unterricht aber voran, also alles in allem bin ich zufrieden. Die Note ist eine zwei [wendet den Blick zu Fatih], weil deine Beiträge gut sind!«

Herr Özsoy: »[zu Fatih] Haste gehört! [zum Lehrer] Zur Moschee geht er auf jeden Fall auch noch, er hat auf jeden Fall Grundkenntnisse, auch wenn er nicht immer hingehen möchte. Der Hodscha kümmert sich schon gut. Vielleicht erwartet er manchmal etwas zu viel, der schickt den Kindern z.B. per WhatsApp, was die lernen sollen. Aber das müssen die ja auch nicht beantworten.«

Mohammed Mutlu: »Lernen die denn dort nur Koranlesen oder auch etwas darüber hinaus?«

Herr Özsoy: »Natürlich lernen die auch was darüber hinaus. Das ist so wichtig heutzutage [der Vater wendet sich vom Lehrer ab und mir zu], diese Grundbausteine zu lernen, dass allein ein Lächeln schon was Gutes ist. Ja, das ist heute wichtig! Bei all dem, was in den Medien steht und was alles geschrieben wird. (Guckt mich wieder eindringlich an, um der folgenden Aussage Nachdruck zu verleihen) Und ich mein ganz klar die deutschen Medien! Wenn man schonmal die Gelegenheit hat, das hier jemandem sagen zu können. [Mohammed wirkt verunsichert, da sich der Vater jetzt überwiegend an mich wendet]. Also echt jetzt, der Islam wird so schlecht dargestellt und gerade für die Kinder... ich weiß nicht, wo das Ganze noch hinführen soll! Dabei hat der Prophet, als einem kleinen Jungen sein Vogel gestorben ist, sogar dem Jungen dafür sein Beileid ausgesprochen. Er

hat ihn angelächelt und das Lächeln ist schon ein Segen. So ist das eigentlich im Islam. Guck mal, die ganzen Kinder und Jugendlichen, die so aus der Bahn sind, deren Leben hat doch mit Islam gar nix zu tun! Sonst würden die sowas ja nicht machen! [*Ich nicke und signalisiere Verständnis*] Ja, das musste ich jetzt mal sagen, wo ich die Gelegenheit ihnen gegenüber habe.«

Mohammed Mutlu schaltet sich wieder ein: »Es gibt ja auch Studien, da hat ein Polizeichef gesagt, dass niemand von diesen Extremisten aus einer Moschee gekommen ist. Da leisten die Moscheen auch eine gewisse Arbeit dagegen. Ich glaube das ist auf jeden Fall eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, sich diesen Bildern zu stellen und wir müssen daran gemeinsam arbeiten. Da muss auch ganz viel von unten kommen.«

Ein kurzer Moment der Stille tritt ein, in welchem Lehrer, Vater und Beobachter flüchtige und irritierte Blicke wechseln. Um die Stille zu durchbrechen, wechselt der Vater zu Smalltalk und die beiden türkeistämmigen Männer tauschen sich über die Herkunftsorte ihrer Familien aus. Herr Mutlu erkundigt sich abschließend nochmal nach dem Namen des Mannes und verabschiedet sich freundlich von Herrn Özsoy mit der Anrede »Bekir Abi« (etwa »großer Bruder Bekir«). Kaum haben der Vater und sein Sohn den Raum verlassen, tauschen wir uns über den Gesprächsverlauf aus und Mohammed kommentiert selbstkritisch: »Vielleicht habe ich da gerade einen Fehler gemacht... ihn Bekir Abi zu nennen! Als jüngerer ist das eigentlich normal, aber ich bin der Lehrer seines Sohnes. Ich sollte da meinen Stand wahren« (Protokoll, 29.11.2018; Anm. d. Verf.).

In diesem zweiten Elterngespräch drückte Herr Özsoy eine grundlegend andere Haltung gegenüber dem Moscheeunterricht aus als Frau Çelik. Die guten Leistungen des Sohnes im schulischen IRU interpretierte der Vater als Resultat der regelmäßigen, wenngleich oft widerwilligen Teilnahme seines Sohnes Fatih am Moscheeunterricht. In diesem würden die Kinder und Jugendlichen die »Grundbausteine« der Religion lernen, die zugleich auch die Basis für tugendhaftes und freundliches Verhalten in der Gesellschaft seien, was im Angesicht des islamfeindlichen Mediendiskurses in Deutschland immer wichtiger werde. Mit diesem Stichwort wechselte Herr Özsoy den Adressaten und richtete das Wort schließlich explizit an mich. Offenbar positionierte er mich als Vertreter der Mehrheitsgesellschaft und Rezipienten der »Deutschen Medien« und zugleich als wissenschaftlichen Beobachter, den seine Meinung unbedingt interessierte und holte zu einer Kritik des Islambildes der *öffentlichen Meinung* (Boltanski & Thévenot, 1991) aus. Diesem stellte er eine Prophetengeschichte gegenüber, mit welcher er die Gutmütigkeit des Islam zu belegen und das verzerrte Bild der Medien zu korrigieren beabsichtigte. Die islamische Bildung in der Moschee sei demgemäß zentral, um die Kinder zu guten Bürgern zu erziehen, die durch ihr vorbildliches Verhalten den öffentlichen Diskurs korrigieren könnten. Auch der Lehrer bekräftigte die Rolle von Moscheen in der Prävention vor Extremismus und lenkte mit seinem Kommentar die Aufmerksamkeit des Vaters wieder auf sich. Die Ansprache des Mannes mit »Bekir Abi«, stellte einen flüchtigen Moment der Ehrerbietung des Älteren durch den jüngeren Lehrer dar, in welchem jener seine professionelle *staatsbürgerliche* Rolle verlassen hatte und in einen Sprachcode der türkischen Kultur gewechselt war. Was in der Moschee oder im Privaten üblich gewesen wäre, reflektierte Mohammed Mutlu als unangebrachten Ausrutscher, durch welchen er seine eigene Autorität als Lehrer, als Vertreter der staatsbürgerlichen Ordnung, kompromittiert habe. Diese Situation greife ich im folgenden Absatz noch einmal auf.

Die Einführung des Islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen wird – wie das Beispiel illustriert – von vielgestaltigen Unsicherheiten und Konfliktpotentialen begleitet, die aus den individuellen und oft gegenläufigen Erwartungshaltungen und Vorerfahrungen der Eltern oder der persönlichen und professionellen Haltung der Lehrkräfte resultieren. Im Zentrum der Debatten steht das Verhältnis von Moscheeunterricht und IRU sowie die Funktionen, die dem Unterricht in einem jeweiligen Kontext zugeschrieben werden. Diese Verhältnisbestimmung war zentraler Bestandteil der Gespräche zwischen Eltern und Islamlehrer und letzterer sah sich auch in weiteren Elterngesprächen angehalten, sie immer wieder zu erörtern. Die Zuschreibungen an die Moschee reichten dabei von den Positionen Herrn Özsoys, der annahm, der Besuch des Moscheeunterrichts würde sich seitens seines Sohnes in guten Noten und guten Taten niederschlagen, bis zur Position von Frau Çelik, die der Rolle der Moscheen mit großem Misstrauen gegenüberstand, da die Lerninhalte nicht transparent seien und die entsprechend erwartete, dass ihre Tochter in der Schule ›den Islam‹ kennenlernen könne.

Islamunterricht und politische Schulkultur

Aus den unterschiedlichen und gegenläufigen Erfahrungen mit und Zuschreibungen an den Moscheeunterricht seitens der Eltern resultieren offenkundig auch verschiedene Erwartungen an den schulischen IRU. Diese Erwartungen versuchte Mohammed Mutlu schließlich einer weiteren Mutter gegenüber einzuordnen und seinen professionellen Auftrag als Lehrer zu erläutern. Er betonte abermals, dass man in der Schule weder Koranlesen noch Arabisch lernen und auch die individuelle Religiosität der Schüler*innen nicht in die Evaluation mit einbezogen werden könne. Wer regelmäßig in die Moschee gehe und Vorkenntnisse in den Unterricht mitbringe, so erläuterte Mohammed Mutlu, könne schließlich

nicht unbedingt erklären und beurteilen. Das sind Kernkompetenzen im Unterricht. Wir wollen die Bildung einer eigenen Meinung und der Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsthema fördern. Für eine eigene Meinung bedarf es nicht unbedingt Vorwissen in Koran und Hadithen. Wir dürfen natürlich auch kein Vorwissen erwarten. Wissen Sie es gibt die Anforderungsbereiche 1 – Wissen, 2 – Vergleichen und Analysieren und 3 – Beurteilung und Stellungnahme. Erst, wenn die Kinder gut in allen drei Bereichen sind, können sie eine 1 bekommen. Wissen Sie, ich habe Schüler, die seit Jahren zur Moschee gehen und deren Leistung wird immer schlechter (Protokoll, 29.11.2018).

Da die Unterschiede zwischen kompetenzorientiertem Religionsunterricht und dogmatischer Unterweisung in der Moschee den wenigsten Eltern bewusst sind, sah sich Mohammed Mutlu in oben zitiertem Gespräch angehalten, die Prinzipien des schulischen Unterrichts zu erläutern. Dabei orientierte er sich in seiner Betonung der Kernkompetenzen offensichtlich an den zentralen Vorgaben zur Ausgestaltung des Unterrichts, die im *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Islamischer Religionsunterricht* (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014) formuliert sind. Die sog. Kernlehrpläne »bieten allen an Schule Beteiligten eine Orientierung darüber, welche Kompetenzen zu bestimmten Zeitpunkten im Bildungs-

gang verbindlich erreicht werden sollen, und bilden darüber hinaus einen Rahmen für die Reflexion und Beurteilung der erreichten Ergebnisse« (ebd.: 7). Die spezifische Form islamisch-religiöser Bildung im schulischen Islamunterricht erfolgt laut Kernlehrplan »durch die Vermittlung grundlegender Kompetenzen die den vier untereinander vernetzten Kompetenzbereichen Sach-, Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenz zugeordnet werden können« (ebd.: 14–15). Diese Kompetenzen sollen in engem Bezug auf folgende sieben Inhaltsfelder entwickelt werden: (1) Islamische Glaubenslehre, (2) die Gemeinschaft der Propheten, (3) die Entwicklungsgeschichte des Islam, (4) Koran und Sunna, (5) Islamische Religionspraxis, (6) Verantwortliches Handeln und (7) andere Religionen und Weltanschauungen (ebd.: 15–18). Aus der Verbindung von Kompetenzbereich und inhaltlichem Schwerpunkt werden sodann konkrete Kompetenzerwartungen formuliert (ebd.: 18–36), deren Erreichen jedoch eine große Herausforderung darstellt. Es stehen, so Mutlu, schlicht zu wenig geeignete Lehrmaterialien zur Verfügung, weshalb die Lehrer*innen Unterrichtsmodule und Lehrmaterialien oft selbst konzipieren müssen (Protokoll, 27.11.2018). Zwar fokussiert der Kernlehrplan erklärtermaßen auf »rein fachliche und überprüfbare Kompetenzen« (ebd.: 8), führt aber als Aufgaben und Ziele des IRU explizit auch die Förderung persönlicher und sozialer Fähigkeiten auf, die weit darüber hinausgehen. So soll der IRU

zur kritischen Reflexion geschlechter- und kulturstereotyper Zuordnungen, zur Wertereflexion, zur Empathie und Solidarität, zum Aufbau sozialer Verantwortung, zur Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft, zur Sicherung der natürlichen Lebensgrundlagen, auch für kommende Generationen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung, und zur kulturellen Mitgestaltung (ebd.: 9)

beitragen. Hier manifestiert sich unmissverständlich der politische Auftrag des schulischen IRU eine Religion zu vermitteln, die in den Diensten des zivilgesellschaftlichen Staates steht und zur Vermittlung der nationalen »politischen Kultur« beiträgt. Der Begriff der politischen Kultur umfasst nach Werner Schiffauer drei eng miteinander verzahnte Elemente:

[D]ie Kompetenz – d.h. Wissen und praktische Handlungsfähigkeit – hinsichtlich des Funktionierens der *Zivilgesellschaft* eines jeweiligen Landes [...]; das Beherrschen der nationalspezifischen *staatsbürgerlichen Kultur*, also des Umgangs mit politischen Institutionen; schließlich die Vertrautheit mit dem vorherrschenden *nationalen Selbstverständnis* (Schiffauer, 2002: 3–4; Hervorh. im Orig.).

Die politische Kultur stellt letztlich die Basis der an die Bürger*innen gestellten Pflichten, Rechte und Erwartungen dar; so bestimmt etwa das nationale Selbstbild den Ort, der den Fremden, als welche Muslim*innen in Europa markiert werden, in einer Gesellschaft zugewiesen wird. Die politische Kultur determiniert somit auch die Möglichkeiten und Beschränkungen der Partizipation an gesellschaftlichen und politischen Prozessen. Das Selbstverständnis als zivile Bürgergesellschaften, welches die Staaten Nordwesteuropas in unterschiedlicher Ausprägung teilen, hat seinen Ausgang in der Französischen Re-

volution (Boltanski & Thévenot, 1991: 156).⁵ Fortan galt es zur Errichtung des Gemeinwohls die Orientierung am individuellen Vorteil als gesellschaftliches Gestaltungsprinzip zu überwinden (ebd.). Zur Schaffung gerechter Beziehungen zwischen Personen war nun die Vermittlung auf einer höheren Ebene zwingend erforderlich: die Bezugnahme auf die abstrakte Totalität des staatlichen Souveräns (ebd.).⁶ Um die Solidarität und die Identifikation mit dem abstrakten Prinzip der Nation auszubauen und die zivile Bürgergesellschaft zu etablieren war schließlich ein ebenso effektiver wie prekärer Sozialisationsprozess vonnöten, dessen Erfordernisse Schiffauer (2002: 11) als »wohl größte Zumutung der Moderne« bezeichnet, denn er

muss sich gegen die ansonsten universale Vorstellung richten, dass Primärbeziehungen – wie Familie, Freundschaft, Patronage oder möglicherweise Ethnizität – der Vorrang einzuräumen sei. Das ehemals universal geltende Modell primärer Austauschbeziehungen implizierte eine konzentrische Konstruktion der sozialen Welt. Man fühlte sich am meisten den Nächsten und Liebsten zu Loyalität verpflichtet. Je größer und einschließlicher die soziale Einheit ist, desto geringer die Loyalitätsverpflichtung. (Schiffauer, 2002: 11).⁷

