

V. Islam übersetzen

Wie in der Einleitung des vorausgehenden Kapitels festgestellt wurde, gilt der Islamische Religionsunterricht an öffentlichen Schulen vielfach als »Ort der Aushandlungen« (Spielhaus, 2018: 104), an dem junge Muslim*innen vor dem Hintergrund des in der Bundesrepublik negativ konnotierten Islamdiskurses lernen, sich reflexiv mit ihrer Religion auseinanderzusetzen und sich bewusst selbst zu positionieren. Angesichts der Bandbreite von Erwartungen und zugeschriebenen Funktionen, die in Deutschland an den IRU gestellt werden, ist es bemerkenswert, dass dem Unterrichtsgeschehen *in situ* sowie den Schüler*innen als Zielgruppe pädagogischen Handelns *in praxi* – von wenigen Ausnahmen (Kellermann & Lorenz, 2016; Klapp, 2023; Ulfat, 2017, 2019) abgesehen – seitens der qualitativ-empirischen Forschung bislang kaum Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Sowohl in der Fachliteratur als auch von Repräsentant*innen der Religion selbst wird, wie die schwedische Religionswissenschaftlerin Jenny Berglund konstatiert, das Lehren von Islam oft mit Begrifflichkeiten »of Islam being ›transmitted‹« (2016: 113) beschrieben, also mit einem Vokabular der »Weitergabe« oder »Übertragung« von einer auf die andere Generation.¹ Da eine derartige Konzeptualisierung islamischer Bildung eine Statik der weiterzugebenden religiösen Lehre impliziert, führt sie, so Berglund weiter, leicht zu Vorannahmen darüber, wie Menschen, die einer Religion angehören, denken, fühlen oder in der Gesellschaft handeln: »It brings about stereotypes that risk adding to existing xenophobic ideas of how people from various religions *are*, just because of their religious belonging, not taking into account other significant factors of identity such as gender, social class, education and ethnicity« (ebd.: 117). Daher schlägt Berglund, sofern es nicht um das Memorieren des Koran, das Auswendiglernen von Vokabeln oder der basalen Glaubenssätze wie den fünf Säulen geht, in Anlehnung an Homi Bhabha (1997, 2000) vor, anstatt von der »Weitergabe« (*transmission*) des Islam vielmehr von dessen »Übersetzung« (*translation*) zu sprechen. Bhabhas Übersetzungsbegriff (*cultural translation*) stellt nicht wie in linguistischem Sinne darauf ab, die ursprüngliche Bedeutung möglichst präzise wiederzugeben, sondern impliziert eine Wandlungsfähigkeit der betreffenden

¹ Berglund illustriert dies anhand von *The Transmission of Knowledge in Medieval Cairo: A Social History of Islamic Education* (1992) des Historikers Jonathan P. Berkey (vgl. auch Sayeed, 2013; Muzakki, 2017).

Phänomene. Auch Werner Schiffauer greift Bhabhas Übersetzungsbegriff auf und betont, dass sobald man sich von dem klassischen Übersetzungsbegriff verabschiede,

die Übersetzung einen schöpferischen Akt sui generis darstellt, der unumgänglich ist, wenn das Original nicht stumm bleiben soll. Der Urtext wird nur lebendig, wenn er in einen neuen Kontext (was bedeutet das Ur-Wort hier und jetzt), in eine neue Sprache (was bedeutet der offenbarte Text im Gegenwartsarabisch, im Türkischen, im Deutschen) und in einen neuen Diskurs übersetzt wird. Wenn man diesen Gedanken akzeptiert, dann bekommt die Übersetzung einen neuen Wert – nämlich als kreative Aneignung: Jede gute Übersetzung gewinnt dem Urgedanken neue Aspekte ab – und bereitet damit einem tieferen, reicherem und komplexerem Verständnis den Weg (Schiffauer, 2010: 371–372).

Dieser Übersetzungsbegriff bezieht den Kontext ebenso mit ein wie die Verantwortung und die Macht der Lehrenden und ist daher, so Berglund, deutlich besser geeignet als eine Terminologie der *transmission* oder der ›Weitergabe‹ um zu untersuchen, wie die Lehrkräfte durch ihre pädagogischen Wahlmöglichkeiten Islam an den schulischen wie auch den gesellschaftlichen Kontext anpassen (2016: 118). Während auch Berglund in ihrem Beitrag exklusiv auf das Handeln der islamischen Religionslehrer*innen – genauer, auf die Auswahl von Lehrmaterialien für den Unterricht (ebd.: 115–116) – fokussiert, konstatiert Schiffauer, dass auch der Akt des Verstehens ein Übersetzungsmoment ist und lenkt den Blick somit auch auf die aktiven Rezipient*innen (ebd.). Für die Untersuchung der Aneignung und Übersetzung von Islam in islamischen Bildungsräumen gilt es hernach, auch die Schüler*innen des Moscheeunterrichts und des schulischen Religionsunterrichts als Zielgruppe pädagogischen Handelns mit einzubeziehen, sind sie doch maßgeblich am Prozess der Übersetzung beteiligt. Das Lehren von Islam wird hier also nicht exklusiv als Vermittlungsaufgabe individueller Lehrkräfte verstanden, sondern vielmehr als kollektiver Übersetzungsprozess, in dem die Lehrenden zwar über Autorität und Deutungshoheit verfügen, das Ergebnis der Übersetzung indes nicht zur Gänze vorausbestimmen.

Mit dem Blick auf konkrete Unterrichtssituationen treten nun jene Kritiken und Kompromisse in den Blick, die seitens der bislang eher am Rande betrachteten Schüler*innen in Situationen des – im Unterricht oftmals simulierten bzw. stimulierten – Konflikts oder Dilemmas zwischen den normativen Ordnungen geltend gemacht werden. Diese werden anhand dreier thematisch gegliederter Fallbeispiele analysiert, die in den verschiedenen Unterrichtssituationen auf spezifische Weise verhandelt wurden: (1) dem Verhältnis zwischen Islam und vermeintlich rationaler Naturwissenschaft; (2) der exklusiven Verheißung des Paradieses (*ganna*) für Muslim*innen und (3) dem pauschalen Vorwurf eines dem Islam inhärenten Gewaltpotenzials. Alle drei Themenkomplexe bergen ein zumindest latentes Konfliktpotenzial zwischen der staatsbürgerlichen Rechtfertigungsordnung, die gleiche Rechte und Pflichten und den freien Austausch von Ideen zu garantieren beansprucht, und der Rechtfertigungsordnung des Islam andererseits. In den folgenden Fallbeispielen manifestiert sich die Wirkmacht der Dichotomien, die im Antagonismus Islam – Europa eingeschrieben sind (Irrationalität – Rationalität, Auserwähltheit – Gleichheit, Gewaltpotenzial – Friedfertigkeit).

Sie illustrieren, wie die Akteur*innen, Schüler*innen wie Lehrkräfte gleichermaßen, geschickt zwischen ihnen navigieren, um Dilemmata abzuschwächen, Kompromisse hervorzubringen und die moralischen Handlungsanleitungen der Religion pragmatisch in die alltägliche Lebenswelt zu übersetzen.

Während diejenigen der von mir begleiteten Jugendlichen, welche regelmäßig am Unterricht in der Moschee teilnahmen, dies in der Regel schon seit der Kindheit taten, besuchten nahezu alle Schüler*innen am Gymnasium im Schuljahr 2018/19 erstmals den Islamunterricht in der Schule. Das Sprechen, Nachdenken und Verhandeln über ihre Religion in einer muslimischen Praxisgemeinschaft im Klassenraum stellte für die meisten Schüler*innen daher ein Novum dar. Die Unterrichtsbesuche eigneten sich folglich ideal, um zu beobachten, wie das in Familie und Moschee vermittelte Wissen im Kontext Schule zur Geltung gebracht, ausgehandelt und sinnhaft übersetzt wurde.

1. Islam und die Naturwissenschaften

1.1 Das Goldene Zeitalter – Gewissheiten irritieren

Ich wusste gar nicht, dass wir die Kamera erfunden haben. Ich dachte [das waren] Professoren oder so (Protokoll, 20.03.2019; Anm.d.Verf.)

Dieser Ausspruch stammt aus einer Unterrichtsstunde des Islamischen Religionsunterrichts in der zehnten Klasse an der Hauptschule-Nord, in welcher das Thema *Wissenschaft im Islam* behandelt wurde. Als Stimulus schrieb der Lehrer Emre Demir den Begriff ›Mittelalter‹ an die Tafel und sammelte im Unterrichtsgespräch die Assoziationen der Schüler*innen. Das Resultat war eine Sammlung ausschließlich negativer Begriffe wie beispielsweise ›brutal‹, ›schwer‹, ›Gewalt‹ oder ›Krieg‹. Im nächsten Schritt teilte Emre ein Arbeitsblatt aus, das vier Textpakete zu den Themen *Wissenschaft im Islam*, *Kunst im Islam*, *Dar al-Hikma* (Haus der Weisheit) und *Erfindung der Kamera* enthielt, zu denen sodann vier Arbeitsgruppen eingeteilt wurden. Nachdem sich die Schüler*innen einen kurzen Überblick über das Blatt verschafft hatten, kommentierte der Lehrer, dass diese Themen oder Ereignisse historisch im Mittelalter zu verorten seien und in eine Epoche fielen, die in der islamischen Welt das ›Goldene Zeitalter‹ genannt werde (Protokoll, 20.03.2019).

Seit dem 8. Jahrhundert brachte die islamische Welt eine Blüte der Wissenschaften, der Technologie und der Kultur hervor, die mit der Herrschaft der Abbasiden in Bagdad begann (Hans, 2023: 218).² Eine besondere Rolle kam dabei dem auf dem Arbeitsblatt be-

² Diese Blüte ging nicht allein aus der arabischen Kultur hervor. Sie entstand, wie Linden (2017: 33) betont, maßgeblich aus der Beeinflussung durch die persische Zivilisation und ihre administrativen Institutionen, von denen das Kalifat mit dem Sieg über das Sassanidenreich im Jahr 750 profitieren sollte. Mit der Herrschaft von Al-Mansur (Der Siegreiche, 754–775), und der Errichtung der neuen Hauptstadt Bagdad sowie der damit verbundenen Abkehr von Damaskus, dem Machtzentrum der Umayyaden, vollzog sich eine generelle Verschiebung der Macht von den Arabern zu den Persern. Al-Mansurs Sohn Mahdi (775–786) förderte nach sassanidischem Vorbild Kunst, Kultur und rationalistisches intellektuelles Leben. Die Herrschaft Mahdis und seines Nachfolgers Harun Raschid bilden die Grundlage für die Geschichten aus 1001 Nacht (Linden, 2017: 33).

handelten Dar al-Hikma, dem Haus der Weisheit zu, das im Jahr 825 n. Chr. in der neuen Hauptstadt gegründet wurde. Hier übersetzte man neben persischen und chinesischen Schriften auch die großen Denker der griechischen Antike, was neben Philosophie und Theologie auch zu einer dynamischen Entfaltung von Mathematik und Medizin führte (Linden, 2017: 34–35). Diese Hochphase der Wissenschaft sollte im andalusischen Kalifat von Cordoba, in dem auch die Chirurgie, die Pharmakologie, die Optik und die Agronomie ungekannte Fortschritte verzeichneten, ihre Fortsetzung finden und bis ins 14. Jahrhundert anhalten (Arnaldez, 2012).³

Diese Errungenschaften waren den meisten Schüler*innen bislang unbekannt und so zeigten sich viele ähnlich überrascht wie der 15-jährige junge Mann im einleitenden Zitat, angesichts der Entdeckungen des Kairoer Gelehrten Ibn al-Haitham (gest. 1040), welcher seinerzeit erstmals die Funktionsweise der Linse beschrieb und daher als »Begründer der modernen Optik« gilt (Unal & Elcioglu, 2009: 323). Dieses Erstaunen darüber, dass ein Muslim – einer ›von uns‹ – die Kamera ›erfunden‹ habe, lässt auf eine starke Internalisierung des gesellschaftlich weit verbreiteten Bildes von Muslim*innen als rückständig und bildungsfern schließen. Diese Vorstellung der intellektuellen Rückständigkeit von Muslim*innen ist in der öffentlichen Meinung der bundesdeutschen Islamdebatten virulent und wurde am durchschlagendsten und prominentesten von Thilo Sarrazin in seinem islamfeindlichen Buch *Deutschland schafft sich ab* (2010) kolportiert (vgl. Kap. I.3). Sarrazin unterstellt Muslim*innen eine genetische Disposition zu mangelnder Intelligenz und wich trotz vehementer Kritik und empirischer Widerlegung (vgl. Foroutan, 2010) nicht von seinen Behauptungen ab. Demgegenüber konnte ich im Feldforschungsort insofern eine Korrelation von religiöser und weltlicher Bildung beobachten, als die Jugendlichen, die ich im IRU des Gymnasiums kennenlernte, im Vergleich zu jenen an der Hauptschule deutlich mehr Zeit in der Moschee verbrachten, die Bildungsangebote der Gemeinden nutzten und eine konsequenteren Glaubenspraxis verfolgten (Tragen des Kopftuchs, Auswendiglernen des Koran). Gerade die religiösen Schüler*innen waren also tendenziell eher bildungserfolgreich. Historisch kann die Tatsache, dass die islamischen Gesellschaften Ende des 19. Jahrhunderts gegenüber den wissenschaftlichen und technologischen Entwicklungen Europas ins Hintertreffen geraten waren, kaum geleugnet werden. Dass der technologische Fortschritt indes im Gewande von Überlegenheitsgebaren und Kolonialisierung über die Muslim*innen hereinbrach, ist einer der Gründe für die Internalisierung von Minderwertigkeitsgefühlen des muslimischen ›Wir‹ (Stutz, 2013: 69), das, wie der oben zitierte Schüler annahm, nicht Professor*in sein könne.

Indem der Lehrer die negativen und letztlich eurozentrischen Assoziationen der Schüler*innen zum Begriff ›Mittelalter‹ mit den Errungenschaften des Goldenen Zeitalters des Islam kontrastierte, stimulierte er eine Irritation der bisherigen Gewissheiten

3 Zu den wohl berühmtesten Persönlichkeiten des Goldenen Zeitalters gehören der hanafitische Rechtsglehrte, Arzt, Mathematiker und Politiker Ibn Sina (gest. 1037) – latinisiert Avicenna –, der die Geschichte der Medizin maßgeblich prägte (Goichon, 2012), der im Westen als Averroes bekannte Korangelehrte, Physiker, Mediziner und Philosoph Ibn Ruschd (gest. 1198), welcher in Cordoba wirkte (Arnaldez, 2012), und der bekannte, in Kairo tätige Mathematiker, Optiker und Astronom Ibn al-Haitham (gest. 1040) (Unal & Elcioglu, 2009: 323).

der Hauptschüler*innen wie z.B. der vermeintlichen intellektuellen Rückständigkeit und provozierte eine kognitive Öffnung für die Reflexion von Selbst- und Fremdzuschreibungen. Er reagierte somit auf die Leerstelle in der modernen Geschichtsschreibung, in welcher der Beitrag, der islamischen Akademien jener Epoche zu den heutigen, vermeintlich ›westlichen‹ Wissenschaften, weitestgehend ausgeblendet wird (Hans, 2023: 218). Das Bestreben, diese Geschichtsschreibung zu korrigieren wendet sich, wie etwa die Historikerin Sonja Brentjes (2013: 119–120) konstatiert, unter Muslim*innen bisweilen aber in eine Glorifizierung des Goldenen Zeitalters und eine Überhöhung des Beitrags der muslimischen Gelehrten als unabdingbare Voraussetzung heutiger Wissenschaft.⁴ In dem Unterrichtsmodul *Wissenschaft im Islam* beabsichtigte Emre Demir nun mithilfe der didaktisch basalen schüler*innenseitigen Reproduktion von Kurztexten, den Jugendlichen eine Argumentationsbasis gegen essenzialisierende Rückständigkeitsthesen wie jene Sarrazins an die Hand zu geben. Die Reaktionen der Schüler*innen legen nahe, dass die Unterrichtseinheit das internalisierte bildungsbezogene Minderwertigkeitsgefühl zumindest für den Moment produktiv irritieren konnte. Aufgrund der Zeitknappheit – die Einheit umfasste lediglich zwei Unterrichtsstunden – konnten die Inhalte allerdings kaum ausführlich reflektiert und eingeordnet werden, so dass auch hier die Möglichkeit einer a-historischen, glorifizierenden Rezeption durchaus gegeben war.

Als deutlich schwieriger vereinbar mit der Religion – nicht nur mit dem Islam – als etwa die Beschreibung der Linse sollte sich jene bahnbrechende naturwissenschaftliche Idee darstellen, die im 19. Jahrhundert, das Goldene Zeitalter der islamischen Zivilisationen war lange Geschichte, der britische Geologe und Zoologe Charles Darwin verbreite: die Evolutionstheorie.

1.2 Islam und die Evolutionstheorie

Frau Bruns – Evolutionstheorie als pädagogische Herausforderung

Der 15-jährige marokkostämmige Younes, der bereits in Kapitel I. und IV. zu Wort kam, hatte mich nach dem Religionsunterricht bei Emre Demir eingeladen, mit ihm die Biologiestunde des zehnten Jahrgangs bei Frau Bruns zu besuchen, die sich gleich mit der Beobachtung einverstanden erklärte. Acht der zwölf Teilnehmenden waren türkei- oder marokkostämmig und wurden von der Lehrerin als Muslim*innen gelesen. Vom Hang der Lehrerin zu despektierlichen bis islamfeindlichen Äußerungen hatten mir zuvor bereits verschiedene Gesprächspartner*innen an der Schule berichtet und ich sollte, wie folgender Protokollausschnitt zeigt, gleich zu Beginn der Stunde einen ersten Eindruck erhalten:

4 Brentjes (2013) illustriert diese Überhöhung, die sie mit Abdelhamid Sabra als ›Muslim precursoritis‹ (zit. ebd.: 120) bezeichnet, anhand eines Beispiels. Sie analysiert das Buch *1001 Inventions: The Enduring Legacy of Muslim Civilization* (Al-Hassani, 2012), das den Begleitband zur Ausstellung *1001 Inventions: Discover the Golden Age of Muslim Civilization* darstellt, die 2012/23 unter der Schirmherrschaft der National Geographic Society, Washington DC, stattfand. Die Historikerin schließt, dass »*1001 Inventions* contains on almost every page substantial errors, misrepresentations, or, sadly, sheer inventions of its own« (S. 121), die sie hernach detailliert herausarbeitet und auflistet.

*Frau Bruns geht die Anwesenheitsliste durch und stellt fest, dass eine von ihr als muslimisch gelesene Schülerin heute fehlt. Die Lehrerin ist sich sicher, den Grund zu kennen – es ist Fastenzeit: »Was hat die denn? Die Ramadan-Magengrippe?« Während der Religionslehrer Emre Demir den Schüler*innen gegenüber wiederholt betonte, dass ich »auf ihrer Seite stehe«, stellt Frau Bruns mich über meinen Kopf hinweg als ihren Kollegen vor, und weist die Schüler*innen mit bestimmtem Ton an, mit mir zu kooperieren. Sie bietet mir einen Platz neben sich am Pult an, doch ich bestehe darauf, mich in der hinteren Ecke des Raumes zu Younes zu setzen. Frau Bruns macht es sich demonstrativ in ihrem Kinosessel bequem, der auf ein Rollbrett montiert ist, und fährt mit ihrem ›Thron‹ ans Pult. Die Schüler*innen sitzen auf ungepolsterten Holzstühlen. Die Lehrerin nimmt das Heft einer Schülerin vom Tisch auf, greift nach einer Sprühflasche mit Desinfektionsmittel und benetzt das Deckblatt mit drei kräftigen Stößen (Protokoll, 21.05.2019).*

Die Mutmaßung, der Abwesenheitsgrund einer muslimischen Schülerin im Fastenmonat müsste die ›Ramadan-Magengrippe‹ – vermutlich eine Metapher für Schwäche aufgrund des Fastens – sein, der versuchte, doch fehlgeschlagene Schulterschluss mit dem wissenschaftlichen Besucher, das Besteigen ihres ›Throns‹ und die Desinfektion eines Schüler*innenheftes ereigneten sich in wenigen Minuten und sind Beispiele für zahlreiche despektierliche Praktiken den Schüler*innen, insbesondere den Muslim*innen gegenüber, die ich in der Unterrichtsstunde beobachten konnte. Nach seiner Wahrnehmung der Lehrerin gefragt, erklärte Younes, der selbst nicht religiös war und auch nicht fastete: »Das ist ihre Art, da haben wir uns dran gewöhnt« (ebd.).

Zwar stellt der Biologieunterricht nicht, wie der Unterricht in den Moscheen oder der IRU an den Schulen, einen islamischen Bildungsraum in dem Sinne dar, dass hier religiöses Wissen durch Muslim*innen an Muslim*innen vermittelt würde. Da die Lehrerin die Schüler*innen aber einerseits immer wieder auf das ihnen zugeschriebene Muslim*insein reduzierte und demgemäß auch das Thema der Unterrichtsstunde maßgeblich in Beziehung zur (islamischen) Religion verhandelte, leistet die beobachtete Stunde einen wichtigen Beitrag zu der Frage, wie in einer überwiegend als muslimisch gelesenen Praxisgemeinschaft – bisweilen eher noch für diese – zwischen den Rechtfertigungsordnungen übersetzt wird. Nachdem Frau Bruns die Anwesenheit der Schüler*innen kontrolliert und ihre Lehrmaterialien sortiert hatte, stand sie auf, gab ein Arbeitsblatt aus und kommentierte:

In Amerika und vielen muslimischen Staaten wie Saudi-Arabien, Malaysia darf das hier nicht gelehrt werden! Mir ist wichtig, dass ihr das versteht! Das ist keine Kritik an irgendeiner Religion, aber ich diskutiere darüber auch nicht mit Leuten, die kein Wissen haben, die sagen, ich bin Muslim, interessiert mich nicht (Protokoll, 21.05.2019).

