

also Einschränkungen hingenommen und Anpassungsleistungen aufgrund der geographischen Lage und Feiertagsregelungen vorgenommen werden.

Bis auf die Ausnahmen ImanZentrum Volketswil und Islamisches Zentrum Wien sind die meisten Moscheen viel zu klein, um den Andrang der Menschen zu bewältigen, die an den Ramadangebeten teilnehmen wollen. Deshalb werden auch oft die Plätze vor den Moscheen mit Teppichen ausgelegt, damit die Menschen das Gebet absolvieren können. Endgültig an ihre räumlichen Grenzen stoßen die Moscheen jedoch am *ṣalāt al-id*. Dann werden häufig größere Räume wie Turnhallen angemietet (vgl. auch Interview Nadja, #00:04:56-6#). Dies zeugt davon, dass der Ort Moschee und der Gebetsraum nicht an ein bestimmtes Gebäude gebunden sind. Die Moschee ist nur *eine* Möglichkeit eines Raumes religiöser Praxis (siehe ausführlich in Kap. 6).

Anders herum sind die Aktivitäten in der Moschee nicht ausschließlich auf religiöse Praxis beschränkt. Ein Angebot, das alle von mir besuchten Moscheen machten, ist der Koran- und Religionsunterricht für Kinder und Jugendliche. Hinzu kommen häufig Bildungsangebote für Erwachsene. Um den Charakter einer Moschee besser zu verstehen, ist es daher wichtig, sich diese genauer anzusehen, was im folgenden Kapitel geschehen wird.

5.3 Bildungsangebote: Moscheen als Orte religiöser Sozialisation

5.3.1 Einführung

Wer eine Moschee aufsucht, der wird feststellen, dass vor allem am Wochenende das Programm durch verschiedene Bildungsangebote geprägt ist. Diese Angebote sind meist speziell auf Kinder und Jugendliche ausgerichtet, aber es finden auch Kurse und Treffen für Erwachsene statt.

»Where would you learn if you won't come to the mosque?«²⁰ Mit diesen Worten beschreibt eine muslimische Gläubige die zentrale und einzigartige Bedeutung von Moscheen als Bildungseinrichtungen für Menschen muslimischen Glaubens in Ländern, in denen sie eine religiöse Minderheit bilden. Denn in diesen Ländern gibt es häufig keine Alternativen zur Moschee, wenn es um die Weitergabe von religiösem Wissen an die Gläubigen geht. Zwar bietet auch das Internet eine Vielzahl an Möglichkeiten von YouTube-Kanälen bis Blogs und Social Media. Moscheen haben jedoch nach wie vor eine große Bedeutung als Bildungseinrichtungen, welche sich historisch begründen lässt. Moscheen und ihre ange schlossenen *madrasas* waren schon immer Orte von religiöser Unterweisung und der Koranrezitation (vgl. Beinhauer-Köhler 2009: 62ff.; Fernández-Puertas 2002:

²⁰ Aus dem Dokumentarfilm »Me and the mosque« (Nawaz 2005).

115f.), wenngleich die traditionellen *madrasas* heutzutage vor dem Hintergrund der Einführung staatlicher Schulen an Bedeutung verloren haben (vgl. Berkey 2004: 205). Im Folgenden wird es um Bildungsangebote in heutigen Moscheen gehen.

Bildung verstehе als Aneignung von religiösen, geistigen, kulturellen und lebenspraktischen Fähigkeiten sowie persönlicher und sozialer Kompetenzen²¹. Entsprechend meine ich mit Bildungsangeboten institutionalisierte Formate wie Workshops, regelmäßige oder punktuelle Kurse und Unterricht, welche von den Moscheeorganisationen durchgeführt werden bzw. welche in ihren Räumen stattfinden. In allen von mir besuchten Moscheen wird Unterricht für Kinder in der Koranrezitation gegeben, in den meisten auch islamischer Religionsunterricht, in dem es um die Vermittlung religiöser Inhalte und Verhaltensnormen geht. Diese beiden Unterrichtsformate finden oft in separaten Einheiten statt und bestehen auch für Erwachsene. Zur religiösen Unterweisung gehören auch die Predigten beim Freitagsgebet (*chutba*), welche im vorherigen Kapitel bereits angesprochen wurden. Da diese wenn überhaupt nur kurz in Deutsch zusammengefasst werden und ich deshalb die Inhalte nicht verstehen konnte, werde ich auf ihre Analyse verzichten. Darüber hinaus gab es auch Angebote mit nicht-religiösem Inhalt wie Computer-, Sprach- und Integrationskurse.

Auf beide Unterrichtsangebote, religiöse und nicht-religiöse, möchte ich im Folgenden eingehen. Dabei werde ich zunächst fragen, wie sich die religiösen Angebote gestalten, wie sie ablaufen und welche Inhalte sie haben. Besonders interessiert die kontextuelle Einbettung und welche Erwartungen sich in den jeweiligen Unterrichtstypen widerspiegeln. Dabei ist ein Blick auf die Lehrpersonen hilfreich, denn auch in ihnen spiegeln sich Erwartungen an den Unterricht. Schließlich wird nach der Bedeutung des Unterrichts für die Teilnehmenden gefragt. Zum organisationalen Feld der Moschee gehören im Bereich der Bildung vor allem die öffentlichen Schulen, welche hinsichtlich Unterrichtsgestaltung, Materialien und Standardisierung Maßstäbe setzen, die sich auch auf den Unterricht in den Moscheen auswirken dürften. Daher wird genauer auf diese Art der Beeinflussung zu achten sein.

Daran im Anschluss gehe ich auf nicht-religiöse Angebote ein. Gerade was Integrationsangebote anbelangt sind meist kommunale Stellen als Durchführer oder Geldgeber involviert. Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit und welche Auswirkungen hat dies auf die Moscheen? Gefragt wird auch, wo diese Angebote

²¹ Zur Bedeutung von Bildung im Islam aus historischer Perspektive vgl. Berkey (2004). Eine Vertiefung religiöser und historischer Aspekte von Bildung im Islam kann und soll hier nicht geleistet werden, da der Fokus auf der empirischen Bedeutung und Praxis von Bildungsangeboten in den Moscheen liegt.

im Kontext des Übergangs von der ersten auf die zweite und dritte Generation zu verorten sind.

Der Ablauf des Unterrichts lässt sich am besten über teilnehmende Beobachtung ergründen. Aus meinen Besuchen sind sowohl in Wien als auch in Zürich eine Reihe an Beobachtungsprotokollen entstanden, die für die Analyse herangezogen werden, da ich in allen Moscheen verschiedene Unterrichtsformen beobachten konnte. Wenn es um die Bedeutungsebene der Unterrichtsformen für die Gläubigen geht, sind narrative Interviews die geeignete Methode, um geteilte Sinnstrukturen zu erschließen. In den Interviews kam das Thema allerdings nicht in allen Fällen zur Sprache. Daher wird vor allem ein Interview mit der jungen Frau Mira aus Zürich im Zentrum der Analyse stehen. Schließlich habe ich Mitarbeitende der Fachstelle für Integration in Zürich Stadt und Kanton respektive der Magistratsabteilung 17 in Wien interviewt. Diese Interviews werden Aufschluss über die Unterstützungsleistungen und Möglichkeitsstrukturen von Seiten der Kommunen geben.

Im folgenden Abschnitt soll es zuerst um begriffliche Klärungen sowie um den Stand der Forschung zu Bildung in Moscheen gehen. Danach werden die unterschiedlichen Unterrichtsformate beschrieben und analysiert.

Religionsunterricht: Begriffe und Stand der Forschung

Der Begriff »islamischer Religionsunterricht« wird häufig im Zusammenhang mit dem Unterricht an öffentlichen Schulen verwendet. Vor allem in Deutschland und Österreich ist in den letzten Jahren eine vermehrte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit didaktischen Konzepten für diese Art des Unterrichts zu beobachten, was damit zusammenhängt, dass dort Konzepte des islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen bereits existieren oder dabei sind, sich zu etablieren²². Um schulischen Unterricht soll es jedoch an dieser Stelle nicht gehen, sondern es sollen die Angebote von Moscheen in den Blick genommen werden.

Mit der Institutionalisierung muslimischen Lebens im Zuge des Familiennachzugs ging auch die Ausbildung der Funktion von Moscheen als Orte des Unterrichts einher (vgl. Behr 2009: 407; Ceylan 2008: 57). War es zunächst noch das Ziel »dem Traditionsverlust vorzubeugen«, so findet heute »in vielen Moscheen

²² Hier sei besonders auf folgende Arbeiten verwiesen: Behr (2014), Ceylan (2014), Aslan & Windisch (2012), Ucar et al. (2010), Ceylan (2008) und Alacacioglu (1999). Zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung gehörten bislang auch die Ausbildung von islamischen Religionspädagogen (z.B. Aslan 2013) und die rechtlichen Möglichkeiten der Umsetzung, vor allem in Deutschland (Oebbecke 2010a), in der Schweiz (Jödicke 2013; C.P. Baumann 2009; Rudolph et al. 2009; Frank & Jödicke 2007) sowie in Österreich (Aslan 2009b).

bereits ein thematisch elementarisierter, der pädagogischen Kultur der öffentlichen Schule weit gehend [sic!] angepasster religiöser Unterricht statt« (Behr 2009: 408). Ceylan weist darauf hin, dass »in den Gründungszeiten der Moscheen primär die Pioniermigranten eine islamische Unterweisung genossen« haben, sich jedoch die Zielgruppe »im Laufe der Zeit immer mehr in Richtung Kinder und Jugendliche verlagert« hat (Ceylan 2008: 57). Usuclan identifiziert das fehlende Wissen der Eltern vor allem als Grund dafür, dass Kinder Koran- und Religionsunterricht in Moscheen erhalten (Usuclan 2008: 35).

Obwohl im deutschsprachigen Raum aufgrund der Migration schon seit etwa 40 Jahren Gebetsräume existieren, die auf eine beinahe ebenso lange Tradition im Unterrichten von Kindern und Jugendlichen zurückblicken können, gibt es nur wenige empirische Erhebungen zu dem Thema. Für Deutschland liegt eine etwas ältere Studie von Alacacioglu (1999) vor, welcher außerschulischen Religionsunterricht für Kinder und Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund untersucht. Die Studie ist auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen beschränkt und beschäftigt sich aus pädagogischer Perspektive mit Inhalten, Zielen und Methoden von »Koranschulen« innerhalb türkisch-islamischer Gemeinden. Der Begriff »Koranschule« erscheint mir aber nur beschränkt dafür geeignet zu sein, religiöse Bildung in Moscheen adäquat zu erfassen, ist er doch zum einen negativ behaftet und deutet er doch nur auf *einen* Aspekt des Unterrichts hin, das Koran-Rezitieren. Auch sollen hier Bildungsangebote innerhalb der Moscheen untersucht werden, während der Begriff »Koranschule« aber einen Lernort beschreibt, der ggf. auch außerhalb der Moschee liegen kann. Hinzu kommt, dass die Bezeichnung in den von mir geführten Interviews kein einziges Mal verwendet wurde, was darauf hindeutet, dass es sich bei dem Wort »Koranschule« um keine Selbstbezeichnung handelt (vgl. Behr 2009: 406f.). Vielmehr spricht man im Arabischen von *kuttab* (türk./bosn. auch *mekteb*), der Schule des Koranlesens und -schreibens, oder von *madrasa* (türk. *medrese*), dem Ort, wo Unterricht stattfindet (vgl. ebd.: 406).

Ceylan hat sich mit der Rolle von Imamen im Religionsunterricht in deutschen Moscheen befasst (Ceylan 2008) und führt in seiner pädagogischen Arbeit den Begriff »Moscheekatechese« ein (Ceylan 2014). Religionsunterweisung, so Ceylan, beinhaltete zu Zeiten der ersten Zuwanderer einfache Grundlagen der Religion, vor allem Informationen über Erlaubtes (*halal*) und Untersagtes (*haram*). »Dies war insofern wichtig, weil die muslimischen Migranten im Aufnahmeland mit zahlreichen neuen Herausforderungen im Alltag konfrontiert waren (z.B. Speisevorschriften)« (Ceylan 2008: 58f.). Mit »Moscheekatechese« meint Ceylan außerschulische und außерfamiliäre Bildung als »Vermittlung der islamischen Botschaft in Gemeinden«. Sie soll »zur Internalisierung der Glaubensartikel und zur Praktizierung derselben verhelfen und eine ethische Lebensführung sowie Integration in die *umma* (muslimische Gemeinschaft) als Trägerin der abrahamischen Tradition«.

on des *tawḥīd* fördern, um das Heil im *ahirat* (Jenseits) zu erlangen» (Ceylan 2014: 166). Im Gegensatz zur katholischen Kirche, in der eine sehr ausdifferenzierte Katechese existiere, beschränke sich die »muslimische Katechese primär auf die religiöse Unterweisung anhand traditioneller Lehrmittel und Lerninhalte in der Gemeinde« (ebd.: 167). Beeinflusst werde die Katechese durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen, durch die religiöses Lernen in der Familie, der Moschee und teilweise auch in der Schule stattfände, sowie durch die Migrations- und Minderheitensituation (ebd.: 216).

An der Übertragung von Begriffen und Konzepten aus einer religiösen Tradition in eine andere lässt sich Kritik üben, schwingen doch immer Bedeutungen mit, die nicht eins zu eins adaptierbar sind. Sicherlich muss angemerkt werden, dass der Begriff »Katechese« in der christlichen Tradition eher punktuell zum Einsatz kommt, wenn es zum Beispiel um die Vorbereitung auf die Konfirmation bzw. Kommunion geht. Darüber hinaus ist aufgrund der kirchlichen Strukturen zentral vorgegeben, was in der Katechese vermittelt wird, wohingegen in den islamischen Strukturen eine solche zentrale Instanz nicht existiert, es daher verschiedene Lehrtraditionen und Inhalte gibt. Ceylan gibt zwar an, dass es so etwas wie einen gemeinsamen Nenner gibt, expliziert aber nicht genauer, was damit gemeint ist (ebd.: 165). Im Folgenden möchte ich mich deshalb von den Begriffen »Koranschule« und »Moscheekatechese« lösen und zwischen Koranunterricht, Islamunterricht und dem Unterricht für Erwachsene (*dars*) unterscheiden²³.

Weitere Befunde aus der Literatur betreffen die Qualifikation der Lehrenden: Sowohl Usuclan als auch Ceylan konstatieren eine fehlende pädagogische Kompetenz der Lehrenden an Moscheen, insbesondere der Imame (Usuclan 2008: 35; Ceylan 2008: 64), wohingegen Behr darauf hinweist, dass mittlerweile der Unterricht dem Stil der öffentlichen Schulen weitgehend angepasst ist (Behr 2009: 408). In der Schweiz wurde im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms (NFP) 58²⁴ eine Studie zu den Erwartungen an eine Ausbildung von Imamen und Religionspädagoginnen und -pädagogen durchgeführt, die auf eine weitgehende Unzufriedenheit der muslimischen Zielgruppe mit den didaktischen und pädagogischen Kompetenzen der Lehrenden hindeutet (vgl. Rudolph et al. 2009). Meine Untersuchung kann kein Urteil über die pädagogischen und didaktischen Kompetenzen der Lehrenden abgeben. Jedoch untersuche ich, welche Kriterien für einen guten Unterricht und für eine qualifizierte Lehrperson von den Schülerinnen und Schülern genannt werden. Schließlich werde ich fragen, wie sich bestimmte Unterrichtsstile und -mittel verbreiten und dadurch zu einer Vereinheitlichung und Professionalisierung des Unterrichts beitragen.

23 Ein *dars* ist dabei die formalisierte Form der Unterweisung durch eine religiöse Autorität, welche von dem Gespräch unter Freunden (*sohbet*) unterschieden werden muss.

24 <http://www.nfp58.ch>, zuletzt geprüft am 07.10.2017.

Wochenplan regelmässiger Unterricht

Tag	Zeit	Thema	Für wen	Wer	Hinweise	Wo
Dienstag	19:00-20:00	Islamunterricht	Frauen	[REDACTED]	deutsch	UZ 1 (2.OG)
Donnerstag	19:00 – 21:00	Arabisch als Fremdsprache	Männer & Frauen	[REDACTED]	Deutsch/Arabisch	UZ 1 (2. OG)
Freitag	20:00 - 21:30	Islamunterricht Albanisch	Männer & Frauen	[REDACTED]	Albanisch	Vortragssaum
Freitag	Nach Ischa (Winterzeit)	Islamunterricht	Jugendliche	[REDACTED]	Deutsch	Gebetsraum
Samstag	Nach Maghreb	Islamunterricht	Alle	[REDACTED]	Arabisch/ Deutsch	Gebetsraum
Sonntag	18:45 - 19.30	Qur'an	Männer	[REDACTED]	Arabisch (Deutsch)	UZ 1 (2. OG)

Abbildung 33: Unterrichtsprogramm Erwachsene, ImanZentrum Volketswil, 2015.

Liegen zum Unterricht für Kinder und Jugendliche einige Erkenntnisse vor, so steht eine Untersuchung der Angebote für Erwachsene meines Wissens noch aus. Meine Daten können besonders Auskunft zu Erfahrungen von Frauen im Koran- und Religionsunterricht geben, worauf ich im Folgenden eingehen möchte.

5.3.2 Religiöse Erwachsenenbildung

Für Erwachsene werden unterschiedliche Möglichkeiten angeboten, Unterweisung in religiösen Themen zu erhalten. Üblicherweise findet einmal oder mehrmals wöchentlich ein *dars* für alle Interessierten statt. In der Blauen Moschee in Zürich gibt es diese Art religiöser Unterweisung vor dem Freitagsgebet im Gebetsraum der Männer. Meinen Beobachtungen zufolge sind die Zuhörer häufig ältere Männer oder Personen, die am Freitag nicht arbeiten müssen. Der *dars* wird per Audio und Video in den Frauengebetsraum übertragen. In der Ulu Camii oder auch in der Moschee Gazi Husrev-beg in Wien wird mehrmals wöchentlich ein *dars* für Männer und Frauen durch die Imame abgehalten. In beiden Moscheen bieten Imame am Wochenende zusätzlich ein Programm separat für junge Männer an, meist im Zusammenhang mit einer Freizeitaktivität. Das Programm des ImanZentrums Volketswil (Abb. 33) zeigt die unterschiedlichen Kursangebote für Erwachsene, welche neben dem Koran- und Islamunterricht auch einen Arabischkurs beinhalten. Hinzuweisen ist hier auf einen Islamkurs auf Albanisch, welcher auf das spezielle Interesse der großen Zahl von Mitgliedern vom Balkan zurückzuführen ist. Daneben bietet das ImanZentrum einen so genannten

»Islamologie-Kurs« an, der eine vertiefte Auseinandersetzung mit der islamischen Lehre beinhaltet und der als »Lehrgang« mit Semesterwochenstunden und Credit Points analog zu hochschulischen Studiengängen ausgewiesen ist²⁵. Ein solcher Kurs bildet jedoch die Ausnahme unter den von mir untersuchten Fällen.