- 5 Die Staaten Nordwesteuropas haben »eine Gemeinsamkeit darin, dass sie einen öffentlichen Raum einzurichten suchen, in dem alle Individuen unter Autorität und Kontrolle des Nationalstaats in einen freien Austausch mit allen anderen treten können und sollen.« (Schiffauer, 2002: 10). Dieser Austausch umfasst etwa Waren Ideen und Arbeitskraft (ebd.). Seine zentralen Institutionen, die Schiffauer als *Markt*, *Forum* und *Bühne* bezeichnet (ebd.), korrespondieren mit den *Welten* Boltanskis & Thévenots (1991), in denen die Rechtfertigungsordnungen des *Marktes*, des *staatsbürgerlichen* Gemeinwesens und der *öffentlichen Meinung* Geltung beanspruchen und in denen jeweils eigene Äquivalenzprinzipien der Schaffung von Gemeinwohl dienen. Die nahezu vollständige Integration der drei Institutionen des Austauschs in der bürgerlichen Zivilgesellschaft in ihre politische Kultur ist sowohl historisch als auch geografisch eine Besonderheit der Staaten Nordwesteuropas.
- 6 Dieses Prinzip, das Jean Jaques Rousseau (1762) in seinem zu Lebzeiten kaum rezipierten »Gesellschaftsvertrag« dargelegt hatte, erhielt erst mit der Französischen Revolution seine politische Durchschlagskraft. Im »Gesellschaftsvertrag« können sich legitime politische Beziehungen nie direkt auf der Grundlage konkreter Interaktionen zwischen Personen, die durch ihre Zugehörigkeiten und Interessen charakterisiert sind, entwickeln. Auf dieser ausschließlich von Kräfteverhältnissen bestimmten Ebene bleibt nämlich keinerlei Raum für Aushandlungs- und Schlichtungsprozesse. Damit sich gerechte Verhältnisse zwischen den Personen etablieren, müssen ihre Interaktionen durch die Bezugnahme auf eine auf höherer Ebene angesiedelte Totalität vermittelt werden. Allein über diesen Umweg und die hierzu erforderlichen Opfer kann sozialer Friede gewahrt bleiben, ohne dass eine Partei die andere dominiert. Im »Gesellschaftsvertrag« geht es im Wesentlichen um die vernünftige Begründung dieser auf einer höheren Ebene angesiedelten Totalität. (Boltanski & Thévenot, 1991: 156).
- 7 Der Begriff der »politischen Kultur« hat nach Schiffauer (2002: 4) zwei Vorteile: »Zum einen betont er das Wie und nicht das Was. Es geht nicht um die Anpassung an eine deutsche [...] »Leitkultur«, sondern vielmehr um die Kompetenz, sich in den politischen Prozess einzubringen. [...] Der Begriff bezieht sich auf die Art und Weise, seinen eigenen Standpunkt zu vertreten, und nicht auf den Inhalt des einzelnen Arguments. Politische Kultur bedeutet gerade auch die Befähigung zu Opposition und Widerstand. Eine gekonnte Beherrschung von Regeln ist die Grundlage von Souveränität und Distanz ihnen gegenüber; sie beinhaltet auch die Fähigkeit zum kalkulierten Regelbruch und zum spielerischen Umgang mit den Regeln. Dies betrifft sowohl zivilbürgerliche Konventionen als auch den Widerstand gegen staatliche Institutionen und die kritische Haltung gegenüber

Die Ordnungsprinzipien der *häuslichen* Welt (Boltanski & Thévenot, 1991), die auf Tradition, Hierarchie und Abstammung beruhen und deren Kohäsionspotential in den interpersonalen Beziehungen liegt, werden demnach seitens der *staatsbürgerlichen* Welt zu überwinden gesucht. Dass Herr Mutlu sich in der oben zitierten Anrede Herrn Özsoys als ›Bekir Abi‹ darüber ärgerte, ›aus der Rolle gefallen‹ zu sein, liegt in eben diesem Anspruch an die Vertreter der staatsbürgerlichen Ordnung begründet. Jenseits der Vermittlung kognitiver Kompetenzen ist die öffentliche Schule also das zentrale Instrument, um eine Zivilgesellschaft von Staatsbürger*innen hervor- und in Gleichklang mit der *imagined community* (Anderson, 1983), dem abstrakten Prinzip der Nation zu bringen. Wenngleich der pathetische Nationalismus seit Nazi Herrschaft und Zweitem Weltkrieg im Grundsatz abgelehnt wurde, blieb der Nationalstaat der »entscheidende politische Referenzrahmen. In dieser Situation ist ein sublimierter Nationalismus entstanden«, der so, wie er in den Schulen vertreten wird, einen »stark zivilgesellschaftlichen Akzent« (Schiffauer, 2002: 2) innehat. In dieser Form der politischen Kultur kommt es, so Schiffauer, nicht mehr darauf an, wer man ist, sondern »wie man es macht« (ebd.: 3), d.h. ob man etwa seine Anliegen in einem gesellschaftlich konventionalisierten Stil äußert und zur Geltung bringt. Der öffentlichen Schule kommt dabei die Rolle als Sozialisationsinstanz zu, in der die Enkulturation in die politische Kultur eines Staates maßgeblich stattfinden und Zivilität eingeübt werden soll (ebd.: 5).⁸ Da ihr jedoch nur ein begrenztes Zeitfenster – zwischen neun und dreizehn Jahren – zur Verfügung steht, um junge Menschen auf die Teilnahme an der Zivilgesellschaft vorzubereiten, kann das vermittelte Bild der Gesellschaft lediglich eine widerspruchsfreie, hochstilisierte und idealisierte Reduktion der Realität darstellen (ebd.).

nationalen Selbstbildern. »Der zweite Vorteil ist, dass der Begriff unabhängig vom Kriterium der Staatsangehörigkeit ist: An politischer Kultur partizipiert auch, wer kein Staatsangehöriger ist und deshalb nur begrenzte formale Rechte staatsbürgerlicher Mitwirkung hat« (Schiffauer, 2002: 4). Hieraus folgt die Betonung des zivilgesellschaftlichen Engagements, das als Gestaltungsmöglichkeit auch Menschen ohne deutsche Staatsangehörigkeit offensteht.

- 8 Gleichwohl variiert zwischen den Staaten Nordwesteuropas die konkrete Ausgestaltung von politischer Kultur insbesondere hinsichtlich des Verhältnisses zwischen privat und öffentlich, partikular und allgemein, Individuum und Gesellschaft oder auch fremd und eigen in erheblichem Maße, basierend auf der je spezifischen Genese des Verständnisses von Zivilität. Während beispielsweise in Frankreich der *ordre public* jegliche ethnische, religiöse und kulturelle Äußerungen und Bekenntnisse zum Wohle von Freiheit und Gleichheit aller aus der Öffentlichkeit verbannt und somit den oben beschriebenen Prozess mit rigoroser Konsequenz umzusetzen versucht (vgl. Bowen, 2010; Fernando, 2014; Mannitz, 2002b), ist in England, das sich explizit als multikulturelles Einwanderungsland versteht, die Demonstration der Zugehörigkeit zu einer ethnischen oder religiösen *community* geradezu erwünscht (vgl. Baumann, 1996; Baumann und Sunier, 2002). In ihrer vergleichenden Studie zur Enkulturation von Kindern türkeistämmiger Eltern in einer deutschen, einer englischen, einer französischen und einer niederländischen Schule konstatieren Werner Schiffauer, Gerd Baumann und Kolleg*innen (2002) Deutschland gegenüber der Realität ein Einwanderungsland zu sein, einen enormen Rückstand. Basierend auf der einjährigen Feldforschung an einer Berliner Gesamtschule und der Analyse von dort eingesetzten Geschichts- und Geographiebüchern, stellt Mannitz für das nationale Selbstverständnis in Deutschland fest, dass der christliche Glaube grundsätzlich als »selbstverständlicher Traditionsbestand der eigenen Kultur gehandhabt« werde (Mannitz, 2002b: 111).

Vor dem Hintergrund dieses beschriebenen schulischen Bildungsauftrags widmet sich Sabine Mannitz (2002b) der besonderen Rolle, die dem konfessionsgebundenen Religionsunterricht (im Vergleich zu den Niederlanden, Frankreich und England) in der Bundesrepublik zukommt:

Religiöse Erziehung wird gutgeheißen, wenn nicht gar für notwendig erachtet, um ethische Grundwerte und einen wesentlichen Bestandteil kultureller Identität zu vermitteln. Andererseits wird die Religion aber gewissermaßen domestiziert, insofern der Unterricht staatlicher Kontrolle unterworfen ist. Ziel ist eine Balance in der Gestalt eines durch die Religion gebändigten Staates sowie einer staatlich gebändigten Religion (Mannitz, 2002b: 113).

Das in diesem Modell enthaltene Bekenntnis zur freiheitlich demokratischen Grundordnung ist die Bedingung der vom Staat gewährten Privilegien, welche Körperschaften öffentlichen Rechts und insbesondere die christlichen Kirchen hinsichtlich ihrer institutionellen Etablierung im öffentlichen Schulsystem genießen. Während das Christentum im deutschen Bildungssystem durchaus als »selbstverständlicher Traditionsbestand« (ebd.: 111) der zu vermittelnden kulturellen Identität gilt, wird der Islam zuvor-derst als fremdkulturelle Religion gerahmt und eher als Bedrohung wahrgenommen. Dies umso mehr, da die Dominanz des Radikalisierungsparadigmas (Juschkat & Leimbach, 2017) in den islambezogenen öffentlichen Debatten mit der Infragestellung der Verfassungstreue von Muslim*innen einhergeht, was etwa zur zunehmenden Einflussnahme der Sicherheitsbehörden auf den Bildungssektor führt (Hafez, 2014; Juschkat & Leimbach, 2017; Schiffauer, 2015b). Angesichts dieser Exklusions- und Verdachtslogiken lässt sich anstatt der oben von Mannitz beschriebenen Balance eine deutliche Schlagseite der angestrebten Reziprozität in Richtung der Domestizierung von Muslim*innen konstatieren.

Die einleitende Vignette – es ging beim Elternsprechtag in der Al-Taqwa Moschee tatsächlich um den Religionslehrer Mohammed Mutlu – hatte bereits illustriert, dass die islamischen Religionslehrkräfte etwa seitens der klassischen Autoritäten in der Moschee und insbesondere der muslimischen Eltern mit Skepsis und verschiedenen Erwartungshaltungen konfrontiert werden. Insbesondere hinsichtlich des Verhältnisses von Unterweisung in der Moschee und schulischem Religionsunterricht herrschen bei vielen Eltern große Verunsicherung einerseits und gefestigte Vorstellungen andererseits. Anders als in der Moschee müssen die Lehrkräfte in der Schule eine Form religiöser Bildung lehren, die an den staatlich verantworteten kompetenzorientierten Kernelehrplan gebunden ist und maßgeblich in den Diensten der politischen Kultur der Bundesrepublik steht. Diese wird allerdings – wie der folgende Vergleich der Hauptschule Nord und des Goethe Gymnasiums zeigt – nicht in jeder Schule auf die gleiche Weise vermittelt, sondern nimmt jeweils unterschiedliche Ausprägungen an, die ich in Anlehnung an Schiffauer's politische Kultur (*politische*) *Schulkulturen* nenne. Mit diesem Begriff bezeichne ich die Umsetzung der bundesrepublikanischen politischen Kultur in den Rahmenbedingungen der jeweiligen Schule bzw. Schulform, die von einer Vielzahl von Faktoren bestimmt werden, wie der Demographie der Schülerschaft, Herkunftsmilieu, Bildungsstand, nationalen, religiösen und ethnischen Faktoren und letztlich den Erziehungsmethoden und

Bildungszielen einer Schule. Nicht zuletzt versuchen auch die mit Deutungshoheit und Gestaltungsmacht ausgestatteten Akteur*innen, insbesondere die Schulleiter, ihre Vorstellung dieser politischen Schulkultur etwa gegenüber Eltern oder Kollegium geltend zu machen. Diese Faktoren bedingen, wie ich im Folgenden zeigen werde, das Idealbild, welches den Schüler*innen in einer Schule als gesellschaftliche Norm vermittelt wird. Auf der Basis von teilnehmender Beobachtung sowie von Gesprächen und Interviews mit den Schulleitern, Schulsozialarbeiter*innen und insbesondere den islamischen Religionslehrern skizziere ich im Folgenden diese Schulkulturen und analysiere, wie die Religionslehrer der beiden Schulen ihr Islamverständnis in Beziehung zu diesen setzen.

3. Islam in der öffentlichen Schule

3.1 Ziviler Islam am Goethe Gymnasium

Das Goethe-Gymnasium liegt im Westen des Feldforschungsortes, einem Stadtteil der seitens der Lokalpolitik als Quartier im Niedergang begriffen wird.⁹ Von den insgesamt sechs Gymnasien der Stadt verzeichnet das Goethe seit zehn Jahren die größten Schüler*innenzahlen, wenngleich diese von ca. 1.300 im Schuljahr 2010/11 auf 915 im Schuljahr 2018/19 gesunken sind (wie auch die stadtweite Gesamtzahl der Gymnasialschüler*innen in denselben Jahrgängen). Auch hinsichtlich des Anteils an ausländischen Schüler*innen und der Lernenden mit Zuwanderungsgeschichte weist das Goethe Gymnasium jeweils den höchsten Wert unter den öffentlichen Gymnasien der Stadt auf.¹⁰ Letzteres traf 2019 auf ca. 590 Schüler*innen zu, was einem Anteil von 64,5 % entspricht.¹¹ Die Schulsozialarbeiterin ging aber davon aus, dass in den unteren Klassen der Anteil mittlerweile bei ca. 90 % liegen dürfte (Frau Frank, 17.07.2018). Über ein Drittel der Schülerinnen und Schüler des Goethe-Gymnasiums sind Muslim*innen und diese überwiegend die Kinder türkeistämmiger Eltern. Das macht die Schule auch für türkeistämmige Familien aus anderen Stadtteilen attraktiv und manche Kinder und Jugendliche nehmen täglich eine Busfahrt von bis zu einer Stunde auf sich, um das Goethe Gymnasium zu besuchen (ebd.). Zugleich verzeichnete die Sozialarbeiterin eine

-
- 9 Der Westen ist vom Wohnbereich Stadtmitte, welcher dem gewerblich geprägten Innenstadtbereich entspricht, nicht nur durch eine mehrspurige Bahntrasse räumlich getrennt; auch demographisch ergeben sich laut Bevölkerungsbericht 2017 deutliche Divergenzen beispielsweise hinsichtlich des geringeren Durchschnittsalters der Wohnbevölkerung oder eines höheren Ausländeranteils (Bevölkerungsbericht Feldforschungsort 2017).
- 10 Laut Schulstatistik verfügen Schüler*innen über eine Zuwanderungsgeschichte, wenn mindestens eines der folgenden Merkmale zutrifft: »(1) die Person ist im Ausland geboren und nach Deutschland zugewandert, (2) mindestens ein Elternteil ist im Ausland geboren und nach Deutschland zugewandert oder (3) die Verkehrssprache in der Familie ist nicht Deutsch«. (Stadt [...], Feldforschungsort], 2019).
- 11 Der Durchschnitt des Anteils von Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte liegt an der Gesamtschülerzahl aller sechs Gymnasien liegt bei 41,1 % (zum Vergleich: an den Hauptschulen beträgt er 58,7 %). Der Anteil Lernender mit ausländischer Staatsbürgerschaft liegt am Goethe Gymnasium mit 7,5 % – entsprechend 69 Schüler*innen – ebenfalls über dem durchschnittlichen Wert von 5,0 % (Hauptschulen: 32,7 %).