Das Thema des neuen Unterrichtmoduls lautete *Evolutionstheorie*. Bereits in diesem ersten Kommentar erklärte Frau Bruns ihre Autorität als Wissende und diskreditierte religiös bedingte Abwehrhaltungen dem Thema gegenüber, die sie unverkennbar zuvor derst Muslim*innen zuschrieb. Anstatt nun inhaltlich in das Arbeitsblatt einzusteigen, referierte die Lehrerin ausgiebig zu der von ihr betonten Dichotomie von Wissen und Glauben. Und nachdem sich alle Lernenden ein Arbeitsblatt genommen hatten, fuhr sie fort:

Frau Bruns: »Was ist das Problem [mit der Evolution]? Es hat oft mit Religion zu tun!« Younes: »Die [Religiösen] meinen meistens, dass der Mensch nicht vom Affen abstammt, sondern von Adam und Eva!«

Frau Bruns: »Genau. Aber die Geschichte von Adam und Eva, das muss man wissen, entstammt der jüdischen Tradition und ist erst um 600 v. Chr. entstanden. Die Juden hatten damals in der Stadt Babylon den Glauben verloren und die Rabbiner brauchten etwas, mit dem sie die Leute zurückgewinnen konnten. Ich will hier nicht an den Offenbarungsgeschichten rütteln, aber Mohammed hatte damals auch Freunde jüdischen und christlichen Glaubens, ja, wirklich! Durch den Handel mit anderen Ländern kannte Mohammed Christen und Juden! Auch viele Christen haben mit dem Thema Evolution aber Probleme! Wie können wir uns also im Bio-Unterricht das Thema anschauen? (Protokoll, 21.05.2019; Anm. d. Verf.).⁵

In diesem kurzen Gesprächsausschnitt wird dreierlei deutlich. Zuerst benannte Younes mit den Bildern Adams und Evas auf der einen und der Abstammung vom Affen auf der anderen Seite – die grundlegende Differenz zwischen Kreationismus und der Evolutionstheorie. Anstatt nun etwa den Topos der Abstammung des Menschen vom Affen *evolutionshistorisch* einzuordnen und zu korrigieren, war die Lehrerin bemüht, den Mythos von Adam und Eva *religionsgeschichtlich* zu verorten, wodurch sie sich *zweitens* als legitime Sprecherin auch zum Thema Religion positionierte. Zuletzt versuchte sie, die von ihr selbst in den Fokus gerückte Frontstellung zwischen Evolutionstheorie und Islam wieder aufzuweichen, indem sie auch Christen eine Opposition zur Evolutionstheorie diagnostizierte. Die Lehrerin empfand die Vermittlung der Evolutionstheorie an einen Kurs der überwiegend von muslimisch gelesenen Schüler*innen besucht wurde, offenkundig als große Herausforderung, der sie mit einer Strategie begegnete, die nach einem kurzen Exkurs zur Evolutionstheorie und ihrer Rezeption in der islamischen Welt analysiert werden soll.

Charles Darwin hatte seine Ansichten erstmals 1859 in seinem Werk *The Origin of Species* vorgelegt. Die Artenvielfalt und die Veränderbarkeit einzelner Arten gingen demzufolge auf den Prozess der Evolution zurück, in dem Darwin die Faktoren der Variation, Selektion und Adaption als ausschlaggebend identifizierte. Hieraus leitete sich schließlich das prominente Axiom des *survival of the fittest* ab. Darwins Überlegungen konfligieren in zwei zentralen Punkten mit der koranischen Offenbarung. Den *ersten* und zentralen Reibungspunkt stellt die Annahme dar, dass jegliche biologische Entitäten, einschließlich der Menschen, durch in Verbindung stehende Lineages historisch miteinander verwandt sind (Malik, 2021a: 1). Der islamische Theologe und Chemiker Shoaib Ahmed Malik folgert:

5 Jüngeren Erkenntnissen zufolge ist der Ursprung des Mythos deutlich älter. So haben die Alttestamentlerin Marjo Korpel und der Altorientalist Johannes de Moor von der Protestantischen Theologischen Universität Amsterdam Texte von Steintafeln, die in den Ruinen der im 12. Jh. v. Chr. vernichteten nordsyrischen Hafenstadt Ugarit gefunden wurden, neu übersetzt. Darunter fanden sie einen Text in semitischer Sprache, in welchem die Forscher*innen den Vorläufer der biblischen Schöpfung von Adam und Eva erkennen und den Ursprung des Mythos somit auf das 13. vorchristliche Jahrhundert datieren (vgl. Korpel & de Moor, 2014).

Humans, then, are descendants of an earlier species and were not simply created into existence instantaneously. This entails that Adam and Eve, who are generally and traditionally considered to be the first parentless couple of humankind in Islam, must have had a mother and a father. Here, tension starts to brew, and it is the conceptual starting point for the entire discourse of Islam and evolution (Malik, 2021a: 1).

Neben der gemeinsamen (1) *Abstammung der Arten* steht ferner der Aspekt der (2) *deep time*, der geologische Begriff für die Erkenntnis, dass die Erde sich über Millionen bzw. Milliarden von Jahren entwickelt hat (Malik, 2021a: 28), in Konflikt mit dem Glauben an die Schöpfung in »sechs Tagen«. In der Geschichte haben jüdische, christliche und islamische Theologen das Alter der Erde in Jahrtausenden konzipiert. So ging etwa das biblische Narrativ lange von einem Erdalter von 6.000 Jahren aus (Rogers, 2011: 71 zit. in Malik, 2021a: 28). Diese Annahmen mussten durch Fortschritte in der Geologie gänzlich revidiert werden, wonach die Erde heute als etwa 4,5 Milliarden Jahre alt gilt (ebd.). Wie diese Divergenzen interpretiert und abgemildert werden, analysiere ich im Folgenden sowohl am Fallbeispiel des Biologieunterrichts an der Hauptschule wie auch anhand des Islamunterrichts in der Al-Taqwa Moschee.

Die Evolution gilt heute als durch verschiedene Beweisführungen gesichert, von denen die aussagekräftigsten die Funde von Fossilien, die Homologie und insbesondere die Genetik sind, und die in Summe kaum Zweifel zulassen (Malik, 2021a: 38).⁶ Während die Lehre der Evolution mithin selbstverständlicher Bestandteil der Curricula in den Ländern Nordwesteuropas ist, sieht der Parlamentarische Ausschuss des Europäischen Rates bereits im Jahr 2007 den Kreationismus auf dem Vormarsch (vgl. Bönisch, 2010).⁷ Neben der Unterminderung der Evolutionstheorie durch christliche Kreationist*innen, darunter in Italien oder Polen zeitweise hochrangige politische Offizielle, hat auch der islamische Kreationismus einen wachsenden Einfluss auf die Muslim*innen Nordwesteuropas, das laut Salman Hameed, der zur Wissenschaftsrezeption in muslimischen Gesellschaften forscht, mittlerweile gar dessen Hochburg ist (Hameed, 2015: 391). Das Erstarken des islamischen Kreationismus in Europa ist maßgeblich dem türkischen Publizisten und Fernsehprediger Adnan Oktar zu verdanken, der mit seinem schillernden *alter*

6 Fossilien, d.h. in Sedimentgestein konservierte Überreste von Lebewesen werden durch die Wissenschaft der Paläontologie (altgriech. *Palaios* »alt«, *όντος* »seiend«) klassifiziert und chronologisch eingeordnet. Sie kann anhand verschiedener Methoden wie z.B. geochemischer Analysen auf die Lebensumstände der jeweiligen Lebewesen, bzw. Organismen schließen wie etwa das Klima. Biologische Homologie bezeichnet schlicht das Vorkommen eines gleichen Merkmals in verschiedenen Spezies aufgrund eines gemeinsamen Vorfahren. Den verlässlichsten Beleg für die Evolution liefert aber die Genetik, welche die DNA, den »Bauplan« einer Spezies entschlüsseln kann und entsprechend Unterschieden und Gemeinsamkeiten erkennen und somit Verwandtschaft belegen kann (Malik, 2021a: 32–38).

7 Der Biologiedidaktiker Dittmar Graf hat die Einstellungen von angehenden Lehrer*innen erfragt und für 2010 festgestellt: »Lehramtsstudenten, die einen Biologie-Leistungskurs in der Oberstufe besucht hatten, lehnten zu fast acht Prozent die Evolution ab. Von denjenigen, die einen Grundkurs absolviert hatten, waren es 17 Prozent, von denjenigen ohne Biologieunterricht sogar über 20 Prozent.« (Bönisch 2010, Abs. 4). Mittlerweile gebe es in Deutschland immer mehr Lehrkräfte, die offen dazu stehen, im Unterricht Kreationismus zu vermitteln. Darunter jene der über 100 Einrichtungen, die dem Verband evangelischer Bekenntnisschulen angehören (ebd.).

ego Harun Yahya und dem 1990 veröffentlichten Buch *Evolution Deceit: The Collapse of Darwinism and its Ideological Background* ein breites Publikum erreichte.⁸ Während Oktar beispielsweise in der Zeitung *Welt* als ungefährlich eingestuft wird (Biermann, 04.02.2013), betont Hameed (2015: 391) den Einfluss Yahyas als einen nicht zu unterschätzenden Faktor im Erstarken kreationistischer Tendenzen. Oktars Lehre, welche auch die Evolution einzelner Arten ablehnt, stelle mittlerweile gar die dominante Form des islamischen Kreationismus in Europa dar (ebd.). Demgegenüber ist die Evolutionstheorie in zahlreichen muslimischen Ländern zwar geächtet und das Unterrichten etwa in Saudi-Arabien, Oman und Algerien gänzlich verboten (Alassiri, 2019: 122), »the reception of biological evolution« so betont Hameed, ist aber »far more mixed in the larger Muslim world« (2015: 391).⁹ Shoaib Ahmed Malik (2021b) identifiziert neben den Kreationist*innen, welche die Evolutionstheorie gänzlich ablehnen, verschiedene Typen anhand ihrer Bezugnahme auf islamische Quellen und Evolutionstheorie. So gebe es ferner die *committed evolutionists*,

-
- 8 Yahyas Organisation erreichte von der Türkei aus über Websites in verschiedenen Sprachen Muslim*innen außerhalb der Türkei und verbreitete zahlreiche Pamphlete und Bücher. Die heftigen Reaktionen der westlichen Presse auf die Zusendung seines 800-seitigen Werkes *Atlas of Creation* an Schulen in verschiedenen Ländern Nordwesteuropas und das Darwin-Jahr 2009 boten Yahya die mediale Öffentlichkeit, sich als Verteidiger gegen die materialistischen Ideologien des Westens zu gerieren (Hameed, 2015: 390–392). Auch seine bizarren Auftritte, bei welchen er sich mit jungen wasserstoffblonden Frauen umgibt, die oftmals lediglich Bikini tragen und die er seine ›Kätzchen‹ nennt, sorgten für Publicity (Biermann, 04.02.2013).
 - 9 Christiane Paulus und Mahmoud Abushair (2018) geben einen historischen Überblick über hermeneutische Positionen im Zusammenhang der Evolutionstheorie. So kritisierte beispielsweise Dschamal ad-Din al-Afghani (gest. 1897) Darwin dahingehend, dass er den Beweis für die Veränderung der Arten schuldig geblieben sei, sah aber die Selektion an den Beispielen der Wahl von Ehefrauen in der beduinischen Kultur sowie in der Pferdezucht bestätigt. Eine am europäischen Mainstream Darwinismus orientierte religionskritische Auffassung vertrat der Libanese Schibli Schumaiyil (gest. 1917), für den Religion ein Hindernis in der Entwicklung und des Fortschritts der Menschheit darstellte und entsprechend überkommen werden müsse. Ein Kompromiss zwischen beiden Positionen geht auf den von Schumaiyil beeinflussten Ägypter Ismail Mazhar (gest. 1963) zurück, der einerseits den »extremen Materialismus« der säkularen Kritik à la Schumaiyil ablehnte und andererseits al-Afghani Naivität und Unverständnis attestierte. »[E]s gehe nicht um die Er-schaffung des Elefanten aus einer Ameise oder des Menschen aus einem Affen.« (Paulus & Abushair, 2018: 45). Ein weiterer Ägypter, Amin al-Khuli, der von der islamischen Renaissance Anfang des 20. Jahrhunderts beflügelt Europa besucht hatte, setzte sich intensiv mit der Evolutionstheorie auseinander und erschuf gemeinsam mit seiner Frau Aischa bt. asch-Schati' einen Ansatz der reformierten, literarischen Koranhermeneutik. Er war als islamischer Theologe vom Nutzen der Evolutionstheorie überzeugt, weltliche Entwicklungsprozesse zu erklären, sei sie doch als Naturwissenschaft am Leben der Menschen und an der Entwicklung aller Wesen interessiert. Im Westen habe der Klerus Darwins Lehre lediglich als problematisch aufgefasst, weil sie diese in Gegensatz zum jüdischen Schöpfungsmythos sahen. Darwin habe aber, wie al-Khuli betont, die Existenz des Göttlichen niemals bezweifelt: »Es gebe keinen Grund zu bestreiten, dass Gott aus einem Ursprung Stämme mit der Anlage zur Entwicklung geschaffen habe. Im Koran werde die Erschaffung des Menschen aus Erde in Phasen beschrieben, jedoch sei die Erforschung der Details seiner Genese dem menschlichen Verstand bzw. der Wissenschaft überlassen worden. Daher entspräche der Ansatz der Religion auch dem Konzept der Evolution.« (Paulus & Abushair 2018, 46). Amin al-Khuli hat somit einen Weg aufgezeigt, durch welchen der koranische Diskurs nicht normativ verengt wird, sondern unter der Akzeptanz empirischer Wirklichkeiten als »kognitive Kommunikation mit den Hörern« (ebd.: 67) verstanden werden kann.

welche die Evolutionstheorie akzeptieren und eine Neuinterpretation der Schriften auf Basis aktueller empirischer Erkenntnisse fordern, oder die *human exceptionalists* die annehmen, dass alles Leben Produkt der Evolution sei, ausgenommen die Menschen (Malik, 2021b).¹⁰

Für die pädagogische Praxis stellt die im islamischen Mainstream virulente epistemologische Frontstellung von islamischem Kreationismus und Evolutionstheorie zweifelsohne eine Herausforderung dar (vgl. Alassiri, 2019: 122). Um diese Verhältnisbestimmung zu verstehen und ihr pädagogisch begegnen zu können, sollte ihre Reproduktion indes vermieden und, so Hameed, die moralische Selbstpositionierung von Muslim*innen in einem säkularen Staat ebenso mit einbezogen werden, wie die Vielfalt von Prozessen der Adaption und Konvergenz (2015: 396).

Auch die Akteur*innen im Feldforschungsort versuchten auf unterschiedliche Weise, Konvergenzen zwischen Evolutionstheorie und Religion herzustellen. In der beobachteten Biologiestunde fuhr Frau Bruns mit ihren Erläuterungen zum Spannungsverhältnis zwischen Wissen und Glaube fort und beantwortete schließlich die von ihr gestellte Frage, wie das Thema im Bio-Unterricht behandelt werden könne:

Das ist gar nicht so schwierig, denn es gibt immer eine Variable, die man nicht erklären kann. Kennt ihr Stephen Hawking, diesen kleinen Mann im Rollstuhl? Der hat die Weltformel gesucht, eine Formel, mit der man alles erklären kann, eine Universalformel. Der wurde gefragt: ›Wie kannst Du gegen Gott vorgehen!‹ Da hat er gesagt: ›Das tue ich nicht. Ich glaube an die eine Variable!‹ Also egal wie weit die Naturwissenschaftler kommen, es bleibt immer eine Variable, die sie nicht erklären können (Protokoll, 21.05.2019).

Um eine Möglichkeit der Konvergenz von (islamischem) Schöpfungsmythos und Evolutionstheorie aufzuzeigen, verwies die Biologielehrerin auf den prominenten britischen Astrophysiker Stephen Hawking, der Ende der 1980er die (später wieder revidierte) Möglichkeit göttlicher Existenz einräumte (Hawking, 1988), da auch die Naturwissenschaften nicht alles erklären und letztbegründen könnten.¹¹ Trotz dass die Evolution durch

10 Eine Ausnahmeerscheinung ist nach Malik (2021b) David Solomon Jalajel (2009, 2018), der auf Grundlage ash'aritischer, maturidischer und salafistischer Quellen einen inhärenten Konflikt zwischen Islam und Evolution negiert und argumentiert, dass lediglich Adam und Eva auf wundersame Weise geschaffen worden seien. Wenn die elternlose Inkarnation Adams aber ein unbestreitbarer islamischer Glaubenssatz ist, so fragt Jalajel, wie kann dieser mit der Evolution ausgesöhnt werden? Hier bringt er das theologische Prinzip des *tawāqquf* ins Spiel, das als sein eigener innovativer Beitrag ist. Der Begriff bedeutet etwa Aussetzung des Glaubens und bezieht sich auf Situationen, in denen auf eine Frage verschiedene, gleichermaßen plausible Antworten existieren. Wenn man sich nun entschließt, abzuwarten, bis weitere Evidenz für oder gegen eine Position hervorgebracht wird, praktiziert man *tawāqquf*. Jalajel scheidet außerdem die Verbindung der *Schöpfung Adams* von der *Schöpfung der Menschheit*, da auch der Koran sich nicht dazu äußert, ob es zur Zeit der Schöpfung Adams vielleicht bereits Menschen auf der Erde gegeben habe. Malik (2021b) nennt diese Position *Adamic exceptionalism*. (Ebd.).

11 Hawking ging in den 1980er Jahren in seinem Essay *A Brief History of Time* (1988, mit J.L. Anderson) noch von einer ultimativen Theorie hinter der Schöpfung aus, welche auf die Existenz Gottes hinweisen könne. Er revidierte dies 2010 in *The Grand Design* (2010, mit L. Mlodinow) und sei ferner

oben genannte Evidenzen in der Biologie als gesichert gilt, sah sich die Lehrerin bewogen, fortwährend auf die Legitimität des Zweifels an diesen empirischen Evidenzen hinzuweisen, um die Möglichkeit der Vereinbarkeit mit dem Glauben an eine übernatürliche Schöpfung zu eröffnen:

Frau Bruns: »Also Leute, das hier [tippt auf das Arbeitsblatt] sind alles nur Vermutungen, die aber hoch wahrscheinlich sind. Woher kommt nochmal das Leben auf der Erde?«

Schülerin A: »Meteorit!«

Schüler B: »Trümmerreste von Planeten.«

Frau Bruns: »Genau! Da sind Metalle drin, die verändern sich im Feuer, also wenn er in die Erdatmosphäre eintritt. Durch die Reaktion von Metall und H₂O kann Leben entstehen, geht man heute von aus. Leute, euer Problem ist ja, dass ihr denken könnt bis zu Euren Großeltern. Im Text hier geht es aber um einen Zeitraum von 3,7 Milliarden Jahren!«

Frau Bruns greift nach einem von einem Schüler/einer Schülerin gestalteten Plakat mit einer Uhr, auf der die jeweiligen Erdzeitalter farblich eingezzeichnet sind und erklärt, dass der Mensch im Vergleich zur Geschichte der Erde erst »in der letzten Minute die Bildfläche betreten« habe (Protokoll, 21.05.2019).

Auf dem Arbeitsblatt zur *Abstammung der Arten* war ein Stammbaum der Evolution der Wirbeltiere abgebildet, in welchem der Mensch nicht vorkam. Allein diese Beobachtung ließe sich als Vermeidungsstrategie interpretieren, bezieht sich der größte Reibungspunkt zwischen religiösen und naturwissenschaftlichen Überzeugungen doch auf die Abstammung des Menschen. Indem die Lehrerin wiederholt die Legitimität des Zweifels an den evolutionären Prozessen betonte und durch Hawkings Variable Gott einen vagen Platz in der Entwicklung einräumte, schuf sie einen Kompromiss zwischen den Ordnungen, gleichwohl auf Kosten der Glaubwürdigkeit der Naturwissenschaften. Mit dem Verweis auf die im Vergleich zur Erdgeschichte verschwindend geringe Dauer der menschlichen Existenz griff Frau Bruns hernach auch den zweiten potenziell konfliktiven Aspekt der *deep time* auf. Anstatt aber die Erkenntnisse über das Alter des Universums und der Erde ebenfalls in Zweifel zu ziehen, präsentierte sie dieses als gut belegt und präsentierte den Urknall als »ein Ereignis, das man heute noch messen« (ebd.) könne. Als die Schüler*innen sich von ihren Ausführungen zunehmend überfordert und gelangweilt zeigten, betonte die Lehrerin die Intention ihres Exkurses.

Ich wollte Euch verdeutlichen, dass das Anschauen des großen Ganzen demütig macht! Wer Glauben hat, kann solche Sachen besser verstehen. Ich stelle mir vor, dass, wer ungläubig ist, dem fehlt die andere Schale der Waage. Jeder Mensch, der Glauben hat, egal ob diesen oder jenen, hat vor Gott die Fähigkeit zu sagen, ich bin wertvoll (Protokoll, 21.05.2019).

der Meinung, dass für die Entstehung des Universums keine göttliche Macht notwendig gewesen sei.

Indem die Lehrerin die in Relation zur Entstehung des Universums verschwindend kurze Existenz des Menschen aufzeigte, um »Demut« in den Schüler*innen zu evozieren, argumentierte sie nicht mehr in der Logik der Empirie basierten Naturwissenschaft (als Institution der *staatsbürgerlichen Welt*), sondern adaptierte den Modus religiöser Argumentation. Dieser Modus drückte sich nicht nur in der Aneignung religiöser Terminologie (»ungläubig«), sondern auch von Positionen wie der Darstellung von Atheist*innen als defizitär (»dem fehlt die andere Schale der Waage«) aus. Frau Bruns war überaus bemüht, den muslimischen Jugendlichen einen Zugang zur Evolutionstheorie zu eröffnen, der potenzielle Konfliktpotenziale entschärfe, verhinderte somit aber zugleich kontroverse Debatten und deklassierte vermutlich unbeabsichtigt nicht nur die Überzeugung von Atheist*innen, sondern auch den Status von Grundannahmen ihres Faches. Eine Diskussion akzeptierte sie, wie sie eingangs klarstellte, jedoch nur auf der Basis von Wissen und nicht allein auf Basis religiöser Überzeugungen.

Ob der von der Lehrerin reproduzierte und ihren Einlassungen zugrunde gelegte Antagonismus von Islam und Evolutionstheorie für die Jugendlichen indes überhaupt relevant war, versicherte sich die Lehrerin zu keinem Zeitpunkt und muss hier in Frage gestellt werden. Viele der von Frau Bruns als muslimisch markierten Schüler*innen lebten in wenig religiösen Elternhäusern und handhabten den Bezug zur Religion überaus situativ und flexibel. Ich schließe daher, dass die Grundlage für die Argumentation der Lehrerin weniger die Orientierungen der Schülerschaft waren, als vielmehr ihr eigener Vorstellungshorizont, in welchem die Frontstellung Islam – Evolutionstheorie einen gesetzten Wissensbestand darstellte. Diesen projizierte sie fortwährend unhinterfragt auf die Schüler*innen. Der Versuch die vermeintliche islamische Position mit der Naturwissenschaft zu versöhnen, mag an anderer Stelle, wenn fachlich fundiert, läblich sein. Im Falle der beobachteten Unterrichtsstunde wirkte er jedoch oktroyiert und unangemessen. Das Beispiel illustriert ein zentrales Problem des Blicks der gesellschaftlichen Majorität auf Muslim*innen, der die religiöse Identität als »Primäridentität« voraussetzt und somit vermeintlich islamische Überzeugungen auf alle muslimisch gelesenen Menschen projiziert. Die potenziellen Kompetenzen der Schüler*innen, als eben solche zu kritisch zu handeln und sich eigene Urteile zu bilden, wurden in der beobachteten Unterrichtsstunde durch *othering* und eine bevormundende Haltung der Lehrerin massiv eingeschränkt. Es ist offenkundig, dass die Vereinbarung von Evolutionstheorie und religiösen Schöpfungsmythen eine große pädagogische Herausforderung für die Lehrerin darstellte. Diese Herausforderung resultierte jedoch weniger aus den tatsächlichen religiösen Überzeugungen der Schüler*innen, als vielmehr aus der Ignoranz der Lehrerin diesen gegenüber.