Einige Moscheen haben separate Angebote für Frauen, wie auch der Unterrichtsplan in Abbildung 33 zeigt. Diese können wöchentlich stattfinden, wie am Wochenende im Islamischen Zentrum Wien, in der Moschee Gazi Husrev-beg in Wien, der Albanischen Moschee in Zürich oder im ImanZentrum Volketswil, oder monatlich, z.B. in der Blauen Moschee Zürich. Teilweise wird der Unterricht durch externe Lehrerinnen erteilt, so in der Blauen Moschee durch eine Gelehrte vom Dachverband Diyanet. Diese kommt regelmäßig freitags nach dem Gebet, um den Frauen religiöse Inhalte zu vermitteln. Koordiniert wird dies zentral von der Diyanet, wobei die weibliche Hodscha dann für mehrere Moscheen zuständig ist. Für diese Aufgabe wurde sie eigens aus der Türkei engagiert. Diese Anlässe sind sehr gut besucht und auch jüngere Frauen, die ansonsten an einem Freitagnachmittag nicht so häufig zu sehen sind, nehmen teil (ZH_Prot_10).

Neben diesen regelmäßigen Angeboten, die das ganze Jahr über stattfinden, gibt es besondere Lehreinheiten im Fastenmonat Ramadan. So werden beispielsweise im ImanZentrum Volketswil religiöse Glaubensgrundsätze durch eine nach Medina ausgewanderte Schweizerin vermittelt (ZH_Prot_22).

Daneben gibt es in einigen Moscheen auch Korankurse für Erwachsene. So treffen sich zum Beispiel Frauen jeden Alters am Sonntagnachmittag in der Albanischen Moschee in Zürich oder auch in der Moschee Gazi Husrev-beg in Wien, um zu lernen, den Koran korrekt zu rezitieren.

Bedeutung des Unterrichts für die Lernenden

In den Interviews und Beobachtungen haben sich besonders Frauen als aktiv gezeigt, was das Erlernen der Koranrezitation anbelangt. Viele haben sich bislang in ihrem Leben nicht vertieft mit dem Koran und religiösen Inhalten beschäftigt und haben nun das Bedürfnis dies nachzuholen. Teilweise steht das im Zusammenhang mit einer erneuten Hinwendung zum Islam oder weil die Kinder aus dem Haus sind und sie nun Zeit haben. Mevlida (Ende 50) beschreibt, was am Samstag passiert, wenn sie in die Moschee geht und mit anderen Frauen ihres Alters den Koran rezitiert.

Am Samstag, wir lesen Koran. Das ist (.) ungefähr zehn, manchmal zehn, manchmal 15 Frauen, das (.) Alter das sind alle Alter wie ich, zwei, drei Jahre. Und, wir lesen nur Koran. Gibt eine Frau, sie kann ein bisschen besser lesen und übersetzen und erklären, was das bedeutet. Und dann ist auch für uns so gut, wenn man

25 Vgl. »Islamologie-Kurs« unter <http://www.imanzentrum.ch>, zuletzt geprüft am 13.12.2016.

so eine Stunde, zwei Stunden manchmal wir bleiben dann nachher, und trinken hier Kaffee @und dann bisschen Tratschen //@ja@ (lacht)// @wie alle Frauen@ (unverst.), das machen alle Frauen, das ist. Und, so ist es. #00:04:03-3#

(Mevlida)

Sie beschreibt den Unterricht als Angebot von Frauen für Frauen, der Übersetzung und Erklärung des Gelesenen beinhaltet und an den sich ein gemütliches Beisammensein anschließt. Im Dezember 2015 habe ich das Frauentreffen besucht. Folgende Beobachtung habe ich protokolliert:

Wir gehen nach oben in den großen Raum. Hier werden in einem Kreis die Lese-pulte aufgestellt sowie für die älteren Frauen Tische und Stühle. Wir lassen uns nieder. Die Korane werden aufgeklappt. Es sind etwa 16 Frauen da.

Eine ältere Frau, die sagt, sie sei pensionierte Professorin, dass sie langsam lesen, nur eine Seite pro Samstag. Danach würden sie die bosnische Übersetzung lesen und eine Lehrerin würde ihnen die Stelle im historischen Kontext erklären, wie sie entstanden und einzuordnen sei. Das würden aber nur sie hier so machen, in anderen Moscheen sei das nicht so.

Die Frau erklärt, dass sie im Kommunismus in Bosnien aufgewachsen sei und es sei damals praktisch nicht möglich gewesen, den Koran zu lernen. Es sei zwar nicht verboten gewesen, aber es war trotzdem nicht möglich. Sie sagt nichts weiteres Genaues dazu. Seit sie hier ist, lernt sie den Koran zu lesen, seit fünf Jahren würden sie lernen. Sie erklärt, dass jüngere Frauen hier in Bosnien in eine *mekteb* gegangen seien, was vier Jahre dauern würde, um über den Islam zu lernen.

(W_Prot_22)

Die Frauen, die in der bosnischen Moschee zusammenkommen, lernen unter Gleichertrigen, hier Frauen über 50, die in ihrer Jugend aus verschiedenen Gründen nicht lernen konnten. Der Verweis auf die jüngeren Frauen, die in Bosnien bereits die institutionalisierte und organisierte Form des Religionsunterrichts in der Primar- bzw. Grundschule durchlaufen haben, gibt einen Hinweis darauf, warum der Unterricht in dieser Moschee vor allem von älteren Frauen besucht wird. Die Anleitung für das Koranrezitieren erfolgt durch eine Frau aus ihrer Gruppe, die es besser kann als die anderen. Der Ablauf des Treffens besteht aus Lesen, Übersetzen und historisch-kontextueller Besprechung des Gelesenen. Der Unterricht geht damit über das reine Rezitieren hinaus, was als Alleinstellungsmerkmal für ihre Gruppe beschrieben wird. Im Laufe des Treffens kommen auch vermehrt jüngere Frauen, teilweise mit Kindern, hinzu, die bereits die arabischen Buchstaben lesen können und nun ebenfalls den Koran rezitieren möchten. Die älteren Frauen sind froh, dass sich die jüngeren Frauen interessieren und es Nachwuchs für die Gruppe gibt. Die Lehrerin betont auch die Bedeutung der Koranrezitation: Wenn der Koran in Gemeinschaft gelesen würde, dann würden

sich die Engel dazusetzen und zuhören und würden ihre Flügel um die Gruppe legen. Es gebe eine Belohnung für alle, die teilnehmen (W_Prot_22). Wie schon im vorangegangenen Kapitel für das Zuhören bei der *chuṭba* beschrieben, wird auch hier die religiöse Belohnung als Motivation für die Teilnahme angegeben.

Im weiteren Verlauf des Interviews beschreibt Mevlida die Bedeutung des Unterrichts für sich:

[...] was ist wirklich denke ich gut, [...] dass die WIRKLICH über, über Religion reden. VIELE Leute verstehen nicht, WAS ist, ja, Islam ist. Was viele WISSEN schon, aber viele wissen auch nicht. Weil, ja, sagen, ja, ich muss beten, ich SOLL beten, oder ich muss beten, wenn ich eine Muslim bin so. Aber, VIEL mehr, das, das geht, das ist nicht nur beten, das ist VIEL mehr, wenn man erklärt wirklich in Koran, ja, ist sooo viele schöne Sachen, nur (...) die Leute vielleicht LESEN das und VERSTEHEN nicht. [...] Ich meine, dass ist wirklich gut, die ERKLÄRUNG, zu alle und viele Muslime. [...] hier in Wien gibt's schon vielleicht, aber bei uns, ja, halbe Stunde, eine Stunde Samstag, ja, wenn man hört, und JA, wenn man will, wirklich jetzt (unverst.), kann man schon finden, kann man schon lesen, kann man schon, ja. #00:14:21-2#

(Mevlida)

Trotz der sprachlich etwas schwierigen Situation lässt sich hier die Bedeutung des Verstehens für Mevlida herauslesen. Die Worte, die sie hier besonders betont sind »Wissen«, »viel«, »soll«, »Verstehen«, »Erklärung«. Das »Sollen« steht dabei im Gegensatz zum »Wissen« und »Verstehen«. Aus ihrer Sicht soll religiöse Praxis nicht nur aus Pflichtgefühl erfolgen, sondern muss verstanden und erklärt werden. Sie sieht hier auch einen Bedarf nach mehr Bildungsangeboten, schränkt aber gleichzeitig ein, dass sie oder auch andere dazu dann wohl keine Zeit hätten. Hervorzuheben ist, dass sie das Verstehen des Korans mit Schönheit in Verbindung bringt. Das Verstehen hat für sie eine sinnliche, ästhetische Komponente.

Beinhauer-Köhler beobachtet, dass »immer mehr Frauen aller Altersstufen einen vergleichbaren kognitiven Zugang zum Islam« suchen (Beinhauer-Köhler 2009: 86). Als Grund für den Wandel gibt sie an, dass es über Jahrhunderte hinweg nicht üblich gewesen sei, dass Frauen sich über die Koranschule hinaus über die islamische Religion informierten. Hinzu käme ein weit verbreiteter Analphabetismus unter Frauen, der bislang häufig verhinderte, dass sich Musliminnen vertieft mit ihrer Religion beschäftigten. Nun käme es aber zu einer Trendwende. Die Autorin weist auf einen verstärkenden Faktor hin, denn in der islamischen Welt würden immer mehr Frauen als religiöse Spezialistinnen ausgebildet, die ihr Wissen dann an die Musliminnen vor Ort weitergeben könnten (ebd.: 86). Die Erkenntnisse aus dem Unterricht in der Moschee Gazi Husrev-beg schließen daran an und unterstreichen den Wunsch nach einem kognitiven Zugang.

Anders läuft der Unterricht in der Albanischen Moschee in Zürich ab, wo die Koranrezitation im Vordergrund steht und es weder Übersetzung noch Erklärung des Gelesenen gibt. Folgender Protokollausschnitt beschreibt den Ablauf des Unterrichts, nachdem zunächst nur wenige Frauen nach dem Gebet begonnen haben, den Koran unter Anleitung einer Lehrerin zu lesen:

Gegen 15.15 Uhr sind 24 Frauen da. Es wird bald klar, dass sich drei Gruppen bilden. Mir ist erst nicht klar warum, werde dann aber aufgeklärt. Die eine Gruppe in der Mitte sind Anfängerinnen, die erst noch die Buchstaben lernen müssen. Die Gruppe, bei der ich sitze hat vor zwei Jahren mit dem Koranlesen angefangen und ist jetzt fast am Ende. Die dritte Gruppe ist in der Mitte des Korans. Die Koranlehrerin fängt mit der dritten Gruppe an und hier wird reihum gelesen und sie korrigiert. Die Frauen sind altersmäßig sehr gemischt. Es gibt ein paar Mädchen im Teenageralter bis hin zu Frauen im Rentenalter.[...]

Ich unterhalte mich mit meiner Nachbarin. Sie erzählt, dass sie nur am Sonntag her kommt und im Ramadan. Die Lehrerin mache jeden Sonntag diesen Kurs und einmal im Monat gebe sie im großen Gebetsraum einen Religionsunterricht für die Frauen, zu dem dann auch andere Frauen kämen. Im Ramadan gäbe es keinen Korankurs und sie hätte dann jeden Sonntag den Religionsunterricht gemacht. Die Lehrerin kommt aus (Name der Stadt). Sie erzählt mir nachher, dass sie in (Name des Landes) studiert hat und an vielen verschiedenen Orten in der Schweiz Religionsunterricht gibt.

[...]

Nun muss die »Koran-Ende-Gruppe« noch warten, bis die »Buchstabengruppe« fertig ist. Es ist bereits 16:30 Uhr. Frau (Name der Frau) kann wohl auch ganz gut den Koran lesen und wird gebeten schon einmal mit der Gruppe anzufangen. Sie rezitieren wieder reihum.

Nach der ersten Gruppe hat die Koranlehrerin eine Sure sehr kunstvoll rezitiert. Mir wird mit Bewunderung erzählt, dass sie den Koran auswendig kann.

[...]

Während des Koranlesens kamen ein paar Frauen auf Frau (Name der Frau) zu und haben ihr 40 oder 50 Franken gegeben. Ich habe nicht gefragt, aber sie erklärt mir von sich aus, dass das so etwas wie ein Kursbeitrag sei. Die Frauen würden fünf bis zehn Franken pro Stunde geben. Die Lehrerin wird aber von der Moschee bezahlt, so dass das Geld als Spende an die Moschee geht. Sie hat genau aufgeschrieben, wer wann wie viel gegeben hat.

(ZH_Prot_27)

Der Protokollausschnitt verdeutlicht das große Interesse an Koranrezitationskursen bei gleichzeitigem Mangel an geeigneten Lehrpersonen, denn hier müssen drei Klassen in einer unterrichtet werden. Auch dauert es lange, bis eine Gruppe den Koran gelesen hat. Koranrezitieren bedeutet aber nicht nur Koranle-

sen, die Voraussetzung dafür ist das Erlernen der Buchstaben. Da verschiedene Lernniveaus in einer Klasse zusammenkommen, leiten Frauen, die bereits in ihren Kompetenzen den anderen voraus sind, andere Frauen an. So wird dann reihum abschnittsweise rezitiert und durch die Lehrerin korrigiert. Wie in den anderen Moscheen ist die Lehrerin eine Frau, die versiert ist in der Rezitation und die ihr Wissen an die Frauen weitergibt. Ihre Ausbildung wurde mir gegenüber mehrfach hervorgehoben. Die Lehrerin hat eine Qualifikation, die sie von den anderen abhebt, sie hat studiert und ist damit eine religiöse Spezialistin (vgl. Beinhauer-Köhler 2009: 86). Daher kann hier von einer Professionalisierung durch Ausbildung, die damit verbundenen Standards sowie durch die Bezahlung der Lehrperson gesprochen werden.

Der Koranunterricht ist nicht nur hier ein generationenübergreifendes Angebot. Allerdings sind Frauen, die menstruieren, davon ausgeschlossen, genauso wie sie auch am Gebet nicht teilnehmen dürfen. Die Gesprächspartnerin im Protokoll verweist aber auf die soziale Funktion des Treffens, die Gemeinschaft mit anderen Frauen. Sie ist nicht unwichtig, so betont Mevlida (oben) das gemeinsame Kaffee-trinken und »Tratschen« als weibliche Gewohnheit und gemeinschaftsstiftendes Moment (vgl. auch ebd.: 86). Auf Nachfrage, ob die Männer auch solche Treffen hätten, erklärten mir die Frauen in der Moschee Gazi Husrev-beg lachend, dass so etwas von den Männern nicht organisiert würde (W_Prot_22). Hieraus wird wiederum deutlich, dass die Bildungsangebote häufig getrennt nach Geschlechtern stattfinden und sich dieser Umstand auch auf die sozialen Aktivitäten beziehen kann.

Laila Oulouda, die Präsidentin des ImanZentrums, erklärt, warum die Koranrezitation so wichtig ist und bezieht sich auf den Koran, der es den Gläubigen vorschreibt, den Koran lesen zu können²⁶. Koranrezitation sei deshalb eine »Gottesdienstliche Handlung« und man brauche einzelne Suren für das Gebet. Entsprechend größer ist die Nachfrage der Eltern nach Koran- und Arabischkursen verglichen mit der nach dem Religionsunterricht (ZH_Prot_29). Dies deutet auf ein Bedürfnis nach Orthopraxie hinsichtlich des liturgischen Handelns hin.

Die Bedeutung der Rezitation des Korans muss daher genauer betrachtet werden. Das Wort *al-qurān* meint »die Lesung« oder »die Rezitation«, woraus ersichtlich wird, dass die mündliche Tradition bereits konzeptionell mit angelegt ist. Kermani widmet ein ganzes Werk dem ästhetischen Erleben des Koran

26 So zum Beispiel in der Sure 17, Vers 78: »Verrichte das Gebet beim Neigen der Sonne bis zum Dunkel der Nacht, und das Lesen des Korans bei Tagesanbruch. Wahrlich, die Lesung des Korans bei Tagesanbruch ist besonders angezeigt.« (Wiedergegeben nach der Koranübersetzung von Mahmud Asad, Ahmad von Denffer und Yusuf Kuhn, online unter <http://www.koran-auf-deutsch.de/17-die-nachtwanderung-al-%C3%ACsraa>, zuletzt geprüft am 07.10.2017).

und beschreibt, wie die poetische Erfahrung und die Rezitation des Textes von Anfang an im Zentrum islamischer Tradition standen (Kermani 2007). Dies ist wichtig zu beachten, bevor kritisiert wird, die Kinder und Erwachsenen würden im Koranunterricht lediglich die Texte auswendig lernen oder herunterrattern, ohne ein Wort zu verstehen. Kermani betont deshalb besonders die Bedeutung des Verhältnisses von Text und Rezipient, das heißt die Bedeutung des Korans für die Musliminnen und Muslime (ebd.: 11):

Die Gravitation, die vom Koran ausgeht und die er selbst in einigen Andeutungen bezeugt, wird im kulturellen Gedächtnis poetisch gedeutet und ebenso facettenreich wie detailliert beschrieben. Viel stärker noch als der Text selbst bezeugen die außerkoranischen Dokumente, daß [sic!] die Offenbarung nicht nur inhaltlich überzeugt habe, sondern in einem hohen Maße ästhetisch erlebt worden sei. (Ebd.: 29)

Die Faszination, die von der Rezitation des Koran ausgegangen sein soll und der sich niemand habe entziehen können, werde als Prämissen im kulturellen Gedächtnis der muslimischen Gemeinde bewahrt (ebd.: 29). Daher dienen die Kurse insbesondere dazu, die Aussprache- und Intonationsregeln zu lernen, um der ästhetischen Qualität des heiligen Textes gerecht zu werden (vgl. Ceylan 2010: 35). Ceylan weist darauf hin, dass allein die Rezitation des Gotteswortes als lohnbringend betrachtet werde und es darüber hinaus die herrschende Volksmeinung sei, der Koran sei für Laien nur schwer zu verstehen (ebd.: 35). Daher ginge es in den Kursen nicht um das Verstehen des Textes, sondern meist allein um die Rezitation.