»Abnahme des Anteils von Akademikerkindern« (ebd.) an der Schülerschaft, womit sie implizierte, dass Türkeistämmige eher dem Arbeitermilieu entstammen. Aus diesen parallel verlaufenden Entwicklungen resultierte ein sich selbst verstärkender Prozess der zur Konsolidierung eines »Türkischen Blocks« (Herr Müller, 06.07.2018) am Goethe Gymnasium führte. Wie oben erwähnt hatte sich über die Jahre folglich der Ruf als »Türkenschule« oder »Türkisches Gymnasium« (ebd.) durchgesetzt, an dem jeder das Abitur schaffe. Auch Dr. Abdullah aus der Al-Taqwa Moschee und Zekeriya, der ehemalige IGMG-Funktionär hatten hier ihre Allgemeine Hochschulreife erworben. Neben den türkeistämmigen Schüler*innen besuchten auch kleinere Gruppen mit marokkanischer, polnischer, russischer und tamilischer familiärer Migrationserfahrung die Schule und viele nahmen nachmittags am Muttersprachlichen Unterricht teil. Abgesehen von der großen Anzahl an Muslim*innen gehörten viele Schüler*innen dem Christentum an und es gab kleine Gruppen von Baptist*innen und Hindus.

Das Goethe-Gymnasium wurde in den 1870er Jahren als Rektoratsschule der Franziskaner gegründet und ist somit exemplarisch für die historische Rolle der Kirchen in der Etablierung des öffentlichen Bildungssystems.¹² Das heutige Gebäude wurde in den 1970er Jahren errichtet und 2003 durch einen Erweiterungsbau vergrößert. Die Architektur ist typisch für viele »Bildungsfabriken« der 1970er Jahre, die unter der Prämisse errichtet wurden, durch Systembauweise, minderwertige Materialien und zweitrangige Architekturleistungen die Kosten gering zu halten. »Die angeblich so funktionstüchtigen Grundrisse der [...] Schulen sind das Zeugnis einer Gesellschaft, für die Bildung eher Last als Lust ist, und die gut und gerne als Mahnmale einer kinderfeindlichen Politik bezeichnet werden können.« (Lederer, 2010: 20).

Am Goethe Gymnasium besuchte ich den Islamunterricht in den Jahrgängen sechs und sieben gelegentlich und begleitete die beiden Kurse des zehnten Jahrgangs kontinuierlich und intensiv. Hier lernte ich auch den Moschee-Hilfslehrer Engin und die jungen Frauen um Zeynep von der oben beschriebenen Milli-Görüş Mädchengruppe kennen (Kap. I.2 & Kap. II.3), die fortan den Raum Schule nutzten, um regelmäßig mit mir ins Gespräch zu kommen. Neben der teilnehmenden Beobachtung des Unterrichts, in der Mensa und auf dem Schulhof führte ich Interviews mit zahlreichen Schüler*innen, der Schulsozialarbeiterin, dem Schulleiter und dem Religionslehrer Mohammed Mutlu.

Herr Müller – Demokratische Spielregeln lernen

Parallelgesellschaften existieren! Wenn auch sehr friedlich nebeneinander! Aber das Eis der Demokratie ist dünn (Herr Müller, 06.07.2018).

Auf meine erste Anfrage an die Schulleitung, am Islamischen Religionsunterricht teilnehmen zu dürfen, erhielt ich eine knappe Absage. Ich bat den Schulleiter noch ein-

12 Historisch liegt die starke Rolle der Kirchen im deutschen Bildungssystem darin begründet, »...dass religiöse und politische Macht hier nicht so früh voneinander getrennt wurden als anderswo, so dass die christlichen Kirchen und spezielle die Protestanten noch lange Zeit eine Mitsprache in öffentlichen Angelegenheiten – sich also auch in Fragen positionierten und profilierten, die etwa in Frankreich schon länger als exklusiv staatliche Sache aufgefasst wurden. Die Kirchen waren während des 19. Jahrhunderts insbesondere auch in den Aufbau eines überregionalen deutschen Bildungswesens involviert.« (Mannitz, 2002:112).

mal um einen Interviewtermin in der Hoffnung, ihn im persönlichen Gespräch umstimmen zu können und letztlich schien meine Assoziierung mit einem »so renommierten Haus« (Herr Müller, 06.07.2018) wie dem Zentrum für Islamische Theologie Münster (dessen Leiter Mouhanad Khorchide oft medienwirksam seinen »Islam der Barmherzigkeit« vertritt) ihn zur Meinungsänderung bewogen zu haben. Der Schulleiter erhoffte sich von meiner Unterrichtsbegleitung nicht zuletzt auch handlungsleitendes Wissen für den Umgang mit den Problemstellungen und Herausforderungen, die er gesamtgesellschaftlich, lokal und ebenso im Schulalltag hinsichtlich des Zusammenlebens mit Muslim*innen identifizierte:

Mich würde interessieren, welche Verhaltensweisen man für sich ableiten kann, um eine stärkere Einbindung in die Spielregeln der Schule zu ermöglichen. Das Ganze mit dem Ziel, Konfrontation rauszunehmen, Toleranz zu leben und die gegenseitigen Befindlichkeiten zu verstehen (Herr Müller, 06.07.2018).

Der Ruf des »Türkengymnasiums« sei zwar ein ungewolltes Stigma, es gebe aber keine Bestrebungen dem aktiv entgegenzuwirken, denn der Grund liege in den soziodemographischen Entwicklungen des Stadtteils, die der Schulleiter mit einer Anekdote zu erläutern suchte:

Ich sag mal hier war der Bergbau lange polnisch-russisch geprägt. Seit den 1990ern kann man dann einen Strukturwandel feststellen. Gutes Beispiel ist ein polnischer Buchhändler, den ich lange kenne und der mir auch mal gute Bücher besorgt hat. Ich sag mal mit den Polen und Russen gab es wenig Reibung, weil die Religion ja die gleiche war. Er sagt aber irgendwann zu mir, »Ich bin umzingelt!« Tatsächlich ist das Viertel mittlerweile fest in der Hand der Moscheen (Herr Müller, 06.07.2018).

Herr Müller beschrieb in sachlichem Grundton eine in den letzten Jahren »zunehmende Anspannung« (ebd.) vor Ort, verfiel aber angesichts der gesteigerten öffentlichen Präsenz von Muslim*innen gelegentlich in eine Rhetorik von Belagerung und Machtübernahme. Die grundsätzliche gesellschaftliche Polarisierung werde, wie er gleichwohl kritisch anmerkte, von Zeitung und Rundfunk gefördert und führe vor Ort, zu einer »Verinselung zwar friedlich nebeneinander existierender Inseln, aber eben doch nebeneinander« (ebd.). Das Lernklima sei an der Schule zwar grundsätzlich freundlich, er relativierte aber: »Unter dieser Decke gibt's schon enorme Ressentiments und großen Druck. Die Jugendlichen kommen halt historisch woanders her und das führt dazu, dass sie natürlich auf einer Identitätssuche sind, auf der Suche nach Geborgenheit und das führt natürlich zu diesen gruppendynamischen Prozessen« (Herr Müller 06.07.2018). Als solcher wurde analog zur »Verinselung« der Stadtgesellschaft in der Schule beispielsweise die »kulturelle Cliquenbildung« (ebd.) identifiziert, in der viele Lehrer*innen ein Hindernis für die Herausbildung eines funktionierenden Klassenverbandes sahen. Nicht zuletzt beobachtete der Schulleiter Richtung Oberstufe eine »zunehmende Verschleierungstendenz« (ebd.), die auch von anderen Lehrkräften als problematisch wahrgenommen wurde. Auch, wenn beispielsweise die baptistischen Schüler*innen ebenfalls eine überaus konsequente Religionspraxis verfolgten und – wie viele muslimische Jugendliche auch

– einen Großteil der Freizeit in ihrer Gemeinde verbrachten, sah Herr Müller das Gros der des religionsbezogenen Konfliktpotentials in Auseinandersetzung mit den Letzteren. Bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass der diversen Schülerschaft eine äußerst homogene Lehrerschaft gegenüberstand; unter den über 70 Kolleginnen und Kollegen waren Anfang 2020 lediglich sechs Namen mit offensichtlich nicht herkunftsdeutscher Familiengeschichte zu finden. Der Religionslehrer Herr Mutlu bringe aber, so der Schulleiter, ein Moment der Identifikation für die muslimischen Schüler*innen mit, das unbedingt häufiger vertreten sein müsse. Gleichwohl räumte er ein, dass die Beschäftigung *Hidschab* tragender Lehrerinnen auf enormen Widerstand stoße: »Wir hatten auch mal eine Vertretungskraft mit Kopftuch im Gespräch, da ging das Kollegium aber direkt hoch! Ich sag mal an der Stelle ist noch einiges zu tun« (ebd.). Hinsichtlich der Einbindung der muslimischen Eltern beklagte der Schulleiter:

Das ist ziemlich schwer, die Eltern zur Beteiligung zu bewegen. Ich sehe auch nicht ein, dass ich groß Kontakte mit den Gemeinden oder Vereinen pflege. Dass die hier versuchen, Einfluss zu nehmen, sehe ich nicht ein. Aber ich bin der Meinung, das schulinterne Wissen über die Prozesse hier auch aus der Schule herauskommen muss. Das Wissen über demokratische Prozesse ist einfach in vielen muslimischen Gruppen so nicht vorhanden. Da gibt es einfach andere Hierarchien (Herr Müller, 06.07.2018).

Herr Müller betonte wiederholt die Rolle der Schule als Vermittlungsinstanz für Demokratieverständnis und zivilgesellschaftlichen Bürgersinn, die mitzuteilen eine zentrale Aufgabe der Schule sei. Während die Dissemination des in der Schule gelehrtens demokratischen Wissens nach außen zwar wünschenswert sei, sah der Schulleiter die Aufgabe der Schule aber auf die Vermittlung an die Schüler*innen beschränkt. Zugleich wurden für die zwar als notwendig erachtete und gewünschte, letztlich jedoch ausbleibende Kooperation mit den muslimischen Eltern eben jene verantwortlich gemacht. Den lokalen Moscheegemeinden gegenüber herrschte großes Misstrauen und Kontakte oder gar Kooperationen wurden aufgrund der Befürchtung politischer Einflussnahme ausgeschlossen. Diese klar formulierte Haltung gegenüber muslimischen Eltern und Moscheegemeinden steht in scharfem Gegensatz zu der mehrfach geäußerten Frage an die Forschung, »wie man agieren kann, um die Gemeinschaften mehr ins Schulprozedere zu integrieren« (ebd.). Anders als beispielsweise in England, wo die Partizipation sich sichtbar identifizierender kultureller und religiöser *communities* am Schulalltag erwünscht ist (Baumann und Sunier, 2002: 26–28), trifft dies auf das Goethe-Gymnasium, wie für das Schulsystem in Deutschland im Allgemeinen, nicht zu. Lediglich zu repräsentativen Veranstaltungen wie beispielsweise der Schulabschlussfeier wurde »schonmal ein Imam« eingeladen (Herr Müller, 06.07.2018). Auch die Verwendung der Muttersprachen der Schüler*innen, sei es im muttersprachlichen Unterricht, auf dem Schulhof oder in Formularen für die Eltern, wie vom Schulamt einmal vorgeschlagen, stößt seitens des Schulleiters auf Skepsis, schließlich müsse man in dem Land, in dem man wohne, auch die entsprechende Sprache sprechen (ebd.). Wer dies nach Jahrzehnten nicht geschafft habe, »kann doch wieder gehen« (ebd.)

Der Schulleiter des Goethe Gymnasiums sah die Schule als die zentrale Institution um »demokratische Spielregeln« zu erlernen und vertrat somit idealtypisch ein Verständ-

nis der öffentlichen Schule als Instanz der Sozialisation in die nationale politische Kultur, wie oben mit Schiffauer (2002: 1–15) erläutert. Zur Erziehung freier und individueller Staatsbürger*innen sieht der Schulleiter das Festhalten an den Muttersprachen der Migrant*innenkinder und -enkelkinder, als fremdkulturell kategorisierte Bezüge und Symboliken oder etwa die Kooperation mit Moscheegemeinden entsprechend als hinderlich an. Obgleich Moscheevereine durch ihre teils umfassenden weltlichen Bildungsangebote auch zivilgesellschaftliche Partizipation fördern können, stand für Müller die Vermeidung politischer Einflussnahme durch potenziell undemokratische Organisationen im Vordergrund. Zwar halten auch die von Müller erwähnten Pol*innen und Russ*innen an ihren muttersprachlichen transnationalen Netzwerken fest; gleichwohl sah Müller – der zeitweise auch katholische Religion unterrichtete – mit diesen im Alltag weniger Konfliktpotential, da sie der gleichen Religion wie die deutsche Mehrheitsgesellschaft angehören. Demgegenüber kommentierte er – wenngleich durch die Anekdote des polnischen Buchhändlers indirekt und distanzierend – die zunehmende Präsenz von Muslim*innen im öffentlichen Raum in einer Rhetorik von Bedrohung und Belagerung.

Offenbar aus einem Verständnis des christlichen Glaubens als traditionellem Bestandteil der eigenen Kultur verwendete der Schulleiter eine gestaffelte »Taxonomie von kultureller Differenz« (Mannitz & Schiffauer, 2002: 67–100), durch die das Fremde in den Muslim*innen »verdichtet« wird (vgl. Schiffauer, 2015a: 24–25). Die Verbindung, welche die *Welt des Hauses* mit der *religiösen Ordnung* eingeht, oder mit anderen Worten der Nexus von Tradition bzw. Kultur und Religion, scheint aus dieser Perspektive also erst dann problematisches Potential zu entwickeln, wenn diese Religion der »fremdkulturelle« Islam ist. Der Schulleiter entscheidet zwar nicht autonom darüber, welche Fächer in der Schule angeboten werden – er kann weder den muttersprachlichen Unterricht abschaffen noch das Tragen religiöser Kleidung oder die Verwendung anderer Sprachen als Deutsch in der Schule unterbinden; gleichwohl prägt er durch seine Weisungsmacht und als letzte Instanz des Konfliktmanagements maßgeblich die politische Schulkultur. Ein Beispiel stellt die Forderung an den Islamischen Religionslehrer dar, er möge auf die Schüler*innen der Mittelstufe einwirken, das Fasten im Monat Ramadan einzustellen (was dieser ablehnte). Der Schulleiter erläuterte mir gegenüber explizit die Erwartungen an den Islamlehrer dessen Religionsverständnis in den Diensten dieser Schulkultur stehe und die von Herrn Müller identifizierten Konfliktpotenziale zu entschärfen helfe.