Auch im Unterricht in der Al-Taqwa Moschee konnten Argumentationsstrategien beobachtet werden, welche die Annäherung von Naturwissenschaften und Islam zum Ziel hatten. Wie der folgende Absatz illustriert, wurden auch hier die Aspekte der gemeinsamen *Abstammung der Arten* und der *deep time* aufgegriffen.

Abdullah – Wissenschaftliche Koranexegese

Ein Schüler liest Sure 10:5: »Er ist es, Der die Sonne zu einer Leuchte und den Mond zu einem Licht gemacht und ihm Himmelpunkte zugemessen hat, damit ihr die Zahl der Jahre und die Zeitrechnung wisst. Allah hat dies ja nur in Wahrheit erschaffen. Er legt die Zeichen ausführlich dar, für Leute, die Bescheid wissen.«

*Abdullah: »Koran ist das offenbarte Wort Allahs, das unerschaffene Wort Allahs. Das größte Wunder, was den Menschen zu Teil wurde. Dieses Buch mit all den sprachlichen Feinheiten und Einzelheiten [...] kann niemals von einem Menschen geschrieben worden sein. Auf der einen Seite haben wir Sonne, *diyāt*’, und auf der anderen Seite haben wir Mond, *nūr*. Leuchte und Licht. Ja, für uns, die wir keine Ahnung haben, wenn wir lesen, denken wir, Licht gibt Helligkeit. Was ist aber der Unterschied?«*

Schüler: »Die Sonne ist ja nicht vom Mond abhängig. Also die Sonne strahlt einfach. Der Mond strahlt das Licht von der Sonne, abhängig von der...«

Abdullah: »Sehr gut! Stopp! Das reicht! Der Mond leuchtet gar nicht! Der Mond sendet keine Strahlen aus. Der Mond ist wie die Erde ein Planet. Die Sonne allein leuchtet die Strahlen ab. Und der Mond ist wie ein Spiegel. Die Strahlen fallen darauf und dann wird das reflektiert und dann sehen wir erst den Mond. Aber der Mond selber, der hat keine Energie zum Leuchten. Hätte der Prophet vor 1400 Jahren wissen können, dass der Mond nicht leuchtet? Niemals!« (Protokoll, 18.11.2018)

Dieser kurze Protokollausschnitt stammt aus dem Unterricht in der Al-Taqwa Moschee, wo Dr. Abdullah jeden Sonntag von 12 bis 14 Uhr gemeinsam mit zehn bis fünfzehn Schülern im Alter von 13 bis etwa 20 Jahren Koranexegese (*tafsīr*) betrieb. Jeder Schüler hatte eine Übertragung des Koran in deutscher Sprache vor sich liegen – in Ausnahmefällen erlaubte Dr. Abdullah auch jene Version in der App *Muslim Pro* – und in der Regel erhielten die Schüler der Reihe nach dem Auftrag, einige Verse vorzutragen. Dr. Abdullah stellte im Anschluss Fragen nach dem Bedeutungsgehalt der Verse und diskutierte diese, wie der obige Protokollausschnitt einer Stunde zum Thema *Zeit* illustriert, mit dem Kurs. Ich konnte in verschiedenen Unterrichtsstunden beobachten, wie der Lehrer die göttliche Urheberschaft des Korans mit dem oben genannten Argument belegte, dass der Prophet Muhammad spezifische in dem Buch beschriebene Logiken, Prozesse oder Mechanismen der belebten und unbelebten Umwelt als Analphabet seinerzeit unmöglich habe wissen können. Dies ist das zentrale Argument einer wissenschaftlichen Lesart des Koran, die sich zum Ende des 19. Jahrhunderts entwickelt hatte und deren Vertreter der Überzeugung waren, dass man politische Unabhängigkeit und Macht nur erlangen könne, wenn man sich weniger mit der islamischen Rechtsprechung und mehr mit der modernen Wissenschaft befasse. Die Islamwissenschaftlerin Rotraud Wieland (2002) beschreibt in ihrem Beitrag *Exegesis of the Qurān: Early, Modern and Contemporary* diesen Trend als wissenschaftliche Koranexegese oder *tafsīr ‘ilmī*:

Scientific exegesis (*tafsīr ‘ilmī*) of the Qurān is to be understood in light of the assumption that all sorts of findings of the modern natural sciences have been anticipated in the Qurān and that many unambiguous references to them can be discovered in its verses [...]. The scientific findings already confirmed in the Qurān range from Copernican Cosmology [...] to the properties of electricity, from the regularities of chemical reactions to the agents of infectious diseases. The whole method amounts to reading into

the text what normally would not ordinarily be seen there. Often trained in medicine, pharmacy or other natural sciences, even agricultural sciences, exegetes are, for the most part, not professional theologians (Wieland, 2002: 129).

Zwar beziehen sich die Ausführungen Wielands zuvorderst auf die gelehrten Urheber entsprechender exegetischer Werke. Die hier beschriebenen Charakteristika des *tafsīr 'ilmī* lassen sich, wie die folgenden Beispiele zeigen, jedoch auch auf eine zentrale Strategie des Doktors zur Schaffung von Konvergenzen im Unterricht übertragen. Auch die Beschreibung der ‚typischen‘ Exegeten eines *tafsīr 'ilmī* trifft auf den Islamlehrer zu, der ja Mediziner und als praktizierender Oberarzt in einem großen Krankenhaus tätig war. Rückblickend, beschrieb Dr. Abdullah, sei es während der Vorbereitung auf das Abitur gerade die Biologie gewesen, welche ihn begeistert und durch deren Erkenntnisse sich sein Glaube gefestigt habe. Hinsichtlich der *Abstammung der Arten*, die in vorausgehenden Absatz als erster und zentraler Reibungspunkt des Verhältnisses von Islam und Evolutionstheorie identifiziert wurde, führte er aus:

Was völlig falsch verstanden wird und was die Muslime ja auch nicht wissen, der Islam spricht von einer Mikroevolution, die da ist – tagtäglich – und das ist das Wirken Gottes. Dass auf einmal ein Bakterium resistent wird, dass Selektion da ist. Aber was für den Islam nicht da ist, ist eine Makroevolution, das heißt, dass aus einer Art eine andere wird. Wir sprechen von einer Schöpfung und wir sprechen davon, dass Tiere durch eine Mikroevolution innerhalb der Art, aufgrund von Veränderungen, durch Selektion beispielsweise... Jetzt sind die Wände alle Fuß geschwärzt, im Zeitalter der Industrialisierung. Und jetzt werden die weißen Motten erkennbar, die schwarzen nicht. Was passiert? Die weißen werden gefressen. Selektionsvorteil! Die schwarzen überleben. Jetzt gibt es aber in der schwarzen Mottenart vielleicht einen Gendefekt und die meisten Gendefekte sind nicht überlebensfähig. Bei manchen kommt es zu einem Überleben dieser Art und dann kommt es zu einer Selektion und siehe da, die einen werden verdrängt, die anderen bleiben. Aber wer ist derjenige, der diesen Gendefekt herbeiruft? (Abdullah, 09.12.2018).

Laut Abdullah gilt es also, die durch Selektion und Adaption resultierenden Variationen innerhalb einer Art als Mikroevolution zu akzeptieren. Die Ausdifferenzierung von Lineages, welche auf einen gemeinsamen Vorfahren zurückgehen, lehnte er hingegen ab und somit das zentrale Theorem Darwins, welches, wie oben bereits erwähnt wurde, durch die drei Belegstränge der Fossilenfunde, der Homologie und der Genetik empirisch nahezu außer Zweifel steht. Die Differenzierung in eine mit der Schöpfung vereinbare Mikroevolution und eine abzulehnende Makroevolution eröffnet Abdullah letztlich das Festhalten am koranischen Schöpfungsakt der Menschheit durch die wundersame Erschaffung Adams, verbleibt aber in Widerspruch zum wissenschaftlichen *state of the art*.

Auch die Erschaffung der Welt in sechs Tagen steht, wie ebenfalls in vorausgehendem Absatz als zweiter Konfliktspunkt benannt wurde, in Widerspruch mit dem kosmologischen Entstehen der Erde vor etwa 4,5 Milliarden Jahren (Malik 2021, 21; vgl. Dalrymple, 1994). Zur Auflösung dieses Konflikts bietet, wie Abdullah im Unterricht erläuterte, der

Koran selbst einen Ausweg, denn an verschiedenen Stellen wird auf die Relativität von Zeit hingewiesen:

Abdullah: »*Allah subḥānahu wa-ta’ālā* hat die Himmel und die Erde in sechs Tagen erschaffen. Was bedeutet sechs Tage?«

Schüler A: »Nicht die Tage, die wir kennen. Das sind sechs Zeitabschnitte.«

Abdullah: »Sechs Zeitabschnitte! Nicht Tage wie wir sie kennen. Ich habe gerade noch ein bisschen was anderes nachgeguckt. Zum Beispiel auf einem Planeten, ich glaube Merkur war das, dauert ein Sommer 42 Jahre. Wie lange dauert ein Sommer in Deutschland?«

Schüler A: »Drei Tage« (*Gelächter im Raum*).

Abdullah: »Also zumindest kalendarisch gesehen drei Monate. Okay, es regnet und so weiter. Aber Allah hat die Erde und die Himmel und die Hölle in sechs Tagen erschaffen. Sechs Abschnitte! Nicht sechsmal 24 Stunden! Und was haben wir zu – das ist jetzt ganz wichtig – was haben wir zur Zeit gesagt? Zeit...?«

Schüler B: »...ist relativ.«

Abdullah: »Ist relativ! Es gibt zwei Verse im Koran. Wer erinnert sich an diese zwei Verse? Die hatte ich euch mitgeteilt. Zwei Zahlen. Ich schreibe die jetzt mal auf (*schreibt an die Tafel*) 1.000 und 50.000. Was hat das auf sich?«

Schüler C: »Ein Tag für uns ist, also tausend Jahre...«

Abdullah: »1.000 Jahre nach unserer Rechnung. Und an einer anderen Stelle sagt *Allah subḥānahu wa-ta’ālā*, dass die Engel und Dschibril ‘alayhi s-salām zu *Allah subḥānahu wa-ta’ālā* hinaufsteigen. In welcher Art und Weise wissen wir nicht. Und dieses Hinaufsteigen dauert wie lange? 50.000 Jahre! Überleg mal, ein Tag so wie 50.000 Jahre. Ein Tag so wie 1.000 Jahre. Das heißt, Zeit ist, wie er gesagt hat, was?«

Schüler C: »Relativ« (Prot. 18.11.2018; Anm. d. Verf.).

Die hier von Abdullah angeführten Verse des Koran sind 22/47: »Und sie wünschen von Dir, die Strafe zu beschleunigen. Allah wird sein Versprechen nicht brechen. Und gewiss, ein Tag bei deinem Herrn ist wie tausend Jahre eurer Berechnung.« Die gleiche Einheit von eins zu 1.000 wird in Sure 32/5 wiederholt: »Er regelt die Angelegenheit vom Himmel bis zur Erde. Hierauf steigt sie zu Ihm auf an einem Tag, dessen Maß tausend Jahre nach eurer Berechnung sind.« Sure 70/4 führt schließlich an: »Es steigen die Engel und der Geist zu Ihm auf an einem Tag dessen (Aus)maß fünfzigtausend Jahre ist.« Die kosmologische Entstehung der Erde kann mit diesen Gleichungen zwar nicht rechnerisch überzeugend mit der koranischen Schöpfungsgeschichte abgeglichen werden. Es bleibt aber die Einsicht, dass die Zeit relativ ist und die sechs Tage der Schöpfungszeit nicht zwingend den diesseitigen Erdentagen entsprechen müssen, was vor dem Hintergrund der Zeitlosigkeit oder Außerzeitlichkeit des Schöpfers letztlich irrelevant wird. Abdullahs Absicht ist, seinen Schülern die begrenzte Zeit der *dunya*, der diesseitigen Welt, im Vergleich mit der Ewigkeit des Jenseits aufzuzeigen, um Demut zu evozieren. Die Biologie-Lehrerin hatte mit demselben Ziel die Existenz der Menschheit ins Verhältnis zur Existenz der Erde gesetzt. Der Islamlehrer Abdullah hingegen misst die Größen der Naturwissenschaft an der Letztgültigkeit der Offenbarung, dem Koran. Abdullah ist kein studierter Theologe und entspricht somit Wielands oben angeführter Charakterisierung der Exegeten des *tafsīr ‘ilmī*. Seine Inspiration zu dieser Lesart führt er selbst auf keinen

der wenigen renommierten Exegeten des Ansatzes zurück, sondern hebt den Einfluss hervor, welchen der französische Mediziner und Physiker Maurice Bucaille (1920–1998) auf ihn hatte.

Bucaille ist Urheber eines der meistrezipierten Beiträge zur Debatte um die Harmonisierung von Islam und Wissenschaft: *La Bible, le Coran et la Science* (1976).¹² Er war katholisch aufgewachsen, hatte aber als Oberarzt einer chirurgischen Klinik an der Universität von Paris mit zahlreichen muslimischen Patient*innen Gespräche über den Islam geführt, was ihn schließlich dazu veranlasste, die arabische Sprache und den Koran zu studieren (Bigliardi, 2012: 249).¹³ In Folge entwickelte Bucaille die Überzeugung von der Göttlichkeit des Koran, die fortan den Kern seiner Theorien bildete (ebd.). Seine zentrale Position zur Evolutionstheorie ging dezidiert von einer göttlichen Intervention in die Entwicklung der Natur aus und entsprechend nannte er sie *creative evolutionism* (ebd.: 256). Diese Intervention bestand zuvorderst in der Anreicherung existenter Lebewesen mit neu erschaffenem genetischem Material (vgl. Bucaille, 1984: 79–80). Sie sind mit anderen Worten »genetic modifications arising from God's creative genius« (ebd.: 200). Da Abdullahs Position sich maßgeblich aus jener Bucailles zu speisen scheint, kann sie ebenfalls als *creative evolutionism* bezeichnet werden.¹⁴

12 1978 erschien die englische Ausgabe als *The Bible, the Qur'an and Science*.

13 Als schließlich die Ehefrau des ägyptischen Präsidenten Anwar Sadat (reg. 1970–1981) seine Patientin wurde, etablierte sich ein informeller und direkter Zugang zu diesem und Bucaille konnte ihn überzeugen, für ein Forschungsprojekt Zugang zu den Mumien der Pharaonen des 13. vorchristlichen Jahrhunderts zu gewähren, die im Ägyptischen Museum von Kairo aufbewahrt wurden. Als die Sadats Bucaille dem saudischen König Faisal vorstellten, entstand auch zu diesem eine Beziehung mit zahlreichen Möglichkeiten, den Koran zu diskutieren (Bigliardi, 2012: 249).

14 Die Person Bucaille stellt insofern einen *strange case* (Bigliardi, 2012: 262) dar, als er klar als Muslim wahrgenommen und oft als Konvertit dargestellt wird, was als Grund seines Erfolgs gewertet werden muss. Er hat freilich nie öffentlich klar bestätigt, den Islam angenommen zu haben (ebd.: 259.). Auch die Antwort auf die direkte Frage »Have you embraced Islam?«, die ihm in einem Interview mit *The Islamic Bulletin* gestellt wurde, beantwortete er nicht eindeutig: »I wanted to make it quite clear in the very beginning that even before I learnt the first letter of Bismillah, I was convinced that God was unique and all-powerful and when God guided me to undertake a study of the Quran, my inner soul cried out that Al-Quran was the Word of God revealed to his Last Prophet Mohammed (S.A.W.). In my book ›Quran, Bible and Science,‹ I have mentioned these facts and the book has met with instant success in the entire Christian world. In this book I have devoted myself to discuss all problems from purely academic angle, rather than that of faith or belief which would have revealed only my personal convictions. This was because I desired to be treated by the world as an academician rather than a theologian. About my faith and belief, God knows what is in one's heart. I am convinced that if I identify myself with any creed, people will invariably dub me as one belonging to such and such group and feel that whatever I say or do, I do so from only the angle of such and such creed group. I know my fellow beings very well and understand their mentality only too well. I wanted to assure them that all my pronouncements are based on scientific knowledge and not on any religious dogmas« (Islamic Bulletin Inc., o.D.). Bigliardi (2012: 259) schlägt vor, die Art der Bestattung Bucailles in den Blick zu nehmen, da der Ritus Aufschluss über diese Frage geben könne.

1.3 Glauben und Zweifeln

Zwischen Evolutionstheorie und Kreationismus besteht, wie wir gesehen haben, ein Spannungsverhältnis, das abzuschwächen zweifelsohne eine pädagogische Herausforderung darstellt. Beide Überzeugungen erheben einen Anspruch auf Gültigkeit der eigenen Glaubenssätze, und es scheint, als müsse für einen Kompromiss entweder die Religion oder die Naturwissenschaft diesen Anspruch ein Stück weit aufgeben. Sowohl die Biologie-Lehrerin als auch der Mediziner und Islamlehrer öffnen sich zur Findung von Kompromissen in ihrer Argumentation so weit wie möglich der jeweils anderen Logik, ohne jedoch ihre zentralen Glaubenssätze gänzlich *ad acta* zu legen. So gesteht Frau Bruns der Religion eine zentrale Rolle für das Selbstwertgefühl und die Verortung in der Welt zu und erkannte durch die Akzeptanz der verbleibenden ›unbekannten Variable die Grenzen der Wissenschaft an. Diese aber allein aus religiöser Überzeugung in Frage zu stellen, ohne Wissen über den Gegenstand zu haben, ist für sie inakzeptabel. Abdullah hingegen akzeptiert naturwissenschaftliche Erkenntnisse bis zu dem Punkt, an dem sie seinem Glauben in seinen Grundfesten – wie etwa dem Schöpfungsmythos – in Frage stellen. Zwar gehen die Ordnungen nicht ineinander auf, doch schaffen die Akteur*innen derartige Konvergenzen, dass der Widerspruch verringert und der Konflikt zumindest eingehemt wird. Die Positionen der Akteur*innen im Feldforschungsort scheinen sich auf das Motto des US-amerikanischen Physikers und Nobelpreisträgers Richard Feynman (1918–1988) herunterbrechen zu lassen, mit dem er für eine Koexistenz zweier sich ergänzender, doch unterschiedlicher Hoheitsbereiche plädiert: »Religion is a culture of faith, science is a culture of doubt« (Richard Feynman o.J. zit. in Alassiri, 2019: 122).

Im Zusammenhang mit den Debatten um einen vermeintlichen Antagonismus zwischen Glauben und vermeintlich rationaler Wissenschaft muss nicht zuletzt auch kritisch auf den Überlegenheitsanspruch westlicher Gesellschaften verwiesen werden, die sich gegenüber Muslim*innen, religiösen Menschen oder den ›Anderen‹ (d.h. den Veränderten) des globalen Südens gern im Alleinbesitz der Ratio wähnen. Wie begrenzt der Einfluss dieser Ratio in den sogenannten aufgeklärten Gesellschaften ist, hat nicht zuletzt die Virulenz von Verschwörungstheorien im Zuge der Corona-Pandemie gezeigt. Eine sich zunehmend radikalisierende Szene von sog. ›Querdenker*innen‹ griff auf kruide Thesen zurück, die antisemitische Narrative kindermordender Eliten reproduzierten oder eine Corona-Diktatur propagierten, in welcher wahlweise das Virus oder die Impfung dagegen als Mittel eingesetzt würde, um den *great reset* (etwa ›Der Große Neustart‹) umzusetzen, den »Masterplan globaler Eliten zur Unterjochung der Welt« (Weiß, 2021: 187).¹⁵ Derweil wurde der türkeistämmige und muslimische Immunologe Uğur Şahin, Entwickler des wichtigsten Impfstoffs gegen SARS-CoV-2 und Geschäftsführer des Mainzer Pharmaunternehmens BioNTech vom jordanischen The Royal Islamic Strategic

¹⁵ Das oben aufgeführte Verständnis des *great reset* ist die verschwörungsideologische Umdeutung einer Initiative, die auf den Direktor des Weltwirtschaftsforums Klaus Schwab zurückgeht. Schwab schlägt vor, nach der COVID-19-Pandemie die Weltgesellschaft und -wirtschaft gerechter und nachhaltiger zu gestalten. 2020 veröffentlichte er seine Ideen gemeinsam mit Thierry Malleret in dem Buch *Covid-19: Der große Umbruch* (Malleret & Schwab, 2020).

Studies Center zum *Man of the Year* der 500 einflussreichsten muslimischen Persönlichkeiten gekürt (Schleifer et al., 2021). In weiten Teilen jener Gesellschaften, die sich in ihrem politischen Selbstverständnis als modern und also rational und aufgeklärt wähnen, ist in gravierendem Ausmaß eine Ignoranz gegenüber der empirischen Wissenschaft zu beobachten, so dass wir mit Latour (1993) fragen müssen, ob wir jemals modern waren.

