

Klapp, Marcel

Muslimische Selbstverortung in Deutschland. Eine Ethnographie islamischer Bildung zwischen Salafismus und zivilem Islam

Bielefeld : transcript 2025, 273 S. - (Globaler lokaler Islam) - (Dissertation, Universität zu Köln, 2025)



Quellenangabe/ Reference:

Klapp, Marcel: Muslimische Selbstverortung in Deutschland. Eine Ethnographie islamischer Bildung zwischen Salafismus und zivilem Islam. Bielefeld : transcript 2025, 273 S. - (Globaler lokaler Islam) - (Dissertation, Universität zu Köln, 2025) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-363380 - DOI: 10.25656/01:36338; 10.14361/9783839472040

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-363380>

<https://doi.org/10.25656/01:36338>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.transcript-verlag.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Marcel Klapp

MUSLIMISCHE SELBSTVERORTUNG IN DEUTSCHLAND

Eine Ethnographie islamischer Bildung
zwischen Salafismus und zivilem Islam

[transcript] global | local Islam

Marcel Klapp
Muslimische Selbstverortung in Deutschland

Editorial

Der lange Zeit angenommene Bedeutungsverlust des Islam als Folge gesellschaftlicher Modernisierung ist in den vergangenen Jahren weltweit widerlegt worden. Die Ergebnisse empirischer Forschung zeigen, dass der Islam in verschiedenen historischen Zeitabschnitten und lokalen Feldern jeweils neue kontextspezifische Aktualität erfährt. Die Beiträge der interdisziplinär ausgerichteten Reihe Globaler lokaler Islam verfolgen das Ziel, die vielfältigen Situierungen des Islam zwischen Globalisierung und Lokalisierung zu beleuchten.

Marcel Klapp, geb. 1980, ist Ethnologe und Religionswissenschaftler. Er forscht zu Praktiken der Rechtfertigung und der innerislamischen Kritik in Deutschland. Seine Themenschwerpunkte sind islamische Bildung in der Moschee, islamischer Religionsunterricht, online Islam sowie islamische Bewegungen wie die islamische Gemeinschaft Milli Görüş oder die zeitgenössische Salafyya.

Marcel Klapp

Muslimische Selbstverortung in Deutschland

Eine Ethnographie islamischer Bildung zwischen Salafismus und zivilem Islam

[transcript]

Die Publikation ist zugleich die Dissertationsschrift des Autors mit dem Titel »Normaler Deutscher Muslim sein. Eine Ethnographie zu Kritik und Kompromiss in islamischen Bildungsräumen«, für die ihm die Philosophische Fakultät der Universität zu Köln 2025 den Dokortitel verliehen hat. Die Arbeit wurde von Prof. Dr. Martin Zillinger (Institut für Ethnologie, Universität zu Köln) und Prof. Dr. Sabine Damir-Geilsdorf (Institut für Sprachen und Kulturen der islamisch geprägten Welt, Universität zu Köln) begutachtet.

Die Publikation wie auch die der Arbeit zugrundeliegenden Forschungsprojekte »Countering Digital Dominance. Islamdiskurse und Gegen Erzählungen in online und offline Kontexten« (Zentrum für Islamische Theologie, Universität Münster) und »Salafiyya leben. Religiöse Ideale und muslimische Praxis in der postmigrantischen Gesellschaft« wurden gefördert durch das Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen (MKW-NRW).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.dn.b.de/> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell. (Lizenztext: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

2025 © Marcel Klapp

transcript Verlag | Hermannstraße 26 | D-33602 Bielefeld | live@transcript-verlag.de

Umschlaggestaltung: Kordula Röckenhaus

Umschlagabbildung: Vector Tradition / Adobe Stock

Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen

<https://doi.org/10.14361/9783839472040>

Print-ISBN: 978-3-8376-7204-6 | PDF-ISBN: 978-3-8394-7204-0

Buchreihen-ISSN: 2364-656X | Buchreihen-eISSN: 2702-9352

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Vorwort	7
Vorbemerkung	9
Einleitung	11
1. ...normaler deutscher Muslim sein!?	11
2. Das Feld und die Forschung	15
3. Das Buch	36
 I. Der Blick auf Muslim*innen	41
1. Der 11. September hat alles verändert	41
2. Generation Z zwischen den Extremen	45
3. Die Radikalisierung des Islamdiskurses	57
4. Die eigene Story basteln	61
 II. Islamische Bildungsräume schaffen	67
1. Sie gehen uns verloren!	67
2. Der Sozialraum Moschee	69
3. Islamischer Aktivismus – Die Milli Görüş-Jugend	74
4. Islamschule in der Al-Taqwa Moschee	86
5. Die Pfadabhängigkeit von Antworten	100
 III. Welcher Islam...?	107
1. Diskurstraditionen und Autorität	107
2. Auf den Schultern Abu Hanifas	111
3. Ein Baum mit vielen Ästen – normative Offenheit in der Al-Taqwa Moschee	115
4. Erneuerung führt ins Höllenfeuer – die Salafis	122
5. Welcher Islam für die postmigrantische Gesellschaft?	142

IV. Islam macht Schule	147
1. Ein neues Fach – der Islamische Religionsunterricht (IRU)	147
2. Keine Ersatzmoschee – zur Rolle des IRU	152
3. Islam in der öffentlichen Schule.....	161
4. Wider die Politisierung von Islam.....	181
 V. Islam übersetzen	185
1. Islam und die Naturwissenschaften	187
2. Zwischen Himmel und Hölle	202
3. Gewalt im Islam	214
4. Bedingungen der Übersetzung	229
 Schluss	233

Verzeichnisse

Abbildungen	243
 Organisationen und Parteien (Auswahl in alphabetischer Reihenfolge)	245
 Literatur	249

Vorwort

Die vorliegende Studie ist das Ergebnis meiner Forschungen, die ich seit 2018 im Rahmen zweier aufeinanderfolgender Forschungsprojekte durchführen konnte, die durch das Ministerium für Kultur und Wissenschaft (MKW) des Landes Nordrhein-Westfalen gefördert wurden. Die initiale einjährige Feldforschung, auf der die Studie basiert, wurde im Rahmen meiner Beschäftigung am Zentrum für Islamische Theologie (ZIT) der Universität Münster im Projekt *Countering Digital Dominance. Islamdiskurse und Gegenerzählungen in online und offline Kontexten* abgeschlossen. Daran anschließend konnte ich im Projekt *Salafiyya leben. Religiöse Ideale und muslimische Praxis in der postmigrantischen Gesellschaft* – eine Kooperation des Instituts für Ethnologie mit dem Institut für Sprachen und Kulturen der islamisch geprägten Welt der Universität zu Köln – vertiefende Studien zur Salafiyya anstellen. Die Idee zu diesem Forschungsprojekt entstand während meiner Arbeit am ZIT Münster, bei der ich durch Studierende und Mitarbeitende ebenso wie durch die Beteiligung an Projekten zur Extremismus-Prävention mit der Vielstimmigkeit im Diskursfeld Islam konfrontiert wurde. Diese Erfahrungen weckten das Interesse an den Aushandlungsprozessen und Positionierungen auf der lokalen Ebene *in situ* und *in praxi*, für deren Erforschung die Ethnologie das ideale methodische Programm bereithält. Für die Möglichkeit und das Vertrauen in der Islamischen Theologie eine ethnographische Feldforschung durchführen zu können, möchte ich mich bei Prof. Dr. Mouhanad Khorchide herzlich bedanken. Prof. Dr. Martin Zillinger vom Institut für Ethnologie der Universität zu Köln bestärkte mich von Beginn an in der Idee, die lokalen Aushandlungen im Feld des ›deutschen Islam‹ ethnographisch zu untersuchen. Von ihm habe ich nicht nur inhaltliche wie theoretische Anregungen und Kritiken erhalten, er gab mir zudem gemeinsam mit Prof. Dr. Sabine Damir-Geilsdorf auch die Möglichkeit, als Mitarbeiter der Universität zu Köln meine Arbeit fortzusetzen. Dafür gebührt beiden mein Dank.

Ohne die Unterstützung, die ich von vielen Seiten erfahren habe, wäre die Arbeit in der vorliegenden Form nicht zustande gekommen. Ich danke daher zuallererst den Menschen in meinem Forschungsfeld, die mir die Türen zu ihren Gebetsräumen, ihren Arbeitsstätten, ihren Erfahrungsräumen und ihren Leben geöffnet haben. Auch bei meinen Mitpromovierenden und Kolleg*innen möchte ich mich für die anregenden Diskussionen und ihren Zuspruch bedanken, insbesondere bei Sindyan Qasem für die Brille, bei Nina ter Laan und bei Christoph Lange. Mein besonderer Dank gebührt Laura Verweyen

für die Kommentierung des gesamten Manuskripts, ihre Gesellschaft und ihr immer offenes Ohr. Bei Koray Erdoğan, Ikram Affani und Paula Linstädter bedanke ich mich für die Transkriptionen und Korrekturen und besonders bei meiner Mitarbeiterin Lorraine Stein für ihr unermüdliches Engagement.

Für ihren bedingungslosen Beistand und ihre von Herzen kommende Unterstützung bedanke ich mich auch bei meiner Familie; bei meinen Schwiegereltern, die allzu oft erst das Funktionieren des Alltags ermöglichen und bei meinen Eltern, die mich seit Kindertagen bis heute bei jeder gewagten Idee unterstützen und immer mit Rat und Tat zu Seite stehen. Kaum in Worte zu fassen ist der Dank, der meiner Frau Katharina für ihre Unterstützung gebührt. Ihr und unseren beiden Kindern Samuel und Mariam sei dieses Buch gewidmet, dessen Entstehungsprozess sie während ihrer Kindheit lange Zeit begleitet hat.

Vorbemerkung

Da auch eine Forschung zu »deutschem Islam« nicht umhinkommt, die Muttersprachen der Gesprächspartner*innen mit einzubeziehen, enthält diese Studie zahlreiche Verweise, Begriffe, Konzepte oder Namen aus den Sprachen Arabisch und Türkisch. Zur besseren Lesbarkeit habe ich jedoch insbesondere bei arabischen Begriffen und Personennamen sowie islamischen Gruppierungen eine »eingedeutschte« Variante verwendet (z.B. asch-Schatibi statt *aš-Šāṭibī* oder die Murdschi'a statt *Murǧī'a*). Wörter, die im Duden aufgeführt sind, werden in der entsprechenden deutschen Schreibweise wiedergegeben (z.B. Hadith, Hidschab, Umma). Da in der deutschen Schreibweise das arabische *ḥ*, das dem mit dem hinteren Zungenrücken gebildeten Reibelaut *ch* (wie in Buch) entspricht, nicht orthographisch von einem *ch* wie in *ich* abgesetzt werden kann, verwende ich für entsprechende Laute aus dem Arabischen ein *kh* (z.B. für *ṣaiḥ* also Scheikh statt Scheich). Lediglich theologische und konzeptuelle Begriffe werden nach den Regeln der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft (DMG) wiedergegeben. Für das Türkische wurde abgesehen von Begriffen mit Duden-Eintrag die Orthographie beibehalten. Wenn es sich nicht um Eigennamen oder spezifische Termini handelt, sind arabische, türkische und ebenso englische oder lateinische fremdsprachliche Begriffe klein geschrieben und kursiv gesetzt (z.B. *in praxi*, *moral self*). Letzteres gilt auch für Hervorhebungen im Text. Begriffe und Konzepte, die nicht meiner eigenen Verwendung entspringen, sondern als Konzepte dem Feld entlehnt sind (z.B. »Kultur-Islam«) werden mit » gekennzeichnet, ebenso wie Zitate im Zitat. Direkte Zitate im Text werden mit »« kenntlich gemacht; dort wo sie durch Einrückung abgesetzt werden, wird hingegen auf Anführungszeichen verzichtet. Im Falle von Feldprotokollen, die ebenfalls eingerückt werden, ist die direkte Rede wiederum mit »« kenntlich gemacht. Generell wurden in Zitaten für Auslassungen und Einfügungen von mir eckige Klammern genutzt: [...]. Die Transkriptionen wurden zum Zwecke der besseren Lesbarkeit geglättet und überwiegend von Interjektionen, Wortabbrüchen und Häsitationsphänomenen bereinigt. Grundsätzlich verwende ich in der Arbeit genderinklusive Sprache und verwende das * für Genera (z.B. Akteur*innen, Muslim*innen). Wenn ausschließlich Frauen oder Männer gemeint sind, verwende ich entsprechende Form (z.B. die Salafisten). Für Koranstellen verwende ich folgende Kürzel: Nummer der Sure/Nummer des Verses bzw. der Verse (z.B. 2/190-192). Die für Zitate verwendete Übertragung des Koran ins Deut-

sche ist jene, die mir in der Al-Taqwa Moschee geschenkt wurde und welche auch in den Moscheen der Islamischen Gemeinde Milli Görüş durchaus verbreitet ist: *Der edle Qur'an* erschienen im Al-Bayinah Verlag. Wer den Koran aus dem Arabischen übertragen hat, wird hierin nicht aufgeführt. Alle Namen von Personen, Institutionen und Orten wurden zum Schutz meiner Gesprächspartner*innen durch Pseudonyme ersetzt. Auch einige Dokumente konnten nicht als Quellen offengelegt werden, da anderenfalls der Feldforschungsort bekannt oder die Identität einiger Gesprächspartner*innen öffentlich werden würden. Ein Hinweis auf diese Verfahrensweise findet sich an entsprechender Stelle (z.B. Armutsbericht Feldforschungsort, 2000).

Einleitung

1. ...normaler deutscher Muslim sein!?

»...normaler deutscher Muslim sein!«, diesen Wunsch äußerte mit resigniertem Unterton der 15-jährige Gymnasiast Bilal mir gegenüber bei einem Gespräch über die Zukunft. Bilal wurde in Deutschland geboren. Er sprach weder Arabisch noch beherrschte er Tamazight, die Muttersprache seiner Eltern, die Berber sind und aus Marokko stammen (Bilal, 10.03.2019). Sein Wunsch reflektiert die Erfahrung, dass deutsch sein und muslimisch sein in der Gesellschaft der Bunderepublik als separate Kategorien gehandhabt werden und deutsche Muslimin oder deutscher Muslim zu sein, außerhalb der gesellschaftlichen Normalität verortet wird.

Muslim*innen in Deutschland sehen sich mit ideologisch aufgeladenen und polarisierten Islam-Debatten konfrontiert, die in weiten Teilen von islamkritischen und islamfeindlichen Positionen dominiert sind. Die gesellschaftlichen Paradigmen und epistemischen Kategorien, auf welche sich das öffentliche Sprechen und Schreiben über Islam stützt, folgen der Logik binärer Oppositionen eines modernen, säkularen, kritischen, aufgeklärten und also rationalen Westens auf der einen Seite und eines vormodernen, religiösen, fundamentalistischen und irrationalen Islam auf der anderen. Durch diese dichotome Strukturierung des Denkens und Sprechens werden Muslim*innen zu essenziell Anderen stilisiert, was der Literaturkritiker Edward Said (1978) als *othering* bezeichnet. Das Feindbild Islam ist mittlerweile – entkoppelt von der real existenten Gefahrenlage durch dschihadistischen Terrorismus – zu einem integralen Bestandteil der europäischen (Attia, 2009: 74) wie der deutschen (Hafez, 1996: 431f.; vgl. Schooman & Spielhaus, 2009) Identitätskonstruktion avanciert. Muslim*innen werden folglich als Gefahr wahrgenommen, sofern sie sich nicht in reformierte Strukturen eingliedern (Ceylan, 2015: 175) und in Diskurse eintreten, deren normative Zielsetzung wahlweise die Etablierung eines Euro-Islam, eines reformierten, säkularen oder liberalen Islam oder eines ›deutschen Islam‹ ist. Die Islamverständnisse, welche in der öffentlichen Debatte hegemoniale Positionen einnehmen, werden zwar auch in der muslimischen Alltagspraxis *on the ground* in Moscheegemeinden und Unterrichtsräumen rezipiert. Zugleich werden dort aber islamische Glaubensauslegungen argumentativ in Stellung zueinander gebracht, die entweder als Negativfolie des normativen Islam-

Diskurses dienen oder sich der Aufmerksamkeit der Mehrheitsgesellschaft gänzlich entziehen. Diese Aushandlungsprozesse zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Rechtfertigungsordnungen und islamischen Traditionen *on the ground* stellen das zentrale Interesse dieses Buches dar.

Die empirische Islamforschung in Deutschland steht in enger Wechselwirkung mit gesellschaftspolitischen Fragen und ist seit dem Ende des 20. Jahrhunderts von einem Integrationsparadigma geprägt, dessen leitendes Interesse die Anpassung an und die Identifikation von Migrant*innen mit der nicht-muslimischen Mehrheitsgesellschaft ist. Dieser Fokus auf Integration wurde spätestens seit dem 11. September 2001 sukzessive von einem Sicherheitsdispositiv (Foucault, 1975; 1978) und dem daraus resultierenden Radikalisierungsparadigma (Juschkat & Leimbach, 2019) überlagert.¹ Forschungen zu Muslim*innen in Deutschland stellen daher oftmals auf Einstellungsabfragen und Typologisierungen ab, welche die Nähe oder Ferne von Muslim*innen zum europäischen respektive deutschen Wertekanon oder der freiheitlich demokratischen Grundordnung »überprüfen«, so dass Brigitte Schepelern Johansen und Riem Spielhaus von einer »Vermessung der Muslime« (2018) sprechen. Weitere interdisziplinäre Forschungsstränge beschäftigen sich auf religionspolitischer Ebene mit der rechtlichen Anerkennung des Islam (Busch & Goltz, 2011; Meyer & Schubert, 2011b; Schiffauer, 2014; Tezcan, 2012), den Institutionalisierungsprozessen und der Organisation von Moscheen und Islamverbänden (Halm et al., 2012; Rückamp, 2021; Schiffauer, 2010) oder der Einführung des Islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen (im Folgenden IRU genannt; Ceylan, 2014, 2015; Kiefer, 2005; Mohr & Kiefer, 2009; Shakir & Hafez, 2012). Diese am gesamtgesellschaftlichen Interesse orientierten Diskurse greifen jedoch kaum innerislamische Debatten auf. Vereinzelt erscheinen auch qualitative Studien (z.B. Rückamp, 2021),² die zwar die Bedeutung theologischer und islamrechtlicher Auseinandersetzungen beispielsweise für die Binnendifferenzierung muslimischer Gemeinschaften und die Selbstpositionierung von Akteur*innen im islamischen Feld betonen, dieser Feststellung aber nicht analytisch Rechnung tragen. Demgegenüber hat sich in der internationalen *anthropology of Islam* spätestens seit Talal Asads (1986) Konzept von Islam als *discursive tradition* die analytische Rückkopplung islamischer Glaubenspraktiken an den normativen Diskurs der textbasierten Theologie etabliert. In

-
- 1 Foucaults Konzept des »Sicherheitsdispositivs« beschreibt Mechanismen und Praktiken, die darauf abzielen, Sicherheit zu erzeugen und zu erhalten, indem sie Risiken kontrollieren und überwachen. Dieser Begriff ist Teil seines umfassenderen Diskurses über Macht und Disziplin in modernen Gesellschaften. Es bezieht sich darauf, wie Institutionen und Techniken der Sicherheit nicht nur reaktiv auf Bedrohungen reagieren, sondern auch proaktiv Bedingungen schaffen, um potenzielle Gefahren zu minimieren. Foucault betont, dass Sicherheit nicht nur ein Zustand ist, sondern ein kontinuierlicher Prozess der sozialen Kontrolle. Foucaults Ideen zu Sicherheit und Dispositiven finden sich in verschiedenen Werken, darunter »Überwachen und Strafen« (1994, Originaltitel: *Surveiller et punir*, 1975) und »Dispositive der Macht« (1978: 119–120).
 - 2 Rückamp (2021) hat ethnographisch in deutschsprachigen Städten Österreichs und der Schweiz geforscht. Zwar variiert die Situation von Muslim*innen in den jeweiligen nationalstaatlichen Kontexten durchaus, beispielsweise hinsichtlich der Formen staatlicher Anerkennung und der demografischen Zusammensetzung der muslimischen Bevölkerung. Gleichwohl existieren zahlreiche Gemeinsamkeiten zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz, etwa in der negativen Darstellung von Muslim*innen im öffentlichen Diskurs.

der auf den deutschsprachigen Raum bezogenen Islamforschung kommt dieser integrative Ansatz zuvorderst in jenen Arbeiten zur Geltung, die sich mit einzelnen religiösen und ideologischen Strömungen wie beispielsweise der Gülen-Bewegung (Agai, 2008, 2010), der Milli Görüş-Bewegung (Schiffauer, 2010) oder der Salafiyya (Damir-Geilsdorf, Hedider & Menzfeld, 2018, 2019; Damir-Geilsdorf & Menzfeld, 2017; Jaraba, 2021; Jokisch & Ceylan, 2014; Said & Fouad 2014; Schneiders, 2014) beschäftigen. Viele dieser Arbeiten sind von der methodischen Integration und oftmals personellen Kooperation zwischen Islamwissenschaft und Ethnologie geprägt und bieten wertvolle Einblicke in die Aushandlungsprozesse, welche im Spannungsfeld zwischen dogmatischer Orientierung und pragmatischer Alltagspraxis stattfinden.³ Bemerkenswert sind in diesem Zusammenhang die Beiträge der Islamwissenschaftlerin Sabine Damir-Geilsdorf und der Ethnologin Mira Menzfeld (2017, 2018 und 2019 mit Yasmina Hedider, 2020) zur Salafiyya oder die rezente ethnographische Studie der Islamwissenschaftlerin Ayşe Almıla Akca (2020) zur Aushandlung von religiösem Wissen und Autorität im türkisch geprägten Islam. Innerhalb der deutschen ethnologischen Islamforschung sind die Arbeiten von Werner Schiffauer hervorzuheben, der umfassende Studien zu islamischen Organisationen wie dem Kalifatsstaat (2000) oder der Islamischen Gemeinde Milli Görüş (2010) durchführte.⁴ Während Akca, Damir-Geilsdorf und Schiffauer die islamische Polyvokalität innerhalb einzelner Bewegungen hervorheben, existiert bislang keine Forschung, die die Positionierung der divergierenden Islamverständnisse und Glaubensauslegungen auf *lokaler* Ebene in bzw. zwischen *verschiedenen* islamischen Bildungsräumen analysiert. Hier bringen alternative Denkweisen neue und innovative Formen postmigrantischer muslimischer Vergemeinschaftung und Selbstpositionierung hervor. Auch wird Islam mittlerweile bereits mit großer Selbstverständlichkeit auf Deutsch praktiziert und vermittelt. Das Buch richtet den Blick jenseits der normativen Setzungen des öffentlichen Islamdiskurses auf die Ebene lokaler Interaktion, Kollaboration und Praxis. Es fragt danach, wie sich muslimische Akteur*innen auf Islamverständnisse und konkurrierende Rechtfertigungsordnungen beziehen, um sich in den islamischen Bildungsräumen und Öffentlichkeiten einer postmigrantischen Großstadt im Feld des deutschen Islam zu positionieren. Oder pointiert: Wie vermitteln muslimische Akteur*innen zwischen der staatsbürgerlichen Ordnung und dem normativen Anspruch der Religion? Wenn ich hier den Begriff ›deutscher Islam‹ verwende,

3 Dies trifft auch auf die Forschungsprojekte zu, aus denen die vorliegende Arbeit hervorging. So habe ich als Ethnologe die erste Forschungsphase 2018–2019 im Rahmen meiner Beschäftigung im Zentrum für Islamische Theologie Münster durchgeführt. Die Gelegenheit zu vertiefenden Studien zur Salafiyya im selben Forschungsort erhielt ich im Rahmen eines Projekts (*Salafiyya leben.*) das als Kooperation des Instituts für Sprachen und Kulturen der islamisch geprägten Welt und des Instituts für Ethnologie an der Universität zu Köln angelegt war.

4 Zum Stand der ethnographischen Forschung zu Islam in anderen europäischen Ländern sei hier exemplarisch auf einige renommierte Vertreter*innen verwiesen. Für Frankreich haben beispielsweise John Bowen (2010) und Mayanthi L. Fernando (2014) zum Verhältnis von laizistischer Republik und muslimischen Gemeinden gearbeitet. In den Niederlanden forscht Thijl Sunier (2005, 2012, 2020, 2021) zu den Bedingungen muslimischer Lebens- und Alltagspraxis und Martijn de Koning (2012, 2018, 2020 mit Carmen Becker & Ineke Roex) hat vielbeachtete Beiträge zur Salafiyya, insbesondere zum dschihadistischen Spektrum, vorgelegt.

rezipiert dieser nicht die hegemonialen Normen der populären und populistischen Islam-Debatten zu einem *Deutschen* Islam, sondern zielt als deskriptives Konzept auf das, was deutscher Islam – d.h. ein zuvorderst auf Deutsch gelebter und vermittelter Islam – auf der Ebene lokaler Alltagspraxis *empirisch* bereits ist.

Um die Forschungsfrage zu beantworten, stütze ich mich auf Datenmaterial, das ich während einer ethnographischen Feldforschung in einer Großstadt in Nordrhein-Westfalen (NRW) (co-)produziert habe. Von April 2018 bis Mai 2019 und in zahlreichen Folgeaufenthalten im Jahr 2022 führte ich teilnehmende Beobachtung und zahlreiche Interviews und Gespräche in den verschiedenen ›islamischen Bildungsräumen‹ der Stadt durch: in Moscheen, Jugendgruppen, Vereinen, dem Islamischen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen und in digitalen Räumen. Ich verstehe islamische Bildung hier in Anlehnung an John Bowens Entwurf einer *anthropology of public reasoning* (2010) im Bourdieu'schen Sinne als ›Feld‹, in dem religiöse Wissensbestände, vorhandene Expertise und angefragte Kompetenzen die symbolischen Kapitalien der Akteur*innen darstellen.⁵ Da aber die Annahme von quantifizierbarem kulturellem Kapital und die Unterscheidung religiös – säkular von vielen Muslim*innen in Frage gestellt wird, verwendet Bowen – und dem soll hier gefolgt werden – einen ›weichen‹ Begriff von Feld »as a set of repertoires and pedagogical possibilities, all having to do with ›education,‹ but with reference about various ideas about Islam and for advancement in [...] society« (Bowen, 2010: 109). Die im Deutschen zumeist genutzten Begriffe Erziehung und Bildung sind aus der Perspektive sozial- und erziehungswissenschaftlicher Theorien tendenziell unterschiedlich konnotiert. »Dabei betont der Erziehungsbegriff stärker die Notwendigkeit der sozialen Einflussnahme – etwa der Vermittlung von Werten und Normen. Dagegen wird in Bildungstheorien stärker die umfassende Entfaltung individueller Potentiale – einschließlich der Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit sozialen Erwartungen und Vorgaben – akzentuiert« (Scherr, 2013a: 35). Der hier verwendete Begriff der islamischen Bildung als Feld ist derart weit gefasst, dass er nicht lediglich die deutschsprachigen Dimensionen integriert, sondern auch die Vielfalt der Begriffe in den gängigen Sprachen der Theologie und Islamwissenschaft in Europa einschließt. Çimşit (2012) betont die Übersetzungsschwierigkeiten zwischen diesen:

Schließlich kommen im Bereich der Erziehung und Bildung im Türkischen *eğitim, öğretim, yetiştirme, aşılama, belletme, öğrenme*; im Arabischen *tarbiyya, ta'lim, tadrīs, ta'dīb, taḥsīl, talqīn, tablīğ, tazkiya, iršād*; im Englischen *education, teaching, training, instruction, nurturing, indoctrination, upbringing, catechism, evangelism, learning* u.a. zur Anwendung.

5 Bourdieu hat seinem Feldbegriff in verschiedenen Arbeiten ausgeführt (1997, 2000, 2001). Er sieht soziale Felder als Produkt kapitalistischer und arbeitsteiliger Gesellschaften, die sich beispielsweise in das politische Feld (2001) oder das religiöse Feld (2000) etc. ausdifferenzieren haben. Diese Felder weisen je eigene Logiken auf, haben eine eigene historische Genese und folglich eigene Regeln, die ein Feld konstituieren und sein Funktionieren garantieren (vgl. Janning, 1991: 144). Diese Regeln sind nicht als bewusst gesetzte und von den Teilnehmer*innen eines Feldes reflektiert befolgte Normen im Sinne explizierbarer Gesetze zu verstehen. Sie konstituieren vielmehr ein System impliziter Regelhaftigkeiten – Bourdieu nennt dies *Habitus* – die Akteur*innen durch ihr Handeln in Übereinstimmung zu den Normen des Feldes produzieren bzw. reproduzieren.

Dass bei der Übersetzung dieser Begriffe ins Deutsche nicht sattelfeste Begriffe herauskommen, dürfte auf der Hand liegen (Çimşit, 2012: 4; Hervorh. im Orig.).

Vor diesem Hintergrund haben Moscheen, schulischer Islamunterricht oder muslimische Bildungsvereine eine Gemeinsamkeit darin, dass sie Räume islamischer Bildung konstituieren, in denen eine muslimische *community of practice* (Lave & Wenger, 1991) die islamische Religion erlernt und einübt. Sie stellen konkrete Handlungszusammenhänge dar, die je spezifische Formen von Öffentlichkeit hervorbringen, die wiederum immer auch in Wechselwirkung mit weiteren gestaffelten Öffentlichkeiten (Zillinger, 2017) und ihren jeweiligen hegemonialen Rechtfertigungsordnungen (Boltanski & Thévenot, 1991) stehen. Insofern in diesen öffentlichen und halb-öffentlichen Räumen ausgehandelt wird, wie im Kontext einer nicht-islamischen Mehrheitsgesellschaft ein islamisches Leben gestaltet werden kann und wie normative Ordnungen und religiöse Ideale in der Praxis pragmatisch umgesetzt werden können, lassen sie sich letztlich auch als Orte des *future making* verstehen. Islamische Bildungsräume, so der US-amerikanische Ethnologe Robert W. Hefner, »...are not merely institutions for teaching and training young believers. They are the forges from which will flow the ideas and actors for the Muslim world's future« (Hefner, 2007: 4).

2. Das Feld und die Forschung

Das Ruhrgebiet: Land an Rhein und Ruhr, Emscher und Lippe, größtes Industriegebiet Europas und Heimat für Generationen Zugewanderter. Hier ist der Fußball zu Hause, aber auch die Arbeit. Einst prägten Kohle, Stahl und Bier die Region – Forschung, Technologie und Dienstleistungen gehört die Zukunft (Infotafel industriekultur.ruhr).

Dieser Infotext steht am Rande einer Abraumhalde, einem in Bergbau-Tagen aufgeschütteten Hügel, auf einer Tafel der Marketingkampagne industriekultur.ruhr. Vom Aussichtsturm, der oben auf der Halde thront, wandert der Blick über eine Landschaft, in deren Topographie sich die genannten Charakteristika eingeschrieben haben. Die Großstadt dehnt sich vielgestaltig in die Fläche aus und ihre markantesten Blickfänge sind die gen Himmel ragenden ›Kathedralen der Arbeit‹, die stillgelegten Kraftwerke und Fördertürme des Bergbaus. Sie erinnern an eine Zeit, in der Kolonnen geschwärzter Gesichter fern des Tageslichts aus der Erde holten, was für Jahrzehnte die Antriebsfeder der bundesrepublikanischen Industrialisierung war: Die Kohle. Das Stadtzentrum prägen urbane Siedlungen mit hochaufragenden Mietshäusern, Gewerbegebiete mit ihren zahlreichen Autohäusern und verschiedenen Dienstleistungsbetrieben; doch schweift der Blick weiter, überrascht das Grün, die Bauernhöfe, mit ihren Kuhweiden und Feldern, die geblieben sind, als die Industrie kam und die riesigen Brachen, die geblieben sind, als sie weder ging. Nach den Anwerbeabkommen mit Italien (1955) und Griechenland (1960) gelangten mit den Gastarbeiter*innen aus der Türkei (ab 1961) und Marokko (ab 1963) schließlich auch Menschen hierher, die nicht nur eine andere Sprache

und eine andere Nationalität hatten, sondern auch einer anderen Religion angehörten als die vormaligen Angehörigen und die Mehrheitsgesellschaft.⁶

Abbildung 1: Schild auf Deutsch und Türkisch im Feldforschungsort (eigene Aufnahme).



Nicht weit entfernt vom Aussichtsturm auf der Halde, an der Stirnseite des großen Zeckenparks gelegen, ragen vier Nadelspitzen in den Himmel, die einen massiven quadratischen Kuppelbau umgeben. Die im Bau befindliche repräsentative Moschee der lokalen Gemeinde der DİTİB (*Diyanet İşleri Türk İslam Birliği*; Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e.V.) steht symbolisch für die Verheimatung der damaligen muslimischen Gastarbeiter*innen und insbesondere ihrer in Deutschland geborenen Kinder und Enkelkinder sowie ihrer Religion, des Islam.

In Deutschland lebten laut einer von der Deutschen Islamkonferenz (DIK) in Auftrag gegebenen Studie im Jahr 2019 ca. fünfeneinhalb Millionen Menschen, die als Muslim*innen identifiziert werden und von welchen wiederum etwa ein Drittel im Bundesland Nordrhein-Westfalen ansässig ist (Pfündel, Sticks & Tanis, 2021)⁷. Die Stadt, in der von

6 Der Begriff der Gastarbeiter*innen ist aufgrund seiner Ambivalenz nicht unproblematisch. Stefan Zeppenfeld der zur Migrationsgeschichte forscht fasst zusammen: »Eigentlich scheint sich der Begriff ganz eindeutig auf diejenigen Arbeitsmigrant:innen zu beziehen, die zwischen 1955 und 1973 über die bilateralen Anwerbeabkommen aus den ›Anwerbeländern‹ in die Bundesrepublik migrierten. Im Bild des ›Gastes‹ war die Erwartungshaltung einer Rückkehr verankert, ein dauerhafter Verbleib war politisch nicht vorgesehen. [...] In seinen Entwicklungslinien bewegt sich der Wortgebrauch zwischen beschönigender Adaption, rassistischer Projektionsfläche und indifferenter Sammelbegriff. Zur Uneindeutigkeit und Langlebigkeit des Begriffs trug maßgeblich seine alltägliche gesellschaftliche Verwendung bei. Das Wort wurde ›von unten‹ geprägt und erhielt erst dadurch Einzug in den politischen Diskurs. Der ›Gastarbeiter‹ ist keinesfalls eine Wortschöpfung der politischen Amtssprache der Arbeitsmigration« (Zeppenfeld, 2023).

7 In der durch die Deutsche Islamkonferenz in Auftrag gegebenen Studie *Muslimisches Leben in Deutschland 2020* heißt es: »Durch Zuwanderung hat die Zahl der muslimischen Religionsangehörigen in Deutschland mit Migrationshintergrund in den letzten Jahren zugenommen. Die mus-

April 2018 bis Mai 2019 die Feldforschung durchgeführt wurde, hat eine Einwohnerzahl von ca. 200.000 und somit den Status einer Großstadt. Die Siedlungsstruktur ist gekennzeichnet von einem geschlossenen Stadtbereich, um den sich die eingemeindeten, ehemals dörflichen Siedlungen teils übergangslos, teils von agrarisch genutzten Flächen aufgelockert, anschließen. Hinsichtlich ihrer soziodemographischen Zusammensetzung weisen die verschiedenen Stadtbezirke große Divergenzen auf. So sind in den von Bergbau und Industrie geprägten nördlichen und westlichen Stadtteilen beispielsweise Bevölkerungsdichte oder Ausländeranteil deutlich höher als in den bürgerlich-landwirtschaftlichen Bezirken.⁸ Diese Divergenzen manifestieren sich im Innenstadtbereich auch im Stadtbild. Die Wohnbezirke Westen und Norden, die seitens der Lokalpolitik als Quartiere im Niedergang begriffen werden, sind vom Bezirk Stadtmitte, dem gewerblich geprägten Innenstadtbereich mit Fußgängerzone und Einkaufszentren, durch Bahntrassen, einen Kanal und einen Fluss auch räumlich klar voneinander separiert.

Auf dem heutigen Stadtgebiet entstanden im 19. Jahrhundert vier Bergwerke, die sich teils über mehrere Stadtteile erstreckten. Im Zuge der Arbeitsmigration der 1960er und -70er Jahre fanden hier zahlreiche Menschen aus mehrheitlich muslimischen Ländern wie der Türkei oder Marokko, aber auch aus Polen und Russland ein Auskommen. Der Niedergang des Bergbaus erreichte den Feldforschungsort ab 1977 und die wichtigsten Industrien Bergbau und Metallverarbeitung wichen sukzessive anderen Branchen wie chemischen Betrieben oder Autozulieferern. Ende der 2010er Jahre wurde der Betrieb des letzten Bergwerks der Stadt eingestellt, was die über 100-jährige Geschichte des Bergbaus in der Stadt beendete.

Das muslimische Leben im Feldforschungsort ist – wie insgesamt in Deutschland – maßgeblich von Gläubigen der ›Türkischen Tradition‹ geprägt, der sich vierzehn von den insgesamt sechzehn Moscheevereinen zuordnen lassen (auch die Bosniaken folgen in Ritus und Rechtsschule der ›Türkischen Tradition‹).⁹ Von den dreizehn Türkisch-sprachigen Moscheevereinen gehören fünf der Türkisch-Islamischen Union der Anstalt für Religion e.V. (türk. *Diyanet İşleri Türk İslam Birliği*, abgekürzt *DİTİB*) an und jeweils vier dem Verband Islamischer Kulturzentren e.V. (VIKZ, türkisch: *İslam Kültür Merkezleri Birliği*) und der Islamischen Gemeinschaft Milli Görüş e.V. (IGMG, Türkisch: *İslâm Toplum*

limische Bevölkerungsgruppe umfasst 2019 nunmehr zwischen 5,3 und 5,6 Millionen Personen. Ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung liegt zwischen 6,4 % und 6,7 %. Gleichzeitig ist die Zusammensetzung in Bezug auf die Herkunftsländer vielfältiger geworden. Türkeistämmige Musliminnen und Muslime bilden weiterhin die größte muslimische Herkunftsgruppe, stellen aber nicht mehr die absolute Mehrheit« (Pfündel, Sticks & Tanis, 2021: 10).

- 8 Durchschnittsalter nach Wohnbereichen im Jahr 2017: Wohnbezirk Westen-Nord und Wohnbezirk Nord jeweils 38,6 bis unter 40,3. Dazu liegt im Vergleich in fünf südöstlichen Wohnbezirken das Durchschnittsalter bei 45,5 und mehr Jahren. Der Anteil der Personen ohne deutsche Staatsbürgerschaft nach Wohnbereichen ist in den westlichen Innenstadtbereichen mit 21 % und mehr am höchsten und liegt im Vergleich in vier der südöstlichen Bereiche bei lediglich 2 bis 5 % (Bevölkerungsbericht Feldforschungsort, 2018).
- 9 Mit dem Begriff ›Türkische Tradition‹ bezeichnen meine Gesprächspartner*innen die Summe der Normen und Glaubenspraktiken (bspw. die Zugehörigkeit zur hanafitischen Rechtsschule), die unter Muslim*innen und deren Nachfahren zu finden sind, die aus Territorien des ehemaligen Osmanischen Reiches stammen. Entsprechend ordnen meine Gesprächspartner*innen auch bosnische und albanische Muslim*innen der ›Türkischen Tradition‹ zu.

Millî Görüş). Die bosnische Moschee ist an die Islamische Gemeinschaft der Bosniaken in Deutschland e.V. (IGBD, bosn. *Islamska zajednica Bošnjaka u Njemačkoj*) angebunden. Lediglich die vornehmlich von Marokkaner*innen geleiteten Moscheen Al-Taqwa und Ar-Rahim haben keine Anbindung an einen Dachverband und sind selbstorganisiert. Die wenigen Anhänger der Salafiyya waren vorübergehend in zwei Vereinen organisiert, bildeten zur Zeit der Forschung aber lediglich ein loses Netzwerk.¹⁰

Während der einjährigen Feldphase begleitete ich zahlreiche Akteur*innen in öffentlichen, halb-öffentlichen und privaten Räumen. Ich führte teilnehmende Beobachtungen in zwei Jugendzentren, in Moscheen der IGMG und zwei marokkanischen Moscheen ohne Verbandsanbindung durch sowie an einem Gymnasium und einer Hauptschule. Ich begleitete Gebete, Religionsunterricht, Elternsprechtage, Hochzeiten, Lehrersitzungen, das Fastenbrechen im Ramadan (*iftār*), Jugendübernachtungen und einen Koran-Rezitationswettbewerb. Ich spielte im Gebetsraum mit Imamen und Religionsschülern Fußball und stellte meine Fähigkeiten im türkischen Ringkampf unter Beweis, rauchte »mit den Jungs« Schischa im Park, hing mit ihnen auf Friedhöfen, Schulhöfen und in Fastfood-Restaurants rum und aß mit Salafis zu Abend. Nicht zuletzt folgte ich auch den Instagram-Kanälen verschiedener Jugendlicher, der WhatsApp-Gruppe einer Moschee und den YouTube und TikTok Profilen eines Salafi-Predigers. Während all dieser Situationen begleitete mich mein Feldtagebuch, in dem ich in oder nach einer jeweiligen Situation so umfangreich wie möglich meine Beobachtungen festhielt und unzählige Protokolle verfasste. Weiter führte ich neben zahlreichen informellen Gesprächen, die ebenfalls notiert wurden, 60 leitfadengestützte qualitative Interviews mit 31 Lernenden, zuvorderst mit Schüler*innen im Alter von 14 bis 18 Jahren, aber auch mit einigen Bundesfreiwilligendienstleistenden und Studierenden Anfang 20. Weitere Gesprächspartner*innen waren Lehrende in Schulen und Moscheen, Imame, Sozialarbeiter*innen, Schulleitungen, Gemeindeglieder und verschiedene andere Akteur*innen der Stadtgesellschaft. Die meisten Interviews umfassten eine Sitzung von ein bis zwei Stunden. Die zentralen Protagonisten traf ich über die informellen Gespräche hinaus zwischen drei und sechs Interview-Sitzungen, so dass in letztem Fall Gesprächsmaterial von nahezu zehn Stunden mit einem Protagonisten entstand. Einige meiner Gesprächspartner*innen gewährten mir auch Einblicke in Aspekte ihres Alltags, die über die organisationalen Kontexte der Moschee oder der Schule hinausgingen und luden mich beispielsweise zu sich nach Hause ein.

10 Die zwei Alevitischen Vereine werden hier nicht berücksichtigt, da der Fokus der Arbeit auf dem sunnitischen Islam liegt. Aufgrund gravierender dogmatischer und ritueller Unterschiede hat sich das Alevitentum heute als eigenständige Religionsgemeinschaft konstituiert, die religionsgeschichtlich aus dem Islam hervorgegangen ist.

2.1 Die Forschungsräume

Es gibt ein arabisches Sprichwort: Hör nicht darauf, was über mich geredet wird, sondern rede mit mir! (Sheikh Abdellatif, 27.01.2019).

Wie bereits deutlich wurde, ist das Skalierungsniveau der hier verfolgten ethnographischen Begleitung muslimischer Akteur*innen jenes der gelebten und öffentlich vollzogenen Sozialität im Lokalen (vgl. Breidenstein et al. 2013: 32). Als Ausgangspunkt der Felderschließung, d.h. der aktiven Suche und Herstellung von Kontakten, diente ein Jugend- und Stadtteilzentrum, dessen Leitung mich zum christlich-islamischen Gesprächskreis der Stadt einlud. Dort konnte ich erste Kontakte zu Vertreter*innen verschiedener Moscheen knüpfen. Sukzessive kristallisierten sich bald fünf zentrale Forschungsräume heraus, die sich in Moscheen und Vereine einerseits und öffentliche Schulen andererseits differenzieren lassen. Während die Moscheen Räume darstellen, in welchen die religiös-normative Ordnung *in praxi* sozial institutionalisiert wird, gilt die Schule als *die* Sozialisationsagentur der zivilgesellschaftlichen Nationalstaaten, in der die jeweilige politische Kultur erlernt und praktisch vermittelt wird (Schiffauer, 2002: 1–15). Hier hat das Religiöse seinen Platz, sofern es sich der staatsbürgerlichen Ordnung unterwirft (Mannitz, 2002b: 113). Entgegen dieser dominanten oppositionellen Verortung nehmen manche muslimischen Stimmen eine komplementäre Perspektive ein und sehen die Moschee als Domäne der religiösen Praxis und den IRU in der öffentlichen Schule als Ort der Vermittlung religiösen Theoriewissens. Angesichts dieser Verhältnissbestimmungen eröffnet die komparative Perspektive auf islamische Bildungsräume interessante Möglichkeiten für die Analyse.

Die von mir untersuchten islamischen Bildungsräume sind: (1) die türkischsprachigen Moscheen der Milli Görüş-Bewegung, die u.a. von vereinheitlichten Verbandsstrukturen und dem Festhalten an der Muttersprache geprägt sind; (2) Die Al-Taqwa Moschee eines unabhängigen, deutsch-arabischsprachigen Vereins, der von marokkanischen Migrant*innen und ihren Nachfahr*innen getragen wird; (3) ein kleines Netzwerk von Salafis, die zwischen 2008 und 2014 in direkter Nachbarschaft zur Al-Taqwa Moschee zwei Bildungsvereine betrieben hatten und nunmehr in losem Kontakt zueinander standen. Einer von ihnen baut sich seit 2021 eine Präsenz als Onlineprediger im digitalen Raum auf, den ich ebenfalls mit einbeziehe. Neben diesen selbstorganisierten muslimischen Bildungsräumen bezog ich auch zwei staatlich verantwortete Räume islamischer Bildung mit ein: Das Goethe-Gymnasium (4) das aufgrund der hohen Zahl türkeistämmiger Schüler*innen, stadtweit den Ruf des ›Türken-Gymnasiums‹ hatte; (5) sowie die von einer sprachlich, religiös und soziokulturell hyperdiversen Schülerschaft besuchte Hauptschule Nord. Um die Forschung in den verschiedenen Räumen dieser städtischen *multi-sited ethnography* (Marcus, 1995) zu koordinieren, erstellte ich einen Stundenplan in welchen ich die Unterrichtsbesuche an beiden Schulen, das Freitagsgebet in den Moscheen und den sonntäglichen Unterricht eintrug und so eine Routine der Tagesabläufe entwickelte. Eine Woche bestand nun aus teilnehmender Beobachtung in insgesamt 11 Schulstunden schulischen Islamischen Religionsunterrichts, weiteren vier Stunden Islamischer Unterweisung in der Moschee sowie dem regelmäßigen Besuch des Freitagsgebets. Interviewtermine vereinbarte ich zumeist in Anschluss an einen der Besuchster-

mine. Neben den fünf zentralen Settings konnte ich bei Folgebesuchen im Feld nach der ersten einjährigen Forschungsphase weitere Initiativen beobachten, die alternative Wege religiöser Bildung außerhalb der etablierten Möglichkeiten zu schaffen suchten.

Im Folgenden skizziere ich die Spezifika der jeweiligen Bildungsräume in der urbanen (muslimischen) Öffentlichkeit meines Feldes sowie die Modalitäten der jeweiligen Praxisgemeinschaften. Dazu bietet sich eine Perspektive an, die Islam als Ausdruck von Urbanität, d.h. von städtischer Lokalspezifität in den Blick nimmt. Alexa Färber, Riem Spielhaus und Beate Binder (2012) nutzen das Konzept der Sichtbarkeit, um Unterschiede zu identifizieren, die sich aus der räumlichen Verteilung, den vorhandenen Lokalitäten der einzelnen Vereine und den eigenen symbolischen Verortungen (z.B. Namensgebung, Architektur) ergeben. Um die Komplexität von Aushandlungsprozessen in Bezug auf Planung, Realisierung und Gemeindealltag zu reflektieren, schlagen sie eine Kategorisierung von Moscheen in Nachbarschaftsmoscheen, Stadtteilmoscheen und Stadtmoscheen vor, die hier für eine erste Orientierung im Feld heranziehe und durch welche auch die jeweiligen Praxisgemeinschaften, ihre Teilnehmenden und Autoritäten in den Blick geraten. Ferner skizziere ich auch den ethnographischen Zugang zu und meine zentralen Gesprächspartner*innen in jedem jeden Forschungskontext.

Die Moscheen der Islamischen Gemeinschaft Milli Görüş

Die Emir Sultan Camii im südwestlichen Stadtteil A wurde Mitte der 1980er von türkischen Bergarbeitern gegründet und gilt als erste der vier Moscheen der Stadt, die heute der Islamischen Gemeinschaft Milli Görüş e.V. angehören.¹¹ Ihr Einzugsgebiet erstreckte sich daher in den ersten Jahren über den Stadtteil hinaus auch auf die benachbarten Stadtteile. Mit der Beschäftigung eines renommierten Hodscha (etwa Lehrer) aus der Türkei erlangte die Emir Sultan Camii zeitweise auch überregionale Bekanntheit. Unter jenen Einwanderern der ersten Generation, die nicht im Stadtteil lebten, wuchs mit zunehmendem Alter und insbesondere mit Eintritt in den Ruhestand der Bedarf nach einem Gebetsort, der mehrmals täglich auch ohne Rückgriff auf ÖPNV oder Auto erreichbar war. Deshalb gründeten die Besucher aus dem etwa einen Kilometer entfernten Stadtteil B Anfang der 1990er die Sultan Mehmet Camii in einem ehemaligen Supermarkt. Da sich das Einzugsgebiet »...auf ein kleinräumiges Quartier mit hohem Anteil an Zugewanderten aus mehrheitlich muslimischen Ländern und ihren Nachkommen« (Färber, Spielhaus & Binder, 2012: 74) erstreckt und sie von der »Wohnbevölkerung in der Nachbarschaft gegründet« (ebd.) wurden, können die IGMG-Moscheen als *Nachbarschaftsmoscheen* kategorisiert werden. Die Verteilung der Verbandsmoscheen im Stadtgebiet korrespondiert mit planerischen Überlegungen des Dachverbands als Dienstleister, der eine möglichst hohe Abdeckung von Gebieten mit potenziellen Zielgruppen erreichen möchte und seine Angebote auf die sozialen, kulturellen und religiösen Bedarfe der Bergarbeiter-Nachbarschaften zuschneidet (ebd.). Die Islamische Gemeinschaft

11 Camii (arab.: *jami*) ist der Begriff für Moscheen, in welchen das Freitagsgebet mit Predigt verrichtet wird und die entsprechend über eine Kanzel (*minbar*) verfügen. Kleinere Gebetsräume ohne Kanzel werden auch als Masdschid bezeichnet. Der Begriff wird in Deutschland aber zumeist synonym mit Moschee verwendet. Auch die Al-Taqwa Gemeinde, die über einen *minbar* verfügt, nennt die Moschee Masdschid.

Milli Görüş wurde als Verband türkischer Muslim*innen in Deutschland gegründet und hat ihren Sitz in Köln, gleichwohl gehören ihr auch Moscheen in Australien, Kanada oder Südafrika an. Sie organisiert Pilgerreisen und weltweite Hilfsprogramme und agiert insofern auch transnational.

Sowohl in der Emir Sultan Camii wie auch in der Sultan Mehmet Camii boten jeweils der Hodscha und ein jugendlicher Hilfslehrer am Wochenende Unterricht für Kinder und Jugendliche bis ca. 14 Jahre an. Die Inhalte umfassten die Koranalphabetisierung (türk. *elif cüz*)¹², Koranrezitation (*tağwid*, türk. *tecvid*) und allgemeinen Religionsunterricht (türk. *din dersi*). Für ältere Jugendliche ab ca. 14 Jahren wurde kein Unterricht mehr in der Moschee angeboten. Diese trafen sich in der Regel zu Gesprächskreisen (*sohbetler*, Sg. *sohbet*) im privaten Rahmen oder besuchten samstags den weiterführenden dreijährigen *hılal kursu* des IGMG-Regionalverbands in Dortmund.

Für junge Menschen scheint die IGMG insofern besonders ansprechend, als sie mit ihren vielfältigen Partizipationsmöglichkeiten und dem Einsatz popkultureller Elemente (musikalische Hymnen, Fan-Artikel) ein breites Repertoire an Identifikationsmomenten bereithält. Zwar werden alle Dokumente und Darstellungen des Verbandes auch auf Deutsch und in weiteren Sprachen veröffentlicht; auf Gemeindeebene wird aber nahezu ausschließlich Türkisch gesprochen. Über die gemeinsame Sprache hinaus wird in der symbolischen Gestaltung vieler IGMG-Moscheen – z.B. durch die Benennung nach siegreichen Sultanen oder die Verzierung mit Wandbildern großer Schlachten wie der Eroberung Konstantinopels – auch die Größe des Osmanischen Reiches glorifiziert. Die Innenräume der von mir besuchten IGMG-Moscheen waren aufwändig mit Kalligrafien verziert und die Gebetsnische sowie die sie umgebende Wand zumeist mit blau-weißen türkischen Fliesen gekachelt. Da die Moscheegebäude ursprünglich zumeist für anderweitige Nutzung vorgesehen waren, gingen die Gemeinden zur Herstellung von Repräsentativität im urbanen Raum bisweilen kreative Wege. So wurde die Fassade des Gebäudes der Emir Sultan Camii mit dem Graffito einer Moschee mit Kuppel und Minaretten gestaltet. An jeder dem Verband zugehörigen Moschee prangte das Logo der IGMG auf dem Eingangs- bzw. Namensschild.

Im Feldforschungsort erhielt ich durch unterschiedliche Gesprächspartner*innen und verschiedene Zugänge Einblicke in diese Organisationsformen und -praktiken. An einem Info-Stand in der Stadt lernte ich beispielsweise die jungen Frauen der Mädchenabteilung (türk.: *kadınlar gençlik teşkilatı*) der Sultan Mehmet Camii kennen, von welchen einige das Goethe-Gymnasium besuchten, wo sich fortan zahlreiche Gesprächsmöglichkeiten ergaben. Die jungen Frauen trafen sich wöchentlich zu religiösen Gesprächskreisen (*sohbetler*, Sg. *sohbet*), dokumentierten diese online auf Instagram und zeigten eine Begeisterung für die IGMG, die sie durch verschiedene ›Fan-Artikel‹ wie z.B. Buttons am Schulrucksack auch öffentlich präsentierten. Am Gymnasium, an dem ich den IRU begleitete, lernte ich die 18-jährigen Schüler Engin und Mert kennen, die sich als Hilfslehrer in den Moscheen engagierten. Die Hodschas beider Moscheen durchliefen denselben staatlichen Bildungsweg für Religionsbedienstete in der Türkei.