Der Islam muss sich in Deutschland anpassen... nein, nicht anpassen... weiterentwickeln. Die Aufklärung, wenn die nicht weltpolitisch sowieso gekippt wird... und bestimmte philosophische Einflüsse sind nun mal am Islam vorbeimarschiert. Und da kommen Leute wie Herr Mutlu genau richtig, die sagen, »Die und die Suren spiegeln sich eigentlich genau in der deutschen Verfassung.« Eine Theokratie in einer Demokratie kann einfach nicht existieren! Da muss eben die Orthografie, wie wir dann im christlichen Kontext sagen [...] angepasst werden (Herr Müller, 06.07.2018).

Mit anderen Worten, der Islam habe die Aufklärung verpasst und müsse sich von seinem vormodernen vermeintlich universalen Anspruch auf eine politische Umsetzung seiner Ideale in die theokratische Herrschaftsform des Kalifats verabschieden, um sich in die zivilen Bürgergesellschaften Europas einfügen zu können. Die Schule müsse dabei ihren

Beitrag zur Domestizierung des Islam leisten und gewissermaßen ein Gegengewicht zu den Moscheen darstellen. Das Potential einer solchen ›aufgeklärten‹ Auslegung sei dem Koran zwar inhärent, es bedürfe aber Menschen wie dem Islamlehrer Herrn Mutlu, um dies erst herauszustellen und die notwendige Weiterentwicklung des Islam anzustoßen vermag.

Ich schätze daher Herrn Mutlu sehr, der sich selbst als Vertreter eines sozialen Islam, gibt es den Begriff? ... eines sozialen oder reformerischen Islam versteht. Sie haben ja unter den Muslimen eine sehr starke Binnendifferenzierung, die lokal sehr kleinteilig ist. Herr Mutlu hat für sich deshalb klar, er bleibt aus [...; Feldforschungsort] raus, also ist hier nicht wohnhaft. Das vor allem, um einer Vereinnahmung durch die eine oder andere Gemeinde zu vermeiden. Er hat zwar gute Kontakte hier vor Ort, aber bleibt sonst aus [...; Feldforschungsort] raus (ebd., Anm. d. Verf.).

Herr Mutlu wurde also seitens des Schulleiters aufgrund seines vermeintlich reformerischen Ansatzes geschätzt und galt als unparteiisch, da er nicht in der Stadt wohnhaft und folglich mit keiner der Gemeinden assoziiert war. Im Jahr 2019 kaufte Mutlu schließlich ein Haus im Feldforschungsort, um den Weg zum Arbeitsort zu verkürzen und fortan traf ich ihn in verschiedenen Moscheen zum Freitagsgebet.

Während die konkrete Form der politischen Schulkultur erst im Vergleich mit der Hauptschule deutlich wird, zeigt sich hier, inwiefern der Schulleiter konkrete Ansprüche an die Rolle des Islamischen Religionslehrers formuliert und ihn gelegentlich auch durch konkrete Forderungen an den Lehrer heranträgt. Das von Mohammed Mutlu vermittelte Islambild und letztlich sein religiöses Selbstverständnis wird somit potenziell in Frage gestellt. Im Angesicht dieser bis hierher beschriebenen Erwartungshaltungen seitens der Eltern, der staatlichen Richtlinien des Lehrplans und der konkreten Erwartungen des Vorgesetzten soll nun ein kurzer Blick auf die religiöse Sozialisierung und das professionelle Selbstverständnis des Religionslehrers und seine Antwort auf die Projektionen des Schulleiters geworfen werden.

Mohammed Mutlu – im Dienst für Gott und die Gesellschaft

Der Religionslehrer Mohammed Mutlu, der zur Zeit der Feldforschung Anfang Dreißig war, erzählte die Geschichte seiner religiösen Entwicklung als Transformationsprozess. Seine Familie gehört dem Milli Görüş-Milieu an, das er als konservativ und politisiert beschrieb. Sein Großvater väterlicherseits gründete in der süddeutschen Stadt in der Mohammed geboren wurde die erste Moschee und erhielt persönlich Besuch von Necmettin Erbakan (siehe Kap. II.3., Abs. 2), der ihn zum Beitritt der Gemeinde zur Milli Görüş-Bewegung überzeugen wollte. Gegen den Widerstand des Großvaters entschied sich die Gemeinde schließlich dafür. Mütterlicherseits ist die Familie außerdem von einer weniger politischen als vielmehr von Volksfrömmigkeit geprägten Religiosität beeinflusst, die er auf die Zugehörigkeit zur İsmail Ağa Cemaat zurückführte, einem dem Nakşibendi-Sufismus zugerechneten Orden. Mohammed Mutlu beschrieb die Moschee des Großvaters als einen unbeschwerten Ort, in dem die Kinder spielen und Zeichentrickfilme im Fernsehen anschauen konnten. Zuhause und auf Autofahrten hörten die Eltern eher Kassetten mit Predigten berühmter, teils islamistischer Redner wie Timurtaş Uçar, Cübbeli

Ahmet Hodscha oder auch Fethullah Gülen.¹³ Seine Sozialisation war, so erklärte Mohammed, von einem »religiösen schwarz-weiß Denken« (Mohammed Mutlu, 29.11.2018) geprägt. Schließlich fand er den Weg zur Hizmet-Bewegung, die auf den in den USA lebenden türkischen Prediger Fethullah Gülen zurückgeht. Im dortigen Unterricht lernte er die Werke des Nakşibendi-Scheikh Said Nursi (1876–1960), auf den sich Gülen stützt, kennen, was seine Beziehung zur Religion maßgeblich veränderte:

Es war so bewegend, weil das freundlich war! Weil das herzergreifend war, weil es barmherzig war. Hört sich jetzt vielleicht ein bisschen kitschig an, aber das war es wirklich. [...] Das war kein polarisierendes Verständnis, es war kein ausgrenzendes Verständnis, sondern ganz im Gegenteil, ein einnehmendes Verständnis, dass man versucht hat, sozusagen die Menschen für den Glauben zu gewinnen (Mohammed Mutlu, 29.11.2018).

Said Nursi wie auch Gülen sehen den Islam von der Moderne herausgefordert und mangels Antworten auf neue Fragen, die Muslime Gefahr laufen, ihren individuellen Glauben zu verlieren. Dem setzte Nursi »die Stärkung des Glaubens im Privaten und die gleichzeitige Partizipation an der Gesellschaft« entgegen, Prinzipien, die bald zu den zentralen Aspekten der Hizmet-Bewegung wurden (Agai, 2010: 15).¹⁴ Neben den etablierten Verbänden ist auch die Hizmet- oder Gülen-Bewegung in Deutschland überaus aktiv, im Vergleich zu ersteren aber wenig sichtbar. Sie tritt vornehmlich als »transnationales Bildungsnetzwerk« (Geier und Frank, 2016: 103) in Erscheinung, dessen Aktivitäten »das Resultat der zutiefst islamischen Ideen Fethullah Gülens sind und [...] deshalb so erfolgreich sind, weil sie [...] in vielen Fällen keinen religiösen Charakter haben« (Agai, 2010: 10). In einem Image-Video der der Hizmet-Bewegung zugehörigen Stiftung Dialog und Bildung heißt es entsprechend: »Hizmet steht für Bildung, Dialog, Menschenrechte, ein zeitgemäßes Islamverständnis und noch vieles mehr.« (eingebildet wird weiter »humanitäre Hilfe«) (Stiftung Dialog und Bildung, 25.02.2020). Neben privatwirtschaftlichen Firmengründungen und sozialpolitischem Engagement steht aber die weltweite Bildungsarbeit im Vordergrund, die sich in der Gründung von Nachhilfzentren, Kindergärten, allgemeinbildenden Schulen in privater Trägerschaft oder den bundesweit operierenden Dialogvereinen niederschlägt. In der öffentlichen Diskussion stößt die implizite religiöse Motivation des Engagements der Bewegung auf zwiegespaltenes Echo, das sich zwischen dem Verdacht islamistischer Unterwanderung und der Verklärung

13 Nach Yilmaz (2014: 375) bedienen online Angebote wie die weiterhin verfügbaren YouTube Videos des im Jahr 2000 verstorbenen Predigers Timurtaş Uçar den Bedarf nach türkischsprachiger islamistischer Propaganda, was salafistischen Predigern den Nährboden entziehe und ihre Argumentationsräume besetze. Ahmet Mahmut Ünlü alias Cübbeli Ahmet Hodscha (Lehrer Ahmet mit der Robe) ist einer der bekanntesten Prediger der Türkei und bietet seinen Zuschauer*innen in zahlreichen Internetvideos und Fernsehauftritten Antworten auf ihre Fragen zu Islam (ebd.: 373). Er ist Mitglied der Istanbuler İsmail Ağa Cemaati, die dem sufischen Orden der Nakşibendiyya zugeordnet wird. Mutlu benennt die Ebene seiner Predigten als »Volksniveau« und »nicht für jemanden, der sich wirklich vertiefen möchte« (Mohammed Mutlu, 29.11.2018).

14 Zur Stärkung des Glaubens gelte es nach Nursi, die drei Übel (1.) Unwissenheit und Ignoranz, (2.) Armut und (3.) Zwietracht zu bekämpfen, was letztlich in der Konzeption eines aus religiöser Motivation geleisteten Dienstes (*hizmet*) am Menschen mündete (Agai, 2010: 15).

als interkultureller Brückenbauer bewegt.¹⁵ Für Mohammed Mutlu jedenfalls führte die Teilnahme an den Aktivitäten von Hizmet zu einem grundlegenden Wandel in Richtung eines offenen und inklusiven Islamverständnisses, das er heute durch die Leitung eigener Gesprächskreise weitergibt. Während des Studiums der Islamischen Theologie und der dortigen Auseinandersetzung mit Kommiliton*innen verschiedenster islamischer Konfessionen lernte er außerdem die innerislamische Pluralität kennen. Pluralitätstoleranz bzw. Ambiguitätstoleranz stellten auch zentrale Lernziele in seinem Unterricht dar, denn im Islam gebe es nicht nur richtig und falsch, sondern auch Grautöne. Diese Einstellung, so hob er hervor, habe er zuvorderst »durch die Gülen-Bewegung kennengelernt, dass man sagt alle Menschen sind Menschen und müssen akzeptiert und respektiert werden« (Mohammed Mutlu, 29.11.2018). Mohammed war von Gülens Position überzeugt, dass diese Haltung zutiefst islamisch ist und, da sie mit dem Grundgesetz der Bundesrepublik übereinstimme, auch dieses als islamisch gelesen werden kann. In der Tradition von Hizmet sprach Mutlu sich für ein islamisch motiviertes gesellschaftliches Engagement aus und argumentierte gegen die vermeintliche Unvereinbarkeit von Islam und demokratischen, westlichen Systemen:

Viele sagen, Deutschland ist *dār al-ḥarb* [Haus des Krieges] und das finde ich so schade, diese Meinung z.B. und mich würde es freuen, wenn man es eben nicht so sieht. Wenn man nicht sagt, das ist *dār al-ḥarb*, sondern dass man sagt, ja, hier ist eigentlich *dār as-salām* [Haus des Friedens], also hier ist eigentlich das Land des Friedens letztendlich. Man kann hier seine Religion ausleben, manchmal sogar mehr als in vielen anderen muslimischen Ländern (Mohammed Mutlu, 29.11.2018; Anm. d. Verf.).

Die Aufteilung der Welt in Territorien oder »Häuser« wie *dār al-Islām*, das »Haus des Islam«, *dār al-ḥarb*, das »Haus des Krieges« und verwandten Konzepten wie *dār al-‘ahd*, das »Haus des Vertrags« wurde bereits in den ersten Jahrhunderten des Islam von Rechtsgelehrten eingeführt (Albrecht, 2016, Abs.1). Die genaue Definition dieser Kategorien wurde in der islamischen Geschichte auf vielfältige Weise interpretiert und spielt eine Schlüsselrolle in islamischen Rechtsdebatten über die Beziehungen von Muslim*innen und nicht-Muslim*innen etwa in Europa (ebd.).¹⁶ Dass Deutschland für Muham-

15 Während die von vielen Akteuren geübte Zurückhaltung hinsichtlich der Zugehörigkeit in der Bewegung ihr den Vorwurf der Intransparenz und Konspiration einbringt (Rüssmann, 2013) und die umstrittene Islamkritikerin Necla Kelek die Bewegung als »Sekte mit Konzernstruktur« (2008) bezeichnet, sehen andere in ihr das Potential, eine »Brücke zwischen den Kulturen« (Karakoyun, et al. 2010) bauen zu können. Das Kategorisierungsproblem, das zu diesen Widersprüchen und Unsicherheiten führt, resultiert aus dem Hinwegsetzen über die weitgehend sedimentierte Dichotomie von »islamisch« und »säkular« bzw. »westlich-modern«.