2. Zwischen Himmel und Hölle

Der Tod eines Mitschülers

Die Aushandlungen des Verhältnisses von islamischem Schöpfungsmythos und Evolution bieten, wie die Beispiele aus dem Biologieunterricht an der Hauptschule-Nord und dem Islamunterricht der Al-Taqwa Moschee gezeigt haben, die Möglichkeit des Compromises, in welchem auch die Biologie der religiösen Überzeugung ein Schlupfloch eröffnet und die Religion der Naturwissenschaft selektiv akzeptiert und teilweise sogar in die Offenbarung integriert. Zwar fordert der Diskurs grundsätzliche Prinzipien des Glaubens heraus, konnte aber die Hauptschüler*innen, die überwiegend wenig religiös waren, in ihren Überzeugungen nicht tiefgreifend erschüttern. Eine schwerwiegende Prüfung der grundlegenden Glaubenssätze, wie der Dichotomie *Glaube – Unglaube* sowie der eschatologischen Vorstellungen, stellte sich jedoch am Goethe Gymnasium ein, als ein 16-jähriger Mitschüler im Dezember 2018 bei einem Verkehrsunfall ums Leben kam. Die Stimmung an der Schule war bedrückend und man hatte einen Raum der Trauer eingerichtet, in dem ein Tisch mit einem Foto des Jungen stand und eine Kerze brannte. Auch ein Kondolenzbuch lag in dem Raum aus und zahlreiche Schüler*innen verliehen ihrem Schock und ihrer Trauer Ausdruck. Der Religionslehrer Mohammed Mutlu, der selbst den Verstorbenen nicht kannte, bot im Unterricht die Gelegenheit des offenen Gesprächs, was die Schüler*innen dankend annahmen. Wie sich im Verlauf der Unterrichtsstunde herausstellen sollte, waren viele der jungen Kursteilnehmer*innen erstmals mit dem Tod eines Bekannten in der eigenen Peer-Group konfrontiert, der kein Muslim war.

Mohammed Mutlu tastete sich sorgsam an die Stimmung der Klasse heran und versuchte mit vorsichtigen Nachfragen die Beziehung der Schüler*innen zu dem zwei Jahre älteren verstorbenen Jungen in Erfahrung zu bringen. Die Schüler*innen zeichneten das Bild eines netten und durchschnittlichen Schülers, den man zwar namentlich kannte, mit dem aber niemand eine engere Freundschaft gepflegt hatte. Nachdem gemeinsam festgestellt wurde, dass er vermutlich christlich sozialisiert gewesen sei, interessierten sich einige Schüler*innen für die Unterschiede zwischen den Beerdigungsriten in Islam und Christentum, stellten also erst einmal auf Sachfragen ab. Im Nachgang der Frage eines Schülers, ob man, obwohl der verstorbene Mitschüler kein Muslim war, ein Bittgebet (*du’ā’*) für ihn sprechen dürfe, entwickelte sich schließlich eine moralisch-theologische Diskussion um das Schicksal von Nicht-Muslim*innen im Jenseits.

Schüler A: »Dürfen wir zum Beispiel *du’ā’* machen, weil er ist ja kein Muslim? Darf man das? Er ist auch nur ein Mensch.«

Herr Mutlu: »Was denken die anderen dazu? Also man geht davon aus, dass er kein Muslim war, dass er wahrscheinlich Christ war, aber das ist auch nicht ganz sicher. Vielleicht war er auch Atheist oder vielleicht was ganz anderes, kann auch sein. Aber gehen wir mal davon aus, dass er ein Christ war [...]«

Schüler B: »Ich find schon, dass man für ihn *du'ā'* machen darf, weil das ist ja ein Mensch, so wie wir alle so eigentlich und ich glaube, das war auch eine sehr nette Person so, deswegen. Natürlich kann man für den *du'ā'* machen. Das ist meine Meinung.«

Schüler C: »Ja, also...also jetzt er war ja ein Christ, und wenn wir jetzt davon ausgehen, dass er schon in der Pubertät und so war, dann wissen wir ja eh schon, dass er in die Hölle kommt. Aber vielleicht war er ja noch gar nicht in der Pubertät, das ist ja unterschiedlich, er war ja noch ein Kind eigentlich. Und man könnte ja auch für ihn dann einfach *du'ā'* machen und wenn Allah möchte, dann wird er die *du'ā'* annehmen, wenn nicht, dann nicht. Trotzdem kann man ja einfach zur Sicherheit *du'ā'* machen« (Protokoll, 04.12.2018).

In diesem kurzen Ausschnitt des Unterrichtsgesprächs manifestierte sich seitens der Schüler*innen ein latentes Ungerechtigkeitsempfinden hinsichtlich der Exklusivität der islamischen Religionsgemeinschaft als »ausgewählte Gruppe«, der allein nach dem Tag des Jüngsten Gerichts das Paradies offenstehe. Mag dieses Dogma im Alltag akzeptabel erscheinen, führte es im Angesicht des Todes eines nicht-muslimischen Mitschülers zu einem moralischen Dilemma. Die zwei letzten Wortmeldungen zeigen, dass die Schüler*innen überaus pragmatisch mit der hegemonialen Position verfuhren, der zufolge ein Bittgebet für »Ungläubige« nicht zulässig ist und Menschen, die nicht das islamische Glaubensbekenntnis gesprochen haben, nach dem Tode in die Hölle kommen. Beide Schüler, so wie auch die Mehrheit des Kurses waren der Meinung, dass man ein Bittgebet für den verstorbenen Mitschüler sprechen könne und dürfe, da er »auch ein Mensch, so wie wir alle« war. Mit dieser im Unterrichtsverlauf mehrfach wiederholten Position drückten die Schüler*innen eine Hoffnung auf die Gleichheit der Menschen aus, hinter welche sie einen Glaubenssatz ihrer Religion letztlich zurückstellten. Auch wenn Gott selbst entscheidet, ob er Gebete für Nicht-Muslim*innen annimmt, so könne es nicht schaden, zumindest den Versuch zu unternehmen, so die Logik. Vor dem Hintergrund der relativen Sicherheit, dass Christen in die Hölle fahren, äußerte Schüler C hier die Hoffnung, dass der Verstorbene noch nicht in der Pubertät war, denn erst mit Eintritt in diese, wird man im Islam religiösmündig. Bis dahin ist auch die Atheistin oder der Christ dem Allmächtigen gegenüber noch nicht rechenschaftspflichtig, was den sechzehnjährigen verstorbenen Mitschüler vor dem negativen Urteil für den Nicht-Muslim am Tag des Gerichts bewahrt hätte. Im Kurs herrschte das Bedürfnis, sich dessen zu vergewissern:

Schüler A: »Kurze Frage. Kommt der in die Hölle oder nicht?«

Herr Mutlu: »Was wisst ihr denn darüber? Was habt ihr da schon mal gehört, gelesen? Wie ist es mit Nicht-Muslimen? Was passiert mit denen nach dem Tod?«

Schüler B: »Also ich weiß nur, dass wir das nicht beurteilen können, weil das nur Allahs Entscheidung ist, ob er in die Hölle kommt. Das entscheidet ja nur Allah.«

Schüler A: »Also, wenn man stirbt, dann wird man...kommt ja erstmal der Todesengel und dann wird der dann gefragt: Also wer ist dein Gott, wer ist dein Gesandter, Prophe-

ten dann ... und was ist deine Religion, ne. Und man kann ja nicht einfach so sagen, wie stark der Glaube war, so kannst du es dir dann beantworten und er wird das ja dann nicht können. Und er hat auch noch nie die Schahada [das Glaubensbekenntnis] oder so gesagt» (Protokoll, 04.12.2018; Anm. d. Verf.).

Diesseits und Jenseits stehen im Islam wie auch in anderen monotheistischen Religionen in einem spezifischen Verhältnis zueinander. Das Leben in der gegenwärtigen Welt wird als Bewährungsprüfung für die jenseitige Welt konzipiert und der Jüngste Tag als die entscheidende zeiträumliche Passage, an dem lediglich gläubigen Muslim*innen Rettung vor dem Höllenfeuer gewährt wird, hat einen kaum zu überschätzenden Einfluss auf die islamische Pädagogik und das religiöse Handeln im Allgemeinen. Im Folgenden widme ich mich den für die Internalisierung dieses Verhältnisses zentralen eschatologischen Narrativen und frage danach, wie diese für einzelne Gesprächspartner*innen zum Tragen kommen. Abschließend diskutiere ich das Gesagte vor dem Hintergrund des Konzepts der Angstpädagogik und zeige mit Mohammed Mutlu einen Ausweg aus dem eingangs beschriebenen Dilemma auf.

2.1 Islamische Eschatologie

In den im Folgenden aufgeführten Vermittlungssituationen beziehen sich Lehrende wie Lernende auf grundlegende Narrative der (sunnitisch-)islamischen Eschatologie. Diese wurde in einigen wenigen eschatologischen Werken (*'ulūm al-āḥira*) von klassischen Gelehrten systematisiert und decken verschiedene Themenbereiche ab, wie (1) den Tod und das Grab, (2) die Apokalypse, (3) die Geschehnisse der Auferstehung und des letzten Gerichts sowie (4) das Paradies und die Hölle (Lange 2020, Abs. 1).¹⁶ Der Islamwissenschaftler Christian Lange bemerkt zur Differenzierung der Themen, dass lediglich der letzte Themenbereich Objekt der Eschatologie in engerem Sinne sei, d.h. das »Wissen um die letzten Dinge« (aus dem Griechischen ἔσχατος, letzte) (ebd.) betreffend.

This is because paradise and hell, in both spatial and temporal terms, belong to the timeless otherworld, while the cataclysmic battles and natural disasters at the end of time, the events in the grave, or even the gathering and judgment of humankind on the Day of Resurrection, all remain connected to human history (Lange 2020: Abs. 1).

Die 15-jährige Zeynep aus der Jugendgruppe der Sultan Mehmet-Moschee (vgl. Kap. I.2. & II.3.) besuchte den zehnten Jahrgang am Goethe Gymnasium und erklärte, dass die Vorstellungen von der Hölle und dem Weltuntergang bereits im Kindesalter vermittelt und durchaus auch genutzt worden seien, um eine Drohkulisse aufzubauen und die Kinder zu moralischem Verhalten anzuleiten. Sie beschrieb die erste Stufe der möglichen Geschehnisse nach dem Tod eines Menschen, wie sie ihr vermittelt worden waren:

16 Unter den Urhebern eschatologischer Werke sind beispielsweise Ibn Abi l-Dunya (gest. 281/894), Abu l-Layth as-Samarqandi (gest. zwischen 373/983 und 393/1002), al-Ghazali (gest. 505/1111), al-Qurthubi (gest. 671/1272), oder as-Suyuthi (d. 911/1505) (Lange, 2020). Ich habe Langes Reihenfolge von Punkt 1 und Punkt 2 verkehrt und den Tod und das Grab vorangestellt, da dieses Thema die Menschen bereits betrifft, noch bevor die Apokalypse eintritt (ebd.).

Also, wenn man stirbt, wird man ja begraben. Und wir glauben daran, dass in der ersten Nacht dann zwei Engel kommen, die aufschreiben, was für Taten du machst. Die [sitzen im Leben] rechts und links [auf den Schultern einer jeden Muslimin und jedes Muslims] und schreiben nur die Taten auf. Und die heißen Munkar und Nakir. Die sind immer nur dafür zuständig. Die fragen im Grab: ›Wer ist dein Gott? Was hast du gemacht? Wie hast du deine Zeit verbracht auf der Welt? Wer ist dein Prophet?‹ Und solche Fragen. Und das ist halt die Befragung. Und wenn man antworten kann, wird dein Grab – also so glaubt man's – ein Teil vom Paradies, also sehr schön. Und wenn du das nicht beantworten kannst, weil du ein schlechter Mensch warst, dann wird das halt ein Ort der Hölle, sagt man. Und dann gibt's dieses Totenleben, bis der Weltuntergang stattfindet. Und danach fängt das alles erst an (Zeynep, 19.02.2019; Anm. d. Verf.).

Mit dem Tod tritt der Mensch in einen zeitlich begrenzten Zustand zwischen diesseitiger Welt (*al-dunyā*) und dem Jenseits (*al-āhīra*), den Zwischenraum des *barzah* ein, den er im Grab verbringt (vgl. Lange, 2011). Dort wird der Mensch nach seiner Religion und seinem Glauben befragt und, wie die Schüler der achten Klasse in vorausgehendem Absatz bereits festgestellt hatten, ein entsprechender Aufenthalt bereitet. Die frommen Muslim*innen erhalten einen Vorgeschmack auf das Paradies (arab. *ǧanna*, Garten oder *'adn*, Eden, auch *ǧannat 'adn*, Garten Eden; *firdaus*, Paradies), die Ungläubigen und schweren Sünder eine Vorschau der Hölle (arab. *ǧahannam*, im Koran auch *nār*, Feuer) sowie die dortigen Torturen. Dieser Zustand endet erst mit dem Vollzug der Apokalypse, dem Ende der diesseitigen Welt. Während ich kaum detaillierte Darstellungen der im engeren Sinne eschatologischen Sphären von Paradies oder Hölle dokumentieren konnte, führten verschiedene Akteur*innen jene erste Station nach dem Tod genauer aus. Es ist anzunehmen, dass das Ereignis von großer persönlicher Relevanz ist, da es einerseits jenen Zustand darstellt, dem man als Lebende*r am nächsten ist, andererseits erhält man hier zugleich einen direkten Eindruck des göttlichen Urteils und seiner Konsequenzen, denn im *barzah* wird gewissermaßen eine Brücke ins Paradies respektive der Hölle geschlagen. Nach der emotionalen Einstellung gegenüber diesem Narrativ gefragt, gab Zeynep sich gelassen, denn sie war sich sicher, eine gute Muslimin zu sein und vertraute hinsichtlich ihrer kleinen Sünden auf die Barmherzigkeit Allahs, über diese hinwegzusehen.

Auch in den Vorträgen, die im Jahr 2012 im salafistischen Verein 'Ilm e.V. gehalten wurden und deren Aufzeichnungen die Salafis online archiviert hatten, wurde das Leben nach dem Tod thematisiert. So widmete der ›Bosnier‹, die theologische Autorität des Vereins, drei von insgesamt 39 Vorträgen der apokalyptischen Kreatur des Daddschal, zwei dem *Tag des Gerichts* und einen der *Welt nach dem Tod*. In letzterem vermittelte der Prediger plastisch die Geschehnisse, welche sich vom Zeitpunkt des Todes an vollziehen und die sich für Gläubige und Ungläubige bzw. schwere Sünder*innen gravierend unterscheiden.

Das Grab ist die erste Station. Hier sieht man schon, wie dein letztendlicher Ausgang sein wird. [...] Was sagt Allah in Sure al-Mu'minun in Vers 99 und 100? ›Wenn dann der Tod zu einem von ihnen kommt, was dann?‹ Dann sagt der Sterbende: ›Mein Herr, bringt mich zurück, auf dass ich rechtschaffen handele in dem, was ich hinterlassen habe.‹ Und was sagt Allah? ›Keineswegs!‹ Deswegen müssen wir oft an die *'āhīra* [das Jenseits] und den Tod denken, weil das auch eine Tat von den Salaf war, dass sie oft an

den Tod gedacht haben. Und dann wirst du nur mit deinen Taten im Grab allein sein (Transkript, 11.05.2012; Anm. d. Verf.).

Wie der Prediger hier ausführt, vergeht mit dem Tod alles Weltliche und die Verstorbenen werden ausschließlich an ihren Taten im Diesseits gemessen. Die Praxis des Todesgedenkens und die Vergegenwärtigung der eschatologischen Narrative hat, wie der Prediger betont, in der Salafi-Glaubenslehre eine besondere Bedeutung für die Motivation konsequenten religiösen Handelns.

Die Seele fängt an, in das Jenseits überzugehen. Dann kommen bei den *mu'minun* [Gläubigen] Engel mit weißen Gesichtern aus dem Himmel, welche so aussehen wie die Sonne, und bringen ihm die *kafan* [Leinentücher] und einige der *ḥunūds* [Düfte] des Paradieses. Sie setzen sich vor seine Augen und dann kommt der Engel des Todes und sagt: ›Oh, gute Seele, komm für die Vergebung und das Wohlgefallen Allahs heraus!‹ Und stell dir vor, du bist am Sterben und hörst das. Das ist die beste Nachricht, die du kriegen kannst, weil du weißt, alles, was du gemacht hast, war *haqq* [Wahrheit]. Sein Grab wird ausgeweitet, so weit sein Auge reicht. So weit du gucken kannst, wirst du Platz haben. Und so wirst du bleiben bis zum Tag des Gerichts. Und er *'alayhi ṣ-ṣalātu wa-s-salām* sagte: ›So wird ein Mann mit schönem Gesicht, guter Kleidung und angenehmen Geruch zu ihm kommen, welcher sagen wird: ›Freue dich über die Botschaft. Freue dich über das Wohlgefallen Allahs und über Gärten, in denen es ewigen Segen gibt.‹‹ [...] du wirst trotzdem sagen: ›Wer bist du?‹ Und dieser Mann wird sagen: ›Ich bin deine guten Taten!‹ Deswegen, wenn ihr wollt, dass dies auf euch und auf mich und auf uns alle zutrifft, dann müssen wir auch dementsprechend handeln (Transkript, 11.05.2012; Anm. d. Verf.).

Der Prediger stellt wiederholt eine direkte Verbindung zwischen den Taten seiner Zuhörer*innen und den beschriebenen Geschehnissen her, und argumentiert implizit, dass, solle die dargestellte positive Aussicht nicht genug Handlungsmotivation darstellen, die Vermeidung des im Folgenden Geschilderten es sicher sein werde, denn auch Muslim*innen seien hiervor nicht gefeit.

In einer Überlieferung sagt der Prophet *sallā Llāhu 'alayhi wa-sallam*: ›Was den *kāfir* angeht...‹ Und in einer: ›Was den *fājir* [der Schamlose], das heißt den übertretenden Sünder, angeht, so ist es wie folgt: Wenn er diese Welt verlässt und das Jenseits betritt, so kommen finstere und harte Engel aus dem Himmel zu ihm herab. Sie bringen ein Trauertuch aus der Hölle mit. Sie setzen sich, soweit das Auge reicht, um ihn herum und dann kommt der Engel des Todes und setzt sich neben seinem Kopf. Und er wird ihm sagen: ›Oh, böse Seele, komm für die Wut und den Zorn Allahs heraus. [...]‹. Und er *'alayhi ṣ-ṣalātu wa-s-salām* sagte: ›Die Seele wird mit solch einer Schwierigkeit aus seinem Körper gezogen, wie man mit einer Heugabel durch nasse Wolle kämmt. Und die ganzen Venen und Sehnen werden mit rausgerissen. Es wird so stinken wie der fauligste Kadaver. [...] Sie werden die Seele emporheben, bis sie den ersten Himmel erreicht haben. Sie werden darum bitten, dass er geöffnet wird. Und er wird nicht geöffnet. [...] Und es öffnet sich ein Tor der Hölle. Und der Prophet *sallā Llāhu 'alayhi wa-sallam* sagte: ›Also wird einiges ihrer Hitze und ihres Giftes und ihres Gestanks ihn erreichen. Und sein Grab wird zusammengedrückt, bis seine Rippen zusammengequetscht sind [...].

Dann wird zu ihm ein Mann mit hässlichem Gesicht, schlechter Kleidung und fauligem Geruch kommen. Er wird sprechen: »Ich bringe dir schlechte Nachrichten. Dies ist dein Tag, der dir versprochen wurde.« Die Seele des Verstorbenen wird sagen: »Wer bist du?« Er wird sagen: »Ich bin deine schlechten Taten. Möge Allah es dir mit Bösem vergelten.« Dann kommt jemand und man weiß nicht, ob das ein Engel, ein Mensch oder ein Tier ist... wird zu ihm geschickt, der ist blind, taub und stumm. Er sieht nichts, er hört nichts, er kann nicht reden. Man kann nichts mit ihm kommunizieren. Und in seiner Hand trägt er einen Eisenstab. [...] Er wird den Verstorbenen so lange damit schlagen, bis er zu Staub zerfällt. Dann wird Allah ihn wiederherstellen und er wird ihn wieder schlagen. Und dieser *Hadīt* ist *ṣahīḥ* [authentisch] und er ist einer, der die *‘aqābu l-qabār*, der die Strafen im Grab am besten beschreibt. [...]. Und diese Dinge werden real sein. Und das wird vorbereitet sowohl für die Juden, die Christen, die Hindus und alle anderen Nicht-Muslime (Transkript, 11.05.2012; Anm. d. Verf.).

Der Vortrag des Salafi, der durch den Verweis auf einen authentischen Hadith die Authentizität des Erzählten betont, ist gespickt mit explizit ausformulierten Grausamkeiten. Er vermittelt die unzweifelhafte Gewissheit, dass allen Nicht-Muslim*innen dieses Schicksal garantiert ist, doch auch kein*e Muslim*in dürfe sich lediglich aufgrund der formellen Religionszugehörigkeit sicher wähnen, denn die Rettung finde man nur auf dem Wege der frommen Altvorderen:

Und ich denke, wir, die wir hier sitzen, sind schon diejenigen, die sich dazu zählen können, dass sie viele Sachen begreifen. Das heißt, dass es eine *āhira* gibt, dass wir dafür arbeiten. Aber trotzdem sehe ich bei uns und bei mir selber auch, dass wir doch es irgendwie nicht begriffen haben. Weil wir die Taten letztendlich nicht umsetzen, wie wir sie kennen von den Salaf. Hattet ihr denn nicht begriffen? Das ist die Hölle, die euchstets angedroht wurde. Ihr sollt ihr heute ausgesetzt sein dafür, dass ihr ungläubig wart. Und dann wird Allah Menschen voneinander trennen und sie klar in jene Gruppe unterscheiden (Transkript, 27.01.2012).

Diese Passage zeigt ein gängiges Motiv des salafistischen Überlegenheitsanspruches: die Überzeugung, die »errettete Gruppe« (*al-firqa an-nāgiya*) zu sein. Sie geht auf einen Hadith zurück, der sich beispielsweise bei at-Tirmidhi (Nr. 2641) findet und nach dem der Prophet sagte, dass sich die Umma in 73 Gruppen spalten wird (vgl. Jaraba, 2020: 46). Die Gefährten fragten daraufhin, welche Gruppe die errettete sein werde. Der Prophet wiederum antwortete, es sei jene, die ihm und den Sahaba folgen würden (ebd.). Während dieser Hadith durchaus unterschiedlich rezipiert wird, interpretieren die Salafis ihn überwiegend exklusivistisch und wenden ihn auch gegen andere salafistische Strömungen – bekannt ist er indes den meisten Muslim*innen.¹⁷ Im Vergleich zum Un-

¹⁷ Ein Beleg hierfür findet sich im Vergleich zweier Fatwas deutschsprachiger islamistischer Web-sites. Auf der explizit salafistischen Website islamfatwa.de betont der saudische Großgelehrte Schaykh Sālih al-Fawzān (geb. 1935): »Salafiyah ist die gerettete Gruppe, und sie ist ‚Ahlus-Sunnah wal-Jama‘ah. Sie ist keine Gruppe wie die anderen ‚Partei-Gruppen‘, die sich einer ‚Partei‘ zuschreiben. Es ist die Jama‘ah, die auf der Sunnah und der Diin [Religion] ist‘ (al-Fawzān, Salafiyah – Eine Gruppe wie die anderen Gruppen? o.D.; Anm. d. Verf.). Wie in einer Fußnote erläutert wird, meint der Scheikh mit ‚Partei-Gruppen‘ die klassischen theologischen Strömungen der ›Mu-

terricht in der Al-Taqwa Moschee unterscheiden sich die Vorträge der Salafis zuvorderst durch den konsequenten Bezug auf Quellen, wie Koranverse oder Hadithe, jedoch kaum im Hinblick auf die explizite furchterregende Bildsprache, wie das folgende Beispiel zeigt.