12 *Elif cüz* oder *elif be* entspricht in etwa dem deutschen Begriff ›Fibel‹. *Elif* und *be* sind die ersten beiden Buchstaben des arabischen Alphabets (*alif*, *ba*) in türkischer Aussprache. *Cüz* bezeichnet im Türkischen eine Lese- oder Lerneinheit des Koran (arab. *ğuz*).

Während der Vorbeter der Emir Sultan Moschee erst jüngst nach Deutschland gekommen war, wurde Mustafa, der Hodscha der Sultan Mehmet Moschee Anfang der 2000er vom Präsidium für Religionsangelegenheiten (*Diyanet İşleri Başkanlığı*) nach Deutschland entsandt. Er entschied sich nach sieben Jahren Dienst in DİTİB-Moscheen, mit der Familie in Deutschland zu bleiben und wechselte zur IGMG. Nicht zuletzt lernte ich in der Emir Sultan Gemeinde in Stadtteil A auch einen ehemaligen Funktionär des IGMG-Dachverbandes kennen. Zekeriya, der zur Zeit der Forschung Mitte Dreißig war, arbeitete einige Jahre als stellvertretender Vorsitzender der Studierendenabteilung auf Bundesebene.

Die marokkanische Al-Taqwa Moschee

Die al-Taqwa Moschee liegt nur rund 300 Meter von der Emir Sultan Moschee der IGMG in Stadtteil A entfernt und ist in einem großen vergrauten Wohnhaus mit angeschlossenen Flachdachbau untergebracht. An der Fassade weist lediglich ein Schild mit kleiner, schwarzer Schrift auf Deutsch und Arabisch auf die Nutzung hin. Die Moschee ist unscheinbar, fast unsichtbar. Das ändert sich jedoch, wenn jeden Freitag zum Gemeinschaftsgebet auf der Hauptstraße kurzzeitig Verkehrschaos herrscht, in dem sich auch Fahrzeuge aus benachbarten Kreisen finden. Neben dem Einzugsgebiet, das die ganze Stadt und benachbarte Kommunen umfasst, weist die Al-Taqwa Moschee weitere Alleinstellungsmerkmale auf, die sie als *Stadtmoschee* ausweisen (Färber, Spielhaus & Binder, 2012: 75–76), wie z.B. die religiöse Autorität des Imams, das spezifische Islamverständnis oder der hohe Stellenwert der deutschen Sprache. Außerdem gehört die Al-Taqwa Moschee nicht, wie die türkischen Moscheen, einem Verband an, in dessen Organisationsstrukturen die Gemeinde eingebunden ist oder von dessen Ressourcen sie profitieren könnte.

Abbildung 2: Der Gebetsraum der al-Taqwa Moschee (eigene Aufnahme).



Obgleich die überwiegende Mehrzahl der Vereinsmitglieder marokkanischer Herkunft ist, lehnt die Gemeinde eine Identifikation mit den nationalen Traditionen des Herkunftslandes als unislamisch ab und betont ihre Unabhängigkeit gegenüber Forderungen des marokkanischen Konsulats. Die Ablehnung kultureller Elemente spiegelt sich in der puristischen architektonischen Gestaltung des Gebetsraumes wider, in dem nichts vom Gebet ablenken soll (vgl. Abb. 2). Die Indifferenz gegenüber ethnischen und nationalen Kategorien manifestiert sich am deutlichsten in der Kongregation des Freitagsgebets, die sich – wie die Alten nicht ohne Stolz erklärten – über die Jahre mehr und mehr internationalisiert hatte. Neben Jungen und Männern in Dschellaba, dem bodenlangen marokkanischen Gewand mit Kapuze, das in der Regel auf die maghrebinische Herkunft seiner Träger schließen lässt, finden sich unter den Besuchern Männer bosnischer und türkischer Abstammung, eine kleine Gruppe von Nigerianern und einige Tschetschenen mit langen Bärten und dem Vorbild des Propheten entsprechend bis über die Knöchel gekürzten Hosen. Da viele dieser Männer ebenso wie zahlreiche marokkostämmige Jugendliche nicht des Arabischen mächtig sind, wird die arabische Predigt (*ḥuṭba*) des Scheikh im Anschluss ins Deutsche übertragen. Auch das samstags und sonntags angebotene Unterrichtsprogramm, das als *ta'lim*¹³ bezeichnet wird, findet auf Deutsch statt. Ahmad Lahbabi, der zur Zeit der Forschung für dieses Angebot zuständig war und daher auch ›der Direktor‹ genannt wurde, beschrieb die Entwicklung seit Beginn der 2000er als stetige Expansion: »Wir hatten früher zwei Klassen, jetzt haben wir neun Klassen. Über 120 Schüler an zwei Tagen!« (Ahmad Lahbabi, 19.02.2019). In den Klassenräumen wurde ausschließlich Deutsch gesprochen. Neben dem *ta'lim*-Bereich bot die Jugendabteilung gelegentlich Übernachtungen in der Moschee oder gemeinsames Fußballspielen an.

Die über 40-jährige Geschichte der Al-Taqwa Gemeinde ist vom anhaltenden Wachstum der Besucherzahlen und der Suche nach diesen entsprechenden Räumlichkeiten geprägt. In den 1990ern zog die Gemeinde von der Peripherie ins urbane Zentrum, wo sie weiter anwuchs. Richtungsweisend für die weitere Entwicklung sollte vor allem die Einstellung des Imams sein, der seit 1995 der Gemeinde in religiösen Belangen vorsteht. Während in den Moscheen der Türkischen Tradition der Hodscha alle vier bis fünf Jahre wechselt, war Abdellatif mit knapp 25 Jahren im Amt eine stadtbekannte Größe. Er wurde von den Brüdern respektvoll als ›Scheikh‹ (*schaiḥ*, Pl. *schuyūḥ*; Ehrentitel im Sinne von ›Geistiger Führer‹) angesprochen und auch jenseits der Al-Taqwa Gemeinde als Autorität anerkannt. Abdellatif ist Berber aus dem Rif und durchlief eine ausschließlich religiöse Bildungslaufbahn an verschiedenen Medressen in Marokko.

Anfang der Nullerjahre fanden dann einerseits türkische, bosnische und albanische Jugendliche der zweiten Generation den Weg in die Al-Taqwa Gemeinde, die von den türkischen Hodschas keine befriedigenden Antworten für ihren Alltag in Deutschland mehr bekamen. Andererseits stießen auch Studenten aus Marokko hinzu, die in Deutschland eine Generation Jugendlicher ohne religiöses Wissen vorfanden und mit viel Engagement ein erstes deutschsprachiges Unterrichtsangebot ins Leben riefen. Ende der 2000er spalteten sich einige Brüder von der Gemeinde ab, die sich bald als Anhän-

13 Çimşit übersetzt *ta'lim* mit Erziehung (2012: 4), während Bülent Uçar ›das Lehren‹ benutzt und die koranische Herkunft belegt (Uçar, 2013: 200).

ger der aufstrebenden Salafiyya zu erkennen gaben und den ersten salafistischen Verein der Stadt gründeten. Als die Gemeinde 2014 aus dem Zentrum zurück nach Stadtteil A zog, konnten in neuen großen Räumlichkeiten die Aktivitäten im heutigen Umfang entwickelt werden.

In der Al-Taqwa Moschee führte ich teilnehmende Beobachtung in zwei Klassen des Islamunterrichts und zahlreichen Vorträgen durch. Ich führte Gespräche mit zahlreichen Lernenden und Lehrenden wie dem Scheikh Abdellatif, dem Direktor Ahmad Lahbabi oder Abdullah, dem Lehrer der ältesten Jungen, der gemäß seiner Profession als Arzt zumeist als ›der Doktor‹ oder ›Dr. Abdullah‹ bezeichnet wurde. Der Vorsitzende und sein Stellvertreter, die beide vor vierzig Jahren die Moschee gegründet hatten, rekonstruierten für mich ihre Geschichte. Ich war zu Hochzeitsfeiern und Lehrersitzungen eingeladen, nahm am Elternsprechtag und an einer Jugendübernachtung teil und aß mit dem Scheikh, der ein leidenschaftlicher Koch ist zu Abend. Zu den Freitagsgebeten nahm ich bewusst exponiert an der Rückwand des Gebetsraumes Platz, die man beim Eintritt zuerst erblickt, so dass sich alsbald meine Sonderrolle als einziger offensichtlich nicht Betender zunehmend normalisierte und ich trotz des Wissens, dass ich kein Muslim bin, vereinzelt gar als ›Bruder‹ angesprochen wurde.

Das salafistische Netzwerk

Während der Feldforschung begegnete ich der Bewegung der Salafiyya lange nur indirekt in Form von Plakaten der lokalen *Wegweiser*-Beratungsstelle, die mit dem Slogan »Gemeinsam gegen gewaltbereiten Salafismus!« warb, oder in Form von einzelnen Werken der wahhabitischen Großgelehrten Ibn Baz und Ibn Uthaymin im Bücherregal der Al-Taqwa Moschee.¹⁴ Je mehr Zeit ich dort verbrachte, desto mehr erfuhr ich von der wechselhaften Geschichte der Gemeinde mit den wenigen Salafis der Stadt. Diese waren zweimal vorübergehend in Vereinen organisiert, welche sich in direkter Nachbarschaft zur Moschee befanden. Beide Episoden waren von punktuell intensiven Aushandlungsprozessen zwischen Moschee und Salafis begleitet.

Die erste dieser Episoden fällt in die Jahre 2008 bis 2009 als die Al-Taqwa Moschee noch in der Innenstadt lag und die Platzprobleme eine Ausweitung des Unterrichtsangebots unmöglich machten. Eine Gruppe junger Männer, darunter der Moscheelehrer Dr. Abdullah, der Konvertit Abdulaziz und ein Mann, den sie den ›Bosnier‹ nannten, mietete

14 *Wegweiser* ist ein Präventionsprogramm des nordrhein-westfälischen Innenministeriums, dessen Slogan 2018 noch »Gemeinsam gegen gewaltbereiten Salafismus!« lautete. Dieser wurde mittlerweile durch die Wendung »Stark ohne islamistischen Extremismus!« ersetzt. Das Programm unterhält flächendeckend Betreuungs- und Beratungsstellen in 24 Städten und Regionen des Landes. Es soll laut Selbstdarstellung »... mögliche Radikalisierungsprozesse bei Jugendlichen und jungen Heranwachsenden bereits in ihren Anfängen verhindern. Ein wesentliches Element des Programms ist die konkrete Beratung vor Ort. Sie steht Angehörigen und anderen Personen offen, die Probleme erkennen und Veränderungen an jungen Menschen feststellen. Über Gespräche mit Personen aus dem direkten Umfeld besteht die Möglichkeit, die Betroffenen frühzeitig zu erreichen. Ergänzend zur Beratung und Begleitung betroffener junger Menschen bezieht Wegweiser das soziale Umfeld in die Arbeit ein.« (Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen, o.J.).

einen Raum für deutschsprachige Sitzungen und Unterricht direkt gegenüber der Moschee. Zwar betete die Gruppe weiterhin dort. Mit der Gründung von Al-Hijra e.V. beanspruchte sie aber eine formale Eigenständigkeit dem Moscheeverein gegenüber. Da der Handlungsspielraum für die salafistisch orientierten Brüder in der marokkanischen Moschee stark eingeschränkt war, schufen sie sich eine Gegenöffentlichkeit außerhalb der Autorität des Scheikh und der Alten der ersten Generation, in der die nunmehr offen als Salafis auftretenden Akteure die Deutungshoheit beanspruchten. Die Pluralität salafistischer Positionen trat nun unverkennbar zu Tage, resultierte in weiteren Friktionen und letztlich in der Auflösung des Vereins.

Der ›Bosnier‹ und der Konvertit Abu Samira, die sich aufgrund der Assoziation von Hijra e.V. mit dem Verein Einladung zum Paradies (EZP) um Pierre Vogel und Sven Lau früh von der Gruppe losgesagt hatten, hielten untereinander weiterhin losen Kontakt.¹⁵

-
- 15 Pierre Vogel alias Abu Hamza wurde 1978 in Frechen bei Köln geboren, ist ehemaliger Profiboxer und studierte, nachdem er den Islam angenommen hatte, vorübergehend an der Umm al-Qurā Universität in Mekka. 2005 lernte er den Palästinenser Ibrahim Abou Nagie kennen und begann in dessen Netzwerk *Die Wahre Religion* (DWR) eine Karriere als Prediger. Bereits 2008 kam es aber zum Bruch mit Abou Nagie, nachdem dieser mehrfach den *takfir al-hākīm* (einen muslimischen Herrscher für ungläubig erklären) befürwortet hatte, was Vogel ablehnte. Die Vortrags- und Seminaraktivitäten von DWR gingen zunehmend in den öffentlichen Missionierungs-Kampagnen der Lies! – Stiftung auf, so dass ab 2011 die Bezeichnungen synonym verwendet werden können (Wiedl & Becker, 2014). Die Einschätzung des Bundesamtes für Verfassungsschutz führte schließlich zum Verbot der Stiftung: »Durch sie wird eine verfassungsfeindliche Einstellung und kämpferisch-aggressive Grundhaltung bei den überwiegend jungen, zum Teil minderjährigen Anhängern geschaffen und geschürt. Dies reicht bis zu einer Befürwortung von und einem Aufruf zu Gewalt und der Ausreise von bisher mindestens 140 Aktivisten und Unterstützern nach Syrien bzw. in den Irak, um sich dort dem Kampf terroristischer Gruppierungen anzuschließen« (Bundesministerium des Innern, 15.11.2016). Vogel orientierte sich unterdessen »...eng an der Doktrin saudischer Staatsgelehrter wie Ibn Baz und Muhammad ibn al-Uthaymin [...] sowie an den Lehren al-Albānis.« (Wiedl & Becker, 2014: 194). Er vertrat jedoch die Auffassung, »einige Rechtsurteile saudischer Staatsgelehrter müssten den Bedingungen muslimischen Lebens in der Diaspora angepasst werden. So legitimierte er seine im Vergleich zu strikten Quietisten politischeren *da'wa*-Methoden« (ebd.) wie z.B. Protestkundgebungen gegen die Unterdrückung von Muslim*innen. Vogel pflegte seit etwa 2010 Kontakt zum ägyptischen Scheikh Abu Ishaq al-Huwayni (geb. 1956), dem wohl wichtigsten Vertreter der Lehren al-Albanis in Ägypten, wo der deutsche Starprediger auch einige Zeit mit seiner Familie lebte. Nach dem Sturz Mubaraks im Zuge des ›Arabischen Frühlings‹ politisierte sich Vogel und die distanzierte Haltung wandte sich in offene Unterstützung der oppositionellen salafistischen An-Nur Partei (ebd.: 195). Während manche Salafis ihn als Aufrührer schmähen, ist er für Dschihadisten vom Glauben abgefallen; so wird Vogel 2016 in der Frühjahrsausgabe von Dabiq, dem englischsprachigen Propagandamagazin des IS in einer Reihe ›abtrünniger‹ Imame genannt, die zu töten seien (Damir-Geilsdorf, Hedder & Menzfeld, 2018: 6). Sven Lau (*1980) ist ein Deutscher Konvertit und (ehemaliger) salafistischer Prediger und Aktivist aus Mönchengladbach. Lau war Anhänger von Pierre Vogel und zwischenzeitlich Vorsitzender des mittlerweile aufgelösten Vereins *Einladung zum Paradies e.V.* Lau erregte Aufsehen, als die von ihm gegründete *Schariah Police* 2017 in Wuppertal auf der Straße muslimisch gelesene junge Menschen ansprach und etwa von Spielhallen- und Bordellbesuchen oder Alkoholkonsum abzuhalten versuchte (DER SPIEGEL, 27.05.2019). 2017 wurde Lau wegen Unterstützung einer ausländischen terroristischen Vereinigung zu einer Freiheitsstrafe von fünfzehn Jahren verurteilt, die er 2019 jedoch vorzeitig beenden konnte, da die Untersuchungshaft auf die Dauer der Strafe angerechnet wurde (DER SPIEGEL, 16.05.2019).

Als Anfang der 2010er Jahre die salafistische Szene in Deutschland aufblühte, gründeten sie 2012 den Verein 'Ilm e.V. in Stadtteil A. Im Freundes- und Bekanntenkreis konnte eine kleine Besucherschaft akquiriert werden, die regelmäßig zu Vorträgen und Unterricht erschien. Der ›Bosnier‹ hielt jeden Freitag in kleiner Runde Vorträge zur salafistischen Glaubenslehre. Samstags bot Abu Samiras Frau Hatice Unterricht für Mädchen an und sonntags verantworteten der ›Bosnier‹ oder Abu Samira selbst den Unterricht, den selten mehr als zehn Jungen besuchten. Im Zentrum der Sitzungen stand die Rezitation des Koran sowie die Vermittlung von Grundlagenwissen. Insofern unterschied sich das Angebot, wie Abu Samira einräumte, kaum vom Unterricht in den Moscheen.

Während der ›Bosnier‹ die theologische Führungsrolle einnahm, lag die Organisation der Aktivitäten allein in den Händen des Vorstandsvorsitzenden Abu Samira. Dieser war mit der Konstellation bald derart unzufrieden, dass er sein Amt niederlegte und, da er keinen Nachfolger fand, war das Ende von 'Ilm e.V. 2014 besiegelt. In diesem Jahr zog die marokkanische Gemeinde aus dem Zentrum zurück in den Stadtteil A. Der Scheikh erinnerte sich: »Als wir kamen sind die gegangen.« (Abdellatif, 27.01.2019). Die erneute Nachbarschaft von Al-Taqwa Gemeinde und Salafis kam, so sind sich alle Gesprächspartner einig, rein zufällig zustande.

Die Darstellungen der salafistischen Vereine beruhen auf Rekonstruktionen zahlreicher Gesprächspartner aus der Al-Taqwa Gemeinde, wie dem Scheikh, dessen Schwiegersohn, den alten Herren des Vorstands oder Dr. Abdullah, der den ersten Verein Hijra e.V. mitgegründet hatte. Während diese mir von jenem ersten Verein aus der Innenperspektive erzählten, sind ihre Darstellungen des zweiten Vereins auf die Außenperspektive beschränkt. Als über einen weiteren Bruder aus der Moschee schließlich der Kontakt zu Melek, einer ehemaligen Besucherin von 'Ilm e.V., entstand, in deren Familie Abu Samira eingeheiratet hatte, erhielt ich erstmals auch Schilderungen aus der Innenperspektive des zweiten Vereins. Ebenso durch einen Hauptschüler, der den Unterricht dort besucht hatte. Abu Samira lud mich schließlich zum Gespräch inklusive Abendessen zu sich nach Hause ein und vermittelte mir auch den Kontakt zu Abdulaziz, der bei Dr. Abdullah in der Al-Taqwa Gemeinde zum Islam konvertiert war. Dieser war in beiden Vereinen eher passiver Besucher, entwickelte aber während der COVID-19-Pandemie ein Sendungsbewusstsein als salafistischer Prediger, dem er mit der Eröffnung eines YouTube-Kanals und eines TikTok Profils ab 2020 Rechnung trug. Angesichts der als falsch wahrgenommenen Darstellung der Salafiyya in den Medien betonten beide Salafis die Hoffnung, seitens der Wissenschaft »echtes Interesse« an ihren Absichten zu erfahren.

Das Goethe-Gymnasium – Abi in der kulturellen Clique

Das Goethe-Gymnasium liegt im Westen des Feldforschungsortes, einem Stadtteil, der historisch von Industrie und Bergbau geprägt ist und der lokal als Quartier im Niedergang begriffen wird. Von den über 900 Schüler*innen im Schuljahr 2018/19 beträgt der Anteil ausländischer Lernender 7,5 Prozent während ca. 64 Prozent als Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte geführt werden. Über ein Drittel der Lernenden sind Muslim*innen und überwiegend Kinder türkeistämmiger Eltern, weshalb der Schule stadtweit der Ruf als »Türken-Gymnasium« anhaftet.

Der Schulleiter Herr Müller lehrte Physik und unterrichtete früher auch katholische Religion. Er betrachtete die Rolle des Islam im gesellschaftlichen Miteinander grund-

sätzlich als Herausforderung. Während das Zusammenleben mit polnischen und russischen Gastarbeiter*innen aufgrund der gleichen Religion vergleichsweise einfach gewesen sei, konstatierte er in einer Rhetorik von Belagerung und Machtübernahme, dass sich das Viertel mittlerweile »fest in der Hand der Moscheen« befinde und man sich »umzingelt« fühle (Herr Müller, 06.07.2018). Im Schulalltag beklagte er eine »zunehmende Verschleierungstendenz« bei Oberstufenschüler*innen und identifizierte in diesem Zusammenhang die gesellschaftliche Entwicklung hin zur sozialen »Verinselung« als große Herausforderung (ebd.).

Der Religionslehrer Mohammed Mutlu war zur Zeit der Feldforschung Anfang Dreißig und wuchs im Milli Görüş-Milieu auf, das er als konservativ und politisiert beschrieb. Entsprechend sei er in einem »religiösen schwarz-weiß-Denken« (Mohammed Mutlu, 29.11.2018) sozialisiert worden. In der Schulzeit fand er schließlich den Weg zur Hizmet-Bewegung des in den USA lebenden türkischen Predigers Fethullah Gülen (1941–2024). Dort habe sich seine Beziehung zur Religion in Richtung eines offenen und inklusiven Verständnisses entwickelt. Das Studium der Islamischen Theologie habe darüber hinaus die intellektuelle Auseinandersetzung gefördert und ihm die innerislamische Pluralität aufgezeigt. In der Tradition von Hizmet sprach sich Mutlu für islamisch motiviertes gesellschaftliches Engagement aus und argumentierte gegen die vermeintliche Unvereinbarkeit von Islam und demokratischen westlichen Systemen. Der Schulleiter bezeichnete Mutlu als Vertreter eines »sozialen Islam«. Er selbst sprach eher von einem »zivilen Islam«, müsse aber aufpassen, von den Eltern seiner Schüler*innen nicht als Reformers gesehen zu werden. Viele der Kursteilnehmer*innen sahen ihren Lehrer als Gelehrten mit entsprechender Autorität.

Am Goethe-Gymnasium besuchte ich verschiedene Kurse des IRU von der achten bis zur zehnten Jahrgangsstufe, fokussierte aber auf die kontinuierliche Begleitung letzterer. Hier setzten sich die Schüler*innen fast ausschließlich aus Kindern türkeistämmiger Eltern zusammen, von denen der überwiegende Teil seit der Kindheit regelmäßig eine DİTİB- oder Milli Görüş-Moschee besuchte. Im Vergleich zur ebenfalls von mir beforschten Hauptschule fiel bei den Gymnasialschüler*innen auf, dass der religiösen Praxis im Alltag ein hoher Stellenwert zukam und dass solide religiöse Grundkenntnisse bestanden. Diese manifestierten sich in kontroversen theologischen Argumentationen im Unterricht. Hinsichtlich frommer Körperpraktiken beobachtete ich einen hohen Anteil »bedeckter«, d.h. kopftuchtragender junger Frauen, während im Kurs an der Hauptschule niemand *Hidschab* trug. Im Falle des beobachteten Kurses am Gymnasium saßen die »Hidschabis« geschlossen an einer Seite des Raumes.¹⁶ Einige Schüler*innen waren in ihrer Freizeit in der Jugendgruppe einer Milli Görüş-Moschee aktiv und zeigten sich mir gegenüber sowohl im Unterricht als auch im Pausengespräch besonders engagiert und diskussionsfreudig. Alle Schüler*innen nahmen im Schuljahr 2018/19 erstmals am IRU in der Schule teil. Das Sprechen, Nachdenken und Verhandeln über ihre Religion in einer muslimischen Praxisgemeinschaft im Kontext Schule stellte somit für alle Teilnehmenden ein Novum dar. Der Kurs eignete sich folglich ideal, um zu beobachten, wie das in

16 *Hidschabi* vom Arabischen *hiğāb* (Hülle, Vorhang, Schleier etc.) ist eine gelegentlich verwendete Selbstbezeichnung der begleiteten kopftuchtragenden Schülerinnen.

Familie und Moschee vermittelte Wissen im Kontext Schule zur Geltung gebracht, ausgehandelt und sinnhaft übersetzt wird.

Die Hauptschule-Nord – letzte Chance einer hyper-diversen Schülerschaft

Die Hauptschule-Nord (HSN) liegt im Stadtteil Nord, einem Arbeiterviertel, das sukzessive Zuzugsort für Geflüchtete, Gastarbeiter*innen und (Spät-)Aussiedler*innen wurde und bis heute Heimat verschiedener sozial und ökonomisch benachteiligter Gruppen ist. Mit ihren ca. 350 Schüler*innen in 15 Klassen (SJ 2018/19) war die HSN die zweitgrößte dieser Schulform und wies mit 44,8 Prozent den höchsten Anteil an Lernenden mit ausländischer Staatsbürgerschaft und mit Zuwanderungsgeschichte auf. Unter den Religionen stellte der Islam im Beobachtungszeitraum den größten Anteil (125 Schüler*innen), gefolgt vom Katholizismus (67 S*). Zahlreichen Schüler*innen mangelte es an grundlegenden Kompetenzen der deutschen Sprache und somit an den Voraussetzungen, um überhaupt beschult werden zu können. Entsprechend war der Schwerpunkt der Arbeit an der Schule die Sprachförderung. Angesichts von Schulverweigerung und überforderten Eltern kam insbesondere der Vermittlung der basalen Spielregeln sozialen Miteinanders eine zentrale Rolle zu, um überhaupt erst die Voraussetzung für den Schulbetrieb zu schaffen. Der Erziehungsstil, der in der Selbstdarstellung der HSN als »autoritativ« beschrieben wird, äußerte sich in einem rigorosen disziplinarischen Ordnungskonzept.

Der Schulleiter Herr Althoff, der sich selbst als Hauptschullehrer »von der Mentalität her« (ebd.) beschrieb, sah gesellschaftliche Pluralität nicht als ungewöhnlich oder problematisch, sondern mithin als wünschenswert an, da Perspektivwechsel und gegenseitiges Kennenlernen nur durch die Konfrontation mit dem Anderen möglich würden. Seine Darstellung der Rolle von Religion im (Schul-)Alltag war von einer *bottom-up* Perspektive geprägt, auf der interpersonale Begegnungen den Referenzrahmen für seine Bewertung stellten, nicht kollektive Zuschreibungen.

Der Religionslehrer Emre Demir war zur Zeit der Forschung Mitte Dreißig und unterrichtete zuvorderst Geschichte und Englisch. Er qualifizierte sich, anders als Herr Mutlu, über einen von der Landesregierung NRW angebotenen Zertifikatskurs zum Islamischen Religionslehrer. Demir wurde in den kurdischen Gebieten Ostanatoliens geboren, wo der türkische Staat in den 1990er Jahren auf eigenem Boden Krieg gegen die Arbeiterpartei Kurdistans (*Partiya Karkerên Kurdistanê*; PKK) und ihre Sympathisanten in der Zivilbevölkerung führte. Als die Familie Demirs nach Deutschland floh, war er 11 Jahre alt. Er teilt die Erfahrung der Flucht mit vielen seiner Schüler*innen. Assoziationen zu Islamverbänden, spezifischen Bewegungen, Lesarten oder Gelehrten sparte er im Gespräch gänzlich aus und erklärte, dass er in Moscheen aller türkischsprachigen Verbände das Gebet verrichtet. Zu seiner eigenen Religiosität und ihrem Einfluss auf den IRU betont er, stehe die Praxis vor der Theorie; nicht die theologische Expertise mache die Gläubigen zu besseren Menschen, sondern das gewissenhafte Praktizieren der religiösen Gebote.

Wie am Gymnasium begleitete ich auch an der HSN primär den Kurs der zehnten Jahrgangsstufe. Ich führte zahlreiche Gespräche mit verschiedenen Schüler*innen wie Selim, den ich bei einem Koran-Wettbewerb der IGMG wiedertraf, Younes, dessen Vater Stammgast in der Al-Taqwa Moschee war oder Matteo, der als Kind den Unterricht der Salafis bei Hijra e.V. besuchte. Ich führte teilnehmende Beobachtung im islamischen Re-

ligionsunterricht, Biologie und Ethikunterricht sowie im Trainingsraum, der Schulstation, auf dem Schulhof und in der Mensa durch. Neben dem Schulleiter und dem Islamischen Religionslehrer interviewte ich auch den Ethik- und Geschichtslehrer, den Schulsozialarbeiter und die Berufseinstiegsbegleiterin. Ganz im Gegenteil zu den Schüler*innen des Gymnasiums fiel es vielen Hauptschüler*innen recht leicht, mich zu duzen und so sprachen sie mich bald überwiegend als *abicim* (etwa ›mein Bruder‹) an.

2.2 In verschiedenen Welten leben

In der Bundesrepublik vollzieht sich etwa seit der Jahrtausendwende ein Wandel von der anerkannten Einwanderungsgesellschaft hin zu einer Gesellschaft, die in der neueren Migrationssoziologie als *postmigrantisch* beschrieben wird (Foroutan, 2018, 2019; Foroutan, Karakayalı & Spielhaus, 2018; Mecheril, 2014b; Yıldız & Hill, 2018) und der von konfliktiven Aushandlungen und Neuverortungen begleitet wird.¹⁷ Der politische Akt der Anerkennung Deutschlands als Einwanderungsland im Jahr 2001 stellte insofern eine historische Zäsur dar, als er neue politische Handlungsoptionen für migrantische Akteur*innen und Kollektive eröffnete (Foroutan, 2019: 39). Er legte eine rechtliche Grundlage für die Infragestellung und Aushandlung etablierter Exklusionsmechanismen und Machtstrukturen durch migrantische und marginalisierte Gruppen. Seitens der nicht-muslimischen Mehrheitsgesellschaft führt dies aber auch zu Abwehrreaktionen und »erzeugt dabei steigende Rekurse auf Heimat und nationale Identität – als Distinktion und Zeichen eines kulturellen, symbolischen und primordialen Privilegs« (ebd.). Dass auch der Anschlag von 9/11 in dasselbe Jahr fiel, verschärfte die Infragestellungen der legitimen gesellschaftlichen Teilhabe und öffentlichen Präsenz von Muslim*innen, denn seither werden sie entscheidend unter dem Aspekt der Sicherheit gesehen. Darüber hinaus sind Muslim*innen in der postmigrantischen Gesellschaft auch innerislamisch mit einer Pluralität von Deutungsangeboten und divergierenden islamischen Glaubenslehren konfrontiert, die in globale, transnationale und lokale Öffentlichkeiten eingebettet sind und die auf dem lokalen Markt potenziell in Konkurrenz treten. Die islamischen

17 Dieses Konfliktpotenzial entsteht – wie die Berliner Migrationssoziologin Naika Foroutan (2019) für Deutschland eindrücklich beschreibt – zuvorderst durch die Kluft, zwischen dem Versprechen der Gleichheit, das der pluralen Demokratie als Norm eingeschrieben ist, und dem empirisch vielfach belegten Ausbleiben der Einhaltung dieses Versprechens (ebd.: 39–42). Der bereits oben dargestellte politische Akt der Anerkennung Deutschlands als Einwanderungsland stellte insofern eine historische Zäsur dar, als er eine neue Handlungsoptionen für migrantische Akteur*innen und Kollektive eröffnete. Er legte eine neue rechtliche Grundlage für die Infragestellung und Aushandlung etablierter Positionen, symbolischer Repräsentationen sowie des verfassungsmäßig garantierten Gleichheitsgebots (ebd.). Erol Yıldız betont, dass dem analytischen Begriff des »Postmigrantischen« auch eine explizit politische Dimension inhärent ist, denn er richtet sich gegen den öffentlichen Diskurs, der Migrationsgeschichten als spezifische historische Ausnahmerecheinung behandelt und in dem »zwischen einheimischer Normalität und eingewanderten Problemen unterschieden wird« (Yıldız, 2014: 22). Das Postmigrantische, so Yıldız weiter, »präsentiert also die Stimmen und Erfahrungen der Migration, greift marginalisierte Deutungen auf, wirkt irritierend auf nationale Erzählungen, stellt das gängige Differenzdenken in Frage. Es versteht sich als eine politische Perspektive, die auch subversive, ironische Praktiken einschließt und in ihrer Umkehrung provokant auf hegemoniale Verhältnisse« (ebd.: 23) wirkt.

Autoritäten, die Moscheegemeinden und Religionslehrer*innen müssen sich in diesem Diskursfeld als legitime Sprechende positionieren und Glaubwürdigkeit gegenüber den Gläubigen behaupten.

Diese prozesshaften und grundsätzlich konfliktiven Dynamiken und Infragestellungen erfordern von den Akteur*innen im lokalen Feld letztlich pragmatische Anpassungen und Selbstverortungen, für deren Untersuchung sich eine praxistheoretisch informierte Perspektive anbietet. Eine solche stellt die Verknüpfung von Denken und Praxis in das Zentrum des Interesses. Der deutsche Ethnologe Werner Schiffauer hebt hervor, dass es ebenso wichtig ist, nachzuvollziehen, was kollektive oder individuelle Akteur*innen denken, als auch zu verstehen, was sie tun (Schiffauer, 2010: 26). Ein »geistiger Prozess« wird, so der Autor weiter, erst greifbar, »wenn man die Praxen versteht, die sich mit ihm verbinden, die ihn reflektieren und auf ihn zurückwirken. Es geht darum, wie der Islam im Alltag gelebt wird, wie er seinen Niederschlag in *ways of doing things* findet, also in Routinen und Techniken« (ebd.). Eine soziale Praktik kann mit Schatzki als »nexus of doings and sayings« (1996: 89) verstanden werden, also Gesagtes und Getanes umfassend, und wird durch ein implizites »practical knowledge« zusammengehalten, dessen inhärente Eigenlogiken wiederum auf das Denken zurückwirken. Diese Dynamik ist anschlussfähig an Talal Asads Verständnis von Islam als *discursive tradition* (Asad, 1986) mit welchem er Islam als eine normative Ordnung beschreibt, auf deren Basis durch interpretative Leistungen islamisch legitimes Handeln gerechtfertigt wird. Das hieraus resultierende (religiöse) Alltagshandeln wird aber gleichsam im Kontext verschiedener gesellschaftlicher Öffentlichkeiten vollzogen und produziert in dessen Sinnzusammenhängen situativ eigene Handlungslogiken, die wiederum auf die diskursive Tradition zurückwirken und sie zu transformieren im Stande sind. Eine praxistheoretische Perspektive verfolgt also weniger ein Durchdringen des »Weltbilds« von Akteur*innen und Gemeinschaften als vielmehr eine »Annäherung an ihre ›Welt‹« (Schiffauer, 2010: 27). Ich verzichte an dieser Stelle darauf, einen umfassenden Überblick über die Vielzahl praxistheoretischer Ansätze zugeben – dazu sei auf die Arbeiten von Andreas Reckwitz (2003, 2004) verwiesen, der die *Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken* (2003) vorstellt – und expliziere lediglich die Ansätze, welche für meine Analyse der pragmatischen Selbstverortungen muslimischer Akteur*innen fruchtbar erscheinen.

In Anlehnung an die Arbeit des US-amerikanischen Anthropologen John R. Bowen verfolge ich hier eine *anthropology of public reasoning* (2010: 6) und fokussiere auf Basis eines ethnographischen Ansatzes zuvorderst auf soziale Interaktionen *in situ* in öffentlichen, halb-öffentlichen und privaten islamischen Bildungsräumen: Moscheen, Klassen des schulischen Islamunterrichts, Diskussionsgruppen, Social Media Plattformen usw. Mit dem Begriff des *public reasoning* wird die Aufmerksamkeit auf »the ways in which people deliberate and debate in these public settings« (ebd.) gerichtet. Beide Aspekte dieser anthropologischen Perspektive sollen – beginnend mit dem Begriff der Öffentlichkeit – kurz erläutert werden.

In Deutschland basierte das Idealmodell der öffentlichen Sphäre lange auf dem von Habermas beschriebenen Verständnis von Öffentlichkeit als neutralem sozialen Raum, in den private Individuen losgelöst von Staat, Wirtschaft oder sozialen Bindungen in einen rationalen Diskurs eintreten, um das Gemeinwohl auszuhandeln (Habermas, 1962). Dieses Konzept beinhaltet implizit die Annahme einer universell etablierten

Staatsbürgerschaft, so dass in der öffentlichen Sphäre Statusungleichheiten ausgeklammert würden und Diskutierende sich auf Augenhöhe begegnen könnten (Fraser, 1990: 59). Demgegenüber weisen verschiedene Theoretiker*innen (Fraser, 1990; Felski, 1989) auf die Zugangsvoraussetzungen hin. So ist der Eintritt in diese diskursive Arena maßgeblich von Statuspositionen abhängig und bleibt vielen Menschen durch formale Exklusion basierend auf Gender-, *race*¹⁸ oder Wohlstands-Attributen verwehrt (Fraser, 1990: 63). Obgleich Individuen in der Theorie gleiche Zugangsrechte garantiert werden, so schränkt die Existenz tief verwurzelter Ungleichheiten in der Gesellschaft die Partizipationsmöglichkeiten von Minderheiten und Migrant*innen stark ein. Anstatt eine neutrale, säkulare öffentlichen Sphäre anzunehmen, identifizieren verschiedene Autor*innen eine »plurality of public spheres« (Felski, 1989: 155; vgl. Zillinger, 2017) und weisen darauf hin, dass marginalisierte soziale Gruppen in stratifizierten Gesellschaften *alternative publics* (Fraser, 1990: 67) oder *counterpublics* (Hirschkind, 2006; Warner, 2002) hervorbringen, die als separate diskursive Räume operieren. In diesen synchronen und überlappenden privaten, halb-öffentlichen und öffentlichen Räumen werden unterschiedliche Normen etabliert und abweichende Werte und Verhaltensweisen sanktioniert. Martin Zillinger beobachtet die Dynamiken des *upscaling* und *downscaling* zwischen diesen *graduated publics* (Zillinger, 2017). So findet ein *upscaling* beispielsweise dann statt, wenn individuelle Praktiken oder Bedürfnisse aus dem privaten Raum *publiziert*, also auf die Ebene überregionaler, nationaler oder internationaler Öffentlichkeit hervorgehoben, in die Öffentlichkeit gezerzt und auf den Prüfstand gestellt werden (wenn beispielsweise das Anlegen des Kopftuchs als Verweigerung der Integration in die nationale Gemeinschaft gewertet wird). Ein *downscaling* findet etwa statt, wenn das Bundesarbeitsgericht ein grundsätzliches Kopftuchverbot zugunsten der Einzelfall-Entscheidung kassiert und somit die den Sachverhalt betreffende Öffentlichkeit auf den lokalen Kontext begrenzt. Wenn im Folgenden weiterhin die Rede von der öffentlichen Sphäre oder Meinung ist, dann eingedenk ihrer hegemonialen Dynamiken wie auch der Pluralität gestaffelter Öffentlichkeiten.

Nach diesem kurzen Blick auf den Begriff *public* gilt es, auch den zweiten Aspekt des *reasoning* genauer zu erläutern, also der Argumentation oder der Begründung. Ein zentraler Aspekt der Beschäftigung mit den oben beschriebenen gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen ist die Untersuchung von Praktiken der Rechtfertigung und die Frage danach, auf welcher Basis die Sprechenden eine Position einer anderen vorziehen. Im islamischen Kontext berühren derartige Fragen unmittelbar die Fundamente, auf denen Autorität aufbaut, d.h. zuvorderst die historischen Gelehrten und Quellentexte: Wie wird die Möglichkeit bewertet, ein Leben als rechtgeleiteter Muslim in Deutschland zu führen und Spannungen zwischen Gottes Willen und den Normen und Gesetzen der Bundesrepublik zu normalisieren oder zu problematisieren? Oder: Wie wird Islam für das Leben in Deutschland sinnhaft gemacht?

18 Ich verwende hier den aus dem US-amerikanischen Diskurs entlehnten Begriff *race*, der nicht als objektives Unterscheidungskriterium zu verstehen ist, sondern als Mechanismus der Veränderung und Diskriminierung durch Rassismus. Der Begriff impliziert insofern, dass die Kategorisierung der Spezies *homo sapiens sapiens* in Menschenrassen biologisch nicht haltbar ist.

In Situationen der Uneinigkeit, des Konflikts und der Aushandlung, wie sie kennzeichnend für die postmigrantische Gesellschaft sind, greifen Menschen auf zahlreiche unterschiedliche kommunikative Repertoires zurück, um ihre Positionen zu rechtfertigen. Für Bowen, der unter anderem im Kontext der laizistischen Französischen Republik arbeitet, stellt sich das grundsätzliche Problem als eines der unterschiedlichen Qualität zweier zentraler Größen dar:

Muslims who are engaged about deliberating Islam in France must navigate between two spatially distinct realms of justification: a transnational one, based on the norms and traditions of Islam, and a national one, based on the civic values of France. The repertoires of evaluation at use in these two realms are not differentially weighted versions of each other but refer to entirely different foundations: God in the one case, the Republic in the other. Each repertoire is a distinct assembly of norms and values that delimits acceptable from unacceptable ways of explaining and justifying actions (Bowen, 2010a: 6).

Während Bowen den Blick auf die Dichotomie Islam – (laizistische) Zivilgesellschaft richtet, schenkt er den weiteren Argumentationsrepertoires auf die Menschen in Situationen öffentlicher Argumentation zurückzugreifen im Grunde wenig Aufmerksamkeit. Um die Vielfalt dieser sichtbar zu machen, stellt die *pragmatische Soziologie der Kritik* der französischen Soziologen Luc Boltanski und Laurent Thévenot (1991) ein vielversprechendes analytisches Instrumentarium bereit. Die Autoren beschäftigen sich mit der Frage, wie Menschen in konflikträchtigen Situationen Widerspruch artikulieren und ihr Handeln rechtfertigen, um mit ihrem Gegenüber Einvernehmen oder zumindest einen Kompromiss zu erzielen. Eine entscheidende Annahme ist, dass gesellschaftliche Ordnung und Stabilität nicht die Regel, sondern die unwahrscheinliche Ausnahme darstellen. Boltanski und Thévenot grenzen die von ihnen proklamierte pragmatische Soziologie der Kritik von der traditionellen kritischen Soziologie – insbesondere der Praxistheorie Pierre Bourdieus (2009) – ab. Dieser führe das Handeln von Individuen, Gruppen und Klassen auf diesen verborgene Kräfte zurück und vernachlässige die Optionen und Emanzipationspotentiale der Akteur*innen (vgl. Bogusz, 2010: 38; Rottenburg, 2013: 70). Anstatt einem gefestigten Weltbild oder Habitus zu folgen, handle der Mensch in seinen praktischen, kognitiven und sprachlichen Äußerungen grundsätzlich in mehreren ›Welten‹ (Boltanski & Thévenot, 1991: 206–221). Akteur*innen haben folglich die Möglichkeit, auf verschiedene Rechtfertigungsprinzipien zurückzugreifen, die als »Grammatiken des politischen Bandes« (Boltanski & Thévenot, 1991: 97) verstanden werden können. Für die okzidentalischen Gesellschaften identifizieren Boltanski und Thévenot sechs allgegenwärtige Ordnungen des Gemeinwesens, die den Logiken des Marktes, der öffentlichen Meinung, des Hauses, der Industrie, der staatsbürgerlichen Welt oder der Inspiration entsprechen.¹⁹ Obgleich letztere in vielen Aspekten mit der Religion übereinstimmt, sind die Ordnungen nicht deckungsgleich. Ich gehe daher von Religion als

19 Diese wurden ideengeschichtlich in Werken der politischen Philosophie von Adam Smith (Gemeinwesen des Marktes), Augustinus (Inspiration), Bossuet (häusliches Gemeinwesen), Saint-Simon (industrielle Ordnung), Rousseau (staatsbürgerliche Ordnung) und Hobbes (Gemeinwesen der öffentlichen Meinung) formuliert (Boltanski & Thévenot, 2014: 120–175). Die Termini ›Welt‹

eigener normativer Ordnung aus, die im Islam eine spezifische Ausprägung findet. Diese Repertoires kommunikativer Ressourcen können anhand von Äquivalenzprinzipien, Relationierungen und inhärenten Logiken verbindende und normalisierende Wirkungen erzielen. Dafür werden jeweils spezifische Aspekte, Verhaltensweisen, Wesenheiten oder Objekte mobilisiert, die nur innerhalb einer jeweiligen Ordnung »Größe« besitzen. So lässt sich in Situationen der Prüfung, des Streits oder Konflikts die vorherrschende Rechtfertigungsordnung entweder bestätigen oder durch das Einbringen von Größen anderer Ordnungen in Frage stellen, d.h. es wird Kritik geübt (ebd.: 291). Eine beispielhafte Situation stellt die öffentlich sichtbare Performanz islamischer Gebetspraxis auf dem Schulgelände dar. Dieses gilt als Bereich des staatsbürgerlichen Gemeinwesens und die der Welt der Inspiration bzw. Religion zugeordnete Praxis wird entsprechend als störend, nicht-hierher-gehörend oder gar als politisch subversiv wahrgenommen. Durch sie wird (beabsichtigt oder unbeabsichtigt) Kritik an Inklusions- und Exklusionsmechanismen der staatsbürgerlichen Welt geübt. Es besteht aber immer auch die Möglichkeit zum Kompromiss zwischen den Ordnungen, einem Zustand, in dem Größen verschiedener Regimes synchron Geltung beanspruchen können (ebd.: 394–447). Der daraus resultierende Störfaktor wird gewissermaßen als unvermeidbar hingenommen oder kann, wie am Beispiel der nordwesteuropäischen Zivilgesellschaften noch gezeigt werden wird, auch eine konstitutive Rolle einnehmen. Obgleich dem Modell der Rechtfertigungsordnungen in den folgenden Analysen eine prominente heuristische Rolle zukommen wird, stellt es keine starre Schablone dar anhand derer Ordnungen lediglich aufgespürt und identifiziert werden sollen. So sei hier beispielsweise auch auf die Axel Honneth (2010) verwiesen, welcher unter anderem die Ignoranz der Autoren gegenüber jeglichen strukturellen Ansätzen und institutionalisierten normativen Ordnungen kritisiert. Die Betonung von *agency* als universelle Entscheidungsfähigkeit führe bei Boltanski und Thévenot zu einem »strange voluntarism« (Honneth, 2010: 386) der zeige, dass die Autoren jegliches Konzept normativ regulierter Handlungssphären missen lassen. Ich gehe davon aus, dass das Modell der Rechtfertigungsordnungen mit dem Fokus auf Situationen der Aushandlung und des Konflikts in einer grundsätzlich von Instabilität und Transformation gekennzeichneten Gesellschaft ein geeignetes Vokabular zur Untersuchung der Selbstverortungen von Muslim*innen in der postmigrantischen Gesellschaft darstellt. Eingedenk der Kritik Honneths nehme ich jedoch an, dass spezifische Rechtfertigungsordnungen in gesellschaftlichen Räumen und Institutionen zur Konvention werden und also normative Geltung beanspruchen; so ist die öffentliche Schule jener Raum, in dem die staatsbürgerliche Ordnung institutionalisiert ist, die Moschee hingegen soll einen Rahmen bereitstellen, um durch soziales Handeln die religiöse Ordnung zu reproduzieren.

und »Gemeinwesen« werden in Zusammenhang mit dem Modell der Rechtfertigungsordnungen im Folgenden synonym verwendet.

2.3 Meine Positionierung im Feld

Meine eigene Rolle im Feld variierte enorm, je nach Kontext und Teilnehmenden einer Situation. Ich war ein zur Zeit der Forschung Ende dreißigjähriger weißer Mann, der zwar katholisch sozialisiert ist, jedoch keine Religion praktizierte. Insofern war meine Haltung gegenüber dem Forschungsthema und meinen Gesprächspartner*innen jene eines »methodologischen Agnostizismus« (Bowie, 2000b: 5). Zum Zeitpunkt der Feldforschung war ich in einem Projekt am Zentrum für Islamische Theologie Münster angestellt, wo mehrere hundert Studierende zu islamischen Religionslehrkräften und Theolog*innen ausgebildet werden. Der Leiter des Zentrums wie auch des Forschungsprojekts, in dessen Rahmen die Feldforschung durchgeführt wurde, war Mouhanad Khorchide, der vielen konservativen Muslim*innen als unliebsamer Reformier gilt und für sein Vorgehen auch seitens theologischer und islamwissenschaftlicher Autor*innen teils scharf kritisiert wird (vgl. Bauer, 20.09.2020). Während mir die Assoziation mit Khorchide den Zugang zu den Schulen erleichterte, stellte ich überraschend fest, dass mein Vorhaben auch seitens der Moscheegemeinden und auch der konservativen und salafistischen Akteure nicht auf Ablehnung stieß. So war es in der Al-Taqwa Gemeinde gerade ein Student des ZIT-Münster, der mir die Türen öffnete. Entgegen meinen Befürchtungen wurde der Wissenschaft als glaubwürdiger Gegenspieler*in des Journalismus ein erhöhtes Vertrauen entgegengebracht, dem die Erwartung der objektiven Darstellung zugrunde lag; insbesondere die Salafis äußerten die Hoffnung, dass die Wissenschaft als Korrektiv des öffentlich medialen Diskurses wirke. Lediglich vereinzelt stieß die Kontaktaufnahme auf Widerstände, so im Falle der zweiten marokkanischen Moschee oder den *ablas* (Türk: ältere Schwester, sowohl in verwandtschaftlichem wie auch in religiösem Sinne), welche die Gesprächskreise einer Milli Görüş-Gemeinde leiteten. Es liegt gewissermaßen in der Natur der Sache, dass die Arbeit eines männlichen Ethnographen zu hochgradig gender-segregierten islamischen Bildungsräumen einen ausgeprägten *male bias* aufweist. Gleichwohl bot die Schule einen Raum, den eine Gruppe kopftuchtragender Mädchen derselben Milli Görüş-Moschee nutzte, um wiederholt das Gespräch mit mir zu suchen. In den türkischen Moscheen wurde mein Status als externer Forscher aufrechterhalten. In der marokkanischen Al-Taqwa Moschee, wo ich die umfassendsten Beobachtungen durchführte, wuchs demgegenüber bei vielen »Brüdern« die Idee, ich würde vielleicht der Einladung zum Islam bald folgen, was mich wiederholt zu einer Klärung meiner wissenschaftlichen Absichten bewog. Dies gelang mir wohl weitestgehend, ohne Gesprächspartner*innen vor den Kopf zu stoßen. Man werde mich dennoch nicht aufgeben und ich sei trotzdem immer herzlich willkommen, lautete denn auch die Antwort, die sich im Fortgang bestätigen sollte.

Für Jugendliche schien die Arbeit des Ethnographen insbesondere aufgrund seiner nur schwer einzuordnenden sozialen Rolle im Feld und dem Oszillieren zwischen Nähe und Distanz eine große Herausforderung zu sein. So wurde mir schnell klar, dass ich mich, trotz Kenntnis der aktuellen Rap-Musik, *up-to-date* Sneakers und der Fähigkeit mir in angemessenem Maße Sprachcodes anzueignen, nicht derart in eine Gruppe muslimischer Jugendlicher einleben konnte, um die Distanz der Beobachtung abzubauen und Teilnehmer der Gruppe zu werden. Schließlich war ich mit Ende dreißig so alt wie die El-

tern der Jugendlichen, mit denen ich arbeitete, was viele kleine, teils lustige Situationen uns wiederholt vergegenwärtigen. Ein Beispiel aus dem Protokoll:

Heute wird in der Neuen Moschee ein Fußballspiel gezeigt, das Mesut und Erkan sich mit mir gemeinsam dort ansehen wollen. Erkan muss seinem Vater Bescheid sagen, also warten wir vor dem Haus seiner Eltern auf dessen Rückkehr vom Supermarkt.

Mein Telefon klingelt und Mesut scherzt: »Marcel, Dein Vater ruft an! Geh schnell ran!« Ich schaue auf mein Display und stelle klar: »Das ist nicht mein Vater, das ist mein Sohn!« (der anruft, um mir Gute Nacht zu sagen) (Protokoll, 23.10.2018).

Darüber hinaus führte in institutionellen Settings wie den Schulen der kollegiale Umgang der Erwachsenen und mit Autorität ausgestatteten Akteuren mit mir dazu, dass die Jugendlichen mich auf der ›Seite‹ der Erwachsenen verorteten. Diese Dynamik ließ sich sukzessive durchbrechen, in dem ich in Pausen und zu anderen Gelegenheiten in den Räumen der Jugendlichen verblieb, anstatt beispielsweise die Lehrkräfte zu begleiten. Wie Breidenstein schreibt, dient der Ethnograph im Feld bisweilen auch »der Vertreibung von Langeweile. Sein Beitrag zur Unterhaltung ist vermutlich der wichtigste ›Tauschartikel‹, den er anzubieten hat (für die Befriedigung seiner Neugier)« (Breidenstein, 2007: 70). Diesen Aspekt ethnographischer Betätigung führen mir ebenfalls Erkan und Mesut vor Augen, die ich in der Erschließungsphase im Jugendzentrum des Stadtteils B kennenlernte und mit denen ich einige Zeit »durch die Straßen zog«. Sie stachelten sich unter meiner Beobachtung gegenseitig zu immer weiteren Provokationen an, bedrängten und beschimpften jüngere Besucher des Jugendzentrums, fluchten unverhältnismäßig laut und erhielten letztendlich ein vorübergehendes Hausverbot, so dass ich letztlich die Begleitung der beiden abbrach.

Die Forschungserfahrung ist angesichts dieser Herausforderungen eine Situation andauernder Reflexion, des sorgsam Abwägens und des Aus- und Durchhaltens. Diese für den Zugang, die Positionierung des Forschers im Feld und somit letztlich auch für die Qualität der Daten ausschlaggebenden Kriterien sollen im Fortgang der Arbeit in den Ausführungen zu den jeweiligen Settings und Situationen immer wieder berücksichtigt werden.