Die Verankerung der theologischen bzw. liturgischen Bedeutung der Koranrezitation scheint im impliziten konjunktiven Erfahrungsraum aufgegangen zu sein, denn er wird nicht von allen expliziert oder reflektiert. Auf Nachfrage in einer anderen Moschee, warum das Koranlernen so wichtig sei, wichtiger noch als das Verstehen des Gelesenen, verwiesen Gläubige auf die lange Tradition des Koranrezitierens und gaben Antworten, die mit »weil wir das immer schon so gemacht haben« zusammengefasst werden können (ZH_Prot_28). Das Koranrezitieren ist damit eine Praxis in Moscheen, deren Bedeutung für viele Muslime keiner Auseinandersetzung bedarf, sondern die als »gesetzt« gilt.

5.3.3 Religiöse Bildung von Kindern und Jugendlichen

Die Situation in den beiden Ländern Österreich und Schweiz könnte nicht unterschiedlicher sein, was den islamischen Religionsunterricht für Kinder und Jugendliche betrifft. Während in Österreich durch die öffentlich-rechtliche Anerkennung der IGGiÖ für muslimische Kinder ein Rechtsanspruch auf Religionsunterricht an öffentlichen Schulen besteht, stellt sich die Lage in der Schweiz ganz

anders dar (siehe Kap. 3). Hier existieren je nach Kanton unterschiedliche Modelle des Verhältnisses von Staat und Religion und auch des Religionsunterrichts (konfessionell oder religionskundlich) (vgl. Rudolph et al. 2009). Im Kanton Zürich, um den es in dieser Arbeit besonders geht, existiert kein islamischer Unterricht an öffentlichen Schulen. Der Religionsunterricht wird unter anderem auch deshalb von den Moscheen bestritten. Allerdings bedeutet der islamische Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Österreich nicht, dass dieser komplett den Bedarf abdecken und in den Moscheen dort kein Unterricht erteilt würde. In der Tat habe ich in den von mir besuchten Moscheen in Wien überall Koran- und/oder Islamkurse vorgefunden. Imam Toygun von der Ulu Camii erklärt, dass dies notwendig sei, da der Unterricht an öffentlichen Schulen mit nur einer Stunde pro Woche zu wenig sei. Außerdem würden die Kinder dort keinen Koranunterricht erhalten (F. Toygun/Mesut, W_ExpInt_05, #00:43:28-6#).

Hier lohnt sich ein eingehender Blick auf die Gründe für diese Doppelstruktur. In den Vor-Ort-Besuchen und Interviews wurde der Unterricht mit Kindern als selbstverständliches Angebot der Moscheen dargestellt. Bildung und religiöse Praxis sind auch historisch schon immer eng miteinander verbunden. Einen weiteren Hinweis für die Gründe dieser Doppelstruktur liefert Potz (2005) in einem empirischen Projekt zum islamischen Religionsunterricht in Österreich. Demnach machten rund 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler von dem Recht Gebrauch, sich vom islamischen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen abzumelden (ebd.: 5). Potz sieht den islamischen Religionsunterricht stark mit dem Anspruch und der Erwartung einer integrativen Leistung belegt und die primäre Aufgabe einer qualitativ hochwertigen Glaubensunterweisung werde dadurch verkannt (ebd.: 7). Darüber hinaus verweist er wie Imam Toygun auf den Umstand, dass der Unterricht nur maximal zwei Unterrichtsstunden pro Woche umfasse und daher kaum ausreiche, um beispielsweise auch die Koranrezitation zu erlernen. Hinzu komme als Herausforderung für den Religionsunterricht die Heterogenität der muslimischen Gläubigen. So schreibt Potz:

Darüber hinaus muss sich gerade der islamische RU [Religionsunterricht, A.d.V.] mit zum Teil kulturell sehr unterschiedlich gefärbten religiösen Sozialisationsmilieus auseinandersetzen; nicht umsonst melden zahlreiche Eltern ihre Kinder vom islamischen RU deshalb ab, weil sie ein Zurückdrängen dieser, ihrer eigenen, kulturellen Prägung befürchten. (Ebd.: 7)

Neben dem Bedürfnis nach kultureller Sozialisation ihrer Kinder haben die Eltern auch jeweils unterschiedliche Erwartungen an den Unterricht: Die einen erachten ihn als zu konservativ, die andern als zu wenig traditionell-islamisch (vgl. Khorchide 2009a: 18). Der Unterricht an öffentlichen Schulen hat damit ein Legitimitätsproblem. Eltern schicken ihre Kinder lieber in die Moschee ihrer Wahl, wo sie den Lehrpersonen vertrauen. Da die Angebote in großen Städten wie Wien

oder Zürich divers sind, findet sich für jedes Bedürfnis ein entsprechendes Programm. Moscheen, deren Mitglieder sich aus einer bestimmten geographischen und kulturellen Region zusammensetzen, unterliegen damit weniger dem Dilemma, dass sie vielen unterschiedlichen Erwartungen gerecht werden müssen, als der Unterricht an öffentlichen Schulen. Die IGGiÖ mit ihrem einheitlichen Konzept von einem islamischen Religionsunterricht für alle zeigt sich daher eher als Konstrukt, um staatlichen Erwartungen der Repräsentation gerecht zu werden, als einer Abbildung der Wirklichkeit des akzeptierten Vertretungsanspruchs. Musliminnen und Muslime in Österreich sind weit davon entfernt, so etwas wie einen einheitlichen »Islam in Österreich« widerzuspiegeln. Der Religionsunterricht reflektiert daher die Diversität der muslimischen Gemeinschaft in Österreich und der Schweiz. Wie mir der Religionsrechtler Richard Potz in einem Gespräch mitteilte, bezweifle er daher auch, dass heute eine Etablierung eines einzigen muslimischen Dachverbandes wie der IGGiÖ noch möglich wäre, da sich die muslimische Landschaft im Vergleich zu den 1970er Jahren so stark ausdifferenziert hätte (R. Potz, W_ExpInt_22). Aufgrund des Prestiges der IGGiÖ wäre jedoch deren Status von den anderen Dachverbänden nie wirklich angegriffen worden. Die Beispiele in Deutschland und der Schweiz zeigen, wie schwierig solche Bestrebungen sind, einen einzigen, umfassend akzeptierten Dachverband auf Bundesebene zu gründen.

Theoretisch lässt sich die Beobachtung der Doppelstruktur des Religionsunterrichts in den Konzepten des Neo-Institutionalismus als Entkoppelung fassen. Entkoppelung wird dabei als Einschränkung von Isomorphie charakterisiert, das heißt ein Ausbrechen aus der Strukturähnlichkeit. Entkoppelung ist ein Mechanismus, »der es Organisationen erlaubt, unterschiedlichen, widersprüchlichen Umweltanforderungen gleichzeitig gerecht zu werden, um damit den Organisationsbestand zu sichern« (F.A.A. Becker-Ritterspach & J.C.E. Becker-Ritterspach 2006: 102). Vergleicht man die Moscheen auf der Mesoebene miteinander, so kann der weit verbreitete Religionsunterricht zunächst als Isomorphie beschrieben werden, da sich die Moscheen in diesem Angebot grundsätzlich ähnlich sind. Gleichzeitig sind diese Lehrangebote in den Moscheen jedoch entkoppelt von denen auf der Makro-Ebene, dem Religionsunterricht an öffentlichen Schulen. Die konfigurernden Umwelterwartungen kommen einerseits vom Staat, der durch seine öffentlich-rechtliche Anerkennung der IGGiÖ einen öffentlichen Religionsunterricht ermöglicht, damit jedoch eine Homogenisierung des Lehrplanes erwartet. Die Umwelterwartungen aus der muslimischen Öffentlichkeit sind andererseits heterogen und dieser Heterogenität können nur die Moscheeorganisationen mit ihrem differenzierten Programm gerecht werden. Darüber hinaus ist das Erlernen der Rezitation einer ganzen heiligen Schrift nicht unbedingt mit den Bildungszielen an öffentlichen Schulen und auch nicht mit der Kapazität an Unterrichtsstunden vereinbar. In dieser Hinsicht schaffen die Moscheen kein

Konkurrenzprogramm zur öffentlichen Schule sondern eher ein komplementäres Angebot.

Korankurse

Wie sich bereits gezeigt hat, muss zwischen Kursen für das Erlernen der korrekten Koranrezitation (Korankurse) und der Vermittlung der Glaubenslehre des Islams (Islamunterricht) unterschieden werden. Der Unterricht wird von den Kindern in beiden Formen grundsätzlich in Klassen absolviert. Je nach personellen und räumlichen Kapazitäten der Moschee gibt es mehrere Stufen, die nach Alter und teilweise auch nach Geschlechtern aufgeteilt sind. In der Albanischen Moschee in Zürich, wo es nur einen Unterrichtsraum gibt, findet der Religionsunterricht koedukativ und altersmäßig gemischt statt. Dieser wird von einer türkischstämmigen Lehrerin auf Deutsch durchgeführt. Der Korankurs wird durch den Imam im Gebetsraum bestritten und findet ebenfalls koedukativ und über die Alters- und Wissensgrenzen hinweg statt. Unterstützt wird der Unterricht durch männliche Helfer, die dann z.B. mit einer kleinen Gruppe Kindern Buchstaben üben. Damit wird versucht, den unterschiedlichen Niveaus gerecht zu werden. Wie sehr das Angebot von den räumlichen und personellen Kapazitäten abhängig ist, zeigt das Beispiel des ImanZentrums in Volketswil, welches über eine größere Anzahl an Räumen verfügt und wo es jeweils drei Unterrichtsstufen getrennt nach Koran- und Islamunterricht gibt. In der Ulu Camii erfolgt die Vermittlung nach Alter und Geschlecht aufgeteilt in drei Stufen, allerdings wird gleichzeitig Religionsunterricht und Koranunterricht gegeben. Den Unterricht erteilen hier zwei Lehrerinnen sowie der Imam und dessen Frau. Da das eigene Angebot für die höheren Stufen aus Kapazitätsgründen nicht ausreicht, werden diese an eine andere ATİB Moschee in Wien ausgelagert. Bezuglich der Struktur und Zusammensetzung der Klassen kann daher nicht von einheitlichen Unterrichtskonzepten gesprochen werden.

Für Kinder ab der Primarstufe (in der Schweiz) bzw. Volksschule (in Österreich) umfasst der Unterricht in der Regel das Erlernen der arabischen Buchstaben, einzelner Koranverse und einen spielerischen Zugang zu religiösen Themen. Ab den höheren Schulklassen (ab dem Alter von ca. zehn Jahren) lernen die Kinder das richtige Aussprechen der Koranverse. Der Unterricht erfolgt mit Hilfe einer Koranausgabe, die das Rezitieren durch Hilfestellungen und diakritische Zeichen erleichtert. Dies sieht in der Praxis so aus, dass die Kinder reihum Abschnitte rezitieren und die Lehrperson sie korrigiert (vgl. z.B. W_Prot_23). In der Moschee Gazi Husrev-beg in Wien wurde für das Erlernen der arabischen Buchstaben, die für die Rezitation notwendig sind, das Buch »Sufara« benutzt. Erst in höheren Stufen erlernen die Schülerinnen und Schüler die arabische Sprache, wobei es solche Kurse nicht in allen Moscheen gibt.

In Wien wurde das Ende des Schuljahres von Mitgliedern der bosnischen Moscheen durch ein großes Fest gefeiert, bei dem Urkunden überreicht wurden, ein Kinderchor sang und Kinder Rezitationen vortrugen, die sie im Unterricht gelernt hatten. Dafür wurde durch den bosnischen Dachverband eine große Halle angemietet. Gleich wie bei einem Schulfest saßen die stolzen Eltern im Publikum und anschließend wurde gemeinsam gegessen (W_Prot_08). Dieses Feiern des Erfolgs der Kinder beim Erlernen der Koranrezitation verdeutlicht die Bedeutung derselben. Die Tradition der Rezitation wird in diesen Handlungen ins Gedächtnis gerufen und reproduziert.

Islamunterricht

Flankiert wird der Koranunterricht in den meisten Fällen durch Religionsunterricht, der – mehr oder weniger didaktisch fundiert – den Kindern den Islam und die religiöse Praxis näher bringen soll. Hier geht es beispielsweise um das korrekte Begrüßen, das Gebet und die Glaubensgrundsätze des Islam. Grundlagen hierfür stellen der Koran, die Sunna und die Hadithe dar. Die Unterrichtskonzepte sind nicht einheitlich und es werden unterschiedliche Materialien verwendet. In manchen Moscheen wird auf Deutsch unterrichtet, in anderen in der Herkunftssprache. Die Lehrerin in der Albanischen Moschee in Zürich hatte für ihren Unterricht Materialien und verschiedene didaktische Mittel in deutscher Sprache zusammengestellt. Sie unterrichtet auf Deutsch. In der Ulu Camii in Wien erfolgte der Unterricht auf Türkisch und eher frontal, d.h. weitgehend ohne didaktische Mittel. Bei einem Besuch in der Moschee Gazi Husrev-beg konnte ich an unterschiedlichen Klassen teilnehmen. In der Gruppe der Kleinsten (5–7jährige) sangen die Kinder gemeinsam Lieder über Allah, die Welt, Tiere und Freunde. Sie lernten die Sure Fatiha sowie die Glaubensgebote (*iman*) durch Nachsprechen auf Arabisch. Weitere Inhalte waren das Glaubensbekenntnis sowie verschiedene Glaubenspflichten. So lernten sie z.B. mit »Trockenübungen«, wie man sich für das Gebet wäscht. Nach der Pause malten und spielten sie. Der Unterricht findet auf Bosnisch statt, wofür als Begründung angegeben wird, dass die Kinder sonst kaum mehr die bosnische Sprache sprächen (W_Prot_23). Die Betreuerin stellt ihre Materialien selbst zusammen. Zudem hat sie eine Ausbildung als Kindergärtnerin. Der Religionsunterricht hat damit nicht nur die Funktion, religiöse Grundlagen auf spielerische Art und Weise zu vermitteln, sondern es soll darüber hinaus auch Sprachvermittlung stattfinden. Hier zeigt sich, wie sich in ethnischen Moscheen Religions- und Traditionenvermittlung verbinden können.

Für die größeren Kinder allerdings gibt es Leitfäden, die zur Vereinheitlichung des Unterrichts beitragen können. Ein Standardwerk für den Unterricht stellt das Buch »Ilmihal« dar, welches es in türkischer, bosnischer und auch deut-

scher Sprache gibt²⁷ und das auch als App vorliegt²⁸. Dieses Buch kommt in der Moschee Gazi Husrev-beg zum Einsatz (W_Prot_23). Inhaltlich kann dies als Standardwerk mit Katechismus-Funktion beschrieben werden, denn es beinhaltet die Glaubensgrundlagen, Anleitungen und Vorschriften für die gottesdienstlichen Handlungen, Erlaubtes und Verbotenes im Islam sowie das Leben des Propheten Mohammed. Daran schließen sich wichtige Gebete und Verse an.

Die Inhalte des Unterrichts umfassten daher vor allem die Grundlagen des Glaubens und der religiösen Praxis. Was als Orthopraxie verstanden wird, ist abhängig von der jeweiligen Rechtsschule. Dies ist in einer ethnisch-kulturell homogenen Moschee recht eindeutig, bedarf allerdings in multiethnischen Moscheen einer Auseinandersetzung. Im ImanZentrum wird der Religionsunterricht daher so gestaltet, dass er den gemeinsamen Nenner der Rechtsschulen abdeckt. Wenn Kinder nachfragen, wird ihnen erklärt, was der Unterschied ist, z.B. wenn es um die Haltung der Hände im Gebet geht (ZH_Prot_29). Im ImanZentrum konnte ich auch beobachten, wie aktuelle Themen im Unterricht behandelt werden (ZH_Prot_29). Bei meiner Teilnahme ging es um das Thema »Jihad«. Die Kinder gingen zunächst davon aus, dass Jihad »heiliger Krieg« bedeutet, woraufhin die Lehrerin den Begriff dekonstruierte und den »kleinen Jihad« als Verteidigungskrieg und den »großen Jihad« als persönliche Anstrengung, als »Kampf gegen das eigene Ego« definierte. Den Kindern war ein großes Interesse anzumerken. Die Lehrerin teilte ein Arbeitsblatt aus, auf dem Quellen vom Duden bis Wikipedia sowie verschiedene Koranstellen aufgeführt waren, um das Thema von unterschiedlichen Seiten zu beleuchten. Die Quintessenz, die die Kinder mitnehmen sollten, war, dass Jihadisten das islamische Gesetz verletzen würden. »Das sind keine Muslime«, so ist die einstimmige Meinung. Ein weiteres Thema war der Selbstmord im Islam und dass dieser verboten sei. Auch behandelte die Lehrerin in der Stunde die Frage, wie der Koran zu lesen sei und dass man Verse nicht aus dem Kontext ziehen dürfe. Es kamen verschiedene Koranübersetzungen zum Einsatz, um den Kindern die begrifflichen Unterschiede deutlich zu machen. Schließlich nützte es nichts, wenn man den Koran auswendig lerne, man aber nicht wisse, was drin stünde und nichts über den Islam wisse, so die Lehrerin.

Kampf, Verteidigungskrieg und Selbstmordattentate erscheinen für Kinder in der 4.-6. Klasse durchaus harte Themen für einen Religionsunterricht. Allerdings beschreibt die Lehrerin im anschließenden Gespräch, dass die Kinder verunsichert seien und von anderen Kindern aus der Klasse nach diesen Themen gefragt

²⁷ Für die deutsche Fassung vgl. <https://serdargunes.files.wordpress.com/2012/06/grund-zc3bcge-der-islamischen-religion.pdf>, zuletzt geprüft am 06.04.2016.

²⁸ Google Play: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.aliasirbic.ilmihal>, zuletzt geprüft am 19.03.2018.

würden. Die Fragen brächten sie dann mit und suchten nach Antworten im Unterricht. Auch seien die Kinder durch die Medienberichterstattung oft irritiert und fragten sich, ob ihre Religion wirklich so schlecht sei. Zwar sei der Arabisch- und Korankurs mehr nachgefragt durch die Eltern. Die Eltern würden jedoch oft selbst sehr wenig über ihre Religion wissen und könnten den Kindern keine Fragen beantworten. Daher wäre der Islamunterricht so wichtig. Auch bekäme sie gute Rückmeldungen von Eltern, dass die Kinder die Inhalte mit nach Hause brächten und darüber redeten. Hier wird deutlich, wie sich der gesellschaftliche IslAMDiskurs auf die Aktivitäten in der Moschee auswirkt und der Islamunterricht an Bedeutung gewinnt. Im Unterricht spiegeln sich dabei die Themen des Diskurses wider. Der Islamunterricht kann so eine wichtige Funktion für die religiöse Selbstversicherung und Identitätsbildung der Kinder und Jugendlichen haben, denn hier können sie ihre religiöse Zugehörigkeit reflektieren (siehe auch unten). Oben genannte Inhalte können darüber hinaus auch als Extremismusprävention verstanden werden.