In der Al-Taqwa Moschee besuchte ich den Unterricht einer gemischtgeschlechtlichen Gruppe Zehn- bis Vierzehnjähriger bei Raschid, einem jener jungen Akademiker*innen, die zur Jahrtausendwende aus Marokko nach Deutschland gekommen waren. Raschid hatte in der Heimat die Koranschule besucht und war weder Theologe noch Lehrer. Er gestaltete seinen Unterricht, in dem auch seine 12-jährige Tochter und die Kinder zweier weiterer Hilfslehrer saßen, in der Regel wenig strukturiert und bediente sich nur selten medialer Hilfsmittel wie Arbeitsblättern, Büchern oder Präsentationen. Stattdessen trug er zumeist frei die von ihm memorierten Geschichten vor, wie etwa jene der Befreiung von Yadschusch und Madschusch, die zu den großen Zeichen der Apokalypse gezählt wird, derart katastrophalen Ereignissen, die zu ignorieren unmöglich seien (Cook, 2013).¹⁸ Die mythischen Gestalten Yadschusch und Madschusch wurden laut Koran von einer königlichen Gestalt namens Dhu l-Qarnain (»der mit den zwei Hörnern«) hinter einer metallischen Mauer eingesperrt (Cook, 2013).¹⁹ Ein

tazila, Asch'ari's, Murjiah usw. als auch die der heutigen Zeit wie: Ikwan al-Muslimun, Jama'at ul-Tabligh, Hizbut-Tahrir, Jama'atul-Jihad, al-Qutubiyah, al-Sururiyyah usw« (al-Fawzān, o.J.). Es schließt also nicht nur die Muslimbruderschaft, die Tablighi Jamaat oder die Hizb ut-Tahrir aus, sondern auch andere salafistische Gruppen wie die politisch-salafistischen Sururis oder die Dschihadisten, (vgl. Kapitel IV.2). Scheikh al-Fawzān vertritt folglich ein extrem exklusivistisches Verständnis des Hadith. Als Vergleich kann eine ebenfalls islamistische Website der in Deutschland verbotenen islamistischen Partei Hizb ut-Tahrir herangezogen werden, auf welcher der oberste Führer der Bewegung, der palästinensische Islamgelehrte Ata bin Khalil Abu al-Raschtah (geb. 1943) den Hadith auf eine andere Weise erläutert: »Die islamischen Gruppierungen und Bewegungen, die in unserer heutigen Zeit tätig sind, wie Hizb ut-Tahrir, die Muslimbrüder, die *jamā'at at-tablīg*, die dschihadistischen und salafistischen Gruppierungen und andere, sie alle gehören mit der Erlaubnis Allahs ebenso zur geretteten Gruppe, da sie zu den Anhängern des Propheten Muhammad(s) zählen, die sich zum islamischen Überzeugungsfundament sowie zu den definitiven Inhalten und Evidenzen des Islam bekennen... Die vorhandenen Meinungsunterschiede zwischen ihnen schließen sie ebenso wenig aus dem Islam aus. Daher ist es unzulässig, wenn irgendeine Gruppierung aus der islamischen Umma aufgrund dieses ehrwürdigen Hadithes behauptet, dass sie die gerettete Gruppe und Gemeinschaft sei« (Abu al-Raschtah, 29.01.2021). Der Führer der Bewegung, welche die Errichtung einer weltweiten Kalifats anstrebt, richtet sich mit einem inklusivistischen Verständnis des Hadith also explizit gegen das salafistische Verständnis der erretteten Gruppe.

- 18 Hinsichtlich der Chronologie des Untergangs (2) lassen die islamischen Quellen keinen verlässlichen Schluss zu, verweisen aber auf große und kleine Zeichen der Apokalypse. Zu den kleinen Zeichen zählen moralische, soziale, politische oder die Umwelt betreffende Ereignisse ebenso wie kosmische Phänomene, die dramatisch und katastrophal genug sind, um irreversibel den Weg in den Weltuntergang zu bereiten (Cook 2007a: Abs. 2). Klassische Gelehrte sehen viele von ihnen bereits eingetreten und beanspruchen Glaubwürdigkeit durch ihre Beweisführung, der Prophet habe *ex ante* bereits von betreffenden Geschehnissen gewusst (ebd.). Die Anzahl der kleinen Zeichen wird von manchen Autoritäten mit bis zu 150 angegeben, während andere deutlich kleinere Zahlen nennen (ebd.).
- 19 Historisch wird jener Dhu l-Qarnain von manchen mit Alexander dem Großen (Cook 2012b) identifiziert.

fremdes Volk hatte diesen um Hilfe gebeten: »Sie sagten: ›Oh Du'l-Qarnain, Ya'gug und Ma'gug stifteten Unheil auf der Erde. Sollen wir dir eine Gebühr dafür aussetzen, dass du zwischen uns und ihnen eine Sperrmauer errichtest?« (18/94). Über die Natur von Yadschusch und Madschusch herrscht Uneinigkeit; sie werden mal als Menschen, mal als monströse Kreaturen beschrieben.²⁰ Letztere Darstellung begegnete mir auch im Feldforschungsort:

Raschid: »Allah s.w.t. sagt im Koran, bevor die Welt zu Ende geht, kommt ein Paar Kreaturen, die haben lange Schwänze, sind stark, die haben Zähne, sind hässlich. Und überall, wenn die z.B. an einem Wald vorbeigehen, fressen sie alles, und wenn die an einem See vorbeigehen, trinken sie den aus. Der Mensch wird dagegen machtlos sein, ne!? Die werden Riesenchaos auf der Welt anrichten, bis die Menschen zur *ājira* d.h. zu Allah gehen. Die Menschen werden Mangel an Essen, an Wasser haben, alle Infrastruktur wird kaputtgehen und so. Die bitten nur Allah, ›Oh Allah... rette uns vor diesen Kreaturen. Allah s.w.t. was wird der machen? Der wird die töten...«

Schülerin: »Der schickt kleine Würmer so...«

Raschid: »Genau! Das ist Allah s.w.t. der wird Würmer in ihre Ohren machen und die verursachen so Schmerzen, dass die durch diese Würmer...«

Schülerin: »Platzen!«

Raschid: »Platzen! Das heißt, wo die sterben. Jetzt haben die Menschen ein Problem. Verwesung überall. Wie wird das entsorgt? Was macht Allah s.w.t.? Der schickt so viele Vögel, die nehmen diese Kreaturen und schmeißen die weg. Die Kreaturen wurden entsorgt, aber deren Blut und diese Maden und die ganze Dings wird immer noch... d.h. die Welt wird stinken bis zum geht nicht mehr. Was schickt Allah s.w.t.? Starken Regen! Der wird die ganze Welt nochmal waschen, bis die Menschen wieder rein sind« (Prot. 13.01.2019).

Raschid erzählte Geschichten in der Regel aus dem Stegreif und überaus ausdrucksstark. Er rahmte seine Darstellung des Erscheinens der beiden apokalyptischen Figuren zwar als Zeichen des Weltuntergangs, stellte diesen aber weder als kurz bevorstehend dar, noch zog er eine Verbindung zu zeitnahen Ereignissen, baute also den Kindern gegenüber keine direkte Drohkulisse auf. Zwar lassen sich diese Geschehnisse nicht durch die eigenen Taten im Diesseits beeinflussen, doch müssen derartige Erzählungen immer auch als Demonstration der Größe Allahs verstanden werden, der gegenüber doch die guten Taten als zentraler Gradmesser in den Blick geraten. Raschid nimmt diesem Bedrohungsszenario jedoch die Unmittelbarkeit und mildert es insofern ab, als er eine chronologisch distanzierte bzw. unbestimmte Erzählerperspektive einnimmt, da er keine Nahbezüge zu aktuellen apokalyptischen Zeichen herstellt. Raschid schien sich im

20 Yadschusch und Madschusch gelten als islamische Entsprechungen der apokalyptischen Figuren Gog und Magog in der hebräischen Bibel und dem Neuen Testament, die am Jüngsten Tage gemeinsam mit dem Satan in den Kampf ziehen werden (Of. 20, 8). Während sie in der Encyclopedia of Islam als »two subhuman peoples« (Cook, 2012) bezeichnet werden, verweist beispielsweise islamweb.net auf einen Hadith bei Buchārī und Muslim, demzufolge es sich um zwei »populated nations« handele, die von der Nachkommenschaft Adams, also Menschen seien (islamweb.net, Fatwa 81773, 2000). Auch ein anderer Blog betont, dass es sich nicht um Monster oder Dinosaurier handele (Quran Academy, 2017).

Glauben an die Zeichen des Jüngsten Tages und ihrer eines Science-Fiction Films würdigen Manifestationen selbst bestärken zu müssen, als er abschließend zögernd feststellte: »Aber jeder Muslim glaubt an sowas. Ende der Welt... wie das wird... wie das wird. Auf jeden Fall« (Prot. 13.01.2019).

Am Ende einer Reihe weiterer apokalyptischer Geschehnisse erscheint schließlich die monströse Kreatur des Daddschal, der gewissermaßen den Antichristen des Islam darstellt und das Schicksal der Welt besiegt.²¹ Eine begrenzte Anzahl von Muslim*innen tritt dem Daddschal in einer letzten Schlacht entgegen. Auf der Schwelle zur totalen Vernichtung, wird ihnen himmlische Hilfe herabgesandt; Isa ibn Maryam (Jesus) erscheint und besiegt den Dämon (Cook, 2012). Isräfil, der Engel des Todes, stößt in sein Horn und leitet so (3) den Tag des Gerichts (*yaum al-qiyāma*) ein.

2.2 Eine Tür zum Paradies

Der US-amerikanische Religionswissenschaftler David B. Cook betont, dass die Funktion aller apokalyptischen Motive sei, »...to influence a mass audience, driven by terror, to move towards significant spiritual change, lest the events described come to pass« (2007a: Abs.1). Insofern kann die Vermittlung der beobachteten und dokumentierten mythischen Erzählungen, soweit sie mit einem Appell nach gutem islamischen Verhalten einhergeht, auch mit dem Stichwort der Angstpädagogik verstanden werden. Diese ist ebenso wenig exklusives Merkmal der Erziehungsmethodik eines spezifischen islamistischen Spektrums wie des Islam an sich, sondern findet sich in allen religiösen wie auch in nicht religiösen Erziehungszusammenhängen (Nordbruch, 2020). Der Islamwissenschaftler und pädagogische Praktiker Götz Nordbruch verweist beispielsweise

21 Der Daddschal (Betrüger) ist nicht koranischen Ursprungs, wird aber in apokalyptischen Abhandlungen und verschiedenen Hadithen erwähnt und ist eines der großen Zeichen der Apokalypse. Der Daddschal wird oft als jüdisch dargestellt und zwischen monströs und lächerlich changierend beschrieben, weiter sei er von übermenschlicher Statur und reite auf einem Esel von proportionaler Größe (Cook, 2012). Er wird als auf einem Auge blind oder einäugig porträtiert und auf seiner Stirn steht das Wort *kāfir* (Ungläubiger) geschrieben. Hinsichtlich seiner Menschlichkeit herrscht unter den Gelehrten Uneinigkeit. Es heißt er verfüre seine Gefolgschaft durch Wundertaten analog zu denen Jesu (Isa ibn Maryam) wie der Heilung Kranker, der Auferweckung der Toten, der Erschaffung von Nahrung oder dem Anhalten der Sonne (ebd.). Heutzutage werden ihm bisweilen in verschwörungstheoretischer Manier technische und medizinische Fortschritte oder auch Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie zugeschrieben, durch die er die Menschheit zu kontrollieren versuche. Ein Beispiel findet sich auf der Website tauhid.net: »Vor Jahren konnte man also bereits den Menschen mit Hilfe von Nanotechnologie beeinflussen. Und nun werden Impfungen verpflichtend während gleichzeitig weltweit der 5G-Ausbau vorangetrieben wird. Man sollte eins und eins zusammenzählen! Dajjal will uns in sein Internet of Things integrieren, um damit absolute Macht zu gewinnen. Wie genau er das technisch anstellt, wissen wir nicht, aber wir dürfen annehmen, dass Impfungen, und wahrscheinlich auch Swab-Tests ein Mittel dazu sind. Auch wissen wir nicht, wie weit er uns dann an der Angel hat und beeinflussen kann, ob wir völlig willenlose Cyborgs werden oder doch noch freien Willen ausüben können und vielleicht nur einen ID-Tag zur Ortung verpasst bekommen. Aber die Prophezeiungen lassen Schlimmes ahnen!« (Tauhid.net, o.D.: Abs. 4). Die Website lässt sich nicht leicht verorten, doch scheint der deutsche und in Jordanien lebende Konvertit Abdullah Bubenheim maßgeblich für die inhaltliche Ausgestaltung verantwortlich zu sein.

auf die Rolle von Kindermärchen wie dem *Struwwelpeter* (Hoffmann, 1845) (ebd.). Die Angstpädagogik oder populärwissenschaftlich auch »Schwarze Pädagogik« (Rutschky, 1977) ist ein repressiver Erziehungsansatz, welcher dem »...modernen Erziehungsideal einer Erziehung zu Selbstständigkeit und Freiheit«, und insofern den Prinzipien staatsbürgerlicher Bildung (ebd.) diametral entgegensteht.²² Sie ist »darauf ausgerichtet [...], den Willen eines Kindes zu brechen und es mit Hilfe offener oder verborgener Macht ausübung, Manipulation und Erpressung zum gehorsamen Menschen zu machen« (Stangl, 2021: Abs. 2). Oder wie der evangelische Theologe Werner H. Ritter pointiert: »Drohbotschaft statt Frohbotschaft.« (Ritter, 2010: 315). Im islamischen Kontext steht häufig die Mahnung zur Einhaltung religiöser Praxis d.h. von Geboten wie dem Gebet, den Speisevorschriften oder der vorehelichen sexuellen Enthaltsamkeit im Zentrum.

Zahlreiche Gesprächspartner*innen bestätigten mir, dass religiöse Erziehung sich nach wie vor der Angstpädagogik bediene. Bisweilen wird diese aber weniger durch die Eltern oder Imame, als vielmehr durch die Peer Group praktiziert, wie mir die fünfzehnjährige Meryem aus dem Milli Görüs-Umfeld erzählte. Sie berichtete mir am Goethe-Gymnasium von dem Stress, den der Fokus auf das Jenseits verursachen könne. Meryem hatte sich in der zehnten Klasse auf ihr *hafızlık*, das Auswendiglernen des Korans konzentriert und ihre schulischen Leistungen derart vernachlässigt, dass der Weg zum Abitur in Frage stand. Nach dem Grund für ihren zunehmend stärkeren Fokus auf die religiöse Praxis gefragt antwortete Meryem: »Also durch mein Umfeld... ja und halt in der Moschee haben die so immer so Sachen geredet. Danach dachte ich mir so, ja ich muss auch so werden. Habe ich mich so selbst motiviert« (Meryem 19.03.2019). Das Umfeld war die Jugendgruppe einer Milli Görüs-Moschee, wie sie in Kapitel II.3 beschrieben wurde. Als die Mutter schließlich damit drohte, sie aus dem Koran-Kurs zu nehmen, bemühte Meryem sich auch um ihre schulischen Leistungen, was jedoch derartigen Stress verursacht habe, dass sie eine Gastritis entwickelte und ihr *hafızlık* beendete. Die Bemühungen für eine gute Existenz im Jenseits führten also zur Vernachlässigung der Schüler*innenpflichten im Diesseits, und der Versuch, beiden Anforderungen gleichermaßen gerecht zu werden, letztlich zur stressbedingten Erkrankung.

Während Zeynep in der Einleitung des Fallbeispiels sich in der Überzeugung, Gott vergebe ihr die kleinen Sünden und große vermeide sie, gelassen zeigte, illustriert das Beispiel Meryems das destruktive Potenzial, das aus der Besorgnis um das eigene jenseitige Schicksal resultieren kann. Die Schüler*innen des oben zitierten IRU-Kurses am Goethe-Gymnasium sahen sich indessen erstmals mit dem Tod eines bekannten nicht-muslimischen Mitschülers konfrontiert und standen nun vor einem Dilemma, denn obgleich der Verstorbene als netter und guter Mensch erinnert wurde, sah die Glaubenslehre für ihn, wie für alle Ungläubigen, d.h. nicht Muslim*innen das Höllenfeuer vor. Diese

22 Der Begriff der ›Schwarzen Pädagogik‹ geht auf die Essayistin Katarina Rutschky zurück, die ihn mit ihrem 1977 veröffentlichten Buch *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung* prägte. Er wurde sukzessive im pädagogischen Diskurs des deutschen Sprachraums rezipiert. Indes wird zunehmend erkannt und kritisiert (vgl. Schwarze Schafe e.V., 2024), dass in der deutschen Alltagssprache die Farbe Schwarz mit vielfachen negativen Eigenschaften konnotiert ist (z.B. ›Schwarzfahren‹, ›Schwarzes Schaf‹), was Rassismen produziert bzw. reproduziert. Ich verwende daher den Begriff der Angstpädagogik.

Überzeugung wurde in allen von mir beobachteten islamischen Bildungskontexten mehr oder weniger explizit vermittelt. Die gängige Meinung ist hernach, dass jedes moralische Verhalten, jede gute Tat richtig sei, wenn das betreffende Individuum sich nicht Allah verschrieben, also den Islam angenommen habe. Der Islamlehrer Mohammed Mutlu, der sich als Vertreter eines zivilen Islam versteht und Verfechter des *maqāṣid aš-ṣari‘a*-Ansatzes (Zwecke der Scharia) ist, versuchte den Schüler*innen eine islamisch fundierte Argumentation aufzuzeigen, die dem verstorbenen nicht-muslimischen Schüler eine rettende Möglichkeit eröffnen sollte. Er stützte sich dazu auf einen der wohl größten Gelehrten der islamischen Geschichte:

Manche Gelehrte, wie zum Beispiel Imam Ghazali, schon mal gehört? Imam Ghazali? (Gerede im Hintergrund) Nicht? Das ist ein ganz großer Gelehrter. Der ist um 1111 gestorben. [...] also der hat vor knapp tausend Jahren gelebt. Er hat sich mit diesem Thema sehr intensiv beschäftigt. [...] Was passiert mit den Menschen, zu denen nicht die Wahrheit kommt? Und er hat gesagt, dass eben Menschen, zu denen nicht die Wahrheit gekommen ist, kein Prophet gekommen ist, dass die nicht diese Verantwortung haben. Und er hat auch gesagt, dass Christen und Juden, letztendlich ja an einen Gott glauben, auch wenn es vielleicht islamisch betrachtet die falsche Art ist zu glauben. Sie glauben vielleicht nicht auf die islamische Art an diesen einen Gott, dass man sagt, es gibt nur einen Gott, sondern im Christentum gibt's ja die Trinität. Im Islam heißt es ja, dass die Trinität die falsche Art ist, an Gott zu glauben. Aber da ist ein Glaube vorhanden. Und dass es deswegen sein kann – nicht sein muss – dass Allah diesen Glauben auch akzeptiert. [...] Man glaubt an einen Gott oder an die Trinität. Das ist ja auch verbunden mit einem Gott. Man sagt ja...man spricht ja von Monotheismus, Ein-Gott-Glauben. Der Glaube an das Jenseits ist da, Glaube an Propheten ist da, Glaube an die Engel ist da, Glaube an das Schicksal ist da und Glaube an die Bücher ist ja auch da. Also all das, woran die Muslime glauben bei diesen sechs Glaubensgrundlagen, daran glaubt eigentlich auch ein Christ und auch ein Jude, nur auf eine etwas andere Art und Weise. Und deswegen sagen manche Gelehrte, dass eben auch dieser Glaube einen retten kann und dass man deswegen niemals sagen sollte: Ja, der ist in die Hölle gekommen, der ist ein Ungläubiger. Wir wissen jetzt zum Beispiel bei [..., dem verstorbenen Schüler] nicht, woran er geglaubt hat und woran nicht. Und deswegen sollte man immer zumindest gedanklich die Möglichkeit offenhalten, dass letztendlich Allah über die Rettung bestimmen wird und eben die Herzen der Menschen kennt. Und ja, ist eine schwierige Thematik. Wie gesagt, das ist die klassische Meinung, die werdet ihr zu 90 Prozent überall hören: Wer kein Muslim ist, der hat auch keine Chance zur Rettung. Aber das ist keine einfache Sache« (Protokoll, 04.12.2018, Anm. d. Verf.).

Mit dem Verweis auf die theologische Auseinandersetzung des klassischen Großgelehrten Al-Ghazali mit dem Thema stellte sich der Religionslehrer wiederum auf die ›Schultern eines Riesen‹, wodurch seine Argumentation größtmögliches Gewicht beanspruchte. Al-Ghazali hatte ausgehend von Sure 17/15, in der es heißt »Wir strafen nicht eher, bis Wir einen Gesandten geschickt haben«, die Position entwickelt, dass dieser Vers erstens Juden und Christen betreffe und zweitens, diese gerettet werden können, sofern sie nicht umfassend und authentisch über die Offenbarung des Propheten informiert worden seien. Der Religionshistoriker und Theologe Gabriel Said Reynolds sieht das Problem der hegemonialen Perspektive in ihrem eingeschränkten Blick auf die göttliche Souve-

ränität (Reynolds, 19.03.2020: Abs. 4). »It denies God's ability to find goodness, even holiness, in those who do not practice Islam. The Qur'an, by contrast, gives God considerable freedom to judge as He pleases. The Qur'an repeatedly insists that God has the right to punish, or forgive, whomever He wills« (ebd.). Hernach könne niemand für das, was Reynolds mit einem Begriff der katholischen Theologie als »invincible ignorance« (ebd.: Abs. 7) bezeichnet, bestraft werden. Im Fortgang seiner Argumentation formulierte der Religionslehrer Mohammed Mutlu vorsichtig genau diese Position:

Das ist ja auch eine Aussage, Allah vorzusagen, was er zu tun hat. Wenn man sagt: ›Ja, jeder der als nicht-Muslim stirbt, kommt in die Hölle. Dann bestimmt man über Allah, was er machen soll. Aber das darf ein Muslim auch nicht machen. Deswegen lieber vorsichtig sein und sagen: >Allāhu 'a'lam<. Also Allah weiß es am besten, und versuchen für sich selbst, seinen eigenen Glauben aufrecht zu erhalten, zu stärken. Wenn wir daran glauben, dass der Islam eine gute Religion, eine barmherzige Religion ist, dann muss ja auch Gott ein barmherziger sein. Und dazu müssen Optionen und Möglichkeiten offen gehalten werden. Diese Optionen werden ja durch dieses klassische Verständnis geschlossen. Die einzige Option ist der Glaube, wie es der Islam vorschreibt. Aber wenn man sich die Meinungen mancher Gelehrter anschaut, dann sind mehrere Optionen da... 'Allāhu 'a'lam (ebd.).