Zum Status des ethnographischen Materials und der ethnographischen Darstellung, soll hier zur Förderung der intendierten Rezeption noch darauf hingewiesen werden, dass die präsentierten Situationen und Konversationen selektiert und aus dem Zusammenhang gerissen sind, was für die Dargestellten weitreichende Konsequenzen haben kann.

Eine verbale Sequenz, ob sie nun auf Gedächtnisprotokollen oder Tonbandmitschnitten basiert, kann durch diese Reduktion etwas Bloßstellendes haben, einmal deshalb, weil alle anderen Kommunikationsebenen wegfallen und damit Relativierungen durch Tonfall, Gestik etc. nicht mitkommuniziert werden; dann aber auch deshalb, weil der weitere Kontext dessen, was sich vorher und nachher abgespielt hat, wegen der Notwendigkeit zur Pointierung abgetrennt ist (Schiffauer, 2002: 19).

Dem Moment der Macht, das mit diesem Vorgehen einhergeht, bin ich mir als Repräsentant der von mir beforschten Menschen bewusst und versuche, so sensibel wie möglich damit umzugehen. Ferner möchte ich auf die Gewichtung der Darstellung einzelner Akteur*innen und Gemeinden im Text hinweisen, die verschiedenen Faktoren geschuldet ist, wie beispielsweise den sich teils zufällig ergebenden Zugängen zu einzelnen Settings oder dem Forschungsinteresse für Islamverständnisse, die in der deutschen Sprache verhandelt werden und rückblickend oft jenen entsprechen die oft als »islamistisch« bezeichnet werden.²⁰ Obgleich beispielsweise der große Raum, den etwa die Salafis hier einnehmen, in Gegensatz zum tatsächlichen Personenpotential von Anhänger*innen der Strömung im Feldforschungsort steht, kommt ihnen einerseits durch ihr provokatives Auftreten und die starke mediale Präsenz eine große Bedeutung für die öffentliche Meinung über Islam zu. Auf der anderen Seite stellen sie einen Großteil der islamischen Ideengeschichte und Traditionen in Frage und somit gleichsam die Glaubensfundamente der Mehrheit von Muslim*innen. Insofern repräsentiert der Text nicht die allgemeine Situation der Muslim*innen im Feldforschungsort, sondern ist Resultat des Zugangs, der Selektion und der Darstellung des Ethnographen.

3. Das Buch

In diesem Buch sollen gerade jene zur Sprache kommen, deren Stimme in der ideologisch polarisierten öffentlichen Diskursarena zumeist nicht gehört wird, über die jedoch am meisten gesprochen und geschrieben wird. Jene, die islamischen Praktiken und Normen treu bleiben möchten, die hohen Wert auf traditionelle Lehrmeinungen legen, und die sich zumindest theoretisch als einzige errettete Gruppe verstehen und dennoch ein alltägliches Leben in Deutschland leben, ohne ihre Mitbürger*innen zu terrorisieren. Die islamischen Organisationen, die aus der Türkischen Tradition hervorgegangen sind, die Nachfahren der marokkanischen Bergleute oder die Salafis mit ihrer dogmatischen Rigorosität – sie alle haben die konkreten Handlungszusammenhänge und Argumentationspraktiken der Art, wie sie Religion organisieren, maßgeblich in Interaktion mit den islamischen Quellen, den national-kulturellen Traditionen und im Kontext der postmigrantischen Gesellschaft adaptiert und entwickelt. Diese Muslim*innen, die Imame, Lehrkräfte in Moscheen und Schulen, die jungen Lernenden und ihre Eltern, Auszubildende und Studierende, sie alle praktizieren auf je spezifische Art und Weise islamische Lehren und Normen in der pluralen bundesrepublikanischen Gesellschaft und navigieren pragmatisch zwischen verschiedenen Rechtfertigungsordnungen. Sie rufen unter großen zeitlichen und finanziellen Investitionen Vereine und Institutionen ins Leben und bringen im Moscheeunterricht, in Gesprächskreisen, Bildungsvereinen und im Islamischen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen unterschiedlichste Praxisgemein-

20 Sowohl der Salafismus als auch die Islamische Gemeinde Milli Görüş werden regelmäßig in den Verfassungsschutzberichten unter »Islamismus« aufgeführt. Verschiedene Autor*innen (z.B. Damiir-Geilsdorf & Menzfeld, 2020: 137–141; vgl. auch de Koning, 2018; Schiffauer, 2015b) hinterfragen die sicherheitsbehördlichen Kategorisierungs- und Benennungspraktiken kritisch und verweisen auf die möglichen negativen Konsequenzen für die so bezeichneten Personen.

schaften hervor, in denen Islam an die nächste Generation junger deutscher Muslim*innen vermittelt und für die Zukunft in der vormaligen Fremde weitergegeben werden soll. Diese Vermittlungsprozesse werden von vielfältigen gesellschaftlichen Dynamiken von Inklusion und Exklusion, Anerkennung und Widerstand (Haddad, 2017), Kritik und Rechtfertigung (Boltanski & Thévenot, 1991) begleitet, in denen und durch die muslimische Religiosität und Subjektivität ausgehandelt und transformiert wird. Islamische Bildungsräume als Orte dieser Aushandlungsprozesse sind in Kontrast zum großen öffentlichen Interesse daran wissenschaftlich noch immer eine Black Box. Den zentralen Gegenstand dieses Buches stellen dementsprechend die Praktiken islamischer Selbstverortung angesichts divergierender Islamverständnisse und öffentlicher Infragestellungen dar, die in diesen Räumen von individuellen und kollektiven muslimischen Akteur*innen situativ und dynamisch hervorgebracht werden. Dabei geht es mir nicht um die Beantwortung der Frage, ob Muslim*in sein in Deutschland ›normal‹ ist oder nicht, oder ob es dies in absehbarer Zeit sein wird. Es geht mir vielmehr darum, wie verschiedene muslimische Institutionen, Positionen und Subjektivitäten angesichts divergierender Rechtfertigungsordnungen unter den spezifischen Voraussetzungen der postmigrantischen Gesellschaft hervorgebracht werden und wie Islam aus einer Binnenperspektive muslimischer Gläubiger für das alltägliche Leben in der Deutschen Zivilgesellschaft sinnhaft gemacht wird. Wie haben sich beispielsweise Moscheegemeinden verschiedener Traditionen unter den Voraussetzungen der Bundesrepublik entwickelt und welche klassischen oder modernen Institutionen haben sie übernommen, transformiert oder herausgebildet? Wie transformieren sich Formen der Autorität und was bedeutet die Einführung des Islamischen Religionsunterrichts und der neuen Autoritäten Islamischer Religionslehrer*innen für Imame und Lehrende in den Moscheen? Wie werden theologische Positionen verhandelt, um Divergenzen aufrecht zu erhalten oder Kompromisse zwischen Rechtfertigungsordnungen zu schaffen und welche Prozesse von Öffnung und Schließung vollziehen sich im Spannungsfeld von Islamfeindlichkeit und islamistischen Dogmen? Diese Fragen legen den Fokus nicht auf das *Ob*, sondern vielmehr auf das *Wie* der Aushandlungsprozesse von Islam im spezifischen Kontext der deutschen Gesellschaft.

Dieses Buch möchte damit *erstens* einen Beitrag zur Ethnologie des Islam in Deutschland respektive Europa leisten. Insofern ist seine Aufgabe, die Binnenperspektive der Akteur*innen und die ihr zugrunde liegenden Erfahrungen zu rekonstruieren. Das Buch ist somit auch als Kritik einer Tradition soziologischer und politikwissenschaftlicher Studien zu Migration im Allgemeinen und zu Islam und Muslim*innen im Besonderen zu verstehen, in der unhinterfragt die Perspektive der Mehrheitsgesellschaft dominiert. Die Frage nach Integration stellen sich die Beforschten selbst jedoch selten und wenn, dann zuvorderst im Kontext anderer, für sie durchaus wichtigerer Fragestellungen: ›Was ist das Beste für meine Gemeinde?‹, ›Wie kann ich verhindern, dass meine Kinder die Religion vergessen?‹ oder ›Wie ist ein gottgefälliges Leben unter Ungläubigen möglich?‹ Dabei ist nicht die Frage nach Integration an sich problematisch – sie erweist sich in verschiedenen Kontexten durchaus als sinnvoll – sondern die Ausschließlichkeit, mit der sie die Beschäftigung mit Islam in Deutschland dominiert und zu einseitigen Ergebnissen und Fehleinschätzungen führt. Zugleich werden Fragen über innerislamische Auseinandersetzungen oder zur politischen Partizipation in Politik und Wissenschaft noch

immer eher selten gestellt. Darüber hinaus leistet das Buch *zweitens* einen Beitrag zur jüngeren Entwicklungsgeschichte des Islam, denn es beschreibt die Prozesse der Aushandlung und Positionierung verschiedener Islamverständnisse und Bewegungen in einem – gemessen an der *longue durée* der islamischen Historiographie – noch immer jungen Entwicklungskontext der nordwesteuropäischen Zivilgesellschaften. Während islamische Denkströmungen wie der Postislamismus (vgl. Bayat, 2007; Schiffauer, 2010), der revolutionäre Islamismus, wetablehnende salafistische oder mystische Strömungen oder die Varianten eines liberalen Reform-Islam grundsätzlich in Konkurrenz zueinander stehen, werden sie *in praxi* kontinuierlich auf Sinnhaftigkeit in einem spezifischen Kontext geprüft und pragmatisch den institutionalisierten Logiken der pluralen gesellschaftlichen Öffentlichkeiten angepasst. Erst ein Verständnis dieser Prozesse aus der Binnenperspektive ermöglicht ein Abschätzen der Richtung, in welche sich islamisches Denken in Zukunft entwickeln wird. Dabei füllt der vergleichende Blick auf einen deutschen, d.h. zuvorderst einen deutschsprachigen Islam eine bislang nicht bearbeitete Forschungslücke.

Das Buch umfasst fünf Kapitel, die insofern aufeinander aufbauen, als die an der einen Stelle vorgestellten Protagonist*innen an anderer Stelle wieder auftauchen und ihre Geschichten fortführen. Darüber hinaus orientiert sich die inhaltliche Struktur (Kap. I. ausgenommen) grob an der Chronologie der Etablierung islamsicher Bildungsräume in Deutschland. Kapitel II und III untersuchen Prozesse innerhalb muslimischer Selbstorganisationen, d.h. Moscheen und Vereinen. In den Kapiteln IV und V steht der neue islamische Bildungsraum des schulischen IRU im Fokus, der in letzterem auch vergleichend mit dem Moscheeunterricht betrachtet wird.

Für die analytische Beschäftigung mit Islam in der Bundesrepublik bedarf es der Reflexion jener gesellschaftlichen Voraussetzungen, unter denen über Islam und Muslim*innen gedacht, geschrieben und gesprochen wird und aus welchen spezifische Implikationen für die epistemischen Grundlagen und die analytische Perspektive wissenschaftlicher Beschäftigung resultieren. Dieser Feststellung folgend widmet sich *Kapitel I* dem gesellschaftlichen *Blick auf Muslim*innen*, wie er von meinen Gesprächspartner*innen – der Elterngeneration wie auch den Jugendlichen – konkret erfahren wurde und der, wie deutlich wird, ihre Selbstpositionierung in der deutschen Gesellschaft maßgeblich beeinflusst.

Kapitel II widmet sich einer Herausforderung, mit der sich Moscheen angesichts des fortschreitenden Generationenwechsels in der mehrheitlich nicht-muslimischen deutschen Gesellschaft konfrontiert sehen: der wahrgenommenen ›Gefahr‹, dass die Jugendlichen den Gemeinden verloren gehen. Unter der Überschrift *Islamische Bildungsräume schaffen* steht hier die Frage im Zentrum, wie die Moscheen auf dieses Problem reagieren und welche spezifischen Organisationsformen islamischer Bildung sie als Antwort hervorgebracht haben. Ausgehend von einer organisationssoziologischen Perspektive werden die Bildungsformate der Sultan Mehmet Camii (IGMG) und der marokkanischen Al-Taqwa Gemeinde verglichen. Dabei wird aufgezeigt, dass sich diese nicht nur hinsichtlich ihrer Sozialformen, Hierarchien und Methoden deutlich unterscheiden, sondern auch in ihrer historischen Genese, für die Faktoren wie Ethnizität, Nationalität und die spezifische islamische Diskurstradition wichtige Einflussgrößen darstellen.

Kapitel III stellt unter dem Titel *Welcher Islam...?* explizit die Polyvokalität des lokalen islamischen Diskursfeldes ins Zentrum des Interesses. Im lokalen Feld vertritt eine Vielzahl islamischer Autoritäten das, was nach ihrem Dafürhalten den ›authentischen‹ oder ›wahren‹ Islam darstellt. Ausgehend von Talal Asads (1986) Konzept der *discursive tradition*, das den Bezug der Alltagspraxis auf die Quellentexte betont, sowie einem Verständnis von Autorität als relational und prozesshaft (Sunier & Buskens, 2022), werden anhand akteur*innenzentrierter Fallbeispiele die Diskurstraditionen der Milli Görüş, der Al-Taqwa Moschee und der Salafiyya rekonstruiert und die zentralen Stoßrichtungen der innerislamischen Kritik herausgearbeitet.

Kapitel IV Islam macht Schule richtet den Blick weg von den muslimisch selbstorganisierten Bildungsräumen hin zur Einführung des staatlich verantworteten Islamischen Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule. Diese wird von vielfältigen und teils widersprüchlichen Erwartungen seitens der Eltern, Schulleiter*innen und Lehrer*innen begleitet, die etwa das vermittelte Islamverständnis oder die Verhältnisbestimmung zum Unterricht in den Moscheen betreffen. Die öffentliche Schule gilt in Nordwesteuropa gemeinhin als zentrale Instanz der Sozialisation in die politische Kultur der nationalstaatlich verfassten Zivilgesellschaften. Dieser Auftrag wird, wie der Vergleich der beiden Schulen illustriert, auf unterschiedliche Weise im Schulalltag implementiert, woraus eine jeweils spezifische politische Schulkultur resultiert. Die islamischen Religionslehrer*innen müssen das von ihnen vermittelte Islamverständnis in den Dienst dieser politischen Schulkultur stellen. Dabei stellt sich die zentrale Frage, wie islamische Normen und Praktiken als Beitrag zur zivilgesellschaftlichen Bildung geltend gemacht werden.

Kapitel VI stellt schließlich auf das konkrete Unterrichtsgeschehen *in situ* ab und analysiert die *Übersetzungen*, die durch Praktiken der Kritik und des Kompromisses zwischen den Rechtfertigungsordnungen hergestellt werden, anhand dreier im Unterricht verhandelter Themenbereiche: *Islam und die Naturwissenschaften*, *Zwischen Himmel und Hölle* und *Gewalt im Islam*. Die Themen *Islam und die Naturwissenschaften* und *Zwischen Himmel und Hölle* werden in vergleichender Perspektive analysiert und beziehen Beobachtungen aus den Moscheen mit ein. Dabei lassen sich auch Ansätze der Angstpädagogik und vereinzelte exklusivistische Tendenzen beobachten. Immer wieder sind die Lehrkräfte aber auch darum bemüht, Kompromisse zu schließen, durch die sich staatsbürgerliche Erfordernisse islamisch legitimieren und begründen lassen. Nach diesem komparativen Blick auf die Vermittlungsansätze in den islamischen Bildungsräumen im Feldforschungsort schließt das Kapitel mit einer Fallstudie aus dem IRU des Gymnasiums. Anhand eines mehrstündigen Unterrichtsmoduls zur Frage »Inwiefern ist der Islam gewalttätig?« wird demonstriert, dass Schüler*innen im IRU jenseits dualistischer Ordnungskonzepte (Säkularismus – Religion, Moderne – Tradition, christlich-jüdische Werte – Islam etc.) auf eine Vielzahl von Referenzsystemen und Rechtfertigungsordnungen zurückgreifen, um Kritik zu üben, Kompromisse zu erzielen und sich im Angesicht von Islamkritik und gewaltvoller Historiographie selbst sinnhaft als Muslim*innen in der pluralistischen Gesellschaft zu positionieren.

Abschließend fasse ich die Ergebnisse in einer Schlussbetrachtung zusammen. Ein Überblick über wichtige Organisationen, ein Abbildungsverzeichnis und das Literaturverzeichnis schließen das Buch ab.

I. Der Blick auf Muslim*innen

1. Der 11. September hat alles verändert

Jeder wird dir das gleiche sagen. Vor dem 11. September und nach dem 11. September, da war eine Veränderung. [...] Die erste Generation waren die Gastarbeiter. Keine Bildung, egal. Da ist also jemand aus der dritten Welt gekommen und ihm muss geholfen werden. Danach die Kinder, die hier geboren und hier zur Schule gegangen sind. Sind eigentlich keine Ausländer, aber sind kulturell anders erzogen worden. Die erste Generation wurde also vergessen, dann gucken die Leute zwei Generationen an. Jetzt geht es nur noch um die Jugendlichen, mit denen die Straßen nicht gut funktionieren, um Schüler, die den Unterricht stören. Gründe für diesen Wandel sind zum einen die Generationen und der 11. September (Abdellatif, 27.01.2019).

Scheikh Abdellatif ist seit 1995 die religiöse Autorität der marokkanischen Al-Taqwa Moschee und hatte die Entwicklung seiner Gemeinde – anders als die türkischen Hodschas, die in der Regel alle fünf Jahre wechseln – seither begleitet und geprägt. Als wir im Januar 2019 im Anschluss an das Nachmittagsgebet zum Tee in der Moschee zusammensaßen, erläuterte er mir die Entwicklung der Moschee und seine Perspektive auf die historischen Fluchtlinien des gesellschaftlichen Blicks auf Muslim*innen.

Zwar hatten die ›Gastarbeiter*innen‹ in Deutschland bereits in den frühen 1980er Jahren begonnen, sich selbst zu organisieren und für sich Gebetsräume zu erschließen, führten aber bis Ende der 1990er Jahre ein politisches Schattendasein als ›Ausländer*innen‹. Der Scheikh benannte klar den kolonialen Blick auf die Arbeitsmigration »aus der dritten Welt« die – etwa in deutschen Schulbüchern für den Geschichtsunterricht – noch bis in die 2000er Jahre als »Armutswanderung« (Mannitz & Schiffauer, 2002: 90–91) gerahmt wurde. Diese Wahrnehmung der Immigrierten als ungebildete und rückständige Bedürftige unterschlägt den Beitrag, welchen diese für den Wirtschaftsaufschwung der Bundesrepublik geleistet hatten und dient gleichsam der Konstruktion eines deutschen Selbstbildes als soziale Wohlstandsnation (ebd.). Onkel Ismail, der als Gastarbeiter mit 18 Jahren aus Marokko nach Deutschland gekommen war, um im Bergbau zu arbeiten

und der einer der Gründer der Al-Taqwa Moschee ist, sah die Verhältnisse aus einer anderen Perspektive:¹

Allah *subhāna wa-ta'ālā*, unser Herr, hat alles geplant. Guck mal, in Deutschland war man damals arm, die hatten keine Leute mehr. Und in Marokko die hatten genug Leute da, die keine Arbeit hatten. Und wer hat den richtigen Plan? Allah *subhāna wa-ta'ālā*. (Ismail, 12.05.2019).

Anders als die deutsche Geschichtsschreibung war Ismail sich des Beitrags, den die Gastarbeiter für die Wirtschaft der an menschlichen Ressourcen armen Bundesrepublik leisteten, sehr bewusst. Die politischen Handlungsbedarfe, welche sich aus ihrem Bleiben ergaben, wurden von staatlicher Seite jedoch nur unzureichend wahrgenommen (Bade, 2013: 19). Die erste Generation, die ›Onkel‹ wie Ismael, Yusuf oder Osama, die den Grundstein für die Moscheen in der Bundesrepublik gelegt hatten, wurde schlicht vergessen und die aus dieser verschleppten Integrationspolitik resultierenden Probleme – so die implizite Argumentation des Scheikh – werden heute den Jugendlichen angelastet, die im öffentlichen Raum als Störfaktor wahrgenommen würden. Dieser heute dominierende Blick auf muslimische Jugendliche ist Abdellatif zufolge maßgebliches Resultat der Anschläge auf das World Trade Center am 11. September 2001.

Auch der türkeistämmige Abdullah, Mittvierziger, Oberarzt und Lehrer des ältesten Jungenkurses in der Al-Taqwa Moschee bestätigte die gravierenden Veränderungen nach 9/11 und hob insbesondere die Verschiebungen in der öffentlichen Themensetzung und der Benennungspraxis von Muslim*innen hervor.

Der 11. September hat alles verändert. Früher ging es um Kopftuch und Schweinefleisch essen, immer wieder, zum Beispiel im Philosophieunterricht. Und mit dem 11. September hat das alles eine ganz andere Gewichtung angenommen. Da ging es auf einmal um ›Extremist‹ und ›Terrorist‹, ›Islamist‹, ›Wahhabit‹, ›Salafist‹ (Abdullah, 09.12.2018).

Sei es zuvor in Diskussionen noch um religiöse Praktiken gegangen, wie das Verbot des Verzehrs von Schweinefleisch oder das öffentlich sichtbare Symbol des islamischen Kopftuchs, so sei das Sprechen über Islam seit 9/11 von den oben aufgelisteten Labels dominiert. Während Abdullahs Vater ein Leben im türkischen Diaspora Milieu geführt hatte, in welchem man bemüht war, die eigene Religiosität von der Gesellschaft abgewandt aufrecht zu erhalten, gehörte Abdullah selbst jener zweiten Generation an, die ihre muslimische Identität sichtbar in die Gesellschaft hineinrug. Während des Studiums stand er der salafistischen Szene nahe und betrieb Straßen-Missionierung (*street-da'wa*). Der gesellschaftliche Argwohn Muslim*innen gegenüber wurde nach 9/11 indes behördlich in vielfältige konkrete Maßnahmen übersetzt. So schloss etwa die Universität, in der Abdullah seinerzeit sein Medizinstudium absolvierte, den bis dahin von muslimischen Studierenden gerne genutzten Gebetsraum. Und auch der öffentliche

1 Die Honoratioren der ersten Generation werden von vielen jüngeren Brüdern mit *'ammo* angesprochen, was im Arabischen gleichermaßen die Bezeichnung für Onkel väterlicherseits, wie auch eine allgemeine Respektsbezeichnung für ältere Männer ist. Viele Brüder in der Moschee sprechen sich auch auf Deutsch als Onkel an.

Aktivismus wurde schnell unterbunden, da es schlicht keine Informationsmaterialien mehr gab.

Von jetzt auf gleich hatte weder die saudische Botschaft Koranübersetzungen verteilt, noch haben wir von den Moscheen Faltblätter bekommen. Wahrscheinlich gab es von oben Druck: »Hier mit eurem Islam jetzt mal n bisschen Ruhe.« Und dann ist das alles versendet [...]. Mein Papa hat gesagt, spätestens mit dem Studium musst du deinen Bart abmachen. So wirst du keine Anstellung finden in irgendeinem Klinikum. Nach dem 11. September – überleg mal – ich habe 2002 angefangen zu arbeiten. Ich hab' gesagt, nein, das ist eine Prüfung von Allah. Wenn ich jetzt so undankbar wäre, dass ich mich verstelle... mir geht es nicht um den Bart. Wo ich nicht gerne mit dem Bart gesehen bin, da werden die mir auch nicht meine Gebete dulden! Und wo kein Gebet für mich ist, gibt es für mich auch keine Arbeit (ebd.).

Nach Abschluss seines Medizinstudiums bewarb er sich in verschiedenen Krankenhäusern. In den Vorstellungsgesprächen formulierte er klar seine religiösen Bedürfnisse und erhielt schließlich seine heutige Stelle. Er darf im Krankenhaus beten und auch mit Bart operieren, sofern er diesen unter einer Sturmhaube verbirgt.

Abdelkarim, ein weiterer Lehrer der Al-Taqwa Moschee, berichtete, wie sich Kollegen nach 9/11 plötzlich abwandten oder dass fremde Menschen ihn, der einen langen Bart und häufig den bodenlangen Qamis trägt, auf offener Straße als Taliban oder Bin Laden diffamierten. Es gebe zwar auch heute noch »diese Blicke«, doch sei es alles in Allem besser geworden. Dennoch forderte er: »Diese Angst muss weg, diese Angst... du hast sofort Angst« (ebd.). Es ist Abdulkarims Sohn Bilal, der jenen Wunsch äußerte, der das Buch einleitet: Er wollte »normaler deutscher Muslim« sein. Bilal war 2001 noch nicht auf der Welt und doch sollte das Ereignis Einfluss darauf nehmen, wie er in seinem Geburtsland Deutschland wahrgenommen wird.

Der 11. September rückte insbesondere jene Muslim*innen ins Rampenlicht, die sich in der Öffentlichkeit sichtbar als solche zu erkennen gaben, sei es durch das Kopftuch, oder die, wie Adulkarim oder Abdullah, optisch in das medial vermittelte Bild des Extremisten, Salafisten oder Terroristen passten. Hin und wieder vermutete auch ein*e Gesprächspartner*in, der Anschlag auf das World Trade Center sei ein Inside Job der USA gewesen, entweder zwecks Schaffung eines Vorwandes, in den Irak einzumarschieren, um sich Zugang zu den dortigen Ölquellen zu verschaffen oder um im Sinne des Huntington'schen Kulturkampfes die Muslim*innen als Feindbild aufzubauen.² Der

2 Das Narrativ des Inside-Jobs scheint sich unter Muslim*innen hartnäckig zu halten, wurde mir gegenüber allerdings nur sehr vorsichtig geäußert. Während meiner jüngeren Forschung zur Salafiyya hingegen (2023), lernte ich (außerhalb des Feldforschungsortes) einen Gesprächspartner kennen, der dieses Narrativ glaubhaft abstritt. Er hatte Ende der 1990er Jahre das Islamische Zentrum Münster besucht, wo er zum inneren Kreis um den ägyptischen Dschihad-Ideologen Usama Ayoub gehörte. Ayoub war enger Vertrauter des dschihadistischen Vordenkers Sayyed Imam al-Sharif, auch bekannt als Dr. Fadl, und arbeitete in Pakistan zusammen mit dem späteren Al-Qaida Gründer Aiman al-Zawahiri an der Organisation der arabischen Mujahedin für den afghanischen Widerstand gegen die sowjetische Invasion. Ayoub war in den 1990ern nach Deutschland geflohen und hatte bald das Zentrum in der westfälischen Universitätsstadt aufgebaut. Mein Gesprächspartner bestätigte Kontakte Ayoubs zu Muhammad Atta, einem der Attentäter des 11. Septem-

Argwohn und die Verdachtslogik, die seit dem 11. September den gesellschaftlichen und politischen Blick auf Muslim*innen prägen, wirkt bis heute nach. Scheikh Abdellatif kritisiert die in der Gesellschaft mittlerweile dominante Assoziation von Terrorismus mit Muslim*innen, die maßgeblich durch die Medien konstruiert worden sei:

Wenn ich sage Banane, dann denkst du an etwas krummes Gelbes. Wenn ich sage Auto... Es kommen schnell Bilder in euren Kopf. Wenn ich sage Terrorismus, was kommt schnell in die Gedanken? Muslime! Wer hat das gemacht? Wer hat das gebaut? Medien! Das ist leider die Entwicklung. Menschen waren vorher gut, jetzt sind sie schlecht. Warum? Weil sie Muslime sind. Warum? Wegen der Bilder! (Abdellatif, 27.01.2019).

Wenngleich der Blick auf Muslim*innen in Deutschland und Nordwesteuropa historisch von verschiedenen äquivalenten Alteritätsdiskursen geprägt ist – über den kolonialen Blick des Orientalismus (Said, 1978), den von Huntington (1993) beschworenen Kulturkampf, oder die Integrationsdebatten und Anerkennungsdiskurse um die Jahrtausendwende (Haddad, 2017: 19–36) – so war für meine Gesprächspartner*innen der 11. September jener Punkt, der für das Alltagsleben und Erleben in der deutschen Gesellschaft eine tiefgreifende Zäsur bedeutete. Für die heutigen Eltern und Lehrer*innen der sogenannten zweiten Generation hatte sich mit dem Anschlag und dem im Folgenden durch die Bush Regierung ausgerufenen globalen *War on Terror* alles verändert: Arbeitskolleg*innen wandten sich ab, Karrierewege wurden versperrt, Gebetsräume geschlossen. Während es in den Migrationsdebatten bis dato um die Parallelgesellschaften von ›Asylant*innen‹ und Ausländer*innen ging, lässt sich nun eine Interessenverschiebung in Richtung Religionszugehörigkeit verzeichnen und stellte fortan explizit die Muslim*innen ins Rampenlicht, so dass manche Autor*innen von einer »Islamisierung« der Integrationsdebatten (Schubert und Meyer, 2011: 15) sprechen. Die Bilder, die diesen Prozess begleiteten und stimulierten, wurden seinerzeit noch weitestgehend durch das Fernsehen und die Printmedien verbreitet.³ Die Versicherheitlichung des Blickes auf Muslim*innen hat sich seither nicht nur in den Sicherheitsbehörden und der Politik etabliert, sondern ist sukzessive auch in das Bildungswesen, in die Wissenschaft und die pädagogische Praxis diffundiert (vgl. Hafez, 2014; Schiffauer, 2015b). Juschkat und Leimbach sprechen von einem »hegemonialen Radikalisierungsparadigma« (2017), aus dessen Warte gerade junge Muslim*innen als für Radikalisierung gefährdet und *vice versa* als gefährlich gesehen werden (ebd.: 17). Für diese Assoziation von Terrorismus und Muslim*innen macht Scheikh Abdellatif maßgeblich den »Mediendiskurs Islam« (Karis, 2013: 14) verantwortlich.⁴ Für jene muslimischen Jugendlichen, die nach dem 11. September geboren wur-

ber, und sei diesem auch persönlich im Münsteraner Zentrum begegnet. Atta war zweifelsohne im dschihadistischen Milieu in Deutschland vernetzt, was einen Inside Job des CIA zwar nicht ausschließt, aber zumindest in Frage stellt.

- 3 Sabine Schiffer weist etwa auf die Verwendung des Bildes ›Muslime im Gebet‹ hin und belegt, dass dieses sowohl für die Bebilderung von Berichten über das Gemeindeleben verwendet wird als auch zur Illustration extremistischer Aktivitäten (Schiffer, 2005: 24).
- 4 Karis (2013) untersucht aus diskursanalytischer Perspektive das Islambild in der Berichterstattung der *tagesthemen* 1979 bis 2010 und stellt fest, dass dies nicht stabil ist, sondern aus konkurrierenden Deutungsmustern besteht, die sich historisch wandeln. »Der Mediendiskurs Islam wird mithin

den und die heute als Generation-Z bezeichnet werden, findet dieser Mediendiskurs Islam maßgeblich in digitalen Räumen und auf Social Media Plattformen im Internet statt und ist über das Smartphone allzeit zugänglich und abrufbar. Wie aber rezipieren diese jungen deutschen Muslim*innen den aktuellen Diskurs und wie positionieren sie sich gegenüber den kolportierten Bildern von Muslim*innen? Dieser Frage gehe ich nun anhand der Beispiele von Zeynep, Bassem und Younes, die alle zur Zeit der Forschung 15 Jahre alt waren und die zehnte Klasse besuchten, nach. Sie eröffnen gleichsam das soziodemographische Feld zwischen religiös distanzierten und religiös konsequenten jungen Muslim*innen sowie zwischen Türkei- und Marokkostämmigen, um welche sich die Moscheen in meinem Feldforschungsort zuvorderst bemühen und die im Fokus dieser Arbeit stehen.

2. Generation Z zwischen den Extremen

Bassem und Younes – schwimmen in der Meinungsflut

Im März 2019 war ich der Einladung des 15-jährigen Younes gefolgt, ihn zuhause zu besuchen. Ich hatte ihn während der Begleitung des Islamischen Religionsunterrichts an der Hauptschule Nord kennengelernt. Nun fand ich mich im Flur der Mietswohnung wieder und wurde der Familie vorgestellt, die aus dem Rif im Nordosten Marokkos stammt und sich als berberisch versteht. Younes hatte auch seinen Cousin Bassem »zur Verstärkung« eingeladen und nachdem wir es uns zu dritt im Wohnzimmer bequem gemacht hatten, entwickelte sich ein Gespräch, das schnell eine eigene Dynamik annahm. So gewährten die Jungen sich gegenseitig zwar nur begrenzt Raum für ausführliche Darstellungen etwa zur Geschichte ihrer Eltern oder eigener Lebenserfahrungen. Der dialogische Charakter des Gesprächs, das gegenseitige Anknüpfen an die Gedanken des Anderen, die Kommentare und Einwände boten jedoch Aufschluss über die relevanten Themen und ihre Positionen dazu und illustrierte, was die Jugendlichen bewegt. Von etwaigen Fragen zu alltagsbezogenen Themen drifteten die Jungen immer wieder in Diskussionen miteinander ab und schwenkten zu großen politischen und religiösen Fragen, zu denen sie eifrig auf dem Smartphone nach YouTube-Videos recherchierten, um das Erzählte zu demonstrieren oder zu validieren. Während Bassem oft die Agenda setzte und hitzköpfig verschiedene Belange zur Sprache brachte, kommentierte Younes meist besonnener und relativierte bisweilen die Vorstöße seines Cousins.

Younes und Bassem beschrieben sich selbst als wenig religiös. Sie berichteten eher beiläufig, dass sie zwar im Alter von 11 bis 13 den Unterricht in der Al-Taqwa Moschee

[...] als der Ort angesehen, an dem gesellschaftliches Wissen über den Islam diskursiv produziert wird. Bei diesem Wissen handelt es sich [...] ausdrücklich nicht nur um jene Islam-Klischees und Stereotype, deren Vorhandensein in der Forschung oftmals beklagt wird, sondern auch um solche Konstrukte, deren Vorhandensein die Forschung als Ausweis einer »ausgewogenen« Darstellung begrüßt« (Karis, 2013: 14). Der Mediendiskurs erschafft also nicht nur »Radikale« und »Salafisten«, sondern ebenso die »liberalen« oder »gemäßigten Muslim*innen«, »die »Parallelgesellschaft« ebenso, wie die »gelungene Integration«« (ebd.).

besucht, aktuell aber die Religion, die ihre Eltern noch »streng« lebten, eher flexibel praktizieren würden. Man sei halt »moderner« geworden und Party gehöre eben auch dazu, meinte Younes. Indes echauffierte sich Bassem leidenschaftlich etwa über Mitschüler*innen, die im Hauswirtschaftsunterricht auf die Einhaltung islamischer Speisegebote bestünden und das von der Lehrerin im Supermarkt gekaufte Fleisch ablehnten, denn Deutschland sei »immer noch christliches Land.« (Bassem, 26.03.2019). Auch kritisierte er den Unwillen oder die mangelnden Fähigkeiten türkischer Bürger*innen, die Landessprache zu sprechen: »Ich gehe bei Erdemli [türkischer Supermarkt] rein und nicht einer redet Deutsch. Was ist das?! Keiner kann Deutsch, obwohl du in Deutschland bist!« (Ebd., Anm. d. Verf.). Die beiden marokkostämmigen Jungen sprachen, wie auch der am Anfang des Buches genannte Bilal fast ausschließlich Deutsch. Tamazight (bzw. Tarifit, den Tamazight-Dialekt des Rif), die Muttersprache ihrer berberischen Eltern oder das marokkanische Arabisch verstanden sie, sprachen diese hingegen allenfalls rudimentär. Die deutsche Sprache war für sie somit ein zentrales Identifikationsmoment als marokkostämmige Deutsche und sie forderten die Beherrschung auch von türkei- und marokkostämmigen Bürger*innen ein. Auch im Umgang mit der Religion erwarteten die Jungen, die selbst nicht beteten oder im Ramadan fasteten eine Anpassungsleistung von praktizierenden Muslim*innen. So müsse man in dem christlichen Land flexibel mit der Einhaltung islamischer Normen umgehen. Mit diesem Argumentationsgang reproduzierten sie jene Topoi der bundesrepublikanischen Integrationsdebatten, in welchen Muslim*innen noch immer als Fremde von der Gesellschaft ausgeschlossen werden und sich im Gastgeberland zu assimilieren hätten. Trotz dieser Distanzierung von den religiös und ethnisch geprägten migrantischen Milieus lässt sich auch ihre Identität als Muslim*innen mobilisieren, wie sich einige Minuten später zeigte. Das Gespräch kehrte wieder zum Moscheeunterricht in der Al-Taqwa Moschee zurück und Younes dachte laut darüber nach, wie sein damaliger Lehrer hieß, als Bassem das Wort ergriff, um das Gespräch in eine andere Richtung zu lenken:

Bassem: »Mich regt immer auf, wenn ich in den Medien höre ... also immer, wenn irgendwas passiert, die ziehen immer über die Religion her. Wenn irgendein muslimischer Täter irgendwas gemacht hat: »Islamischer Mann!«, »islamischer Mann!«. Und das zieht einen so in den Dreck. Sie müssen doch nicht die Religion in eine Tat reinziehen. Das war einfach ein Hund und fertig aus. Eine Frau abgestochen, einen Mann abgestochen – war als Mensch ein Hund, aber das hat nichts mit seiner Religion zu tun. Sowas gibt's auch im Christentum. Sowas gibt's auch im Judentum, sowas gibt's überall. Und dann muss man in den Medien doch nicht so die Religion reinziehen. Keine einzige Religion sagt: »Stich eine Person ab oder töte Ungläubige!« So ein Mann, der auf die Straße geht und sagt: »Islam heißt Unterdrückung und Unterwerfung...«.

Younes unterbricht Bassem: »Ah! Kennen Sie Michael Stürzenberger?⁵ (Beginnt auf dem Smartphone zu suchen.). Ich gucke mal grad ein bekanntes Video von dem. Ich klicke jetzt irgendwas an, okay? Vom Sehen her muss man den eigentlich kennen, weil... (spielt ein Video ab, redet aber weiter, ohne dass wir dazu kommen, auf den Inhalt zu hören).

5 Ich hatte Younes oft gebeten, mich zu duzen, was ihm in der Schule zumeist gelang. Auch Bassem hatte ich es angeboten, doch da wir uns erst an jenem Tag kennengelernt hatte, gelang es ihm nicht und auch Younes fiel wieder in die gewohnte Anrede Erwachsenen gegenüber zurück.

Der hetzt gegen den Islam. Also der will, dass der Islam aus Deutschland entfernt wird«. (Protokoll, 26.03.2019).

Durch die wahrgenommene Fokussierung der Medien auf »den islamischen Mann«, der immer dann im Mittelpunkt stehe, wenn »irgendein Moslem irgendwas gemacht hat« (Bassem, 26.03.2019), fühlen sich die Jungen, auch als Muslime angesprochen und »in den Dreck« (ebd.) gezogen. Wenngleich etwa Bassem kurz zuvor harsche Kritik an konsequent praktizierenden Mitschüler*innen geübt hatte, mobilisierte der Gedanke an die mediale Repräsentation von Islam und Muslim*innen die Selbstpositionierung als Muslim.⁶ Ihren Unmut darüber, wie sie als muslimisch gelesene junge Männer etwa von dem genannten islamfeindlichen Rechtspopulisten Michel Stürzenberger porträtiert werden, brachten sie deutlich zum Ausdruck.⁷ Auch von anderen Jugendlichen gleichen Alters, wie etwa dem türkeistämmigen Samet, den ich kennenlernte, als ich die in der Einleitung (Abs. 2.3) genannten Jungen Mesut und Erkan im Oktober 2018 zum Schischa rauchen in den Park begleitete, wurde der Islamkritiker als Provokateur wahrgenommen (Samet, 15.10.2018). »Der Typ steht in Fußgängerzonen und schimpft auf Islam! Weil er keine Muslime kennt und sie auch nicht kennenlernen will!« (ebd.), erklärte Samet. Um mir Stürzenbergers Rhetorik zu demonstrieren, rief auch er auf dem Smartphone ein YouTube-Video auf, in welchem der Rechtspopulist an einer Straßenecke steht und in ein Mikrofon skandiert:

... jeder Türke und jeder Moslem, der wirklich friedlich und integriert und moderat ist, müsste sich dafür einsetzen, dass die ganze Gewalt und das Töten und die Frauenun-

-
- 6 Als Beispiele sei etwa die Berichterstattung über verschiedene dschihadistisch motivierte Terroranschläge oder die sexuellen Übergriffe der Silvesternacht 2015 überwiegend durch nordafrikanische junge Männer in Köln genannt, an welche sich heftige Debatten über männliche Geflüchtete aus mehrheitlich islamischen Ländern angeschlossen hatten. Innerhalb der Ethnologie kam es etwa zu einem kurzen Schlagabtausch zwischen Susanne Schröter und Samuli Schielke (18.07.2018). Schröter ist eine der dominantesten Stimmen der deutschen Islamdebatte und fällt zuvorderst durch islamkritische Beiträge in bevorzugt konservativen Medien auf, in denen sie Kopftuchzwang und das »islamistische Patriarchat« anprangert. Schielke warf ihr in seiner Replik auf einen Artikel zu Kölner Silvesternacht in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (Schröter, 12.06.2018) einen kulturalisierenden Impetus vor und attestierte: Ihre Thesen gelten in Fachkreisen als übertrieben zugespitzt, analytisch schwach, und zum Teil als sachlich falsch.« (Schielke, 18.07.2018).
- 7 Michael Stürzenberger (*1964) ist ein rechtspopulistischer Agitator und gilt dem Landesamt für Verfassungsschutz Bayern als die »zentrale Person der verfassungsschutzrelevanten islamfeindlichen Szene in Bayern« (Bayerisches Staatsministerium des Innern, für Sport und Integration 2020, 215). Er verbreitet seine Thesen über den islamfeindlichen Blog *Politically Incorrect* oder die YouTube Kanäle *Michael Stürzenberger* oder *EWÖ-Live* (Europäischer Widerstand-Online), war Bundesvorsitzender der rechtspopulistischen Partei *Die Freiheit* und trat bei Veranstaltungen verschiedener PEGIDA Lokalgruppen auf (ebd. 215–216). Der Verfassungsschutz beurteilt Stürzenbergers Aktivitäten wie folgt: »Derartige kollektive Stigmatisierungen von Muslimen und ihres Glaubens überschreiten die Grenzen einer sachlichen und auf eine geistig-kulturelle Auseinandersetzung abzielenden Kritik am Islam. Aufgrund der darin zum Ausdruck kommenden pauschalen Diffamierung einer bestimmten Bevölkerungsgruppe als aggressiv und gefährlich richten sie sich insbesondere gegen die im Grundgesetz verbrieft garantierte Menschenwürde (Art. 1 GG) sowie gegen das Grundrecht der Religionsfreiheit (Art. 4 GG).« (Ebd.).

terdrückung und die Scharia gestrichen werden! Gestrichen werden aus dem Koran! (Malarich, 16.04.2013, 0:21 – 0:40).⁸

Hier manifestiert sich die Klaviatur, auf welcher der Redner seine Polemik zum Klingen bringt: Wer sich nicht proaktiv und lautstark von vermeintlich islamisch legitimer Gewalt distanziert, der steht unter Verdacht, derartiges schweigend gutzuheißen oder willentlich zu fördern. Stürzenberger schürt bewusst Ängste vor einer Unterwanderung und Islamisierung Deutschlands und inszeniert Muslim*innen pauschal als Gefahr für die Demokratie. Anders, als Samet hatten Bassem und Younes nicht die Zeit, das auf dem Smartphone gefundene Video des Rechtspopulisten gemeinsam mit mir anzuschauen, denn Bassem fand in seinen vom YouTube-Algorithmus vorgeschlagenen Videos gleich ein anderes, das vorzuspielen ihm wichtiger erschien:

Guck mal! Das ist jetzt eine Szene aus einem Film. Das ist so ein Mann, der ist so IS, ...wie heißt das? Islamist!

[Die Szene zeigt einen Mann mit Glatze und langem weißen Bart, der in ein dunkelgraues Gewand gekleidet auf der Bank in einer Gefängniszelle sitzt.] Und der Mann daneben, der hat auch sowas an, da meinten sie [die Polizei im Film] auch direkt Moslem. Der wurde auch so behandelt, als wäre er ein Islamist. Deswegen wurde er auch gefangen genommen (Bassem, 26.03.2019; Anm. d. Verf.).

Wir schauten uns das Video an. Die nächste Einstellung zeigte einen Mann mit gestutztem Oberlippenbart in khakifarbenem Hemd der ebenfalls allein in seiner Zelle auf einer Pritsche sitzt. Drei Männer im Anzug betreten den Trakt und begeben sich in die Zelle des Mannes, den Bassem als Islamisten bezeichnete. Auch ohne Kontext des Films wird deutlich, dass es sich um Polizisten oder Agenten eines Geheimdienstes handelt. Einer der Männer wendet sich an den Islamisten und brüllt.

Polizist: »Sag mir, für wen du arbeitest! Wer erteilt dir die Befehle, du skrupelloses Scheusal?«

Der Islamist antwortet in ruhigem und bestimmtem Ton: »Allah ist mein Befehlsgeber. Ich führe einen heiligen Krieg.«

Der Polizist brüllt: »Was genau soll an dem Entführen und Ausrauben von Moslems, sie lebendig zu begraben und ihre Kehle durchzuschneiden heiliger Krieg sein, verdammt?! Mieses Stück Dreck!«

Islamist: »Der Koran befiehlt uns, dass wir so lange unermüdlich weiterkämpfen, bis jeder ein Moslem ist. Der Prophet Muhammad bekämpfte die Feinde Allahs bis zum Lebensende. Tapfer setzte er sein Schwert für Allah ein. Und wir tun es ihm gleich.«

Der Zellennachbar schaltet sich zur Verwunderung aller in das Gespräch ein und erwidert dem Islamisten: »Muhammad war niemals Verursacher eines Krieges. Allah riet ihm zur Weisheit in seinen Taten! Und er trug ihm auf, dies weiterzuverbreiten. Dschihad bedeutet, man möge den Weg Allahs gehen, während man auf der Suche nach der Wahrheit ist. Unser Prophet kämpfte nur, wenn er von Feinden angegriffen wurde, um

8 In dem Video tritt der Islamkritiker bei einer Kundgebung der rechtspopulistischen Partei *Die Freiheit* am 13.04.2013 in München auf und agitiert gegen die geplante Errichtung eines Islam-Zentrums (Malarich, 16.04.2013).

zu überleben. Er verteidigte seine Ehre und seine Besitztümer. In seinen gesamten 23 Jahren als Prophet kämpfte er nur für zwei Monate... Möge Allah uns unsere Sünden vergeben.«⁹

Das Video ist zu Ende und Bassem legt das Smartphone in den Schoß.

Bassem: »Hört sich viel weiser an als das, was der Islamist da sagt« (Protokoll, 26.03.2019).

Offensichtlich war Bassem beeindruckt von der Gegenrede des Zellennachbarn im Video, welche dieser an den Islamisten und gegen dessen Verständnis von Dschihad richtet.¹⁰ Ich nutzte das Stichwort ›Islamist‹ und fragte die Jungen, ob ihnen der Begriff ›Salafismus‹ geläufig sei. Nicht nur war der Begriff ihnen bekannt; Younes gestand auch seine Sympathien für den wohl prominentesten salafistischen Prediger Pierre Vogel, woraufhin Bassem umgehend seine Abneigung diesem gegenüber betonte. Auch die 2016 verbotene Lies!-Kampagne – in deren Rahmen Anhänger der Salafiyya Mitte der 2010er Jahre vor Schulen und in Fußgängerzonen deutsche Übertragungen des Koran verteilt hatten – und ihr Gründer Ibrahim Abou-Nagie waren Younes bekannt, dieser sei aber »...zu krass! Der sagt: Ja, du bist in der Hölle, du bist in der Hölle! Du, du, du ungläubig! Alle in die Hölle!« (Younes, 26.03.2019). Younes hatte sich offensichtlich mit den Positionen der beiden Salafisten beschäftigt, unterschied er doch zwischen dem eher politisch-missionarischen Aktivismus des Pierre Vogel und dem Takfirismus (abgeleitet von *takfir*; jdn. für ungläubig erklären) von Abou-Nagie.

Es dauerte etwa eine halbe Stunde, bis Bassem und Younes ein Ereignis ins Gespräch brachten, das zu damaligem Zeitpunkt wohl keine*n meiner Gesprächspartner*innen unberührt gelassen hatte und dass, so nehme ich an, implizit die vorherigen Themensetzungen stimuliert hatte. Am 15. März 2019 – elf Tage vor unserem Treffen bei Younes zuhause – verübte ein australischer Rechtsradikaler einen Anschlag auf zwei Moscheen im neuseeländischen Christchurch und erschoss 51 Menschen, die sich zum Freitagsgebet versammelt hatten. Er hatte sich während der Tat per Helmkamera gefilmt und

9 Der oben aufgeführte transkribierte O-Ton des Videos entstammt der Audioaufzeichnung des Gesprächs. Unter dem von den Jungen verwendeten Link war das Video nicht mehr vorhanden. Es handelte sich um einen Ausschnitt aus dem türkisch-amerikanischen Spielfilm *Fünf Minarete in New York* [Originaltitel: *New York'ta 5 Minare*], 2010, 1:26:02-1:27:25.

10 Der Begriff ›Dschihad‹ stammt aus dem Arabischen und bedeutet ›Bemühung‹ oder ›Anstrengung‹ (Damir-Geilsdorf, 2023: 20). Im Koran hat der Begriff unterschiedliche Bedeutungen, die in der klassischen Rechtswissenschaft in mit den Kategorien des ›großen‹ Dschihad (*ǧihād al-ʿakbar*) und des ›kleinen‹ Dschihad (*ǧihād al-ʿaṣṣar*) gefasst werden. Das Konzept des großen Dschihad, das auch als »Dschihad der Seele« (*ǧihād an-naḥs*) bezeichnet wird, zielt auf »das Bemühen, den eigenen Glauben zu stärken und gegen eigene unlautere Eigenschaften, Verhaltensweisen und Gefühle anzugehen« (ebd.). Das Konzept des kleinen Dschihad (*ǧihād as-sayf*, physischer Kampf mit dem Schwert) bezieht sich auf militärisches Vorgehen etwa zur Verteidigung islamischen Territoriums gegen Eroberung oder Besatzung oder auch zu dessen offensiver Erweiterung (ebd.). Das Gros der zeitgenössischen islamischen Gelehrten erachtet den militärischen Dschihad heute nur im Verteidigungsfall als legitim (ebd.). Zentral für dieses Verständnis ist ein Koranvers, demzufolge es keinen Zwang in der Religion gibt. Gruppierungen des dschihadistischen Spektrums stützen ihre Ideologie indes nur auf Verse, die zum Kampf auffordern. Diese seien später offenbart worden und hätten somit frühere, die sich gegen den Kampf aussprechen, ungültig gemacht (ebd. 20–21).

das 17 Minuten lange, von *gamification*-Ästhetik und roher Brutalität charakterisierte Video, im Netz veröffentlicht, wo es sich unverzüglich viral verbreitete.¹¹ Facebook gab an, in den ersten 24 Stunden nach der Tat etwa 1,5 Millionen Kopien des Videos aus dem Netzwerk gelöscht zu haben (Hein, 18.03.2019). Bassem und Younes erklären, dass das Christchurch-Attentat sie in einer Annahme bestärkt habe, von welcher sie angesichts der politischen Verwerfungen der Welt zunehmend überzeugt waren:

Younes: »Wir reden immer gerne über Politik. Und wir haben uns gedacht, Erste Weltkrieg gab's schon, Zweite Weltkrieg gab's schon. Und wir haben uns überlegt, wenn man jetzt die Politik der anderen Länder sieht, wird's auch den Dritten Weltkrieg geben.«

Bassem: »Merkt man doch. Guck mal, wie viel Krieg. Guck mal, was passiert. Die einen gehen auf Kirche drauf und zerstören das Christus Dings, der andere geht mit vollautomatischen Waffen in eine Moschee und ballert die Leute da ab. Und das geht immer so weiter. Wenn ich dich schlage, schlägst du zurück. Das geht immer so weiter, bis einer am Boden liegt. Und dann ist vorbei.«

Younes: »Ausgerechnet Neuseeland. Also ich persönlich kannte Australien, aber Neuseeland habe ich mal so von gehört, aber...nee, und so ein unbekanntes Land wurde angegriffen. Sowas... Das war ein Zeichen!«

Bassem: »Boah aber wie die reagiert haben, ne. So muss jeder Mensch reagieren. Die [Premierministerin Jacinda Ardern] trug so Kopftuch...sogar die Polizisten. Vor sowas habe ich richtig Respekt. Ich würde zu jedem einzelnen gehen und seine Hand küssen. Biker-Gangs gehen vor Moschee und sagen: »Wir passen auf, während ihr betet.« Ein Mann, der sah aus wie ein Christ, nimmt so ein Schild und schreibt drauf: Ihr seid meine Brüder, geht ihr beten, während ich Ausschau halte... Ich kriege wirklich Gänsehaut.«

MK: »Was habt ihr denn gedacht, als ihr das erste Mal davon gehört habt?«

Bassem: »Also ehrlich gesagt, ich war mit meinem Vater im Auto. Und dann kam so eine Nachricht von seinem Handy. Stand da so: 46 Menschen in Neuseeland erschossen, in Moschee. Da dachte ich so: Boah, krass...da habe ich erstmal gefragt: Papa, ist Neuseeland in Deutschland? (*lacht*) Hat der mich erstmal ausgelacht. Dann hat mich das nicht mehr gejuckt, ganz ehrlich. Aber danach wurde mir so ein Video geschickt. Kennen Sie das Video?« (Transkript, 26.03.2019; Anm. d. Verf.).

Ich hatte das Video des Attentäters bereits in den sozialen Medien angezeigt bekommen, die ersten Sekunden angeschaut und abgeschaltet, nachdem ich realisiert hatte, dass es wirklich die Ermordung von Menschen aus der Täterperspektive zeigt. Ich verneinte die Frage entsprechend. Unter den Jugendlichen, mit denen ich im Frühjahr 2019 in Kontakt stand, hatten viele das Video auf dem Smartphone gespeichert oder konnten es gleich online aufrufen, manche hatten es sogar weiterverbreitet und die meisten hatten es angesehen.

11 *Gamification* bezeichnet die Verwendung von Design Elementen wie sie in Videospielen Verwendung finden, in nicht-*gaming* Kontexten (Deterding et al. 2011). Im Falle des Christchurch Videos, wie auch verschiedener dschihadistischer Anschlagsvideos verwenden die Produzierenden die Optik sog. *Ego Shooter*-Videospiele.