16 Die Interpretation des Salafi Abu Samira beispielsweise lautet anders als jene des Religionslehrers Mohammed Mutlu: »Es gibt drei Situationen: *dār al-kufr*, *dār al-Islām* und *dār al-ḥarb*. *dār al-ḥarb* gibt es nicht im Moment. Das gibt es nur, wenn der Krieg ausgerufen wird. Entweder vom Kalifat oder von den Gelehrten. Wenn wir in *dār al-ḥarb* sind, dann ist die einzige Möglichkeit wie man miteinander in Ruhe leben kann, dass die *kuffār* akzeptieren, dass die Muslime die Demokratie nicht als das Nonplusultra ansehen, aber sich demokratiefreundlich verhalten. Also sprich, nicht gegen die Demokratie ankämpfen und nicht die Gesetze der Demokratie verletzen. Und auf der anderen Seite haben wir *dār al-Islām* und da gibt es klare Grenzen und Regeln, wie die Muslime sich

med Mutlu ein Haus des Friedens darstellt, wird nachvollziehbar, betrachtet man den Status der Gülen- bzw. Hizmet-Bewegung in der Türkei. Seit dem Putschversuch vom 15. Juli 2016, für welchen das Erdoğan-Regime Fetullah Gülen persönlich verantwortlich macht, wird die Bewegung dort als Terrororganisation eingestuft (vgl. İnät u.a. 2019) und ihre Anhänger sind Repressionen und Verfolgung ausgesetzt. Seither wagte Mohammed Mutlu es entsprechend nicht mehr, zum Familienbesuch in das Land zu reisen. Während die meisten türkeistämmigen Muslim*innen in Deutschland und insbesondere auch Verbände wie die IGMG, mit der Mohammed ja sozialisiert wurde, die Identifikation und emotionale Verbundenheit mit der Türkei pflegen und transnationale Mobilität, etwa durch regelmäßige Besuche in den Ferien, den dominanten *way of being* (Levitt & Glick-Schiller, 2004: 101; vgl. Kap. III.4., *Abdurrashid*) darstellt, wurde dieser Lebens- und Selbstentwurf für Mohammed vorübergehend verunmöglicht. Es ist für ihn daher auch von persönlicher Bedeutung, Konvergenzen zwischen der islamischen Lebensweise und der normativen Ordnung der deutschen Zivilgesellschaft zu schaffen, die sowohl in den deutschen Islamdebatten wie auch in islamischen bzw. islamistischen Diskursen als Antipoden dargestellt werden. Über die Erwartungen an die professionelle Rolle des Staatsbediensteten hinaus ist Mohammeds Argumentation also auch von einer intrinsischen Motivation getrieben, als in Deutschland geborener Muslim Kompromisse zwischen den Ordnungen seiner Religion mit jenen der Bundesrepublik herauszustellen und die Beziehung zu normalisieren. Dieses Bemühen kann als eine diskursive Praxis des *home-making* oder *homing* (vgl. Boccagni, 2017; Andersen & Pedersen, 2018) gelesen werden, d.h. eine Praxis, durch welche die Unsicherheiten dessen, was Rebecca Saunders »belonging trouble« (Saunders, 2003: 25) nennt, zu bewältigen gesucht wird. *Homing* »may in other words work as a concept that de-naturalises taken for granted processes of belonging and opens for an understanding of performances [...] to adapt tension and even respond to conflicts.« (Andersen & Pedersen, 2018: 83). In diesem spannungsvollen »ontological struggle« (ebd.) werden Gewissheiten und Zugehörigkeiten ausgehandelt und etwa der diskursive Antagonismus Islam – Europa neu ausgerichtet. Um dies islamisch-theologisch zu begründen, hob Mohammed – wie auch Ahmad Lahbabi aus der Al-Taqwa Moschee und der Salafi-Influencer Abdurrashid – das Konzept der »Zwecke der Scharia« (*maqāṣid aṣ-ṣarīʿa*) als hilfreich hervor (vgl. Kap. III.1.2), da sich hiermit flexibel und zugleich islamisch legitim argumentieren lasse. Da das Konzept in seiner theologischen Tiefe nicht für den Unterricht geeignet ist, versucht Mohammed, wie wir im Folgenden Kapitel noch sehen werden, es im Unterricht zumindest implizit zu vermitteln.

gegenüber den Minderheiten zu verhalten haben, dass sie ihre Religion ausüben können, aber z.B. dass, wenn eine Kirche kaputt geht, dass sie die nicht neu aufbauen dürfen. Aber sie dürfen ihre Religion praktizieren, dürfen aber nicht dazu aufrufen. Dann gibt es noch das Nonplusultra, dass die ganze Welt *dār al-Islām* ist. und dann müssen sich die nicht-Muslime, die *kuffar* natürlich den Muslimen unterordnen unter der Scharia. Genauso wie wir jetzt unter dem Demokratie-Mantel leben, unter der Scharia leben. Was aber nicht heißt, dass es ihnen dadurch schlecht geht. Weil in Spanien damals ging es den *kuffar* ja nicht schlecht.« (Abu Samira, 02.05.2019). Während die genannten geo-religiösen Kategorien nicht Koran und Sunna entspringen, sondern Produkte von Gelehrten der islamischen Frühzeit sind, weist der Koran durchaus Konzepte in Verbindung mit dem Begriff *dār* auf, die indes zuvorderst eschatologischer Natur sind, wie *dār al-ākhira*, das »ewige Haus« oder *dār as-salām*, das »Haus des Friedens« (Albrecht, 2016: Abs. 2)

Da sowohl der Islam als auch die Bundesrepublik alle Möglichkeiten der freien und reibungsarmen Religionsausübung böten und Konvergenzen somit leicht herzustellen seien, gebe es insbesondere unter den Muslim*innen Nachholbedarf dies zu erkennen und zu akzeptieren: »Da liegt der Ball im Feld der Muslime!« (Ebd.).

Während der Schulleiter Mohammed als Vertreter eines »sozialen Islam« bezeichnete, betonte der Lehrer, sich selbst nie so kategorisiert zu haben und sich vielmehr mit dem Begriff des »zivilen Islam« (Kardaş, 2017) zu identifizieren, mit dem er sich von Spielarten eines politischen Islam wie ihn die Milli-Görüş Bewegung vertritt, distanzierte. Mutlu bezog sich explizit auf den türkischen Rechtswissenschaftler und Philosophen Arhan Kardaş, der die Wendung als Gegenbegriff zu »Staatsislam« und »politischem Islam« versteht.

In Abhebung von diesen Begriffen meint »ziviler Islam« (arab. *el-islam el-medenī*, [sic!]) eine werte- und vertragsbasierte Erscheinungsform der islamischen Religion, deren Prinzipien und Zielsetzungen historisch zuerst in Medina zwischen 622 und 661 gesellschaftlich vertreten wurden. [...] Der Islam von Medina, mit anderen Worten: der zivile Islam, legte großen Wert darauf, Entscheidungsprozesse durch Demokratie-ähnliche Partizipation zu gestalten. Dabei bediente er sich gewisser koranischer Prinzipien wie Treueidverträge (*bey'a*) und Beratschlagung (*schūrā*) und versuchte, einen Konsensus der Bevölkerung bei der Bildung der Regierung herzustellen (Kardas, 25.02.2018).

Dieses Islamverständnis schafft eine Konvergenz zur politischen Kultur der Bundesrepublik, da beide auf die Kultivierung von zivilgesellschaftlichem Bürgersinn abstellen. Gleichwohl betonte Mohammed Mutlu, angesichts des von ihm favorisierten zivilen Islamverständnisses: »Ich muss aufpassen, dass ich nicht als Reformierender gesehen werde!« (Mohammed Mutlu, 04.10.2018). Dies würde seine Glaubwürdigkeit bei den Eltern und vermutlich auch bei den Autoritäten in den Moscheen beschädigen. Viele der jugendlichen Kursteilnehmer*innen sahen ihren Lehrer indes als »Gelehrten« mit entsprechender Autorität. Dass er überdies Kolleg*innen und der Schulleitung gegenüber auch für das Recht auf freie Religionsausübung in der Schule – insbesondere das Fasten im Ramadan – eintrat, festigte sein Standing unter den muslimischen Schüler*innen, die ihn als einen der Ihren ansahen. Hier sei nochmal an das oben erwähnte Beispiel erinnert, als der Schulleiter Herrn Mutlu nicht lange nach dessen Einstellung bat, einen Schüler vom Fasten abzuhalten, da dieser am Tag zuvor fast kollabiert sei. Der Lehrer lehnte dies mit dem Verweis ab, dass er als muslimischer Religionslehrer nicht die religiösen Gebote in Frage stellen werde.¹⁷ Obgleich Mohammed Mutlu hin und wieder das Gefühl hatte »aus der Rolle zu fallen« (wie am Elternsprechtag, als er in den Sprachcode der türkisch-kulturellen (*hüsusli*) Rechtfertigungsordnung »gerutscht« war), betonte er, dass die anfänglich große Unsicherheit hinsichtlich der eigenen Position gegenüber dem Schulleiter, dem Kollegium, den Eltern und der Schülerschaft mittlerweile einem zunehmenden Selbstbewusstsein gewichen sei.

17 Mohammed Mutlu hatte Herrn Müller in dieser Angelegenheit einen gut durchdachten Brief geschrieben, in dem er seine Position erläuterte. Zwar war er bereit, mit den Brief zu übergeben, nicht aber ohne die Zusage seines Vorgesetzten. Herr Müller lehnte jedoch ab, so dass mir der Text nicht zu Verfügung gestellt wurde.

3.2 *ğihād an-nafs* – Selbstkultivierung an der Hauptschule Nord

Der Stadtteil Norden ist historisch durch die frühere Lage außerhalb der Stadtmauer, so wie durch einen Kanal und einen Fluss vom Zentrum separiert. Zahlreiche Bahntrassen, die sich vom Hauptbahnhof aus verzweigen, führen auf hohen Dämmen und über Brücken hindurch, trennten Siedlungen baulich voneinander, aber bieten an keiner Stelle Zugang und Anbindung an den Fernverkehr, was die periphere Lage des Quartiers unterstreicht. Der Norden ist durch ein Konglomerat sozioökonomischer Problemlagen geprägt, die neben hoher Arbeitslosigkeit und Jugendkriminalität auch durch die Konzentration von Bewohner*innen verschiedener Herkunft und Sprache auf sehr engem Raum umfasst.¹⁸

Im ganzen Stadtgebiet existierten fünf Hauptschulen. Davon liefen vier im Ganztagsbetrieb, so auch die Hauptschule-Nord (HSN). Mit ihren knapp 350 Schüler*innen in 15 Klassen (Schuljahr 2018/19) war die Hauptschule-Nord die zweitgrößte dieser Schulform und wies mit ca. 45 % den höchsten Anteil an Lernenden mit ausländischer Staatsbürgerschaft auf, der deutlich über dem Durchschnitt von 32,7 % lag. Der Anteil von Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte lag bei 72,3 % womit die Hauptschule-Nord auch hier deutlich über dem Durchschnitt der Hauptschulen von 58,7 % changierte und den zweiten Rang innehatte. Während am Goethe-Gymnasium der Anteil der Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte bzw. muslimischem Familienhintergrund türkisch dominiert war, umfasste die Schülerschaft der Hauptschule-Nord Kinder und Jugendliche aus etwa 25 Vaterländern mit über 30 Muttersprachen (Homepage HSN, 2019). Für das Schuljahr 2018/2019, das dem Jahr der Forschung entspricht, bedeutet das laut interner Erhebung der Hauptschule-Nord, dass von knapp 350 Schüler*innen ca. 250 eine ›Zuwanderungsgeschichte‹ aufwiesen, 248 mindestens einen nicht in Deutschland geborenen Elternteil hatten und 203 als Verkehrssprache zuhause nicht Deutsch sprachen. Unter den Religionsgemeinschaften stellte der Islam mit 125 muslimischen Schüler*innen den größten Anteil, gefolgt vom Katholizismus mit 67 Schüler*innen. Vierzig Kinder und Jugendliche fielen in die Kategorie Andere«, darunter auch eine Gruppe jesidischer Schüler*innen.¹⁹ Angesichts dieser ethnischen und kulturellen ›Hyper-Diversität‹ der Schülerschaft aus überwiegend sozial und ökonomisch benachteiligten wie auch bildungsfernen Milieus ist das Konzept der Schule hochgradig differenziert und auf die individuellen Bedarfe der Kinder und Jugendlichen zugeschnitten. Zahlreichen Schüler*innen mangelte es beispielsweise an grundlegenden Kompetenzen der deutschen Sprache und somit an den Voraussetzungen, um

18 Der Norden ist bis heute Heimat verschiedener sozial und ökonomisch benachteiligter Gruppen und weist im Vergleich zu anderen Stadtteilen des Feldforschungsortes 2017 beispielsweise den höchsten Anteil der Ausländer*innen (21 % und mehr/höher) an der Stadtteilbevölkerung oder die jüngste Wohnbevölkerung auf (38,6 bis unter 40,3). In vier der vom Geschlossbau geprägten Wohnquartiere lag im Jahr 2000 die Sozialhilfequote bei 14 -18 % und nahezu jedes fünfte Kind lebte von der Sozialhilfe (Armutsbericht Stadt [...], Feldforschungsort) 2000, pseudonymisiert).

19 Folgende Religionszugehörigkeiten wurden für das Schuljahr 2018/19 seitens der Schule erhoben: Evangelisch: 50 Schüler*innen, Katholisch: 67, Jüdisch: 0, Orthodox: 5, Syrisch Orthodox: 0, Islamisch: 125, Alevitisch: 0, Mennonitische-Brüdergemeinde NRW: 0, Andere: 40, Ohne: 60 (Interne Erhebung der HSN).

überhaupt beschult werden zu können. Der Schulleiter erläuterte, was das für die Schule bedeutet:

Schwerpunkt unserer Arbeit ist ganz klar die Sprachförderung, wir haben einen hohen Anteil an Seiteneinsteigern, die ohne jegliche Vorbildung, zum Teil aus dem Ausland kommen, und wir haben eine hohe Anzahl von Schulabbrecher*innen, die in anderen Systemen gescheitert sind. Wir haben in manchen Jahren 60 bis 70 Seiteneinsteiger gehabt, die aus anderen Systemen kamen. In den Spitzenjahren wurden bis zu 100 Flüchtlinge in die Sprachförderung aufgenommen, und das bei 350 Schülern... kann man sich ungefähr vorstellen, worum es hier geht. Also Schule ganz anders als das, was wir sonst kennen (Herr Althoff, 17.07.2018).