›Gott weiß es am besten!‹ Mit dieser Antwort des Islamlehrers auf die Frage der Schüler*innen, ob ihr verstorbener nicht-muslimischer Mitschüler in die Hölle komme, erhob er die göttliche Souveränität über die Mehrheitsmeinung der traditionellen Gelehrtenchaft und stützte sich dazu auf Al-Ghazali, eine der größten Autoritäten des sunnitischen Islam. Diese Position steht laut Mutlu auf ebenso stabilem islamischem Fundament wie die Darstellungen der Hölle, gibt Gott sich doch selbst im Koran die Freiheit zu richten, zu strafen und zu vergeben, wie immer er es für richtig hält. So bezog sich der Lehrer etwa auf Sure 2/105: »Aber Allah zeichnet mit Seinem Erbarmen aus, wen er will, denn Allah besitzt große Huld«. Die Autorität Al-Ghazalis wird allerdings, wie wir oben gesehen haben (Kap. III.4), beispielsweise von vielen Salafis in Frage gestellt und entsprechend weist Reynolds darauf hin, dass auch die von diesen breit rezipierten mittelalterlichen Gelehrten Ibn Taimiyya und dessen Schüler Ibn Qayyim al-Dschauziyya nicht von einer ewigen Höllenstrafe ausgingen (19.03.2020: Abs. 8). Stattdessen war Ibn Taimiyya der Meinung, die Essenz der Hölle sei eine therapeutische Strafe, da die gnadenvolle Natur Gottes nicht mit ewiger Peinigung vereinbar sei (ebd.). Jeder – sowohl sündige Muslim*innen als auch ›Ungläubige‹ – würden demzufolge aus der Hölle entlassen werden, sobald sie die angemessene Strafe für ihre Sünden erhalten hätten. Dieser Punkt bleibt unter Salafis umstritten, insbesondere, da sich hierfür kein klarer Beleg im Koran findet (ebd.). Das Fazit 'Allāhu 'a'lam – ›Gott weiß es am besten‹ erhebt die göttliche Souveränität auch über koranische Darstellungen der Hölle und ihre von Menschen verantworteten Ausgestaltungen und Abhandlungen. Im Angesicht des Unbehagens über das drohende jenseitige Schicksal des verstorbenen nicht-muslimischen Mitschülers eröffnet der Religionslehrer den Jugendlichen eine gewissermaßen unantastbare Option – welcher Gläubige würde schon die Größe Allahs in Frage stellen – und dem Verstorbenen somit gedanklich die Möglichkeit doch noch errettet zu werden. Die Situation

der dargestellten Unterrichtsstunde am Gymnasium stellte eine essenzielle Konfrontation der religiösen und der staatsbürgerlichen Ordnungen dar, in welcher die muslimischen Schüler*innen aus der egalitären Logik letzterer Kritik an der exklusivistischen eschatologischen Tradition der im Islam hegemonialen Jenseitsvorstellungen formulierten. In dem von den Schüler*innen ausgedrückten Unbehagen und in der Hoffnung auf Rettung des Mitschülers manifestierte sich ein moralisches Unrechtsempfinden, dass sich, ausgehend vom Ideal der Gleichheit, gegen den Überlegenheitsanspruch des Islam als einziger errettete Gruppe auflehnte. Wenngleich viele der Schüler*innen der Überzeugung waren, dass der Zugang zum Paradies Muslim*innen vorbehalten ist, provozierte die spezifische Situation, in welcher viele von ihnen erstmals mit dem Tod eines nicht-muslimischen (entfernten) Bekannten konfrontiert waren, ein Unrechtsempfinden und ein Dilemma, aus welchem der Islamlehrer einen pragmatischen, doch islamisch legitimierten Ausweg aufzuzeigen wusste.

3. Gewalt im Islam

Während in den vorausgehenden Paragraphen ein komparativer Blick auf die Lehrinhalte, Vermittlungs- und Aushandlungsprozesse und die Schaffung von Kompromissen in verschiedenen islamischen Bildungsräumen in der Stadt geworfen wurde, schließe ich dieses Kapitel mit einer Fallstudie, die explizit den Islamischen Religionsunterricht (IRU) am Goethe-Gymnasium fokussiert.²³ Islamische Bildung an der öffentlichen Schule findet maßgeblich in Auseinandersetzung mit Paradigmen und Erwartungen der Mehrheitsgesellschaft statt, die durch ihre Präsenz in der Welt der öffentlichen Meinung alle gesellschaftlichen Bereiche und Institutionen hegemonial durchdringen. Dem Islambild in den Ländern Nordwesteuropas liegt, wie Kapitel I.1 beschrieben wurde, eine lange Tradition der diskursiven Veränderung (*othering*) von Muslim*innen, d.h. ihre Wahrnehmung, Darstellung und Markierung als »die Anderen«, und somit als nicht zugehörig zugrunde. Ein zentraler Topos, in dem diese Mechanismen kumulieren, ist der pauschale und medial reproduzierte Vorwurf, dem Islam sei *per se* ein Gewaltpotenzial inhärent. Zwar sind Verbrechen des sog. Islamischen Staates und der internationale dschihadistische Terrorismus schrecklich und nicht zu leugnen, gleichsam liegt es auf der Hand, dass die etwa fünf Millionen in Deutschland lebenden Muslim*innen Gewalt kaum als obligatorische und universale Handlungsanleitung der koranischen Botschaft auffassen. Entsprechend sieht sich auch Mohammed Mutlu, der Islamlehrer des Goethe-Gymnasiums angehalten, den Gewaltvorwurf als einen zentralen Topos der öffentlich-medialen Islamkritik im Unterricht zu behandeln. Ich untersuche im Folgenden die Auseinandersetzung mit dem pauschalen Gewaltvorwurf im Islamischen Religionsunterricht und fokussiere dazu auf Schüler*innen als Zielgruppe pädagogischen Handelns. Auf Grundlage eines mehrstündigen Unterrichtsmoduls, dessen

23 Dieser Paragraph ist die Ausarbeitung des kurzen Artikels Klapp, Marcel. 2023. »Handlungsordnungen im Islamischen Religionsunterricht. Eine pragmatische Perspektive auf kritische Kompetenzen muslimischer Schüler*innen im Angesicht von Islamkritik.« In: Tarek Badawia & Said Topalovic (Hg.): *Islamunterricht im Diskurs*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 303–318.

Durchführung ich von November 2018 bis Januar 2019 im Islamunterricht des zehnten Jahrgangs am Goethe-Gymnasium beobachten konnte, demonstriere ich die kritischen Handlungskompetenzen, die seitens der Schüler*innen eingebracht und pragmatisch geltend gemacht werden, um sich gegenüber dem islamkritischen Gewaltvorwurf und der Gewaltdarstellungen der islamischen Frühgeschichte sinnhaft zu positionieren.

3.1 Die Praxisgemeinschaft des Religionsunterrichts

Die Schüler*innen des von mir begleiteten IRU in der 10. Jahrgangsstufe des Goethe-Gymnasiums setzen sich fast ausschließlich aus Kindern türkeistämmiger Eltern zusammen, von denen der überwiegende Teil seit der Kindheit regelmäßig eine DİTİB oder Milli Görüş-Moschee besucht. Im Vergleich zu den Islamschüler*innen desselben Jahrgangs an der Hauptschule-Nord fällt bei den Gymnasialschüler*innen auf, dass der religiösen Praxis im Alltag ein hoher Stellenwert zukommt und dass solide religiöse Grundkenntnisse bestehen. Diese manifestieren sich gelegentlich in kontroversen theologischen Argumentationen und Abwägungen im Unterricht. Hinsichtlich frommer Körperpraktiken lässt sich ein hoher Anteil „bedeckter“, also kopftuchtragender junger Frauen ausmachen, während im Kurs an der Hauptschule-Nord niemand Hidschab trägt. Demgegenüber sitzen im begleiteten Kurs am Gymnasium die Hidschabis geschlossen an einer Seite des Raumes.²⁴ Einige von ihnen sind in ihrer Freizeit in der Jugendgruppe einer Milli Görüş-Moschee aktiv und zeigen sich sowohl im Unterricht als auch im Pausengespräch dem Ethnographen gegenüber besonders engagiert und diskussionsfreudig. Alle Schüler*innen nehmen im Schuljahr 2018/19 erstmals am IRU in der Schule teil. Das Sprechen, Nachdenken und Verhandeln über ihre Religion in einer muslimischen Praxisgemeinschaft im Kontext Schule stellt somit für alle Teilnehmenden ein Novum dar und folglich eignet sich der Kurs ideal, um zu beobachten, wie das in Familie und Moschee vermittelte Wissen im Kontext Schule zur Geltung gebracht, ausgehandelt und sinnhaft übersetzt wird. Der Religionslehrer Herr Mutlu wurde oben bereits vorgestellt. An dieser Stelle sei lediglich noch einmal an die zentralen Aspekte seines Islamverständnisses erinnert, das seinen Unterricht motiviert. Nach einer Sozialisation im Milli Görüş-Milieu, das er als konservativ und politisiert beschrieb, hatte er bei der Hizmet-Bewegung Fethullah Gülens ein offenes und inklusives Verständnis kennengelernt und im Anschluss Islamische Theologie studiert. Er sah sich als Vertreter eines ›zivilen Islam‹, sprach sich für ein islamisch motiviertes gesellschaftliches Engagement aus und argumentierte gegen die vermeintliche Unvereinbarkeit von Islam und demokratischen, westlichen Systemen.

3.2 Das Unterrichtsmodul *Gewalt im Islam*

Das Unterrichtsmodul zum Thema *Gewalt im Islam* erstreckte sich über insgesamt sieben Sitzungen von November 2018 bis Januar 2019. Herr Mutlu eröffnete die Unterrichtsreihe mit einem Arbeitsblatt zum Boykott der jungen muslimischen Gemeinde durch die

24 Gelegentlich verwendete Selbstbezeichnung der kopftuchtragenden Schülerinnen, abgeleitet vom arabischen Begriff für das Kopftuch (*hijāb*).

Quraisch in Mekka (616–619), in dessen Zuge das muslimische Viertel abgeriegelt wurde. Es wird beschrieben, wie die Anhänger*innen des Propheten diesen Boykott drei Jahre lang friedfertig und geduldig über sich ergehen ließen (Protokoll, 16.11.2018). Nach diesem Einstieg in das Thema zeige der Lehrer den Film Mohammed – Der Gesandte Gottes (Akkad, 1976), einen amerikanischen Monumentalfilm, in welchem die kriegerischen Auseinandersetzungen der frühen muslimischen Gemeinde im Fokus stehen.²⁵ Der Film vermittelt eine grobe Chronologie der epischen Schlachten in der frühen islamischen Historiographie und entsprechend schuf Herr Mutlu mit der Vorführung für alle Schüler*innen die gleiche Diskussionsgrundlage.^f

Unter dem Eindruck des Films projizierte der Lehrer nebenstehende Folie an die Wand (Abb. 12), auf welcher verschiedene Zitate abgebildet waren, die sich unter den Slogans *Islam ist Frieden* und *Islam ist gewalttätig* subsumieren lassen und die der Lehrer als Positionen einer im öffentlichen Diskurs ausgetragenen »Meinungsverschiedenheit« präsentierte (Protokoll, 30.11.2018). Die Schüler*innen wurden nun gebeten, zu beiden Positionen Belege aus dem Film zu sammeln, die anschließend im Unterrichtsgespräch zusammengetragen und durch den Lehrer an der Tafel festgehalten wurden: Das Tafelbild zeigte ein Ergebnis von 11 zu 3 für die Friedfertigkeit des Islam.

25 Akkad (1930–2005) war ein syrischer Filmproduzent sunnitisch-islamischen Glaubens, der seit seinem 19. Lebensjahr in den USA lebte. Akkad unternahm große Anstrengungen, einen islamisch legitimierten Spielfilm über das Leben des Propheten zu drehen, stieß aber auf erbitterten Widerstand der Konstituierenden Versammlung der Islamischen Weltliga (*Rābiṭat al-‘Ālam al-Islāmī*), einer 1962 in Mekka gegründeten panislamischen Organisation, die stark unter saudi-arabischem Einfluss steht (Ende, 1981: 37). Gleichwohl konnte er durch die Unterstützung der Gesellschaft *as-Širkat al-‘Arabiyya li-l-Intāq* die von den Regierungen Libyens, Kuwaits, Marokkos und Bahreins finanziert wurde, die Produktion eines Films mit dem Titel *Muhammad, rasul Allah* umsetzen (ebd.: 39). Zwar erlangte Akkad auch die Unterstützung einiger großer Schriftsteller und Gelehrter, doch blieb auch die einflussreiche al-Azhar Universität in Kairo seinem Vorhaben gegenüber kritisch. Die Vorführungen in der islamischen Welt wurden von teils erheblichen Kontroversen begleitet (ebd.). Akkad starb 2005 bei einem Bombenanschlag in der jordanischen Hauptstadt Amman (The Associated Press, 2005).

Abbildung 12: Vom Lehrer projizierte Folie zu Positionen einer Meinungsverschiedenheit (Quelle: Islamlehrer des Gymnasiums).



In einem Unterrichtsgespräch wurde nun gemeinsam die Leitfrage für das gesamte Modul entwickelt und von Herrn Mutlu an der Tafel festgehalten: ›Inwiefern ist der Islam gewalttätig?‹ Die Antwort sollte in den folgenden Stunden anhand konkreter Aspekte in Gruppen erarbeitet werden. Vier Gruppen erhielten jeweils den Auftrag, für die im Film dargestellten kriegerischen Ereignisse (1) die Schlacht von Badr (624 n.Chr), (2) die Grabschlacht und die ihr folgende Vernichtung der jüdischen Banu Quraiza (627 n.Chr), (3) den Friedensvertrag von Hudaybiya (628 n. Chr.) und (4) den Einzug in Mekka (630 n. Chr.), die historische Situation zu rekonstruieren und in einer Präsentation die Beweggründe des Handelns der Muslim*innen zu erörtern. Eine weitere Gruppe widmete sich der Recherche sog. (5) ›Gewaltverse im Koran und versuchte eine kontextuelle Einordnung. Zur Unterstützung erhielten die Gruppen Arbeitsblätter mit Texten zu den

jeweiligen Ereignissen.²⁶ Nach der Aufgabenverteilung fragte Herr Mutlu den Kurs, warum er die verschiedenen, an die Wand projizierten Positionen überhaupt gezeigt habe.

Schüler A: »Vielleicht sollen wir lernen dagegen zu argumentieren?«

Herr Mutlu: »OK, ja. Das ist immer so eine Sache. Inwieweit ist es richtig, dagegen zu argumentieren? Hat man es nötig, dagegen zu argumentieren oder nicht? Aber damit müssten wir uns auf jeden Fall beschäftigen. Genau. Danke.«

Schülerin B: »Also ich wollt' dazu was sagen. Weil wenn man z.B. ne Frage oder so was gestellt bekommt und da kann man ja meistens nicht drauf antworten, also ist ja immer unterschiedlich und damit wir halt auch ne Antwort haben« (Protokoll, 27.11.2018).

Sprachlosigkeit manifestierte sich im Unterricht beispielsweise durch die Verwendung türkischer religiöser Termini, für die den Schüler*innen ein entsprechendes deutsches Vokabular fehlte. Aber auch die Erfahrung der Sprachlosigkeit angesichts pauschalisierender Infragestellungen war der Schülerin offensichtlich vertraut und ebenso die Unbeholfenheit darin, eine Erklärung oder Gegenkritik zu formulieren. Wie Herr Mutlu den Schüler*innen gegenüber explizierte, ging er davon aus, dass jede und jeder seiner Kursteilnehmer*innen im Leben mit derartiger Kritik konfrontiert werden würde und es entsprechend für alle wichtig sei, sich mit der islamischen Frühgeschichte auseinanderzusetzen, da diese den Kritiker*innen ihre Motive liefere. In diesem Zusammenhang sah sich Mohammed Mutlu dazu veranlasst, auf den Fokus des Films zu verweisen, der die Schlachten in den Mittelpunkt stelle. Demgegenüber habe das kriegerische Handeln Muhammads in Relation zu seinem 23-jährigen prophetischen Wirken nur etwa drei Monate gedauert.²⁷ Trotz dieser Einordnungshilfe durch den Lehrer ergab sich – um mit dem Vokabular der Rechtfertigungsordnungen zu sprechen – nun für die Schüler*innen eine Situation der Prüfung, ein Störfall, welcher durch die Inkongruenz zwischen dem Gewaltvorwurf in der Welt der öffentlichen Meinung, den Gewaltdarstellungen in den Quellen der islamischen Ordnung und dem eigenen Alltagserleben in der staatsbürgerlichen Welt entstanden war. Um diese Situation zu bewältigen, griffen die Jugendlichen, wie ich im Folgenden zeige, wiederum auf verschiedene Rechtfertigungsordnungen zurück, um Sinn herzustellen, Kritik zu üben oder Kompromisse zu erzielen. Die Auszüge stammen vorwiegend aus den beobachteten Unterrichtsgesprächen, in denen angeregt

26 Die Texte stammen von Casim Avcı (2010), Prof. für Islamische Geschichte an der Marmara Universität Istanbul, und wurden auf der Website derletzeprophet.info publiziert.

27 Diese Überbetonung findet sich jedoch nicht nur in Akkads Film wieder, sondern auch in den frühen Quellen, wie der türkische Historiker Resit Hayalmaz betont: »95 Prozent der ersten Bücher über die Historie und Chronologie des Islam behandeln den Krieg. Die Kriege waren leider für die damalige Zeit die Meilensteine. Das gehört zur Erfolgsgeschichte in der Anfangszeit des Islam« (Hayalmaz zit. in Topel, 2015). Hayalmaz hatte über Jahre hinweg mit seinem Team das Leben des Propheten tageweise analysiert und kam zu dem Ergebnis, dass die aktiven Kampfhandlungen des Propheten nur etwa 13 Stunden andauerten. Die Schlacht von Badr habe beispielsweise nur etwa drei Stunden gedauert (ebd.). Halverson, Goodall & Corman (2011) betonen ferner den universellen Charakter, welcher der Darstellung epischer Schlachten in der Mythologie antiker Zivilisationen zukommt: »The stories and myths of ancient civilizations are rife with tales of great and epic battles [...]. Islamic history also has its great battle stories and archetypical champions« (2011: 48).

und kontrovers diskutiert wurde. Der Lehrer fungierte als lenkende Instanz und moderierte die Unterrichtsgespräche, in welchen er den Schüler*innen viel Raum für Nachfragen, Einschätzungen und Stellungnahmen gab. Die Diskussionen liefen grundsätzlich auf die Ergebnissicherung an der Tafel hinaus und wurden vom Lehrer als Regisseur und Experte abschließend bilanziert.

3.3 Kritik und Kompromiss

Wer darf Kritik üben?

In Anbetracht der oben genannten islamkritischen Zitate interessierte sich ein Schüler eingangs für die Namen der Sprecher*innen, die als nicht Deutsch identifiziert wurden. Der Kurs spekulierte über deren mögliche Zugehörigkeit zum Islam und eine entsprechend vermutete Kenntnis der Religion. Daraus ergab sich für viele Schüler*innen die Legitimität der Kritik. Einige der Kursteilnehmer*innen kannten den Ägypten-stämmigen Publizisten Hamed Abdel-Samad bereits aus YouTube-Videos. Der Lehrer beschrieb diesen als ‚Wissenden‘, der in der Organisation der Muslimbruderschaft in Ägypten aufgewachsen sei und sich entsprechend mit Koran und *Sīra* (Prophetenbiographie) auskenne. Er verwies weiter auf die gemeinsamen Publikationen und die zahlreichen öffentlichen, als Streitgespräche inszenierten Diskussionen mit dem Münsteraner Professor für Religionspädagogik Mouhanad Khorchide und sprach der Islamkritik Abdel-Samads somit ein solides Fundament auf intellektuellem Niveau zu.²⁸ Die Schüler*innen zeigten wenig Verständnis dafür, wie man in Anbetracht der islamischen Erziehung in einer muslimischen Organisation in einem mehrheitlich muslimischen Land eine solch kritische Position wie die Abdel-Samads vertreten könne. Die persönlichen Gewalterfahrungen in diesen spezifischen Sozialisationskontexten, welche die Positionen James, Alis oder Abdel-Samads unter Umständen motivieren, blieben seitens des Lehrers allerdings unerwähnt.²⁹ Ich gehe mithin davon aus, dass der Erfahrungshorizont der Jugendlichen

28 Abdel-Samad & Khorchide, 2016, *Zur Freiheit gehört, den Koran zu kritisieren*; Dies. 2017, *Ist der Islam noch zu retten?* Ufuk Özbe sieht in dem Schulterschluss der beiden Akteure eine Strategie, die insbesondere dem Reformer in die Hände spiele (Özbe 2017, 142f.).