Während Bassem die vom Handy abgelesene Nachricht des Attentats nicht weiter interessiert hatte, wurde erst durch die Konfrontation mit der audiovisuellen Dokumentation des Tötens die Aufmerksamkeit der Jungen für den Anschlag geweckt. Das Video scheint maßgeblich die kognitive Öffnung für die individuelle Betroffenheit als auch ein Interesse an den gesellschaftlichen Reaktionen gefördert zu haben. So bewunderte Bassem die Solidarität der Neuseeländer*innen die sich etwa im Kopftuch der Präsidentin, das sie zum Kondolenz-Besuch in der Moschee angelegt hatte, oder der Wache durch Biker-Gangs vor den Moscheen ausdrückte. In der Hochachtung des Jungen für die öffentliche Solidaritätsbekundung formulierte er, wie ich meine, auch den Wunsch nach einem Miteinander von Muslim*innen und nicht-Muslim*innen für den eigenen Alltag in der Bundesrepublik – und kritisierte letztlich das Fehlen desselben.

Das Gespräch mit Bassem und Younes illustriert die Komplexität und Vielfalt der Identifikationen und Selbstpositionierungen zweier fünfzehnjähriger als muslimisch gelesener Jungen in der deutschen mediatisierten Gesellschaft. Sie charakterisierten sich selbst als wenig religiös, da sie moderner seien als die Generationen vor ihnen. In ihrer Kritik an den mangelnden Kompetenzen oder der Weigerung vieler Türkei- und marokkostämmiger Migrant*innen, Deutsch zu sprechen, manifestiert sich die Relevanz, welche die Sprache als identifikatorisches Moment für die Jungen hatte. Da sie die Sprachen Marokkos – Tamazight und Arabisch – nur noch rudimentär beherrschten, war ihre Muttersprache Deutsch. Durch die Übernahme der Rahmung Deutschlands als christliches Land, an welches sich Muslim*innen anzupassen hätten, reproduzierten sie auch einen Alteritätsdiskurs der Integrationsdebatten. Die mediale Verdichtung dieser Debatten in der Fokussierung auf den »islamischen Mann« empfanden die Jungen indes als Demütigung, was ihre Selbstpositionierung als Muslime erst mobilisierte. Da diese mitnichten gefestigt war, griffen sie als Hilfestellung für die Meinungsbildung auf die Videoplattform YouTube zurück, die mittlerweile allgemein eine große Relevanz als »Wissensplattform« (Baaken, Hartwig & Meyer, 2019: 4) erlangt hat. YouTube bietet den User*innen allerdings keine rundum neutralen Ergebnisse an, sondern beeinflusst das Nutzungserlebnis mit automatisierten Empfehlungsalgorithmen, die auf Grundlage von Schlagworten, bisherigem Nutzungsverhalten sowie den Standortdaten von User*innen weitere potenziell interessante Inhalte vorschlagen (Ernst & Schmitt, 2020: 27). »Algorithmen können nicht nur die Art, Diversität und Relevanz von Informationen beeinflussen, sondern indirekt auch das gesellschaftliche Klima und die öffentliche Meinung« (ebd.). Wie etwa Baaken, Hartwig & Meyer (2019) in ihrer Untersuchung der »Peripherie des religiös begründeten Extremismus auf YouTube« aufzeigen, neigt der Empfehlungsalgorithmus im Interessengebiet Islam dazu, extremistische Inhalte zu befördern, indem er auf unverfängliche Suchanfragen auch Content extremistischer Urheber*innen vorschlägt. Die Themensetzungen der Jungen – begonnen bei der Darstellung des islamischen Mannes als gewaltaffin hin zum Islamkritiker Stürzenberger weiter zur argumentativen Auseinandersetzung mit einem Dschihadisten im Filmausschnitt – fand maßgeblich in Interaktion mit YouTube statt. Die inhaltlichen Sprünge des Gesprächsverlaufs weisen, so nehme ich an, auf die Polarisierung des öffentlichen Informationsangebots zu Islam im Internet zwischen extremistisch-islamfeindlichen und islamistischen Positionen hin. Diese Extrempositionen stehen in reziproker Beziehung zueinander, begünstigen und verstärken sich also gegenseitig. Angesichts der

kaum überschaubaren Meinungsvielfalt beschrieb Bassem mit resigniertem Unterton die große Verunsicherung, mit der junge Menschen als User*innen der vielfältigen online verfügbaren Medienformate konfrontiert sind: »Das ist so schwer, ne!? Diese Politiksache! Ich bin mir auch nicht zu hundert Prozent sicher bei meinen Äußerungen. Also zu hundert Prozent kann man sich nicht sicher sein, weil das sind einfach nur Meinungen, Vermutungen, Theorien, Mythos, sowas« (Bassem, 26.03.2019).

Das hier dargelegte Gespräch mit Bassem und Younes demonstriert das Spannungsfeld identifikatorischer Bezüge, das sich zwischen ihrem Heimatland Deutschland, den an den Herkunftsländern der Eltern orientierten migrantischen Milieus, der entsprechenden Sprachen und religiösen Orientierungen und dem islamfeindlichen öffentlichen Diskurs aufbaut und in dem die Jungen navigieren, sich positionieren und versuchen, eine Meinung zu bilden.

Zeynep – kein Problem solange wir nur putzen

Zeynep ist eine türkeistämmige, zur Zeit der Forschung 15-jährige junge Frau, die ich im Rahmen der Teilnahme am islamischen Religionsunterricht des zehnten Jahrgangs am Goethe Gymnasium kennenlernte. Sie zeigte sich vom Interesse des nicht-muslimischen Besuchers an ihrer Religion fasziniert und suchte im Schulalltag immer wieder den Raum für ein Gespräch. Als Zeynep sich mir vorstellte, betonte sie bereits, dass ihr »Religion sehr wichtig ist, sogar wichtiger als alles andere!« (Zeynep, 19.02.2019). Zeynep war in der Mädchenabteilung (*kadınlar gençlik teşkilatı*) der zur Milli Görüş gehörenden Sultan Mehmet Moschee aktiv. Die Moschee, ihr Zuhause, der Freundeskreis und die Nachbarschaft konstituierten jenes religiöse und türkischsprachige Milieu, das Bassem oben für seine mangelnde Anpassungsbereitschaft so scharf kritisiert hat. Zeyneps Freizeitgestaltung war überwiegend an der Religionsausübung orientiert und fand zu meist im Kontext der Moschee und der Mädchengruppe statt. Sie betete, fastete im Ramadan und hatte bereits eine kleine Pilgerfahrt (*umra*) nach Mekka unternommen, von der sie begeistert berichtete. Das Kopftuch hatte sie gegen den Willen ihrer Eltern schon in der fünften Klasse angelegt, da auch andere Mädchen damit begonnen hatten. Rückblickend sieht sie diese Entscheidung kritisch, da sie aus bewussten Beweggründen getroffen werden sollte und nicht, um der sozialen Erwartungshaltung der *peer-group* und dem Wunsch nach Zugehörigkeit zu entsprechen. Auch sei sie mittlerweile der Stigmatisierung und der gesellschaftlichen Exklusionsmechanismen gewahr, mit welchen ›bedeckte‹ Frauen in der deutschen Gesellschaft konfrontiert seien:

Vor allem Arbeit ist so das Thema. Man kann ja zum Beispiel mit Kopftuch nicht Polizistin werden – in der Türkei geht das. Aber das sind halt die Regeln. Wir setzen uns oft damit auseinander und so planen wir auch unsere Zukunft. Was will ich studieren? Wie habe ich gute Möglichkeiten, trotzdem mit Kopftuch zu arbeiten? (Zeynep, 19.02.2019).

Das Tragen des Kopftuchs als sichtbare Performanz der islamischen Identität wird in der als modern verstandenen hegemonialen Öffentlichkeit gemeinhin mit Rückständigkeit, Ignoranz und Unterwürfigkeit muslimischer Frauen assoziiert (Göle, 2004: 24). Demgemäß weist Deutschland einen der höchsten Grade struktureller Diskriminierung kopf-

tuchtragender muslimischer Frauen auf dem Arbeitsmarkt auf (Weichselbaumer, 2016: 17).¹² Wie Bassem und Younes bekräftigte auch Zeynep ihre Aussage durch den Rückgriff auf digitalen Content, den sie auf dem Smartphone aufrief. Sie präsentierte mir ein Meme, das auf Instagram zirkulierte und dessen Text sie mir vorlas: »Das Kopftuch war kein Problem, solange die Frauen nur geputzt haben. Dann haben sie sich weitergebildet und dann wurde es zu einem Problem. [...] Das finde ich auch!« (Zeynep, 19.02.2019). Diese strukturelle Diskriminierung wird, wie mir auch Zeyneps Kopftuch tragende Freundinnen erklärten, bei der Berufswahl schon lange im Vorfeld strategisch einkalkuliert (Protokoll, 27.02.2019) und mindert, wie Zeyneps Beispiel demonstriert, keineswegs die Ambitionen, den höheren Bildungsweg zu beschreiten. Vielmehr scheint die Partizipation am öffentlichen Bildungssystem für sie der Weg zu sein, um sich als Teilnehmende in der Gesellschaft zu verorten. So seien »alle in einer Gesellschaft. Aber auch wenn wir anders aussehen, auch wenn wir eine andere Religion haben, wir sind in einer Gesellschaft. Parallel...? Okay, das kann man so sehen, Schulleben und Freizeitleben. Aber das ist bei jedem so« (Zeynep, 19.02.2019). Zeynep deutet den Begriff der Parallelgesellschaft, deren Errichtung Muslim*innen oftmals vorgeworfen wird, um und konzipiert hier eine legitime Parallelität des gesamtgesellschaftlichen Raumes der Schule einerseits und andererseits der privaten Sphäre, deren Ausgestaltung letztlich der Freiheit der Einzelnen unterliege. Sie forderte somit implizit das im Grundgesetz verbrieft Gleichheitsversprechen für sich ein. Trotz der Diskriminierungserfahrungen in Deutschland, der türkischen Muttersprachlichkeit und der familiär potenziell gegebenen Anschlussmöglichkeiten für ein Leben in der Türkei sei eine Auswanderung dorthin keine Option für sie, da sie in Deutschland geboren und zuhause ist.

Zeyneps eben genannter Verweis auf Instagram lenkte das Gespräch schließlich auch auf die Rolle der Medien für das Islambild in Deutschland. Sie kritisiert grundsätzlich die Berichterstattung, lenkt ihre Kritik indes aber schnell auf jene, welche der populistischen Islamkritik durch Gewalt und Terror letztlich ihre Motive liefern. Das Bild in den Medien sei demnach

nicht gut, weil das einfach Vorurteile sind. Beispielsweise zum Thema IS. Es ist einfach so: Alle IS-Anhänger sind Muslime, aber nicht alle Muslime sind IS-Anhänger. Also die [IS] denken, dass die selber die Scharia ausüben, wie es im Koran steht. Ist aber nicht

12 In Konsequenz, so belegt Doris Weichselbaumer (2016), müssen muslimische Frauen mit türkischem Namen, die auf dem Bewerbungsfoto Kopftuch tragen 4,5-mal mehr Bewerbungen versenden, um dieselbe Anzahl an Einladungen zum Bewerbungsgespräch zu erhalten, wie eine Bewerberin ohne Kopftuch und mit deutschem Namen (Weichselbaumer, 2016: 17). Weichselbaumer bezieht sich für diese Feststellung auf einen Literaturüberblick bei Hofer et al. (2013: 20ff.), welche die Diskriminierung von Migrant*innen auf dem österreichischen Arbeitsmarkt untersucht haben. Sie konstatiert einen der höchsten Grade struktureller Diskriminierung kopftuchtragender muslimischer Frauen auf dem Arbeitsmarkt in der Literatur zu experimenteller Diskriminierungsforschung (ebd. 2016: 17) und konkludiert: »To German employers, migrants represent an outgroup, which may lead to their rejection. Social Identity Theory predicts that women wearing the headscarf should be particularly negatively affected, as they signal a strong identification with the Muslim outgroup and may be perceived as particularly distant. [...] If integration is to succeed, the existing discrimination in the labor market needs to be eliminated« (Weichselbaumer, 2016: 18).

so. Nimm zum Beispiel die Kriegsverse. IS interpretiert das einfach selber und die Medien berichten dann schlecht über den Islam, wenn es zum Beispiel einen Anschlag gibt. Aber das hat auch eine Vorgeschichte. Ich glaube, dass an den Menschen eine Gehirnwäsche ausgeübt wird, denn die Religion ist zwar sehr wichtig, aber man würde niemanden umbringen dafür. Im Islam und ich glaube auch in den anderen Religionen, ist es ja so, dass Mord eine sehr große Sünde ist und das, was der IS zum Beispiel macht, ist ja das: die bringen Menschen um. Und die denken, das ist richtig. Aber es gibt auf der Welt gar keine Gesellschaft – auch nicht in Saudi-Arabien – wo die Religion richtig ausgeübt wird, wie es im Koran steht. Gibt's einfach nicht. Zum Beispiel im Koran steht ja auch: Bedeckt euch! Da steht aber nicht Vollverschleierung, da steht auch nicht Burka, da steht auch nicht einfach nur das Kopftuch. Das interpretiert jeder anders. Und die Medien spielen schon eine sehr große Rolle. Das ist einfach traurig. Zum Beispiel wenn eine deutsche Person sowas machen würde, heißt es einfach psychische Krankheiten, diese Person ist einfach krank. Aber wenn da zum Beispiel ein Türke oder so irgendwas macht, dann heißt es in den Medien immer Muslime, Muslime, Muslime sind so und so. Das ist einfach traurig. Eigentlich ist unsere Religion eine sehr friedliche Religion (Zeynep, 19.02.2019; Anm. d. Verf.).

Wie Bassem und Younes äußerte auch Zeynep Kritik an der Darstellung des Islam in den Medien. Diese Kritik kam jedoch nicht ohne die Verurteilung des Dschihadismus aus, der sich für die Generation von Zeynep, Younes und Bassem zuvorderst in der medialen Repräsentation des sogenannten Islamischen Staates manifestierte. Zwar räumte Zeynep ein, dass das Islamverständnis der Dschihadisten durchaus in den Quellen angelegt sei, aber letztlich eine Fehlinterpretation des Islam darstelle, die durch Gehirnwäsche eingepflegt werde. Diese Interpretation werde, so die Argumentation, von den Medien ungerechtfertigterweise reproduziert und auf alle Muslim*innen übertragen. Wie Bassem kritisiert auch Zeynep die Doppelmoral der Medien, die etwa bei einem Anschlag durch Türken, Araber oder Muslim*innen den Islam als Erklärung heranziehen, während Gewaltdelikte durch eine »deutsche Person« mehrheitlich auf psychische Aspekte zurückgeführt würden.

Abbildung 3: Der Blick auf Muslim*innen. (Memedroid.com, ohne Urheber, abrufbar unter: <https://es.memedroid.com/memes/detail/3600789/Tristemente-es-verdad>; letzter Zugriff: 31.01.2025; 16.05).



Als ich Zeynep am 19. März 2019, vier Tage nach dem Attentat von Christchurch in der Aula der Schule traf, beschäftigte sie wieder das Thema der medialen Darstellung von Muslim*innen und sie öffnete auf dem Smartphone ein Bild, das ihre Perspektive illustrieren sollte. Ich warf interessiert einen Blick auf ihr Display, auf dem die Karikatur einer muslimischen Familie zu sehen war (vgl. Abb. 3): Die Mutter mit Kopftuch und einer Tüte mit Baguette-Broten; der Vater in Qamis und Häkelkappe, eine Gebetskette und einen Regenschirm in den Händen haltend; und ein Junge mit einem Fußball im Arm. Im Vordergrund eine Kamera, auf dessen Objektiv der Begriff »subjektiv« zu lesen und durch welches die Frau anstatt der Brote mit Dynamitstangen, der Mann statt des Regenschirms mit einem ein Maschinengewehr und der Junge statt des Balls mit einer Bombe in Händen zu sehen ist.

Zeynep: »Siehst Du, das habe ich gemeint, das zeigt es ganz gut, was ich dir letztes Mal sagen wollte, mit den Medien.... Hast du denn mitgekriegt in Neuseeland?«

MK: »Ja, schon.«

Zeynep: »So schrecklich! Dieses Video.«

MK: »Und wie geht es Dir so damit?«

Zeynep: »Naja, da ging schon das Gerücht um, in der Stadt sei auch so ein Verrückter und der hätte das auch vor! Das haben Freunde auf Instagram geschrieben.«

Zeynep hatte das Video ebenfalls angesehen, Ihr Onkel hatte es in die WhatsApp Gruppe der Familie gestellt, in welcher sie das jüngste Mitglied war und es mit eine Warnhinweis versehen, dass es nichts für zarte Gemüter sei. Dass sich bereits Gerüchte in den sozialen Medien verbreiteten, es gebe Nachahmungstäter, verweist auf die emotionale Intensität, mit welcher das Video rezipiert wurde. (Protokoll, 19.03.2019).

Das Attentat von Christchurch war der wohl größte Anschlag, der nicht in Pakistan, Afghanistan oder dem Irak stattfand, sondern in einem Land der nicht-muslimischen ›westlichen‹ Welt explizit auf Muslim*innen abzielte. Die visuellen und audiovisuellen Dokumentationen, die der Täter selbst unmittelbar auf Facebook veröffentlicht hatte, zirkulierten in den sozialen Medien und wurden von vielen Muslim*innen – egal ob jung oder alt, religiös wie Zeynep oder von Religion distanziert wie Bassem und Younes – emotional rezipiert. Über die Betroffenheit angesichts der Ermordung von 51 Glaubensschwwestern und -brüdern aus Hass auf den Islam hinaus, evozierte das Attentat bei meinen Gesprächspartner*innen auch ein Empfinden von Ungerechtigkeit gegenüber dem hegemonialen gesellschaftlichen Bild von Muslim*innen und insbesondere der medialen Repräsentationen, die von Narrativen der Gewaltaffinität und Rückständigkeit geprägt sind. In diesem Lichte stellte Christchurch ein Ereignis dar, dem trotz der Grausamkeit der Tat zugleich ein Moment der Gerechtigkeit innewohnte, sofern es den nicht-muslimischen Gesellschaften des Westens aufzeigte, dass terroristische Attentate nicht allein vom Islam motiviert werden. Mit den Worten des bosnienstämmigen Yakup, eines etwa fünfzigjährigen Besuchers der Al-Taqwa Moschee: »...für uns [Muslim*innen] ist das doch eigentlich gut. Jetzt sehen endlich mal alle, auch bei uns gibt es solche und solche. Diese Spinner gibt es halt überall« (Yakup, 17.03.2019; Anm. d. Verf.). Darüber hinaus hatte der Anschlag einmal mehr demonstriert, dass die zunehmende und von den meisten als muslimisch gelesenen Menschen alltäglich erlebte Islamfeindlichkeit in den Ländern Nordwesteuropas nicht allein ein von Islamisten instrumentalisiertes Opfernarrativ darstellt, sondern als globale Ideologie reale und tödliche Konsequenzen hat.

Aufschaukelungsprozesse

Zeynep, Bassem und Younes gehören der Generation-Z an, jener Generation Jugendlicher, die um die Jahrtausendwende geboren wurde und deren soziales Leben und politische Bildungsprozesse maßgeblich durch soziale Medien und allgegenwärtige Konnektivität definiert werden (Comerford, Ayad & Guhl, 2021: 5). Das Web 2.0, das sich gleichermaßen um die Jahrtausendwende etablierte, hatte Medienkonsumenten zu sog. Prosumenten (engl. *prosumern*) gemacht, die nicht nur passiv Konsumierende sondern nunmehr auch aktiv produzierende und disseminierende Akteur*innen sind (Lang et al. 2021: Abs.1; Dickel & Schrape, 2015: 443).¹³ Mit den Partizipationsmöglichkeiten des Web 2.0 ging auch die Hoffnung auf eine technikinduzierte gesellschaftliche Transformation einher, die sich in einem »Empowerment der Massen« (Bolz, 2006: 68) und der neuen »Weisheit der Vielen«, sowie dem damit einhergehenden Bedeutungsverlust des Expertentums äußern werde (Surowiecki 2007, zit. in Dickel & Schrape, 2015: 444f.). Diese Visionen Internet basierter Demokratisierung, Dezentralisierung und Emanzipation werden aber zunehmend als Medienutopien (ebd.) kritisch hinterfragt. So bezweifelte Roesler bereits 1997, dass die Digitalisierung zur Herausbildung einer »idealen Öffentlichkeit« führen werde: »Das Internet wird [...] den Traum der Aufklärung nach vollstän-

13 Prosument ist ein Amalgam aus Konsument und Produzent (Dickel & Schrape, 2015: 443) oder *provider* (Lang et al. 2021: Abs.1).

diger Gleichheit in der Konstituierung von Öffentlichkeit nicht verwirklichen können. Es bleiben Selektionskriterien erhalten, sie werden bloß [...] verschoben« (Roesler, 1997: 191). Die verschiedenen Kommunikationsplattformen und Anwendungen boten vielmehr die Möglichkeit alternative digitale Öffentlichkeiten zu etablieren, die einen »idealen Resonanzraum für emotionale Ansteckungs- und Aufschaukelungsprozesse« (Groß & Yannikos, 2022: 38) darstellen und der Bildung »digitaler Affektkulturen« (*digital affect cultures*, Döveling, Harju & Sommer, 2018: 4–7), d.h. emotional aufgeladener Gemeinschaften Vorschub leisten. Sie wirken »...identitätsstiftend, geben ein Gefühl von Anerkennung und Zugehörigkeit und sind durch gemeinsame kollektive Emotionen, Rituale und Symbole getragen« (Groß & Yannikos, 2022: 38). Insofern hat die Online-Kommunikation die Möglichkeiten sozialer Mobilisierung vervielfältigt und ausgeweitet und darüber hinaus die Zugangsbarrieren zu marginalisierten und devianten Szenen wie dem Salafismus oder rechtsextremen Milieus, ihren Inhalten und Diskursen abgebaut. Gleichzeitig ist eine Professionalisierung der Mediennutzung extremistischer Gruppierungen zu verzeichnen, die sich gezielt in mediale Mainstream-Diskurse einmischen und diese zu beeinflussen suchen (Ebner & Davey, 2017: 26; Klapp, 2024b: 16–20) und zunehmend international vernetzt sind (Wäckerlig, 2019). Nicht zuletzt tragen auch die Algorithmen der jeweiligen Plattformen, sei es YouTube, Instagram oder TikTok, dazu bei, dass User*innen schnell in extremistische Online-Ökosysteme hineingelangen (Baaken, Hartwig & Meyer, 2019). Diese Beobachtungen belegen eine hohe Relevanz der Social Media basierten Kommunikation für die gesellschaftlichen Polarisierungsdynamiken zwischen islamistischen Ansprachen und islamfeindlicher Agitation. Wie die Gesprächsverläufe oben gezeigt haben, nehmen beide Positionen fortwährend Bezug aufeinander und konstituieren das Spannungsfeld des Islamdiskurses in Deutschland wie es die öffentliche Meinung dominiert. Mit dieser sehen sich die Jugendlichen, wie obige Beispiele gezeigt haben, alltäglich konfrontiert. Ich trete nun einen Schritt von der Ebene der Akteur*innen zurück und skizziere im Folgenden diesen jüngeren gesellschaftlichen Islamdiskurs und seine Polarisierungsdynamiken, die sich seit der Jahrtausendwende vollzogen haben.

3. Die Radikalisierung des Islamdiskurses

Die erste Generation der Gastarbeiter*innen in Deutschland wurde, wie Abdellatif oben beschreibt, von Politik und Gesellschaft vergessen und auch die zweite Generation führte bis zur Jahrtausendwende gewissermaßen ein Schattendasein. Dieses sollte jedoch mit 9/11 enden, denn fortan fand das Sprechen über Islam und Muslim*innen in den Ländern Nordwesteuropas massenmedial und öffentlich statt. Die dschihadistischen Anschläge der 2000er und frühen 2010er Jahre, der Mord an dem niederländischen Filmmacher Theo van Goch 2004 oder der »Karikaturenstreit«, der 2005 einsetzte, führten auf Seiten von Politik und Medien zu einem erhöhten Bedarf nach fachlicher Expertise zu Themen mit Islambezug.¹⁴ Neben Theolog*innen und Orientalist*innen, die sich bereits

14 Die dänische Tageszeitung Jyllands Posten hatte am 30. September 2005 eine Reihe von 12 Karikaturen des Propheten Muhammad abgedruckt. Als die Karikaturen 2006 auch in der islamischen Welt verbreitet wurden, kam es weltweit zu heftigen Protesten und gewalttätigen Auseinander-

zuvor mit der Materie beschäftigt hatten, äußerten sich nun vermehrt auch fachfremde Journalist*innen, Publizist*innen und Politiker*innen zum Thema. Der Typus der kritischen ›Islam-Expertin‹ respektive des ›Islam-Experten‹ war geboren, wurde fortan von Presse, Politik und Sicherheitsbehörden konsultiert und machte Muslim*innen die Deutungshoheit im Diskurs streitig (Wackerlig, 2019: 14). Schneiders hat bereits 2009 für die Bundesrepublik den Netzwerkcharakter eines »gut vernetzten Zirkels« von Akteur*innen um Necla Kelek, Henryk M. Broder, Alice Schwarzer und anderen identifiziert, deren Islamkritik bisweilen kaum mehr war als dürtig camouflierte Islamfeindlichkeit ist (vgl. Schneiders, 2015: VII).¹⁵ Diese »publizistischen Meinungsführer der des-integrativen Gegenauflklärung«, wie der Migrationsforscher Klaus J. Bade (2013: 28) die Akteur*innen der islamkritischen Publizistik nennt, inszenieren Islam – entkoppelt von der real existenten Gefahrenlage durch dschihadistischen Terrorismus – als stete gesamtgesellschaftliche Bedrohung (Juschkat & Leimbach, 2017: 12). Einen Markstein der islamfeindlichen Literatur in Deutschland stellt das im Jahr 2010 veröffentlichte Buch *Deutschland schafft sich ab* (2010) des ehemaligen Berliner Finanzsenators Thilo Sarrazin dar. Sarrazins Thesen über vererbare Intelligenz, die naturdeterministische Annahmen auf identifikatorische Aspekte wie Ethnizität und Religiosität übertragen, diskreditierten den Autoren im wissenschaftlichen wie im politischen Kontext weitestgehend von selbst (Haddad, 2017: 49). Dennoch wurde das Buch dermaßen breit rezipiert, dass Politik, Medien und auch Wissenschaft sich an der Widerlegung von Sarrazins Thesen regelrecht abmühten.¹⁶ Bade (2013) betont, dass seit der Sarrazin-Debatte die Aktivitäten

setzungen mit zahlreichen Toten (Jäger, 2009: 305). Der Streit um die Grenzen der Meinungsfreiheit dauert seitdem an und hat in dem dschihadistischen Terroranschlag auf die Redaktion der Pariser Satirezeitung Charlie Hebdo einen traurigen Höhepunkt erreicht, bei dem 11 Menschen ermordet wurden. Die Zeitschrift hatte über Jahre hinweg immer wieder Schmäh-Karikaturen des Propheten und seiner Anhänger*innen abgedruckt.

- 15 Wenn im Folgenden von Islamkritik die Rede ist, dann beziehe ich mich auf eben diese »verbrämte Islamkritik« (Schneiders, 2015: VII), die »seit Mitte der Nullerjahre des 21. Jahrhunderts zum zentralen Vehikel für den Transport islamfeindlicher Einstellungen in die Mitte der Gesellschaft« (ebd.) wurde. Diese ›Islamkritik‹ reicht, wie Bade in einer Endnote beschreibt, von »...wertebezogener Religionskritik bis herab zur vulgär-auflklärerischen Islamdenunziation« (Bade 2013, S. 39, Note 24). Seit den ersten Publikationen von Schneiders (2009) und Bade (2013) zum Thema haben die Polarisierung der Debatte und die Mobilisierung der islamfeindlichen Bewegung an Dynamik gewonnen. So belegt Wackerlig (2019) anhand einer ausführlichen Netzwerkanalyse eine transatlantische islamfeindliche Bewegung und beschreibt ihre Events, Organisationen und Medien. Neben diesen zeitgenössischen Forschungslinien zu öffentlich-medialen Formen der ›Islamkritik‹ existieren auch Stränge einer theologischen bzw. kirchengeschichtlichen Auseinandersetzung mit der Polemik der Kirchen bzw. ihrer Vertreter*innen gegen den Islam etwa in der frühmittelalterlichen christlichen Theologie (Middelbeck-Varwick, 2011) oder während der Aufklärung (Klein und Platow, 2008). Sie fokussieren den gleichen Gegenstand der islamfeindlichen Polemik, die jedoch aus einer anderen Perspektive formuliert wurde und nach Heiner Bielefeld (2011: 136) keine Kontinuität zu heutigen islamfeindlichen Positionen aufweist.
- 16 Haddad (2017) sieht Sarrazins Erfolg in der »Verknüpfung von Polemik und scheinbar rationaler, weil in Prozentzahlen ausgedrückter Zustandsbeschreibung« (S. 49) begründet, und merkt an, dass die »Wirkung von numerischen Daten als vertrauensgenerierende Unterfütterungen noch immer unvermindert« sei (ebd.). Dem entsprechend wurde insbesondere Sarrazins statistisches Datenmaterial einer genaueren Prüfung unterzogen woraus wiederum Debatten um die korrek-

von islamfeindlichen »demagogischen Blog-Agitatoren« (S. 29), welche einen »diskursiven Bürgerkrieg« (S. 30) führen, die Agenda der bundesdeutschen Migrationsdebatten setzen. Diese Rhetorik erscheint angesichts der Agitation des oben genannten Rechtspopulisten Michael Stürzenberger oder der Titel rezenter islambezogener Sachbücher, wie Sarrazins Folgewerk *Feindliche Übernahme* (Sarrazin, 2018) oder *Der Islamische Faschismus* von Hamed Abdel-Samad (2014) kaum übertrieben. Derartige Islamkritik befeuert gezielt den »Misstrauensdiskurs« (Schiffauer, 2015a: 24) und trägt zu einer »Verdichtung des Fremden im Muslim« (ebd.: 15) bei, die gesellschaftliche *moral panics* hervorbringt (ebd.: 24).¹⁷ Als 2014 der sog. Islamische Staat in Syrien sein Kalifat ausrief und europäische Muslim*innen zur Ausreise als *foreign fighters* bewegen konnte, verlieh der Entwicklung zusätzliche Brisanz und ab 2015 mobilisierte schließlich die islamfeindliche Bewegung *Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes* (PEGIDA) regelmäßig tausende Demonstrierende zur Teilnahme an Kundgebungen, auf denen auch oben genannter Rechtspopulist Michael Stürzenberger zu hören war. Auf dem Nährboden tendenziell autoritaristischer und fremdenfeindlicher Einstellungen in der deutschen Gesellschaft (vgl. Decker & Brähler 2020b, 15–25; Brähler et al. 2020: 79–84), konnte Islam- bzw. Muslimfeindlichkeit zu einer der »verbreitetsten Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in Deutschland« (Schneiders, 2015: VII; vgl. Brähler et al. 2020: 64) avancieren.¹⁸ Die grassierende Islamfeindlichkeit mündete schließlich auch in mörderischen muslimfeindlichen Terrorismus. So trat die lange kritisierte strukturelle Diskriminierung von Migrant*innen im Allgemeinen und Muslim*innen im Besonderen durch staatliche Institutionen 2011 schließlich dramatisch zutage, als die rechtsterroristische Mordserie des *Nationalsozialistischen Untergrunds* (NSU) publik wurde, die mit rassistischem Beiklang als »Döner-Morde« oder »Mordserie Bosphorus« bezeichnet wurde. Trotz Indizien, die für eine Verortung der Täter im rechtsextremistischen Spektrum sprachen,

te Nutzung sozialwissenschaftlicher Daten resultierten. Eine Berliner Forscher*innengruppe um Naika Foroutan stellte kurz nach Erscheinen von *Deutschland schafft sich ab* in einen empirischen Gegenentwurf (2010) »relevante Fortschritte in der Integration« von in Deutschland lebenden Muslim*innen vor, die »statistisch messbar und nachweisbar« (S. 13) sind. Haddad kommentiert, dass der Gegenentwurf die »rationalistische Logik« der von Sarrazin angestoßenen Debatte reproduziere (2017: 50) und somit dem Paradigma der »Vermessung der Muslime« (Schepelehn Johansen & Spielhaus, 2018) folgt, welches eine Dekade der Islamforschung geprägt hat.

- 17 Der Begriff der *moral panics* geht nach Schiffauer (2015a: 15) auf Stanley Cohen (1972) zurück und meint »Kollektive Hysterien, die offenbar periodisch in Zivilgesellschaften auftauchen« (Schiffauer, 2015a: 15). Als historisches Beispiel nennt Schiffauer die Kommunismuspanik der McCarthy-Ära in den USA (ebd.).
- 18 Oliver Decker und Kolleg*innen verzeichnen in der *Leipziger Autoritarismus Studie 2020* (Titel: *Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments – neue Radikalität*) zwar einen geringen Rückgang von »Muslimfeindschaft« (S. 64) im Vergleich zu 2018, sehen sie aber weiterhin als »stark ausgeprägt und auch 2020 im Osten signifikant höher als im Westen [...]«. So gibt jede bzw. jeder zweite Ostdeutsche an, sich »durch die vielen Muslime [...] wie ein Fremder im eigenen Land« zu fühlen. In Westdeutschland sind es mit 44,8 % allerdings auch fast die Hälfte« (S. 64–65).

wurde nahezu ausschließlich im familiären Umfeld der Opfer-Familien ermittelt.¹⁹ Auch als am 19. Februar 2020 ein rechtsextremer Terrorist in der hessischen Stadt Hanau neun junge, überwiegend muslimische Menschen in einer Schischa-Bar ermordete, folgte eine »Kette behördlichen Versagens« (Initiative 19. Februar Hanau, 2021).²⁰ Die politische und sicherheitsbehördliche Handhabung von Ereignissen wie diesen dürfte das Vertrauen in den Staat und dessen symbolische Bemühungen um Anerkennung und Integration der Muslim*innen nachhaltig beschädigen.

Ein Fanal für die muslimischen Gemeinschaften in Deutschland stellte aber die Ermordung von Marwa asch-Scherbini durch einen islamfeindlichen Russlanddeutschen im Jahr 2009 in einem Dresdner Gerichtssaal dar. Der Mann hatte die ägyptische Pharmazeutin und ehemaligen Handball-Nationalspielerin auf einem Spielplatz wegen ihres Kopftuchs beleidigt, und sie, als sie sich vor Gericht gegenüberstanden, mit einem Messer ermordet. Dass mediale und politische Reaktionen nach der Ermordung asch-Scherbinis tagelang ausblieben, bestätigte für viele Muslim*innen die Gleichgültigkeit des Staates ihnen gegenüber (Schmitz, 2016: 135). Dieses Ereignis markierte, wie der Aussteiger Dominic Schmitz in seinem Sachbuch *Ich war Salafist* (2016) erläutert, den Startschuss für den öffentlichkeitswirksamen Aktivismus der aufkeimenden salafistischen-Szene in der Bundesrepublik (ebd.). Anfang der 2010er erreichte der von Younes erwähnte, prominente deutsche Konvertit Pierre Vogel mit seinen Vorträgen an öffentlichen Plätzen wie auch im Internet tausende junger Menschen. Der Verein *Die Wahre Religion* (DWR) und die ihr angeschlossene Lies!-Stiftung verteilten in Fußgängerzonen und vor Schulen bald gratis den Koran und erregten so breite öffentliche Aufmerksamkeit. Als dem Kopf von DWR, Ibrahim Abou Nagie, die Unterstützung einer terroristischen Vereinigung nachgewiesen wurde, kam es 2016 zum Vereinsverbot.²¹ Die zunehmend re-

19 Der fremden- und muslimfeindlichen Terrorzelle fielen zwischen 2000 und 2007 neun Menschen mit Migrationshintergrund und eine Polizistin zum Opfer. Erst spät geriet die Rolle der Sicherheitsbehörden in den Fokus, insbesondere die Verstrickung des Verfassungsschutzes, deren Landesämter vereinzelt aktiv Ermittlungen behinderten (Sundermann, 27.06.2017).

20 So kam es unerklärlichen Verzögerungen am Haus des Täters sowie zu einem bedrohlichen Übergriff einer Sondereinheit der Polizei gegenüber wartenden Familienangehörigen eines Opfers in der Tatnacht. Im Umfeld des Hauses des Täters waren in jener Nacht 13 Polizisten einer Truppe im Einsatz, die zuvor aufgrund der Beteiligung in einer rechtsradikalen Chatgruppe aufgelöst wurde. Obwohl auch in anderen Bundesländern rechtsextreme Chatgruppen bei der Polizei aufgedeckt wurden (ZEIT Online, 16.09.2020), stellte sich der damalige Innenminister Horst Seehofer weiterhin gegen eine Studie zu Rassismus in der Polizei (ZEIT Online, 18.09.2020). In Folge der Morde von Hanau wurde von der *Partnerschaft für Demokratie in Hanau*, einem Projekt das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert wurde, die Kampagne *#SayTheirNames* ins Leben gerufen, damit die Namen der ermordeten jungen Menschen jene des Täters überdecken. Die Namen der in Hanau Ermordeten lauten Gökhan Gültekin, Sedat Gürbüz, Said Nesar Hashemi, Mercedes Kierpacz, Hamza Kenan Kurtović, Vili-Viorel Păun, Fatih Saraçoğlu, Ferhat Unvar und Kaloyan Velkov. (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, o.D.).

21 Das Bundesamt für Verfassungsschutz schätzte die Organisation *Die wahre Religion* wie folgt ein: »Durch sie wird eine verfassungsfeindliche Einstellung und kämpferisch-aggressive Grundhaltung bei den überwiegend jungen, zum Teil minderjährigen Anhängern geschaffen und geschürt. Dies reicht bis zu einer Befürwortung von und einem Aufruf zu Gewalt und der Ausreise von bisher mindestens 140 Aktivisten und Unterstützern nach Syrien bzw. in den Irak, um sich dort dem Kampf terroristischer Gruppierungen anzuschließen.« (Bundesministerium des Innern, 15.11.2016).

pressiven Maßnahmen gegen die Szene führten, wie mir der Salafi Abdurrashid erklärte, allmählich zum Rückzug aus der Öffentlichkeit in privatere und insbesondere in digitale Räume (Abdurrashid, 08.06.2022). In den letzten Jahren wissen auch andere islamistische Strömungen und Gruppen – etwa die durch ihre Social-Media-Kanäle bekannten Akteure von ›Generation Islam‹ – jede sich bietende Gelegenheit zu nutzen, um publikumswirksam eine Wertediktatur zu beklagen und das Opfernarrativ der vermeintlich existenziell bedrohten Gemeinschaft der Muslim*innen zu beschwören. Als 2018 das Integrationsministerium des Landes Nordrhein-Westfalen ein Kopftuchverbot an Schulen für Kinder unter 14 Jahren anregte, lancierte die Gruppe, die ideologisch im Umfeld der in Deutschland verbotenen *Hizb ut-Tahrir* angesiedelt wird (Nordbruch, 2018), die Twitterkampagne *#NichtOhneMeinKopftuch*, die es mit über 70.000 Beiträgen in kurzer Zeit in die Twitter Trends schaffte. Die Kampagne zielte auf die breite Masse junger Muslim*innen, insbesondere auf Frauen, und konnte auch an den Universitäten zahlreiche Unterstützer*innen gewinnen, wie mir einige Studierende mitteilten. Der ideologische Hintergrund der Initiatoren war indes den wenigsten bekannt. Eine Reaktion aus dem Lager der rechtsextremen Identitären Bewegung ließ nicht lange auf sich warten. Mit einer kleinen Anzahl von Fake-Profilen, Bots und reichweitenstarker Akteure wollten die Identitären »den Hashtag kapern und mit muslimfeindlichen Inhalten überschwemmen. Der Tenor der Beiträge war die vermeintliche Unvereinbarkeit des Islams mit freiheitlichen Grundrechten« (jugendschutz.net, o.D.), der so oder so ähnlich in den Islam-Debatten der Länder Nordwesteuropas von Frankreich bis England wiederhallt.

Die aufgeführten Beispiele stellen Ereignisse nationaler, teils auch internationaler Tragweite dar und stecken exemplarisch das diskursive Spannungsfeld ab, in dem Muslim*innen in Deutschland ihre alltägliche Normalität und ihre religiöse Subjektivität gestalten. Sie tun dies – wie Zeynep, Bassem und Younes illustrierten – zwischen wirkmächtigen islamistischen Dogmen auf der einen und fremden- bzw. muslimfeindlichen Positionen auf der anderen Seite, die sich aufeinander beziehen und gegenseitig verstärken. In bemerkenswertem Gleichklang kolportieren beide Ideologien das Narrativ der Inkompatibilität zwischen Islam und Europa und fördern somit die Desintegration von Muslim*innen in der Bundesrepublik.

4. Die eigene Story basteln

Mit der Dominanz der eben beschriebenen Alteritätsdiskurse geht die permanente Infragestellung nach legitimer gesellschaftlicher Teilhabe einher, mit der sich Muslim*innen in Deutschland alltäglich konfrontiert sehen und die letztlich Strategien der Selbstpositionierung erfordert. Diese Herausforderung gestaltet sich für die Generation-Z anders als für ihre Eltern, die in ihrer wenig mediatisierten Kindheit – in vielen religiösen Haushalten waren mit dem islamischen Erwachen in den 1980ern etwa die Fernseher verschwunden (Schiffauer, 2010: 81) – noch in relativ geschlossenen ethnisch- bzw. nationalreligiösen Diaspora-Milieus sozialisiert worden waren. So mancher*r sah sich oft erst in der Schule zum ersten Mal explizit mit den Werten und Normen der bundesrepublikanischen Gesellschaft konfrontiert und wurde sich erst dort der Exklusion aus dieser bewusst. Der türkeistämmige Zekeriya war zur Zeit der Forschung Mitte 30, in Deutsch-

land geboren und in einer religiösen Familie im Milli Görüş-Milieu aufgewachsen. Er besuchte das stadtweit als ›Türkenschule‹ bekannte Goethe-Gymnasium und war nach dem Abitur für einige Jahre als Funktionär in der Islamischen Gemeinschaft Milli Görüş europaweit tätig. Mittlerweile war Zekeriya Vater zweier Kinder. Er erläuterte, inwiefern er heute über eine doppelte Perspektive verfügt, die früher eine Herausforderung und heute eine Bereicherung darstelle:

Man ist irgendwie in zwei Welten zuhause. Du hast ja eine Interaktion mit Deinen Eltern und hast eine Interaktion mit der Schule, mit der Außenwelt. Und deswegen wurde ich quasi gezwungen, beide Welten zu verstehen bzw. mich in beide hineinzusetzen. Das ist immer eine Bereicherung, wenn man beide Seiten kennt, denn wozu der eine A sagt, sagt der andere immer B. [...] ...auch ideologisch. Wenn es zum Beispiel um den Irakkrieg ging und man amerikanische Sender hörte, sagte der Nachrichtensprecher: ›Es wurden heute 50 Terroristen umgebracht.‹ Dann sagte aber der arabische Sender: ›Es wurden 50 Freiheitskämpfer getötet.‹ Sind das jetzt Terroristen oder Freiheitskämpfer? A und B, du hast jetzt beide Sichtweisen und du bastelst dir selbst deine eigene Story daraus (Zekeriya, 19.03.2019).

Auch Zekeriyas Reflektion der eigenen Position als türkischer Muslim in der deutschen Gesellschaft kam nicht ohne einen Verweis auf die Konsequenzen des 11. September aus, mit dem die USA ja den Einmarsch in den Irak im Zuge des *War on Terror* gerechtfertigt hatten. In der Welt des Türkei-orientierten religiösen Milli Görüş-Milieus, in dem er seine Kindheit verbracht hatte, wurden die Ereignisse breit rezipiert; hier galten die Amerikaner als Invasoren und die Mujahedin als Freiheitskämpfer.²² Erst die Konfrontation mit der ›Außenwelt‹ der deutschen Gesellschaft in der öffentlichen Schule hatte ihm auch jene Perspektive aufgezeigt, die die ihm bekannten Verhältnisse und Zuschreibungen auf den Kopf stellten und durch welche die Freiheitskämpfer plötzlich zu Terroristen wurden. Sukzessive stellte sich, wie er erklärte, ein Verständnis für beide oft schwer miteinander in Einklang zu bringende Perspektiven ein. Zekeriyas Erläuterung seines doppelten Blicks erinnert unweigerlich an den Begriff des ›doppelten Bewusstseins‹ (*double consciousness*), den der schwarze Soziologe und Bürgerrechtler W.E.B. Du Bois mit seinem Essay *Strivings of the Negro People* (1897) geprägt hat. Auch für Du Bois war die Schule jener Ort, an welchem er mit seiner Andersartigkeit konfrontiert worden war und wo er schließlich seine Rolle als schwarzer Amerikaner in der Gesellschaft erkannt habe, wie er in folgender vielzitierten Passage beschreibt:

Then it dawned upon me with a certain suddenness that I was different from the others; or like, mayhap, in heart and life and longing, but shut out from their world by a vast veil. I had thereafter no desire to tear down that veil, to creep through; I held all beyond it in common contempt, and lived above it in a region of blue sky and great wandering shadows. That sky was bluest when I could beat my mates at examination-

22 So kamen etwa die Mujahedin des afghanischen Widerstands gegen die Sowjetunion, wie Gulbudin Hekmatyar oder Ahmad Shah Massoud, in den 1980er Jahren regelmäßig nach Deutschland, um auch in den Moscheen der Milli Görüş Spendengelder für den Krieg zu sammeln. (Schiffauer, 2010: 83).

time, or beat them at a foot-race, or even beat their stringy heads. Alas, with the years all this fine contempt began to fade; for the world I longed for, and all its dazzling opportunities, were theirs, not mine. But they should not keep these prizes, I said; some, all, I would wrest from them. Just how I would do it I could never decide: by reading law, by healing the sick, by telling the wonderful tales that swam in my head, — some way (Du Bois, 1897: 194).

Du Bois meint mit seinem doppelten Bewusstsein (*double consciousness*) ein spezifisches Empfinden, sich selbst zuvorderst mit den Augen anderer zu betrachten und seine Innenwelt am Maßstab eines Außen zu messen das entweder mit Verachtung oder Mitleid auf die eigene Präsenz reagiert (ebd.). Das doppelte Bewusstsein bezeichnet die Erkenntnis der eigenen Dualität als Minderheit gleichzeitig innerhalb wie außerhalb der Gesellschaft zu stehen. Es resultiert aus dem Zustand einerseits Bezugspunkt von Politik zu sein und andererseits von der öffentlichen politischen Kultur ausgeschlossen zu werden (Meer, 2010: 40). Um im Widerstreit dieser unvereinbaren Ideale nicht zerrissen zu werden, bedürfe es einer verbissenen Stärke sich im Angesicht der Mehrheitsgesellschaft zu beweisen (Du Bois, 1897: 194).

Zwar scheint hinsichtlich der Anwendung von Du Bois Konzept auf Muslim*innen der Einwand nahezuliegen, dass die Religionszugehörigkeit zum Islam – anders als die schwarze Hautfarbe der Afro-Amerikaner*innen – prinzipiell abgelegt werden und antimuslimischer Rassismus demgemäß nicht existieren könne. Demgegenüber sind in den letzten zwanzig Jahren zahlreiche Studien entstanden, in welchen die Erfahrungen von Muslim*innen mit Konzepten wie *race* oder Rassismus begriffen wird (z.B. Islam, 2020; Karakaşoğlu & Wojciechowicz, 2017; Modood, 2005; Opratko, 2019; Shooman, 2014). Die amerikanische Soziologin Inaash Islam (2020) betont, dass der Umgang eines *racial social system* mit seinen Muslim*innen ausschlaggebend sei, der etwa in den USA als *racializing* (etwa rassifizierend) verstanden werden müsse und es unausweichlich mache, die Erfahrungen von Muslim*innen als rassistisch und nicht allein auf religiöser Differenz basierend zu werten (ebd.: 432).²³ Özyürek (2015) belegt in ihrer Studie *Being German, becoming Muslim*, dass auch ethnisch deutsche Konvertit*innen zum Islam mit Exklusion durch Rassifizierung konfrontiert sind: »Mainstream society marginalizes German converts to Islam, and questions their Germanness and Europeanness, based on the belief that one cannot be a German or European and a Muslim at the same time.« (Ebd.: 3).²⁴

23 Islam (2020) übernimmt den Begriff des *racializing*, der im Deutschen etwa mit Rassifizierung übersetzt werden kann, von Omi & Winant (1994).

24 Dass ich nun ausgerechnet das Beispiel deutscher Konvertit*innen heranziehe, um den Mechanismus des antimuslimischen Rassismus zu demonstrieren und den Ungerechtigkeits Erfahrungen geborener Muslim*innen Glaubwürdigkeit zu verleihen, mögen manche Leser*innen gleichermaßen als unnötig, wenn nicht als weitere Ungerechtigkeit empfinden. Dies umso mehr, da viele deutsche Konvertit*innen die Rassismen der Mehrheitsgesellschaft gegenüber geborenen bzw. migrantischen Muslim*innen reproduzieren (Özyürek, 2015: 51–68). Da das Beispiel aber die Einwände, dass es sich bei antimuslimischem Rassismus nicht um Rassismus handeln könne, meiner Meinung nach eindrücklich widerlegt, hoffe ich auf das Verständnis der muslimischen Leser*innen und dass in diesem Falle der Zweck die Mittel heiligt.

Alle in diesem Kapitel bislang zu Wort gekommenen Gesprächspartner*innen berichteten weniger von rassistischen Erfahrungen, die sie aufgrund ihrer Lesbarkeit als Menschen mit Migrationsgeschichte, als Türk*innen oder Marokkaner*innen gemacht hätten, als vielmehr von Stigmatisierungen als Muslim*innen. Gelichwohl sind sie sich einig, dass man in Deutschland seinen eigenen Islam freier leben könne als in den meisten islamischen Staaten. Gerade jene von ihnen, die als religiös gefestigte und praktizierende Muslim*innen verstanden werden können, haben direkte Erfahrungen mit anti-muslimischem Rassismus gemacht und waren – wie Du Bois beschreibt – zugleich bestrebt, eine erfolgreiche Bildungslaufbahn zu verfolgen. Der türkeistämmige Abdullah etwa, der während des Studiums der Salafiyya nahestand, war zur Zeit der Forschung als Oberarzt tätig und als einziger nicht marokkostämmiger Bruder als angesehener Lehrer in der Al-Taqwa Moschee aktiv. Zeynep und Zekeriya, die eine erfolgreiche Gymnasiasantin, der andere Doktorand, engagierten sich in der Milli Görüş-Bewegung, deren Dachverband IGMG die Kultivierung des doppelten Bewusstseins gewissermaßen institutionalisiert hat, indem der Verband durch die gleichzeitige Förderung von Frömmigkeit und Allgemeinbildung einen Typus von Akademiker*innen hervorbringt, den Schiffauer (2010) mit Gramsci als »organischen Intellektuellen« (ebd.: 159) bezeichnet. Wie Zekeriya sind diese im Herkunftskontext verwurzelt, im Geiste der Organisation sozialisiert und stellen ihre im staatlichen Bildungssystem erworbenen Kompetenzen und organisationalen Fähigkeiten in den Dienst des Verbandes (ebd.).²⁵ Der doppelte Blick wird hier bewusst kultiviert und eingesetzt, um im Rahmen der rechtsstaatlichen Möglichkeiten der Bundesrepublik islamische Räume für alle Belange des Lebens – vom geschlechtersegregierten Schwimmunterricht bis hin zu Studierendenwohnheimen – zu schaffen (vgl. Kap. II.3). Auch die Schülerin Zeynep hat sich mit der Rolle als kopftuchtragende junge Frau in der bundesrepublikanischen Gesellschaft insofern arrangiert, als sie selbstbewusst die Legitimität eines Lebens in der »Parallelgesellschaft« einfordert. Ihre Aneignung des Begriffs impliziert eine Parallelität des religiösen Lebens in der (privaten) Freizeit einerseits und der gesellschaftlichen Teilnahme im öffentlichen Bildungssektor andererseits. Diese Forderung lässt sich als Wunsch nach einem *downscaling* (Zillinger, 2017: 52) verstehen, dem Bedürfnis die eigene Religiosität aus dem gesellschaftlichen Rampenlicht in den privaten Raum zurückzuführen, wo sie Legitimität beanspruchen kann. Ein derartiges »Parallelleben« führe letztlich jeder, ob Muslim*in oder nicht. Bereits die Gastarbeiter*innen hatten zur Revitalisierung der Religion Räume in den trostlosesten Nischen unserer Städte geschaffen, »nicht selten eingeklemmt zwischen Nachtclubs, Bordellen und Kneipen« (Schiffauer, 2010: 47). Zwar nehmen Muslim*innen heute selbstbewusst an nahezu allen Teilbereichen des gesellschaftlichen Lebens teil, doch zeigt das Beispiel Zeyneps, dass gerade lesbare Muslim*innen noch immer, etwa auf dem Arbeitsmarkt, ihre Nischen suchen müssen und sich diese aktiv erschließen.

25 Bei Gramsci ist das Pendant des »organischen Intellektuellen« der kommunistischen Partei der »traditionelle Intellektuelle«, der sich aus seinem Herkunftsmilieu gelöst hat und für die bürgerliche Intelligenz steht (Schiffauer, 2010: 161). Schiffauer weist ferner darauf hin, dass diese für den Marxisten Gramsci nicht Emanzipation, sondern Konformität bedeute, eine Vereinnahmung durch die hegemoniale Klasse (ebd.).