Insgesamt wird deutlich, wie wenig institutionalisiert und standardisiert der Religionsunterricht ist, was die didaktischen Mittel und die Materialien anbelangt. Wie der Unterricht gemacht wird, hängt in hohem Maße von den Fähigkeiten der Lehrperson ab und inwiefern sie geeignete Materialien zusammenstellt. Neben der klassenweisen Aufteilung, die in allen Moscheen abhängig von den Kapazitäten ähnlich ist, ist der Religionsunterricht in den Moscheen durch eine große Bandbreite gekennzeichnet, was Inhalte (Religionskunde, aktuelle Themen und/oder Koranrezitation), Didaktik (spielerisch oder frontal), Sprache, Häufigkeit und Regelmäßigkeit sowie die Qualifikation der Lehrenden anbelangt (vgl. auch Rudolph et al. 2009: 7).

5.3.4 Zugehörigkeit und pragmatische Nutzung der Unterrichtsangebote

Der Unterricht in den Moscheen findet in der Regel an einem oder mehreren Tagen am Wochenende statt, in manchen Fällen auch während der Woche. Grundsätzlich sind die Klassen offen für alle Kinder, egal welcher Herkunft. Einschränkungen gibt es jedoch, wie bereits genannt, durch die Unterrichtssprache. In der Albanischen Moschee in Zürich erzählte ein Mitglied mit Bedauern, dass die wenigen nicht-albanischen Kinder dann irgendwann nicht mehr gekommen seien, obwohl der Unterricht auf Deutsch stattfand. Es wurde vermutet, dass sie sich nicht zugehörig gefühlt hätten (ZH_Prot_28). In den beiden multiethnischen Moscheen im Sampling ist dies anders. Die dort eingerichteten »Schulen« werden von Kindern verschiedener ethnischer Herkünfte frequentiert. Im ImanZentrum ist das Einzugsgebiet laut Auskunft der Schulleitung relativ groß und reicht bis St. Gallen, Schaffhausen und in das Aargau. Als Grund wird angegeben, dass die Eltern es schätzten, dass der Unterricht auf Deutsch stattfinde (ZH_Prot_29). Diese

Beobachtungen deuten darauf hin, dass der Religionsunterricht für Kinder in vielen Fällen innerhalb der eigenen ethnischen Community erfolgt, allerdings Eltern auch für ihre Kinder große Anreisezeiten auf sich nehmen, wenn der Unterricht ihren Vorstellungen entspricht. Sie bringen dann auch ihre Kinder in Moscheen zum Unterricht, wenn sie dort nicht Mitglied sind (ZH_Prot_29). Dies deutet auf eine pragmatische Nutzung der Unterrichtsangebote hin. Eltern partizipieren nicht unbedingt am religiösen und sozialen Leben in der gleichen Moschee, in der sie ihre Kinder zum Unterricht bringen. So konnte ich in einer türkischen Moschee mehrfach beobachten, dass Frauen ihre Kinder in den Unterricht bringen, dann aber nicht zum anschließenden Gebet bleiben, sondern mit den Kindern wieder nach Hause gehen. Sicherlich liegt dies auch daran, dass das Gebet für Frauen in der Moschee keine Pflicht ist (siehe Kap. 5.2). Allerdings deutet dieses Verhalten auf eine selektive Nutzung der Moscheeangebote hin. In einer von Bengalen frequentierten Moschee in Wien traf ich eine US-amerikanische Konvertitin beim Freitagsgebet an, die erzählte, dass zwar ihre Kinder hier in den Unterricht gingen, sie selbst aber bis heute noch nie an religiösen oder anderen Aktivitäten teilgenommen hätte²⁹ (W_Prot_15). Da jedoch der Unterricht sehr gut wäre, brächte sie ihre Kinder hier her.

Eine Möglichkeit ist also, dass Eltern ihre Kinder in eine bestimmte Moschee zum Unterricht bringen, weil dieser dort als qualitativ gut angesehen wird, sie selbst aber ansonsten keine feste Zugehörigkeit zu dieser oder einer anderen Moschee haben. Die kulturelle und sprachliche Sozialisation der Kinder tritt dann vor der religiösen Erziehung in den Hintergrund. Auch wenn dies nicht die Regel sein muss, so ist doch aufschlussreich, dass eine solche Praxis möglich ist. Dies deutet auf eine partikulare Nutzung der Moscheeangebote hin (vgl. auch Yükley-en 2012: 78). Mitgliedschaft, Zugehörigkeit und Nutzung der Angebote bedingen sich damit nicht unbedingt gegenseitig und sind deshalb getrennt zu betrachten. Eine andere Seite beleuchtet Usuclan, der darauf hinweist, dass die Angebote für Kinder am Wochenende gerne als kostengünstige Betreuungsmöglichkeit in Anspruch genommen werden, ungeachtet der Qualität und Inhalte des Unterrichts (Usuclan 2008: 35).

Begünstigt wird diese pragmatische Nutzung der Moscheeangebote dadurch, dass in den beiden Städten Wien und Zürich eine große Auswahl an unterschiedlichen Anbietern besteht – größer als in einer kleinen Stadt oder gar auf dem Land. In Wien gibt es allein schätzungsweise 100 Moscheen und daneben noch weitere

²⁹ Ein Grund hierfür ist sicherlich, dass die Predigt zum Freitagsgebet auf Bengalisches gehalten wird und es nur eine sehr kurze Zusammenfassung auf Deutsch gibt. Die Thematik der Predigt, an der ich teilnahm, war zudem mit nationalem Bezug zu Bangladesch, so dass sie auf das bengalische Klientel ausgerichtet war.

muslimische Einrichtungen wie Schulen, Kindergärten oder Studierendenorganisationen. Der Markt an Angeboten ist daher für dort wohnhafte Musliminnen und Muslime riesig und bietet weitreichende Möglichkeiten, geeignete Angebote auszuwählen. Allerdings setzt dies bei den Menschen muslimischen Glaubens auch eine gewisse Kenntnis der Diversität und eine religiöse Expertise voraus, um eine passende Wahl treffen zu können. Die Wahl einer Moschee, in der die Mitglieder den ethnisch-nationalen Hintergrund teilen, könnte ein Zeichen dafür sein, dass im Markt der Angebote das Vertrauen in Bekanntes ein wichtiger Entscheidungsfaktor ist. Bekanntes gibt Sicherheit und reduziert die Komplexität.

Die meisten der von mir besuchten Moscheen hatten kein Problem mit geringen Zahlen an Schülerinnen und Schülern, im Gegenteil mussten auch Kinder abgelehnt werden, z.B. in der Ulu Camii. In der Moschee Gazi Husrev-beg wurde jedoch beklagt, dass früher mehr Kinder da gewesen seien, jedoch hätte heute jeder eine Moschee in der Nachbarschaft und würde deshalb einen weiteren Weg nicht mehr auf sich nehmen (W_Prot_23). Die Moscheen können daher unter einem gewissen Druck stehen, ihre Angebote attraktiv zu gestalten und »Klientel« anzulocken.

Andernorts wird die Fluktuation als Teil des Lebenszyklus verstanden und nicht als Problem. Je nach Lebenssituation wird es für völlig legitim gehalten, nicht am Leben in der Moschee teilzunehmen und sozusagen »von der Bildfläche zu verschwinden«. Dies ruft bei den Verantwortlichen auch nicht unbedingt Besorgnis hervor. Entsprechend versicherte mir der Imam einer bosnischen Moschee in Zürich Muris Begovic, dass er es als völlig normal empfinde, dass Teenager zwischendurch nicht mehr in die Moschee kämen. Sie würden dann schon wieder zurückkommen, wenn sie älter wären (M. Begovic, ZH_ExplInt_03).

Dies wirft Fragen hinsichtlich der Finanzierung auf. In ethnisch homogenen Moscheen kommen wenige bis gar keine Kinder von außen, das heißt der Unterricht kann durch die Mitgliedsbeiträge der Eltern finanziert werden. In anderen Moscheen funktioniert dieses Modell allerdings nicht, hier wird deshalb ein Schulgeld erhoben. Dies hat verschiedene Gründe: Das ImanZentrum hat z.B. nur vergleichsweise wenige Vereinsmitglieder, wird aber von einer großen Zahl an Personen frequentiert. Daher müssen die laufenden Ausgaben über Spenden finanziert werden, die aber wiederum schlechter planbar sind. Das Islamische Zentrum hat als Stiftung naturgemäß gar keine Mitglieder und kann deshalb den Unterricht nicht über Mitgliedsbeiträge finanzieren. Sicherlich hat die Form der Finanzierung auch mit der Größe der Moscheen zu tun und mit der unterschiedlichen Anzahl an Kindern. Das ImanZentrum Volketswil unterrichtet derzeit etwa 150 Kinder, wohingegen in der Albanischen Moschee etwa 80 Kinder unterrichtet werden (Zahlen sind Selbstauskünfte).

Beide Finanzierungsformate gehen mit Problemen einher: Bei der Regelung der Bezahlung über die Mitgliederbeiträge wird von den Lehrpersonen moniert,

dass der Unterricht als nicht verbindlich wahrgenommen werde – frei nach dem Motto: »Was nichts kostet ist nichts wert«. Dadurch wäre die Fluktuation der Kinder sehr hoch und die Lehrpersonen könnten keinen aufbauenden Unterricht durchführen (ZH_Prot_27). In der Ulu Camii haben das Verbindlichkeitproblem und die große Nachfrage dazu geführt, dass der Imam die Bedingungen für die Teilnahme am Unterricht verschärft:

Weil äh früher wars ja so, ähm, wir haben fast jeden aufgenommen, aber (...) Qualität von dem Unterricht, also, war jetzt nicht so gut. Und wie er jetzt da ist, hat ers so gemacht, er nimmt nur 30, ja? Und DIE bildet er auch ziemlich richtig aus. Weil WER also den Unterricht stört ist nicht mehr der Schüler, der fliegt raus. #00:36:27-0#

[...]

und deshalb hat ers so gemacht, der nimmt nur 30 und mit denen macht den Unterricht weiter. Und nächstes Jahr, wenn er meint, ja ja, die sind, diediediedie sind nicht so nicht gut und stören den Unterricht, die nimmt er dann auch nicht. Also es wird quasi streng sortiert. #00:36:48-2#

(Mesut)

Die Kinder, die nicht wirklich lernen wollen und den Unterricht stören, werden nicht mehr aufgenommen. Hier führt also der Mangel an Unterrichtskapazitäten zu einer gravierenden Verschärfung des Zugangs, der über Fleiß reguliert wird.

Wiederum allerdings im ImanZentrum haben sich Mitglieder, die bereits ihren Mitgliedsbeitrag bezahlt haben, beschwert, dass sie noch einmal extra für die Schule bezahlen müssten. Hierin spiegeln sich verschiedene Vorstellungen von Zugehörigkeit zu Moscheen und ihre Funktion zwischen »Kulturverein« und »Dienstleistungseinrichtung« wider. Wird die Moschee als ein Ort kulturell-religiöser Vergemeinschaftung betrachtet, der man sich ethnisch und religiös zugehörig fühlt, oder als Vermittlerin religiöser Dienstleistungen, die punktuell wahrgenommen werden können? Diese Fragen tauchten bereits bei der Praxis des Moscheebesuchs für das Gebet auf und werden in Kapitel 5.5 noch einmal ausführlich diskutiert.

Im Folgenden werde ich zwei Aspekte des Religionsunterrichts genauer beleuchten: Erstens möchte ich auf die Schülerseite wechseln und ihre Erfahrungen und Erwartungen genauer unter die Lupe nehmen. Zweitens werde ich fragen, wie es zu Isomorphismen im Hinblick auf die Professionalisierung und Vereinheitlichung des Unterrichts kommt.

5.3.5 Funktionen des Religionsunterrichts: Eine Perspektive der Lernenden

Um einen Zugang zur Innenperspektive auf Religionsunterricht zu erlangen, muss nach den Erfahrungen und Praktiken der Lernenden gefragt werden. Welche Bedeutung der Unterricht für lernende Erwachsene, besonders Frauen, haben kann, wurde bereits dargelegt. Im Folgenden möchte ich ein Interview mit Mira genauer analysieren. Mira ist zum Zeitpunkt des Interviews Anfang zwanzig und hat während ihrer Kindheit regelmäßig den Koranunterricht besucht, zu dem sie ihr Vater gebracht hat. Drei zentrale Aspekte werden aus ihren Erfahrungen deutlich: a) der Besuch der Moschee für den Unterricht als soziales Ereignis, b) der Unterricht als Beitrag zur Sozialisation und Erziehung, sowie c) die Individualisierung religiöser Wissensaneignung.

Die soziale Funktion des Unterrichts

Mira ist in der Schweiz geboren, die Eltern sind zugewandert. Als Kind und Jugendliche ist sie mit dem Vater in die Moschee gegangen, um dort den Religionsunterricht zu besuchen. Heute allerdings geht Mira nur noch sporadisch in die Moschee der Eltern. In der Retrospektive beschreibt sie, wie der Besuch des Religionsunterrichts und das Treffen von Freunden in einem engen Zusammenhang stehen:

Und das war für mich so, also ich hab's ziemlich cool empfunden, weil man hatte dann noch Freunde. Es waren wie GLEICHgesinnte in Anführungszeichen. [...]. Und ja und irgendwann hat man dann vielleicht Freunde, dann geht man weil man die sieht und dann bleibt man vielleicht nach dem Unterricht noch etwas länger, um sich mit denen zu unterhalten. Und dann irgendwann haben plötzlich alle/ ich ich ich war dann ich bin dann ins Gymnasium, ich hatte dann einfach normal Schule weiter bis ich irgendwie neunzehn war und die anderen haben dann angefangen eine Lehre zu suchen. Und dann ist es/ haben sie angefangen zu ARbeiten und kamen nicht mehr so oft in die Moschee und dann kamen eher die Jünger. Für mich war das dann: Ok, @ich meine@ der Unterricht ist ja schon cool, aber wenn dann, JA, plötzlich all deine Gleichaltrigen nicht mehr kommen, hab ich dann nachher aufgehört. #00:03:12-6#

(Mira)

Mira beschreibt den Unterricht als etwas »Cooles«, auch weil sie dort Freunde und Gleichgesinnte angetroffen hat. Der Unterricht ist damit mehr als reine Wissensvermittlung, da sich daran auch das soziale Zusammensein anschloss. Allerdings erfährt Mira einen Bruch in ihrer Zugehörigkeit zur Moschee, als die Freunde aufgrund unterschiedlicher schulischer und beruflicher Weiterentwicklungen nicht mehr am Unterricht teilnehmen. Dies führt dazu, dass sie selbst

nicht mehr in die Moschee geht. Die soziale Funktion des Moscheebesuchs überlagert den Wunsch zu lernen, obwohl sich Mira selbst als sehr lernbegeistert beschreibt. »Gleichaltrige« und »Gleichgesinnte« spielen für sie eine wichtige Rolle, um die Begeisterung für das Lernen aufrechtzuerhalten. Es käme für sie daher auch nicht in Frage, später dann die Kurse für die erwachsenen Frauen oder den geschlechterübergreifenden *dars* zu besuchen, da die Frauen viel älter wären, wie sie im Verlauf des Interviews beschreibt (Mira, #00:18:27-7#). Zwar gehen ihre Eltern noch zu unterschiedlichen Anlässen in die Moschee, sie selbst tut dies jedoch nicht mehr, denn für sie als Teenager war der Unterricht der zentrale Grund, die Moschee zu besuchen. Auch besuchen Frauen die Moschee, in der sie aufgewachsen ist, nur selten (siehe Kap. 5.2). Sie beschreibt zwar, dass ihr das Gebet in der Moschee wichtig ist, allerdings ist es eher die Gemeinschaft mit anderen Gläubigen, die ihr ein Gefühl der Zugehörigkeit und Ruhe vermittelt, als der Ort selbst. Daher hat sie keine Beziehung zu einer bestimmten Moschee für ihre religiöse Praxis aufgebaut. Was sie aber wieder in die Moschee zurückbringen würde, wäre ein Angebot zusammen mit Gleichaltrigen. Das Religiöse ist damit von dem Sozialen nicht zu trennen und verdeutlicht die Bedeutung der Moschee als Ort gemeinschaftlicher Praxis. Dies haben viele der Moscheen erkannt und bieten neben dem Unterricht weitere soziale Angebote an, um auf die nachfolgende Generation einzugehen (siehe auch Kap. 5.5).

Der Unterricht als Beitrag zur Sozialisation und Erziehung

Eine weitere Funktion, die aus dem Interview mit Mira deutlich wird, ist die Bedeutung der religiösen Erziehung für die religiöse und kulturelle Sozialisation der Kinder und Jugendlichen.

Die Moschee hat bei mir eigentlich auch einen Teil der Erziehung übernommen. So nach dem Motto: was richtig und was falsch ist. Weil irgendwann zweifelt man doch alles was die Eltern sagen, äh EGAL was sie sagen, man geht immer vom Gegen teil aus. Weil es einfach so ein Zeitpunkt ist, man glaubt denen einfach nicht. Und da war für mich so einfach ein neutraler, also ein neutraler Imam, der eigentlich nur sagt, was der Koran sagt. Und nicht: du musst, du darfst nicht. [...] Sondern einfach was der Koran sagt. Und dann kann ich immer noch selber entscheiden, ob ich das machen möchte oder nicht. Für mich war das so wie ein Wegleiter, der mir gesagt hat, was richtig und was falsch ist. Und da haben meine Eltern auch selber realisiert, dass ich irgendwie, JA dass ich das selber verstanden habe und dann waren sie auch bei der Erziehung lockerer. Ich durfte bei Freundinnen übernachten, ich mein sonst war das NIE, also (macht Handbewegung) [...] Das GEHT gar nicht. Ich hätte nicht mal fragen können, aber irgendwann war das so NORMAL. Ich ich durfte verreisen. Ich meine sonst, ich, (ethnische Zugehörigkeit) Mädchen, das geht überhaupt nicht. Aber dadurch dass sie wussten, dass ich eigentlich wie

für mich schon weiß, was richtig und was falsch ist, haben sie mir auch die Freiheit gegeben. #00:35:07-4#

(Mira)

Der Koran wird von Mira als zentrale und »neutrale« Autorität für die Erziehung verstanden, denn er gibt unabhängig von den Eltern vor, was »richtig und was falsch« ist. Mira stuft den Imam als neutral ein, da er wiedergibt, was der Koran sagt. Der Imam erhält seine Autorität durch den Koran, wobei Mira implizit unterstellt, dass es folglich keine Uneindeutigkeiten und Interpretationsbedarfe gibt. Beim Unterricht geht es um ein richtig und falsch, also um moralische Richtlinien für Orthopraxie. Die Entscheidung, ihnen zu folgen, liegt aber bei ihr. Sanktionen von Seiten des Imams fürchtet sie nicht. Der Unterricht wird für Mira zum Mittel für Freiheit, denn die Eltern vertrauen dem Imam und schließlich ihr.