29 Alle der drei Kritiker*innen haben in ihren Herkunftsländern oder den migrantischen Milieus in den Einwanderungs ländern spezifische Gewalterfahrungen gemacht, die sie in Verbindung mit dem ‚Islamischen‘ in ihrer Herkunfts kultur erklären. Sabatina James wurde 1982 in Pakistan geboren und zog im Jugendalter mit ihrer Familie nach Österreich (James, 2006). Aufgrund ihrer Anpassung an die dortige Gesellschaft geriet sie immer wieder in Konflikt mit ihren Eltern und wurde wiederholt von ihrer Mutter geschlagen. Die Familie brachte sie zurück nach Pakistan, wo sie einen Cousin heiraten sollte und auf eine islamische Schule in Lahore geschickt wurde. Sie floh aus Pakistan zurück nach Österreich, konvertierte nach eigener Aussage zum Christentum und nann te sich fortan Sabatina James (James, 03.05.2012). Ayaan Hirsi Ali wurde 1969 in Mogadischu, Somalia, geboren. Im Alter von fünf Jahren wurde Ali Opfer der weiblichen Genitalverstümmelung (Ali, 2008: 31–33). Aufgrund der politischen Aktivitäten des Vaters für die Somalische Demokratische Einheitsfront musste die Familie nach Kenia fliehen und alsbald verließ der Vater die Familie (ebd.: 64–65). Die Mutter und der ältere Bruder schlugen Ali und ihre Schwestern regelmäßig. Ali und ihre Schwester wurden zuhause von einem muslimischen Lehrer unterrichtet, dessen Unterrichtsmethoden sie allerdings als langweilig und rückständig bezeichneten, weshalb der Lehrer – in Abwesenheit der Mutter – Ayaan die Augen verband und sie verprügelte (ebd.: 74–75). Als sie

eine islamische Erziehung in Deutschland und somit zuvorderst durch das Elternhaus und den Unterricht in den Moscheen geprägt ist. In letzteren wurden Schläge und Züchtigungen, wie mir mehrere Jungen erklärten, mittlerweile aus dem Repertoire der Erziehungsmethoden verbannt. Derartige Erfahrungen der Islamkritiker*innen wurden demgemäß seitens der Schüler*innen nicht in Erwägung gezogen. Die Verortung der Kritiker*innen als mehr oder weniger *innerhalb* des Islam stehend schien ihre Kritik für die Schüler*innen in der *religiösen Ordnung* zu positionieren, und allenfalls nachrangig in der *Welt der öffentlichen Meinung*. Die Positionalität der Kritiker*innen normalisierte die Konfliktstellung, verlieh der Kritik somit für manche Schüler*innen erst Legitimität und machte sie so verhandelbar. Gleichwohl akzeptierten und formulierten die Schüler*innen selbst Kritik nicht ausschließlich im Modus der religiösen Ordnung, wie ich im Folgenden aufzeigen werde.

Der Schüler*innenjob und seine Routinen

Wie Breidenstein (2007; 2009) feststellt, ist das Handeln von Schüler*innen im Unterricht in hohem Maße von Routinen geprägt. Sie sind weder Gefangene in der Zwangssituation Unterricht noch ausschließlich von Neugier und Wissbegierde Getriebene (Heinze, 1980, zit. in Breidenstein, 2007: 263). »Sie sind schlicht Menschen, die ihren (Arbeits-)Alltag zu bewältigen haben« und vollziehen insofern pragmatisch täglich ihren »Schüler*innenjob« (ebd.). Dieser Pragmatismus schulischen Handelns kann als Kompromiss von marktorientierter und industriellem Handeln gelesen werden. Einerseits legt das Notensystem als solches eine »Ökonomisierung schulischen Arbeitens« (ebd.: 253) nahe, insofern dort investiert wird, wo der größte Nutzen im Sinne der Verbesserung von Noten erwartet wird. An anderer Stelle zeigt Breidenstein (2009: 210–215), wie auch industrielle, d.h. mechanisierte Routinen jenseits der didaktischen Intentionalität des Unterrichts greifen. Ein anschauliches Beispiel ist die Sicherung von Ergebnissen z.B. anhand eines Tafelbildes. Selbst wenn die Lehrkraft den Auftrag erteilt, lediglich Lücken in den eigenen Notizen zu füllen, tendieren Schüler*innen dazu, eher den Anschrieb des Lehrers in Gänze zu übertragen, da diese Routine kognitiv mit weniger Aufwand verbunden ist (ebd.).

Ein weiterer Aspekt der Routiniertheit schulischen Handelns betrifft die Art, wie im Unterricht in *communitas* inhaltliche Positionen vorgebracht, in gegenseitiger Bezugnahme bekräftigt und als ein ›starkes‹ Argument etabliert werden. Herr Mutlu nutzte zur Sti-

sich wehren wollte, schlug er ihren Kopf gegen die Wand, was schwere Frakturen und Blutungen im Gehirn zur Folge hatte, wie sich später im Krankenhaus herausstellte (ebd.: 77). Hamed Abdel-Samad wurde 1972 in Gizeh, Ägypten geboren und wurde erstmals im Alter von vier Jahren von einem 15-jährigen sexuell misshandelt und ein weiteres Mal mit elf Jahren von einer Gruppe Jugendlicher. Auch zuhause sei Gewalt an der Tagesordnung gewesen, so habe der Vater regelmäßig Frau und Kinder verprügelt. Abdel-Samad engagierte sich in der Studienzeit in der Muslimbruderschaft, kam 1995 mit 23 Jahren nach Deutschland und heiratete eine deutlich ältere Lehrerin (Akyol, 08.09.2009). Die Verarbeitung psychischer Probleme und die religiöse Sinsuche resultierten in einer Position, die er zusammenfasst mit »Ich bin zum Wissen konvertiert« (ebd.). Die Publikation seiner islamkritischen Bücher provozierte in Ägypten heftige Reaktionen seitens der Gelehrtenchaft und zu einem Mordaupruf durch eine Fatwa von Mahmood Shabaan, einem Professor der Al-Azhar Universität, die landesweit im Fernsehen ausgestrahlt wurde (MEMRI, 07.06.2013).

mulation kontroverser Auseinandersetzungen regelmäßig und ausgiebig die Sozialform des moderierten Unterrichtsgesprächs, in welchem er dem Austausch der Lernenden Raum ließ, aber moderierend eingriff. So stellte er fragwürdige oder moralisch problematische Beiträge zumeist umgehend und immer vorsichtig in Frage. Zugleich ermöglichte er Spekulationen, Fehler und das gemeinsame Entwickeln von Positionen. Brachte etwa ein*e Schüler*in eine Position hervor und stützte diese mit einem Argument, so nahmen andere Schüler*innen Bezug auf diese Position bzw. die Person, welche sie geäußert hatte, und äußerte oftmals weitere Argumente zu ihrer Stärkung. Diese ›affirmative Bezugnahme‹ ist durch sprachliche Marker gekennzeichnet, die ein Anknüpfen an zuvor Gesagtes signalisieren. Typische Formulierungen sind ›Ich sehe das wie XY...‹, ›Dafür spricht auch, dass...‹ oder ›Wollte ich auch sagen...‹. Auch in diesem Prozess der interaktiven Generierung und Etablierung von Positionen verfahren die einzelnen Schüler*innen insofern ökonomisch, als sie der zu verhandelnden Position oft kaum mehr als einen zusätzlichen Gedankensplitter oder ein Teilargument beifügen. Gleichwohl konzentriert die Gesamtheit der Argumente oder zustimmenden Kommentare die initiale Position in einer kontroversen Debatte. Abschließende Gültigkeit erlangt diese jedoch erst durch eine Praxis der Billigung seitens der Lehrkraft, beispielsweise durch die Aufnahme in ein Tafelbild oder eine andere Form der Ergebnissicherung.

In engem Zusammenhang mit dieser praktisch-kommunikativen Routiniertheit zeichnete sich im beobachteten Unterrichtsmodul eine Routine auch auf der religiös-argumentativen Ebene ab, die in ihrer Spezifität in der religiösen Sozialisation der Schüler*innen gründet. So lässt sich eine Reproduktion simplifizierter Topoi zur Rechtfertigung des Kriegshandelns in den filmischen Schlachtszenen beobachten, die als ›narrative Routine‹ beschrieben werden kann. Zwar war es eingangs Aufgabe, gleichermaßen Argumente für die Friedfertigkeit respektive die Gewaltverherrlichung des Islams mit Beispielen aus dem Film zu illustrieren, doch erweist sich der reduktionistische Topos ›Islam ist Frieden‹ auch schwachen Argumenten gegenüber als überaus stabil in den Äußerungen vieler Schüler*innen.

Schüler A: »Nochmal zu dem Töten ohne Grund: Es wurde ja im Film die Offenbarung gegeben, ›kämpft gegen die, die gegen dich kämpfen‹. Also dass man nicht sozusagen unfair handelt, sondern wenn man selber angegriffen wird, sich verteidigt.«

Herr Mutlu: »Ja. Danke. Weiter...«

Schüler B: »Dafür spricht auch, dass der Islam friedfertig ist. Dass die Mekkaner zuerst dachten, dass sie angegriffen werden und holt in die Häuser gehen. Dadurch war ihnen dann später bewusst, dass die Muslime nicht solche Menschen sind, die jetzt anfangen mit Gewalt« (Protokoll, 30.11.2018).

Das von den Jugendlichen wiederholt reproduzierte Narrativ besagt, dass sich Muslim*innen immer zuerst in Geduld (*sabr*) geübt haben und Gewalt ausschließlich zur Selbstverteidigung zum Einsatz gekommen sei. Während diese Haltung sich beispielsweise für den Friedensschluss von Hudaybiya bestätigt, ist sie für die Schlacht von Badr nur bedingt gültig. Diese resultierte aus einem geplanten Überfall auf eine Karawane der Mekkaner, welche zuvor Hab und Gut der Muslim*innen in Mekka beschlagnahmt hatten. Derartige Überfälle standen gleichwohl nicht außerhalb der seinerzeit akzeptierten

Normen, sondern waren fester Bestandteil der tribalen Ökonomien Arabiens (Halverson, Corman & Goodall, 2011: 50). Weitere Argumente, die von den Schüler*innen für die Friedfertigkeit vorgebracht wurden, lassen eine starke Idealisierung des Handelns der frühen Muslim*innen erkennen. So nannten die Schüler*innen als einen Aspekt pro Friedfertigkeit beispielsweise »auch Tiere und Pflanzen bekommen Rechte« was damit zu erklären sein mag, dass jene aus ökonomischer Perspektive als Beute wertgeschätzt wurden. Ein weiterer Punkt lautete »alte Feinde werden akzeptiert«. Dieses Argument bezog sich auf eine Filmszene, in der Halid ibn al-Walid – ein erbitterter Widersacher des Propheten – freundlich in dessen Gemeinschaft aufgenommen wird. Dass dies erst geschieht, nachdem er jenem die Treue geschworen hatte, vernachlässigten die Schüler*innen. In zahlreichen weiteren Beiträgen reproduzierten sie die Topoi ›Islam ist Frieden‹ und ›Gewalt nur zur Selbstverteidigung‹ und lassen somit auf einen gewissen Grad der Internalisierung und der unreflektierten Reproduktion religiöser narrativer Routinen schließen. Diese Routinen manifestieren sich im Unterricht durch die ›Breite‹ des Konsenses, mit dem sie seitens der Schüler*innenschaft bestätigt werden. Indem die Kursteilnehmer*innen vielfach eine idealisierte Gegenposition zum Gewaltvorwurf reproduzierten, handelten sie zuvorderst in der religiösen Rechtfertigungsordnung, die ja zu ihrer eigenen Aufrechterhaltung auf Repetitivität (wie z.B. im Gebet), Reproduktion und Routine angewiesen ist – Logiken, die mit Boltanski & Thévenot (1991) in der industriellen Welt zu verorten sind. Um die religiöse Ordnung jenseits dieser Routinen sinnhaft für das Leben in der pluralen Zivilgesellschaft zu machen wurden Motive der konstitutiven, mythologisch-religiösen Historiographie in den Lebensalltag übersetzt und, wie nachfolgend dargelegt, immer wieder auch in Frage gestellt.

Übersetzung zwischen den Ordnungen – Sinnhaftmachung für den Alltag

Bereits die Diskussion des ersten Krieges, der oben erwähnten Schlacht von Badr wurde von Herrn Mutlu aufgegriffen, um eine kritische Diskussion zu stimulieren. Badr fand im Jahr 624 n. Chr. nahe einer Oase südwestlich von Medina statt. Hier führte der Prophet Muhammad eine kleine, schlecht ausgerüstete Armee von knapp dreihundert Gläubigen gegen eine Übermacht von eintausend animistischen Kriegern aus Mekka ins Feld. Mit Unterstützung des einen Gottes und seiner Engel konnte Muhammads Armee die Ungläubigen (und ihre falschen Götter) auf wundersame Weise besiegen (Halverson, Corman, und Goodall, 2011: 49). Insofern entspricht die Erzählform der Schlacht von Badr dem biblischen Narrativ von David gegen Goliath (ebd.). Die Initialzündung für diese erste kriegerische Auseinandersetzung nach der Hidschra, dem Auszug aus Mekka, der den Beginn der islamischen Zeitrechnung markiert, war allerdings ein Überfall der Muslim*innen auf eine mekkanische Karawane. Die Muhadschirun (die ›Ausgezogenen‹) aus dem urbanen Mekka hatten ja in der Oase Yathrib, dem späteren Medina, weder Wohnstätten noch Arbeit und brachten auch nicht die Fähigkeiten mit, um sich in der dort dominanten Landwirtschaft zu verdingen. Als einzige traditionelle Einkommensquelle stand ihnen also die *ghazwa* (Pl. *ghazawāt*) offen, der Raubüberfall auf Karawanen, der – wie oben erwähnt – durchaus in Einklang mit den herrschenden kulturellen und moralischen Normen Arabiens stand (ebd.). Anstatt den Schüler*innen nun diese Einordnung an die Hand zu geben, schlüpfte der Lehrer in die Rolle des *advocatus diaboli*, um das Unterrichtsgespräch zu stimulieren: »Warum greifen die Muslime denn

überhaupt diese Karawane an? Hallo!? Das ist doch ne Karawane aus Mekka, die einfach Handel treibt, um Geld zu gewinnen. Was fällt den Muslimen ein, diese Leute zu überfallen und sie zu berauben?« (Protokoll, 06.12.2018). Eine historisch-kritische Einordnung dieser Handlung in den historischen soziokulturellen Kontext blieb der Lehrer vorerst schuldig.

Ein Schüler erinnerte daran, dass die Muslim*innen in Mekka doch »selber ausgeraubt worden« (ebd.) waren, und der Überfall nun die gerechte Rache gewesen sei. Ob Rache *per se* islamisch legitim sei oder nicht, darüber herrschte kurz Uneinigkeit, wurde aber weder seitens der Schüler*innen noch seitens des Lehrers weiter ausgeführt. Stattdessen machte eine Reihe von Wortbeiträgen nun das Argument stark, dass es gerechtfertigt sei, entwendetes Hab und Gut zurückzuholen; »aber ohne halt Gewalt anzuwenden« (ebd.), wie ein Schüler betonte. Meryem, die oben bereits als Milli Görüş-Anhängerin beschrieben wurde, leitete ihre Meldung mit einer für die affirmative Bezugnahme auf die Vorredner typischen Formel ein: »Wollt ich auch sagen, dass das eigentlich menschlich ist. Weil wenn man z.B. von mir Geld klaut, würde ich auch zur Polizei gehen und alles, was ich kann, dafür tun, dass ich wieder mein Geld habe« (ebd.). Während das unreflektierte Festhalten am prophetischen Vorbild auch zur Selbstjustiz ermutigen könnte, übersetzte Meryem durch ihr hypothetisches aber selbstverständliches Einschalten der Polizei das in der Regel idealisierte und als normativ geltende Handeln des Propheten und seiner Sahaba in die Logik des von Gewaltenteilung geprägten Rechtsstaates, in dem Gerechtigkeit in erster Instanz durch die Anrufung der Exekutive durchgesetzt wird. Meryem übersetzte durch einen historisch-kritischen Ansatz die Logik der islamischen Mythologie in die Logik der staatsbürgerlichen Welt des Hier und Heute und untermauert damit die an anderer Stelle von ihr betonte Notwendigkeit der Interpretation der Texte für ihre Anwendung im Alltag.

Die Ordnung wechseln – Kritik üben

Ein weiteres vielfach genanntes Motiv, das von den Schüler*innen als Beleg für die Friedfertigkeit der Muslim*innen und gegen den Gewaltvorwurf geltend gemacht wurde, war der gewaltlose Einzug des Propheten und seiner Anhänger in Mekka neun Jahre nach der Hidschra (630 n. Chr.). In der Darstellung der Ereignisse fand sich indes auch ein Aspekt, der viele Schüler*innen dazu veranlasste, selbst Kritik am Handeln der frühen Muslim*innen zu üben. Eine der ersten Handlungen des Propheten nach der friedvollen Übernahme Mekkas war der Besuch der Kaaba, welche bereits in vorislamischer Zeit als Heiligtum verehrt wurde und in welcher die arabischen Stämme Statuen ihrer Götter aufzubewahren pflegten.³⁰ Der Prophet zerstörte nun publikumswirksam die sich in

³⁰ Im vorislamischen Arabien wurde bereits ein Schöpfert Gott unter dem Namen Allah verehrt. Neben diesem wurde eine Vielzahl verschiedener Gottheiten und ihrer Idole in Form von Statuen, Steinen oder anderen natürlichen Erscheinungen gehuldigt. Während die überwiegende Anzahl der Haushalte eine hölzerne Statuette zuhause aufbewahrte, wurden andere als Clan-Idole in der Kaaba aufbewahrt. Der in Mekka meistverehrte Gott war Hubal, dessen Kult zuvorderst durch die herrschenden Quraisch betrieben wurde und dessen Schrein die Kaaba war (Lecker, 2021). Weitere bekannte Gottheiten der vorislamischen Zeit sind Al-Lat, deren Schrein samt Schatzkammer sich in Al-Ta'if befand und deren Kult vom Stamm der Thaqif betrieben wurde. Jeder Clan, seine Subdivisionen und auch einzelne Nobelmänner identifizierten sich mit spezifischen Idolen,

der Kaaba befindenden ›Götzen‹-Statuen, denn im Islam gilt die Anbetung und Verehrung anderer Entitäten als dem einen Gott als *širk*, als ›Beigesellung‹, was überwiegend als größte Sünde im Islam gilt. Für den Lehrer unerwartet, nahmen einige der Jugendlichen Anstoß an dieser Handlung:

Schüler A: »Also am Ende des Films gab es ja auch eine Szene, wo ein Muslim in die Kaaba gegangen ist und die ganzen Statuen da alle umgekippt und rausgeschmissen hat.«

Herr Mutlu: »Das sollte der Prophet gewesen sein. Also so wie das im Film dargestellt wurde.«

Schüler B: »Ich glaube, wenn das auch andere Leute gesehen hätten z.B. Kritiker oder so, hätten die auch das sehr stark kritisiert und z.B. in den Medien, denn das ist auch ein bisschen gewaltverherrlichend, wenn man die Sachen aus anderen Religionen einfach zerstört« (Protokoll, 30.11.2018).

Dieser Akt wurde auch von anderen Schüler*innen als gewalttätige Handlung gegenüber Andersgläubigen und ihren Religionen wahrgenommen und seine Notwendigkeit in Frage gestellt. Man wolle auch nicht, dass jemand das mit dem Koran mache. Diese Äquivalenzsetzung der sakralen Artefakte – Götterstatuetten und Koran – durch die Schüler*innen findet einerseits im Rahmen eines religiösen Rechtfertigungsregimes statt. Der Perspektivenwechsel wird jedoch erst durch die Selbstpositionierung in einem Nebeneinander verschiedener Weltanschauungen in der pluralen Gesellschaft sinnvoll möglich, d.h. die Schüler*innen übten in einem staatsbürgerlichen Modus gleichsam Kritik an normativen religiösen Rechtfertigungen. Dass die Zerstörung der Statuen vom Propheten selbst vollzogen wurde, der ja als idealer Muslim gilt, hinderte die Schüler*innen nicht, dessen Taten kritisch zu hinterfragen. Das Handeln des idealen Muslims wurde somit auch hinsichtlich seiner Wirkung auf ›andere Leute‹ und ›Kritiker*innen‹ in der Welt der öffentlichen Meinung, in welcher religiöse Argumente kein Gewicht haben, kritisch reflektiert. Das Miteinander in der pluralen Gesellschaft und der gute Ruf der eigenen Religion bildeten für die Schüler*innen folglich wichtige Maßstäbe, um das Verhalten als Muslim*in kritisch zu prüfen und eine sinnhafte Übersetzung religiöser Normen in die eigene Lebenswelt zu bewerkstelligen.

Aus der Beobachtung, dass die Zerstörung von Devotionalien einige Schüler*innen mehr zu bewegen schien als die Gewalt an Menschen, schließe ich nicht auf eine Empathielosigkeit der betreffenden Jugendlichen. Einerseits fand die Götzenzerstörung im Kontext des friedlichen Einmarsches in Mekka statt und erscheint vielen daher als unnötige Machtdemonstration. Andererseits scheint die Auseinandersetzung mit Gewalt lediglich auf den für die Schüler*innen abstrakten mythologischen bzw. symbolischen Ebenen der islamischen Geschichtsschreibung zu liegen, aus der es für das Hier und Jetzt zwar moralische Schlüsse zu ziehen gelte doch nicht zwingend handlungspraktische. Die tatsächliche Anwendung von Gewalt wird allenfalls historisch als legitim be-

so dass man für das vorislamische Arabien von einer enormen Vielfalt von Gottheiten und Kulten ausgehen kann (vgl. Lecker, 2021).

trachtet, doch als heute überkommen angesehen, wie auch Meryems Polizei-Beispiel illustriert hat.

Lediglich die Hinrichtung der jüdischen Banu Quraiza im Zuge der Grabenschlacht (629 n. Chr.), die Mutlu als eine »Lieblingssache der Kritiker« bezeichnete, blieb eine Herausforderung für die Schüler*innen, auf welche sie keine Antwort fanden. Nach dem Auszug aus Mekka im Jahr 622 konnte Muhammad mit der sog. Gemeindeordnung von Medina eine Allianz der dort ansässigen Stämme schmieden und sich so als politische Führungspersönlichkeit etablieren. Unter den lokalen Clans waren neben den polytheistischen Banu Aws und Banu Khazraj auch die wohlhabenden jüdischen Banu Nadir, Banu Qaynuqa und die Banu Quraiza.³¹ Nach Auseinandersetzungen und Komplotten zwischen den Muslimen und den Banu Qaynuqa und den Banu Nadir verbannte der Prophet die Stämme aus Medina. Die Banu Nadir, die sich nördlich von Medina in der Stadt Khaybar niederließen, verbündeten sich mit den Quraisch in Mekka und marschierten zusammen mit diesen auf Medina, was in die Grabenschlacht von 627 n. Chr. resultierte. Die Quraisch überzeugten schließlich auch die Banu Quraiza, den Vertrag mit dem Propheten aufzukündigen und die Muslime mussten nicht nur die Grabenanlage gegen die Allianz unter Führung der Mekkaner verteidigen, sondern auch die Festung der Banu Quraiza in Medina in Schach halten. Die Schlacht entwickelte sich zu einem Stellungskrieg, welcher die mekkanischen Belagerer bald zum Rückzug bewog. Nach fünfundzwanzig Tagen des Einschlusses mussten auch die Banu Quraiza in Medina Verhandlungen zustimmen und sich schließlich ergeben. Ihr Schicksal wurde in die Hände der ursprünglich mit ihnen verbündeten arabischen Banu Aws gelegt, die unter Zustimmung der Banu Nadir Sa'd ibn Mu'adh als ihren Richter bestimmten. Der Richterspruch ist im Hadithwerk von Buchari überliefert:

Narrated Abu Said Al-Khudri: Some people (i.e. the Jews of Bani bin Quraiza) agreed to accept the verdict of Sad bin Muadh so the Prophet sent for him (i.e. Sad bin Muadh). He came riding a donkey, and when he approached the Mosque, the Prophet said, »Get up for the best amongst you.« or said, »Get up for your chief.« Then the Prophet said, »O Sad! These people have agreed to accept your verdict.« Sad said, »I judge that their warriors should be killed and their children and women should be taken as captives.« The Prophet said, »You have given a judgment similar to Allah's Judgment (or the King's judgment).« (Sahih al-Buhari Vol. 5, Buch 58, Nummer 148, zit.n. Internationale Islamische Universität Malaysia, o.D.).