Während viele meiner religiösen Gesprächspartner*innen über den von Zekeriya beschriebenen doppelten Blick verfügten und sich selbstbewusst als Muslim*innen in der Gesellschaft verorteten, zeigten die beiden marokkostämmigen Hauptschüler, besten Freunde und Cousins Bassem und Younes, die der Religion distanziert gegenüberstanden, sich insbesondere angesichts der Meinungsvielfalt des online zugänglichen Mediendiskurses Islam in hohem Maße verunsichert. Während sie sich einerseits von religiösen Muslim*innen distanzieren, aktivierte die islamfeindliche Agitation eines Michael Stürzenberger ihre Selbstpositionierung als Muslime, da sie sich wie Bassem es ausdrückte, »in den Dreck« gezogen fühlten. Die Parteinahme für ihre Religion bzw. die Religion ihrer Eltern stellte somit eine situative Reaktanz auf die diffamierenden und als unfair empfundenen Askriptionen dar. Auch die Auseinandersetzung mit dem Salafismus bot für die Jungen kein überzeugendes kohärentes Sinnangebot und war für Younes – wie zeitweise für Massen junger Muslim*innen in Deutschland – lediglich in der Person Pierre Vogels attraktiv. Vom Takfirismus – der Exkommunikation anderer Muslim*innen – wie vom Prediger Abou Nagie praktiziert oder dem im Filmausschnitt dargestellten Dschihadismus distanzieren sich die Jungen vehement. Das wechselhafte Navigieren der Jungen gegenüber den Rechtfertigungsordnungen der nicht-muslimischen Mehrheitsgesellschaft, der ethnisch nationalen Milieus, der islamischen Religiosität und der Welt der öffentlichen Meinung illustriert die Herausforderung, einen eigenen Standpunkt zu entwickeln. Anders als das oben beschriebene doppelte Bewusstsein scheinen sich die Jungen eher in einem Spannungsfeld der verschiedenen Referenzrahmen und Rechtfertigungsordnungen wiederzufinden, die für sie jedoch nur schwer in Sinn zu setzen waren, da sowohl die Religion als auch das elterliche Herkunftsmilieu und dessen Sprachlichkeit und Traditionen, tendenziell an Verbindlichkeit verloren. Diesen Jugendlichen fällt es offenkundig deutlich schwerer, zwischen Position A und B und den im digitalen Meinungsuniversum verbreiteten Theorien und Mythen C und D die »eigene Story« zu entwerfen.

Die Ausführungen zur Polarisierung der Islamdebatten in Deutschland haben illustriert, inwiefern den internetbasierten sozialen Medien, die sich in den letzten zwei Dekaden als grundlegende gesellschaftliche Infrastruktur etabliert haben, auch eine Rolle als »Katalysator« (Detsch, 10.02.2020)²⁶ kollektiver Hysterien, Ressentiments und Radikalismen zukommt. Die Aufschaukelungsdynamik zwischen Islamfeindlichkeit und Islamismus verstärkt den desintegrativen Impetus der Ideologien, durch welchen die legitime Teilnahme von Muslim*innen an der deutschen Gesellschaft fortwährend in Frage gestellt wird. Um diesen Infragestellungen zu begegnen, müssen Muslim*innen sich im Spannungsfeld der pluralen Rechtfertigungsordnungen der Religion, der elterlichen Traditionen, der öffentlichen Meinung und der staatsbürgerlichen Welt selbst sinnhaft verorten. Diese Herausforderung scheinen jene eher produktiv verarbeiten zu können, die das Du Bois'sche doppelte Bewusstsein entwickelt haben, religiös sozialisiert wurden und ihre prekäre gesellschaftliche Positionierung durch Erfolg im Bildungssystem auszugleichen suchen. Der Bildungserfolg junger Muslim*innen ist aber mitnichten als genereller Abbau von Exklusionsmechanismen zu werten, konzentrieren sich doch gerade kopftuchtragende junge Frauen auf berufliche Nischen, in denen geringes Konflikt-

26 So die Extremismus-Forscherin Julia Ebner im Interview mit Claudia Detsch, 2020.

potenzial zu erwarten ist. Jenen Jugendlichen, die weder religiös erzogen wurden, noch sich bewusst als Muslim*innen identifizieren, die eine geringe identifikatorische Bindung an den Herkunftskontext der Eltern haben und wie Bassem und Younes eher zu den Bildungsverlierern gehören, fällt es offenbar deutlich schwerer, angesichts der digitalen Meinungsflut eine selbstbewusste Position einzunehmen. Und dies, trotz des regen Interesses an und der aktiven Auseinandersetzung mit politischen Themen und Prozessen. Aus diesen Beobachtungen einen Zusammenhang zwischen religiöser Erziehung und erfolgreicher Allgemeinbildung herzuleiten, die zu einer produktiven Verarbeitung der Exklusionserfahrungen führen kann, erscheint an dieser Stelle verfrüht. Sie wird aber von unterschiedlichen Gesprächspartner*innen benannt und an verschiedenen Stellen des Buches wiederholt aufgegriffen werden. Zuletzt hat dieses Kapitel das soziodemographische Feld jener Jugendlichen eröffnet, um welche sich die Moscheen bemühen und welchen sie für die Zukunft in der tendenziell bedrohlichen Gesellschaft ihr Verständnis von Islam mitgeben wollen. Die im Rahmen der Forschung untersuchten Moscheen haben dazu gänzlich unterschiedliche Ansätze herausgebildet, deren Genese auf einer Vielzahl von Faktoren beruht, die ich im Folgenden untersuchen werde.

II. Islamische Bildungsräume schaffen

1. Sie gehen uns verloren!

An einem Sonntagabend im April 2019 fand ich mich gegen 20 Uhr in der Al-Taqwa Moschee ein, um im Anschluss an den Abendvortrag an der Lehrersitzung, die üblicherweise zweimal im Jahr stattfindet, teilzunehmen. Abdullah, den vielen der Profession nach den ›Doktor‹ nennen und der die Klasse der ältesten Jungen unterrichtet, hatte einen Vortrag über die Hadithwissenschaft vorbereitet und zeigte sich enttäuscht, dass zum geplanten Beginn des Vortrags außer mir lediglich zwei Brüder anwesend waren.¹ Erst nach Beginn des Vortrags stießen nach und nach weitere Männer hinzu. Nach einer guten halben Stunde beendete der Gebetsruf den Vortrag und die mittlerweile etwa zwanzig Anwesenden stellten sich zum Abendgebet auf. Im hinteren Raum der Moschee, der freitags als Erweiterung des Gebetsraumes und am Wochenende als Klassenzimmer dient, hatte der ›Direktor‹ Ahmad Lahbabi bereits den Tisch vorbereitet, an dem sich nach dem Gebet wiederum erst nach und nach die Lehrer einfanden. Sechs der sieben anwesenden Moscheelehrer, darunter der bereits vorgestellte Abdelkarim (Kap. I.1), die modebewussten Brüder Ayoub und Raschid, Ahmad der ›Direktor‹ und auch der Imam Abdellatif, der deutlich verspätet zur Sitzung erschien, schickten ihre eigenen Kinder in den Unterricht. Ahmad eröffnete die Sitzung und nachdem man sich auf Termine für den Jahresausflug mit den Kindern und das Fest zum Abschluss des Schuljahres geeinigt sowie das Anmeldeverfahren besprochen hatte, bedeutete Doktor Abdullah – der einzige kinderlose unter den Moscheelehrern –, dass man über ein Problem sprechen müsse,

1 Der Begriff Hadith (*ḥadīṭ*, Pl. *ʾaḥādīṭ*, türk. *hadis*, Erzählung, Bericht, Mitteilung) bezeichnet die Überlieferungen von Aussprüchen und Handlungen des Propheten Mohammed, sowie von Aussprüchen und Handlungen Dritter, die dieser still gebilligt haben soll. Der Begriff kann die Textgattung des Hadith ebenso bezeichnen, wie eine einzelne Überlieferung. Die Bedeutung der Hadithe im Islam ist enorm, da sie die Handlungsweise (*sunna*) des Propheten dokumentieren, die nach dem Koran die zweite Quelle islamischer Normenlehre (*fiqh*) darstellt. Ein charakteristisches Merkmal eines Hadith ist sein zweiteiliger Aufbau: Der eigentliche Text (*matn*) wird durch die Kette der Überlieferer (*isnād*) eingeleitet, anhand derer die Hadithwissenschaft die Authentizität der Überlieferung überprüft (Pavlovitch, 2018).

das ihn persönlich akut betreffe, aber letztlich ein Problem der gesamten Gemeinschaft sei:

Abdullah: »Ich habe diese Klasse von, sagen wir mal 13- bis 22-Jährigen, die unterrichte ich seit sechs Jahren und im Sommer ist diese Klasse beendet. Was passiert mit den Jungs? Deren Bindung zur Moschee besteht ja derzeit schon nur darin, vielleicht freitags zum Gemeinschaftsgebet zu kommen und sonntags die zwei Stunden zum Unterricht. [...] Jetzt waren Ferien. Zwei Wochen lang. Kaum jemand ist nach Hause gefahren. Und was haben wir gemacht? In zwei Wochen Ferien nicht eine Veranstaltung!«

Ahmad Lahbabi wirft ein: »Und wir haben Geld!«

Abdullah: »Wann um Gottes Willen wollen wir eigentlich mal mehr sein als Lehrer und Schüler? Leute, wir müssen jetzt echt mal die Hose runterlassen, wie es die Deutschen sagen! Und ganz ehrlich: Ihr steckt tiefer im Dreck als ich! Ihr habt Kinder!«

Abdullah geht die Brüder einzeln durch, indem er sie mit Namen anspricht: »Ahmad hat Kinder, Raschid hat Kinder... Wir haben es doch gerade gesehen. Wir machen Sitzungen und keiner von uns ist da! Wie sollen wir da Vorbilder sein, wenn wir uns nicht weiterbilden und interessieren!? Und auch diese Sitzung! Hier fehlen der Scheikh, Jamal und Adam z.B.! [...] Leute ich weiß eine Sache: Mein Unterricht nützt gar nichts mehr. Jeder von uns sollte sich, wenn er abends schlafen geht, fragen, was habe ich heute dafür getan, dass unsere Kinder sich wohl fühlen! Die Gruppe der Jungs hat bei mir eine Menge Fragen aufgeworfen. Leute. Wir haben die Alten kritisiert... Jetzt habe ich hier diese super Jungs, aber die werden weggehen...« (Protokoll, 29.04.2019).

Die Lehrer der Al-Taqwa Moschee unterrichten am Wochenende in neun Klassen über 120 Kinder und Jugendliche auf Deutsch zu den Grundlagen des Islam. Während die Nachfrage nach dem Unterrichtsangebot grundsätzlich gegeben ist und sich die Gemeinde über Zulauf kaum Gedanken machen muss, zeigt der Gesprächsausschnitt, dass die Einbindung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den Moscheealltag, insbesondere nach dem Schulabschluss, ein massives Problem darstellt. Während manche Jugendliche – wie die in Kapitel I vorgestellten 15-jährigen Jungen Bassem und Younes – schon früh den Unterricht verlassen, bleibt für die jungen Erwachsenen etwa aufgrund des Wohnortwechsels zur Aufnahme eines Studiums oder einer Ausbildung, der Einbindung in den Job und/oder der Familiengründung häufig wenig Zeit für ein aktives Engagement in der Moschee. Hieraus ergibt sich für die Gemeinden die grundsätzliche Frage, wie Islam in der mehrheitlich nicht-islamischen Umwelt der deutschen Gesellschaft an die nächste Generation weitergegeben werden kann, ohne dass die Jugendlichen den Moscheen oder gar der Religion verloren gehen. Nicht zuletzt hängt von dieser Frage maßgeblich auch der Fortbestand der Moscheen selbst ab, die auf engagierten Nachwuchs zur Ausgestaltung ihrer Angebote angewiesen sind. Die Frage nach der Gestaltung islamischer Bildungsräume berührt zentral auch die Frage nach der Zukunft des islamischen Lebens in Europa, denn aus ihnen gehen die Ideen und Akteure*innen hervor, welche dieses maßgeblich prägen und gestalten werden (vgl. Hefner, 2007: 4). Die Aushandlungen, welche die Genese islamischer Bildungsräume mit sich bringen, finden ganz entscheidend im Spannungsfeld verschiedener Rechtfertigungsordnungen – dem jeweiligen Islamverständnis, den Traditionen der Herkunftsländer, der öffentlichen Meinung oder der politischen Kultur der bundesrepublikanischen Gesellschaft –

statt und drehen sich maßgeblich um Fragen der Legitimität und Autorität. Ich werde im Folgenden anhand eines Vergleichs der Sultan Mehmet Camii und der Al-Taqwa Moschee aufzeigen, wie unterschiedlich die Ansätze der Bildungs- und Jugendarbeit in Moscheen organisiert sein können, welche Faktoren diese historisch bedingen und welche Herausforderungen und Potenziale sie für die Moscheen mit sich bringen. Als Grundlage zur Einordnung der Fallbeispiele und ihrer Spezifika skizziere ich zuvor die zentralen Merkmale einer Moschee, die allen Gebetshäusern der sunnitischen Tradition gemein sind.

2. Der Sozialraum Moschee

Ein zentrales Charakteristikum der Genese der Moscheenlandschaft in Deutschland ist, dass die Institutionalisierung des Islam durch die Selbstorganisation einfacher Gläubiger von unten her stattfand und weder von oben durch einen Klerus oder eine religiöse Organisation implementiert, noch politisch reguliert wurde (vgl. Akca, 2020: 171; Schiffauer, 2010: 47–48).² Dieses Vakuum machten sich Ende der 1970er Jahre schließlich Organisationen und Strukturen der Heimatländer zunutze, um in den im Entstehen begriffenen Diaspora-Gemeinden Gefolgschaft zu akquirieren (Sunier, van der Linden & van de Bovenkamp, 2016).³ Diese Findungsphase, die bis in die 1990er anhielt, war maßgeblich

- 2 Die Erforschung von Moscheen zielte bislang auf jene Aspekte ab, die für die Integration von Muslim*innen in die deutsche Gesellschaft als entweder förderlich oder aber hinderlich angesehen werden (Ceylan, 2008; Yaşar, 2012), die Stellung der Frau in der Moschee, (Nökel 2002), die Funktionen und Typen von Imamen (Ceylan, 2010; Schmid, 2007), das Verhältnis von Religionsunterricht in der Moschee und in der öffentlichen Schule (Ceylan, 2008, 2015; Karakoç, 2019; Kiefer, 2005) oder die Teilnahme am interreligiösen Dialog (Klinkhammer & Satılmış, 2007; Schmid, Akca & Barwig 2008).
- 3 Im Osmanischen Reich wurde die religiöse Wissensvermittlung zuvorderst von den religiösen Bruderschaften getragen, die im Zuge der Gründung der Republik verboten wurden. Die Bruderschaften verlagerten hernach ihre Aktivitäten in den Untergrund, wo sich sukzessive eine spezifische Organisationsform religiöser Vergemeinschaftung entwickelte – die *cemaat* (Pl. *cemaatlar*). Verschiedene Autoren beziehen sich für die Charakterisierung der *cemaat* auf den türkischen Soziologen Ali Bulaç (Agai, 2008: 50–54; Schiffauer, 2010: 141–142), demzufolge sie als ein Netz von reziproken Beziehungen verstanden werden kann, das teils formellen, teils informellen Charakter hat und durch den Bezug auf Religion und Tradition zusammengehalten wird. In der Entstehungsphase können die *cemaatlar* »...als Versuch verstanden werden, den islamischen Diskurs auf der nichtstaatlichen Ebene zu erhalten und den Anhängern durch ihre Einrichtungen Räume zu schaffen, in denen ihre Ideale weiterhin Gültigkeit besaßen.« (Agai, 2008: 64–65). Sie gehen in ihrer Weiterentwicklung allerdings deutlich über diese Ebene hinaus und etablieren soziale und ökonomische transnationale Netzwerke und Konsummärkte aus (Schiffauer 2010, 142). Die Zugehörigkeit erlangt man durch kontinuierliche Teilnahme an den Aktivitäten lokaler Kleingruppen, wie religiösen Gesprächskreisen *sohbetler* (Sg. *sohbet*, Gespräch) die nahezu idealtypisch dem entsprechen, was Jean Lave und Etienne Wenger bereits 1991 *communities of practice* beschrieben haben. Diese öffnen einen Erfahrungsraum für die legitime periphere Partizipation (*legitimate peripheral participation*) von Neulingen, welche grundsätzlich die Möglichkeit haben, zu etablierten Teilnehmenden zu werden, als welche sie dem Diskurs der Praxisgemeinschaft gleichsam Gestalt geben. Nach Agai entsteht in der *cemaat* so ein »old boys-network« (2008: 68), durch welches die einzelnen Praxisgemeinschaften zusammengehalten werden und dessen Teilnehmer fähig sind,

von der Frage der Zugehörigkeit geprägt und wurde von Angliederungen, Abspaltungen und Neugründungen begleitet. Nach und nach hatten die meisten lokalen Gemeinden sich entweder einem der türkischen Dachverbände oder einer der ausländischen Vertretungen in Deutschland angeschlossen und ein entsprechendes dogmatisches Profil etabliert oder sich als unabhängige Moschee konsolidiert. Aufgrund des politisch-regulativen Drucks von außen, wie auch interner Erwartungen nahmen die muslimischen Vereinigungen nun sukzessive jene Organisationsform an, durch die Interessengruppen in der Bundesrepublik zu juristischen Träger*innen von Rechten und Pflichten werden – die Verfasstheit als Verein.⁴ Die Implementierung der für Vereine obligatorischen Organisationsstrukturen resultierte nun etwa in der Herausbildung einer historisch unüblichen dualen Leitungsstruktur aus administrativer Autorität in Person des Vorsitzenden und der religiösen Autorität des Imams (vgl. auch Akca, 2020: 171–172). Von Beginn an ging die Bedeutung von Moscheen weit über die eines religiösen Dienstleiters hinaus und umfasst auch heute häufig eine breite Palette sozialer Angebote (Schiffauer, 2010: 45). Sie sind »...Gemeindezentren, und Selbsthilfeorganisationen: Anlaufstellen für Neuankömmlinge, Versorgungskassen für Notfälle, soziale Clubs und Informationsbörsen.« (Ebd.). Mittlerweile haben integrationspolitische Erwartungen sowie der intergenerationale Wandel hin zur zweiten und dritten Generation neue Erwartungsgruppen – etwa in Europa geborene Akademiker*innen – entstehen lassen, die Moscheen mit veränderten Bedarfslagen konfrontieren. Vor dem Hintergrund des negativen öffentlichen Islamdiskurses erwartet etwa die Lokalpolitik Transparenz durch Ansprechpartner*innen; die Eltern möchten ihren Kindern Grundwissen über ihre Religion mit auf den Weg

beachtliche Ressourcen zu mobilisieren. Dieses Netzwerk erzeugt »counter educational zones« (Yavuz, 1997: 205), Gegenöffentlichkeiten islamischer Bildung unterhalb der öffentlichen Sphäre der laizistischen Türkischen Republik. Diese Netzwerke hatten schon früh die Muslim*innen in der europäischen Diaspora als Zielgruppe entdeckt und versucht, die Moscheegemeinden in ihre Strukturen einzubinden (Mohammed Mutlu, 29.11.2018). Mit Ausnahme der DİTİB sind die zentralen Dachverbände des türkischen Islam sowie die informell organisierte Hizmet-Bewegung aus den *cemaatlar* hervorgegangen.

Auch der *makhzen*, der marokkanische Herrschaftsapparat unter dem autokratisch regierenden König Hassan II. strebte danach, Einfluss auf die Diaspora-Muslim*innen zu nehmen und gründete in den 1970ern im Umfeld der ersten marokkanischen Moscheen Vereine, die in direkter Verbindung zu Botschaften und Konsulaten standen, die sog. *amicales* (Sunier, van der Linden & van de Bovenkamp, 2016: 411). Diese marokkanischen Organisationen sollten vordergründig den Migranten Unterstützung in der Fremde leisten, fungierten aber zugleich als Kontrollinstanzen des *makhzen* und seines Geheimdienstes (ebd.).

- 4 Die in der Bundesrepublik vorgesehene Organisationsform, um zivilgesellschaftliche Vergemeinschaftungen mit Rechten und Pflichten zu versehen, ist der Verein, für dessen Gründung die Aufstellung eines Vorstandes obligatorisch ist. Art. 9, Abs. 1 GG: »(1) Alle Deutschen haben das Recht, Vereine und Gesellschaften zu bilden« (Bundesministerium der Justiz, o.J. a). Hierauf baut das Vereinsrecht auf, das im Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB) §§21–79 niedergelegt ist und das Gründungsprozedere, Organisationsprinzipien und Haftung regelt. Demnach gilt ein Verein durch Eintragung in das Vereinsregister des zuständigen Amtsgerichts als juristische Person und erhält den Status einer rechtsfähigen Körperschaft, d.h. er wird Träger*in von Rechten und Pflichten. Das Vereinsrecht wird juristisch vom *Gesetz zur Regelung des Vereinsrechtes*, kurz dem *Vereinsgesetz* reguliert, das obigen Grundgesetzparagrafen in §1, Abs. 1 (»Die Bildung von Vereinen ist frei (Vereinsfreiheit)«; Bundesministerium der Justiz, o.J.b.) auch auf Ausländer*innen anwendet.

geben, sind aber oft selbst nicht im Stande dazu. Hierauf müssen die Gemeinden mit einer weiteren personellen Ausdifferenzierung von Leistungsträgern*innen wie Pressesprecher*innen oder Lehrer*innen reagieren. (Rückamp, 2021: 331). Die Moscheen haben, wie etwa Veronika Rückamp in ihrer Studie *Alltag in der Moschee* für die Schweiz und Österreich aufgezeigt hat, letztlich Strukturähnlichkeiten aufgrund gleicher Kontextfaktoren herausgebildet, was in der Organisationssoziologie als »institutionelle Isomorphie« (DiMaggio & Powell, 1991; vgl. auch Rückamp, 2021: 44–46; Schiffauer, 2010: 249) bezeichnet wird.⁵

Rezenten Angaben zufolge gibt es in Deutschland etwa 2800 Moscheen, wovon lediglich ca. 300 städtebaulich markant, also durch Kuppel oder Minarett deutlich als Moschee identifizierbar sind (Schmitt & Klein, 2019: Abs. 3). Die zentrale Bedeutung der Moschee liegt in ihrer Rolle als Ort des gemeinschaftlichen Gebets.⁶ Eine Moschee wird somit zuvorderst durch die in ihr vollzogenen religiösen Praktiken und Angebote definiert, wie die Organisation des Gemeinschaftsgebets, das rituelle Fastenbrechen (*iftār*), Begräbnisfeiern, Spendensammlungen und die Vermittlung religiösen Wissens an Kinder und Jugendliche und auch Erwachsene.

Moscheen mögen sich in der Ausgestaltung architektonischer Details oder hinsichtlich ihrer funktionalen räumlichen Erweiterungen unterscheiden, ihr Herz ist aber immer der Gebetsraum. Dessen Zentrum ist wiederum die Gebetsnische (*miḥrāb*), deren Symbolgehalt Schiffauer (2010) eindrücklich beschreibt:

Die Nische ist baugeschichtlich ein römisches Zitat. Wo aber in römischer Zeit die Statue eines Gottes stand, in christlicher ein Heiligenbild oder eine Marienstatue, steht in der Moschee – nichts! Ein stärkeres Bild des einen Gottes, der durch jedes Abbild reduziert würde, lässt sich kaum denken. In diesem Symbol, das die Unaussprechlichkeit, die Unfassbarkeit und gleichzeitig Unendlichkeit Gottes fasst, klingt die große Einheitsvision des Islam an. ›Wenn man einmal verstanden hat, dass alles letztendlich eines ist, hat man den Islam verstanden.‹ Der Gedanke des einen, alles umfassenden Gottes ist mit dem Gedanken der einen, ungeteilten Gemeinde verbunden (Schiffauer, 2010: 37; Hervorh. im Orig.).

Diesem Gedanken wird im *ṣalāt* (türk.: *namaz*), dem rituellen Gebet, das Muslim*innen fünfmal am Tag zu festgelegten Zeiten praktizieren, symbolisch Ausdruck verliehen. Das Gebet wird idealerweise in der Moschee und dort immer Richtung *miḥrāb* verrichtet, wodurch sich die Kongregation nach Mekka, dem spirituellen Zentrum der globalen islamischen Gemeinschaft (*umma*) ausrichtet (ebd.). Durch die zentrale Bedeutung des Gebets rückt allzu leicht auch der Leiter desselben, der Imam, als vermeintlich zentrale Autorität der Moschee in den Blick (vgl. Ceylan, 2010). Während die Imame der türkischen

5 Diese kann sich entweder aufgrund formellen oder informellen Drucks, als erzwungene oder – durch Nachahmung von *best-practice*-Modellen – als mimetische Isomorphie vollziehen. Von einer normativen Isomorphie gesprochen, wenn sich neue Leistungsrollen zunehmend professionalisieren und eigene Orientierungsrahmen etablieren (DiMaggio & Powell, 1991: 150–156).

6 Im Arabischen bzw. Türkischen werden kleinere Moscheen als *masǧid* (türk. *mescit*; ›Ort der Niederwerfung‹) bezeichnet, große städtische Moscheen werden zumeist *ǧāmiʿ* (türk. *camii*; ›Versammlung‹) genannt. Beide Begriffe verweisen auf die Funktion als Gebetsort.

Moscheen in der Regel im 5-Jahres-Turnus wechseln und oft vom Verband oder im Falle der DİTİB vom türkischen Religionsministerium bezahlt werden, beschäftigen unabhängige Moscheen ihre Vorbeter durchaus längerfristig und tragen die Kosten zumeist selbst. Das öffentliche Interesse an den Imamen, das sich beispielsweise an der Finanzierung aus dem Ausland (ZEIT Online, 04.01.2024) oder den sog. Hasspredigern entzündet, wird indes dahingehend kritisiert, dass es sich am christlichen Modell der Priesterschaft orientiere, was die Rolle des Vorbeters überhöhe (Akca, 2020: 168–190). Auch ist die Moschee kein sakraler oder geweihter Bau wie die Kirchen in der christlichen Tradition, sondern wird erst durch das kollektive und auf eine Transzendenz ausgerichtete Handeln mit besonderer Bedeutung versehen. Viele Moscheen bieten aber nicht nur den Raum zur Verrichtung des Gebets, sondern pflegen und fördern auch die Durchführung der anderen vier der insgesamt ›Fünf Säulen‹ islamischer Glaubenspraxis. Diese sind das Glaubensbekenntnis (*schahāda*, türk. *şehadet*), das Gebet (*ṣalāt*, türk. *namaz*), Fasten im Monat Ramadan (*ṣaum*, türk. *oruç*), die soziale Pflichtabgabe (*zakāt*, türk. *zekat*) und die Pilgerfahrt nach Mekka (*ḥağğ*, türk. *hac*). Neben den Fünf Säulen des Islam gelten außerdem die rituelle Waschung (*wuḍūʾ*, türk. *abdest*) und der damit einhergehende Zustand der Reinheit (*ṭahāra*, türk. *taharet*) sowie die freiwillige Almosengabe (*sadaqa*, türk. *sadaka*) zu den *ʿibādāt* (Sg. *ʿibāda*, türk. *ibadet*), den gottesdienstlichen Handlungen (Bousquet, 2012).⁷ Die Moschee ermöglicht als Ort des Gebets durch entsprechende Waschräume die Gelegenheit zur rituellen Reinigung vor Ort, übernimmt die Kollekte und die Redistribution von Spendengeldern, organisiert oftmals das rituelle Fastenbrechen im Ramadan und manchmal auch die Pilgerfahrt. All diese gottesdienstlichen Handlungen werden in der Moschee institutionalisiert vollzogen und sind nicht lediglich der öffentliche Ausdruck von Frömmigkeit, sondern dienen gleichermaßen der Anleitung zur Verinnerlichung und Kultivierung derselben durch die korrekte Praxis (vgl. Mahmood, 2004). Neben der praktischen Unterweisung umfasst das Angebot in Moscheen von Beginn an auch die Vermittlung von explizierbarem, gelehrtem Wissen. Die Verschränkung der Wissensbestände – Praxis und Glaubenslehre – bezeichnet Ceylan als »Moscheekatechese«, die er wie folgt definiert:

Moscheekatechese als mündliche wie schriftliche Vermittlung der islamischen Botschaft in Gemeinden soll – auf der Grundlage der taqwā (Gottesbewusstsein) und der wahy (als Gottesbeziehung durch den Koran) – zur Internalisierung der Glaubensartikel und zur Praktizierung derselben verhelfen und eine ethische Lebensführung sowie Integration in die umma (muslimische Gemeinschaft) als Trägerin der abrahamischen [*sic!*] Tradition des tawḥīd [absolute Einheit Gottes] fördern, um das Heil im ahirāt (Jenseits) zu erlangen. Ihre Methoden sind das Memorieren, das Rezitieren und die Praxisanleitung. Ihre Lehrpersonen sind Imame, Predigerinnen sowie das

7 Die *ʿibādāt* betreffen alle Regelungen und Handlungen zwischen Allah und den Menschen und werden, wie auch die *muʿāmalāt*, welche die Beziehungen des Menschen zu seinen Mitmenschen regeln, aus der Scharia (arab. *ṣarīʿa*; türk. *şeriat*) abgeleitet. Verglichen mit dem *muʿāmalāt*, die je nach Kontext und Rahmenbedingungen veränderlich sind, gelten die *ʿibādāt* als unveränderliche Pflicht (Bousquet, 2012). Letztlich sind aber auch sie in vielfältige Faktoren eingebettet, die sie trotz ihrer Standardisierung nicht in allen Zeiten und an allen Orten uniform erscheinen lassen.

ehrenamtliche Betreuungspersonal (Ceylan, 2013: 166f. zit. in Ceylan, 2015: 170; Anm. d. Verf.).⁸

Akca (2020) unterscheidet zwischen unsystematischer und systematischer Wissensvermittlung. Ersteres bezieht sich auf die Freitagspredigten (*huṭba*, türk. *hutbe*), die öffentliche Aufmerksamkeit erlangen, da sie oftmals als »Vehikel religiöser Einwirkung auf einfache Gläubige durch religiöse Experten« (Akca, 2020: 78) angesehen werden.⁹ Die Konzeption einer Sender*innen-Empfänger*innen-Beziehung lässt jedoch Wechselbeziehungen zwischen Vermittlungs- und Aneignungsprozessen außer Acht (vgl. Kap. V.). Die Formate der expliziten, und zunehmend systematisierten Wissensvermittlung sind etwa Vortragszirkel (*halqa*, türk. *halka*), Gesprächsrunden (*şuḥba*, türk. *sohbet*), Arabisch- und Korankurse sowie Unterricht der Glaubensgrundlagen. Trotz der fast fünfzigjährigen Tradition religiöser Unterweisung existieren kaum wissenschaftliche Arbeiten zum Moscheeunterricht in Deutschland.¹⁰

Die meisten von mir im Rahmen der Forschung besuchten Moscheen hatten durch die Verfasstheit als Vereine die gleichen organisationalen Strukturen – organisationssoziologisch gesprochen, eine institutionelle Isomorphie – ausgebildet.¹¹ Sie verfügten über die doppelte Leitungsspitze aus administrativer und geistlicher Autorität und zusätzliches Personal wie etwa Hilfslehrer*innen. Eine weitere Gemeinsamkeit fand sich darin, dass in allen von mir besuchten Gemeinden eine Art der Unterweisung für Jugendliche angeboten wurde. Hinsichtlich des *Wie* der Organisation dieses Bildungsangebotes hatten die Gemeinden indes gänzlich unterschiedliche Bildungsräume etabliert die in spezifische gestaffelte Öffentlichkeiten (Zillinger, 2017) integriert waren und in welchen verschiedene Praxisgemeinschaften operierten. Diese entfalteten jeweils eigene integrative Potenziale und lassen sich, wie ich sie im Folgenden anhand des Vergleichs einer Mil-

8 Der Begriff Katechese leitet sich vom griechischen *katēchēsis* ab, was etwa »mündlicher Unterricht« bedeutet. Da der Begriff maßgeblich dem Kontext der christlichen Bildung entstammt, übernehme ich ihn nicht, wie etwa Rauf Ceylan (2014, 2015) dies tut, für die Unterweisung in den Moscheen, sondern bezeichne diese als solche oder einfach als Moscheeunterricht.

9 Ein Beispiel ist etwa das Sachbuch *Inside Islam. Was in Deutschlands Moscheen gepredigt wird*, des Journalisten und Tagesschau-Sprechers Constantin Schreiber (2017). Der Islamwissenschaftler Behnam T. Said stellt in seiner *Rezension Inside Islam* kritisch fest: »Schreiber will den Skandal um jeden Preis und schreibt ihn auch da herbei, wo er eigentlich nicht zu finden ist« (Said, 2017).

10 Nennenswert ist lediglich die Studie zum Unterricht in Moscheen von Alacacioglu (1999) der die Inhalte, Methoden und Zielsetzungen des Unterrichts in Moscheen der DİTİB und der IGMG, so wie der Nurcu-Bewegung und bei den Aleviten in Nordrhein-Westfalen aus pädagogischer Perspektive untersucht hat. Der Autor konstatiert, dass die Unterrichtsmethoden veraltet seien und zuvorderst aus Frontalunterricht und Auswendiglernen bestünden. Eine starre Orientierung an der Scharia oder gar verfassungsfeindliche Auslegungen islamischer Prinzipien konnte er nicht identifizieren, wohl aber eine Unterordnung unter die politische Agenda der Vereine.

11 Lediglich eine Moschee, die zweite marokkanische Gemeinde der Stadt, verfügte seinerzeit nicht über einen ortsansässigen, »eigenen« Imam der fähig gewesen wäre, eine Predigt zu halten und beauftragte daher einen Prediger für das Freitagsgebet aus einer anderen Großstadt im Ruhrgebiet. Da diese Gemeinde außerdem jüngst ein neues Gebäude bezogen hatte, und die künftigen Unterrichtsräume noch unfertig waren, fand auch kein Unterricht statt.

li Görüş-Moschee und der unabhängigen Al-Taqwa Moschee aufzeigen werde, nur unter Einbezug Moschee- bzw. Verbandsinterner Logiken nachvollziehen.

3. Islamischer Aktivismus – Die Milli Görüş-Jugend

Gestatten, Muslim!

Zu Beginn des Fastenmonats Ramadan 2018, begegnete ich in der Fußgängerzone meines Feldforschungsortes einer Gruppe junger Frauen im Alter von 14 bis 17 Jahren, in *hijāb* und bodenlangen dunklen Gewändern gekleidet. Sie sprachen engagiert und freundlich Passant*innen an, um ihnen die Bedeutung des Fastenmonats für Muslim*innen näherzubringen (Abb. 5). Dabei begegneten sie einerseits strikter Ablehnung und harschen und unfreundlichen Antworten wie »der Kram interessiert mich nicht!«, andererseits aber auch regem Interesse und Aufgeschlossenheit; insbesondere seitens jüngerer Personen. Den Interessierten reichten sie einen Flyer mit einigen Informationen zum Fastenmonat und einer im Plastiktütchen angehefteten Dattel, sowie einen kleinen Becher mit Zamzam-Wasser (türk. *zemzem*), das einer Quelle in der großen Moschee in Mekka entspringt und dem ein paradiesischer Ursprung zugesprochen wird. Jede positive Begegnung wurde bei Zustimmung der Gesprächspartner*innen für den Instagram-Kanal der Gruppe fotografisch dokumentiert und auch die Gruppe selbst inszenierte sich vor dem mit Qur'an-Exemplaren, Blumen und Weizenähren dekorierten Stand für die digitale Öffentlichkeit (Abb. 4). Als ich einige Wochen später den Islamischen Religionsunterricht am Goethe-Gymnasium besuchte, traf ich einige der Mädchen wieder. Sie nutzten fortan regelmäßig den Raum Schule, um ausführlich mit mir ins Gespräch zu kommen, allen voran die in Kapitel I.2 bereits vorgestellte Zeynep. Das Treffen in der Fußgängerzone war die erste Begegnung mit den vielfältigen Aktivitäten der Islamischen Gemeinschaft Milli Görüş, bei denen sich die teilnehmenden Jugendlichen begeistert engagierten.

Abbildung 4: Dekoration des Aktionsstands in der Fußgängerzone (eigene Aufnahme).



Abbildung 5: »Gestatten Muslim!« (eigene Aufnahme).



Die Islamische Gemeinschaft Milli Görüş

Der Beginn der Milli Görüş-Bewegung liegt in der ersten Hälfte der 1970er Jahre und geht auf den Maschinenbau-Professor und Politiker Prof. Dr. Necmettin Erbakan (1926–2011) zurück (Schiffauer, 2010: 67).¹² Erbakan stand für einen Islamismus, der eine Alternative zu den dominanten Ideologien des Kapitalismus und des Kommunismus darstellen sollte (ebd.: 69). Anstatt diese Ideale aber durch eine revolutionäre Agenda zu verfolgen, trat er innerhalb des parlamentarischen Systems für die (Re-)Islamisierung der Türkei ein, die er 1993 zu seiner Vision einer ›Gerechten Ordnung‹ (*Adil Düzen*) ausformulierte (ebd.). Ein Bewusstsein der Nation als muslimische Gesellschaft, so die Hoffnung, werde auch die einstmalige globale Geltung des Osmanischen Reichs wieder restituieren. Für dessen Verfall, ebenso wie für den ›Ausverkauf‹ des Landes durch die Öffnung des türkischen Marktes in den 1960ern machte Erbakan jüdische Geschäftsleute verantwortlich, welche er als ein zentrales Feindbild konstruierte (ebd.: 70). Während Erbakans Ideengebäude der ›Nationalen Sicht‹ (Milli Görüş) in der Türkei in verschiedenen politischen Parteien Gestalt annahm, akquirierte man in der europäischen Diaspora neue Wähler*innen im Kontext der im Entstehen begriffenen Moscheen, wodurch die Bewegung hier als national-religiöse Gemeinschaft auftritt. Die ab 1970 gegründeten Parteien der Milli Görüş-Bewegung wurden teils verboten oder erlangten durch die Mobilisierung der überwiegend konservativ-islamischen, ländlichen, später der armen urbanen Bevölkerung zeitweise auch Regierungsbeteiligung, so dass Erbakan zwei Mal das Amt des stellvertretenden Ministerpräsidenten innehatte und von 1996 bis 1997 auch Ministerpräsident der Türkei war (ebd.: 103–105). Während der Regierungszeit Erbakans schaltete sich schließlich das Militär ein, das in der Türkei als Garant des Laizismus gilt, drängte die Partei aus der Regierung und verbot sie schließlich. Die in Folge gegründete Fazilet Partisi (FP, Tugendpartei) bestand von 1999–2001 und spaltete sich schließlich in die Saadet Partisi (SP, Wohlergegenspartei) und die Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP, Partei für Gerechtigkeit und Entwicklung), die unter Recep Tayyip Erdoğan seit 2014 die Regierung stellt. Während die aus der Milli Görüş-Ideologie hervorgegangene AKP zuletzt die Re-Islamisierung der Türkei vorantrieb, verabschiedete sich die Bewegung in Deutschland nach Schiffauer (2010) von Utopien eines Islamischen Staates und passte sich den Gegebenheiten in Westeuropa pragmatisch an, weshalb sie mittlerweile als *postislamistisch* bezeichnet werden müsse. Die Islamische Gemeinschaft Milli Görüş e.V. wurde 1995 gegründet und hat ihren Sitz in Köln. Laut Selbstdarstellung unterhält der Verband...

...518 Moscheen, davon 323 in Deutschland. Daneben gehören Frauen-, Jugend, Schüler-, Bildungs-, Kultur- und Sportvereine zum Netzwerk der Organisation. Insgesamt

12 Erbakan ging nach Abschluss des Studiums an der Technischen Universität Istanbul nach Aachen, wo er 1953 zur Verbrennung in Diesel-Motoren seine Promotion verfasste und im Anschluss bei der Firma Deutz jenen Motor mit entwickelte, der später den Leopard-Panzer antreiben sollte. Nachdem er in die Türkei zurückgekehrt war, erhielt er einen Lehrauftrag an der TH Istanbul und wurde 1965 zum Professor berufen. (Schiffauer, 2010: 67).

bietet die IGMG ihre Dienstleistungen in 2.330 Zweigstellen an für ihre 127.000 Mitglieder. Einschließlich der Teilnehmer an den wöchentlichen Freitagsgebeten erreicht die IGMG etwa 350.000 Personen (Islamische Gemeinschaft Milli Görüş e.V., o.J.).

Das höchste Entscheidungs- und Führungsgremium der IGMG ist das »...vom Vorsitzenden geleitete Präsidium [...]. Es besteht aus den Leitern der acht Abteilungen Generalsekretariat, Gemeindeentwicklung, Finanzen, Irschad [türk. *irşad*; etwa religiöse Orientierung] Bildung, Frauen, Jugend und Frauenjugend sowie den Beratern des Vorsitzenden« (ebd.; Anm. d. Verf.). Viele dieser organisatorischen Segmente spiegeln sich, wie ich durch die Teilnahme an verschiedenen Aktivitäten beobachten konnte, auch auf den anderen Organisationsebenen – in den deutschlandweit über 30 Regionalverbänden sowie in den lokalen Ortsgemeinden – wider. Jener Regionalverband, dem die vier IGMG-Moscheen im Feldforschungsort angehören, umfasst über 30 lokale Mitgliedsgemeinden.

Vermittlungsformate und Hierarchien im Lokalen

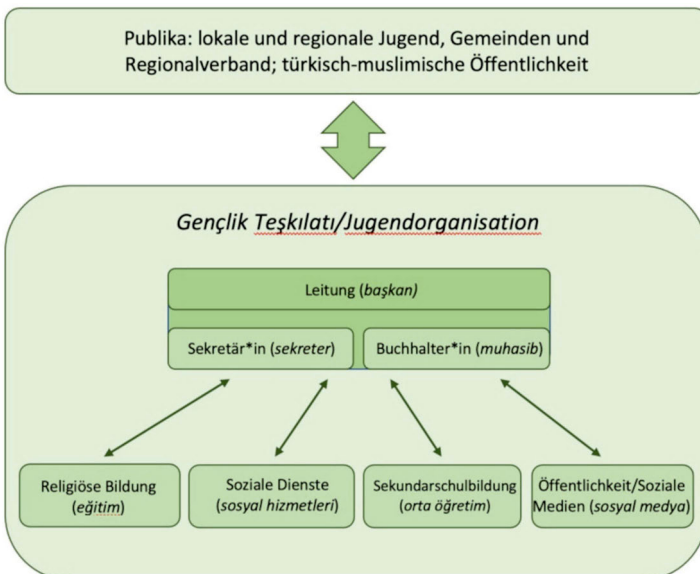
Wie die meisten von mir besuchten Moscheen, bot im Frühjahr 2019 auch die Sultan Mehmet Camii am Wochenende Islamunterricht an. Dieser richtete sich an Kinder bis 14 Jahre, fand jeden Samstag von 9 bis 13 Uhr in parallel angebotenen Kursen statt und umfasste eine Doppelstunde arabische Alphabetisierung und Memorieren des Koran und eine weitere zu Grundlagen des Islam. Den Großteil des Unterrichts erteilte der ca. fünfzigjährige Mustafa, der festangestellte Hodscha der Gemeinde. Mustafa absolvierte in der Türkei die Laufbahn für staatliche Religionsbedienstete an einer Imam-Hatip Schule und wurde Mitte der 2000er vom türkischen Religionsministerium für fünf Jahre zum Dienst in der lokalen DİTİB-Moschee entsandt.¹³ Nach der Einschulung seiner Tochter entschied sich die Familie im Feldforschungsort zu bleiben wo er nach Beendigung des Beschäftigungsverhältnisses bei DİTİB zur IGMG wechselte und zuerst als Imam in den Dienst der Emir Sultan Moschee und nach weiteren fünf Jahren schließlich der gut zwei Kilometer entfernten Sultan Mehmet Camii trat. Mustafa ist über diese Moscheen hinaus bekannt, da er einen kleinen Kreis von Jugendlichen zu *hafızler* (Sg. *hafız*, Bewahrer) ausbildet, sie also im Memorieren des gesamten Koran unterrichtet.

Der Imam erhielt im Moscheeunterricht Unterstützung durch den 18-jährigen Engin, den ich ihn im März 2019 auf Vermittlung des Islamlehrers des Goethe Gymnasiums kennengelernt hatte. Der Hilfslehrer räumte ein, dass das Unterrichten bei einer

13 Die Imam-Hatip Schulen wurden 1924 eingeführt, nachdem die Medressen und Ordenshäuser – die Träger Islamischer Bildung im Osmanischen Reich – im Zuge der weitreichenden Säkularisierungsmaßnahmen Mustafa Kemals verboten worden waren. In ihnen erhielten fortan Imame und Prediger (*hatiplar*, Sg. *hatip*) ihre religiöse Ausbildung. Während der Herrschaft der säkularen CHP (Cumhuriyet Halk Partisi) von 1933 bis 1950 wurden die Schulen wieder geschlossen, danach von der islamfreundlicheren Demokrat Partisi wiedereröffnet. Während zu Beginn nahezu ausschließlich religiöse Inhalte auf dem Curriculum standen, traten später zunehmend säkulare Inhalte hinzu. Da die Imam-Hatip-Schulen jedoch im Laufe der Zeit zur Alternative zu allgemeinbildenden Gymnasien wurden, nahmen sie sukzessive weitere säkulare Wissenschaften in ihren Lehrplan auf, um mit anderen Sekundarschulen konkurrieren zu können. (Akşit, 2007).

Klassengröße von 25 bis 30 Jungen überaus anstrengend sei. Als ich einige Monate später einen Gesprächskreis (*sohbet*) der älteren Jungen besuchte, und die Teilnehmenden nach Beendigung der Sitzung den Gebetsraum verließen, fing der Hodscha Engin auf dem Weg nach draußen ab, nahm ihn zur Seite und führte ein kurzes und augenscheinlich ernstes Gespräch mit ihm. Wie Engin mir im Anschluss gleich berichtete, hatte er im Sommer die Tätigkeit als Hilfslehrer aufgegeben. Nun war der Hodscha für Kurse mit bis zu vierzig Kindern vorerst allein zuständig und bat den jungen Mann inständig, ihn wieder zu unterstützen. Engin lehnte ab. Der begeisterte Fußballer hatte eine Schiedsrichter-Ausbildung angefangen, die ebenfalls am Wochenende stattfand. Außerdem sei »die Sache mit dem Ansehen so ein Problem. Guck mal, ich unterrichte Kinder, die nur zwei bis drei Jahre jünger sind als ich. Die nehmen mich oft gar nicht ernst und bezeichnen mich als ›Möchtegern-Hodscha‹« (Engin, 21.10.2019). Insbesondere jene, die ihn auch aus dem Schulalltag kannten, sahen ihn weder als religiösen Lehrer noch als respektablen *abi* (Respektsbezeichnung, etwa ›großer Bruder‹). Selbst den Standort des Vereins für den er als Schiedsrichter piffte, hatte er danach ausgesucht, dass dort keine Jugendlichen aus seiner Moschee spielten. In der aufgrund des geringen Altersunterschieds flachen Hierarchie zwischen Engin und seinen 12 bis 15-jährigen Schülern mangelte es dem Hilfslehrer nicht nur an der grundlegenden Anerkennung, bisweilen fühlte er sich gar verspottet, was neben dem Bedarf, privaten Interessen nachzugehen, schließlich dazu führte, dass er sein Engagement einstellte. Auch die Sultan Mehmet Camii war offensichtlich mit dem Problem konfrontiert, engagierte Mitglieder zu finden, die sich etwa in der Unterweisung der Kinder engagieren.

Abbildung 6: Struktur der IGMG-Jugendabteilungen basierend auf Zeynepss Skizze (eigene Darstellung).



In den von mir untersuchten Milli Görüş-Gemeinden war die Teilnahme am regulären Islamunterricht – der von klassischen didaktischen Methoden wie Frontalunterricht, Vorlesen oder Partnerübungen charakterisiert war – bis zu einem Alter von etwa 14 Jahren vorgesehen. Für jene Jugendlichen mit einem weiterführenden Interesse an religiöser Unterweisung, boten die Gemeinden weitere Möglichkeiten in den nach Geschlecht separierten Jugendabteilungen an (*gençlik teşkilatı* – Jugendabteilung und *kadınlar gençlik teşkilatı*, KGT – Frauenjugendabteilung). Die 15-jährige Zeynep, die oben bereits vorgestellt wurde, war in jener KGT aktiv, welche auch die oben beschriebene Kampagne in der Fußgängerzone durchgeführt hatte. Sie erläuterte mir die interne Struktur der Jugendgruppe anhand einer Skizze (Abb. 6). Demnach ist jede Abteilung intern nach Aufgabenbereichen wie soziale Dienste (*sosyal hizmetler*), religiöse Bildung (*eğitim*), Sekundarschulbildung (*orta öğretim*) und auch Social Media gegliedert. Jedem Aufgabenbereich werden wiederum Verantwortliche zugeteilt, die den im Türkischen weit verbreiteten Titel *başkan* (Vorsitzende*r) tragen. Die Leitung der Jugendabteilungen (*gençlik*) einer Moschee obliegt in der Regel bildungserfolgreichen *ablas* (ältere »Schwestern«) respektive *abis* (ältere »Brüder«), die bereits in der Ausbildung oder im Studium sind und lange selbst an den Aktivitäten teilgenommen haben. Sie etablierten sich durch *legitime periphere Partizipation* (Lave & Wenger, 1991), d.h. durch die regelmäßige Teilnahme als Newcomer einer Praxisgemeinschaft, sukzessive als Autoritäten. Eine zentrale Aktivität der Jugendabteilungen, über die sich eine solche Praxisgemeinschaft konstituiert, sind die sog. *sohbetler* (Sg. *sohbet*, Gespräch), religiöse Gesprächskreise, die zumeist einmal in der Woche in Privatwohnungen bzw. Wohnhäusern der Eltern, seltener auch in der Moschee stattfinden und von der Abteilung für religiöse Bildung (*eğitim*) organisiert werden. Zu diesen Gesprächskreisen werden bei den Jungen der Hodscha oder ein *abi* und bei den Mädchen eine *abla* zu einem Vortrag eingeladen, den man im Anschluss gemeinsam diskutiert. Die *sohbetler* stellen aktiv selbstorganisierte Praxisgemeinschaften dar, in denen religiöse Praxis geteilt wird und in intimer Atmosphäre alltägliche Themen verhandelt werden. Während im Forschungszeitraum die *sohbetler* der Jungen allenfalls sporadisch stattfanden, trafen sich die jungen Frauen mit einem hohen Maß an Kontinuität und Engagement.

Die Abteilung für Soziale Dienste ist insbesondere für die Sammlung von Spenden zuständig zu welcher der IGMG Hilfs- und Sozialhilfe Verein Hasene e.V. zu bestimmten Anlässen aufruft.¹⁴ Der Verein führt weltweit Brunnenbau- und Bildungsprojekte durch, unterstützt Waisenkinder oder organisiert Soforthilfe beispielsweise nach Naturkatastrophen. Hasene bietet auch die Möglichkeit zu spezifisch islamischen Anlässen Spenden zu leisten. So werden zu Beginn des Ramadan Spenden für Lebensmittelpakete oder

14 Hasene, arab. *ḥasana*, (Pl. *ḥasanāt*), etwa »gute Tat«. Der Verein Hasene International setzt sich unter dem Motto »Hand in Hand für die Armen und Bedürftigen« laut Selbstdarstellung »aktiv dafür ein, die Lebensbedingungen bedürftiger und notleidender Menschen in aller Welt zu verbessern« (Hasene International e.V., o.D.). Er will mit »Hilfsaktionen und Projekten eine Brücke der Solidarität zwischen Arm und Reich schlagen, und den Zusammenhalt von Menschen aller Nationen und Religionen stärken« (ebd.). Während in der Selbstdarstellung in keiner Weise eine islamische Motivation ausformuliert wird, ist diese in den verschiedenen Projekten und Möglichkeiten zu Spenden offenbar. Auf der Seite von Hasene ist nirgends eine Assoziierung mit der Islamischen Gemeinschaft Milli Görüş erkennbar, abgesehen von derselben Meldeadresse in Köln.

zum Opferfest *kurban*-Spenden für jene gesammelt, die sich nicht leisten können, ein Lamm zu schlachten.

In den Aufgabenbereich der *orta öğretim*-Abteilung fällt die Organisation der Hausaufgabenhilfe und einmal jährlich die Koordination der *abla-kardeş* bzw. *abi-kardeş haftası* (etwa ›große Schwester-Geschwister-Woche‹ bzw. ›großer Bruder-Geschwister-Woche‹), einer Woche, in der gleichgeschlechtliche Tandempartnerschaften von jungen Erwachsenen, die zumeist in Beruf oder Studium stehen, mit jüngeren ca. 14 bis 15-jährigen Jugendlichen gebildet werden, um gemeinsam die Freizeit zu verbringen. So ergeben sich zahlreiche Gelegenheiten für Austausch über alltägliche Belange, Sorgen wie die Schulnoten, die berufliche Orientierung oder Fragen des moralisch korrekten Lebens in der nicht-muslimischen Gesellschaft, und auch für intimere Fragen nach Liebe und Freundschaft, die in einem Gespräch in der Moschee oder in der Gruppe des *sohbet* nicht gestellt werden würden.

Die interne Differenzierung der Jugendabteilung ist nach Zeynep zuvorderst funktional, fördert aber auch das Bewusstsein als Kollektiv: »Wir sind alle eins, aber wir haben es halt so aufgeteilt, damit das überhaupt vorangeht« (Int. Zeynep 28.03.2019). Wenn jemand einer Aufgabe seines Bereichs hingegen nicht nachkomme, so Zeynep weiter, dann müsse sie diese Schwester ermahnen (ebd.). Die strukturelle Ausdifferenzierung in verschiedene Praxisgemeinschaften geht auf allen Ebenen mit einer Vervielfältigung und Abflachung von Hierarchien und gleichzeitig mit einem gewissen Maß sozialer Kontrolle einher. So ist für die Kinder und jungen Männer zwar der Hodscha die zentrale Autorität, aber auch die *abis* und *ablas* sind für die Jugendlichen wichtige Bezugspersonen. Zeynep sagte über die Leitung der Gruppe: »Also sie sieht mich genau...sie sieht mich nicht als eine Untergestufte von ihr« (Zeynep, 28.03.2019). Auch die 15-jährige Meryem betonte, ihre Erfahrungen mit dem Unterricht der IGMG-Moscheen in den verschiedenen Vororten vergleichend, dass der Altersunterschied ausschlaggebend für die Methodik und ergo das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden sei.