Für Mira ist der Imam »neutral«, wodurch es ihr leichter fällt, von ihm moralische Weisungen anzunehmen als von den Eltern. Neutralität ist für sie mit dem Koran verbunden: Der Koran, den der Imam repräsentiert, steht für sie als universelle Autorität über den Eltern.

Weil irgendwann sind sie [die Kinder, A.d.V.] selber also genug alt, um zu entscheiden. Aber wenn sie das mal von jemandem hören, der das studiert hat, ist es doch etwas anderes, als wenn es wenn sie's nur von der Mutter oder vom Vater hören.

#00:35:28-1#

(Mira)

Durch die religiöse Erziehung lernt sie, selbst zu entscheiden. Mira verallgemeinert ihre Aussage, indem sie nicht von sich, sondern von ihnen, den Kindern, spricht. Sie universalisiert damit die Bedeutung des Religionsunterrichts als Befähigung, selbst zu entscheiden, für die Kinder und Jugendlichen. Gleichzeitig spricht sie den Eltern religiöse Autorität ab.

Aus Miras Geschichte wird deutlich, dass der Unterricht in der Moschee sowohl für Kinder als auch für die Erwachsenen mehr sein kann als nur Koranlesen und Arabischlernen. Die Vermittlung von alltagsweltlichen Richtwerten für Orthopraxie an die Kinder bedeutet einen wichtigen Erziehungsauftrag, der die Eltern entlasten kann. In diesem Fall vertrauen Eltern darauf, dass ihre Kinder in der Moschee einen moralischen Kompass erhalten. Dies kann in der Migrationssituation eine besondere Bedeutung erlangen, nämlich dann wenn die Eltern überfordert sind mit ihrer Situation und der ihrer Kinder zwischen Herkunftsland und Aufnahmegerüesellschaft. Die Probleme, die bei der Integration in die Aufnahmegerüesellschaft entstehen können und die Fragen, die dabei auftauchen, werden, wie am Beispiel von Mira, an die Moschee ausgelagert. So wird dann die religiöse Erziehung in der Moschee zu einer Garantie für die Eltern. Wenn sie der

Ansicht sind, dass ihre Kinder die religiös-moralischen Verhaltensweisen verstanden haben, wird ihnen zugetraut, sich in der Gesellschaft zurechtzufinden. Die Moscheen nehmen damit eine Vermittlerrolle zwischen Eltern und Kindern, zwischen Herkunftstraditionen und Aufnahmegergesellschaft ein.

Traditionell hat die Familie eine große Bedeutung als Ort der religiösen Erziehung, zumindest für Deutschland werden ihr jedoch große Defizite attestiert (vgl. Ceylan 2014: 146; Usuclan 2008: 35):

Vor allem besteht für Eltern die Schwierigkeit, gerade vor dem Hintergrund ihrer geringen Bildungsvoraussetzungen, auf (religiöse) Fragen Antworten geben zu müssen, die so in den Herkunftsändern des Islam nicht gestellt werden und die eher spezifisch für ein Zusammenleben multireligiöser bzw. multiethnischer Kontexte (ist der christliche Gott der gleiche wie Allah? Ist »Joseph« in der Bibel derselbe wie der »Yusuf« im Koran?) sind. (Usuclan 2008: 35)

Daher vermutet Usuclan, dass die religiöse Erziehung aufgrund der mangelnden Bildung der Eltern an die Moscheen ausgelagert wird. Diese könnten »als eine Art Selbsthilfereaktion muslimischer Eltern auf fehlende qualifizierte religiös erzieherische Möglichkeiten und Institutionen verstanden werden« (ebd.: 35).

Diese Erziehungsfunktion wird ergänzt durch den Wunsch nach »kultureller« Sozialisation, die so weit geht, dass selbst nicht praktizierende Eltern ihre Kinder zum Religionsunterricht bringen (ZH_Prot_11). Dies kann als eine Rückbesinnung auf die Religion der Eltern und die eigene Herkunft gewertet werden, die wenigstens die Kinder mitbekommen sollen. Da sie selbst nicht fähig sind, ihre Kinder zu unterweisen, wird diese Aufgabe an die Moschee delegiert. Dazu gehört auch die Bedeutung der Sprache des Herkunftslandes, wie bereits dargelegt wurde.

Kommen wir zurück zu Mira. Sie wägt im Interview zwischen ihrer kulturellen Zugehörigkeit und ihrer Religion ab und verwendet dafür das Beispiel von Geschlechterrollen.

[...] vor allem bei der, bei der (ethnische Bezeichnung) Kultur sind so Frauen/ Mädchen eher zu HAUSE bleiben, die Hausarbeit machen, so und ich finde @NEIN@ (lacht) @nein, nein, ich hab die gleichen Rechte wie mein Bruder@ weißt du, und es ist so, daher war für mich die Kultur eher zweitrangig und der Glaube, an erster Stelle. #00:36:02-9#

(Mira)

Der Koran sei deshalb etwas Überkulturelles und universal Gültiges, egal in welcher Umgebung sie lebe, wie sie weiter ausführt. Nach ihm zu leben sei unabhängig von der »Kultur« der Eltern, also was diese denken, was richtig und was falsch ist. Der Glaube wird von Mira als etwas Reines beschrieben, das Kultur ändern kann – ein Korrektiv für Kultur. Hinzu kommen feministische Argumente

für Gleichberechtigung der Geschlechter, welche sie im Glauben bestätigt sieht, in der Kultur aber nicht.

ja weil ich finde die Kultur, ich meine, es ist, man wird einfach reingeboren und mein Glauben ja auch, aber man kann sich immer noch entscheiden, ob man das jetzt machen möchte oder nicht. Bei der Kultur ist es ja eben, man her/ JA es ist halt eben gegeben. Und da ist es für mich eigentlich, ist für mich eigentlich der Islam schon wichtiger als, als die (ethnische Bezeichnung) Kultur. #00:37:31-6#
(Mira)

Kultur beschreibt Mira als etwas Unveränderliches, Glaube aber lasse einem Entscheidungsfreiheit. Kultur wird von Mira dabei kollektiv gedacht, der Glaube aber individuell, welcher in der Entscheidung der Einzelnen liegt. Dabei wird deutlich, dass sie sich selbst in einem Dilemma befindet:

Und der Kultur ja so viel Spielraum gebe wie nur nö/ also auch, ich weiß auch nicht ich mein ich bin hier aufgewachsen, ich gehöre weder hier noch dorthin wirklich hundertprozentig, aber es ist so JA, son ein Zwischending. Und daher weiß ich dass der Islam eigentlich überall gültig ist und für mich eher son ein Benchmark so ein Orientierungspunkt ist. #00:38:17-7#

(Mira)

Mira beschreibt Kultur hier nicht mehr als starr, sondern als »Spielraum«, der aber in ihrer Situation nicht hilft. Sie beschreibt sich selbst als zwischen den Stühlen sitzend, als »Zwischending« zwischen »hier«, dem Land, in dem sie geboren ist, und der Herkunft ihrer Familie. Sie fühlt sich nicht hundertprozentig zugehörig. In dieser Zwischenposition ist der Islam für sie ein Orientierungspunkt, der unabhängig von ihrer eigenen Situation und den Rahmenbedingungen, in denen sie sich befindet, Gültigkeit hat.

Dies deutet darauf hin, dass die religiöse Erziehung in der Moschee den Kindern und Jugendlichen als Hilfestellung für das Zurechtfinden zwischen den Vorstellungen der Eltern, die sie an die Kinder weitergegeben haben, und dem, was sie im alltäglichen Leben vorfinden, gesehen wird. Mira beschreibt den Islam dabei als »Orientierungspunkts«, der ihr Antworten darauf liefert, was richtiges und falsches Verhalten ist. Zudem wird die Moschee von den Eltern als geschützter Ort wahrgenommen, in den Eltern ihre Kinder bedenkenlos schicken können.

Wie bereits bei den Inhalten des Religionsunterrichts deutlich wurde, kristallisieren sich die Fragen der Kinder und Jugendlichen an den Themen des Islamdiskurses. Die Notwendigkeit, sich religiöses alltagsbezogenes Wissen anzueignen, setzt für Mira explizit dann ein, als sie mit Fragen ihrer Klassenkameraden am Gymnasium konfrontiert wird und sich rechtfertigen muss.

Für mich ist das einfach so. Aber wenn man dann so die ganze Zeit gefragt gefragt wird von Nicht von von Nicht-Gläubigen: warum ist das so? Dann bin ich so, ähhhh ja (lacht), Moment mal und dann kommt man sich irgendwann auch blöd vor, wenn man, ich mein, dann fragen alle: du bist doch Moslem, warum weißt dus nicht? #00:12:40-5#

[...]

Das war irgendwie (.) man überlegt sich das gar nicht, aber erst als ich ins Gymnasium gekommen bin kamen dann Fragen auf: warum trägst du kein Kopftuch? Warum machst du das nicht? Darfst du das? Und dann hab ich realisiert, oh ich muss mich ja mit dem mehr auseinandersetzen. #00:14:01-5#

(Mira)

Der Rechtfertigungsdruck in der Schule wirkt in ihrem Fall wie Garfinkels Krisenexperiment, durch das implizite Handlungs- und Sinnstrukturen infrage gestellt und explizit gemacht werden. Dies führt dazu, dass sich Mira mit ihrer religiösen Zugehörigkeit auseinandersetzen muss. Religiöse Bildung in der Moschee bekommt damit aufgrund der negativen gesellschaftlichen Wahrnehmung von Musliminnen und Muslimen noch eine weitere Bedeutung und führt zur Aneignung von Expert*innenwissen, welches vorher implizites handlungsleitendes Wissen war. Dies unterstreichen auch die Erfahrungen von Laila Oulouda, die berichtet, dass die Kinder mit den Fragen, die ihnen von Mitschülerinnen und -schülern gestellt werden, in den Unterricht kommen (ZH_Prot_29). An der Situation in der Schule zeigt sich für die Kinder ihre Minderheitenrolle, denn für die Klassenkameradinnen und -kameraden sind sie in gewisser Weise fremd und müssen Auskunft geben. In der Moschee, unter »Gleichgesinnten«, muss dieses Wissen nicht expliziert werden, da es als selbstverständlich angesehen wird, außerhalb der Moschee aber schon. Mira schildert im Interview auch, dass sie in ihrer Klasse in der Primarschule nicht mit Fragen zu ihrer Religion konfrontiert gewesen sei, da dort beinahe alle einen Migrationshintergrund gehabt hätten. So war zu dem Zeitpunkt, als sie noch den Religionsunterricht in der Moschee besuchte, das explizite religiöse Wissen nicht zentral für sie. Damit hatte sie auch keinen Grund, beim Imam nachzufragen.

Weil der Imam, dem konnte man ja schon Fragen stellen. Der hat diese auch beantwortet. Aber eben als Kind hab ich, hab ich es wie nicht für nö/ also ich hatte gar keine FRAGEN! Weißt du? [...] ich hab das wie nie als Unterricht gesehen, dass man ok dort sitzt und sich das anhört. Aber eben weil ich dann auch in der Schule nie wirklich, weil mich in der Primarschule niemand gefragt hat: Warum machst du das, warum machst du jenes? Hatte ich wie nicht das Bedürfnis auch den Imam zu fragen #00:16:29-1#

(Mira)

Die Vermittlerfunktion des Imams und der Moschee wird also dann wichtig, wenn Mira ihr Anderssein bewusst wird. Die Bedeutung dieser Funktion haben auch die beiden Religionslehrerinnen beschrieben, die für ihren Unterricht den Anspruch haben, »Übersetzungshilfen« für die Kinder und Jugendlichen zu geben (siehe unten).

Individualisierung religiöser Wissensaneignung

Die Rolle des Vermittlers, die in ihrer Kindheit noch der Imam übernommen hat, hat sich heute, als Studentin, zu Gleichaltrigen hin verlagert, die sie als Vorbilder im Glauben sieht.

Aber dadurch, dass ich irgendwie jetzt in in an der Uni plötzlich auch Leute gelernt kennengelernt habe, die das (...) die auf einem andern Niveau sind um das zu sagen, das heißt, die irgendwie viel mehr Wissen haben als ich, viel praktizierender sind als ich, kann man auch Fragen stellen, die man vielleicht irgendwie einem Imam nicht gestellt hätte. Sachen, die eher eine Frau betreffen zum Beispiel. #00:11:42-8#

(Mira)

Die Vorbilder, an denen sich Mira orientiert und die als religiöse Mentorinnen fungieren, zeichnen sich durch ihr »Niveau« hinsichtlich ihres Wissens aus und durch den Grad an praktischer Umsetzung der religiös-ethischen Grundsätze in ihrem Leben. Was sie aber zusätzlich qualifiziert, ist ihr Geschlecht, denn Fragen, die »eher eine Frau betreffen«, würde Mira dem Imam nicht stellen. Nach einer Auszeit vom Lernen stellen nun die Gleichaltrigen in der Universität für Mira einen Neuanfang in der Aneignung von religiösem Wissen dar. Hier bekommt ihr Glaube und der Koran für sie erneut die Funktion des Orientierungrahmens, denn dort sind Menschen, an denen sie sich orientieren kann und die in ihrem Alter sind. Die Rolle des Imams als Lehrer und Ratgeber wird im Laufe der Biographie durch Peers übernommen. An diesem Beispiel wird deutlich, dass die Rolle des Imams nicht exklusiv ist. Jeder kann Vorbild sein und sein Wissen weitergeben. Es zeigt auch, dass es durchaus üblich ist, sich Wissen auch andernorts anzueignen und religiösen Rat auch außerhalb der Moschee bei alternativen religiösen Autoritäten einzuholen (vgl. auch M. Baumann et al. 2017; M. Baumann 2017). Der Imam hat damit keinen exklusiven Status und stellt keine absolute Instanz dar, welche ein Monopol auf die Lehrmeinung hätte. Damit lassen sich Parallelen zwischen Gebetspraxis und Unterricht feststellen. Der Ort Moschee stellt sich nicht als exklusiver Ort der religiösen Praxis und des Wissenserwerbs dar. Wissen kann individuell und überall erworben werden.

Obwohl Mira nun erst einmal die Moschee verlassen hat, ist es für sie nicht ausgeschlossen, sich später wieder in einer Moschee zu engagieren. Wichtig ist

ihr dabei, dass sie ihre Kinder, aufgrund der für sie wichtigen Erziehungsfunktion wieder in den Religionsunterricht schicken würde. Eine Rückkehr zur Moschee würde sich erneut über den Religionsunterricht ergeben.

Die Individualisierung bzw. Deinstitutionalisierung der religiösen Praxis und Wissensaneignung, die bei Mira deutlich wird, wird von Stoltz et al. als religiösenübergreifendes Generationenphänomen in der Ich-Gesellschaft beschreiben (Stoltz et al. 2014; Stoltz 2012). Bei Mira bedeutet dies nicht eine Abkehr von oder eine Verringerung der Bedeutung ihrer religiösen Überzeugungen, sondern vielmehr eine Verlagerung weg von dem institutionalisierten Ort religiöser Praxis, der Moschee, hin zu einer eher lockeren Form, der Peer-Group. Grundlagen dieser Individualität in der Religionsausübung finden wir jedoch auch in den religiösen Konzepten des Islams, die für das individuelle Heil keine Zugehörigkeit zu einer religiösen Gemeinschaft oder eine Vermittlung durch eine religiöse Autorität vorsehen (vgl. Fröhlich 1997: 57). Vielmehr ist jede gläubige Person selbst durch ihr Handeln und ihre Geisteshaltung für ihre Beziehung zu Allah verantwortlich. Daraus scheinen sich hier Individualisierung als gesamtgesellschaftlicher Trend und religiöse Konzepte gegenseitig zu verstärken, was sich auf die Moscheen und Formen der Zugehörigkeit auswirkt und schließlich auch die Moscheegemeinden herausfordern kann (vgl. Stoltz 2012: 87). Gleichzeitig spielt aber religiöse und kulturelle Sozialisation in der Moschee weiterhin eine wichtige Rolle und Moscheen bieten eine gewisse Sicherheit, was die Inhalte und Standards anbelangt. Dadurch sind verschiedene Erwartungen und Entwicklungen am Werk, die sich auf die Moscheen auswirken und auf die sie reagieren müssen.

5.3.6 Lehrpersonen unter Professionalisierungsdruck

Die Erwartungen an den Unterricht beziehen sich in hohem Maße auf die Lehrpersonen, um die es im Folgenden gehen soll. Wie bereits geschildert, wird der Unterricht in den Moscheen vom Imam und meist weiblichen Lehrpersonen bestritten. Beinhauer-Köhler vermutet, dass der Erfolg des Unterrichts in hohem Maße von den Lehrenden und ihrer Akzeptanz abhängt (Beinhauer-Köhler 2009: 86), daher möchte ich einen Blick auf die geschilderten Qualifikationen richten, die von den Schülerinnen und Schülern hervorgehoben werden.

In den von mir untersuchten Fällen haben die Lehrpersonen ihr Wissen und ihre Qualifikation auf unterschiedlichen Wegen erlangt. Die Lehrerin, die die Frauen in der Moschee Gazi Husrev-beg in Wien unterrichtet, wurde von den Frauen dafür ausgewählt. Sie hat sich ihr Wissen im Selbststudium erlangt, wie mir erklärt wurde (W_Prot_22). Besonders schätzen die Frauen, dass sie nicht nur anleitet, den Koran zu rezitieren, sondern es auch eine Erklärung dazu gibt. Im Unterricht für Frauen in der Albanischen Moschee in Zürich wird sonntags die Koranrezitation geübt. Die Lehrerin hat in Amman studiert und kann den Koran

auswendig, was als überragende Qualifikation beschrieben wird (ZH_Prot_23). Sie unterrichtet in mehreren Moscheen.

Daneben haben viele Lehrpersonen eine pädagogische Ausbildung, erworben durch Zusatzqualifikationen oder eine Berufsausbildung. In Österreich gibt es zum Beispiel Zusatzausbildungen für Lehrpersonen durch die ATiB, welche eine Lehrerin in der Ulu Camii absolviert hat. Unter den Lehrenden befinden sich auch ausgebildete Erzieherinnen. In Zürich hat eine Gruppe von Frauen eine pädagogische Zusatzausbildung am privaten Institut für Interreligiöse Pädagogik und Didaktik (IPD) absolviert und sich zu einem Verein (VIRPS – Verein für Islamische Religionspädagogik Schweiz) zusammengeschlossen (vgl. auch Rudolph et al. 2009: 4). Die Lehrpersonen sind nicht immer in den Moscheen, in denen sie unterrichten, auch durch Mitgliedschaft zugehörig. Teilweise unterrichten sie auch in mehreren Moscheen, wie das Beispiel der türkeistämmigen Lehrerin in der Albanischen Moschee in Zürich zeigt. Die meisten Lehrenden machen ihre Arbeit unentgeltlich oder gegen eine Aufwandsentschädigung (z.B. für die Fahrtkosten). In Zürich regelt der Verein VIRPS die einheitliche Bezahlung und fungiert daher auch als eine Art Interessenvertretung.