Laut Halverson, Corman & Goodall, welche die Schlachten der frühen muslimischen Historiographie aus narratologischer Perspektive als Mythen handhaben und als *Master Narratives of Islamist Extremism* untersuchen, seien bei der Massenhinrichtung etwa 600–800 Männer enthauptet worden (2011: 73).³² Nachdem die vertragsbrüchigen Banu Nadir ge-

31 Im Gegensatz zu den Griechisch oder Aramäisch sprechenden Juden des Nahen Ostens sprachen die Juden der Arabischen Halbinsel überwiegend Arabisch und trugen Arabische Namen. Es herrscht Uneinigkeit darüber, ob diese judaiisierte Araber oder arabisierte Juden waren, die vor der Römischen Besatzung im Norden geflohen waren (Halverson, Goodall & Corman, 2011: 69).

32 Halverson, Goodall & Corman (2011) erläutern, dass sie bewusst auf Elemente einer modernistischen Konzeption von Narrativ zurückgreifen, da gerade die islamistische Handhabung der My-

gen die junge Umma ins Feld gezogen waren, so die Autoren, sei die Verbannung aus Medina keine Option mehr gewesen und so habe die Strafe Sa'ids eine strategische Notwendigkeit dargestellt. Sie fahren fort:

The account of the mass execution of the men of the Bani Qurayza and enslavement of the women and children certainly offends our modern sensibilities, especially in a world, that has witnessed the horrors of the Holocaust. However, the Bani Qurayza incident should be understood within its seventh century tribal context, where such reprisals were normative. Furthermore, the punishment of the Bani Qurayza was more lenient than that decreed by Yahweh against the tribal foes of the prophet Moses and the Israelites in the Torah (ebd.: 73–74).

Halverson, Goodall und Corman nehmen eine historisch-kritische Einordnung der Geschehnisse auf mehreren Ebenen vor. Sie betonen erstens die Bedeutung des literarischen Genres mythologischer Texte, wie sie für große Zivilisationen grundsätzlich konstitutiv seien. Als historiographische Zeugnisse seien sie in den zeitgeschichtlichen Kontext einzuordnen, in welchem eine derartige Urteilsvollstreckung im Kriegszustand der Norm entsprochen habe. Dies belegen sie wiederum durch einen Vergleich mit dem göttlichen Urteil gegen die Feinde Moses in der jüdischen Tradition, welches sie dem vermeintlich muslimisch verantworteten Entscheid gegenüberstellen. Letztere Strategie lässt jedoch einen Aspekt vermissen, der von Muslim*innen hervorgehoben wird, so auch von Herrn Mutlu im Unterricht am Goethe Gymnasium: »Er [Sa'd ibn Mu'ādh] hat [zu den Banu Quraiza] gesagt, alle Männer, die Waffen tragen, werden getötet und Frauen und Kinder werden versklavt. Das ist euer eigenes Urteil aus der Thora, es ist auch in der heutigen Bibel vorhanden, im fünften Buch Mose [...] und genau... das wurde dann vollzogen. also dieses Urteil« (Prot. 07.12.2018; Anm. d. Verf.). Mutlu bezieht sich hier auf dieselbe Thora bzw. Bibelstelle wie Halverson, Goodall und Corman, doch anstatt die Grausamkeit mit einem interreligiösen Vergleich zu relativieren, hebt er hervor, dass der Richter ein Urteil nach jüdischem Recht vollzogen habe, welches durch Muhammad lediglich gebilligt wurde. Die Kritik an der Grausamkeit der frühen Muslim*innen gegen die jüdischen Banu Quraiza läuft somit demgemäß ins Leere. Mutlu verweist zur Bekräftigung auf den Umgang der Muslim*innen mit ihren Kriegsgefangenen nach der Schlacht von Badr, wo jedem, der zehn Muslim*innen Lesen und Schreiben beigebracht hatte, die Freiheit zu Teil wurde. Angesichts der Sprachlosigkeit der Schüler*innen gegenüber der Exekution der Banu Quraiza, schlüpfte Mutlu in den ›Modus des Predigers‹, worüber er sich oft im Nachhinein ärgerte, da dieser autoritative Gestus nicht

then als transzendentale, ›große‹ Texte durch und durch modern, ihre ideologische Aneignung modernistisch sei. »Therefore, on a pragmatic level, modernist conceptions of narrative offer important opportunities to approach an understanding of how these master narratives achieve political and ideological ends for extremists.« (Ebd.: 23). Um diesen Narrativen etwas entgegenzustellen, bedürfe es hingegen postmoderner Ansätze. Zwar haben postmoderne Ansätze modernistische Kritik und Interpretationsansätze in der Wissenschaft verdrängt, dies heiße jedoch nicht, dass postmoderne Kulturen traditionelle ebenso verdrängt hätten. Stattdessen, so die Autoren, leben wir in einer Welt, in der zwei oder mehr Arten zu Wissen und in der Welt zu sein koexistieren (ebd.).

jenem eines Lehrers an der öffentlichen Schule entspreche. Gleichsam entlastete er so die Schüler*innen und legte den Fokus auf die Informationsvermittlung, die erst das moralische Werturteil ermögliche.

Auf islamischem Fundament

Im Unterricht wurde die Existenz zeitgenössischer islamistisch motivierter Gewalt-handlungen zu keinem Zeitpunkt geleugnet, und sowohl die Verbrechen des sog. Islamischen Staates als auch terroristische Anschläge waren den Schüler*innen grundsätzlich bekannt. Die Möglichkeit der direkten Begründung von praktischer Gewaltausübung mit dem Koran, welche die im Unterricht verhandelten Islamkritiker*innen als logische Konsequenz der Offenbarung darstellen, war mithin gegeben und wurde nicht ange-zweifelt. Nachdem der Lehrer gemeinsam mit dem Kurs als grundlegende Quellen des Islam den Koran und die Prophetenbiographie (*sīra*) identifiziert hatte, versuchte er den Kurs zur Diskussion über den Umgang mit den Quellen zu provozieren:

Wenn man sich auf den Koran stützt und auf das Prophetenleben, dann ist das doch gar keine Interpretation! Also das ist doch die Quelle selbst. Er [Abdel-Samad] sagt nicht, weil Muslime im Sudan irgendwelche Frauen entführen oder töten oder irgendwelche Christen töten... oder er sagt auch nicht, weil der IS das macht... also wenn er das sagen würde, dann könnte man sagen, es ist eine Auslegung menschlichen Produktes. Das, was Muslime gemacht haben aus dem Islam heraus. Aber er stützt sich ja direkt auf die Prophetenbiographie und den Koran. Das ist doch gar keine Interpretation, das ist doch der Islam selbst! (Protokoll, 30.11.2018).

Mit diesem Stimulus bat Herr Mutlu jene Gruppe zur Präsentation nach vorne, welche zum Thema ›Gewaltverse‹ gearbeitet hatte. Die erste Vortragende ging gleich auf die Behauptung des Lehrers ein, indem sie betonte, dass der Koran nicht ohne Interpretation verstanden werden könne. Dies treffe umso mehr auf die sog. ›Gewaltverse‹ zu:

Schülerin: »Also wir hatten die dritte Frage und das war, welche Gewaltverse gibt es und wie können sie richtig verstanden werden? Und es gibt im Koran rund 206 Verse über Krieg und Gewalt und jedes Individuum versteht diese Verse aber anders, weil es auf die eigene Einstellung und Perspektive ankommt, die man vom Islam hat. Grundsätzlich kommt es zu Missverständnissen, wenn man einen Vers aus einem bestimmten Kontext reißt und nicht guckt, was vor und nach dem Vers passiert. Und dazu haben wir auch drei Beispiele: Das erste Beispiel ist in der 9. Sure in Vers 5 da berichtet Allah: ›Sind die heiligen Monate abgelaufen, dann tötet die Beigeseller, also die Götzendiener, wo immer ihr sie findet, ergreift sie, belagert sie und lauert ihnen auf aus jedem Hinterhalt!. Also daraus lässt sich interpretieren, dass man die Götzendiener, wo immer man sie findet, töten und belagern soll, aber zwei Verse weiter wird dann erklärt, welche Götzen hier gemeint sind. So sollen diejenigen, die einen Vertrag mit den Muslimen geschlossen hatten, sich aber nicht daran gehalten haben... Also das haben wir ja auch im Film gesehen...« (Protokoll, 07.12.2018).

Nachdem die Schülerinnen ihr Verständnis weiterer Verse erläutert hatten, meldete sich ein Schüler, welcher auf das zentrale Problem der Interpretationsoffenheit hinwies und wandte sich direkt an Herrn Mutlu:

Schüler: »Sie haben das jetzt so interpretiert, wie sie das für richtig halten würden, also sie persönlich, aber was, wenn jemand anderes kommt und das dann einfach anders interpretiert? Und sagt, dass die Version richtig ist? Wie könnte man das dann so belegen, dass die eigene Interpretation richtig ist?«

Herr Mutlu: »Frage an alle! Nimm einfach mal wen dran.«

Meryem: »Als erstes guckt man natürlich im Koran nach, [...] und danach guckt man halt in den Hadithen nach, ob da also gleich ist. Und danach kann man auch noch Geistliche fragen, die machen ja auch Fatwa oder so. Und dann kann man ja auch noch die Fatwa angucken.«

Zeynep: »Also ich wollte sagen... ich bin mir nicht sicher, aber ist es nicht so, dass immer durch die Gelehrten die den Koran interpretieren und dass man als Mensch nicht einfach den Vers liest und sagt, dass es so ist, sondern dass es für jeden Vers eine Interpretation gibt und dass man nicht einfach... also dass man schaut, an welchen Gelehrten man sich richtet und welche Interpretation man dann auf sein Leben überträgt« (Protokoll, 07.12.2018).

Ausgehend vom zuvor festgehaltenen Konsens der Interpretationsoffenheit ging aus dem Vortrag zu den sog. Gewaltversen im Koran nun die Frage hervor, wie eine Interpretation der anderen gegenüber einen höheren Gültigkeitsgrad beanspruchen könne. Die bei Milli Görüş aktive Meryem erläuterte daraufhin die gängige Vorgehensweise aus persönlicher Perspektive: »Ich persönlich würde das so machen, dass ich mir halt den Koranvers angucke, die Hadithe angucke und danach halt viele höhere Personen mir angucke und mir danach das rausnehme, was ich für richtig halte« (ebd.). Neben dem Primat der Quellen hob sie auch die Notwendigkeit zur eigenverantwortlichen Entscheidungsfindung hervor. Vor diesem Hintergrund schlug ein Schüler den Bogen zurück zur Leitfrage, ob der Islam gewaltverherrlichend ist und deutete die Verbrechen des sog. Islamischen Staates als Fehlinterpretation der »Gewaltverse«. Hierdurch brachte er sein eigenes Islamverständnis auf Distanz zu dem der Terrormiliz:

Schüler: »Dass Islam gewaltverherrlichend sein soll, also wie von diesen drei Leuten [Ali, Abdel-Samad & James] behauptet, hängt glaube ich damit zusammen, dass viele Leute [Muslim*innen] die Aussagen der Verfolgung und Kampf falsch interpretieren. Also die denken dann, dass das Töten von Ungläubigen als Dschihad betrachtet wird« (Protokoll, 07.12.2018; Anm. d. Verf.).

In der Aussage dieses Schülers hält die (Selbst-)Positionierung muslimischer Jugendlicher in Deutschland »zwischen Extremen« (Kap. I.2), d.h. zwischen der populistischen Islamkritik auf der einen und extremistischen Islamverständnissen auf der anderen Seite wider. Gegen eine literalistische Auslegung selektiv isolierter Koranverse, die durchaus in Gewalt münden könne, wurde im Islamischen Religionsunterricht am Goethe Gymnasium ein Konsens über die Notwendigkeit der kritischen Interpretation von Koranversen hergestellt. Es war wiederum Meryem, die betonte, dass man die Anlässe einer jeweili-

gen Offenbarung ('*asbāb an-nuzūl*) bei der Interpretation mit einbeziehen müsse, um den Sinn der Verse, die vermeintlich Gewalt predigen, in ihrer historisch kontextualisierten Bedeutung zu erschließen und um sie für den gegenwärtigen Alltag sinnhaft verstehen zu können. Im Anschluss an Meryems Kommentar sieht sich Herr Mutlu angehalten, auf ein Paradigma des Quellenzugangs zu verweisen, das bereits erläutert wurde (Kap. III.3): »Eine Philosophische Gesamtbetrachtung [...]. Das haben Wissenschaftler gemacht. Dazu gibt es auch ein dickes Buch, *maqāṣid aš-ṣari‘a*, was ist so das Ziel? *maqāṣid* ist so... *maqāṣid* [Sg.] das Ziel, der Sinn des Korans, der Scharia im Sinne von alles was der Koran gebracht hat. Das ist aber ein zu großer Schritt« (Protokoll, 07.12.2018; Anm. d. Verf.).³³ Ob der Komplexität des Ansatzes ging Herr Mutlu nicht über die bloße Erwähnung des selben hinaus. Gleichwohl wurde hierin die Bedeutung offenbar, welche Mutlu dem *maqāṣid*-Ansatz beimisst. Im selben Moment beendete der Gong den Islamunterricht.

4. Bedingungen der Übersetzung

Die in diesem Kapitel angeführten Fallbeispiele nehmen drei Spannungsfelder in den Blick, in welchen sich potenziell Konflikte oder Dilemmata zwischen dem normativen Anspruch des Islam auf der einen und dem Alltag in der pluralen Gesellschaft der Bundesrepublik und ihrer hegemonialen politischen Kultur auf der anderen Seite ergeben: (1) Das Verhältnis von ›rationaler‹ Naturwissenschaft und religiösem Glauben, das im Konflikt zwischen Kreationismus und Evolutionstheorie kulminiert; (2) die religiöse Überzeugung, dass alle nicht-Muslim*innen in die Hölle kommen und (3) die in der Welt der öffentlichen Meinung virulente Zuschreibung eines dem Islam inhärenten Gewaltpotenzials. In allen Beispielen zeigten sich die Akteur*innen bemüht, Kompromisse zwischen den strittigen Positionen herzustellen und Konflikte soweit wie möglich abzumildern. Sie taten dies indes mit überaus unterschiedlichen Strategien und Resultaten.

In der Gesamtbetrachtung der Beispiele lässt sich zuerst die *Wirkmacht des islamfeindlichen öffentlichen Diskurses* feststellen, die zutage tritt, wenn etwa die Biologielehrerin ihre essentialistischen Überzeugungen (›alle Muslim*innen sind Kreationist*innen‹) auf ihre Schüler*innen projiziert, anstatt einen Diskursraum zu öffnen oder wenn der IRU-Lehrer sich bewegen sieht, einem prominenten Topos der öffentlichen Islamkritik (›Islam ist gewalttätig‹) ein siebenstündiges Unterrichtsmodul zu widmen, um die Schüler*innen ›sprechfähig‹ zu machen. Auch die Internalisierung der eigenen intellektuellen Rückschrittlichkeit, die neben den lebensweltlichen Erfahrungen im eigenen Lebensumfeld auch durch den öffentlichen Diskurs (z.B. die Sarrazin-Debatte) reproduziert und verstärkt wird, wurde im Unterricht aufgegriffen.

Betrachten wir die Fallbeispiele unter Berücksichtigung des Eingangs skizzierten Verständnisses islamischer Bildung als *Übersetzung*, so treten die Praktiken der Anpas-

³³ In einem Gespräch erwähnt Mutlu als grundlegenden Autoren des *maqāṣid*-Paradigmas den mittelalterlichen andalusischen Theologen und malikitischen Rechtsgelehrten Abu Ishaq Ibrahim ibn Musa asch-Schatibis (720–790 n.H./1320–1388 n. Chr.). Das ›dicke Buch‹ von dem er spricht, ist daher vermutlich asch-Schatibis *Al-Muwāfaqāt fi Uṣūl aš-Šari‘a*, das erst 1884 in Tunis publiziert wurde und als *The Reconciliation of the Fundamentals of Islamic Law* (2014) auch auf Englisch erschienen ist.

sung, Aneignung und flexiblen Anwendung religiöser Normen und Glaubenssätze in den Blick, durch welche Kompromisse und Konvergenzen geschaffen werden. Für die Mehrzahl der beobachteten Unterrichtssituationen bestätigte sich die von verschiedenen Autor*innen (Berglund, 2016; Stein, Ceylan & Zimmer, 2017) hervorgehobene zentrale Rolle, welche den Lehrenden herbei zukommt, da sie zumeist als handelnde Übersetzer*innen islamischer Normen für die muslimischen Schüler*innen fungieren. In der Moschee ließ sich mit dem *tafsīr ‘ilmī* ein innovativer exegetischer Ansatz beobachten, der davon ausgeht, naturwissenschaftliche Erkenntnisse würden bereits im Koran antizipiert; nach Wieland (2002: 129) werden sie jedoch vielmehr in den Text hineingelesen. Demgegenüber räumte die Biologielehrerin eine unbekannte Variable und somit die potenzielle Fehlbarkeit naturwissenschaftlicher Forschung ein, die ein Zutun Gottes denkbar mache und wechselte in die religiöse Rechtfertigungsordnung, um Demut zu evozieren. Sie versuchte naturwissenschaftliche Erkenntnisse gleichsam in ein religiöses Vokabular zu übersetzen und als religiöse Größe zu etablieren, wodurch sie zugleich den Geltungsbereich der eigenen Ordnung unterminierte. Die unterschiedliche Qualität der Ordnungen, der Religion als Sphäre des Glaubens und der Wissenschaft als jener des Zweifels und der freien Ideen, trat hier am deutlichsten zutage.

Über diese Vermittlungsbemühungen der Lehrkräfte hinaus illustriert insbesondere das letzte Beispiel, dass auch die Schüler*innen maßgeblich am Prozess der Übersetzung beteiligt sind, sofern ihnen die Möglichkeit dazu eingeräumt wird. Der IRU an der Hauptschule umfasste lediglich eine (Zeit-)stunde in der Woche und wurde regelmäßig anderen Maßnahmen geopfert. Dass die Schüler*innen ferner über geringe religiöse Vorbildung verfügten, lässt den basalen Ansatz des Lehrers, ausgewählte Informationen zur Verfügung zu stellen, um potenziell verinnerlichte Gewissheiten zu irritieren, den Rahmenbedingungen angemessen erscheinen. Hier werden sowohl die strukturellen Grenzen als auch die sozialen bzw. milieuspezifischen Bedingungen des IRU sichtbar. Demgegenüber stand für den IRU am Gymnasium nicht nur mindestens eine Doppelstunde pro Woche zur Verfügung. Auch gab der Lehrer den Schüler*innen Raum, sich mit eigenen Anliegen und Gedanken einzubringen, das Bedürfnis nach Spielräumen zu äußern (Dilemma des verstorbenen, nicht-muslimischen Mitschülers), oder kreativ mythische Topoi auf Alltagssituationen zu übertragen (Unverständnis über Zerstörung der Statuen in der Kaaba; Polizei). Das Beispiel zeigt, wie Schüler*innen im IRU jenseits dualistischer Ordnungskonzepte auf eine Vielzahl von Referenzsystemen und Rechtfertigungsordnungen zurückgreifen, um Kritik zu üben, Kompromisse zu erzielen und sich im Angesicht von Islamkritik und gewaltvoller Mythologie selbst sinnhaft als Muslim*innen in der pluralistischen Gesellschaft zu positionieren. Indem die Außenwahrnehmung von Islam in der *Welt der öffentlichen Meinung* kritisch geprüft wurde, zogen die Schüler*innen *staatsbürgerliche* (Pluralismus) und *öffentliche* (der gute Ruf) Größen als Maßstab heran, um normative islamische Glaubenssätze auf den Sinngehalt für ihren Lebensalltag zu befragen. Der Möglichkeitsraum, den der Lehrer am Gymnasium auf Basis seiner religiösen Überzeugung (Hizmet/Gülen-Bewegung) eröffnete, erlaubte die kreative und probeweise Aushandlung islamischer Normen im Rahmen der Schule, der Institution der politischen Enkulturation in die staatsbürgerliche Ordnung. Wenn Schüler*innen die Achtung vor der gesellschaftlichen Pluralität gegen den Überlegenheitsanspruch der eigenen Religion verteidigen (Bsp.: nochmal die Zerstörung der Statuen in der Kaaba),

eignen sie sich mehrheitsgesellschaftliche Argumentationslogiken an, deren selbstverständliche Aktivierung Sabine Mannitz als »diskursive Assimilation« (2002a) bezeichnet.

Die beschriebenen Übersetzungsleistungen und kritischen Stellungnahmen werden, wie gezeigt wurde, nicht von einem IRU *per se* ermöglicht, sondern erfordern ein spezifisches Arrangement von strukturellen Rahmenbedingungen, Wissensbeständen und Motivationen auf Seiten Lernender und Lehrender. Zwar zeigte sich, dass muslimische Schüler*innen in der Schule mit Herausforderungen konfrontiert werden (z.B. dem Tod eines nicht-muslimischen Mitschülers), welchen sie in der muslimischen peer-group der Milli Görüş-Jugendgruppe nicht zwingend begegnen würden. Theologisch kontroverse Diskussionen können indes nur dann geführt werden, wenn die Teilnehmenden über Vorwissen verfügen und darauf aufbauend Interesse für divergierende theologische Positionen entwickeln. Für das *Wie* der Aushandlungen und die Möglichkeitsräume des Unterrichts bleiben aber die Persönlichkeit, der professionelle Anspruch und die religiöse Motivation der Lehrkräfte zentral. Erst durch die vergleichende Untersuchung des Islamunterrichts in Moscheen und Schulen *in situ* werden letztlich die spezifischen Modifikationen (institutionelle Rahmenbedingungen, Ansprüche, Ausbildung und Überzeugungen des Lehrpersonals wie auch der Schüler*innen etc.) sichtbar, anhand derer sich die Rollen und Funktionen, die der IRU einnehmen kann, einschätzen lassen.