Die Hodschas waren ziemlich nett. Die waren auch in unserem Alter so 24, so wie *ablas* waren die halt. Und die haben uns auch immer so verstanden, wenn wir so Fragen haben und auf der anderen Moschee war das so, dass dort eine Frau, also eine Hodscha war, die sehr viel Wissen hatte, aber die konnte uns manchmal nicht verstehen. Also ich glaube, das hängt auch von der Erziehungsweise von dem Hodscha ab, ob wir die Moschee mögen oder nicht (Meryem, 19.03.2019).

Trotz knapper zehn Jahre Altersunterschied ordnet Meryem die Mitte zwanzigjährigen *ablas* ihrer eigenen Generation und somit einem gemeinsam geteilten Erfahrungshorizont zu. Die gegenseitigen Verständnisprobleme zwischen Schülerinnen und älteren Hodschas, erscheinen demgemäß nicht als eine Frage der sprachlichen Verständigung, sondern vielmehr der Kommunikation auf Augenhöhe. Die flachen Hierarchien, die für Engin in mangelndem Ansehen seitens der jüngeren Schüler resultierten und einen Push-Faktor für sein Ausscheiden aus der Rolle als Hilfslehrer darstellten, werden von den jungen Frauen in der selbstorganisierten Peer Group der KGT in hohem Maße wertgeschätzt. Begeistert erläuterte Zeynep, dass in Zukunft auch gleichaltrige Schwestern aus der Gruppe Vorträge halten werden, was die Hierarchien innerhalb der *sohbet*-

Gruppe nach dem Motto *each one teach one* weitestgehend abbaut. Die Jugendabteilungen der IGMG entsprechen nahezu idealtypisch dem, was Jean Lave und Etienne Wenger bereits 1991 als *communities of practice* beschrieben haben. Diese öffnen einen Erfahrungsraum für die legitime periphere Partizipation (*legitimate peripheral participation*) von Neulingen, welche grundsätzlich die Möglichkeit haben, zu etablierten Teilnehmenden zu werden, als welche sie den Diskurs der Praxisgemeinschaft gleichsam mitgestalten. Die Partizipationsmöglichkeiten bestehen indes nicht nur in der Gelegenheit, sich in den Ortsgemeinden aktiv zu engagieren, sondern gehen über die Ebene dieser hinaus. So bietet der Regionalverband einerseits für Fortgeschrittene den dreijährigen Yıldız-Kurs an, der jedes zweite Wochenende im Sitz der Regionalverbände in Dortmund stattfindet. Darüber hinaus werden auch einzelne Segmente und Unterabteilungen der Ortsgemeinden in das überregionale Organisationsnetzwerk eingebunden und vertikal integriert, wie die folgenden Beispiele zweier Wettbewerbsformate zeigen.

So wetteifert nach den guten Dingen! (2: 148)

Zu Beginn des Ramadan 2019 war ich der Einladung der Mädchengruppe der Sultan Mehmet Camii zur *kermes*, der jährlichen Wohltätigkeitsveranstaltung, wie sie die meisten türkischen Moscheen einmal jährlich veranstalten, gefolgt. Besucher*innen wurden von Rauchschwaden und dem Geruch gebratenen Kebabs begrüßt, den die Jungengruppe feilbot, während die Frauen selbstgebackenen Kuchen anboten, um einen Beitrag zur Moscheekasse zu leisten. Im Hintergrund tönten die Hymnen der Islamischen Gemeinschaft Milli Görüş wie der poppige IGMG-*Marşı* (Marsch) (Islamische Gemeinschaft Milli Görüş e.V. 14.06.2015). Das Logo mit den vier großen Buchstaben und dem von einem Halbmond gerahmten und in grün, der Farbe des Propheten eingefärbten Europa, prangte auf Bannern, Roll-Ups und auf zahlreichen zum Kauf angebotenen Merchandise-Artikeln wie Bleistiften oder Buttons. Auch im öffentlichen Rahmen der *kermes*, wo Vorstand, Hodscha und Familienangehörige zugegen waren, luden mich die jungen Damen der Mädchenabteilung selbstbewusst ein, mich zu ihnen an den Tisch zu setzen. Ihre Aufmerksamkeit schweifte während der Konversation jedoch immer wieder zu Derya, die *başkan* für die Abteilung Soziale Dienste war und ständig auf ihr Smartphone blickte. Sie sammelte im Rahmen einer weiteren vom IGMG-Regionalverband initiierten Kampagne Spenden für Lebensmittelpakete, welche dann durch Hasene International e.V. an Bedürftige ausgegeben werden und wofür die Spender*innen ›gute Taten‹ (*hasanāt*) bei Gott sozusagen gutgeschrieben bekommen. Derya erklärte mir, dass die Kampagne im gesamten Regionalverband laufe und die Erfolge einer jeden Ortsgemeinde in einer ständig aktualisierten Rangliste auf WhatsApp aufgelistet werden. Im Wettbewerb mit allen *başkanlar* des Regionalverbandes belegte Derya mit ihrer Gruppe in jenem Moment den dritten Platz und alle fieberten mit (Prot. 29.03.2019).

Während die Verantwortung einer solchen Spendenaktion eher den Jugendlichen ab vierzehn Jahren anvertraut wird, lobt die IGMG für jüngere Kinder weitere Wettbewerbe in Disziplinen wie Gebetsruf, Poesie oder Koranrezitation aus. Der Mitt-Dreißiger Zekeriya, der bereits einige Jahre als Funktionär auf Bundesebene tätig war und mit den Strukturen vertraut ist, erläuterte: »Der Beste in der Moschee nimmt dann an diesem übergeordneten Regionalverbandswettbewerb teil. Und die ersten dort neh-

men dann deutschlandweit, dann europaweit an dem Wettbewerb teil. So ist das straff organisiert, gut durchstrukturiert« (Zekeriya, 19.03.2019). Neben *ḥasanāt* – Guten Taten bei Gott – locken auch materielle Preise wie zum Beispiel Laptops, Geschenkgutscheine oder für die internationalen Erstplatzierten sogar Umra-Reisen nach Mekka.¹⁵

Abbildung 7: Wettbewerb in der Disziplin Koranrezitation (eigene Aufnahme).



Im März 2019 folgte ich der Einladung Engins zu einem solchen Koranrezitationswettbewerb auf Ebene des Regionalverbandes nach Dortmund, wo insgesamt 36 Jungen zwischen zehn und 13 Jahren um die schönste und nach den Aussprache- und Betonungsregeln (*tadschwīd*) exzellenteste Rezitation konkurrierten (Protokoll, 31.03.2019). Die teilnehmenden Kinder trugen Anzug oder weißes Hemd mit Gebetskappe und wurden nacheinander von der fünfköpfigen Jury aufgerufen am Tisch Platz zu nehmen und mit der Rezitation zu beginnen. Das ausschließlich männliche Publikum umfasste inklusive der teilnehmenden Jungen ca. 80 bis 100 Personen. Das Publikum verfolgte in besinnlicher Stille – Applaus ist in der Moschee grundsätzlich nicht üblich – den Wettbewerb und lediglich ein älterer Mann kommentierte vereinzelt diejenigen Vorträge, die er als besonders anrührend und gottgefällig wahrnahm, mit einem leisen doch vernehmbaren »*Mascha'allah!*« (»was Gott will«, Ausdruck der Gottergebenheit oder der Bewunderung). Nach etwa drei Stunden verkündete die Jury schließlich die Gewinner und im Anschluss formierte sich die Kongregation zum gemeinsamen Nachmittagsgebet.

In der prachtvoll mit Ornamenten und goldener Kalligraphie geschmückten und von einem türkisen Lichtband durchzogenen Moschee wurde sorgsam eine Szenerie arrangiert, die sich nahezu perfekt in den Weitwinkel-Frame der aufzeichnenden Videoka-

15 Umra ist die sog. »kleine« Pilgerreise nach Mekka, die zu jederzeit im Jahr durchgeführt werden kann. Im Gegensatz dazu findet die »große« Pilgerfahrt, der Haddsch, nur im Monat Dhu l-Hiddsch statt.

mera einfügte. Links der Gebetsnische saß die Jury an einem Tisch, rechts war der Vortragende vor einem Roll-Up positioniert, das neben einem großen IGMG Logo zahlreiche kleine Versionen desselben zeigte. Zwischen den Tischen und zentral vor der Gebetsnische wurde eine Leinwand herabgelassen, auf der sich via Live-Projektion das gesamte Arrangement inklusive der ersten Reihe der Besucher widerspiegelte. Durch die Aufzeichnung der Leinwand und die simultane Projektion auf diese wiederholte sich die Einstellung Bild in Bild *ad infinitum*. Während sich das Roll-Up mit seinen hunderten Verbandslogos als Versinnbildlichung der multiplen horizontalen Organisationseinheiten – Moscheegemeinden auf der regionalen oder Praxisgemeinschaften auf der Gemeindeebene – lesen lässt, erinnert die Tiefe der sich selbst replizierenden Projektion an die vertikale Integration der einzelnen Segmente in den gestaffelten Öffentlichkeiten der Islamischen Gemeinschaft Milli Görüş.

Für die 16-jährige Meryem war die Teilnahme an der Jugendgruppe ein Weg, sich ihrer religiösen Praxis in einem Kollektiv junger Gläubiger mit demselben Erfahrungsraum selbst zu versichern. Sie benannte den Zweck ihres Engagements: »damit ich näher an meine Religion gebunden bin. Ich fand das immer so cool, wenn man so Wettbewerbe macht. Weil unser Prophet sagt ja *Birbirinizle yarışın!* Also macht Wettbewerb!« (Meryem, 19.03.2019). Meryem bezieht sich hier auf Sure 2/148:

Jeder hat eine Zielrichtung, zu der er sich hinwendet. So wetteifert nach den guten Dingen! Wo immer ihr auch sein werdet, Allah wird euch alle herbeibringen. Allah hat zu allem die Macht.

Die Bemühung um die Perfektionierung einer religiösen Praxis wie jener der Koranrezitation, die als basaler Akt der Kultivierung von Frömmigkeit gilt, wird durch das *upscaling* (Zillinger, 2017: 53) auf die Ebene einer breiteren Öffentlichkeit – hier jeweils der Wettbewerb auf einer höheren organisationalen Ebene – gewissermaßen durch das Kollektiv zertifiziert. Die Teilnehmenden haben hierdurch die Möglichkeit, an »etwas Größerem« teilzunehmen, was im Falle der Pilgerreisen, die bisweilen als Hauptgewinn locken, bis auf die Ebene der globalen Umma hochskaliert wird. Hierin lässt sich die für viele Muslim*innen sonst lediglich imaginierte globale Community (Anderson, 1983) konkret erfahren.

Auf der Ebene der IGMG-Ortsgemeinden lassen sich also verschiedene Praxisgemeinschaften – Tandem-Partnerschaft, Jugendgruppen, Moscheegemeinde – identifizieren, die je unterschiedliche Formen von Öffentlichkeit hervorbringen und durch variierende Grade von Intimität geprägt sind. Verschiedene Aktivitäten ermöglichen den Teilnehmenden darüber hinaus die Teilnahme an den breiteren gestaffelten Öffentlichkeiten des Ortsverbands, der Regionalverbände und des deutschen Dachverbandes, bis hin zur Erfahrung der globalen transnationalen Umma. Die Jugendgruppen und die Wettbewerbe sind lediglich zwei Beispiele dafür, wie die Islamische Gemeinde Milli Görüş auf Ebene der Ortsgemeinden Strukturen der Teilnahme und positiven Selbsterfahrung in Form eines aktiven bzw. aktivistischen Islam anbietet, welcher die lokale Ebene gleichsam transzendiert und ein *upscaling* des kollektiven religiösen Erlebens auf höher gestaffelte Ebenen ermöglicht.

Parallele Räume und islamischer Aktivismus

Neben den beschriebenen performativen und partizipativen Dimensionen islamischer Bildung unternimmt die IGMG umfassende Bemühungen zur Förderung säkularer schulischer und akademischer Bildung, wie mir Zekeriya erklärte (Zekeriya, 19.03.2019), der einige Jahre als stellvertretender *başkan* der Studierendenabteilung auf Bundesebene tätig war. So bieten in vielen Moscheen etwa Gymnasialschüler*innen Unterstützung bei den Hausaufgaben an. Um bildungserfolgreichen jungen Muslim*innen auch das Studium in einer fremden Stadt d.h. ein islamkonformes Alltagsleben im Kontext staatlicher Bildungsinstitutionen zu ermöglichen, unterhält die IGMG in den meisten Universitätsstädten nach Geschlecht segregierte Studierendenwohnheime (ebd.). Oftmals gewähren die Eltern insbesondere den unverheirateten Töchtern nur deshalb das Studium in einer anderen Stadt, da sie den Institutionen der IGMG vertrauen. Durch die verschränkte Förderung von Frömmigkeit und Allgemeinbildung bildet der Verband Akteur*innen aus, die Gramsci »organische Intellektuelle« genannt hat (vgl. Schiffauer, 2010: 161), einen Typus von Akademiker*innen, die wie Zekeriya im Herkunftskontext verwurzelt sind und ihre Kompetenzen und organisationalen Fähigkeiten in dessen Dienste stellen.¹⁶ Schiffauer attestiert dieser Generation überdies die Fähigkeit des postislamistischen Denkens, die aktive Suche nach Möglichkeiten der Konvergenz zwischen den Ordnungen des Islam und jener der zivilen Bürgergesellschaften. Diese Akteur*innen wollen den Islam nicht der Säkularisierung preisgeben, sondern Möglichkeiten ausloten, die positive Religionsfreiheit im eigenen Sinne auszuschöpfen und Räume für ein islamkonformes Leben zu schaffen. Zekeriya erläuterte die Bedeutung des Angebots attraktiver Alternativen für junge Muslim*innen in Deutschland:

IGMG-Events sind richtig professionell gemacht. Die haben ja 40 Jahre Erfahrung und das findet auf höchster Ebene statt. Das macht auch Spaß... also die Jugendlichen können sich da immer austoben. Diese Atmosphären haben sie hier nicht, in der hiesigen Gesellschaft, wie jetzt ähm andere. Die [muslimischen Jugendlichen] dürfen zum Beispiel keinen Alkohol trinken oder auch nicht in gemischten Gruppen tanzen, mit anderen Geschlechtern, so freizügig sein oder sich in freizügigen Gegenden aufhalten. Sie würden sich da nicht wohlfühlen. Natürlich nehmen sie auch daran teil. Ich habe auch an meiner Abifeier teilgenommen. Aber das ist ganz anders, wenn man halt, in Anführungsstrichen unter sich ist... Die islamische Art sage ich mal... im Rahmen des Erlaubten findet das Ganze dann für die Jugendlichen statt. Wenn die Mädchen untereinander sind, dann fühlen die sich wohler. Und das Ganze wirkt auch identitätsstiftend (Zekeriya, 19.03.19; Anm. d. Verf.).

Wie gezeigt wurde, bietet die Organisationsstruktur der Islamischen Gemeinschaft Milli Görüş jungen türkischsprachigen Muslim*innen in Moscheegemeinden in Deutsch-

16 Bei Gramsci ist das Pendant des »organischen Intellektuellen« der kommunistischen Partei der »traditionelle Intellektuelle«, der sich aus seinem Herkunftsmilieu gelöst hat und für die bürgerliche Intelligenz steht. Schiffauer (2010: 161) weist darauf hin, dass diese für den Marxisten Gramsci nicht Emanzipation, sondern Konformität bedeute, eine Vereinnahmung durch die hegemoniale Klasse.

land und anderen Staaten die Möglichkeit aktiver Teilhabe und Selbstorganisation. Dabei übernehmen die in den Jugendgruppen engagierten jungen Frauen und Männer Eigenverantwortung, werden durch den im Türkischen zwar inflationär gebrauchten Titel *başkan* (Vorsitzende/-r) gleichsam mit symbolischem Kapital ausgestattet und in das ausdifferenzierte hierarchische Gefüge der IGMG integriert.¹⁷ Durch die Vorbildfunktion bildungserfolgreicher *ablas* und *abis* wird eine positive Auseinandersetzung mit der Gesellschaft sowie mit praktischer, schulischer und akademischer Bildung gefördert. Schiffauer (2010) bezeichnet die IGMG letztlich als »Ermöglichungsinstitution« (S. 251), da sie in der nicht-islamischen und in großen Teilen islamfeindlichen Umwelt »die Bedingung der Möglichkeit der religiösen Praxis sicherstellt« (ebd.). Der Verband schafft somit jene parallele Gesellschaft, die, wie Zeynep in Kapitel I. betont hatte, letztlich privat und daher legitim sei. Räume zu schaffen und zu beanspruchen und die herrschenden Diskurse in Frage zu stellen und herauszufordern, berührt unmittelbar Fragen von Macht, Autorität und subversivem Verhalten. An diesem Punkt bietet das aus der Theorie der sozialen Bewegungen stammende Konzept des Aktivismus einen fruchtbaren Ansatz, um die Aktivitäten der Jugendabteilungen als politische Jugendsubkultur zu fassen und ihre gemeinsamen Praktiken, Emotionen und Rechtfertigungen und ihr spezifisches politisches Bewusstsein in den Blick zu nehmen. Zeynep und die *hijabis* der Mädchengruppe praktizieren in diesem Sinne eine Form des Aktivismus und des Widerstands »in which activists turn against policies and debates centring [sic!] on Muslims and Islam, while attempting to create and protect an alternative space for themselves in which they can experience Islam according to their own perception of it« (de Koning, Becker & Roex, 2020: 9). Der Dachverband fördert diesen Aktivismus, indem er das ideologische Fundament liefert und zugleich eine Perspektive für Erfolg in der Gesellschaft und damit verbunden ein positives Selbstbild bereitstellt. Die spezifischen Aktionsformate und das mit diesen verbundene Erlebnis werden durch gezielte *branding strategies* (vgl. Sorgenfrei, 2021: 213–215) wie beispielsweise den Einsatz visueller Markenelemente (Logo, Farbpalette, grafischer Stil, Schriftart etc.; Miles, 2014: 106–108) als aktiver muslimischer Lifestyle vermarktet. So werden nahezu alle Aktivitäten – vom Wohltätigkeitsfest über die Wettbewerbe bis hin zur Pilgerreise – im Sinne einer modernen Corporate Identity durch die allgegenwärtige Präsenz des Verbandslogos auf Bannern, Buttons und allerlei Merchandise mit der IGMG-Symbolik gerahmt. Hymnen wie der *IGMG-Marşı* (IGMG-Marsch), in denen Geschwisterlichkeit und Verdienste der Gemeinschaft besungen und in YouTube-Videos auch visualisiert werden, bilden den Soundtrack zum religiösen Aktivismus in der Milli Görüş-Sphäre. Dieses permanente *flagging* von Symbolen führt, wie der britische Sozialpsychologe Michael Billig (1995) demonstriert, zur subtilen Internalisierung der jeweiligen Zuschreibungen. Im Falle der IGMG gehen diese für

17 Pierre Bourdieu prägte den Begriff des Kapitals in seiner, in verschiedenen Werken ausgearbeiteten soziologischen Theorie. In *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (1992: 150–151) unterscheidet er drei Hauptformen: ökonomisches Kapital (finanzielle Ressourcen), soziales Kapital (soziale Netzwerke und Beziehungen) und kulturelles Kapital (Bildung, Wissen, kulturelle Ressourcen). Hinzu kommt noch der Begriff des symbolischen Kapitals, der auf Anerkennung und Reputation basiert und zur Distinktion in der Gesellschaft beiträgt. Bourdieu argumentiert, dass diese Kapitalformen die soziale Position eines Individuums beeinflussen und eine zentrale Rolle in der Reproduktion von sozialen Ungleichheiten spielen.

viele junge Muslim*innen mit positiven Erfahrungen von Selbstwirksamkeit im Lokalen und der Zugehörigkeit zu etwas Größerem, der globalen muslimischen Gemeinschaft einher. In einem gesellschaftlichen Kontext, in dem Muslim*innen überwiegend als Bedrohung wahrgenommen wird und als Stigma auf Muslim*innen zurückwirkt, kreiert die IGMG im Sinne von Tajfels (1986) Social Identity Theory also eine positive, sich im Kollektiv bestärkende islamische Identität. Diese spezifische IGMG-Identität ist in Abgrenzung von der Mehrheitsgesellschaft selbstverständlich muslimisch, sie gilt anders als der Islam der DİTİB nicht als ein »Islam light« und steht – verglichen mit dem stärker weltabgewandten Mystizismus der Süleymanîs (VİKZ) – zugleich für ein aktives Engagement in der Gesellschaft. Sie ist aber unter anderem durch die politische Orientierung an der Türkei, sowie durch das konsequente Festhalten an der türkischen Sprache nach wie vor eine national-religiöse türkische Diaspora-Identität, die gleichwohl ihren legitimen Platz in der postmigrantischen Gesellschaft einfordert. Sofern die IGMG eine gesellschaftliche Parallelität von islamischen und säkularen Räumen schafft, und durch die Einrichtung erster die Teilnahme an letzteren ermöglicht, fördert die Organisation *potenziell* die Kompetenz, in beiden Bereichen souverän aufzutreten und das von Zekerîya oben (Kap. I.4) beschriebene *doppelte Bewusstsein* auszubilden. Gleichwohl steht dieses Modell insofern in Frage, als ausreichende Kompetenzen der Türkischen Sprache unter vielen türkeistämmigen Jugendlichen tendenziell rückläufig sind. Während eines *soh-bets* der Jungengruppe an dem etwa zehn junge Männer zwischen vierzehn und achtzehn Jahren teilnahmen, referierte Mustafa Hodscha über »gute und schlechte Freunde« und verglich beiderlei allegorisch miteinander. Um den Wert guter Freunde zu betonen, zückte er ein kleines Fläschchen Parfum, gab es in die Runde und jeder der Jungen befeuchtete eine Fingerspitze, um sich den Hals zu betupfen. Gute Freunde seien, so erklärte der Lehrer, wie ein »schöner Duft«, mit »schönem Herzen« dessen Moral sich von jener anderer absetze (Protokoll, 21.10.2019). Schlechte Freunde seien hingegen wie »ein Blasebalg, der Luft erzeugt, um die Temperatur des Feuers zu erhöhen, es stinkt, wirft Funken und verbrennt Deine Kleidung« (ebd.). Einer der Jungen blickte den Hodscha mit fragendem Blick an, da er die Gleichung offensichtlich nicht verstand. Mustafa, der die Unzufriedenheit über die Reaktion des Schülers nur schwer verbergen konnte, antwortete: »Komm schon, Du verstehst, was ich meine! Sollen wir das jetzt nochmal wiederholen? Das ist spirituelles Bilddenken!« (Ebd.). Die allegorische Abstraktion des Gleichnisses war für den Jungen nicht verständlich, da insbesondere jene Jugendlichen, die keinen muttersprachlichen Unterricht in der Schule erhalten, oft nur über Grundkenntnisse verfügen. Aus der Parallelität des IGMG-Kosmos resultiert daher zugleich eine doppelte Problemstellung für die Zukunft islamischer Bildung. Denn während die einen dem Moscheeunterricht auf Türkisch aufgrund mangelnder Kenntnisse nicht mehr gänzlich folgen können, lernen die Schüler*innen in den Milli Görüş-Moscheen auch nicht, sich über ihre Religion auf Deutsch zu verständigen.

Abbildung 8: Buttons an Zeyneps Rucksack: »KGT Mekke'de« (Mädchenabteilung in Mekka) & »Love Mekka & Medina« (eigene Aufnahme).



4. Islamschule in der Al-Taqwa Moschee

Wie bereits in der einleitenden Vorstellung der Forschungsräume herausgestellt wurde, verfügt die Al-Taqwa Moschee über zahlreiche Alleinstellungsmerkmale, die sie insbesondere von den Moscheen der Türkischen Tradition, welche in der Mehrheit einem Dachverband – DİTİB, VIKZ oder IGMG – angehören, abheben und innerhalb der urbanen islamischen Landschaft eine Sonderstellung verleihen (vgl. Färber, Spielhaus & Binder, 2012: 61–67). Neben der religiösen *Autorität des Imams* und dem *spezifischen Islamverständnis* ist dies insbesondere der hohe Stellenwert der *deutschen Sprache*. So wird etwa die Arabische Freitagspredigt von Imam Abdellatif von dessen Schwiegersohn Hischam im Anschluss immer auch in der deutschen Übertragung verlesen. Insbesondere macht aber der umfangreiche deutschsprachige Islamunterricht die Moschee für viele muslimische Familien attraktiv. Während samstags in zwei Klassen die Mädchen unterrichtet werden, lernen sonntags von 10 bis 14 Uhr in insgesamt sieben Klassen vornehmlich Jungen (unter 14 Jahren auch gemischtgeschlechtlich) die Grundlagen der Religion sowie Koraninterpretation (*tafsīr*) in deutscher Sprache und nur einige wenige auch auf Arabisch. Insgesamt besuchen ca. 120 Kinder und Jugendliche den Unterricht, der hier als *ta'lim* (etwa Bildung) bezeichnet wird. Während die Emir Sultan Moschee über einen einzigen Unterrichtsraum verfügt und die Sultan Mehmet Camii keine geeignete Räumlichkeit aufweisen kann, stehen in der Al-Taqwa Moschee drei geflieste und mit kühlen Neon-

röhren ausgestattete Klassenräume im Keller zur Verfügung. Außerdem werden für den Unterricht auch die Gebetsräume der Frauen und Männer, sowie der Jugendraum und das Konferenzzimmer genutzt. Neben dem Unterricht werden mit variierender Regelmäßigkeit freitags- und sonntagsabends Vorträge angeboten. Während meiner ersten Feldphase fanden diese nur selten statt. Auch die einmal im Monat geplanten Jugendübernachtungen wurden erst im letzten Monat der Forschung wieder angeboten.

Da die marokkanische Gemeinschaft im Feldforschungsort ungleich kleiner ist als die türkische, traf ich Jugendliche der Al-Taqwa Gemeinde deutlich seltener in Moschee-externen Kontexten. Darüber hinaus konnte ich abgesehen von der Teilnahme des ›Direktors‹ am Integrationsrat der Stadt keinerlei öffentlichkeitswirksame Aktivitäten oder institutionalisierte Kooperationen mit anderen Moscheen beobachten. Aus dieser introvertierten Tendenz der Gemeinde und dem Fehlen formalisierter externer Strukturen resultierte letztlich auch ein anderer Zugang zum Forschungsraum, der nahezu ausschließlich über die Teilnahme an Aktivitäten innerhalb der Räumlichkeiten der Moschee stattfand, wie Unterricht, Vorträge, Sitzungen oder Gebete. Die folgende Beschreibung der Institutionalisierungsprozesse von Praxisgemeinschaften und begrenzten Öffentlichkeiten weist ein entsprechend höheres Maß an historischer Tiefe und persönlicher Nähe auf als jene der IGMG-Moschee. Die wichtigsten Gesprächspartner waren die zentralen Autoritäten der Moschee. Der Imam Abdellatif, den alle respektvoll als ›Scheikh‹ bezeichnen und der seit 1995 die religiösen Belange der Gemeinde leitet, Ahmad Lahbabi, welcher das Unterrichtsprogramm organisiert und daher von vielen als ›Direktor‹ betitelt wird, und Abdullah, der einzige türkeistämmige im engeren Kreis der engagierten Mitglieder.¹⁸ Er leitet den Unterricht der ältesten Jungen und wird von vielen aufgrund seines medizinischen Dokortitels und der Profession als Chirurg ›Dr. Abdullah‹ oder schlicht ›Doktor‹ genannt. Darüber hinaus standen mir der Vorsitzende Onkel Yusuf und sein Stellvertreter Onkel Ismail, die als ›Gastarbeiter‹ die Moschee gegründet hatten, Rede und Antwort und ich sprach mit zahlreichen weiteren Lehrern, Eltern und Schülern der Gemeinde. Im Folgenden skizziere ich den spezifischen Bildungsansatz der Al-Taqwa Moschee, und analysiere dessen Genese unter Einbezug der wegweisenden soziodemographischen und ideologischen Faktoren.

Islam, »wie Allah ihn uns gesagt hat«

Yusuf: ...die Leute sagten vielleicht du bist gegen dein Land oder was!? Die sagen uns sowas, weil wir wollten den Islam, wie Allah ihn uns gesagt hat. Die wollten Bilder von Königen in die Moschee machen... wenn Feiertag ist in Marokko, musst du das auch hier in der Moschee machen! Wir haben gesagt: ›So was machen wir nicht! Bis jetzt *al-ḥamdulilāh* [etwa Preis sei Gott]‹ (Prot. 12.05.2019; Anm. d. Verf.).

18 Während der Direktor einen zivilen Namen trägt, der der muslimischen Historiographie entstammt und daher mit Vor- und Nachnamen pseudonymisiert wird, hat der Doktor zu seinem zivilen türkischen Namen zusätzlich einen muslimischen Namen angenommen, mit welchem er in der Moschee ausschließlich angesprochen wird. Mit dem Scheikh wurde der Name nicht thematisiert.

Onkel Yusuf und Onkel Ismail hatten wie viele andere Bergleute aus der Türkei und Marokko nach zehn gemeinsamen Jahren unter Tage und den ›Fehlritten‹ von Kneipen- und Spielhallenbesuchen, Anfang der 1980er begonnen, sich wieder auf ihre Religion zu besinnen. In einer Gruppe von etwa 15 Männern hatten sie in einer Garage angefangen gemeinsam zu beten, doch schon bald kam es zu jener von Yusuf beschriebenen Meinungsverschiedenheit. Da Yusuf, Ismail und einige weitere Brüder den Einbezug kultureller bzw. nationalstaatlicher Symbole als nicht mit Koran und Sunna konform ansahen und es ablehnten, das Bildnis des damaligen, autokratisch regierenden Königs Hassan II. in der Moschee aufzuhängen,¹⁹ verließ eine stärker nach Marokko orientierte Gruppe den Kreis und gründete einen Kulturverein, der vom marokkanischen Konsulat gefördert wurde. In der Marokkanischen Diaspora-Community in Europa herrschte von Beginn an Misstrauen gegenüber den Absichten staatlicher marokkanischer Organisationen (Sunier, van der Linden & van de Bovenkamp, 2016: 412), da die Mehrheit der Arbeitsmigranten wie Yusuf und Ismail aus den für ihre antiroyalistische Haltung bekannten, überwiegend von Berber*innen besiedelten Provinzen Rif und Oujda stammt (Berriane, 1996: 170).²⁰ Die Regionen des Nordostens wurden lange, sowohl von den Ko-

19 1961 bestieg König Hassan II., der sich als »Kombinierer von islamischer Tradition und westlicher Modernität« (Khallouk, 2016: 111) sah, den Thron, baute seine Herrschaft jedoch sukzessive zu einem autoritären Regime aus. Mit seiner Herrschaft begannen in Marokko die sogenannten »bleiernen Jahre«. Der wachsende Unmut in der Bevölkerung entlud sich ab 1965 in Student*innenunruhen und in den gescheiterten Putschversuchen durch Teile des Militärs 1971 und 1972. Hassan II. ging zunehmend repressiv gegen Oppositionelle vor (ebd. 114–115).

20 Wie Berriane (1996: 170) basierend auf Daten des marokkanischen Konsulats Frankfurt errechnete, stammten 1974 73 % der marokkanischen Gastarbeiter*innen in der Bundesrepublik aus der im Rif liegenden Provinz Nador und weitere 5 % aus dem an Nador und Algerien grenzenden Oujda. Die vormals autonomen Tarifit-sprachigen Regionen des Nordostens waren sowohl während der Kolonialherrschaft wie auch im Königreich Marokko systematisch vernachlässigt worden und galten lange als Hort des Widerstands und der wirtschaftlichen Krisen (de Haas, 2007: 12–13). Die Kolonialmächte hatten eine *divide et impera* Politik auf Basis einer hochstilisierten Unterscheidung zwischen *Arabité* (Arabertum) und *Amazighité* (Berbertum) verfolgt, die maßgeblich zur Konstruktion einer berberischen Identität und Kultur beigetragen hatte (Pfeifer, 2015: 46–64). Zwar sind die Dialekte der drei großen berberischen Gesellschaften Marokkos, Zentralatlas-Tamazight, Taschelit und Tarifit, das im Rif-Gebirge gesprochen wird, linguistisch miteinander verwandt und untereinander verständlich, doch verfügten die Sprecher*innen nicht über eine prä-koloniale kollektive Identität. Heute verstehen sich die Berber*innen überwiegend als indigene Bevölkerung Marokkos und zunehmend werden Forderungen laut, die negative Fremdbezeichnung Berber*in durch das Ethnonym Imazighen → Freie (Sg. Amazigh) zu ersetzen. Das griechische *barbaros* (stammeln, lallen, unverständlich sprechen) und das römische *barbarus* bezeichnet jeweils Gruppen und Kulturen außerhalb der eigenen Zivilisation (ebd.: 38). Im zeitgenössischen Sprachgebrauch wird der Begriff des Barbaren »abfällig für verrohte, ungebildete und unzivilisierte Menschen verwendet« (ebd.: 39). Da meine amazighischen Gesprächspartner*innen sich aber weiterhin durchgehend als Berber*in bezeichneten, halte ich – der Problematik der ursprünglichen Benennungspraxis bewusst – im Fortgang an diesem Begriff fest.

Die Regierung des Sultans wird seit dem 16. Jahrhundert als *makhzen* bezeichnet. Zum *makhzen* gehörten Amtsträger am Hof, Würdenträger wie auch loyale Stammesführer. Seit der Unabhängigkeit steht der Begriff für den marokkanischen Staat und seine Institutionen (Polizei, Justiz, Verwaltung etc.). (Vgl. Pfeifer, 2015: 48–49). Diese Bedeutung hatte sich jedoch durch die Kolonialzeit und die Ära Hassan II. gewandelt. So benennt Sunier mit dem Begriff den marokkanischen Staat

lonialherren wie auch dem Königreich Marokko, strukturell vernachlässigt und galten als Hort der Rebellion und der ökonomischen Krisen (de Haas, 2007: 12–13). Hassan II. machte sich in den 1970ern folglich die Migrationspolitik nicht nur zunutze, um Druck vom heimischen Arbeitsmarkt zu nehmen, sondern auch um politische Spannungen zu entschärfen: »Der hat sich gedacht, gut, dann kriegen die alle Pässe und sollen weg. Und das ist der Grund warum so viele Berber in Deutschland, Holland und Belgien sind. Mehr als [marokkanische] Araber.« (Ahmad Lahbabi, 19.02.2019; Anm. d. Verf.). Zugleich war der König bestrebt in der Diaspora Einfluss zu gewinnen und etablierte die sog. *amicales*, Vereine im Umfeld der ersten Moscheen, die in direkter Verbindung zu Botschaften und Konsulaten standen. Diese sollten vordergründig den Migranten Unterstützung in der Fremde leisten, fungierten aber zugleich als Kontrollinstanzen des *makhzen* – des Herrschaftsapparates – und seines Geheimdienstes (Schüttler, 2007: 4; Sunier, van der Linden & van de Bovenkamp, 2016: 411–412).²¹ Mit Absage an staatliche Beeinflussung aus der Heimat ging nicht nur der Verzicht auf finanzielle Förderung einher. Mit ihr konstituierte sich auch das Islamverständnis der Gemeinde, das sich von nationalen und kulturellen Symboliken distanziert und somit auch lokale Formen von Islam ablehnt. Man habe etwa mit dem Sufismus (*tasawwuf*), der die marokkanische Volksreligiosität maßgeblich prägt, »nichts zu tun«, erklärte Lahbabi (19.02.2019). Während der Sufismus in den letzten Jahren seitens des marokkanischen Staates als typisch marokkanische, liberale Form des Islam beworben wird, in der sich verschiedene Konfessionen und Weltanschauungen wiederfinden können (ebd.: 413),²² gelten der orthodoxe Islam und insbesondere salafis-

und seinen Sicherheitsapparat (Sunier, van der Linden und van de Bovenkamp, 2016: 411). Kritische Stimmen bezeichnen ihn heute als den *deep state* Marokkos, der Regierungsgeschicke lenkt und in die Politik eingreift (z.B. Karam, 20.07.2020; Lamzouwaq, 13.10.2013).

- 21 Während der ›bleiernen Jahre‹ unter Hassan II. galt jede politische Aktivität, sei es das Engagement in Gewerkschaften oder die Förderung der Berberkultur, als subversiv und verdächtig und wurde nach Rabat gemeldet. Mit der zunehmenden Reformbereitschaft Hassans II. in den 1990ern stellten die *amicales* ihre Spionageaktivitäten ein und der König schuf die dem Innenministerium angeschlossene *Fondation Hassan II pur le Marocains Résidant à l'Etranger* als Organ der politischen Repräsentation der Auslandsmarokkaner*innen (Schüttler, 2007: 4). Grundsätzlich werden die Auslandsmarokkaner in Deutschland vom marokkanischen Staat eher vernachlässigt, da sie einerseits – im Vergleich zu jenen in Belgien, Frankreich oder Spanien – eine kleine Gruppe sind, die als politisch tendenziell inaktiv gilt, und andererseits stellt die Sprachbarriere für Forschung in Deutschland ein Hindernis dar. So wurde beispielsweise in der Forschungsabteilung des *Fondation Hassan II.* kein Forschungs koordinator für Deutschland ernannt (ebd.: 5).
- 22 Dieses Image mag den heterodoxen Ritualpraktiken geschuldet sein, in denen nicht selten Musik, ekstatischer Tanz und Trance-Riten eine zentrale Rolle spielen (vgl. Zillinger, 2014). Die Bruderschaften des Sufismus, der im marokkanischen Kontext auch als Maraboutismus bezeichnet wird (Khallouk, 2016: 180–181; vgl. Eickelman, 1976), haben sich jeweils aus der Gefolgschaft zu einem Scheikh (*marabout*) formiert, der mit besonderer Segenskraft (*baraka*) ausgezeichnet ist und in der Regel in einer spirituellen Linie (*silsila*) von Gelehrten in Verbindung mit dem Propheten Muhammad steht. Die Grabstätten der Marabouts entwickelten sich zu lokalen Heiligtümern und Pilgerstätten, an die auch religiöse Stiftungen (*waqf*) zu Wohlfahrtszwecken angeschlossen waren bzw. sind (Khallouk, 2016: 181–182). Über Jahrhunderte hinweg leisten die Bruderschaften somit insbesondere in ländlichen Regionen einen Beitrag zur sozialen Sicherheit. Ihr politischer Einfluss, den sie bereits im Widerstand gegen Portugiesen, Spanier und Franzosen geltend machten, ist bis heute nicht zu unterschätzen. Auch in der ethnologischen Forschung wird der Sufismus – wie

tische oder wahhabitische Auslegungen hingegen als nach Marokko importierte, ausländische Phänomene (ebd.).²³

Wenn Yusuf und Ismail heute auf die Geschichte der Moschee zurückblicken, tun sie dies nicht ohne Stolz, denn seit der Gründung der Moschee 1984 sind nicht nur die Besucherzahlen stetig gewachsen, auch die Kongregation des Freitagsgebets ist zunehmend internationaler geworden. Richtungsweisend für diese weitere Entwicklung sollte die Einstellung des Imams sein der seit 1995 der Gemeinde in religiösen Belangen bis heute vorsteht. Abdellatif ist ein kleiner, kräftiger Mann mit weißer Haut, dessen rundes Gesicht von einem grauen, kurz gehaltenen Bart gerahmt wird. In der Moschee wurde er respektvoll als Scheikh angesprochen und auch über die Moschee hinaus war er als Autorität anerkannt. So gestanden beispielsweise auch meine Salafi-Gesprächspartner ein, dass er derjenige sei, mit dem man nicht zu diskutieren brauche, sei er doch an Wissen allen überlegen. Der Scheikh durchlief, als wohl einziger Imam der Stadt, eine klassische religiöse Bildung in marokkanischen Medressen. Neben der Autorität eines Gelehrten zeigte Abdellatif aber auch seine väterliche Seite: Mit Hingabe stand er im Ramadan täglich selbst stundenlang in der Küche und lud die Brüder zum allabendlichen *iftār* (Fastenbrechen) ein, bevor er im Anschluss für mehrere Stunden beim nächtlichen *tarāwīḥ*-Gebet vor 200–300 Gläubigen im zunehmend mit Sauerstoff unterversorgten Gebetsraum den Koran rezitierte. Er war immer präsent und ansprechbar, da er mit seiner Familie im selben Gebäude wohnte, in dem auch die Moschee untergebracht ist. Für die grundsätzlich als erfolgreich wahrgenommene Entwicklung der Gemeinde identifizierte Scheikh Abdellatif drei Gründe:

Erstens: Demographie. Viele haben Kinder bekommen. Die älteren Gastarbeiter werden weniger und mittlerweile sind viele neue Leute da. Verwandte, Schwiegersöhne. Und jetzt, nach dieser Krise in Syrien, haben wir auch einige Flüchtlinge. *Zweitens:* Es gab mal ein Missverständnis in der *ḡamā'a* [Gemeinde] und die hat sich gespalten und es gab Leute, die haben gesagt, wir müssen nach Tradition gehen, d.h. ein Marokkaner sagt, wir sollen nicht mit Türken beten. Die anderen haben gesagt, wer kommen

Eickelman's (1976) klassische Ethnographie eines sufischen Pilgerzentrums exemplarisch zeigt – bisweilen als *Moroccan Islam* überschrieben und mit diesem gleichgesetzt.

- 23 Bereits in Marokko hatte der Staat versucht, durch die Gründung eigener Moscheen den Islam zu kontrollieren, wie der Direktor erläuterte: »Es gibt Moscheen, die wurden von der Regierung gebaut und machen nur, was die Regierung will. Sogar die Freitagspredigt muss schon vorher kontrolliert werden oder die kriegen das geschrieben. Der zweite Teil der Predigt war immer für die Regierung und König. Oder an einem nationalen Feiertag mussten alle in die Moschee. Die Moscheen, die aber von Leuten so gebaut worden sind, die waren unabhängig, und da hatte der Staat keine Kontrolle. Die haben einfach so gepredigt, und als sie gemerkt haben, das geht in die falsche Richtung, dass jeder predigt, wie er will, und da gibt es auch salafistische Imame, die haben auch Hass gepredigt usw., und dann, nach den Attentaten in Casablanca usw., wurden sie noch strenger kontrolliert« (Ahmad Lahbabi, 06.03.2019). Neben dem Anschlag von Casablanca 2003, in dem 46 Menschen getötet wurden, waren die Autoritäten auch durch die Teilnahme von Personen mit marokkanischer Herkunft bei Anschlägen im Ausland – wie 2004 und 2017 in Spanien – alarmiert, denn als beliebtes Reiseziel der Europäer befürchtete man nicht zuletzt auch negative Auswirkungen auf den Tourismus (El-Katiri, 2013).

will, kann kommen. Ich habe versucht, Islam zu erklären. Was heißt das? Keine Nationalität! *Drittens*: Jugendliche wie Abdullah... in türkischen Moscheen geht es viel um Tradition und die Imame sind wenig gebildet. So gesagt, so gemacht, folgen wir. Jugendliche verstehen teilweise mehr als die Imame und versuchen, es ihren eigenen Leuten zu erklären und die sagen: ›Ihr seid junge Leute und versucht mir etwas zu erklären? Raus!!‹ Dann sind die zu uns gekommen. Wir haben viele Jugendliche vieler Nationalitäten. Also Türken, Bosnier, Araber, Marokkaner (Abdellatif 27.01.2019; Anm. d. Verf.).

Neben der demographischen Entwicklung (1), die derart auch in der Geschichte türkischer Moscheen zu beobachten ist, sah der Scheikh vor allem (2) die Überwindung nationaler Identifikationen und die Loslösung der Religion von entsprechenden als Kultur oder Tradition beschriebenen Aspekten als das, was die Attraktivität der Al-Taqwa Moschee für ein breiteres Publikum ausmacht. Er replizierte somit das Gründungsnarrativ der Gemeinde, in dem die Entscheidung für eine puristische und universale Religion gewissermaßen angelegt war. Darüber hinaus betonte Abdellatif: »Ein Muslim braucht keinen Staat, um ein Muslim zu sein. Bei 99 Prozent brauchst du dich nur auf dich zu konzentrieren und zu praktizieren.« (Abdellatif, 27.01.2019). Er stellte somit den quietistischen Ansatz der Gemeinde heraus, der den politisch-aktivistischen und explizit türkischen Islam der Milli Görüş Bewegung nahezu kontrastiert.

Zuletzt (3) kritisierte Abdellatif in vorstehendem Zitat das blinde Befolgen einer Tradition oder Rechtsschule (»So gesagt, so gemacht, folgen wir«), die als *taqlid* (Nachahmung, Imitation) bezeichnet wird, und stellte somit auch die Autorität von dessen Vertretern, den Imamen in türkischen und bosnischen Moscheen in Frage. Sie könnten vielen Jugendlichen im Hier und Heute keine befriedigenden Antworten mehr geben, was einen *push*-Faktor für das Verlassen der Moscheen darstelle. Dies habe viele Jugendliche zu ihm geführt, der eine größere Flexibilität im Umgang mit Traditionen und Rechtsschulen für sich beansprucht. Der Einsatz der deutschen Sprache als weiterer Verkehrssprache neben Tamazight und Arabisch war letztlich die Konsequenz des Ansatzes einen Islam für alle in der deutschen postmigrantischen Gesellschaft zu etablieren und nach Abdellatif der einzige Weg, ihn an die nächste Generation zu vermitteln. Dekulturalisierung bzw. Denationalisierung und der Gebrauch der deutschen Sprache sind die zentralen Aspekte für die zentripetale und integrative Dynamik der Moschee (diese gehen indes mit theologischen und islamrechtlichen Argumentationen einher, die in Kapitel 3 eingehender beleuchtet werden). Die Al-Taqwa Moschee löst sich dadurch zunehmend von Herkunfts- und Migrationsbezügen und orientiert sich an der Einwanderungsrealität der postmigrantischen bundesrepublikanischen Gesellschaft. Aufgrund dieser postmigrantischen Orientierung (vgl. Foroutan, 2019) und dem Stadtweiten Einzugsgebiet (vgl. Färber, Spielhaus & Binder, 2012) bezeichne ich die Al-Taqwa Moschee als *postmigrantische Stadtmoschee*.

Der lange Weg zum Moscheeunterricht

Bis Mitte der 1990er bestand die Gemeinde fast ausschließlich aus marokkanischen Bergleuten und ihren Familien, die gemäß der Lokalisierung der drei Zechen über die ganze Stadt verteilt lebten. Nachdem man Anfang der 1990er einen Lehrer aus Marokko als Imam engagiert hatte der auch die Kinder unterrichten sollte, stellte der Standort der Moschee in einem der äußeren Vororte eine große Herausforderung dar. Adam, der Sohn von Onkel Ismail erinnert sich, wie das Problem gelöst wurde:

Damals fuhren zwei oder drei Mercedes 207er Kastenbullis durch die Stadt. Wir hatten einen Fahrdienst. Die haben extra Fahrer engagiert, der eine fährt Richtung Norden, der andere Richtung Westen und dann wurden die Jungs und Mädels zusammengetrommelt und dann in die Moschee gefahren (Adam, 11.04.2019).

Trotz der Einrichtung dieses Shuttleservices, um den langen Weg zum Moscheeunterricht zu bewältigen, konnte dieser nicht verstetigt werden, denn bald habe man sich aufgrund der »mittelalterlichen« (ebd.) Methoden, die auch psychische und physische Gewalt beinhalteten, von dem marokkanischen Lehrer getrennt und das Angebot wurde vorerst eingestellt. Als 1995 schließlich Abdellatif die religiöse Leitung der Gemeinde übernahm, standen die Platzprobleme der Moschee im Vordergrund und man zog in die Innenstadt, wo die neuen Räumlichkeiten zuerst einmal für die Nutzung als Gebetsraum umgebaut werden mussten. Als Angestellter des Vereins und geübter Bauarbeiter übernahm der Imam einen großen Teil der Arbeiten selbst.

Als um die Jahrtausendwende im Zuge einer – nach der Arbeitsmigration und dem Familiennachzug – dritten Migrationsphase viele marokkanische Akademiker*innen nach Europa kamen, stießen auch einige Brüder zur Gemeinde, die ihre Schule oder ihr Studium in Marokko absolviert hatten. Darunter auch Ahmad Lahbabi, der bei seiner Ankunft folgenden Eindruck der Moscheebildung hatte: »Anfang bis Mitte der 2000er gab es viele Kinder, die eine Bruchphase hatten. Die haben jahrelang kein Arabisch gelernt und kein Koran. Es gab also Leute, die haben was verpasst, weil es einfach Mangel an Lehrern gab« (Ahmad Lahbabi, 19.02.2019). Lahbabi stammt aus dem nordostmarokkanischen Nador, nennt sich »halb Berber, halb Araber« (ebd.) und wuchs entsprechend zweisprachig auf. Nach Koranschule, Abitur und Jurastudium ging er im Alter von 27 Jahren nach Deutschland und absolvierte ein Studium der Sozialen Arbeit. Nachdem er schließlich eine Stelle als Schulsozialarbeiter gefunden hatte, begann er 2009 gemeinsam mit dem Scheikh und dem Doktor Abdullah, das Angebot der Moschee um einen Islamunterricht auf Deutsch zu erweitern und die Schüler*innen nach Altersgruppen einzuteilen und Klassen zu bilden. Heute ist Ahmad der »Direktor« des als *ta'lim* bezeichneten Unterrichts und beispielsweise für die Kommunikation mit den Eltern, die Anmeldung der Kinder, die Bildung der Kurse oder die Zuteilung der Lehrer zuständig. Darüber hinaus gibt er Unterricht in Grundlagen des Islam für die Kleinen zwischen 9 und 14 Jahren.

Auch Abdullah – der in der einleitenden Vignette das Nachwuchsproblem benannt hatte – spielte eine wichtige Rolle bei der Entwicklung des deutschsprachigen Unterrichts. Um die Jahrtausendwende war er der Einzige im engsten Kreis der Autoritäten,

der nicht marokkanischer, sondern der Herkunft seiner Eltern nach türkischer Abstammung war, und im Feldforschungsort geboren wurde. Seine Frömmigkeit und die angehende Karriere als Mediziner ließen ihn auch früh das Ansehen der marokkanischen Honoratioren gewinnen. Abdullah kehrte schon als Jugendlicher der türkischen DİTİB-Moschee seiner Eltern den Rücken und stand während des Studiums der Salafiyya nahe, fand schließlich aber den Weg zu Abdellatif in die Al-Taqwa Moschee. Abdullah ist zur Zeit der Forschung Anfang Vierzig, alleinstehend und Oberarzt in einer renommierten Klinik. Er unterrichtet jeden Sonntag die ältesten Jungen im Alter von 13 bis über 20 Jahren in *tafsīr*, der selbstständigen Auslegung des Koran. Er ist einer von mehreren Türkei- und Bosnien-stämmigen Brüdern, die um die Jahrtausendwende den »Kulturislam« ihrer Eltern und der Moscheegemeinden, hinter sich gelassen hatten, nach deutschsprachigen Angeboten verlangten und zur Al-Taqwa Moschee kamen. Sie waren Teil einer Suchbewegung, die eine puristische Revitalisierung des Islam anstrebte und in deren Zusammenhang auch das Aufblühen des zeitgenössischen Salafismus steht.

Ende der 2000er hatten sich in der Al-Taqwa Moschee einige dieser Suchenden zusammengefunden, um in der Moschee ein Bildungsprogramm in deutscher Sprache zu implementieren. Aufgrund der begrenzten räumlichen Kapazitäten des damaligen Moscheegebäudes mietete die Gruppe einen Raum auf der anderen Straßenseite an. Diese Initiative scheiterte jedoch bald an der Vereinnahmung des neuen Bildungsraumes durch einige Brüder, die sich nun offen als Salafis zu erkennen gaben und bald offiziell von der Moschee abgespalteten (vgl. Kapitel III.4).

Erst mit dem Umzug 2013 aus der Stadtmitte zurück in den Vorort, wo die Moschee gegründet worden war, erledigten sich schließlich die Platzprobleme und der Weg zum Bildungsprogramm in heutigem Umfang war frei. Mit der Fertigstellung der Renovierung konnte ab 2015 nun ein neues und gänzlich deutschsprachiges Unterrichtsprogramm angeboten und etabliert werden. Den Anstoß hatten letztlich jene zwei Gruppen von Muslim*innen aus der zweiten Generation gegeben, die zu Beginn der 2000er den Weg in die Gemeinde gefunden hatten, *erstens* religiöse marokkanische Akademiker und *zweitens* zuvorderst deutschsprachige Brüder, Konvertiten und jene, die dem türkischen und bosnischen Kulturislam den Rücken gekehrt hatten.

Die Lehrerschaft

Die Basis des Vereins, der die Al-Taqwa Moschee verantwortet, besteht heute aus rund siebenzig Beitrag zahlenden Mitgliedern mit ihren Familien und ist marokkostämmig geblieben. »Ich würde sagen 40 % Berber, 30 % Araber aus Oujda und 20 % Araber aus Bou'arfa«, schätzte Ahmad Lahbabi (19.02.2019) die Zusammensetzung der Mitglieder ein. Während also der Anteil an arabischen bzw. arabischsprachigen Familien an der Gesamtheit der Vereinsmitglieder mit ca. 50 % größer ist als jener der Berber, bemerkte ich nach einiger Zeit der Unterrichtsbeobachtung und nach zahlreichen Gesprächen mit den Moscheelehrern, dass die engagierten und gestaltenden Akteure und insbesondere die Lehrerschaft ethnisch anders aufgestellt ist: Sieben der neun Lehrenden bezeichnen sich als »Berber« und sind Tamazight- bzw. Tarifit-Muttersprachler. Ausnahmen sind lediglich der türkeistämmige Abdullah und Hischam, der Schwiegersohn des Scheikh, der Araber ist. Anders als in Marokko, wo viele Kinder – Berber wie Araber – Grundkennt-

nisse des Arabischen bereits im Vorschulalter in der Koranschule vermittelt bekommen, und der Spracherwerb fester Bestandteil des Curriculums öffentlicher Schulen ist, geht es vielen berberischen Kindern in Deutschland wie Abdelkarims fünfzehnjährigen Sohn Bilal: »Zuhause sprechen wir berbisch [sic!]. Also mit meinem Vater sehr oft Deutsch, ja. Mein Vater will, dass wir ein bisschen unsere Deutschkenntnisse verbessern und er selbst lernt dann halt auch dadurch« (Bilal, 10.03.2019). Die berberischen Kinder und Jugendlichen in Deutschland wachsen in der Regel mit der elterlichen Muttersprache Tamazight und der Verkehrssprache Deutsch auf und erhalten kaum die Gelegenheit, vertiefte Arabischkenntnisse zu erwerben. Doch auch die Kompetenzen des Deutschen seien bei vielen Moscheeschülern mangelhaft, wie »Doktor« Abdullah diagnostizierte:

Es gibt so viele Defizite. Sie können dieses Buch nicht verstehen, weil die Jugendlichen können nicht mal Deutsch lesen! Jugendliche in der 9. Klasse haben so viel Probleme mit dem Lesen, dass sie sich dermaßen auf die Aussprache der Buchstaben konzentrieren, dass sie nicht mehr wissen, was da drinsteht (Abdullah, 14.12.2018).