Das ImanZentrum Volketswil ist die Moschee mit dem größten Unterrichtsangebot, welches Unterrichtszeiten für Kinder am Mittwochnachmittag, Samstagvormittag und Samstagnachmittag umfasst. Das Gebäude des Zentrums bietet dafür ausreichende Unterrichtsräume und der Anspruch, ein breites Bildungsangebot bereitstellen zu wollen, wird durch die Bezeichnung »Schule« unterstrichen. Zum Zeitpunkt der Erhebung 2014 wurde der Unterricht für Kinder von Frau Oulouda und einer weiteren Lehrkraft bestritten. Beide haben eine Fortbildung am IPD absolviert und sind Mitglieder im Verein VIRPS. 2015 kam eine dritte Lehrperson hinzu. Daneben gibt es Lehrerinnen für Arabisch und für Koranrezitation. Die Arabischlehrerinnen haben eine Ausbildung, die Koranlehrerinnen zeichneten sich dadurch aus, dass sie selbst die Rezitation sehr gut beherrschten, wie Frau Oulouda berichtet (ZH_Prot_29). Die individuelle Versiertheit der Koranlehrerinnen wurde auch in anderen Unterrichtskontexten als Qualitätsmerkmal hervorgehoben. Personen, die den Koran sogar auswendig können, stehen im Ansehen sehr hoch.

Der Grund für Layla Oulouda, sich im Bereich des Religionsunterrichts zu engagieren, waren negative Erfahrungen mit dem Unterricht ihrer eigenen Kinder:

Und ich hab jetzt einfach mal die Erfahrung gemacht, ich hab meine Kinder in die Moschee gebracht in den Islamunterricht und dann bin ich mal schauen gegangen, weil es mich interessiert hat, wie unterrichten die überhaupt. Und bin da reingekommen und meine Tochter die ist damals vielleicht ungefähr in der ersten Klasse gewesen. Und da ist einfach die Lehrerin dagestanden und die hat so gefragt: »Was ist unsere Religion?« Und alle Kinder: »Islam!« gebrüllt. »Wer ist un-

ser Prophet?«, »Mohammed!«, »Wer ist unser Gott?« »Allah!«. Ich bin dagestanden und hab gefunden »Nein, das gibts doch nicht!« Hab meine Tochter genommen und hab gesagt »Also in so eine Schule bring ich meine Kinder nicht.« Also das ist (lacht) ja, äh, ich will keine Kinder, die einfach alles nachplappern. [...] Und dann hab ich gefunden, ok, dann nehm ich das in die Hand, das ist eigentlich meine Motivation gewesen, weil ich den Kindern über die Religion etwas beibringen wollte, aber auf gute Art, nicht einfach irgendwie so, ähm, das runterletern und nur das auswendig lernen. Und das ist nicht mein Stil.

(L. Oulouda, 200–217)³⁰

Frau Oulouda beschreibt ihre Erfahrungen mit dem Religionsunterricht ihrer Kinder in einer Moschee als nicht akzeptabel, so dass sie ihre Kinder aus dem Unterricht genommen hat. Der vorgefundene Frontalunterricht passte nicht zu ihrer Vorstellung von einer gelungenen Vermittlung. Sehr stark wird hier die Diskrepanz zwischen den Ausrufen, die die Kinder nachsagen, und ihrem Anspruch, den Kindern etwas beizubringen. »Nachplappern« und »herunterletern« kommt für sie nicht in Frage. Wahrscheinlich aus Ermangelung einer Alternative hat sie selbst eine Ausbildung am IPD angefangen und unterrichtet nun selbst. Als Präsidentin des Trägervereins des ImanZentrums hat sie die Schulleitung inne und bestimmt damit maßgeblich das Programm in der Schule.

Eine andere Lehrkraft schildert ähnliche Erfahrungen und erzählt, wie sie als Kind selbst sehr schlechten Frontalunterricht gehabt habe. Es habe keine didaktische Fundierung gegeben, die Lehrenden hätten die Inhalte nicht erklärt, sondern als gesetzt vermittelt. Hinzu käme, dass ihre Lehrerinnen nur Türkisch gesprochen hätten und sich in der Schweiz selbst überhaupt nicht ausgekannt hätten (ZH_Prot_27). Die Aspekte, die die Lehrerinnen als unzureichend empfunden haben, sind die mangelnde Erklärung und didaktische Fundierung, die Unterrichtssprache sowie die mangelnde Kenntnis der Lebensumstände der Kinder in der Schweiz. Die beiden Lehrerinnen sehen eine Diskrepanz zwischen der Vermittlung von Wissen in der Schule und in der Moschee. Wie Religion in der Moschee vermittelt wird, wird als nicht-zeitgemäß und veraltet angesehen. Man könne es in der Moschee nicht so machen wie früher, wo es nur ums Auswendiglernen ging. Die Kinder müssten verstehen, was sie lernen, womit das Verstehen die zeitgemäße Form des Lernens repräsentiert. Dabei sei es auch wichtig, dass den Kindern religiöses Vokabular auf Deutsch vermittelt werde. Denn dann müssten sie die Übersetzungsleistung in die Alltagssprache nicht selbst vollbringen. Religiöses Leben und Alltagsleben dürften nicht separat sein, da die Kinder sonst zwischen zwei Identitäten hin- und hergerissen seien (ZH_Prot_27)³¹.

³⁰ Bei der Transkription dieses Interviews wurden keine Zeitmarken gesetzt, daher wird hier auf die Zeilennummern verwiesen.

³¹ Vgl. auch Interview mit dem Katholischen Medienzentrum (Pfeifer 2015).

Die öffentliche Schule dient hier als Referenz für einen gelungenen Unterricht in der Moschee, der die Leistung erbringen muss, einen Bezug zwischen den beiden Lebensbereichen »religiöses Leben« und »Alltagsleben« herzustellen. Dem Religionsunterricht in der Moschee wird daher eine Vermittlerrolle zwischen verschiedenen Lebensbereichen der Kinder zugeschrieben. Neben der didaktischen und sprachlichen Kompetenz der Lehrenden, die sowohl von Lehrenden als auch von Schülerinnen und Schülern erwartet wird, gilt auch die inhaltliche Expertise als Qualitätsmerkmal.

[...] und ich bin dann eigentlich per Zufall, der Imam damals, äh hat dann einfach (unverst.) ich bin etwa sechs Jahre bei ihm im Unterricht gewesen, so du bist bereit, du kannst Moscheeführungen machen. Ich hab eigentlich keine Ahnung gehabt, ich bin quasi ins kalte Wasser geschmissen worden und hab dort eben äh durch eine solche Moscheeführung, in Luzern ist das sogar gewesen, (lacht) bin ich an eine Frau gekommen, die dann gesagt hat »Es gibt da das IPD, eine Institution in Deutschland, die bietet in Deutsch/ äh in der Schweiz Ausbildungen an für Religionslehrerinnen«. [...] und ich bin dann auch froh gewesen, die Ausbildung ist dann anderthalb Jahre gegangen. Wo man eben dann auch Pädagogik, Didaktik all die Sachen gelernt hat. Und nachher hab ich dann noch einen Islamologiekurs gemacht, äh, anderthalb Jahre. Das ist dann einfach vertieft über den Islam äh religiöse Sachen. Und ich geb jetzt eigentlich seit 2001 hab ich/ nein 2002 hab ich mit Unterrichten angefangen. Und bin jetzt immer eigentlich immer äh irgendwo in verschiedenen Moscheen am Unterrichten gewesen. Mir ist es einfach wichtig, dass man den Kindern das Verständnis öffnet, dass sie auch lernen zu verstehen, warum soll ich beten. Nicht dass es einfach heißt: Ja wir müssen fünfmal am Tag beten, wir müssen fasten. äh, sondern eigentlich: Warum fasten wir? Was ist der Sinn dahinter? Und einfach das etwas mehr erklären //mhm//.

(L. Oulouda, 210–227)

Deutlich wird hier, wie bei der Wahl geeigneter Personen für den Religionsunterricht der Fokus auf dem religiösen Wissen liegt, nicht in erster Linie auf pädagogischen und didaktischen Fähigkeiten. Zu dem Zeitpunkt, als Frau Oulouda die Ausbildung in Religionspädagogik begonnen hat, hatte sie bereits sechs Jahre bei einem Imam gelernt und danach noch zusätzlich einen »Islamologiekurs«, d.h. eine Art theologischer Ausbildung für Laien, besucht (L. Oulouda, ZH_ExpInt_02)³². Dies qualifiziert sie zunächst aus Sicht ihres damaligen Imams für Moscheeführungen, für die ebenfalls eine Expertise für religiöse Fragen als notwendig erachtet wird (siehe vertieft in Kap. 5.4). Die gleiche Qualifikation,

³² Vgl. auch Rudolph et al. (2009: 5) und www.islamologie.info, zuletzt geprüft am 24.10.2017.

die für Moscheeführungen notwendig ist, wird auch im Religionsunterricht gebraucht. Denn in beiden Fällen geht es darum, »richtige« Informationen über den Islam weiterzugeben. Frau Oulouda beschreibt einen verstehenden Zugang zu religiösem Inhalt, der auf eine kognitiv-rationale Dimension zielt. Sie grenzt sich damit von anderen Lehrenden ab, die diesen Ansatz nicht verfolgen. Allen Lehrenden im Sample geht es aber um die Weitergabe von Wissen und Anleitung zur Orthopraxie.

Damit tritt zum einen die Bedeutung von Lehrpersonen als Expertinnen und Experten für religiöses Wissen und in der Koranrezitation in den Vordergrund, zum anderen auch vermehrt ihre pädagogischen und didaktischen Kompetenzen, die besonders für den Islamunterricht wichtig sind. War es in den Anfangsjahren der Bildung für Erwachsene vor allem wichtig, dass überhaupt religiöse Inhalte vermittelt wurden, so wird mit dem Heranwachsen der Kinder, der zweiten und dritten Generation und dem damit verbundenen Referenzrahmen »Schule« auch das »Wie« der Vermittlung wichtig. Dies unterstreichen die Erwartungen von Eltern an Religionspädagoginnen und -pädagogen, nämlich solide Islamkenntnisse und pädagogische Kompetenz, welche im Rahmen des NFP 58 erhoben worden sind (vgl. Rudolph et al. 2009: 6).

Eine Reaktion auf die gestiegenen Erwartungen an den Religionsunterricht in Moscheen ist die Gründung des Vereins VIRPS. Laila Oulouda, die Präsidentin des ImanZentrums Volketswil, hat sich gemeinsam mit anderen Frauen in dem Verein zusammengeschlossen, welcher vor allem in der Deutschschweiz aktiv ist. Lehrpersonen können über den Verein nun angefragt und für den Unterricht in den Moscheen gebucht werden. Die Religionslehrerinnen unterrichten teilweise in mehreren Moscheen, zu denen sie dann nicht unbedingt gleichzeitig im Sinne von Mitgliedschaft oder religiöser Praxis zugehörig sind, wie folgendes Beispiel zeigt:

Also ich bin eigentlich ähm Religionslehrerin also ich hab Religionsunterricht gegeben in verschiedenen Moscheen schon in Zürich. Bin früher schon aktiv gewesen in einem Zentrum an der Rötelstrasse. Äh ich bin in einem Verein VIRPS, das ist die Vereinigung Islamischer Religionspädagogen Schweiz, die so eine Religionspädagogikausbildung gemacht haben. Und ja ich hab (unverst.) auch in der Rötelstraße in Zürich in der El Sayed Moschee eigentlich auch schon viel Führungen gemacht, mit Schulklassen mache ich jetzt auch noch. Und so über das bin ich dann da hergekommen und äh man hat mich gefragt, ob ich das [den Vereinsvorsitz, A.d.V.] machen wollen würde.

(L. Oulouda, 13–19)

Das Beispiel zeigt, wie engagierte Menschen häufig an verschiedenen Orten aktiv sind. Die pädagogische Ausbildung von Frau Oulouda qualifiziert sie indes

auch für Moscheeführungen mit Schulklassen und schließlich wurde sie angefragt, für den Vorsitz im Trägerverein der neuen Moschee zu kandidieren.

Was bedeuten die formulierten Erkenntnisse für die Moscheen? Vor dem Hintergrund der theoretischen Konzepte des Neo-Institutionalismus lassen sich zentrale Prozesse beobachten und analytisch fassen: Durch die Ausbildung beim IPD und die Verfasstheit in einem gemeinsamen Verein (VIRPS) werden gemeinsame Standards ausgebildet und transportiert, welche vor allem das didaktische Konzept des Religionsunterrichts und die Methoden der Arbeit betreffen, aber auch Regelungen wie die Bezahlung von Lehrpersonen. Durch diesen gemeinsamen Orientierungsrahmen wird eine gemeinsame »Profession« der Religionslehrerinnen gebildet. Indem der Verein VIRPS als Serviceeinrichtung fungiert, werden die Standards in anderen Moscheen verbreitet, was nach und nach dazu führt, dass sich die Art und Weise des Religionsunterrichts in ihrem Einflussgebiet angleicht (normativer Isomorphismus). Darauf deuten auch die Ergebnisse aus dem NFP 58 hin: Die meisten der befragten Lehrpersonen in der Deutschschweiz propagieren eine islamische Religionspädagogik, wie sie das IPD lehrt (vgl. Rudolph et al. 2009: 7). Anzumerken ist hier, dass Imame, die ja ebenfalls zu den Lehrpersonen zählen, scheinbar von diesem Prozess ausgenommen sind, sie also eine eigene »Profession« mit eigenen Standards und Orientierungsrahmen bilden.

5.3.7 Bedarf nach Weiterentwicklung des Religionsunterrichts

Der Blick auf die Qualifikation der Lehrenden hat bereits gezeigt, dass es einen Bedarf an Weiterentwicklung und Anpassung des Unterrichts in den Moscheen gibt. Als Referenz gilt hier der Unterricht an öffentlichen Schulen (vgl. Behr 2009: 408). Die Erwartungen an die Inhalte – Koranrezitation und Erziehung in Fragen des Glaubens und der Religionsausübung – sind gemäß Behr allerdings stabil geblieben (vgl. ebd.: 408).

Wie nehmen die Moscheeverantwortlichen das Verhältnis von Unterricht in der Moschee und Schule war? Der Imam und der Präsident der Albanischen Moschee in Zürich sehen Diskrepanzen vor allem auch in der Ausstattung der Räume:

N. Rexhepi: [...] die Kinder brauchen eine Raum zum Spielen #00:23:52-6#

I. Ademi: genau das wäre sehr wichtig genau. Damit sie die, damit es ihnen nicht langweilig wird. Und wir sind natürlich (...) wir haben beide Kinder und die sind jetzt langsam (...) groß. Und wir haben gesehen, sie haben in der Schule (...) ALLES, oder?, im Schulzimmer, im im Klassenzimmer. Wenn man DA in der @Schweiz in ein Klassenzimmer geht@, wenn wir zum Elternabend und so, dann sieht man, es ist alles da #00:24:26-0#

N. Rexhepi: für Kinder ja. #00:24:26-0#

I. Ademi: ALLES oder? Schon im Kindergarten und so. Und diese Kinder wollen

auch zu Hause alles haben. Aber auch in der Moschee alles haben. Das ist äh, das wollen sie einfach oder? [...] #00:25:38-3#

(N. Rexhepi, I. Ademi)

Die beiden Interviewpartner beschreiben die Ansprüche der Kinder, die aus der umfangreichen Ausstattung der Schulen und Kindergärten resultieren, als Druck, auf den sie reagieren müssen. Gerade Personen, die das österreichische und schweizerische Schulsystem selbst oder über die eigenen Kinder kennengelernt haben, erkennen den Bedarf an Anpassung an die didaktischen Mittel des Schulunterrichts, um den Unterricht weiterhin für die Kinder attraktiv zu gestalten (vgl. auch ebd.: 408).

Neben der räumlichen Situation und der Ausstattung der Räume sehen die beiden Repräsentanten auch einen Veränderungsbedarf, was die Unterrichtssprache anbelangt:

I: Also wie äh also ähm wie wie kann das gelingen, dass man die jungen Leute integriert? #00:15:01-2#

I. Ademi: Also ich sage, also wie es gelingt äh. ich bin ab und zu dabei oder wenn der Imam Unterricht hat, oder? Mit den Kindern. Und er versucht viele Wörter und Ausdrücke auf Deutsch zu sagen, oder? Und dann sagen sie: Aha, ok (lacht). Das ist das. Also das ist auch einen/ ein Prozess, oder? eine Anpassung. #00:15:26-5#
[...]

I. Ademi: Also der ImAAM zum Beispiel oder ich oder andere vom Vorstand, wenn wir so Aktivitäten haben, wir haben kein/ äh keine (...) ähhh wie soll ich sagen. [...] Also wir haben, wir sind nicht neidisch äh und wir sind nicht stor. Hier wird nur Albanisch gesprochen (klopft auf den Tisch). Weil wir die Realität akzeptieren müssen. Und sehr wichtig ist für ihn, aber auch für uns, dass die Kinder verstehen äh, den Unterricht oder wenn ER ihnen etwas erzählt. #00:16:08-0#

N. Rexhepi: Oder mehrmals passiert die ältere Kinder verstehen es besser und erklären auf Deutsch die andere Kinder, ja. #00:16:13-4#

[...]

N. Rexhepi: ja. und äh gottseidank äh Herr Präsident hat eine äh Programm gemacht, wir haben seit drei Jahre äh (Name der Lehrerin) kommt, das äh erklärt sie aus der Türkei, aber sie reden sehr gut äh Deutsch und sie integriert hier (unverst.). und äh jeden Sonntag sie erklären auf äh wegen dem Religion, immer auf Deutsch das mit die Kinder ja. [...] #00:16:46-8#

(I. Ademi, N. Rexhepi)

Die Moscheeverantwortlichen stehen hier zwischen dem Wunsch, dass die Kinder über die albanische Sprache den Bezug zum Herkunftsland behalten, und dem Spagat zur Aufnahmegesellschaft, in der sich die Kinder auf Deutsch zu religiösen Themen artikulieren können sollen. Die Sprache wird hier für das »Verste-

hen« vorausgesetzt, was aber aufgrund der derzeitigen Konstellation nicht möglich ist. Durch die Aufteilung des Unterrichts in Albanisch mit dem Imam und auf Deutsch mit einer geeigneten Lehrkraft wird versucht, eine Lösung für das Problem zu erreichen. Die beiden Kriterien, die für die Auswahl der Lehrkraft genannt werden, sind, dass sie Deutsch spricht und integriert ist. Sie muss also mit der Lebenssituation in der Schweiz vertraut sein. Aus neo-institutionalistischer Perspektive lässt sich diese Beobachtung als Entkoppelung einordnen, denn die beiden divergierenden Erwartungen werden durch zwei separate Angebote bedient. So werden Konflikte vermieden und Legitimität geschaffen.