Entsprechend bot die Hauptschule DAZ (Deutsch als Zweitsprache)-Kurse an, die auf einem vierstufigen Konzept basierten, welches den Schüler*innen ermöglichen sollte, »dem Unterricht in den Regelklassen in sprachlicher und methodischer Hinsicht zu folgen« (Homepage HSN, 2019). Da die Schülerschaft überwiegend aus bildungsfernen Elternhäusern stammte und das Ziel für viele war, überhaupt einen Schulabschluss zu erlangen, um Zugang zum Arbeitsmarkt zu erhalten, setzte die Schule neben den traditionellen »harten« Unterrichtsfächern auch auf berufsvorbereitendes praktisches Lernen, beispielsweise in den Holz-, Metall- und Fahrradwerkstätten.²⁰

Gleich bei meinem ersten Besuch war ich von der Höflichkeit überrascht, welche die Hauptschüler*innen dem fremden Besucher auf dem Schulhof entgegenbrachten; so wurde mir einladend die Tür geöffnet und der Vortritt gewährt. Hier standen neben dem Aspekt der leistungsorientierten *Bildung* »solche Normen des zivilen Umgangs auf der schulischen Agenda, die zur Ausbildung einer produktiven Lebens- und Arbeitshaltung befähigen sollen. Dazu gehören Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit bei der Ausführung von Aufgaben oder Leistungsbereitschaft, aber auch Fairness, Solidarität und das Einhalten bestimmter Regeln in der Beilegung von Interessen- und anderen Konflikten« (Mannitz, 2002a: 161). Letztgenannte Aspekte der *Erziehung* und Vermittlung grundlegender Spielregeln des sozialen Miteinanders spielten an der Hauptschule-Nord eine ungleich größere Rolle als am Gymnasium. Sie stellten nicht nur auf das »Ideal von Zivilität als der sozialen Kohäsionsformel der Bürgergesellschaft« (ebd.) ab, sondern sind hier Voraussetzung, um angesichts von Schulverweigerung, Delinquenz und überforderten Eltern den Schulbetrieb und mithin *Bildung* überhaupt erst zu ermöglichen. Die Selbstdarstellung der HSN benannte den Erziehungsstil als »autoritativ«, was sich in einem disziplinarischen Ordnungskonzept ausdrückte, das mit aller Konsequenz die drei Hauptregeln der Schule durchzusetzen sucht und im Trainingsraum aushing: (1) Alle Schüler*innen

20 Ferner lud man auch Handwerksmeister*innen aus der Region ein, um Werkunterricht zu erteilen oder ermöglichte über die Beschäftigung der Schüler*innen im Schulkiosk Einblicke in den Einzelhandel. Für die Jahrgänge neun und zehn wurden außerdem intensiv betreute Profilklassen eingerichtet, die einen erhöhten Praxisanteil anboten, indem ein Schultag durch einen Praktikumstag außer Haus ersetzt wurde.

haben das Recht zu lernen; (2) Alle Lehrer*innen haben das Recht zu unterrichten; (3) Alle müssen die Rechte der anderen respektieren.²¹

Die Sanktionen gegen Verstöße wurden in der Schulkonferenz jeweils individuell festgelegt. Zugleich wurde den ›Delinquent*innen‹ das Recht auf Wiedergutmachung garantiert. Für die Integration von Neuzugängen, in der Regel Schüler*innen mit Disziplinarverweisen anderer Schulen, sowie für die Reintegration von Mobber*innen und Mobbing-Opfern, Schulumüden und Schulverweigernden in den Regelbetrieb wurde an der Schule eine eigene Institution geschaffen. Die sog. Schulstation war Drehscheibe für die Entwicklung und Bündelung »passgenauer sozialpädagogischer Hilfen mit dem Ziel, Schüler*innen mit schwierigen Schullaufbahnerfahrungen einen Schulabschluss zu ermöglichen« (Homepage HSN, 2019). In der Schulstation wurde eine niedrigschwellige Beschulung in Form des sog. ›Kernunterrichts‹ angeboten, in dem Schüler*innen verschiedener Jahrgangsstufen in einer kleinen Gruppe intensiv und individuell gefördert wurden. Das Büro des Schulsozialarbeiters Herr Borchert schloss direkt an den Raum an und wer es betreten wollte, musste durch die Schulstation. Borchert nahm im Schulbetrieb eine zentrale Position ein, von der aus er ›in alle Richtungen‹ mit Akteur*innen an der Schule und im Viertel vernetzt war. Die Kooperation mit den Eltern stellte – anders als am Gymnasium – eine wichtige Maßnahme für die Erziehungsarbeit in Schule und Schulstation dar.

Während in der Schulstation Wertschätzung und individuelle Förderung im Vordergrund standen, beinhaltete das disziplinarische Ordnungskonzept der Schule auch repressive Maßnahmen. Die wichtigste war der Verweis von regelbrechenden Schüler*innen in den sogenannten Trainingsraum, der gewissermaßen die Antithese zur Schulstation darstellte. Dieser kleine Raum, an dessen grauen Wänden lediglich laminierte A4-Blätter mit den Schulregeln hingen und dessen Fensterzeile in ca. 2 Meter Höhe keinen Blick hinaus gewährte, hatte die Atmosphäre einer Zelle und sollte, wie der Schulsozialarbeiter mir erklärte, das dringende Bedürfnis erzeugen, »schnell wieder hier raus zu wollen« (Herr Borchert, 08.05.2019).²²

21 Die drei Hauptregeln werden mit weiteren 15 Regeln expliziert: (1) Ich passe im Unterricht auf und beteilige mich; (2) Ich höre zu, wenn andere sprechen. (3) Ich melde mich, wenn ich etwas sagen möchte; (4) Ich warte, bis ich aufgerufen werde; (5) Ich bleibe während des Unterrichts auf meinem Platz sitzen; (6) Ich spreche höflich; (7) Ich gehe rücksichtsvoll mit anderen um; (8) Ich befolge die Anweisungen der Lehrpersonen (9) Ich halte meine Unterrichtsmaterialien bereit; (10) Ich packe die Dinge, die nicht zum jeweiligen Unterricht gehören, in meine Tasche bzw. in mein Fach; (11) Ich darf Wasser trinken, aber ich esse nur in den Pausen; (12) Ich erscheine pünktlich zum Unterricht; (13) Ich nehme mein Käppi oder meine Mütze ab und ziehe meine Jacke aus. (informell ergänzt durch das Verbot, Jogginghose in der Schule zu tragen.); (14) Ich achte das Eigentum anderer; (15) Ich lache niemanden aus. (Aushang im Trainingsraum der HSN).

22 Im Trainingsraum herrschte absolutes Redeverbot und für jede Handlung, die von der Bearbeitung der von den Fachlehrer*innen gestellten Aufgaben abwich, z.B. aufstehen, um etwas in den Mülleimer zu werfen, musste die Aufsichtsperson gefragt werden. Der Weg aus dem Trainingsraum zurück in den Regelunterricht führte über gewissenhaftes Arbeiten, gutes Betragen und die schriftliche Reflexion des eigenen Verhaltens, welches die Schülerin oder den Schüler in die Maßnahme hineingeführt hatte. Um Verbindlichkeit zu schaffen, wurde ein Schüler*in-Lehrer*in Vertrag aufgesetzt, in dem erstere sich auf die Einhaltung der Regeln verpflichteten.

Der Islamische Religionsunterricht wurde an der Hauptschule-Nord erst seit zwei Jahren von Herrn Emre Demir in den Jahrgängen 7–10 unterrichtet und fand parallel zum Unterricht der anderen Religionen und dem Ethikunterricht statt. Meine Forschungsanfrage an die Hauptschule-Nord wurde vom Schulleiter Herrn Althoff wie auch vom Religionslehrer Emre Demir umgehend positiv beantwortet und nachdem nach den Sommerferien 2018 ein Elternbrief mit Hinweis auf meine Anwesenheit versandt wurde, standen mir alle Bereiche der Schule offen. Ich führte zahlreiche Gespräche mit dem Schulleiter, dem Islamlehrer Herrn Demir, dem Schulsozialarbeiter Herrn Borchert, der Berufseinstiegsbegleiterin und zahlreichen Schüler*innen. Hier lernte ich etwa Younes kennen, der in Kapitel I.2 vorgestellt wurde. Anderen Schülern begegnete ich in den Moscheen oder etwa bei dem in Kapitel II.3 beschriebenen Wettbewerb in Koranrezitation der IGMG in Dortmund wieder. Ich führte teilnehmende Beobachtung im islamischen Religionsunterricht, Biologie und Ethikunterricht sowie im Trainingsraum, der Schulstation, auf dem Schulhof und in der Mensa durch. Ganz im Gegenteil zu den Schüler*innen des Gymnasiums fiel es vielen Hauptschüler*innen recht leicht, mich zu duzen und sprachen mich bald mit *abi* (türk. großer Bruder) oder *abicim* (mein Bruder) an. Meine grundlegenden Kenntnisse über den Islam und mein Bart ließen viele muslimische Schüler*innen daran zweifeln, dass ich kein Muslim bin und darüber hinaus auch noch ein echter *Alman*, eine »Kartoffel«, wie Herkunftsdeutsche halb pejorativ, halb zum Spaß oft genannt werden. Younes nahm mich indes nicht als typischen Deutschen wahr: »Nein Marcel, du bist keine Kartoffel! Wenn dann bist Du eine Süßkartoffel!« (Younes, 26.03.2019).

Herr Althoff – Religion spielt keine Rolle

Einige Monate vor dem ersten Unterrichtsbesuch lud der Schulleiter Herr Althoff mich zum Gespräch in sein Büro ein. Althoff war Ende vierzig, in Jeans und Hemd mit hochgekrempelten Ärmeln leger gekleidet und auch in seinem Umgangston direkt, offen und wenig förmlich. »Von der Mentalität her« (Herr Althoff, 17.07.2018) sei er einfach Hauptschullehrer, was er mit seiner Jugend in Recklinghausen erklärte, denn bereits in seiner Schulzeit seien die Klassen dort aufgrund des hohen Anteils an Kindern von Gastarbeiter*innen überdurchschnittlich multikulturell gewesen, was sich in seiner Wohngegend in einer anderen Großstadt im Ruhrgebiet schließlich fortgesetzt habe. Für Althoff ist das Leben in einem multikulturellen und religiös diversen Umfeld nicht ungewöhnlich, sondern mithin wünschenswert: »Nur da, wo man mit vielen Dingen konfrontiert wird, ist auch die Chance, andere Dinge auch mal kennenzulernen« (ebd.).

Seine persönliche Beziehung zu Religion war von einem tiefgreifenden Bruch geprägt. Althoff wurde als Kind katholisch erzogen und war in der Kirche aktiv und beschrieb auch die Wahl des Berufs vom christlichen Ideal der Hilfsbereitschaft motiviert. Das Engagement für die Kirche endete aber mit seinem Einsatz als Sanitäter im Jugoslawienkrieg 1991/92, wo »Kirche polarisiert hat. Auf der einen Seite die [orthodoxen] Serben, auf der anderen Seite die katholischen Kroaten. [...] Ich habe Abstand genommen von der Institution Kirche, bin aber trotzdem kirchlich gläubig, katholisch geprägt und in den letzten Jahren durch meine Frau doch wieder verstärkt aktiv in der kirchlichen Gemeinde« (ebd., Anm.d.Verf.). Die persönliche Religiosität des Schulleiters war folglich von der Distanzierung von und einer Rückkehr zur Kirche charakterisiert. Nach

Konfliktpotentialen gefragt, welche die ethnische, nationale und religiöse Heterogenität im Stadtteil Nord und entsprechend auch in der Schule mit sich brächten, sah er – anders als der Leiter des Gymnasiums – Religion allerdings als nahezu irrelevant an: »Es wird nie an der Religion fest gemacht. Es sind immer andere Dinge das Problem« (ebd.). Althoffs Darstellungen des Schulalltags waren maßgeblich von einer *bottom-up* Perspektive geprägt, in der die interpersonalen Begegnungen den Referenzrahmen stellen und die im öffentlich-medialen Diskurs dominanten Positionen eher marginal sind. An der Hauptschule-Nord war die plurale Einwanderungsgesellschaft der alltägliche Normalzustand und nicht etwas, das eine Bedrohung darstellte oder noch anerkannt werden musste. Diese Hyper-Diversität der Bevölkerung im Ruhrgebiet sowie an der Hauptschule-Nord weicht die allgegenwärtigen diskursiv gesetzten Dichotomien wie Deutsche – Ausländer*innen, Mehrheitsgesellschaft – Minderheit oder Demokratie – Islam in gewissem Maße auf. Dem Ansatz der in den Stadtteil vernetzten Schule entsprechend, sah Althoff auch die Einbindung lokaler muslimischer Akteur*innen als wünschenswert an, z.B. auch »bei Feierlichkeiten, dass auch dieser Glaube entsprechend vertreten ist, ohne dazu große Gruppen auszugrenzen, und das ist das, was es uns schwierig macht« (ebd.). Ähnlich wie Herr Müller am Gymnasium sah aber auch Herr Althoff – »die Gefahr, dass man vielleicht jemanden einlädt, der vielleicht eine extreme Position vertritt, die man auf keinen Fall in der Schule haben will« (ebd.). Über die Herausforderung, potenzielle Kooperationspartner*innen ideologisch einzuschätzen hinaus bestehe auch die Schwierigkeit, dass sich andere Gruppen ausgeschlossen fühlen. Die Frage legitimer Repräsentation der Muslim*innen stellte sich entsprechend nicht nur hinsichtlich der staatlichen Kooperationspartner*innen für die Ausgestaltung des Islamischen Religionsunterrichts (vgl. Kap. IV.1), sondern auch auf der Mikroebene lokaler Schulpolitik. Althoff sah ein großes Versäumnis darin, dass der Islamische Religionsunterricht erst seit einigen Jahren verstärkt eingeführt wurde, denn man hätte mit den Familiennachzügen der 1970er und 80er Jahre realisieren müssen, dass die Präsenz eines relevanten Bevölkerungsteils muslimischen Glaubens dauerhaft sein würde:

Ich glaube, der Staat hätte viel früher darauf reagieren sollen, weil natürlich eine ganze Generation mit islamischem Hintergrund durch die Schule gegangen ist, ohne eine Chance zu haben, in ihrer Religion unterwiesen zu werden, und natürlich auch eine ganze Generation mehr oder minder durch Hinterhofmoscheen geprägt wurde. Und ich glaube, die Auswüchse merkt man jetzt. Ich glaube in dem Moment, wo sich eine Gemeinde darstellen kann, z.B. auch mit Minarett ganz klar, weiß jeder, wo die Gemeinde steht und das ist natürlich auch vielleicht im eigenen Interesse. Dass sie transparenter damit umgeht, fände ich wünschenswert, und dass man wekommt von diesen vielen kleinen wie auch immer gearteten Hinterhofmoscheen. Es kommt meiner Meinung viel zu spät (Herr Althoff, 17.07.2018).

Während der Schulleiter in Darstellungen zu Alltag und Beruf grundsätzlich Religion im Allgemeinen und Islam im Besonderen kaum thematisierte, hielt er die derzeitige Situation insbesondere hinsichtlich gesellschaftlicher Partizipation und Sichtbarkeit für problematisch. Selbstredend wurde und wird nicht in jeder Moschee die Prügelstrafe angewandt, ob sie in einem Hinterhof liegt oder nicht, doch dass der hierin formulierte

Misstand mangelnder Sichtbarkeit auch die Transparenz und somit die offene Auseinandersetzung einschränkt, ist kaum von der Hand zu weisen. Althoff identifizierte das Versäumnis auf integrationspolitischer Ebene, forderte die längst überfällige Anerkennung islamischer Symbolik und Repräsentanz im öffentlichen Raum und implizierte so eine Interdependenz von Öffentlichkeit und Offenheit. Abschließend hob der Schulleiter noch einmal die Relevanz der Forschung zum Thema hervor, die ihn auch zur Zustimmung auf meine Anfrage bewegt hatte:

Ich glaube, es wird endlich mal Zeit, dass da genau hingeguckt wird, weil uns Außenstehenden fehlt ganz viel Verständnis dafür, einmal für die Biographien, und ich glaube auch für diese Zerrissenheit, die es zwangsläufig geben muss, zwischen Religiosität und Staatsbürgerpflichten auf der einen Seite, und ich glaube, es wird endlich mal Zeit, dass man ein bisschen genau hinguckt und wekommt von dieser plakativen Diskussion, oder ob der Islam zu Deutschland gehört oder nicht, und dass man wirklich auf die Einzelfälle schaut, und auch mal genau hinguckt, was macht das Leben so schwer? Warum gelingt das nur so schwer, zu integrieren mit islamischem Glauben? Ich glaube, in der Vergangenheit hat man den Fehler gemacht, dass immer zurückzuführen auf den islamischen Glauben (Herr Althoff, 17.07.2018).