Dass weder die berberischen Eltern noch die Moschee in der Lage sind, für die Rezitation und das Verständnis des Koran ausreichende Sprachkompetenzen des Arabischen zu vermitteln, erklärt die Motivation der berberischen Eltern, den deutschsprachigen Unterricht voranzubringen sowie ihre überproportionale Vertretung unter den Lehrern. Auch für viele der Eltern hat es Priorität, die eigenen Kompetenzen der Verkehrssprache im Residenzland Deutschland zu verbessern. Dass der deutschsprachige Islamunterricht für Jungen in der Al-Taqwa Moschee überproportional von Berbern angeboten wurde, hat indes wenig mit Ethnizität zu tun und ist vielmehr eine pragmatische Frage der Sprachlichkeit: Deutsch ist die Verkehrssprache der Jugendlichen und im Begriff, Tamazight als Muttersprache abzulösen.

Islamische Pädagogik

Jeden Sonntag findet in der Al-Taqwa Moschee von 10 bis 14 Uhr Unterricht statt (lediglich die Corona-Pandemie hatte zur vorübergehenden Aussetzung geführt). Ich hatte über einen Zeitraum von etwa acht Monaten dieselben Klassen begleitet, und nur gelegentlich andere Kurse, wie die »Mini-Muslims«, den Kurs der Kleinsten von sechs bis etwa zehn Jahren besucht. In der Regel fand ich mich also um 10 Uhr in der Klasse der 10 bis 14-jährigen bei Rashid ein, einem zumeist modisch, mit Designerjeans, gestylter Frisur und in Lederjacke, auftretenden, Anfang vierzigjährigen Vorarbeiter einer Stahlfirma. Er und sein jüngerer Bruder, stammen wie der Direktor aus dem nordostmarokkanischen Nador, sind Berber und kamen ebenfalls um die Jahrtausendwende zum Studieren nach Deutschland, wo bereits ein Onkel lebte. In Raschids Unterricht saßen unter anderen der Sohn des Direktors, zwei Töchter von Abdelkarim, und auch seine eigene Tochter.

Rashid brachte den Kindern die Glaubensgrundlagen bei und erzählte etwa die Geschichten verschiedener Propheten wie Zekeriya, Noah oder Jesus, schilderte die Ereignisse des Weltuntergangs oder – wie in der Einheit, aus welcher der folgende Gesprächsausschnitt stammt – die Rolle der Familie und die Prinzipien islamischer Erziehung.

Nachdem er einige Minuten mit den Kindern über ihre Woche in der Schule gesprochen hatte, begrüßten sich Schüler*innen und der Lehrer:

Rashid: ›Salāmu ‘alaykum.‹

*Alle Schüler*innen:* Wa-‘alaykumu s-salām wa-rahmatu Llāh wa-barakātuh.‹

Rashid: ›Letzte Woche hatten wir die Erziehung im Islam kennengelernt. Haben wir gesagt, Islam teilt die Erziehung auf drei. Von null Jahren bis sieben Jahre und dann?‹

Schüler: ›Sieben bis 14...‹

Rashid: ›Bis 14. Was macht man da? Man erzieht die. Und weiter? Von 14 bis?‹

Schülerin: ›14 bis 22 sollte man so sein Freund sozusagen sein.‹

Rashid: ›Von null bis sieben Jahre spielen. Das heißt mehr spielen als lernen. *Da‘ibun*. Warum? Weil das Kind, egal, was du mit ihm machst, ein Vierjähriger, auch wenn du dem heute erzählst, morgen macht er den gleichen Fehler nochmal. Das bringt nichts, weil das Kind ist noch kopfmäßig nicht in der Lage zu lernen. Okay, der lernt die Motorik, der lernt viele Sachen. Aber dass er wirklich Unterricht lernen, beibringen ist noch nicht. Erst ab sieben Jahre! Ab sieben Jahren kannst du deinem Kind sogar...sogar fünf Sprachen beibringen. Ist kein Problem. Von sieben bis 14 Jahre *‘addibun*. Was heißt *‘addibun*? Verfeinere sein...Verhalten. Was heißt verfeinern? Das heißt, du sollst ihn erziehen... allein Essen, das ist auch eine Kunst. Unser Prophet Muhammad s.a.w., er hat uns sogar gezeigt, wie wir auf Toilette gehen. Das heißt, wie man Toilette betritt. Hat der gesagt: Sag *du‘ā* [Bittgebet], bevor du da reingehst. Wenn du rausgehst, sagst du nochmal: ›Verzeihung, Allah. Verzeihung, Allah!‹ Wie du isst, wie du gesund gehst, wie du dich verhältst. Das sind so halt Islam-Verhalten. Und ab 14 bis 21 Jahren, dann endet die Erziehung. Prophet sagt, bis 21 Jahren. *ṣaḥībuhu* – Du sollst ihn als Freund machen. Und Mama macht ihre Tochter als Freundin. Warum? Die bringt dem bei. [...] Islam hat für die Mutter einen ganz besonderen Platz in der Gesellschaft. Islam sagt sogar, wenn man die Rolle von der Mutter verachtet, ist die ganze Gesellschaft futsch (Protokoll, 24.02.2019; Anm. d. Verf.).

Rashid fuhr mit der besonderen Rolle der Mutter im Islam fort und unterstrich sie mit einem Hadith und einer Geschichte über einen Mann aus dem Gazastreifen, der nach drei Jahren ohne Kontakt zu seiner Mutter feststellen musste, dass diese verstorben war. Als er davon erfuhr, bereute er, sich zuvor nicht mit ihr versöhnt zu haben. Die fragenden Gesichter der Kinder angesichts der Nennung des Gazastreifens bewegten ihn nun dazu, dem eingeschobenen Beispiel wiederum zuerst eine geographische Einordnung voranzustellen, die er mit einer Zeichnung an der Tafel zu illustrieren beabsichtigte. Rashid ist ein leidenschaftlicher Erzähler, der sich zwar an Themenblöcken orientierte, doch einem frontalen Unterrichtsmodus verhaftet war, der auf freiem Erzählen aus dem Stegreif basierte und ein hohes Maß an Improvisation aufwies. So holte er bisweilen weit aus, um ein Beispiel einzubringen, für das er – wie im Falle des Mannes aus dem Gazastreifen – wiederum erst die Verständnisgrundlage schaffen musste. Dass ihm oft wenig Zeit zur Vorbereitung blieb, demonstrierte eine Unterrichtsstunde, in der ein Test geschrieben wurde. Als Rashid dazu ansetzte den Schüler*innen die Aufgaben zu diktieren, kramte er ein unordentlich gefaltetes Blatt Papier aus der Hosentasche, auf dem er offensichtlich schnell handschriftlich einige Fragen notiert hatte. Die letzte halbe Stunde des oben zitierten Unterrichts war schließlich dem Vortragen arabischer Koranverse vorbehalten,

was – verglichen mit dem vorausgehenden freien Erzählen im Frontalunterricht – einen Kontrast darstellte, da nun die Schüler*innen aktiviert wurden. Neben dem methodischen Ansatz des Lehrers ist der Ausschnitt auf einer weiteren Ebene interessant. Rashid explizierte hier das der islamischen Pädagogik zugrundeliegende Konzept von der kindlichen und adoleszenten Entwicklung, woran sich die Didaktik orientieren müsse. Auch die Moscheen – türkische wie marokkanische – orientieren sich an den drei Entwicklungsphasen als strukturierendes Prinzip des Unterrichts und seiner Inhalte.

Nach dem Unterricht von Rashid begleitete ich auch regelmäßig den Kurs des Doktors Abdullah, der jeden Sonntag von 12 bis 14 Uhr im lichtdurchfluteten hinteren Raum der Moschee stattfindet. Die erste Begegnung mit dem Lehrer hatte mich kurz irritiert, denn im Wissen um seine Tätigkeit als Oberarzt in der Chirurgie hatte ich eher ein Erscheinungsbild wie jenes des Direktors Ahmad erwartet, der für gewöhnlich Hemd trägt und glattrasiert ist. Der Bart des etwa 1,70 m großen hageren Doktor Abdullah reichte hingegen bis zur Brust, der Schnäuzer war kurz gestutzt, die ungeschnittenen Haare fielen ihm in die Stirn und seine Khaki Pluderhosen und farblich abgestimmte Fleecejacke erinnerten mich eher an den Dresscode der Salafis als an jenen eines Arztes (was mehr über meine Konditionierung, denn über Abdullah aussagt). Nachdem er mir eine deutsche Koran Ausgabe geschenkt hatte, damit ich dem Unterricht folgen konnte, bat er mich, in der letzten Reihe Platz zu nehmen. Von den Religionsschülern waren bereits einige volljährig, wie unschwer an den auf den Pulten platzierten Autoschlüsseln zu erkennen war. Nachdem er sie aufgefordert hatte, die Aufmerksamkeit nun nach vorn zu richten, sprach er einen Segen und forderte einen Jungen auf, die ersten Verse der Sure 15 zu lesen:

Abdullah: ›Mohammed, Lies!‹

Mohammed: ›Alif-Lam-Ra. Dies sind die Zeichen des Buches und einer klaren Lesung.‹

Abdullah: ›Stop! Alif-Lam-Ra Was ist das? Das sind einfach irgendwelche arabischen Buchstaben, die aneinandergereiht sind! Was will Er uns damit sagen? Dass wir nicht annähernd in der Lage sind, die Tiefe der Bedeutung des Buches zu verstehen! *Dies sind die Zeichen des Buches und einer klaren Lesung.* Dieses Buch ist das einzige, das seit der Antike in unveränderter Form vorliegt und nicht verändert wurde. Das sagen selbst die Islamkritiker oder die so genannten Orientalisten. Hier drin, steht das unveränderte Wort Gottes und zwar in arabischer Sprache. [...] Und was glaubt ihr, warum Allah s.w.t. sich gerade einen Analphabeten ausgesucht hat? Damit es später nicht heißt, der hat das gelesen und da reingeschrieben, schön Copy und Paste gemacht. Nein Brüder! Der Prophet war kein gebildeter Mann. Und die Menschen im damaligen Arabien, wie haben die wohl Texte überliefert? [...] Die haben das memoriert! Auswendig gelernt! Wort für Wort alles im Kopf behalten und hatten das jederzeit abrufbar! Und jetzt überlegt mal, wie sich das entwickelt hat! Dann kam die Schrift und heute? Haben wir die Digitalisierung. Jeder schreibt nur noch auf dem iPad oder wo auch immer und die wirkliche Schrift? Ja was ist damit? Man kann Seminare besuchen, ohne dabei zu sein, wählt sich eben ein und der Lehrer kann sonst wo sitzen.‹

Schüler: ›Und ist das denn irgendwie schlimm?‹

Abdullah: ›Das wissen wir nicht, aber das wird sich zeigen *in schā'a llāh!* Mohammed! Lies!‹

Mohammed: ›Vielleicht wünschen jene, die ungläubig sind, sie wären Muslime gewesen. Lass sie nur essen und genießen, und mag die Hoffnung sie ergötzen: Nur zu bald werden sie erkennen.«

Abdullah: ›Stop! Brüder! Autos, Frauen, Drogen, Alkohol... YOLO! You only live once! Was soll das heißen? Dass Du in deinem einen Leben hier im Diesseits alles mitnehmen sollst, was du kannst! Und dann? Ist dann alles vorbei? Wenn das so wäre, dann hätte das Diesseits was nicht? Ja!?!«

Schüler: ›Einen Sinn!«

Abdullah: ›Einen Sinn liebe Brüder! Es heißt immer der Tod sei Teil des Lebens. Dabei ist vielmehr das Leben Teil des Todes! Wir altern und jede Sekunde geht unser Leben ein bisschen mehr vorbei. Wir sterben kontinuierlich und das Leben ist im Endeffekt dieser langsame Tod. Wenn danach nichts käme, dann wäre das Diesseits sinnlos liebe Brüder!«

Dr. Abdullahs Auftreten im Unterricht war die leidenschaftliche Performance eines charismatischen und eloquenten Redners. Er orchestrierte die Lesebeiträge der Schüler mit einem »Lies!« oder »Stop!« und integrierte so die Koranverse nahtlos in seinen Vortrag. Er fragte die Schüler an relevanten Stellen regelmäßig nach den offenkundigen Schlussfolgerungen und band sie so kontinuierlich mit ein. Er stellte – nicht ohne Humor – lebensweltnahe Bezüge her, und erklärte die Unfehlbarkeit der Offenbarung für jeden einzelnen Lebensbereich. Die moralische Mahnung, sich am guten Vorbild des Propheten und der ersten Muslim*innen zu orientieren, war ein zentraler Bestandteil seiner Vorträge. Abdullah betonte im Gespräch, dass er sich wenig vorbereite, da er die Verse kenne und sie derart inspirierend seien, dass er in hohem Maße improvisieren könne. Im Unterricht beider Lehrer dominierte der Frontalunterricht und eine Rollenaufteilung von Redner und dem Publikum der Schüler*innen. Andere Sozialformen wie Gruppen- oder Partnerarbeiten konnte ich nicht beobachten. Angstpädagogik ist ein Bestandteil der meisten religiösen Erziehungszusammenhänge (Nordbruch, 2020) und im eschatologischen Motiv des jüngsten Tages zentraler Bestandteil der islamischen Vorstellungswelt (vgl. Kap. V.2). Insofern ist sie zwar inhärenter Bestandteil des Moscheeunterrichts, anstatt aber mit dem Höllenfeuer zu drohen, warnte Abdullah eher vor sündhaftem Verhalten oder Orten wie dem Zechenpark oder dem Freibad: »Da tun sich Abgründe auf!« (Abdullah, 19.12.2018). Demgegenüber betonte er fortwährend, dass etwaige Taten wie das Lesen des Koran oder das gewissenhaft verrichtete Gebet »Punkte bei Gott« und reiche Belohnung brächten. Dr. Abdullah erläuterte seine pädagogische Vorgehensweise, die ohne diesen Ansatz auskommen soll.

Ich fange nicht an mit ›das darfst du, das nicht, das musst du machen.« Dürfen, sollen, können, müssen... weg damit! Ich möchte folgendes: Genauso wie die Propheten es gemacht haben. Ein Gottesbewusstsein in die Herzen der Kinder, der Heranwachsenden, der Jugendlichen pflanzen. Ein Bewusstsein über Gott das zeit lebens ein Gewissen in ihren Herzen nähren soll, womit sie sich orientieren (Abdullah, 09.12.2018).

Das Unterrichtsprogramm in der Moschee folge demgemäß dem Schema *īmān* – Islam – *iḥsān*, das auf einem Hadith beruht, in dem der Engel Gabriel in Menschengestalt den

Propheten und seine Gefährten aufsucht.²⁴ Die Grundlagen des *īmān* (1), d.h. des Glaubens sind die sechs Pfeiler, auf denen der Islam beruht: Der Glaube an Allah (Gott), an Seine Engel, an Seine Bücher, an Seine Gesandten/Propheten, an den Letzten Tag sowie an das Schicksal und die göttliche Bestimmung. Islam (2) umfasst im hier betreffenden Sinne der Vermittlung die bereits oben erwähnten fünf Säulen der verpflichtenden Glaubenspraxis (Bekenntnis, Gebet, Pilgerfahrt, Pflichtabgabe und Fasten) und auf der Ebene des *ihsān* (3), der letzten Stufe der islamischen Erziehung in der Al-Taqwa Moschee, kommt die Vermittlung von Normen für den Alltag ins Spiel. *Ihsān* meint gemeinhin die Aufrichtigkeit, die Muslim*innen in ihrem Glauben anstreben sollten. So antwortete der Prophet: »Ihsān [*sic!*] ist, wenn du Allah dienst, als würdest du Ihn sehen. Denn auch wenn du Ihn nicht siehst, so sieht Er doch dich!« (Buchari, 37. I, 18. zit. auf ditib.de, 22.06.2012). *Ihsān* bezieht sich gleichsam auf eine aufrichtige und gewissenhafte Haltung in allen Handlungen des Alltags und insbesondere der Dienst am Menschen wird durch dieses Konzept, wie Abdullah seine Tätigkeit als Arzt rahmt, als Gottesdienst gewertet (ebd.). Das *ihsān*-Konzept verbindet somit die religiöse Alltagspraxis »unter den Augen Gottes« mit einer islamisch-ethischen Grundhaltung und soll insofern zur Internalisierung derselben beitragen. Diese Haltung erlaubt das Engagement in der Gesellschaft, verbindet dieses aber mit einer inneren Distanzierung gegenüber unislamischen Handlungen und Räumen. Bis hierher wurde deutlich, dass dem Unterricht einzelner Lehrer in der Al-Taqwa Moschee eine genuin islamische Pädagogik zugrunde liegt, die auf zwei Säulen basiert: dem islamischen Konzept der Entwicklungsphasen und dem Konzept der religiösen Erziehung. Gleichzeitig waren die beobachteten Unterrichtseinheiten offenkundig improvisiert und methodisch durchaus eindimensional, was der Tatsache geschuldet ist, dass alle Lehrer bis auf Hisham, der Schwiegersohn des Scheikh, pädagogische Laien waren. Lediglich letzterer verfügte über ein zeitaktuelles religionspädagogisches Methodenrepertoire für den Unterricht und beschritt mit seinem Studium der islamischen Religionslehre für die Grundschule an einem universitären Zentrum für Islamische Theologie einen neuen Weg. Es bleibt abzuwarten, welche Impulse er auf lange Sicht in den Unterricht einbringen wird.

Die Verschulung des Unterrichts

Die eben identifizierten Konzepte islamischer Pädagogik prägen den Unterricht in der Al-Taqwa Moschee, je nach Lehrer, mehr oder weniger implizit. Während Abdullah und Direktor Ahmad Lahbabi bereits den Grundstein für ein Unterrichtsprogramm auf Deutsch gelegt hatten, waren sie bestrebt, das Angebot zunehmend zu systematisieren und orientierten sich dazu explizit am Modell der öffentlichen Schule. Diese »Verschulung« (Popp, 2010) sollte durch verschiedene Maßnahmen vorangetrieben werden. So

24 »Und diejenigen, die ihn sehen, sagen, an seinem Äußeren haben wir nicht die Spuren einer Reise gesehen. Und sie kennen ihn nicht. Dann setzt sich dieser unbekannte, schöne, gepflegte Mensch zum Propheten, Knie an Knie und stellt dem Propheten (s.) Fragen. Was ist Islam, was ist *ihsān* und was ist *īmān*. Und jedes Mal, wenn der Prophet (s.) auf diese Fragen antwortet, nämlich die 5 Säulen des Islam, die 6 Pfeiler des *īmān*, hat dieser Mensch es bestätigt und dann geht er. Und der Prophet (s) sagt: Das war Gabriel, er kam, um euch eure Religion zu bestätigen. Und das ist für mich ein Format, das ich übernehme.« (Abdullah, 09.12.2018).

wurde bereits im Schuljahr 2014/15 erstmals die Beurteilung der jüngeren Schüler*innen durch ein Jahreszeugnis eingeführt, auf dem etwa die Kategorien *Quran auswendig lernen, schreiben, lesen* (der arabischen Sprache), *Diktat/Grammatik* sowie *Islamkunde* oder das allgemeine islamisch-moralische *Verhalten* mit einer Schulnote evaluiert werden konnten. Erst mit Beginn der Corona Pandemie im Jahr 2020 legte Abdullah schließlich ein Skript für den Unterricht vor, das als Curriculum auch die Kursinhalte vereinheitlichen sollte. Die Implementierung musste aufgrund des Unterrichtsausfalls während der Pandemie indes noch einige Zeit auf sich warten lassen.

Abbildung 9: Das Blanko-Formular des Zeugnisses der Al-Taqwa Moschee.

Im Namen Allahs, des Allerbarmeren, des Barmherzigen

Zeugnis

Schuljahr 2014/15

ARABISCH & ISLAMKUNDE

حفظ القرآن
Quran auswendig lernen

الخط
Schreiben

القراءة
Lesen

التربية الإسلامية
Islamkunde

النسب
Genealogie

القواعد/الإمامة
Diktat/Grammatik

المجموع
Gesamtnote

Nicht zuletzt bietet die Al-Taqwa Moschee nach dem Vorbild der öffentlichen Schule auch einen Elternsprechtag an, den ich im März 2019 begleiten konnte. Sechs Väter – die fast alle mehrere Kinder in den Unterricht schickten – hatten sich bei Abdullah und dem Scheikh angemeldet, um sich über das Benehmen und die Glaubensfestigkeit ihrer Kinder zu informieren. Die Lehrer beurteilten ihre Schüler*innen nach verschiedenen Kriterien wie beispielsweise den kognitiven Kompetenzen, der allgemeinen Motivation oder der Unterrichtsbeteiligung. Nicht zuletzt gaben die Moscheelehrer den Eltern auch ihre Einschätzung zum *akhlaq*, dem Charakter der Kinder nach islamischen Maßstäben von Höflichkeit und gutem Benehmen. Vereinzelt hörten sich die Autoritäten jedoch auch die Sorgen der Väter an; so äußerte sich etwa ein Mann, dessen Sohn in jenem Schuljahr erstmals den Islamunterricht bei Herrn Mutlu am Gymnasium besuchte, verunsichert über das durch diesen vermittelte Islambild (vgl. Kap. IV.1).

Dass die Moschee auch eine Jugendgruppe hatte, erfuhr ich erst nachdem ich bereits einige Wochen am Geschehen teilgenommen hatte. Kern der Aktivitäten ist eigentlich das wöchentliche Fußballspiel und daneben eine einmal monatlich stattfindende Übernachtung in der Moschee, die Freitagsabends im Anschluss an einen Vortrag stattfinden sollte, um die Bindung an die Gemeinde zu fördern. Aufgrund der geringen Teilnehmerzahlen waren die Vorträge vorübergehend eigestellt worden und auch die Übernachtung hatte einige Monate nicht stattgefunden. Anfang 2019 organisierte der auch für die Jugendgruppe zuständige Salman wieder eine Übernachtung an der 22 Jungen teilnahmen. Es wurde Pizza bestellt, Tischtennis, Kicker und bis in die frühen Morgenstunden Playstation gespielt (Protokoll, 22.02.2019). Organisatorisch sind die Jugendgruppe und *ta'lim* voneinander getrennt, u.a. weil sie von unterschiedlichen Personen verantwortet werden.

In der Al-Taqwa Moschee ist der gesamte *ta'lim*-Bereich von der klassischen Hierarchie zwischen Lehrern und Schülern geprägt, die lediglich durch die gegenseitige informelle Ansprache als Brüder an Spannung verliert. Trotz der zusehends fortschreitenden Konsolidierung schulischer Strukturen und Hierarchien betonte Abdullah: »Ich möchte, dass Schüler hier in die Moschee kommen und sich hier wohl fühlen. Und das geht meines Erachtens nur dadurch, dass ich dieses klassische Lehrer-Schüler-Verhältnis aufbreche.« (Abdullah, 14.12.2018). Bei der Lehrersitzung, die dieses Kapitel eröffnet hatte, schlug Abdullah vor, *ta'lim* und die Jugendgruppe zusammenzubringen. Dass diese Strategie prinzipiell erfolgreich sein kann, zeigt das Beispiel der Milli Görüş Jugend.

5. Die Pfadabhängigkeit von Antworten

Die Katastrophe

Im Februar 2023, kurz nachdem das schwerste Erdbeben der jüngeren Geschichte weite Teile der östlichen Türkei und Syriens erschüttert und über 50.000 (Stand Anfang März 2023) Todesopfer gefordert hatte, saß ich abermals in der Al-Taqwa Moschee und hörte wieder einem Vortrag des »Doktors« Abdullah zu. Die Moschee war mit mehr als 150 Personen aus drei Generationen gut gefüllt, denn nach dem Vortrag hatte man zur Mitgliederversammlung und einem gemeinsamen Abendessen eingeladen. Abdullah hatte eine Präsentation mit zahlreichen Fotos vorbereitet, die er zuvor im Internet recherchiert hatte. Das erste zeigte eine historische Moschee mit römischen Bauelementen, die bis dato das »Wahrzeichen« des Heimatortes seiner Eltern in der Türkei gewesen war. Im nächsten Bild lag diese Moschee in Trümmern; sie wurde von dem Erdbeben zerstört.

Diese Moschee ist jetzt kaputt. Aber *al-ḥamdu li-llāh*, durch Menschen wie du und wie ich und vor allem wie die älteren Brüder, die diese Moschee hier [die Al-Taqwa Moschee] aufgebaut haben, wird dort *in schā' allāh* in ein paar Jahren diese Moschee wieder genauso sein, wie sie am Anfang war. Aber das braucht Menschen, die eine Beziehung, eine Bindung zu dieser Moschee haben, die diese Moschee lieben. Die jeden Tag in dieser Moschee gewesen sind. Die in dieser Moschee groß geworden sind (Protokoll, 11.02.2023; Anm. d. Verf.).

Das bereits in der Lehrersitzung vier Jahre zuvor von Abdullah thematisierte Problem der mangelnden Bindung an die Moschee und des fehlenden Engagements von Schwestern und Brüdern, die auch die Al-Taqwa Moschee aufbauen und mit Leben füllen könnten, bestand noch immer; vielmehr hatte sich das Problem in der Zwischenzeit durch die Maßnahmen zur Eindämmung der globalen Corona-Pandemie dramatisch verschärft. Den Einschnitt, welchen diese Jahre für jene Menschen bedeutete, deren Lebensmittelpunkt die Moschee darstellt, verglich er mit der jüngsten Katastrophe:

Wir haben schon seit drei Jahren ein großes Erdbeben erlebt. Nicht eines, was hier diesen Tisch erschüttern kann. Sondern guckt euch unsere Kaaba an. Vereinsamt! Wir haben Corona hinter uns. Wir haben im Jahre 2020 hier die Moschee fast schließen müssen. Wir haben hier keine Gebete mehr machen können. Wir haben Ramadan ohne *tarāwīḥ* [Nachtgebet] erlebt. Wir haben Wochen ohne *ḡum'a* [Freitagsgebet] gehabt. Wir haben Wochen gehabt, wo hier Brüder miteinander sich gestritten haben, wer jetzt in die Moschee reindarf. Diese Zeiten haben wir hinter uns. Eine Person, die rechts und links neben sich guckt und sich fragt, wo bin ich hier eigentlich? Wo sind die Muslime? Wo sind meine Brüder? Das waren schlimme Zeiten! Und wer zurückblickt und sagt: ›Naja, das war eben so, wir haben eine Auszeit genommen. Ist okay, kann passieren.‹ ...der muss sich, seinen Glauben und seine Beziehung zur Moschee hinterfragen! Das ist eine Katastrophe! (Ebd.; Anm. d. Verf.).

Durch die Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie – so die Analogie des Doktors, habe auch die eigene Moschee eine Katastrophe – ihr eigenes Erdbeben – erlebt und diese betraf nicht nur die einzelne lokale Gemeinde, sondern die gesamte Umma, ja den Islam an sich. Denn, so hatte Abdullah mir zu anderer Gelegenheit eindrücklich erklärt, die Kaaba in Mekka, die ja den Prototyp des Gotteshauses darstelle, sei in ihrer über 1.400-jährigen Geschichte nicht eine Minute lang ohne Muslim*innen gewesen. Die eigene Moschee brauche demgemäß Menschen, so nahm Abdullah alle Anwesenden in die Verantwortung, welche auch diese wieder aufbauen, nachdem sie zeitweise fast menschenleer war. Die Moschee stellt für ihn den Mittelpunkt des Glaubens dar. Sie ist der Ort der Gemeinschaft, der durch diese aufrechterhalten wird und der diese aufrechterhält und letztlich den Islam als lebendige Religion in der unislamischen Umgebung fortbestehen lässt. Die kommenden Generationen zur kollektiven Religionspraxis zu animieren, steht demgemäß im Mittelpunkt der Bemühungen, islamische Bildungsräume in Deutschland zu etablieren. Da weder die deutsche Schule noch die berufstätigen Eltern über die Möglichkeiten verfügen, den Kindern in der unislamischen Umwelt dieses Bewusstsein zu vermitteln, sehe man es als Aufgabe, sich insbesondere für die Kinder und Jugendlichen einzusetzen und Ihnen Angebote zu machen. Wenn man wolle, dass diese sich für die Moschee engagieren, so müsse die Moschee auch etwas für sie tun. Diese Aufgabe ist eine der drängendsten Themen der Moscheegemeinden in der nicht-muslimischen Umgebung der Bundesrepublik und stellte sich umso mehr, als im Zuge der Coronapandemie die Unterrichtsräume leer geblieben waren.

Wider das Integrationsparadigma

Dieses Kapitel ging der Frage nach, wie Moscheen der Problemstellung begegnen, in der nicht-muslimischen Gesellschaft die Jugend nicht zu »verlieren« und ihnen stattdessen die Religion zu vermitteln und sie für ein Engagement in der Moschee zu gewinnen, um letztlich das Fortbestehen des Islam in Deutschland zu sichern. Aus der für alle Moscheen prinzipiell gleichen Problemstellung, die sich ja aufgrund der gleichen Kontextfaktoren für eine religiöse Minderheit in der Bundesrepublik ergeben, müsste sich nach Logik der in der zu Beginn des Kapitels erläuterten organisationssoziologischen Perspektive des sog. Neo-Institutionalismus nun eine Angleichung der Strukturen ergeben und sich also eine institutionelle Isomorphie der Bildungsräume vollziehen (DiMaggio & Powell, 1991; vgl. auch Rückamp, 2021: 44–46; Schiffauer, 2010: 249). Die Fallbeispiele haben zwar gezeigt, dass Moscheen im Allgemeinen bestrebt sind, den Kindern der Mitglieder Islamunterricht anzubieten. Anders als der Neo-Institutionalismus impliziert, tun sie dies aber mit spezifischen Ansätzen und Organisationsformaten, die sich stark voneinander unterscheiden können und unterschiedliche integrative und kohäsive Potenziale für das Bestehen von Moscheen ausbilden. Wie der obige Vergleich der Bildungsangebote in den zwei Moscheen illustriert, ist das jeweilige Format von einer Vielzahl interdependenter Größen abhängig, die über ethnische und kulturelle Faktoren, Sprachlichkeit, die Bezüge zum Herkunftsland wie die Anbindung oder Lossagung von Organisationsstrukturen, die politische Agend und auch die spezifische islamische Diskurstradition reichen. So macht es für die Moscheen einen erheblichen Unterschied, ob sie etwa in Verbandsnetzwerke wie das der IGMG eingebunden sind, deren politisch-religiöse Ideologie gepredigt oder deren Strukturen implementiert werden, oder ob sie sich, wie die Al-Taqwa Moschee, vom Einfluss und den hegemonialen Dogmen des Herkunftslandes losgesagt haben und sich unabhängig weiterentwickeln.

Auch können die Aktionsformate etwa mit der spezifischen islamischen Diskurstradition in Zusammenhang stehen, die etwa bei Milli Görüş als explizit *politisch* und *gesellschaftlich engagiert* beschrieben werden kann und einen *öffentlichen* und *missionarischen Aktivismus* verfolgt. Zugleich hat die Milli Görüş Bewegung, deren Gründer Necmettin Erbakan seine religiöse Bildung in der Nakşibendi-Bruderschaft erhielt, traditionelle Formen der religiösen Wissensvermittlung wie das *sohbet*, den religiösen Gesprächskreis, als pädagogisches Kernelement der Jugendbildung institutionalisiert.²⁵ Die Synergien dieser und weiterer Aspekte haben zu einem Bildungsprofil geführt, das vor Ort von abgeflachten Hierarchien, der aktiven Selbstorganisation in Peer Groups und einem hohen Grad der Identifikation mit der Bewegung geprägt ist. Die IGMG hat diese Strukturen überall in ähnlicher Form implementiert. Der Verband fördert sowohl die religiöse wie auch die weltliche Bildung und betreibt etwa auch Wohnheime in Universitäts-Städten, um jungen Muslim*innen ein islamisches Leben während des Studiums zu ermöglichen,

25 Die Anfänge der Nakşibendiyya werden auf das 12. Jahrhundert datiert. Die sufistische Bruderschaft kultivierte eine disziplinierte und introvertierte Form der Spiritualität. Sie war wiederholt in islamische Reformbewegungen involviert, die seit dem 19. Jahrhundert dem Einfluss des Westens entgegenzutreten wollten. Aus ihr nährte sich maßgeblich der Widerstand gegen die laizistische Türkische Republik (Schiffauer, 2010: 67–68).

das insbesondere vielen unverheirateten jungen Frauen ansonsten verwehrt bliebe. Die IGMG, versteht sich, wie Schiffauer betont, als »Ermöglichungsinstitution« [...] – als eine Organisation, die die Bedingung der Möglichkeit der religiösen Praxis sicherstellt.« (Schiffauer, 2010: 251). Sie schafft durch ihre vernetzten Strukturen und Räume, einen hohen Grad an Identifikation mit der Bewegung und translokale soziale Kohäsion, wodurch das entsteht, was ich, Zeyneps obenstehender Beschreibung (vgl. Kap. I.2) folgend und in Abgrenzung zum negativ konnotierten Begriff der Parallelgesellschaft als *gesellschaftliche Parallelität* bezeichne, in welcher die legitime Möglichkeit des konsequenten islamischen Lebens *innerhalb* der Gegebenheiten der deutschen Gesellschaft angestrebt wird. Die IGMG vermarktet einen für viele türkeistämmige Jugendliche positiv konnotierten, attraktiven islamischen Lifestyle und bietet ihnen verschiedene Möglichkeiten, sich für ihre *teşkilat* (Abteilung) zu engagieren und sich mit ihr zu identifizieren. Dies bedeutet indes nicht, dass es in den Ortsgemeinden keine Nachwuchsprobleme gäbe. Auch hier sehen sich die Hodschas – wie das Beispiel Engins gezeigt hat – mit der Herausforderung konfrontiert, engagierte Unterstützung wie beispielsweise geeignete Hilfslehrer, zu finden.

Für die Al-Taqwa Moschee stellt sich die Situation in vielerlei Hinsicht anders dar. Die Unabhängigkeit der Moschee, auf die man nicht ohne Stolz verweist, resultiert aus der frühen Lossagung von der Beeinflussung durch den marokkanischen Staat und damit auch von den Möglichkeiten finanzieller Unterstützung. Historisch spielen ethnische, ökonomische wie auch religionspolitische Faktoren eine Rolle für die Entwicklung der Gemeinde, da man sich bereits früh gegen den *Kulturislam*, wie er vom marokkanischen Staat vertreten wird, sowie Nationalismus im Allgemeinen positioniert hatte. Das Islamverständnis der Gemeinde kann somit als *puristisch-quietistisch* bezeichnet werden, da es für ein islamisches Leben keines weiteren politischen Engagements bedürfe. Während die Milli Görüş-Moscheen ein homogenes, national-ethnisches Selbstverständnis als Türkisch vertreten, spielt Ethnizität in der Al-Taqwa Gemeinde insofern eine andere Rolle, als dort jegliche Verquickung mit der Religion zu überwinden gesucht wird. Ethnizität manifestiert sich dort zuvorderst in der Mehrsprachigkeit von Tamazight, Arabisch und Deutsch, sowie nachrangig auch weiteren Sprachen. Da die berberischen Kinder in Deutschland kein Arabisch mehr lernen, wie etwa im marokkanischen Schulsystem, ist die Moschee gezwungen, einen Unterricht auf Deutsch anzubieten. Und da dieser Bedarf zuvorderst von den religiösen Eltern selbst identifiziert wurde, übernahmen sie auch die Rolle der Hilfslehrer*innen. Es mangelte in der Al-Taqwa Moschee demgemäß nicht an engagierten (männlichen) Lehrern.²⁶ Da sie aber nicht über ein institutionalisiertes translokales Netzwerk verfügt, wie die IGMG, löst sich die Bindung der Religionsschüler*innen an die Moschee zumeist mit Beendigung des letzten Islamkurses. Der Unterricht muss daher auf die Verinnerlichung eines muslimischen Bewusstseins und einer islamischen Moral abzielen, die sich auf die oben genannte islamische Pädagogik stützt. Die Umsetzung dieser in ein standardisiertes Curriculum soll in Zukunft

26 Lehrerinnen, so wurde mir oftmals bestätigt, finden sich indes weniger leicht, da sich die Schwestern oftmals das Unterrichten nicht zutrauten. Abdullah heiratete 2022 schließlich eine religiös motivierte, etwa gleichaltrige türkeistämmige Frau, die sich seither für den Unterricht der Mädchen einsetzt und eine neue Dynamik eingebracht hat.

den Unterricht in der Al-Taqwa Moschee professionalisieren, und beispielsweise einheitliche Bewertungskriterien für die Zeugnisvergabe einführen. Die Islamische Gemeinde setzt also auf eine »Verschulung« (Popp, 2010) des Unterrichts, indem sie zentrale Aspekte des Unterrichtskonzepts der öffentlichen Schule als *best-practice* übernimmt und somit eine mimetische Isomorphie vollzieht (vgl. DiMaggio & Powell, 1991: 150–156). Diese zementiert allerdings auch die Hierarchie zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen, die nach Abdullah überwunden werden sollte. Zwar hat die Al-Taqwa Moschee ausreichend Lehrer*innen um alle Kinder und Jugendlichen zu unterrichten, diesen aber nach Beendigung des letzten Kurses Rollen und Möglichkeiten anzubieten, durch welche sie eingebunden würden, stellt eine kaum lösbare Herausforderung dar.

Für die einleitende Charakterisierung einer »typischen Moschee« hatte ich die »organisationale Verfasstheit auf der Mesoebene« (Rückamp, 2021: 29) in den Blick genommen, die maßgeblich organisationssoziologisch informiert war. Verschiedene Autor*innen verweisen darauf, dass Moscheen unter gleichen kontextuellen Bedingungen die gleichen Strukturmerkmale ausbilden (Schiffauer, 2010: 249; Rückamp, 2021), eine sog. »institutionelle Isomorphie« (DiMaggio & Powell, 1991). Schiffauer erkennt diese etwa in der Entwicklung des IGMG-Dachverbandes, da die Organisation »immer mehr einer katholischen Diözese zu ähneln begann« (Schiffauer, 2010: 249). Rückamp diagnostiziert in ihrer Studie *Alltag in der Moschee. Eine Feldforschung jenseits von Integrationsfragen*, dass Moscheen in Österreich und der Schweiz im Allgemeinen eine Angleichung vollziehen, da sie den gleichen Bedarfen und Herausforderungen begegnen müssen. Da der Fokus auf die Mesoebene der Organisation aber den Akteur*innen selbst lediglich eine schwache Stellung einräumt, tendiert der organisationssoziologische Blick – so meine ich – zur Vernachlässigung relevanter Begründungszusammenhänge und Referenzrahmen. Insbesondere die geringe Beachtung der Religion als Rechtfertigungsordnung *in it's own right* führt in *Alltag in der Moschee* zu einer Überbetonung von Kultur und Ethnizität, etwa der dichotomen Einteilung in *ethnische* und *multiethnische* Moscheen, die letztlich als Orte der Konservierung einer wie auch immer gearteten religiösen Kultur der Herkunftsländer stilisiert werden. Als solche trügen sie letztlich dazu bei, sprachliche und kulturelle Diversität in Österreich und der Schweiz (den Ländern der Feldforschung) aufrechtzuerhalten (Rückamp, 2021: 353–354). Die Autorin schließt daraus, dass »der Islam nicht in der Aufnahmegesellschaft angekommen und integriert ist« (ebd.: 355), solange sich kein österreichischer oder Schweizer Islam herausgebildet habe. Dieser könne jedoch nur entstehen, »[...] wenn eine theologische Auseinandersetzung in den jeweiligen Ländern stattfindet« (ebd.). Die Lösung des von ihr identifizierten Problems sieht die Autorin – der organisationssoziologischen Perspektive entsprechend – in einer normativen Isomorphie, also der »Vereinheitlichung von Inhalten und Standards einer Profession« nach *nationalen* Maßstäben, wodurch »Moscheen ähnlich werden und ein lokal geprägter Islam« (ebd.) entstehen könne. Die inhaltliche Normierung des Moscheeunterrichts und das Ablegen von Herkunftssprache und -kultur als einzig gangbaren Weg zur Integration des Islams in die europäischen Gesellschaften zu postulieren, erscheint jedoch angesichts der empirischen Realitäten eines zunehmend pluralistischen Europas als Aufruf nach Assimilation in eine als homogen imaginierte nationale Kultur. Entgegen derartiger Homogenisierungs- und Domestizierungsentwürfe wurde in diesem Kapitel gezeigt, dass Moscheen ihre Angebote mit überaus unterschiedlichen Ansätzen weiter-

entwickeln, und ihr Verständnis von Islam lehren, welches, auch wenn es auf Deutsch vermittelt und curricular arrangiert wird, nicht in einem politisch erwünschten liberalen Islam resultieren muss. Vielmehr zeigt sich, dass es ein Zusammenspiel spezifischer historischer Pfade, rezenter Entwicklungen und aktueller Möglichkeiten ist, das die jeweiligen Antworten der Moscheen auf die aktuellen Probleme der Zukunftsgestaltung maßgeblich prägt. Wenn in *Alltag in der Moschee* zuletzt gar suggeriert wird, dass es keine theologischen und religionsrechtlichen Debatten über die Situation von Muslim*innen in nicht-muslimischen Mehrheitsgesellschaften gebe (Rückamp, 2021: 355), erscheint mir das angesichts einschlägiger ethnologischer Studien auf einen bemerkenswerten weißen Fleck der organisationssoziologischen Perspektive hinzuweisen. Nicht nur wurde bereits in den Darstellungen dieses Kapitels deutlich, dass das Islamverständnis eines Verbands oder einer Moscheegemeinde zumindest implizit auch ihr Handeln, wie beispielsweise die Organisation des Bildungswesens oder das *Ob* und *Wie* des öffentlichen Engagements beeinflusst. Derartige Auseinandersetzungen um eine »Neuinterpretation des Islams« (Rückamp, 2021: 356) in Europa finden längst statt, wie etwa Werner Schiffauer (2010) aus der Binnenperspektive der Islamischen Gemeinschaft Milli Görüş, John Bowen (2010) für maghrebinische Muslim*innen in Frankreich oder Ayşe Almıla Akca (2020) für den türkisch geprägten Mainstream Islam in Deutschland aufgezeigt haben (vgl. Klapp, 2022). Wie aber verschiedene divergierende Islamverständnisse auf *lokaler Ebene* ausgehandelt und in Beziehung gesetzt werden und *wie* sich ihre jeweiligen Vertreter*innen gegenüber konkurrierenden Autoritäten positionieren, steht indes noch aus. Der Untersuchung dieser Positionierungen, die dich in Praktiken der Kritik und des Kompromisses manifestieren, widme ich mich dementsprechend im folgenden Kapitel.

III. Welcher Islam...?

1. Diskurstraditionen und Autorität

...ich komme aus einer religiösen Familie. Ich war sowohl in Diyanet-Moscheen, die zur türkischen Regierung gehören, Milli Görüş und auch bei den Süleymancıs. Ich habe von allen eigentlich immer etwas mitgenommen und kenne auch die Unterschiede in den Gemeinden und wie die Leute ticken. Und später bin ich dann bei 'Ilm e.V. gelandet, bei den Salafisten. [...] Ich war überall so ein bisschen unterwegs und weiß, was die Leute von den anderen denken. Das ist interessant, wenn ich auf die Leute treffe und mir denke: Ja, du sagst grade, ›Wir sind die richtigen.‹ Wenn ich aber in einer anderen Gemeinde unterwegs bin, dann sind das die richtigen, ne!? Und irgendwie sehen die sich untereinander dann auch nicht so wirklich als richtige Muslime, ne, die anderen sind immer irgendwie auf dem falschen Weg (Melek, 30.04.2019).

Melek ist eine türkeistämmige Frau Ende zwanzig, die als Sozialpädagogin in einem Jugendzentrum arbeitete und die ich über ihren Arbeitskollegen Adam, den Sohn von Onkel Ismail aus der Al-Taqwa Moschee, kennenlernte. Sie hatte selbst in der Diyanet-Moschee, welche ihre Eltern besuchen, Unterricht für die Mädchen erteilt und zugleich als Schülerin die Vorträge in einem salafistischen Verein besucht. Sie trug ihre langen schwarzen Haare offen und legte das Tuch nur innerhalb religiöser Kontexte an. Melek beschrieb, was in den oben dargelegten Entwicklungen der Milli Görüş-Moscheen und der Al-Taqwa Moschee bereits anklang: Akteur*innen im islamischen Feld setzen sich auf eine spezifische Art und Weise zu den Islamverständnissen und Traditionen anderer Akteur*innen in Beziehung und legitimieren oder delegitimieren diese. Derartige Positionierungen sind maßgeblich von Deutungskämpfen um einen vermeintlich ›wahren‹ oder ›richtigen‹ Islam charakterisiert und können sich an glaubenspraktischen Aspekten wie der Ausübung des Gebets oder der Legitimität religiöser Feste entzünden. Sie betreffen gleichwohl immer die theologischen und islamrechtlichen Grundlagen religiösen Handelns wie den Stellenwert und den Umgang mit den Quellentexten, Aspekte der Glaubenspraxis ('*ibāda*', türk. *ibadet*) oder der Glaubenslehre ('*aqīda*', türk. *itikāt*), den Stellenwert von Vernunft und Wissen oder die Bindung an die Traditionen der vier großen Rechtsschulen (*madhab*, Pl. *madāhib*). Fragen nach dem ›wahren‹ Islam äußern sich

in den Moscheen, in Schulen oder im Internet zuvorderst als Fragen nach der korrekten Praxis, die sich maßgeblich an Geboten und Verboten orientiert. Daraus resultiert die individuelle Verantwortung jedes muslimischen Subjekts, sich Wissen über diese Regulierungen anzueignen und dieses reflektiert und kontrolliert im Alltag umzusetzen. Die Mehrheit der in Deutschland tätigen religiösen Autoritäten erhielt ihre Ausbildung in den muslimischen Herkunftsländern, wo die Religion durch die kollektive Praxis weit aus mehr in das Gemeinwesen oder einzelne Gesellschaftsbereiche eingebettet und sozial institutionalisiert ist als in Nordwesteuropa. Dort liegt die Verantwortung der Autoritäten, Imame und Lehrenden nun darin, die im Heimatland erlernte Sprache religiöser Normen, Praktiken und der islamischen Ethik in neue Kontexte zu übertragen. Während konservative Prediger mit Nachdruck die Segregation der Geschlechter im Alltag einfordern, gehen Muslim*innen tagtäglich in gender-gemischten gesellschaftlichen Öffentlichkeiten ihrer Arbeit nach. Ebenso mag die islamische Rechtsliteratur mit detaillierten Regeln zum islamischen Finanzwesen aufwarten, in Deutschland das islamische Zinsverbot einzuhalten ist, wie mir verschiedene Gesprächspartner versicherten, jedoch nahezu unmöglich. Lehrer*innen, Gelehrte, Imame, *ablas* und *abis* sowie die unzählige Menge sich im Netz äußernder Stimmen bieten eine kaum zu überblickende Vielzahl von Antworten, die sich jeweils in spezifischer Weise auf die Quellen des Islam beziehen: Koran und Sunna, d.h. die Tradition des Propheten und daraus abgeleiteten Gebote und Verbote. Die Prophetentradition ist in der Textgattung des Hadith festgehalten, die neben dem Koran die zweite Quelle der islamischen Normenlehre (*fiqh*, türk. *fikh*) darstellt (Pavlovitch, 2018).¹ Die Prophetentradition (*sunna*, türk. *sünnet*) hat für sunnitische Muslim*innen normativen Charakter, denn dem Glauben nach hat Allah selbst im Koran gesagt: »Ihr habt ja im Gesandten Allahs ein schönes Vorbild (und zwar) für einen jeden, der auf Allah und den Jüngsten Tag hofft und Allahs viel gedenkt« (33/21). So ist zum Beispiel der konkrete Ablauf des Gebets nicht im Koran beschrieben und muss entsprechend dem Hadith, den Überlieferungen der Prophetentradition entnommen werden. Aus der großen Relevanz des Prinzips der *imitatio prophetae* (Chodkiewicz, 2019) resultiert für viele Muslim*innen das Bemühen um die Feststellung der Authentizität eines überlieferten Hadith, die nach unterschiedlichen Kriterien hinsichtlich seiner Verlässlichkeit bewertet wird.² »Das Festhalten an der Offenbarung bedeutet«, so Werner Schiffauer, »weni-

1 In den 6236 Versen des Koran sind lediglich 245 Verse enthalten, die rechtlichen Charakter aufweisen (Mumisa, 2002: 159) und meist konkrete Fälle behandeln, die sich im Zeitraum der Offenbarung zugetragen haben (Kamali, 2008: 19).

2 Zu diesem Zweck geht dem eigentlichen Inhalt der Überlieferung (*matn*) in dem jeweils entweder ein Ausspruch oder eine Tat des Propheten, oder seine Billigung oder Verwerfung der Taten Dritter dargestellt wird, immer die Kette seiner Überlieferer (*isnād*) voraus. Diese führt bis zu einem der Gefährten (*ṣaḥāba*) des Propheten zurück, der Zeugenschaft über die jeweilige Handlung oder Aussage Muhammads ablegt, und dient der Hadithwissenschaft als ein Kriterium zur Beurteilung eines Hadith. So kann ein *isnād* ›lückenlos‹ (*musnad*) auf den Propheten zurückgeführt werden, oder ist ›unvollständig‹ (*mursal*), ›unterbrochen‹ (*munqaʿi*) oder ›rätselhaft‹ (*muʿḍil*) (Aerts, 2018). Diese Kategorien können unter anderen wiederum den Stellenwert eines Hadith hinsichtlich seiner Authentizität beeinflussen die in den drei zentralen Kategorien *ṣaḥīḥ* (glaubwürdig), *ḥasan* (gut) und *ḍaʿīf* (schwach), sowie zahlreichen weiteren Unterkategorien wiedergegeben werden. (Motzki, 2013: 7). Die zwei wichtigsten im 9. Jahrhundert n. Chr. kompilierten Hadithsammlungen werden nach ihrem Status und ihren Urhebern entsprechend *Saḥīḥ al-Buchārī* (nach Mu-

ger die Übereinstimmung hinsichtlich einer bestimmten Wahrheit, als vielmehr die Einigung auf einen bestimmten Weg der Wahrheitsfindung« (Schiffauer, 2010: 252). Man tastet sich an die Wahrheit über die Einholung von »potentiell fehlbaren und deshalb nicht bindenden Rechtsgutachten« (ebd.), den Fatwas, heran, die umgesetzt oder verworfen werden können. Da diese Praxis sowohl individuell als auch kollektiv angewandt wird, kommt es innerhalb der islamischen Gemeinschaft immer zur Bildung von Untergruppen, die bestimmte islamrechtliche Autoritäten respektieren und zu Rate ziehen und andere delegitimieren (ebd.).

Die überwiegende Mehrheit der Muslim*innen weltweit orientiert sich an einer der zwei dominanten theologischen Schulen, der *asch'arītischen* oder der *māturīdischen*, sowie einer der vier sunnitischen Rechtsschulen (*madhāhib*, Sg. *madhab*).³ die Konventionen für umstrittene Details des rituellen und religiösen Lebens auf, indem sie sich auf Korpora kanonisierter Rechtsgutachten (*fatāwā*. Sg. *fatwā*) respektierter Rechtsgelehrter (*fuqahā'*, Sg. *faqīh*) der islamischen Jurisprudenz stützen (Cook, 2007). Autoritäten in Nordafrika (und dem historischen Andalusien) folgen überwiegend der malikitischen Rechtsschule, die nach dem Gelehrten Malik ibn Anas (gest. 795) benannt ist. Jene Muslim*innen die in den Territorien des ehemaligen Osmanischen Reiches leben, oder ihre Herkunft dort verorten, folgen ebenso wie Gläubige in Indien der hanafitischen Tradition nach Abu Hanīfa (gest. 767). Der Gründer der hanbalitischen Tradition, welche in Saudi-Arabien und Katar dominiert, ist Ahmad ibn Hanbal (gest. 855). Muhammad asch-Schafi'i (gest. 829) schließlich, gab dem schafitischen *madhab*, der in Zentral und Südostasien sowie in Teilen Ägyptens verbreitet ist, seinen Namen (Bowen, 2010: 64). Das Schema wird der empirischen Realität jedoch allenfalls ansatzweise gerecht, denn es existieren zahlreiche weitere Schulen sowohl innerhalb der sunnitischen als auch in der schiitischen Tradition. Der Ansatz dieser »hegemonialen Lehrtradition« (Akca, 2020: 40) impliziert einen Sinn von Regelpluralismus, nach der Logik »wir machen das so, anders ist auch in Ordnung« (ebd.), und stellt gleichsam klare Regeln für spezifische Details auf, ohne die Rechtfertigung gleich mitzuliefern. Sie stellt quantitativ sowohl global als auch in der Bundesrepublik den »sunnitischen Mainstream« (ebd.), dar der in Deutschland wiederum von türkisch-hanafitischen Gläubigen dominiert wird. Zugleich sieht sich dieser Mainstream von verschiedenen Seiten der Kritik ausgesetzt. So werden

hammad ibn Ismā'il al-Buchari, gest. 870; *ṣaḥīḥ*, arab: authentisch) und *Ṣaḥīḥ Muslim* (nach Muslim ibn al-Haddschadsch, gest. ca. 875 n. Chr.). Koran und Sunna sind nun die zwei Quellen der Scharia auf deren Basis die islamische Jurisprudenz (*uṣūl al-fiqh*) religionsrechtliche Bestimmungen (*aḥkām*) ableitet und in Form von Gutachten (*fatwā*) zur Anwendung ausformuliert (ausführlich dazu Krawietz 2002). Während die gottesdienstlichen Handlungen (*'ibādāt*), welche die Regelungen zwischen Allah und den Menschen betreffen, als festgelegt und unveränderlich gelten, sind die *mu'āmalāt*, welche den weitaus größeren Teil der Regularien umfassen und die Beziehungen des Menschen zu seinen Mitmenschen regulieren, prinzipiell flexibel.