In der Moschee Gazi Husrev-beg findet der Unterricht auch auf Bosnisch statt, was damit begründet wird, dass die Kinder die Sprache sonst überhaupt nicht lernen würden. Ob dies von einigen als problematisch angesehen wird, konnte nicht geklärt werden (W_Prot_23). Der Unterricht hat daher nicht nur die Funktion der Vermittlung von Religion, sondern dient auch der Bewahrung von Tradition und Kultur. Allerdings sind die Moscheen in diesem Fall auch zwischen zwei Erwartungen gefangen und müssen diese ausbalancieren, wenn sie dem Anspruch genügen wollen, zwischen den verschiedenen Lebensbereichen der Eltern und Kinder zu vermitteln.

In multiethnischen Moscheen stellt sich diese Frage nicht. Deutsch ist hier die Sprache, die alle Kinder verstehen können, und das verbindende Element über die Herkunftsgrenzen hinweg. Lehrende wie Frau Oulouda teilen daher die Ansicht, dass die Unterrichtssprache ein entscheidender Faktor für den Erfolg des Unterrichts ist (ZH_Prot_29).

Der Interviewpartner im Islamischen Zentrum Wien nimmt einen Wandel in den Moscheen wahr, der mit einer Öffnung einhergeht und nennt als Indiz dafür die Verbreitung der deutschen Sprache:

Ja also ich würd sagen, allgemein die muslimischen Gemeinschaften sind jetzt irgendwie OFFener geworden, waren früher vielleicht in sich mehr geschlossen und so weiter. Und die Aktivitäten sind meist auch irgendwie in der eigenen Muttersprache abgelaufen und so weiter. Und jetzt findet so eine Art Wandel statt wo, wo man die Notwendigkeit sieht, ähh das ganze in der heimischen Sprache also mehr Aktivitäten in der heimischen Sprache, in deutscher Sprache, anzubieten. Weil inzwischen auch die dritte, vierte Generation an Kindern hier, muslimischen Kindern, aufwächst, die praktisch auch äh dann äh in in österreichischen Schulen in deutscher Sprache unterrichtet werden und somit auch selbst über ihre eigene ReligION und so weiter äh eher in deutscher Sprache etwas erfahren wollen, ja? Weil sie einfach äh in dieser Sprache besser kommunizieren können, besser die Sachen verstehen können und so weiter, ja? Deswegen hat es diesen Wandel gegeben würde ich sagen, so bei uns im Zentrum, dass es jetzt seit kurzem diesen äh Kinderklub gibt und das Programm in diesem Kinderklub äh empfängt alle Völ-

kersgruppen der Muslime. Weil diese sprechen ja auch verschiedene Sprachen, ja? Und da gibts/ Deutsch ist eben dann eine einheitliche Sprache, selbst für die Muslime, ja? Und dieses Programm wird eben in Deutsch angeboten und wie gesagt, dieses Kindermagazin, das wir herausgeben und so weiter, ist jetzt auch in Deutsch. Und wir sehen einfach, dass das Bedürfnis daaa ist, ja? Dass selbst unsere muslimischen Kinder sich selbst sehr viel besser mit der heimischen Sprache ähh verständigen können und ähh besser verstehen können und () identifizieren können. #00:16:46-6#

(N.N., W_Explnt_01)³³

Das Verwenden der deutschen Sprache wird hier mit Öffnung gleichgesetzt. Sie ist notwendig, denn die Erfahrung ist, dass die Kinder in der deutschen Sprache sozialisiert sind und in dieser Sprache etwas über ihre Religion lernen möchten. Neben dieser Erwartung der dritten und vierten Generation ist ein weiterer Aspekt die multiethnische Zusammensetzung der Klientel der Angebote. Es gibt für das Islamische Zentrum daher keine andere Möglichkeit, als die Angebote in deutscher Sprache durchzuführen. Daher wird der Sprache hier auch eine integrative Wirkung zugesprochen. Arabisch bleibt als einende Sprache dem Gebet und der Rezitation vorbehalten. Wenn es aber um religiöses Wissen geht, so kann der Transfer in den Alltag der Menschen nur auf Deutsch erfolgen.

Die veränderten Erwartungen hinsichtlich der didaktischen Mittel im Unterricht machen ein Anpassen der Unterrichtsmaterialien notwendig. Am ImanZentrum lässt sich eine Strategie zeigen, wie mit dem Mangel an geeigneten Lehrplänen und Material umgegangen werden kann. Die didaktisch-pädagogischen Grundlagen des IPD werden dort um einen Lehrplan und Materialien ergänzt, die von einer Moschee in Südafrika übernommen wurden. Das ImanZentrum pflegt dorthin Kontakte und es wurde bereits eine Reise unternommen. In Gesprächen wurde hervorgehoben, wie weit die südafrikanischen Muslime ihre religiöse Infrastruktur entwickelt hätten – im Gegensatz zu den Schweizern – und wie entgegenkommend dort die staatlichen Akteure, besonders zur Zeit Nelson Mandelas, gegenüber den zugewanderten Musliminnen und Muslimen gewesen seien und immer noch sind. Dies wird als Grund für die vergleichsweise bessere Infrastruktur ausgemacht (ZH_Prot_10). Aufgrund des Fehlens von geeigneten Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien orientiert sich das ImanZentrum an der Vorgehensweise einer Moschee in einem anderen Land, in dem Muslime ebenfalls erst seit kurzem ansässig sind. Dass dies gerade Südafrika ist und nicht, wie vielleicht aufgrund der Sprache naheliegender, Österreich oder Deutschland, ist vor allem auf persönliche Kontakte zurückzuführen. Hinzu kommt, dass südafrikanische Muslime als aktiver wahrgenommen werden, was die Entwicklung

33 Der Interviewpartner möchte nicht namentlich genannt werden.

von Moschee-Angeboten und des Religionsunterrichts angeht. Sie gelten somit als Vorbild für das ImanZentrum. Deshalb wird der Aufwand, die Materialien aus Südafrika zu übersetzen und damit nutzbar zu machen, als rentabel und angemessen empfunden.

Auf Grundlage der Konzepte des Neo-Institutionalismus lässt sich dieses Verhalten erklären. Durch das Fehlen von Materialien aus der Schweiz und von zentralen Vorgaben durch einen Dachverband sowie durch uneindeutige Erwartungen von Seiten der Umwelt (Klienten, Staat) entsteht hier ein Vakuum. Dadurch herrscht in puncto Religionsunterricht eine Unsicherheit, die zu mimetischer Isomorphie führt. Zu den Unsicherheitsfaktoren zählt auch das Fehlen eines islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen, durch welchen die religiöse Erziehung der Kinder strukturiert und geregelt wäre. Mit der Aneignung des Materials von einem als erfolgreich eingestuften legitimen Vorbild wird versucht, diese Unsicherheit zu überwinden. Es wäre sogar möglich, dass die südafrikanischen Übersetzungen durch die Lehrerinnen weitere Verbreitung in anderen Moscheen erfahren und somit auch hier zu einer Angleichung führen. Etwas in der Art kann durch das Heft Ilmihal festgestellt werden, wobei es sich dabei weniger um Lehrmaterial als um eine Sammlung der wichtigsten Glaubensgrundsätze handelt.

Letztlich können die Professionalisierungsbestrebungen in Form von Ausbildungen und gemeinsamen Standards sowie die Nachahmung von anderen Moscheen als Strategien betrachtet werden, durch muslimische Klienten und staatliche Akteure legitimiert zu werden. Dies unterstreicht auch das Vokabular, welches von den Gesprächspartnerinnen verwendet wird (»Religionspädagogikausbildung«, »Religionslehrerin«, »Lehrplan«, »Klassen«, »Schule«) und offizielle Bezeichnungen übernimmt, welche mit (Religions-) Unterricht an öffentlich-rechtlichen Schulen in Verbindung stehen. Hier wird bereits durch das Vokabular auf eine Professionalisierung hingedeutet und damit werden genannte Maßnahmen unterstrichen, welche gemeinsam letztlich zu Legitimität führen sollen. Als Indiz dafür, dass dies zumindest auf Seiten der muslimischen Klienten gelingt, kann die hohe Nachfrage des Unterrichts im ImanZentrum gewertet werden.

5.3.8 Nicht-religiöse Bildungsangebote

Ich möchte im Folgenden fragen, welche Themen nicht-religiöse Bildungsangebote abdecken und welchen Bedarf hier nachgegangen wird. Darüber hinaus interessieren besonders lokale Kooperationen, die die Angebote ermöglichen, gehören sie doch zu den lokalen Rahmenbedingungen und Möglichkeitsstrukturen für Moscheen.

In der Beschreibung des Forschungsfeldes wurde bereits auf die administrative Zuständigkeit für Moscheen in den öffentlichen Verwaltungen eingegangen

(Kap. 3). Die Magistratsabteilung für Integration und Diversität (MA 17) in Wien und die Integrationsfachstellen der Stadt und des Kantons Zürich unterstützen Integrationsangebote finanziell oder bieten selbst Angebote an. In Wien sind es im Vergleich jedoch viel stärker die Mitarbeitenden des Magistrats, welche in den religiösen Vereinen Informationsveranstaltungen abhalten. Entsprechend den säkularen Grundlagen der beiden Länder werden jedoch keine Aktivitäten mit religiösem Inhalt unterstützt.

Die Interviewpartnerin Mevlida erzählt von einem Angebot in der Moschee durch die Stadt Wien, bei dem es um die Vermittlung österreichischer Geschichte ging.

Letztes Jahr, aber wir haben schon, von der Stadt Wien, wir haben schon eine mhm ein (unverst.) gehabt, das war, das war auch von einer Österreicherin, österreichische Frau, aber wie heißt das, weiß ich nicht [...] und die hat so (.) äh österreichische Geschichte, über österreichische Geschichte geredet, und das war wirklich, das war gut, das war, ja. Und manchmal ja, gibt's so, von der Stadt. #00:19:05-8#
(Mevlida)

Sie beschreibt die Angebote als sporadisch, aber interessant. Das letzte Angebot, das ihr bekannt wurde, ist ein Jahr her, was darauf hindeutet, dass der Kontakt der Moschee zum MA 17 nur spärlich ist. Das Thema »Österreichische Geschichte« hat dabei integrativen Charakter, da Zugezogene über das Aufnahmeland informiert werden.

Die Blaue Moschee in Zürich veranstaltet punktuell Seminare zu verschiedenen Themen wie Kindererziehung, Unfallprävention oder auch Raucherentwöhnung. Die Moscheeleitung bewirbt darüber hinaus nach eigenen Auskünften die Kurse der Fachstelle für Integration der Stadt Zürich wie z.B. die Deutschkurse³⁴ und hat von dieser auch bereits Unterstützung für integrationsfördernde Maßnahmen erhalten (M. Ergül, ZH_ExpInt_04).

[...] und wir sind ziemlich äh im engen Kontakt mit der Integrationsförderung. Wenn DIE irgendwelche gute Angebote haben, wo wir finden: Ok ja, das spricht auch unsere Besucher an, machen wir unsere Besucher aufmerksam. #00:17:08-3#
(M. Ergül)

Ähnliche Erfahrungen hat auch die Leitung des ImanZentrums Volketswil gemacht, die durch die Stadt Zürich bereits angefragt wurde, für deren Deutsch- und Integrationskurse zu werben. Auch sie plant mit Unterstützung der Stadt, Kurse anzubieten (L. Oulouda, ZH_ExpInt_02). Bis zum Ende meiner Untersuchung kam es zu keiner Durchführung von Kursen im Haus des ImanZentrums

³⁴ Vgl. auch <http://www.integration.zh.ch>, zuletzt geprüft am 22.10.2015.

durch die Integrationsfachstelle, jedoch lagen an den Informationsständern deren Materialien aus. Ebenso liegen die Informationsmaterialien für Deutschkurse im Islamischen Zentrum in Wien aus. Dies verdeutlicht, dass Moscheen von den Fachstellen beider Städte als Zugang zu Menschen mit Bedarf nach Integrationsangeboten gesehen werden, sie also im Kontext von Migration und Integration verortet werden.

Die Angebote der Moscheen werden durch verschiedene Faktoren beeinflusst: Zum einen die geographische Lage, zum anderen die Personen, die die Moschee frequentieren, und letztlich das Vorhandensein engagierter Einzelpersonen, die die Angebote organisieren. Dies lässt sich am Beispiel der Blauen Moschee verdeutlichen: Murat Ergül, der Vereinspräsident, führt aus, dass seine Moschee vor allem als Ort gemeinschaftlichen Gebets verstanden werde und deshalb die Nachfrage nach Kursen in der Moschee relativ gering sei.

Ja, die meisten machen das, äh haben auch unter sich, aber wir durch das dass wir hier in der Stadtzentrum sind, sind wir mehrheitlich wirklich international, was das Angebot angeht wü/ gibt es gar keinen großen Bedarf. Die meisten Leute, die hierher kommen sind äh zu 90 Prozent zu den Gebetszeiten. Daher die kulturellen Angeboten, haben wir nicht so, iiist der Bedarf nicht so groß. #00:19:21-0#

(M. Ergül)

Durch die zentrale Lage der Moschee wird sie zu einer »Nachbarschaftsmoschee«, die Menschen aus unterschiedlichen Herkunftsländern anzieht, die in der Umgebung wohnen und arbeiten. Sie wird deshalb stärker punktuell zu den Gebetszeiten genutzt und weniger für soziale und kulturelle Zwecke. Die internationale Zusammensetzung der Besucherinnen und Besucher macht auch »kulturelle Angebote«, in diesem Fall der türkischen Kultur, aus seiner Sicht nicht sinnvoll. Daher ist das Angebot der Moschee relativ klein und konzentriert sich auf Kurse, die über ethnische Grenzen hinweg interessant ist, wie z.B. Sicherheit im Straßenverkehr. Treibende Kraft ist hier der Vereinsvorsitzende, der seine persönlichen Kontakte zu städtischen Einrichtungen nutzt, um die Kurse für die Moschee auf die Beine zu stellen.

Einen besonderen Fall stellt die bosnische Gemeinschaft Schlieren dar³⁵. In Zusammenarbeit mit der Bildungsdirektion des Kantons Zürich wird hier Bosnischunterricht für Kinder angeboten. Im Rahmen des Programms »Heimatliche Sprache und Kultur« (HSK)³⁶ können mehrsprachige Schülerinnen und Schüler

³⁵ Diese Moschee gehört zwar nicht zu den vertieft behandelten Fällen, soll jedoch aufgrund der Besonderheit des Falles genannt werden.

³⁶ Vgl. http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/faecher/sprache/heimatliche_sprache_kultur_hsk.html, zuletzt geprüft am 21.10.2017.

als Ergänzung zum Unterricht der Volksschule den Unterricht in ihrer Erstsprache besuchen. Daneben bietet die Bosnische Gemeinschaft in Zusammenarbeit mit der Fachstelle für Integration Deutschkurse auf Anfängerniveau an »für diejenigen, die erst hier hergekommen sind« (M. Begovic, ZH_ExpInt_03, 188–191). Imam Muris Begovic merkt jedoch an, dass das Interesse an Deutschkursen nachgelassen habe und während der ersten Flüchtlingswelle in den 1990ern deutlich größer gewesen sei. Daneben hätten sie bereits auch Integrationskurse mit Informationen zu Abfallsentsorgung, Steuern, Versicherungen etc. angeboten sowie je nach Nachfrage auch Computerkurse. Das Angebot ist damit bedarfsorientiert ausgerichtet (M. Begovic, ZH_ExpInt_03, 188–202). Integrationskurse sind aus seiner Sicht nach wie vor notwendig, da immer noch viele Personen aus Bosnien nachkommen, die aufgrund von Heirat zuziehen. Deshalb werde versucht, alle zwei Jahre einen solchen Kurs anzubieten, wenngleich auch hier die Nachfrage gegenüber den 1990er Jahren gesunken sei.

Auch Senad Kusur, ein ehemaliger Imam und Mitarbeiter beim Dachverband der bosnischen Moscheen, berichtet von den Angeboten der Stadt, die früher in den Moscheen stattgefunden haben:

Also (...) die Magistrate in Wien, also im Rahmen ihrer Aufgabe bieten sie Verschiedenes an. ALLE Vereine, nicht nur Moschee-Vereine, sondern auch ähhh alle möglichen Vereine halt äh in Wien. Ähh, beson/ besonders interessant, vor allem in den ersten Jahren, als der Verein gegründet worden ist, äh Sprachkurse, Beratungsgespräche vor allem für Arbeitssuchende (...). Aber mit der Zeit hat esssss, also gibt es auch keinen großen Bedarf da/ daran. Auch viele Menschen sind auch m/mächtig in der deutschen Sprache, vor allem die Jugendlichen, die hier groß werden, sodass (...) es langfristig also dann nicht mehr, sich nicht mehr lohnt also, jemanden hier zu, zu senden, der dann für zwei oder drei Personen Deutschkurs halten soll. #00:37:47-9#

(S. Kusur)

Senad Kusur beschreibt die Verortung der Moscheen durch die Stadtverwaltung als Kulturvereine. Er sieht einen Rückgang der integrationsrelevanten Angebote, die durch die Stadt erbracht werden. Die Zahl der Personen, die an solchen Kursen teilnehmen könnten, habe abgenommen und daher lohne es aus Sicht der Stadtverwaltung nicht, Kurse in den Moscheen anzubieten. Die Perspektive, die er einnimmt, ist die der Verwaltung. Es scheint aber so als fände er, dass es sich nach wie vor lohnen würde, auch für nur wenige Personen.

Der Verein Džemat Gazi Husrev-beg in Wien beherbergt ebenfalls Kurse durch externe Anbieter unter seinem Dach. Der Verein »Impuls Media« bietet Veranstaltungen z.B. zum Thema »Aufenthaltsrecht« oder gibt Hilfe bei der Wohnungssuche. Diese Angebote finden jedoch nur unregelmäßig statt.

Nimmt man alle von mir besuchten Moscheen zusammen, so wird deutlich, dass nur eine Minderheit Bildungsangebote vorhält, die sich auf nicht-religiöse Themen beziehen. Aus der Ulu Camii, der Albanischen Moschee Zürich, dem Islamischen Zentrum Wien sowie dem ImanZentrum Volketswil sind mir solche Angebote nicht bekannt. Es ist daher interessant, nach den Gründen für und gegen nicht-religiöse Angebote zu fragen, was im folgenden Abschnitt geschehen soll.