Der Schulleiter ist sich bewusst, dass es sich, bei Religion mit ihrem letztgültigen Wahrheitsanspruch auf der einen und den Erfordernissen staatsbürgerlicher Verpflichtungen auf der anderen Seite um zwei Ordnungen grundsätzlich unterschiedlicher Begründungsbasis handelt, wie auch John Bowen betont (2010: 6). Diese Dichotomie wird in den öffentlichen Islamdebatten in Deutschland wie auch in anderen europäischen Staaten reproduziert und zugespitzt. Althoff äußerte klare Kritik an dieser »plakativen Diskussion« (Herr Althoff, 17.07.2018), die in der Frage, ob der Islam zu Deutschland gehöre, kulminierte und forderte, den Blick auf die individuellen Biografien und Lebenssituationen und die Zerrissenheit zu richten, die mithin aus dem Spannungsfeld Religion – staatsbürgerliche Welt für Jugendliche resultieren müsse (ebd.). Die Perspektive auf die Ebene der Alltagswelten sei unabdingbar, denn sie könne den zumeist ahnungslosen Außenstehenden der deutschen Mehrheitsgesellschaft Anhaltspunkte darüber geben, was Zugewanderte und Ausländer*innen bereits leisten und wo tatsächliche Problemlagen zu verorten sind, anstatt diese exklusiv auf den Islam zurückzuführen. Althoff negierte nicht, dass es Konfliktpotential zwischen frommer muslimischer Religiosität und staatsbürgerlichen Anforderungen gebe. Er benannte aber einerseits massive Versäumnisse auf staatlicher Seite und betonte andererseits die für die deutsche Mehrheitsgesellschaft kaum gesehenen Leistungen ausländischer Mitbürger*innen oder jener mit Zuwanderungsgeschichte, so dass er, um mit dem Bild Mohammed Mutlus zu sprechen, den »Ball nicht im Feld der Muslim*innen«, sondern »im Feld der Mehrheitsgesellschaft« sah.

Emre Demir – Der Sog des Politischen

Der Religionslehrer Emre Demir war zur Zeit der Feldforschung Ende dreißig. Sein kurzer Bart und die gestylte Kurzhaarfrisur waren leicht angegraut und er strahlte in der Kombination aus Hemd und Leinenhose trotz der schweißtreibenden Temperaturen des Hochsommertages, an dem unsere erste Begegnung stattfand, eine stilbewusste Ele-

ganz aus. Herr Demir war bereits seit sieben Jahren an der Hauptschule-Nord, wo er Geschichte, Englisch und Islamischen Religionsunterricht lehrte. Wir führten über die Monate hinweg mehrere Gespräche in verschiedenen Klassenräumen, in denen er jeweils am Lehrerpult Platz nahm und ich mich gewissermaßen in der Schülerrolle vor dem Pult platzierte. Emre wurde in den kurdischen Gebieten Ostanatoliens geboren und wuchs in der Region nördlich von Diyarbakır auf.

Als Kurden in den 90er Jahren in der Türkei... natürlich war das kein schönes Leben. Auch Leute, denen es eigentlich wirtschaftlich gut ging... Der Krieg ... [...] man kann das einfach nicht mehr kontrollieren. Das, was man hat, nach einer Zeit wird das auch wirtschaftlich knapper. Aber auch politisch... man ist einfach in seiner eigenen Stadt nicht gewollt. Man will natürlich eine bessere Zukunft für die eigenen Kinder und dann haben meine Eltern sich dafür entschieden umzuziehen, denn die haben einfach keine Perspektive mehr gesehen (Emre Demir, 08.10.2018).

Da seine Heimatstadt derart turkisiert war, dass man dort kaum mehr Kurdisch sprechen konnte und der Krieg sich bald ausweitete, ging die Familie mit dem 11-jährigen Emre dann 1997 nach Deutschland, wo der Großvater bereits in den 70er Jahren als Fabrikarbeiter gearbeitet hatte. Während die Familie sich sowohl in der Türkei als auch über ganz Europa zerstreute, verschlug es seine Eltern ins Ruhrgebiet. Dort erlangte Emre erfolgreich die allgemeine Hochschulreife, die ihm das Lehramtsstudium der Fächer Englisch und Geschichte ermöglichte. Er berichtete mit Bedauern, dass er nicht bereits an der Universität das Studium der Islamischen Religionslehre begonnen hatte, schätzte sich aber umso glücklicher, dass die ehemalige Schulleitung ihm den von der Bezirksregierung angebotenen Zertifikatskurs zum Islamischen Religionslehrer vorschlug. Während er sein Leben Revue passieren ließ, war ihm die Frustration darüber, dass sich die Geschichte der Kurden in der Türkei in den letzten Jahren gewissermaßen wiederhole und Straßenzüge in Şırnak oder Diyarbakır in ihren Verheerungen kaum von denen syrischer Städte zu unterscheiden seien, deutlich anzumerken. Er äußerte harsche Kritik an den Medien, denen die Situation in den kurdischen Städten keine Meldung wert sei. Das Thema, welches viele seiner Äußerungen durchzog und mit dem er sichtbar haderte, ist die erlebte Politisierung seiner ethnischen Identität als Kurde:

Man kann nichts voneinander trennen. Also das gehört alles zu meiner Person, ob ich will oder nicht, ich bin auch politisch. Mein ganzes Leben ist politisiert. Wenn ich sage – egal wo ich gefragt werde ‚welche Herkunft hast du?‘ – ja kurdisch. Dann spricht man sofort über Politik (Emre Demir, 08.10.2018).

Da kurdische Namen in der Türkei in den 1930ern turkisiert wurden, ist es für niemanden offensichtlich, dass er kein ethnischer Türke ist. »Ich sage manchmal *demir* heißt Eisen, ich könnte genauso Herr Eisen heißen, also hat mit mir nichts zu tun.« (Ebd.). Bis jetzt habe er keine Probleme mit den Türken in Deutschland aufgrund seines Kurdisch-Seins gehabt. In fünf Jahren Schule in der Türkei habe er sich ausreichend Kenntnisse der türkischen Sprache und Kultur aneignen können, um nicht als Kurde aufzufallen, denn »... da sind die Türken dann beruhigt, wenn man die Sprache beherrscht« (ebd.). Im Un-

terricht verzichtete Emre Demir auf Türkisch, um niemanden zu benachteiligen, doch auch er musste gelegentlich religiöse Begriffe ins Deutsche zu übersetzen oder die türkische Entsprechung eines deutschen Begriffs nennen.

Emre Demir sparte im Gespräch über seine Religiosität etwaige Assoziationen zu Verbänden, spezifischen Islamverständnissen oder Gelehrten gänzlich aus und berichtete lediglich, dass er in Moscheen aller türkischsprachigen Verbände das Gebet verrichtete. Während der Gymnasiallehrer Herr Mutlu seine religiöse Entwicklung im Lichte einer intensiven intellektuellen Auseinandersetzung beschrieb und er seinen persönlichen Wandel von einem konservativen, regelgeleiteten Islamverständnis der Milli Görüş-Bewegung hin zu einer ›weltoffenen‹ und ›freundlichen‹ Religiosität detailliert reflektierte, erzählte Emre Demir seine religiöse Sozialisation als linearen und kontinuierlichen Prozess in welchem er nicht die theologische Auseinandersetzung, sondern die religiöse Praxis für sich und seine Schüler*innen als ausschlaggebend erachtete:

Ich denke, wenn man die Religion praktiziert, dann sieht man die Früchte. Wenn man nur die Theorie kennt, kriegt man sogar oft auch eine Abneigung. Also das habe ich nicht selber erlebt, weil ich schon immer praktizierender Mensch war. Mein Opa hat mich eigentlich immer mit in die Moschee genommen, also es war selbstverständlich (Emre Demir, 08.10.2018).

Für Emre war die konsequente Religionspraxis der Schlüssel zur Kultivierung des sozialen menschlichen Charakters, zu dessen Herausbildung man zuallererst sein eigenes Verhalten anderen Menschen gegenüber reflektieren müsse. Der Islam biete hierfür ein überzeugendes Konzept, das sich aus dem Vorbild der Propheten ableiten lasse:

So wie du zu den Menschen bist, so wird Gott auch zu dir sein. Wenn du barmherzig zu den Menschen gewesen bist, dann wird auch Gott zu dir barmherzig sein, wenn du aber hart bist zu den Menschen, wird Gott bei der Abrechnung auch hart sein. Nicht ungerecht! Gott sagt selber, ich bin der Gerechte. Das ist gar nicht kompliziert. Nur will ich das umsetzen oder nicht?!... Da ist eine sehr schöne Karikatur, da fragt einer: ›Wollt ihr Veränderung?‹ Alle melden sich, alle wollen Revolution. Dann stellt er die zweite Frage: ›Wer will sich denn verändern?‹ – Keiner! Alle gucken nach unten. Aber genau das ist die Religion, dass du bei dir anfängst! Alle Propheten haben eigentlich das Gleiche gemacht. Die haben erstmal mit sich selbst gekämpft, die hatten *nafs* [etwa Ego, Triebseele; auch Atem], gegen dich musst du kämpfen erstmal, dass du erstmal ein besserer Mensch bist, und dann sollst du mit deiner Familie anfangen, und an deiner Umgebung musst du arbeiten. Du sollst keine Revolution machen. Ich sage auch manchmal den Schülern, du bist heute zu spät gekommen. Beim nächsten Mal musst du mehr kämpfen... gegen dein Ego. *Ğihad an-nafs* ist also, gegen dich selber zu kämpfen, gegen deine inneren Triebe, gegen dein Ego, gegen deinen Hochmut zu kämpfen, wenn du das schaffst, wirst du zum besseren Menschen (Emre Demir, 08.10.2018; Anm. d. Verf.).

Menschlichkeit, Barmherzigkeit und Eigenverantwortung seien die zentralen Eigenschaften, die ein Mensch brauche, um die Religion wirklich zu begreifen. Zu einem guten Muslim werde man entsprechend nicht durch Eifer und strengen Literalismus,

sondern durch Menschlichkeit und eine gute Absicht im Handeln. Muslim*in sein bedeute zuerst Selbstkultivierung und die Bildung des Charakters durch die Aneignung von Tugenden wie Fleiß und Höflichkeit. Die größte Herausforderung sei folglich der vom Propheten gebotene *ğihad an-nafs*, der Kampf gegen das eigene Ego, die Triebe und den Hochmut (ebd.). Ein Mensch werde letztlich an seinen Taten gemessen, nicht an dem Wissen, welches er sich angeeignet hat, da dieses nicht handlungsleitend für die Menschen sei und genau dies sei auch der Unterschied zwischen Islamkunde, die lediglich auf Wissensvermittlung ziele, und seinem Islamunterricht, bei dem es um Erziehung und Charakterbildung des Individuums gehe (ebd.). Dieses Verständnis von Islam und Islamischem Religionsunterricht steht in bemerkenswertem Einklang mit dem erzieherisch-pädagogischen Konzept der Hauptschule.

Ähnlich wie der Schulleiter kritisierte auch der Islamlehrer die späte Einführung des Islamischen Religionsunterrichts in Deutschland. Seine Erklärung war, dass Muslim*innen bewusst von Allgemeinbildung ferngehalten werden würden, um eine Zunahme muslimischer Religiosität zu verhindern (ebd.). Dieser These liegt die Annahme einer grundsätzlichen Korrelation von weltlicher und religiöser Bildung zugrunde, wie sie jedenfalls durch die Beobachtungen am Goethe Gymnasium bestätigt wurde. In den dortigen 10er Kursen des IRU fanden sich deutlich mehr religiöse und konsequent praktizierende Schüler*innen, als im selben Jahrgang an der Hauptschule. Emre belegte seine These mit Bezug auf die in Kapitel I. genannte, breit rezipierte Studie von Doris Weichselbaumer (2016), der zufolge Frauen mit türkischem Namen und Kopftuch 4,5-mal so viele Bewerbungen verschicken mussten, um genauso oft zum Bewerbungsgespräch eingeladen zu werden wie dieselbe Frau ohne Tuch und mit deutschem Namen. Entsprechend müsse, so fuhr Emre leidenschaftlich fort, das landläufige Bild von den »bildungsfernen Kopftuchmädchen« dekonstruiert werden, denn wenn man erwarte, dass eine kopftuchtragende Frau nicht »im Mittelalter« leben solle, müsse der Staat seine Aufgaben übernehmen und Partizipation ermöglichen. Einerseits gebe es auch für studierte muslimische Frauen mit Kopftuch geringe Chancen auf dem Arbeitsmarkt und »auf der anderen Seite kritisiert man, dass die Frau mit Kopftuch zuhause sitzt und Kinder macht, ja da läuft irgendwas falsch und das ist auch wirtschaftlich ein Nachteil für den Staat...« (Emre Demir, 18.10.2018). In Emres Diagnose spiegelt sich das, was Werner Schiffauer die »gestresste Gesellschaft« (2015a: 15–25) nennt. Gesellschaftlicher Stress entsteht demzufolge dann, wenn eine Gesellschaft auf Problemlagen mit Mechanismen antwortet, aus denen Folgeprobleme resultieren, für deren Bearbeitung das gesellschaftliche System enorme zusätzliche Kräfte und Ressourcen aufbieten muss oder konkret, dass »die Gesellschaft im Umgang mit Muslimen selbst den Stress erzeugt, den sie beklagt.« (Schiffauer, 2015a: 21). Die daraus resultierenden Effekte werden dann als problematisch den anderen zugeschoben, Möglichkeiten zur Lösung der Probleme ignoriert oder abgeblockt oder aus vermeintlicher Prinzipientreue praktische Lösungsansätze verbaut (ebd.). Dieselbe Kritik vertrat, wie wir oben gesehen haben, auch der Schulleiter.