Abnahme migrationsbezogener Angebote und die Bedeutung von Regulativen als Möglichkeitsstrukturen

In der wissenschaftlichen Literatur werden religiöse Gemeinschaften von Immigrantinnen und Immigranten als Orte beschrieben, die ihren Mitgliedern bei der Integration am neuen Wohnort Unterstützung bieten und durch Engagement Schlüsselkompetenzen ausbilden (z.B. M. Baumann 2014; Foley & Hoge 2007; Ebaugh & Chafetz Saltzman 2000). Die Angebote in Religionsgemeinschaften werden als wichtig für Neu-Zugezogene beschrieben. Was allerdings passiert, wenn nur noch wenige Menschen zuziehen, wie oben vom Imam beschrieben? Meine Fälle deuten darauf hin, dass a) nur wenige Moscheen überhaupt noch migrationsbezogene Angebote im Programm haben und b) wenn sie Deutsch- oder Integrationskurse anbieten, diese von der Frequenz her abnehmend sind³⁷.

Auffällig ist, dass migrationsbezogene Bildungs- und Informationsangebote gerade auch von ethnisch homogeneren Moscheen, die sich auch als »Kulturvereine« verstehen, gemacht werden. Diese Vereine sind nicht nur Orte religiöser Praxis, sondern auch Treffen für »Landsleute«, in denen auch die bosnische oder türkische Kultur gepflegt wird, wie dies z.B. die Bosnischkurse verdeutlichen. Der Erhalt der Sprachkompetenz und die Weitergabe an die zweite Generation spielen eine wichtige Rolle und die Angebote für die zweite und dritte Generation nehmen an Bedeutung zu, wie oben bereits ausgeführt wurde. Aufgrund der Migrationserfahrung ist es naheliegend, dass auch kürzlich neu Zugewanderte eher Anschluss an Moscheen suchen, in denen die eigene Sprache gesprochen wird und Menschen verkehren, die vom gleichen Land immigriert sind. Ein Grund, warum in den multiethnischen Moscheen weniger Integrationskurse angeboten werden, könnte sein, dass diese eher Konvertierte oder Menschen der zweiten und dritten Generation anziehen, für die der Bezug zum Herkunftsland der Eltern nicht mehr so stark im Vordergrund steht. Für sie sind dann auch Integrationskurse nicht mehr so relevant und der Austausch mit Gleichgesinnten steht im Vordergrund,

³⁷ Der Zuzug von Flüchtlingen aus muslimischen Ländern seit 2015 dürfte an dieser Situation etwas geändert haben. Allerdings wurden die Erhebungen für diese Arbeit vorher abgeschlossen und die aktuelle Situation kann daher nicht mehr berücksichtigt werden.

wie von Mira beschrieben. Das damit verbundene Fernbleiben von jungen Menschen kann in den Moscheen zu Überalterung führen, wie der Vereinspräsident der Blauen Moschee Murat Ergül beklagt³⁸.

Der Rückgang der migrationsbezogenen Angebote deutet auf einen Wandel der Moscheen hin, weg vom Typus »Kulturverein« hin zu einer stärkeren Fokussierung auf religiöse Sozialisation und Praxis. Dies zeigt auch die gesteigerte Bedeutung der religiösen Erziehung für Moscheen, der durch den Generationenwandel bedingt ist, wie bereits dargelegt wurde.

Der Wandel ist jedoch nicht nur durch die Einwanderergeneration bedingt, sondern steht auch konjunkturell mit Migrationswellen im Zusammenhang. Während es in den 1990ern gerade durch den Zuzug von Personen aus den Balkanländern für bosnische und albanische Moscheevereine notwendig wurde, migrationsbezogene Angebote bereitzustellen, so sind diese heute weit weniger bedeutsam. Aufgrund des Asyl- und Aufenthaltsrechts ist es darüber hinaus nur noch für wenige Personen möglich, z.B. durch Heirat aus einem heute sicheren Herkunftsland wie z.B. Bosnien, zuzuziehen.

Die Einflussfaktoren auf nicht-religiöse Bildungsangebote in Moscheen können daher um den Aspekt der Migrationsgeschichte potentieller Teilnehmender erweitert werden. Hinzu kommt ein weiterer Grund, welcher die Finanzierung der Angebote und ihre Ermöglichung betrifft: Kommunen schaffen durch die personelle und finanzielle Unterstützung einerseits Möglichkeitsstrukturen, ohne die vielleicht integrationsbezogene Angebote nicht durchgeführt werden könnten. Andererseits verorten sie dadurch die Moscheen im Kontext von Migration und Integration und schreiben ihnen eine integrative Funktion zu.

Durch die Angebote in den Städten haben Moscheevereine die Möglichkeit, sich Expertise ins Haus zu holen, die sie aufgrund des Mangels an personellen und finanziellen Ressourcen nicht bereitstellen könnten. Die Finanzierung von Projekten der Moscheen kann zur Folge haben, dass eine Professionalisierung in Form von Selektion geeigneten Personals in den Moscheen stattfindet. Auch können soziale und bürgerschaftliche Kompetenzen angewendet und geübt werden (vgl. Foley & Hoge 2007; Coleman 2003). Die Angebote können die Moscheen an ihre Grenzen bringen, da sie eines hohen Grads an Organisation und personellen Ressourcen bedürfen. So beschreibt der Interviewpartner im Islamischen Zentrum Wien, dass ein großer Bedarf an Angeboten aller Art besteht, es ihnen jedoch an geeignetem Personal mangelt:

Zum Beispiel im Islam for Kids Club haben wir jetzt ungefähr 50 Kinder und äh wollen jetzt viel mehr muslimische Familien ihre Kinder in diesen Club anmelden

38 Ähnliche Hinweise darauf, dass Moscheen Probleme haben, für Jugendliche attraktiv zu sein, finden sich auch in anderen Moscheen.

und so weiter, aber wir wir können nicht mehr aufnehmen, weil wir nicht ausreichend äh äh ausgebildetes Personal, Religionslehrer und Begleiter und Erzieher haben und so weiter, ja. Oft haperts auch bei der Ausbildung der Muslime. Es gibt immer mehr zum Beispiel merkt man auch, dass immer mehr in Wien auch immer mehr islamische Schulen gibt, islamische Kindergärten und in den Moscheen und so weiter viele Aktivitäten aber es an ausgebildeten Personal fehlt //mhm//. Entweder fehlt bei der Sprache //mhm// oder fehlt an der Aus/ an der pädagogischen Ausbildung oder sonst irgendwo, ja. Und so können diese Institutionen sich auch nicht schnell äh weiterentwickeln, weil es eben an an an ausgebildetem Personal fehlt. Aber das ändert sich auch jetzt langsam, Schritt für Schritt, es gibt immer mehr äh äh Muslime und Musliminnen, die eben äh auch äh gute Ausbildungen haben und so weiter und die diese Plätze langsam jetzt einmal irgendwie einnehmen können und erst damit erst ein qualitatives äh Angebot, sei es in Moscheen als auch in anderen Bereichen angeboten werden kann, ja. #00:30:08-1#

(N.N., W_Explnt_01)

Der Interviewpartner bezieht den Mangel an geeignetem Personal zunächst auf die Angebote für Kinder, verallgemeinert diesen aber auf alle Angebote in den Moscheen und sieht ihn in der schlechten Ausbildung von Menschen muslimischen Glaubens begründet. Er macht den Personalmangel für die schleppende Weiterentwicklung der Moscheen verantwortlich, zeigt sich aber optimistisch, was die Zukunft anbelangt. Die Gründe liegen für ihn also bei den Musliminnen und Muslimen, nicht aber bei den fehlenden finanziellen Möglichkeiten der Moscheen, geeignete Personen anzustellen.

Selbst Expertise auszubilden, kann zu Legitimität und zur Autonomie der Moscheen beitragen. DiMaggio & Powell bezeichnen das Resultat der Professionalisierung als normative Isomorphie. Denn durch die Ausbildung und Selektion von Personen, die Kurse anbieten können, werden sich Organisationen – hier Moscheevereine – ähnlich (vgl. DiMaggio & Powell 1991b: 70f.). Dieser Prozess der Professionalisierung kann durch die Fördermittel von staatlicher Seite begünstigt werden. Die Zusammenarbeit mit den staatlichen Stellen für Integration steigert indes auch die Legitimität der eigenen Angebote, da mit bereits legitimen Anbietern zusammengearbeitet wird (vgl. Deephouse & Suchman 2008: 56).

Die Beispiele der Blauen Moschee und des ImanZentrums zeigen, dass Impulse für migrationsbezogene Themen von außen kommen können. Staatliche Möglichkeitsstrukturen beeinflussen damit das Handeln in Moscheen, wenn die Vereine Gebrauch davon machen. Der theoretischen Grundannahme folgend, dass »Moscheen« als das erscheinen, durch was sie durch Handeln wahrnehmbar gemacht werden, lässt den Schluss zu, dass auch hier Regulative im Hinblick auf Fördermaßnahmen Einfluss auf die Konstitution von Moscheen haben. Diese Möglichkeiten nutzen zu können, hängt von personellen und auch räumlichen

Ressourcen ab. Zum anderen ist die Teilnahme an den Angeboten auch davon abhängig, als was sich die Moschee versteht. Zekirija Sejdini, zum Zeitpunkt des Interviews 2014 Medienbeauftragter der IGGiÖ, verweist auf die aus seiner Sicht eigentliche Aufgabe einer Moschee: Die Hauptaufgabe der Moscheen sei nicht die Integration, sondern eine Moschee »ist eine Gebetsstätte, man betet, liest Koran, und jeder geht nach Hause« (Z. Sejdini, W_ExpInt_06, #00:59:00-6#). Ihm seien Vereine bekannt, die sich eher auf ihre religiösen Aufgaben konzentrierten, und andere, die »eine Plattform bieten für Integration« (ebd.). Sejdini deutet an, dass der Mangel an Angeboten auf die Ressourcenlage in den Moscheen zurückzuführen ist. Denn aus seiner Sicht sind die staatlichen Unterstützungsleistungen sehr gering, das Engagement in der Integrationsförderung sieht er deshalb im Bereich der Eigeninitiative der Moscheen.

Und wenn man 30 Jahre lang nicht darauf geachtet hat, und jetzt darauf gekommen ist, dass die Integration nicht sehr gut gelungen ist, dann ist das sicherlich ein Problem //mhm//, das die Politiker äh jetzt sehr spät entdeckt haben //mhm//. Das machen aber viele Moscheen nicht, sondern sie erklären sich bereit und wollen. Aber die Unterstützung ist MINIMAL //mhm//, ja? Also, die Verlockung ist da wenig. Die machen das aus Eigeninitiative. Ich meine, die müssen NOCH MEHR gefördert werden. #00:59:00-6#

(Z. Sejdini)

Gleichzeitig sieht er eine personelle Überforderung, vor allem auf Seiten der Imame. Diese hätten nur ein Visum für ihre Tätigkeit als Imam, was bedeuten kann, dass, wenn sie der Moscheeverein nicht mehr weiter beschäftigt, sie samt Familie zurückziehen müssten (siehe auch Kap. 3 und 5.5.4). In dieser unsicheren Situation sei die Motivation »aufklärerisch zu arbeiten« nicht sehr groß:

Was soll man von diesem Imam erwarten? . Der ist ja kein Imam im eigenen Sinne, der FÜHRT ja die Gemeinde eigentlich ist. Der ist ein Mit/ ein Beschäftigter, ein Angestellter dort. Was kann ein Angestellter dort äh veranstalten eigentlich? #00:59:00-6#

(Z. Sejdini)

Dies spiegelt sich auch in der Aufgabenverteilung in vielen von mir besuchten Moscheen wider (siehe Kap. 5.5.4). Mit Ausnahmefällen sind es weniger die Imame, die Kontakte zu staatlichen Stellen pflegen, als mehr die Mitglieder des Vereinsvorstandes. Zum Großteil konzentrieren sich die Imame vor allem auf die religiösen Aufgaben, der Vereinsvorstand auf die administrativen. Sejdini führt weiter aus, dass es zwar verschlossenere und offenere Moscheen gebe, von staatlicher Seite aus seiner Perspektive jedoch bessere Förderstrukturen einzurichten wären, um Anreize für eine Öffnung von Moscheen zu schaffen. Denn Integration

und das Anbieten von Deutschkursen sei nicht Aufgabe der Moscheen sondern des Staates (Z. Sejdini, W_ExpInt_06, #00:58:59-9#).

Auffällig ist hier, wie sich ein muslimischer Vertreter der Dachorganisation in den Integrationsdiskurs mit einreih³⁹t. Muslime werden gesellschaftlich als schlecht integriert wahrgenommen, weshalb folglich von den Orten religiöser Vergemeinschaftung wie selbstverständlich erwartet wird, dass diese Integrations- und Deutschkurse anbieten (vgl. Mattes 2013b). Moscheen haftet das Stigma der »Parallelgesellschaften« und der »Desintegration« an. Die im Vergleich mit anderen religiösen Traditionen ungleiche Aufmerksamkeit staatlicher Einrichtungen auf muslimische Einrichtungen verdeutlicht, dass es ein Interesse gibt, Einfluss auf die Moscheen zu nehmen und den Islam »regierbar« zu machen (vgl. Tezcan 2007). Dass dies nicht auf Ebene religiöser Inhalte erfolgen kann, ist aufgrund der Trennung von Religion und Staat klar. Staatlichen Akteuren bleibt daher nur die nicht-religiöse Ebene.

Staatliche Unterstützung hat jedoch noch eine zweite Seite, da sie Möglichkeitsstrukturen schafft. Für Moscheen ist die Teilnahme an integrationswirksamen Maßnahmen ein Mittel, Legitimität zu erlangen, da sie sich mit bereits legitimten Akteuren vernetzen (vgl. Suchman 1995: 588). Die Teilnahme an staatlichen Aktivitäten bedeutet gleichzeitig eine Öffnung und wirkt dem öffentlichen Bild von den verschlossenen Gemeinschaften entgegen. Moscheen, die sich rein auf die Ermöglichung religiöser Praxis (Gebet, religiöse Unterweisung) konzentrieren, sind im öffentlichen Diskurs nicht legitim. Sie gelten als schlecht integriert und verschlossen. Um Legitimität zu gewinnen, müssen Moscheevereine etwas leisten und sie müssen sich nach außen öffnen, wie dies auch im folgenden Kapitel deutlich werden wird (siehe auch Kap. 5.4). Die integrative Leistung von Moscheen, wie auch immer diese konkret zu fassen wäre, wird zum Mittel der Legitimitätsgewinnung und stellt dann letztlich nicht-religiöse Aspekte in den Vordergrund. Indem Moscheeorganisationen an integrationsfördernden Maßnahmen der Städte und Kommunen teilnehmen, reagieren sie implizit auf den negativen Islamdiskurs. Denn spätestens im Zuge der Diskussionen um das Verbot des Baus von Minaretten, welche sich von der Schweiz auch auf die Nachbarländer ausbreiteten, wird deutlich, dass Moscheen ein »Legitimitätsproblem« haben.

Wenn Moscheeorganisationen jedoch weitere Angebote jenseits der religiösen bereitstellen, wird es immer so sein, dass sie zunächst ihre Kernkompetenzen, vor allem die des Imams, aber auch der ehrenamtlichen Mitarbeitenden, überschreiten. Ihnen werden Funktionen zugesprochen, die über ihre religiösen Kernaufgaben hinausgehen. Die Moscheen und ihre Funktionen zeigen, dass eine solche

39 Da wird deutlich, wie präsent der Diskurs für islamische Funktionäre ist. Der Druck sich mit Themen wie Integration zu beschäftigen, ist groß.

Überschreitung kein Problem ist, wenn sie personell und finanziell aufgefangen wird. Vielmehr werden diese Funktionen integrativ in das Konzept »Moschee« aufgenommen. Bei den Imamen kann die Übernahme von Mehrfachrollen jedoch zur Überforderung führen, wenn sie neben Vorbetern und Seelsorgern auch noch Integrationsbeauftragte und Mediensprecher sein sollen, wie die Beiträge in Aslan (2012b) zeigen und wie im späteren Kapitel 5.5.4 diskutiert wird.

Im nächsten Abschnitt kommen wir zur dritten Aktivität, die ich genauer untersuchen möchte und die im Kontext öffentlichkeitswirksamer Veranstaltungen zu verorten ist.

5.4 Öffentliche Veranstaltungen: Der Tag der offenen Moschee als Reaktion auf den Islamdiskurs

5.4.1 Einführung

Seit einigen Jahren werden in vielen Ländern mit einer muslimischen Minderheit Tage der offenen Moschee veranstaltet, so der »National Open Mosque Day« in Australien oder der »Visit My Mosque Day« in Großbritannien. In Deutschland existiert der »Tag der offenen Moschee« (TOM) bereits seit 1997, wird jährlich am Nationalfeiertag, dem 3. Oktober, organisiert und dürfte damit einer der ältesten in Europa sein⁴⁰. Auch in der Schweiz und in Österreich öffnen Moscheen mindestens einmal jährlich ihre Tür für nicht-muslimische Besucherinnen und Besucher im Rahmen eines Programms. Die genannten Veranstaltungen haben das Ziel, die Möglichkeit zu geben, eine Moschee von innen zu sehen, Informationen über den Islam zu erhalten und Fragen stellen zu können.

Im Kanton Zürich in der Schweiz wird der Tag der offenen Moschee seit 2006 vom Dachverband VIOZ (Verband der islamischen Organisationen Zürich) koordiniert. Er findet an einem Samstag und neuerdings auch an dem darauf folgenden Sonntag im November statt und ist als Programmfpunkt der »Woche der Religionen« konzipiert, welche wiederum von IRAS COTIS, dem Interreligiösen Arbeitskreis in der Schweiz, organisiert wird. Der Tag findet zeitgleich auch in anderen Kantonen statt, ist aber nicht zentral, sondern durch die dortigen Dachorganisationen koordiniert. Damit ist der TOM an die föderalistische Aufteilung

⁴⁰ Er geht auf eine Initiative des Zentralsrats der Muslime in Deutschland zurück, an dem sich auch andere Organisationen beteiligen. Seit 2007 hat der Koordinationsrat der Muslime die Schirmherrschaft über die Veranstaltung inne und dokumentiert diese auf der Seite <http://www.tagderoffenenmoschee.de>. Nach eigenen Angaben nehmen rund ein Drittel der Moscheen in Deutschland am TOM teil, das sind ca. 1000; vgl. <http://www.tagderoffenenmoschee.de>, zuletzt geprüft am 09.09.2015. Leider war nicht abschließend zu klären, wo diese Veranstaltung ihren Anfang genommen hat.