Der Islamlehrer der Hauptschule beschrieb sich selbst als durch und durch politisierte Person wider Willen. Dies sei seiner Identität als Kurde eingeschrieben und Bestandteil jedes Gesprächs über Herkunft und Selbstverortung. Mit der Religionszugehörigkeit zum Islam verhalte es sich nicht anders und so kritisierte er deutlich die strukturelle Dis-

kriminierung von Muslim*innen in Deutschland. Er betonte die Korrelation zwischen allgemeinem Bildungsstand und religiösem Wissen bzw. religiöser Erziehung und diagnostizierte, dass die gesellschaftliche Angst vor religiösen Muslim*innen zur Exklusion dieser aus dem Bildungssektor führe. Seine Darstellungen liefen immer wieder auf die Kritik der Politisierung von Ethnizität und Religiosität hinaus, etwa wenn er gegen die Türkisch-Islamische Synthese oder Islamismus auf der einen oder Muslim*innenfeindlichkeit auf der anderen Seite Stellung bezog. Zu seiner eigenen Religiosität und ihrem Einfluss auf den Islamischen Religionsunterricht betonte er die Praxis vor der Theorie; nicht theologische Expertise sei es, die den Charakter forme und den Gläubigen zu einem besseren Menschen mache, sondern das gewissenhafte Praktizieren der religiösen Gebote. Diese Schwerpunktsetzung mag einerseits daraus resultieren, dass Emre Demir die Ausbildung zum Islamischen Religionslehrer als berufsbegleitenden Zertifikatskurs absolviert hatte, der in theologischer Tiefe und thematischer Breite kaum mit dem Studium an der Universität oder aber auch der Hizmet-Bewegung vergleichbar sein dürfte. Andererseits korrespondiert der Fokus auf die individuelle moralische Bildung des Charakters in bemerkenswerter Weise mit den Zielen und der erzieherischen Strategie der Schule. Islam kann nach Emres Lesart die Entwicklung des Individuums zur sozialen und gesellschaftsfähigen Person fördern und, so ließe sich schließen, kann der Islamische Religionsunterricht die zivilgesellschaftlich orientierten Erziehungsziele der Schule religiös legitimieren.

An der Hauptschule-Nord waren die Größen der *häuslichen* Welt (Boltanski & Thévenot, 1991: 130–141) in Form ethnischer und nationaler Heterogenität allgegenwärtig und stellten für die Schule insbesondere bezüglich der zahlreichen verschiedenen Muttersprachen bei gleichzeitig geringen Deutschkenntnissen eine große Herausforderung dar. Man versuchte differenziert auf die Partikularismen und individuellen Bedarfe, die sich auch Lebenssituationen und Problemlagen der Schülerschaft wie auch der Eltern ergaben, passgenaue Angebote zu entwerfen und oszillierte dabei zwischen persönlicher Nähe und Vertrauen auf der einen, und einem autoritären Erziehungsstil auf der anderen Seite. Der Schulleiter maß der religiösen Rechtfertigungsordnung für Konflikte im Schulalltag keine Relevanz bei, stattdessen ging seine Kritik in Richtung der mediatisierten öffentlichen Meinung als jener Arena, welche die Unvereinbarkeit des Islam mit der staatsbürgerlichen Ordnung reproduziere. Dass muslimische Schüler*innen bislang nicht erlernen konnten, ihrer Religion auf Deutsch Ausdruck zu verleihen, sieht er in diesem Lichte als gravierendes Versäumnis des Gleichheitsversprechens, dem die Zivilgesellschaft verpflichtet ist. Dies verhindere Partizipation ebenso, wie die Hürden, welche öffentlicher muslimischer Repräsentanz auferlegt werden. Der Religionslehrer Emre Demir erklärte die gut belegte Diskriminierung von Muslim*innen im Bildungssektor und auf dem Arbeitsmarkt damit, dass mit zunehmendem Bildungsniveau auch ein höherer Grad religiöser Bildung einhergehe. Für den Feldforschungsort bestätigt sich diese These für jene Schüler*innen, die sich in den Moscheen der IGMG engagieren, werden sie dort doch vielseitig unterstützt und erhalten beispielsweise auch Hausaufgabenhilfe. Demgegenüber fehlen muslimischen Jugendlichen auf der Hauptschule in der Regel schon basale Kenntnisse der Religion. Da dem Phänomen bildungserfolgreicher Religiöser im gesellschaftlichen Diskurs mit Angst begegnet werde, reagiere die Gesellschaft mit der Marginalisierung von Muslim*innen und mit strukturellen Zugangsbarrieren.

Dem hielt der Lehrer den Beitrag entgegen, den Islam für das staatsbürgerliche Miteinander leisten könne. Insbesondere die Disziplinierung des Selbst durch regelmäßige gewissenhafte Glaubenspraxis fördere die Kultivierung islamischer Tugenden, die gleichsam positive Eigenschaften von Bürger*innen in der Zivilgesellschaft seien. In diesem Zusammenhang sprach der Lehrer vom *ǧihad an-naḥs*, dem Ringen mit dem eigenen Ego mit dem Ziel der Selbstbeherrschung, das auch als die große Bemühung (*ǧihad al-ʿakbar*) gilt. Die auf die Verantwortung des eigenen Handelns abzielende Argumentation der Sinnhaftigmachung von Islam, wie Demir sie vorschlägt, korrespondiert mit dem erzieherischen Auftrag der Hauptschule, basale soziale Kompetenzen zu vermitteln.

4. Wider die Politisierung von Islam

Die Einführung des neuen Faches Islamischer Religionsunterricht (IRU) an öffentlichen Schulen steht in einem gesellschaftspolitischen Spannungsfeld verschiedener Erwartungshaltungen, die etwa von Seiten der Integrations-, der Kultus- und Schulpolitik wie auch der Sicherheitspolitik formuliert werden (Stein & Zimmer, 2022: 38). Auch auf der lokalen Ebene meines urbanen Forschungsfeldes drückten zahlreiche Akteur*innen verschiedene, teils divergierende Hoffnungen an den IRU und insbesondere an die Islamischen Religionslehrer*innen aus, wobei sich zwei zentrale Aushandlungsgegenstände identifizieren ließen: (1) die Verhältnisbestimmung von Moscheeunterricht und schulischem Religionsunterricht und, damit in engem Zusammenhang stehend, (2) die prekäre Rolle der islamischen Religionslehrkräfte.

Wie der erste Teil des Kapitels gezeigt hat, herrscht insbesondere seitens der Eltern Unklarheit hinsichtlich der Verhältnisbestimmung von Moschee und Schule, die sich in der Formulierung überaus widersprüchlicher Zuschreibungen an den Bildungsauftrag der beiden Institutionen manifestierte. Die Lehrkräfte stehen entsprechend in der Verantwortung die Aufgabenbereiche zu differenzieren und zu erläutern. So kann weder das Memorieren des Koran oder die Vermittlung des Arabischen – wie es in Moscheen angeboten wird – in der Schule geleistet werden, noch darf dort die individuelle Religiosität der Schüler*innen Gegenstand der Benotung sein. Die Ausgestaltung des IRU ist an den staatlich verantworteten Kernlehrplan gebunden, der die Lehrkräfte beauftragt, oben genannte Kompetenzen zu vermitteln. Die curricularen Vorgaben stellen den Unterricht darüber hinaus maßgeblich in den Dienst der bundesrepublikanischen politischen Kultur und prägen somit das zu vermittelnde Religionsverständnis ebenso, wie die Rolle der Lehrkräfte. Diese sind, wie andere Lehrer*innen auch, an die Professionalitätsstandards des Berufs gebunden und müssen das Ideal der zivilen Bürgergesellschaft auch als muslimische Religionslehrer*innen vertreten. Ein versehentliches situationsbedingtes Aus-der-Rolle-fallen, ein Wechsel in Codes, die etwa der Herkunftskultur und also der *häuslichen* Rechtfertigungsordnung zugerechnet werden, kann – wie das Beispiel Mohammed Mutlus beim Elternsprechtag illustriert hat – auch auf Seiten der Religionslehrkräfte durchaus zu massiven Verunsicherungen führen.

Der Auftrag der öffentlichen Schule, die nationale politische Kultur zu vermitteln, kann, wie Schiffauer (2002: 5) beschreibt, indes nur in Form eines verkürzten Idealbildes der Gesellschaft stattfinden. Der Vergleich von Goethe Gymnasium und Hauptschu-

le-Nord im zweiten Teil des Kapitels hat indes illustriert, dass dies nicht an allen Schulen in gleicher Form stattfindet, sondern sich je spezifische Formen der Schulkultur identifizieren lassen, die sich etwa hinsichtlich des Umgangs mit religiöser und kultureller Differenz, der Bedeutung kollektiver oder individueller Referenzrahmen oder der Bildungsziele unterscheiden lassen. Diesbezüglich – so die zentrale Beobachtung – variiert auch die Rolle welche dem Islamischen Religionsunterricht im Rahmen dieser unterschiedlichen Schulkulturen seitens der verantwortlichen Akteur*innen zugesprochen wird.

Der Schulleiter des Goethe Gymnasiums skizzierte die Rolle der öffentlichen Schule als Vermittlungsinstanz der politischen Kultur der Bundesrepublik sowie ihrer ›demokratischen Spielregeln‹ und problematisierte das Fortbestehen fremder Hierarchien, Traditionen und Sprachen auf deren Basis sich in der Schule eine ›kulturelle Cliquenbildung‹ vollziehe. Während das Zusammenleben mit Pol*innen und Russ*innen aufgrund derselben Religion reibungsarm sei, bestehe hinsichtlich muslimischer Migrant*innen ein größeres Konfliktpotential. Diese gestaffelte Taxonomie kultureller Differenz (vgl. Mannitz & Schiffauer, 2002: 67–100), verschiedener Kollektive weist durchaus eine Nähe zur Logik des öffentlichen Diskurses auf, in welchem die »Verdichtung des Fremden im Muslim« (Schiffauer, 2015a: 24–25) und die Veränderung vermeintlich fremdkultureller Gruppen virulent sind. Mit der normativen Feststellung, dass eine Theokratie in einer Demokratie nicht existieren könne, und daher die Orthografie des Islam angepasst werden müsse, essenzialisierte und verallgemeinerte der Schulleiter den vermeintlich universalen Herrschaftsanspruch des Islam. Entsprechend setzte er seine Hoffnungen in den Islamlehrer Herrn Mutlu, der die Islamizität des Grundgesetzes betone und politischen Formen des Islam sein eigenes Religionsverständnis entgegenhalten würde. In der Tat sah Herr Mutlu Deutschland als ›Haus des Friedens‹, in welchem Muslim*innen grundsätzlich ihre Religion frei ausüben können, und rechtfertigte seine Position mit theologischen Argumenten der Gelehrten Said Nursi oder Fetullah Gülen oder dem islamrechtlichen Konzept *maqāṣid aṣ-ṣarīʿa*. Gegen Herrschaftsansprüche verschiedener Formen des politischen Islam stellte Mutlu sein Verständnis eines ›zivilen Islam‹ der sich zur Organisation des Gemeinwohls Prinzipien wie der Beratschlagung, Konsensfindung und des Vertrags bediene, die als demokratienah gelten. Der Religionslehrer des Gymnasiums verteidigte die Islamischen Gebote auch gegen seinen Vorgesetzten, schaffte aber zugleich Konvergenzen zwischen islamischen Normen und der bundesrepublikanischen Rechtsordnung, ohne den Boden der islamischen Gelehrsamkeit zu verlassen.

An der Hauptschule-Nord war seltener die Rede von ethnischen oder religiösen Kollektiven, denn hier wurde der Fokus zuvorderst auf die individuellen Bedarfe der Schüler*innen als Personen gelegt. Mit der Betonung gleicher Chancen und gleicher Pflichten aller und des Bemühens um die Einzelnen als Handlungsgrundlage schient die Hauptschule dem staatsbürgerlichen Ideal der Gleichheit somit näher als die um eine Vermittlung demokratischer Spielregeln an ›fremde Kollektive‹ bemühte Argumentation des Schulleiters am Goethe Gymnasium. Der pädagogische Schwerpunkt der Erziehung zu gesellschaftsfähigem Sozialverhalten und der Fähigkeit am Schulalltag teilzunehmen, führte an der Hauptschule maßgeblich über interpersonale Beziehungsarbeit; kollektive Zuschreibungen und Veränderungstendenzen wie sie insbesondere in den öffentlichen Islamdebatten gang und gebe sind, spielten eine geringere Rolle im Schulalltag und wurden vom Schulleiter und dem Schulsozialarbeiter als hinderlich für

das gesellschaftliche Miteinander kritisiert (was nicht heißt, dass einzelne Lehrer*innen diese nicht reproduzieren würden, vgl. Kap. V.1.2). Anders als der bei Hizmet und an der Universität ausgebildete Islamlehrer des Gymnasiums Mohammed Mutlu, der entsprechend einen theologisch-intellektuellen Ansatz verfolgte, hatte Emre Demir, der Islamlehrer der Hauptschule lediglich einen berufsbegleitenden Zertifikatskurs absolviert. Auch war er nie an einen Verband gebunden und dort konsequent theologisch geschult worden. Er betonte vor dem Hintergrund seines Erfahrungshorizonts auf der einen und dem praxisorientierten Ansatz der Schule auf der anderen Seite die religiöse Praxis vor der theologischen Theorie. Für Demir war Islam der Weg der Selbstkultivierung, d.h. der Überwindung von Hochmut und Egozentrismus durch *ğihād an-nafs*, wodurch man vorbildliches Mitglied der Gesellschaft werde. Insofern als Emre sich vehement gegen die Politisierung seiner kurdischen Ethnizität wie auch seiner muslimischen Religion positionierte, ist auch sein Ansatz als Variante eines zivilen Islam zu verstehen. Beide Lehrer entwickelten spezifische Argumentationen, ihr Islamverständnis mit den Anforderungen der jeweiligen Schulkultur in Einklang zu bringen und schufen eine Passung, die sie mit grundlegenden theologischen Konzepten (*maqāṣid aš-šarī'a*; *ğihād an-nafs*) islamisch begründeten. Über die extrinsischen Anforderungen von Akteur*innen, Richtlinien und konventionalisierter Schulkultur hinaus haben die Beispiele gezeigt, dass auch intrinsische Motivationen eine große Bedeutung in der Selbstpositionierung der Lehrer im Spannungsfeld des IRU zukommt. Beide Lehrer standen in einem belasteten Verhältnis zur national-religiösen Türkei; Emre Demir als geflüchteter Anhänger der marginalisierten kurdischen Minderheit, Mohammed Mutlu als Anhänger der in der Türkei als Terrororganisation verfolgten islamischen Gülen-Bewegung. Die Distanzierung von dieser Nationalreligiosität ist ein zentrales Motiv der Inanspruchnahme der Universalität des Islam und zur Schaffung eines Kompromisses von staatsbürgerlicher Ordnung und religiösen Normen. Insofern als die Lehrer Islam auf je unterschiedliche Weise zivilgesellschaftlich in Sinn setzen und so Konfliktpotentiale zwischen den Rechtfertigungsordnungen entschärfen, fördern sie nicht nur die eigene Identifikation mit der Bundesrepublik, sondern eröffnen auch den Schüler*innen eine islamisch legitime Möglichkeit, sich emotional ein Stück mehr zuhause zu fühlen. Vor dem Hintergrund dieser Beobachtungen untersuche ich im Folgenden, wie diese Sinnhaftmachung in den Praxisgemeinschaften des Unterrichts vollzogen wird und welche Übersetzungsleistungen und kritischen Bezugnahmen insbesondere die Schüler*innen leisten.