- 3 Die theologischen Schulen des sunnitischen Islam entstanden zwischen dem 9. Und 11. Jahrhundert n. Chr. und waren stark von der griechischen Philosophie beeinflusst. Sie wandten sich gegen einen strikten Literalismus wie ihn beispielsweise die hanbalitische Rechtsschule vertrat und orientierten sich in variierender Intensität am *kalām* (Rede, Gespräch, Debatte), der Begründung der eigenen Glaubenslehren mit rationalen Argumenten. Eine Debatte zwischen den Schulen bezieht sich beispielsweise auf die Attribute Gottes und ihr Verständnis als metaphorisch oder materiell (vgl. Cook, 2007b; Gharaibeh, 2014).

Stimmen lauter, die neue und angemessenere Ansätze für ein Leben in der Minderheitenposition in Nordwesteuropa fordern wie zum Beispiel mehr Flexibilität im Umgang mit den Rechtsschulen (Bowen, 2010; Mahmood, 2004) oder die alleinige Orientierung an den ersten drei Generationen der Muslim*innen, den frommen Altvorderen (*as-salaf aṣ-ṣāliḥ*).

»All diese Kritiken und Kämpfe können in die Narrative der Reinheit, Wahrheit, Monopolisierung von Lehrmeinungen und Aufklärung, welche die Moderne auszeichnen, eingereiht werden, [...]« (Akca, 2020: 253) und berühren insofern immer auch die Auseinandersetzung mit den theologischen Grundlagen, den Rang verschiedener Quellentexte und der Methodik, mit welcher Exegetinnen diese erschließen (ebd.). Dem folgend nimmt dieses Kapitel Talal Asads (1986) Konzept der *discursive tradition* als Ausgangspunkt, das die religiös motivierte Praxis mit dem textbasierten Theologischen Diskurs verschränkt und die spezifische Art und Weise der Bezugnahme auf die Quellen in den Fokus stellt:

»...one should begin, as Muslims do, from the concept of a discursive tradition that includes and relates itself to the founding texts of the Qur'an and the Hadith. Islam is neither a distinctive social structure nor a heterogeneous collection of beliefs, artefacts, customs and morals. It's a tradition« (Asad, 1986: 20).⁴

Asad rückt also nicht nur den textbasierten Diskurs in den Fokus, sondern insbesondere dessen Aneignung und (Re-)Interpretation wodurch sich unweigerlich auch die eingangs von Melek implizierte Frage nach Deutungshoheit und islamischer Autorität stellt. Da Autorität grundsätzlich in ihrer Prozesshaftigkeit verstanden werden muss, sprechen Sunier und Buskens (2022:2) in Anlehnung an Asad von Praktiken des *authority-making*. Autorität ist demnach »...a process of authentication, of attributing truth to religious sources, persons and things by human beings in relation to the legitimacy of Islamic sources and rituals, triggered by societal, political and other circumstances and developments« (Sunier & Buskens, 2022: 2). Dieses *authority-making* drückt sich auf Seiten der Akteur*innen in argumentativen Praktiken der Kritik anderer und der Rechtfertigung eigener Positionen aus, für die sie auf unterschiedliche kommunikative Repertoires zurückgreifen, die eigenen inhärenten Logiken folgen wie jene der mediatisierten öffentlichen Meinung, der Staatsbürgerlichkeit oder der Religion (vgl. Einleitung 2.2.). In Situationen des Konflikts oder der Infragestellung kann eine vorherrschende Rechtfertigungsordnung entweder bestätigt werden, beispielsweise wenn eine Praxis als ›is-

4 Asad versteht Tradition nicht als stagnierendes Element, das eine rein konservierende und repetitive Funktion hat, sondern als prozessuale Dynamik. Tradition besteht in diesem Sinne aus unterschiedlichen Diskursen, welche die Gläubigen bezüglich korrekter Form und Sinn einer Praxis instruieren, die genau, weil sie sich etabliert haben, eine historische Dimension aufweisen. Neben diesem Bezug zur Vergangenheit, von der aus das jeweilige Wissen vermittelt wurde, bezieht sich ein Diskurs auch auf die Zukunft, wenn z.B. über die Bewahrung der Praxis nachgedacht wird. Ausgangspunkt dafür ist die gegenwärtige Einbettung in weitere Praktiken, Institutionen und soziale Konditionen. Durch die Betonung dieser historischen Pfadabhängigkeit und der permanenten Neukonstruktion anhand diskursiver Auseinandersetzung liefert Asad einen wertvollen Beitrag zur Erklärung regionalspezifischer Diversität (Asad, 1986: 20).

lamisch« anerkannt wird. Oder eine Ordnung wird durch das Einbringen von Größen anderer Ordnungen in Frage gestellt, d.h. es wird Kritik geübt. Auch der Kompromiss zwischen den Ordnungen, also ein Zustand, in dem Größen verschiedener dieser Regimes synchron Geltung beanspruchen können, ist möglich (ebd.). Ich stelle im Folgenden die jeweilige diskursive Tradition der von mir untersuchten Moscheen und des lokalen salafistischen Netzwerks dar und analysiere die Praktiken des *authority-making* der jeweiligen Akteure mit Fokus auf die argumentativen Positionierungen, d.h. die Kritik gegenüber anderen Autoritäten und Traditionen sowie die Rechtfertigung der eigenen Position. Da diese Dynamiken maßgeblich vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und politischer Entwicklungen und technologischer Innovationen stattfinden, diskutiere ich abschließend die jeweiligen Positionierungen mit Hinblick auf die Orientierung an und Verortung in der postmigrantischen Gesellschaft.

2. Auf den Schultern Abu Hanifas

Mustafa Hodscha: Post-klassische Normfindung

Nach dem Koran kommt die Sunna. Vor dem Analogieschluss der Gelehrtenkonsens. Das alles schauen wir uns an. Wenn dabei nichts herauskommt, kann man keine Thesen aus Koran und Sunna ableiten... sagt der Prophet. Jetzt gehst Du an einen Ort, wo keine anderen Muslime sind und es taucht ein Problem auf, dann sagt er auch: Schau in Allahs Buch! Wenn du die Antwort dort nicht findest, schaue die Sunna unseres Propheten an. Wenn du die Antwort dort nicht findest, benutzt Du die eigene Meinung. Dort ist der Geburtsort der Rechtsschule [...] Wir erfinden nichts! Der Islam ist sehr alt und wir haben Gelehrte, die wir fragen können, was wir nicht zu lösen imstande sind (Mustafa, 21.10.2019).

Mustafa ist der Hodscha der Sultan Mehmet Moschee, in deren Kontext wir auch die Gymnasiast*innen Zeynep und den Engin, Mustafas Hilfslehrer, kennengelernt hatten. Wenn der Imam beurteilen soll, ob eine Handlung islamisch legitim ist oder nicht, dann stützt er sich auf die oben beschriebene, überlieferte Methodik der Gelehrten, die im Falle der türkischen Imame in der Tradition Abu Hanifas und dessen hanafitischen Rechtsschule stehen. Mustafa ist demgemäß ein Beispiel für den oben beschriebenen sunnitischen Mainstream. Er stellt sich mit seiner Referenz an das Alter des Islams und den großen Gelehrten, welche die Geschichte hervorgebracht habe – mit dem Motto Bernhard von Chartres – auf die »Schultern von Riesen [...], um mehr und Entfernteres als diese sehen zu können – freilich nicht dank eigener scharfer Sehkraft oder Körpergröße, sondern weil die Größe der Riesen uns emporhebt.« (Johannes von Salisbury, 1991[1159]).⁵ Dies gebe auch dort, wo »keine anderen Muslime sind« ein hohes Maß an Sicherheit.

Ein Beispiel, wie man nach dieser Gelehrtentradition im Hier und Jetzt verfährt, gab Mustafa, als wir eines Tages gemeinsam mit dem 18-jährigen Hilfslehrer Engin auf ein

5 »Dicebat Bernardus Carnotensis nos esse quasi nanos gigantum umeris insidentes, ut possimus plura eis et remotiora videre, non utique proprii visus acumine, aut eminentia corporis, sed quia in altum subvehimur et extollimur magnitudine gigantea.« (Johannes von Salisbury, 1159: 46–50).

Gespräch im Café der Moschee saßen. Engin fragte seinen Hodscha, wie es sich denn mit der Organspende im Islam verhalte und ob diese erlaubt sei. Er hatte einige Tage zuvor einen Brief von der Krankenkasse erhalten, in dem er aufgefordert wurde, durch Mitführen eines Organspendeausweises seine Bereitschaft zu erklären, was ihn verunsichert hatte. Im Falle eines solchen Problems, das sich zur Zeit des Propheten nicht gestellt hätte, gelte es also ein Urteil zu finden, wozu Mustafa vorgeht, wie oben erläutert: Als Erstes sind also Koran und Sunna, die ersten beiden Quellen islamischer Rechtsprechung zu konsultieren. Herrscht weiterhin Unklarheit über den Umgang mit einem spezifischen Problem, gilt es die Werke der Gelehrten der Rechtsschule hinzuzuziehen und nach etwaigen Abhandlungen zum Thema zu befragen. Wurde das Problem bereits ausreichend behandelt und durch einen Konsens (*iğmā'*) der hanafitischen Gelehrten als Norm etabliert, kann er sich auf die Rechtsprechung berufen und diese übertragen (*taqlīd*, türk. *taklit*). Dies ist nach Mustafa für die Organspende der Fall, da es klar sei, dass man den lebendigen Körper nicht versehren und entsprechend auch etwa einem hirntoten Menschen kein Organ entnehmen dürfe. Ist die Antwort für den konkreten Fall jedoch weiterhin unbefriedigend, muss der Hodscha einen Analogieschluss (*qiyās*) vollziehen, d.h. die Logik der Rechtsprechung zum Thema auf die aktuelle Problemstellung übertragen. Hierzu, so Mustafa, ist auch die rationale eigene Meinung (*ra'y*) nötig.

Wenn ein ›Reagenzglas-Baby‹ ausgetragen wird... das sind die neuen Probleme ... und man muss dann sehen, warum die Religion dagegen ist. Wie kann das gelöst werden, wenn die Hadithe keine Lösung anbieten? Hypothetisch nach Abu Hanifa, ... Zum Beispiel, wenn ein Mann auf natürliche Weise keine Kinder bekommt. Aber er geht zum ›Kinderwunsch-Arzt‹ und der nimmt dir durch einen Eingriff das Sperma ab und kann es der Mutter einsetzen. Bis hierhin sagt der Islam nicht, dass das *harām* ist. Wenn der Arzt aber das Sperma des Mannes aufbewahrt, es ohne Eizelle an verschiedene Frauen gibt und die Kinder dieser Frauen haben denselben Vater, dann besteht die Gefahr, dass die Kinder nach zwanzig Jahren heiraten. Hier greift die Religion ein. Wenn wir darüber keine Antwort geben können, gibt es einen Fatwa-Rat sowohl bei Milli Görüş wie auch bei Diyanet. Dort wird eine definitive Lösung gegeben. Man kann per E-Mail fragen und erhält die Antwort. (Mustafa, 21.10.2019).

Mustafa Hodscha erläuterte hier die Systematik einer Rechtsfindung nach Logik der Rechtsschul-Tradition. Als klassisches Charakteristikum der Vorgehensweise galt jahrhundertlang die strikte Nachahmung (*taqlīd*, türk. *taklit*) und Übertragung von Gelehrtenmeinungen. Indes stellen die starke Rolle des Verstandes bei der selbstständigen Urteilsfindung sowie die Möglichkeit, als letzte Option einen Fatwa-Rat anzurufen, bereits einen innovativen Umgang mit der Tradition dar. Beiden Optionen liegt ein Verständnis zugrunde, demzufolge die ›Tore des *iğtihād*‹ geöffnet sind. *Iğtihād* (türk. *ictihad*) ist ein *terminus technicus* der islamischen Jurisprudenz und bedeutet in etwa ›Anstrengung‹, ein eigenes Urteil in relativer Unabhängigkeit von der Tradition zu finden.⁶

6 Der Begriff ist die Verkürzung von *iğtihād ar-ra'y* (›Bemühung um ein eigenes Urteil‹; Hallaq, 1997: 15) und meint eine von der Tradition relativ unabhängige und entsprechend flexiblere Auslegung von Koran und Hadith.

Noch Anfang der 1980er Jahre hielten die Rechtsgelehrten der IGMG an der Position fest, die ›Tore des *iğtihād*‹ seien geschlossen und fixierten durch das Befolgen eines strengen *taqlīd* die Autorität der orthodoxen Gelehrtschaft gegenüber den Gläubigen (Debus 1984, zit. in Schiffauer, 2010: 231–232). Da sich diese Haltung jedoch für die produktive Bewältigung von Problemstellungen in der europäischen Diaspora als wenig hilfreich erwiesen hatte, begab sich die in Deutschland geborene Führungsspitze der IGMG bald auf die Suche nach zufriedenstellenden Ansätzen.⁷ Hierzu befragte der Verband über die Jahre wechselnde Autoritäten: zumeist jene aus Ankara, die als die liberalsten gelten, mal jene der al-Azhar Universität in Kairo, die in der Mitte verortet werden, konservative Gelehrte aus Saudi Arabien spielten hingegen keine Rolle in der IGMG (Schiffauer, 2010: 236). Zeitweilig orientierte man sich auch am European Council for Fatwa and Research (ECFR), der 1997 unter Vorsitz von al-Qaradawi in Dublin gegründet wurde, um Antworten auf die Herausforderungen geben zu können, mit denen sich Muslim*innen in Europa konfrontiert sehen (Schiffauer, 2010: 233).⁸ Da Fatwas nach Zeit und Ort variieren und ein grundlegender Unterschied zwischen mehrheitlich muslimischen und anderen Ländern bestehe, sei ein *fiqh al-aqalliyyāt* (›Rechtsprechung der Minderheiten‹) nötig, der neue Lösungen für Probleme in modernen Gesellschaften suche, und also *iğtihād* betreiben müsse (El-Wereny, 2016: 5–7). Das Unterfangen des Rates stieß allerdings innerhalb der traditionellen islamischen Gelehrtschaft auf heftige Kritik, da mancher einen Plot zur Spaltung des Islam witterte (Bowen, 2010: 146).⁹ Die IGMG-Führung übernahm bald

- 7 Die Auffassung, dass die kreative und adaptive Rechtsentwicklung ihr Ziel erreicht habe, setzte sich im zehnten Jahrhundert durch, da man aufgrund zunehmender Ausdifferenzierung um die Einheit des Islam fürchtete. Die Akteure der orthodoxen Position in der IGMG nahmen zwar wahr, dass sich insbesondere mit der Migration die Situation für Muslim*innen grundlegend verändert hatte, standen Änderungen (insbesondere Familie, Alltagsethik und politische Ordnung betreffend) aber kämpferisch ablehnend gegenüber (Schiffauer, 2010: 232). Demgegenüber hatte sich unter zahlreichen muslimischen Akteur*innen aber bereits die neoorthodoxe Auffassung, man brauche einen *iğtihād* für Europa, durchgesetzt.
- 8 Yusuf Abdallah al-Qaradawi wurde 1926 in Saft Turab, Ägypten geboren. Er studierte Koran- und Hadithwissenschaften, islamische Theologie und Philosophie an der *Uşūl ad-Dīn*-Fakultät der al-Azhar Universität in Kairo. Die ersten Berührungspunkte zur Ideologie der Muslimbruderschaft hatte er bereits in der Schulzeit und 1942/43 trat er der Bewegung offiziell bei. Er begann früh damit, aktiv *da'wa* (›Aufruf zum Islam‹) zu betreiben und übernahm im Alter von 14 Jahren erstmals die Rolle des Predigers. Als Mitglied der Muslimbruderschaft bereiste er später verschiedene Länder der arabischen Welt. Im Auftrag der al-Azhar verfasste al-Qaradawi schließlich sein erstes und zugleich berühmtestes Buch *Erlaubtes und Verbotenes im Islam (al-ḥalāl wa-l-ḥarām fī al-islām)*, das erstmals 1960 publiziert wurde und in 30 Auflagen und zahlreichen Sprachen erschien (Die deutsche Übertragung stammt von Ahmad von Denffer) (vgl. Qaraḍāwī, 1989). Seit er 1961 in Katar die Leitung des Instituts für Islamische Studien (*al-ma'had ad-dīnī at-tānawī*) übernahm, baute er seinen Einfluss insbesondere durch Fernsehauftritte bei *Qatar TV* und *Al-Jazeera* zunehmend aus (El-Wereny, 2016: 4–5).
- 9 Während beispielsweise die Islamwissenschaftlerin Rita Breuer den Rat als Propagandaorgan der Muslimbruderschaft zur »gezielten Beeinflussung in Deutschland und Europa lebender Muslime« (Breuer, 02.05.2019) skizziert, schreiben andere ihm eine wichtige Rolle in der Förderung der Vereinbarkeit von europäischen Rechtsordnungen mit islamischem Recht zu (Bowen, 2010: 143–149) und sehen eine Tendenz zu Gunsten größerer Geschlechtergleichheit sowie grundsätzlich größerer Nachgiebigkeit in Rechtsfragen. Während orthodoxe Geistliche noch eine Rückkehr aus der Fremde forderten (ebd.), orientiert sich der ECFR am dauerhaften Verbleib von Muslim*innen in

das Prinzip des Fatwa-Rates, den Imame wie Mustafa zwecks Ersuchen eines Rechtsgutachtens per E-Mail konsultieren können und deren Methode Muhammed Suiçmez (2017: Abs. 4) als »kollektiven Idschtihad« bezeichnet. Der Rat orientiert sich derweil wieder an den Autoritäten der Ankaraner Schule und bleibt somit letztlich der türkisch-hanafitischen Tradition treu.

Akzeptanz und Abgrenzung

Die Hodschas der von mir besuchten türkischen Moscheen wurden ausnahmslos an den staatlichen Imam-Hatip-Schulen in der Türkei ausgebildet. Sofern sie sich selbst um ein Urteil bemühen, tun sie dies zwar exklusiv nach der Methodik der hanafitischen Rechtsschule, grenzen sich gleichwohl nicht von den anderen Schulen ab, sondern betonen, wie Mustafa, die prinzipielle Einheit der Gelehrentradition: »Der Unterschied zwischen den Konfessionen ist nicht wie bei den Christen, wo die katholische Frau bis vor kurzem nicht den evangelischen Mann heiraten konnte. Es gibt keine Kluft zwischen den Schulen« (Mustafa, 21.10.2019). Lediglich von einer Gruppe im Feldforschungsort distanziert der türkische Imam sich explizit: den Salafis.

Oh ja, sie kamen und haben sich in der Nähe getroffen. Aber sie sind uninteressant, überhaupt kein gutes Beispiel. Das ist kein Islam... also ihre Fehler werden nicht vom Islam verursacht. Sie warten etwas länger im Gebet... aber die Religion befiehlt das nicht. Ihr Lebensstil ist definitiv nichts, was der Islam vorschreibt. Ein Beispiel: Natürlich kann ich den Bart lang wachsen lassen, aber das ist nicht die Sunna des Propheten. Sie drängen es auf. Aber guck Dir unseren Propheten an! Er ist auf einem Kamel geritten! Die reiten nicht auf einem Kamel. Sie sind arbeitslos und fahren trotzdem ein super Auto (ebd.).

Mustafa distanziert sich scharf von den Salafis, denen er erstens ungerechtfertigte Übertreibung in der Religion vorwirft, da sie etwas zur Sunna des Propheten erklären, was nicht vorgeschrieben sei. Darüber hinaus kritisiert er implizit, dass jene den deutschen Sozialstaat ausnutzen würden, wenn sie sich etwa vom Arbeitslosengeld einen PKW finanzieren.

So wie Mustafa zählen auch die Imame der anderen IGMG-Moscheen zu den Vertretern der historisch wie quantitativ hegemonialen Rechtstradition und halten an jener Systematik fest, die sie in der Türkei erlernt haben. Diese Hodschas sind türkisch sozialisiert und politisiert und vermitteln ihren Islam in Deutschland an ein nahezu ausschließlich türkischsprachiges Publikum, in welchem – zumindest unter den Jüngeren – die Sprachkompetenzen allmählich zu schwinden beginnen. Zugleich bleibt das Islamverständnis maßgeblich türkisch-nationalistisch eingefärbt, indem die Glorifizierung des Osmanischen Reiches und die Größe der Türkischen Republik in den IGMG-Moscheen in bildlichen Darstellungen, Flaggen und Musik beschworen wird. Gleichwohl stehen diese Hodschas anderen Rechtsschulen offen und wohlwollend gegenüber und

Europa und argumentiert in einer Resolution, dass die nationale Gesetzgebung respektiert werden müsse (Caeiro, 2003: 436).

betonen, dass es keine Unterschiede zwischen den Traditionen gebe. Lediglich die Salafis, denen sie die Übertreibung islamischer Normen vorwerfen, stellen hier eine Ausnahme dar und werden von meinem Gesprächspartner scharf kritisiert. Während auch die marokkanischen Muslim*innen in der Regel einer Rechtsschule – in diesem Falle der malikitischen – folgen, pflegen die Autoritäten der Al-Taqwa Moschee eine andere Diskurstradition, die ich in ihren Abgrenzungen und integrativen Potentialen im Folgenden analysieren werde.

3. Ein Baum mit vielen Ästen – normative Offenheit in der Al-Taqwa Moschee

Scheikh Abdellatif: Jenseits der Rechtsschulen

Im Vergleich zur theologisch-normativen Verortung der Autorität der Sultan Mehmet Moschee stellte es mich vor eine deutlich größere Herausforderung, die Diskurstradition der Al-Taqwa Moschee zu skizzieren. Dies insbesondere, da über den Ansatz des Scheikh Abdellatif hinaus auch weitere Autoritäten Positionen vertreten, deren Koexistenz innerhalb derselben Gemeinschaft manchen Autoren als eher unwahrscheinlich gilt, wie etwa prinzipienorientierte Ansätze oder die Orientierung an salafistischen Scheikhs (vgl. Bowen, 2010: 66). Ein zentrales Motiv der Selbstverortung der Gemeinde, das bereits in Kapitel II. 4 benannt wurde, ist die Unterscheidung in einen *Islam Allahs*, den man selbst zu praktizieren beansprucht, und einen abzulehnenden *Kultur-Islam* der anderen. Diese Differenzierung ist bereits im Gründungsnarrativ der Moschee angelegt. Sie äußert sich in der Absage an marokkanische Nationalsymbole wie Flaggen und Bilder des Königs ebenso wie in der Ablehnung der mystischen Traditionen des Sufismus. Diese anti-nationalistischen und dekulturnierenden Tendenzen gehen mit einer spezifischen Handhabung der traditionellen Gelehrsamkeit einher, wie Scheikh Abdellatif mir erklärte:

Wenn du nach Verschiedenheiten [unter den vier Rechtsschulen] suchst, findest du nichts. Also man kann sagen, mach das oder das. [...] Die Rechtsschulen sagen nicht das ist falsch und das ist falsch. Es ist ok. Wenn du den Stamm kaputt machst, existiert der Baum nicht mehr. Dann kommen die Zweige, dann kommen die Blätter. Das sind die Feinheiten, in denen es Streit gibt. Ich kann also von jedem Gelehrten akzeptieren, weil es keinen Streit gibt, der den Stamm betrifft. Das, was damals funktioniert hat, kannst du heute nicht abschaffen. (Abdellatif, 27.01.2019; Anm. d. Verf.).

Grundsätzlich gilt für den Islam in Marokko, dem Maghreb wie im gesamten Westafrikanischen Raum die Dominanz der malikitischen Rechtsschule, die auf den um 710 in Medina geborenen Rechtsgelehrten Abu Abdallah Malik ibn Anas al-Asbahi (gest. 795 ebenda) zurückgeht. Die malikitische Schule billigt der freien Meinungsfindung mehr Spielraum zu als andere Rechtsschulen (Goldziher, 1890: 216), und gilt als integraler Bestandteil der islamischen Tradition Marokkos, von welcher sich die Gemeinde abgrenzt. Anstatt sich nun wie die türkischen oder traditionellen marokkanischen Imame auf die Schultern *eines* Riesen zu setzen, d.h. einer Schule zu folgen, stellt Abdellatif sich auf ein Fundament, das alle vier Schulen gleichermaßen integriert. Saba Mahmood

hatte diesen Ansatz bereits Mitte der 1990er in Ägypten beobachtet: »This doctrinal pluralism illustrates the ›post *maddhah*‹ character of modern religiosity that has been glossed as *tafiiq*, namely an increasing flexibility displayed towards one's fidelity to a maddhah in twentieth-century Islam.« (Mahmood, 2004: 81).¹⁰ Dass die Moschee nicht nur für die Mehrheit malikitisch geprägter Gläubiger aus dem Maghreb, sondern auch für türkeistämmige Hanafiten und vereinzelt auch der Salafiyya Nahestehende attraktiv ist, führt Abdellatif – neben der Verwendung der deutschen Sprache – auf diese dogmatische Offenheit zurück. Zu deren methodischer Umsetzung seien Gelehrte, die in einer einzigen Rechtstradition ausgebildet wurden, in der Regel aber kaum befähigt, wie Ahmad Lahbabi, der Direktor des Religionsunterrichts, erläutert.

Ahmad Lahbabi: Schaden abwenden

Es gibt Imame, die den Koran auswendig gelernt haben und sich ein bisschen mit Hadithen und Sunna auskennen. Das Nötigste haben. Da kommen viele aus der Türkei etc., die predigen und ein paar Fragen beantworten können. Aber es gibt auch Imame, die kennen sich aus. Zum Beispiel sagt er, die Rechtsschule von ibn Hanbal sagt das, Ibn Malik das und Schafi'i das. Der kann das, er hat das gelernt. Andere wissen nur was Maliki sagt, weil er aus Marokko kommt. [...]. Es gibt eine islamische Wissenschaft, die heißt '*ilm al-maqāṣid*'. Das sind die Ziele der Scharia. *Maqāṣid* sagt, wenn das Ziel des Menschen Zufriedenheit ist, aber diese eine Sache zu dieser Zeit und an diesem Ort zu Schaden führt, dann soll das nicht erlaubt werden, denn es stimmt dann nicht mehr mit dem Ziel überein. Es gibt auch eine Wissenschaft, die heißt *fiqh al-muqārran*. Vergleichende Rechtswissenschaft. Das heißt, du kannst vergleichen (Ahmad Lahbabi, 26.03.2019).

Neben der vergleichenden Jurisprudenz spricht Lahbabi der zeitgenössischen Adaption des klassischen rechtstheoretischen Paradigmas der *maqāṣid aš-šarī'a* (›Zwecke der Scharia‹) eine besondere Bedeutung für die Aushandlung und Anwendung religionsrechtlicher Normen im nicht-muslimischen gesellschaftlichen Alltag zu. Dieses Konzept fragt nach den intendierten Zwecken hinter den offenbarten religiösen Normen und transferiert deren autoritativen Charakter dadurch auf eine abstraktere Ebene, die zugleich kontextabhängig eine größere Flexibilität zulässt. Der übergeordnete Sinn des *maqāṣid aš-šarī'a*-Ansatzes besteht im Allgemeinen darin, »...den Menschen Nutzen zu bringen (*ḡalb al-maṣāliḥ*) und Schaden von ihnen abzuwenden (*dar' al-mafāṣid*)« (Bassiouni, 2014: 146).¹¹ Ahmad Lahbabi, der als Schulsozialarbeiter an einem Berufskolleg arbeitet, ar-

10 *Tafiiq* bedeutet in etwa ›zusammensetzen‹ und wurde als methodischer Ansatz in der Moderne insbesondere von Muhammad Abduh (gest. 1905) und Rashid Rida (gest. 1935) vertreten, um das islamische Recht zu reformieren. *Iḥtilāf* (Meinungsverschiedenheit) galt in diesem Zusammenhang als Quelle intellektuellen Reichtums und die zum Wohle der Gemeinschaft nutzbar gemacht werden sollte. (Esposito, 2003).

11 Die Suche nach einer rationalen Begründung islamischer Offenbarungsnormen und ihrer Intentionen treibt islamische Gelehrte bereits seit dem frühen Mittelalter um. Während die erstmalige Verwendung des Begriffs *maqāṣid* at-Tirmidhi zugeschrieben (gest. 908) wird, schickte al-Dschuwayni (gest. 1085) sich an, die den Normen zugrunde liegenden Zwecke (*maqāṣid*) erstmals zu kategorisieren, um zu einer Systematisierung zu gelangen, denn es seien die Zwecke, denen autori-

gumentierte demgemäß, dass er nichts davon halte, wenn etwa Frauen mit Verweis auf das islamische Recht die Berufstätigkeit verweigert werde, wie der ein oder andere in der Moschee es vertrete. Diese Norm, die dort dem Schutz der Frauen diene, wo »systemische Unsicherheitsbedingungen« (Bassiouni, 2014: 178) selbigen nicht garantieren könne, sei da obsolet, wo der Zweck der Sicherheit auch auf dem Arbeitsweg und am Arbeitsplatz garantiert sei. Darüber hinaus gereiche die gesellschaftliche Exklusion einerseits den Muslim*innen zum Nachteil und andererseits verschaffe sie dem Islam ein negatives Image.¹²

Das bereits im Mittelalter unter Gelehrten diskutierte Prinzip wurde Mitte des 20. Jahrhunderts insbesondere von Yusuf al-Qaradawi wieder aufgegriffen, kritisiert und erweitert. Al-Qaradawi betonte die Dringlichkeit, solche *maqāṣid* einzubeziehen, die sich nicht allein auf das Individuum beziehen, sondern auch auf die gesellschaftliche Ebene des Gemeinwohls (*al-maṣlaḥa al-‘amma*) (Bowen, 2010: 83).¹³ Mit diesem Konzept tre-

tativer Charakter zukomme und nicht die Normen selbst (Bassiouni, 2014: 146–147). In Anlehnung an die Systematik al-Dschuwaynis erarbeitete dessen berühmter Schüler Abu Hamid al-Ghazali (gest. 1111) seine Rechtstheorie aus und unterschied in jenseitige Zwecke und diesseitige Zwecke. Für das Diesseits entwickelte al-Ghazali gewissermaßen eine Strukturtheorie des universalen Gemeinwohls deren Verwirklichung der weltliche Zweck der Scharia ist (ebd.: 150–161). Al-Ghazalis Modell der *maqāṣid aš-šarī‘a* ist bis heute bedeutsam und wurde im vierzehnten Jahrhundert von den im andalusischen Granada wirkenden Gelehrten Abu Ishaq Ibrahim Ibn Musa asch-Schatibi (gest. 1388/790) auf ein methodisches Fundament gestellt (ebd.: 162). Zwar übernahm asch-Schatibi die zentralen Gedanken über den universalen und empirisch nachweisbaren Charakter und die hierarchische Kategorisierung in notwendige (*ḍarūriyāt*), erforderliche (*ḥājjiyāt*) und verbessernde (*taḥsīniyāt*) Güter von al-Ghazali, ging aber nicht von der Trennung der zu schützenden und der Schutz gewährenden Güter aus, sondern integriert die Kategorien. Ferner definiert er den Begriff des Guts (*maṣlaḥa*) als Universalie, die durch seine Objektivität zu einem rational erkennbaren Konzept werde (Kamali, 2008: 34). Die Berücksichtigung der *maqāṣid* implizierte, dass die Normen der zwischenmenschlichen Beziehungen weder zum Selbstzweck noch um des reinen Gehorsams willen erlassen wurden, sondern zur Verwirklichung konkreter Zwecke (Bassiouni, 2014: 146). Der Zweck beantwortet letztlich die Frage, warum eine Norm überhaupt existiert und »symbolisiert also die *ratio legis*, ihren Existenzgrund. [...] Es geht somit nicht primär darum, dem Wortlaut einer Norm zu folgen, sondern diesen im Rahmen der dahinter liegenden Absicht zu verstehen. Dies bedeutet anders ausgedrückt, dass eine Norm nur so lange Legitimität bzw. normative Geltungskraft besitzt, wie sie ihren Zweck erfüllt.« (Ebd.: 175).

- 12 Bassiouni zieht zur Veranschaulichung jene Norm aus der Sunna heran, die es Frauen untersagt, längere Reisen ohne die Begleitung eines *mahram* zu unternehmen (Bassiouni, 2014, 177–179). Dieser Begriff bezeichnet einen näheren männlichen Verwandten, dem es aufgrund seines Verwandtschaftsverhältnisses (Vater, Bruder, Onkel) zu der betreffenden Frau verboten (*ḥarām*) ist, eine Heiratsbeziehung zu dieser einzugehen. Als Zweck identifiziert Abu Bakr Ibn al-‘Arabi (gest. 1148) den Schutz der Frau vor sexueller Belästigung und allen Formen von Angriffen (ebd.: 177). Als Beweis zieht er einen Ausspruch des Propheten heran, der besagt, dass eine Zeit kommen werde, in der Muslim*innen so sicher seien, dass es einer Frau möglich sein werde, furchtlos von Irak bis Mekka zu reisen (ebd.). Bassiouni (2014: 178) schließt daraus, dass der Anwendungsbereich der Norm sich auf ein systemisches Sicherheitsrisiko für Frauen bezieht und ergo bei einem Wegfall des Risikos – beispielsweise durch moderne Reisebedingungen mit Bus, Bahn und Flugzeug – die Legitimation verliere (ebd.: 178).
- 13 Bowen (2010: 83) übersetzt den Begriff als öffentliches Interesse (*public interest*), Zillinger (2017: 42) als Gemeinwohl (*common good*). Beide betonen die Bedeutung des Konzepts in der Imagination einer transnationalen islamischen Öffentlichkeit. Zu den *maqāṣid* des öffentlichen Gemeinwohls

ten die Dimensionen der Öffentlichkeit und der geteilten Verantwortung in den Vordergrund, die insbesondere im Kontext der Minderheitensituation, in welcher der Islam umkämpfter Gegenstand des öffentlichen Interesses ist, von Bedeutung sind. Bowen (2010: 13) sieht die zweckorientierte Rechtstheorie als »...particularly useful to Muslims caught in the twin dilemmas of religious accountability and secularist acceptability«, also zur Herstellung von Kompromissen zwischen den Rechtfertigungsordnungen der Religion und der säkularen Bürgergesellschaft. Während Bowen dem *maqāṣid*-Ansatz in seiner Forschung in islamischen Bildungsräumen in Frankreich eine überaus große Bedeutung zumisst, wurde er im Rahmen meiner Forschung neben Ahmad Lahbabi lediglich noch von Mohammed Mutlu, dem Religionslehrer des Gymnasiums und dem Konvertiten und Salafi Abdurrashid als richtungsweisend betont.

Dr. Abdullah: So, wie es im Koran steht!

Neben dem Scheikh war insbesondere Dr. Abdullah als eine weitere religiöse Autorität in der Moschee wahrzunehmen. Der Sohn türkischer Eltern war in der benachbarten DİTİB-Moschee aufgewachsen und setzte sich bereits im Jugendalter intensiv mit theologischer Literatur auseinander, woraus eine zunehmend kritische Reflexion der dort gepflegten Ritualpraxis resultierte. Den wichtigsten Anstoß hierzu leistete das Buch *Das Gebet des Propheten*¹⁴ des Hadithgelehrten Muhammad Nasir ad-Din al-Albani, der als eine zentrale Orientierungsfigur des zeitgenössischen quietistischen Salafismus gilt. Al-Albanis Werk konkretisierte die lange Zeit wahrgenommene diffuse Unzufriedenheit gegenüber der spezifischen Art des Gebets in türkischen Moscheen, die er als hektisch und wenig spirituell wahrnahm. Er kehrte also den türkeistämmigen Moscheegemeinden den Rücken, fand aber 2002 den Weg zu Abdellatif in die Al-Taqwa Moschee, wo er die nächsten fünf Jahre passiver Gast war. Dort erlangte er neben seiner Frömmigkeit auch aufgrund seiner Ambitionen als angehender Mediziner bald den Respekt der Honoratioren. Derweil sei er aufgrund der Hinwendung zum arabisch geprägten Islam seitens der türkischen Community auch mit Vorwürfen des Extremismus oder Salafismus konfrontiert gewesen. Beide Begriffe lehnt er strikt ab und erklärt sich diesbezüglich:

Früher konnte ich sagen, ja, ich bin ein Fundamentalist. Aber im wahrsten Sinne des Wortes. Ich glaube an die Fundamente meiner Religion und versuche, sie so zu verstehen und zu leben. Ich mache jetzt keine Religion so nach Kultur, so wie meine Eltern

gehören al-Qaradawi zufolge »...vor allem Gerechtigkeit (*ʿadl*) bzw. Fairness (*qist*), Brüderlichkeit (*iḥāḥ*), gesellschaftliche Solidarität (*takāful*), Freiheit (*ḥuriyya*) und Würde (*karāma*).« (Bassiouni, 2014: 217).

14 Al-Albanis Werk *Das Gebet des Propheten, beschrieben vom Anfang (Takbiir) bis zum Ende (Tasliim)* (2010), als *ob du es sehen würdest*, wurde mehrfach neu aufgelegt und ist in deutscher Sprache in mindestens zwei Ausgaben erschienen. Eine davon wurde vom Verlag Einladung zum Paradies (EzP) herausgegeben, dem Publikationsorgan des gleichnamigen salafistischen Vereins, dessen Vorstandsvorsitzende unter anderem Sven Lau und der in Braunschweig ansässige Muhammad Çiftçi auch bekannt als Abu Anas waren.

das hatten. Nein! So wie es im Koran steht und wie es der Prophet vorgelebt hat. Ich bin ein Fundamentalist, dazu stehe ich. Aber ich bin kein Fanatiker! (Abdullah, 09.12.2018).

Die Abwendung vom *Kulturislam* der Eltern und der Wunsch nach einem reflektierten, bewussten Zugang zur Religion ist charakteristisch für eine Suchbewegung der zweiten, in Deutschland geborenen Generation von Muslim*innen, in deren Zusammenhang auch das Aufblühen des zeitgenössischen Salafismus steht. Dr. Abdullahs Berührungspunkte mit der Bewegung gingen maßgeblich auf den Kontakt zu einem Studienfreund Marcel Krass zurück,¹⁵ einen deutschen Konvertiten, der um die Jahrtausendwende im salafistischen *Islamischen Zentrum Münster* aktiv war und später als Internet-Prediger mit intellektuellem Gestus Bekanntheit erlangen sollte.¹⁶ Abdullah war etwa involviert als einige junge Brüder in der Al-Taqwa Moschee 2008 einen Raum für ein deutschsprachiges Unterrichtsprogramm anmieteten. Dieser Raum wurde schnell von den Salafis in der Gruppe vereinnahmt und durch die Gründung eines eigenen Vereins von der Moschee abgespalten. Abdullah jedoch blieb der Moschee treu. Auf seine Initiative hin hatte man im Jahr 2014 wiederum die Prediger Marcel Krass und den damals noch der Salafiyya zugerechneten Abduladhim Kamouss eingeladen, woraufhin die Moschee einer Überprüfung durch den Verfassungsschutz unterzogen wurde. Die lokalen Madkhali-Salafis erhielten aufgrund ihres provokativen Auftretens in der Moschee im selben Jahr Hausverbot. Dr. Abdullahs Beziehung zur Salafiyya war also wechselhaft, da er sich vom Großteil der Szene distanzierte, vielen Positionen des salafistischen Mainstreams aber weiterhin nahestand. Seine Beziehung zum Rechtsschul-Islam war nicht von einer Opposition gekennzeichnet, wie sie bisweilen als Charakteristikum der Salafiyya aufgeführt wird (Dziri, 2014: 132; Roy, 2006: 254–255), sondern von rationaler Abwägung. Er gestand etwa, dass er in vielen kleinen Dingen die Prägung durch die hanafitische Schule nicht

15 Der etwa Mitte Vierzig jährige Marcel Krass ist nach eigenen Aussagen etwa 1995 zum Islam konvertiert (Klevesath et al. 2021: 45). Seine Mutter sei praktizierende Katholikin gewesen, über seine eigene Überzeugung vor der Konversion ist jedoch wenig bekannt. Nach dem Gymnasium habe er einen Abschluss als Diplom-Ingenieur gemacht und anschließend am Berthold-Brecht Berufskolleg in Duisburg gearbeitet, diese Beschäftigung jedoch wegen seiner Kontakte zur islamistischen Szene verloren (ebd.). Der bisweilen als »Top-Salafist« (Mahrholz, 07.01.2018) gehandelte Krass bietet seit einigen Jahren unter dem Label »IME-Reisen« Pilgerreisen nach Mekka und Medina an. Für die Durchführung der Reisen zeichnet sich, wie Klevesath et al. (2021: 46) betonen, dasselbe Unternehmen (LAME gUG), das auch hinter den Reiseangeboten Pierre Vogels steht. Seit dem Umzug nach Hannover im Jahr 2017 ist er als Vorstandsmitglied der »Föderal Islamischen Union« (FIU) aktiv. Die möchte laut Charta »gegenüber dem Staat, aber auch gegenüber anderen Teilen der Gesellschaft – als Sprachrohr für die Muslime fungieren und dafür Sorge tragen, dass ihre staatlich garantierten Rechte auch in Zukunft erhalten bleiben« (Föderal Islamische Union, o.J.). Klevesath et al. nehmen an, dass die Umsetzung dieses Ziels zuvorderst durch »verwaltungs- und verfassungsrechtlichen Verfahren angestrebt« (2021: 46) wird, weshalb Arndt Emmerich (2023) ihn auch als Wegbereiter eines »legalistischen Salafismus« versteht. Krass gilt mit seinen über 100 Videobeiträgen auf YouTube als »Internet-Prediger«, der sich insbesondere durch das Auftreten in Hemd und Jackett und seine ruhige sachliche Art den Anschein akademischer Seriosität gibt und sich somit von anderen salafistischen Internet-Predigern unterscheidet (Klevesath et al. 2021: 47–48).

16 Das Islamische Zentrum Münster wurde Ende der 1990er vom Ägyptischen Dschihad-Ideologen Usama Ayoub gegründet und wegen Verbindungen zu einem der Attentäter des 11. September im Jahr 2004 geschlossen. (Vgl. FN 22).

mehr werde ablegen können. So esse er beispielsweise keine Meeresfrüchte, die bei den Malikis erlaubt, bei den Hanafis aber verboten sind. Eine weitere Praxis, die ich lediglich bei älteren türkeistämmigen Herren in der Milli Görüş Moschee beobachten konnte, ist das Tragen von undurchlässigen Ledersocken, die es erlauben, den durch die rituelle Waschung vor dem Gebet hergestellten Reinheitszustand zu bewahren bzw. durch ein Streichen mit der Hand über die Fußbekleidung gewissermaßen zu reaktivieren.

Die anderen Rechtsschulen sagen, dass normale Socken reichen. Der Beweis der Gelehrten ist eine Überlieferung von den *ṣaḥāba*. Die *ṣaḥāba* hatten nach langen Reisen wundete Füße und haben sie umwickelt und darüber die Waschung gemacht. Und dann sagen die Gelehrten, also wenn die das damals so gemacht haben, da sind Socken von heute super. Die hanafitische Rechtsschule akzeptiert das nicht. Ich akzeptiere es. Es ist gültig. Aber ich würde Ledersocken bevorzugen (Abdullah, 09.12.2018).

Abdullah sah das strikte Befolgen einer Schule aber, wie auch der Scheikh und Direktor Lahbabi als nicht mehr zeitgemäß an. Insbesondere wenn man die Beweisführung der Gelehrten nicht nachvollziehen könne, sei diese Identifikation weitestgehend sinnlos, es sei denn, man eigne sich durch Eigenstudium den Argumentationsgang eines jeweiligen Gelehrten an. Dieses Prinzip sei jedoch im Alltag kaum praktikabel, weshalb es verlässliche und ansprechbare Autoritäten brauche.

Ich gehöre der Rechtsschule an, deren entsprechenden Sheikh ich befrage. Das heißt ich komme hier hin [in die Al-Taqwa Moschee]. Ich stelle Abdellatif eine Frage. Er antwortet mir. Er bringt mir die Beweisführung. Das ist meine Rechtsschule im Alltag. Was nutzt es mir, wenn ich sage, ich bin klassischerweise türkisch-hanafitisch. Im Grunde genommen geht es ja da um Details. Und deshalb haben wir die Bücher auch nicht im Unterricht. [...] Ich gehöre nicht zu denjenigen, die sagen, ich brauche keine Rechtsschule, der Prophet hatte das auch nicht. Das ist Schwachsinn! Natürlich ist diese Religion einfach, aber eine Systematik ist da drin. Und wir sprechen hier von großen Rechtsgelehrten. Wir können nicht mal deren Fingernagel sein. So viel Wissen hatten diese Leute. Und Allah s.w.t. hat diese Religion systematisiert. Aber ich gehöre nicht zu den Fanatikern, die sagen *das* ist der Islam (Abdullah, 09.12.2018; Anm. d. Verf.).

Auch Abdullahs Islamverständnis war von einer normativen Flexibilität gekennzeichnet. Er nannte einen Gelehrten der Salafiyya als seinen wichtigsten Einfluss, und richtet viele Alltagspraktiken nach wie vor an der hanafitischen Rechtsschule aus. Letztlich folgte Abdullah aber seinem Scheikh und dessen post-Rechtsschul-Ansatz, da dieser für die Lösung von Problemstellungen, die sich im Kontext der pluralen postmigrantischen Gesellschaft für Muslim*innen ergeben, deutlich sinnvoller sei. Er sprach sich also implizit gegen eine Enthierarchisierung der traditionellen Gelehrsamkeit aus. Zugleich verkörperte er aber auf lokaler Ebene als angesehener Moscheelehrer und Oberarzt selbst eine neue Form von Autorität, die auf seiner sichtbar vollzogenen Frömmigkeit, seinem für einen Laien und Autodidakten relativ umfassenden Wissen und nicht zuletzt seiner weltlichen Autorität als Arzt basierte.

Das Profil der diskursiven Tradition der Al-Taqwa Moschee entzieht sich, wie die vor-
ausgehenden Ausführungen gezeigt haben, einer leichten Kategorisierung, da die prin-
zipielle Offenheit der Gemeinde es erlaubt, verschiedene Positionen unter einem Dach
zu vereinen, die bisweilen als widersprüchlich gelten. Grundsätzlich herrscht – wie bei
den Türkeistämmigen auch – unter den Marokkostämmigen in Europa eine starke Bin-
dung ans Heimatland, denn

they look to Morocco for religious guidance, as the Islamic *madhab* or school to which
they adhere is the Malekite one, which is mainly practiced in Northern Africa. While
some Muslim migrants in Europe adopt Saudi Arabia as their main religious reference,
the Wahhabite Islam which is practiced by the Saudis is considered as too rigid and too
extremist by most Moroccans, even if they do respect Saudi Arabia, the beholder of the
holy city of Mecca, as a center of religious importance (Sunier, van der Linden & van de
Bovenkamp, 2016: 414).

Die Al-Taqwa Moschee ist zuvorderst von einer Distanzierung vom sogenannten *Kultur-
Islam* und somit auch von der traditionellen singulären Bindung an die malikitische
Rechtsschule geprägt. Ihre Autoritäten zählen zu jenen *some* die im obigen Zitat als
zweite Gruppe aufgeführt werden und die durchaus offen für salafistische und wahha-
bitische Positionen sind. Auf der anderen Seite gilt beispielsweise der zweckorientierte
Ansatz *maqāṣid aš-šarī'a* für den Direktor Ahmad Lahbabi oder auch den Religionsleh-
rer des Gymnasiums Mohammed Mutlu als vielversprechender Weg einer flexibleren
Normfindung für die Muslim*innen in Europa. Dieser biete, so ist auch John Bowen
(2010: 13) überzeugt, ein größeres Potential für die Bildung von Kompromissen zwi-
schen den Rechtfertigungsordnungen des Islam und der bürgerlichen Zivilgesellschaft.
Es sind insbesondere in Europa geborene, junge muslimische Akademiker*innen, die im
Sinne einer normativen Bricolage mit größerer Flexibilität Ansätze für Europa geltend
zu machen suchen, als es für die Gelehrtentradition üblich ist. Bowens Beobachtung,
dass die Unterscheidung von Ansätzen der Normvermittlung mit der Soziologie mus-
limischer Gruppen übereinstimmt – der Regelbuch Ansatz als jener der Salafist*innen,
der Rechtschul-Islam als Mainstream der Marokkaner*innen und Türk*innen oder die
Prinzipienorientierung als Projekt europäischer muslimischer Akademiker*innen –,
wird vom Beispiel der Al-Taqwa Moschee jedoch massiv irritiert. Zwar mag die norma-
tive Offenheit des Scheikh, *ein* wichtiges Kriterium dafür sein, dass die Gemeinde eine
multikulturelle Besucherschaft aufweist, die Gläubige aller Traditionen umfasst. Auch
kann sie als eine bemerkenswerte Anpassung an die sich diversifizierende muslimische
Demographie in der postmigrantischen Bundesrepublik anerkannt werden. Gleichwohl
kann der normative Pluralismus, wie das folgende kurze Beispiel illustriert, für die
Schüler*innen auch eine Herausforderung darstellen: Der 15-jährige Hauptschüler
Matteo, dessen Großeltern aus Albanien immigriert waren, besuchte im Alter von 11–12
Jahren den Unterricht in dem salafistischen Verein 'Ilm e.V. (vgl. Kap. III.4). Da der
Junge weder Arabisch noch Türkisch sprach, war die einzige Möglichkeit, weiterhin
Islamunterricht zu erhalten, der Besuch der Al-Taqwa Moschee. Während er bei den
Salafis zuvor gelernt hatte, dass der Islam klare und eindeutige Antworten gibt, war er
nun mit den Ambivalenzen konfrontiert, die sich aus verschiedenen Positionen ergaben:

»Die Lehrer haben von unterschiedlichen Büchern Wissen genommen. Zum Beispiel bei einem wird das eine so beschrieben, bei dem wird das andere so beschrieben. Und dann hat man von denen das gelernt und von dem das und man wusste nicht, was richtig ist, was man glauben soll.« (Matteo, 21.02.2019). Angesichts dieser Beobachtungen ist anzunehmen, dass die Deutschsprachlichkeit das wichtigste Kriterium für die großen Schülerzahlen des Unterrichts und die sich internationalisierende Besucherschaft darstellt.

Trotz der Kritik am und der theoretischen Distanzierung vom Kulturlslam, den türkischen Gemeinden und der normativen Ausrichtung ihrer Autoritäten, ist die Beziehung den benachbarten Moscheen untereinander schwesterlich bzw. brüderlich. So feiern etwa bei Hochzeiten die Männer der Al-Taqwa Gemeinde in den eigenen Räumlichkeiten und die Frauen in einer der nahegelegenen türkischen Moscheen, die von der jeweiligen Gemeinde zur Verfügung gestellt werden. Interessant scheint mir zuletzt eine Entwicklung, die ich erst Ende des Jahres 2022 beobachten konnte. Mustafa Hodscha aus der Sultan Mehmet Moschee hatte Abdullah, der in den benachbarten türkischen Gemeinden durchaus bekannt ist, eingeladen, einen deutschsprachigen Vortrag in seiner Gemeinde zu halten. Die Jugendlichen, von denen mancher – wie wir oben gesehen haben – den auf Türkisch vorgetragenen religiösen Gleichungen Mustafas nicht mehr folgen konnte, reagierten begeistert auf die Art des eloquenten und charismatischen Abdullah, so dass aus der ersten Kooperation eine monatliche Vortragsreihe entstand. Auch in der Al-Taqwa Moschee sah man sich lediglich gegenüber jenen Brüdern, die sich im Feldforschungsort seit Ende der 2010er Jahre explizit als Salafis zu erkennen gaben, zur Abgrenzung bewogen. Die Stoßrichtungen der Kritik und die daraus resultierenden sozialen Dynamiken des kleinen salafistischen Netzwerks sind Gegenstand des nächsten Absatzes.

4. Erneuerung führt ins Höllenfeuer – die Salafis

Glaubenslehre, Genese, Kategorien

Meine erste Begegnung mit dem Phänomen Salafismus im Feldforschungsort war ein Plakat von *Wegweiser*, dem Präventionsprogramm gegen »islamistischen Extremismus« des nordrheinwestfälischen Innenministeriums, welches seit 2014 flächendeckend in den Kommunen des Bundeslandes implementiert wurde. Die Kampagne warb lange mit dem Claim »Gemeinsam gegen gewaltbereiten Salafismus«, so auch auf dieser Reklametafel, die prominent am Hauptbahnhof meines Forschungsortes positioniert war (vgl. Abb. 10). Dass ich auf dem Weg in die Stadtteile, in welchen ich die Forschung durchführte, jedes Mal das Plakat passieren musste, bot mir einen Anlass, das Thema in Gesprächen aufzugreifen. Viele meiner Gesprächspartner*innen berichteten mir daraufhin, dass es nahe der Al-Taqwa Moschee vor einigen Jahren einen salafistischen Verein gegeben habe. Ob es noch eine aktive salafistische Szene gab, wusste indes kaum

jemand.¹⁷ Erst als ich im April 2019, als sich die Forschung bereits dem Ende neigte, die türkeistämmige Sozialarbeiterin Melek kennenlernte, berichtete diese, dass sie eine Weile den salafistischen Verein 'Ilm e.V. besucht hatte, da ihr angeheirateter Schwager dort Vorsitzender gewesen sei. Sie vermittelte mir den Kontakt zu Abu Samira, der sich überzeugt als Salafi bezeichnete und mich zum Gespräch zu sich nach Hause einlud, um mir sein religiöses Selbstverständnis zu erläutern:

Wir sind diejenigen, die den Islam so verstehen, wie die ersten drei Generationen. Erst die *sahaba*, dann nennt man die zweite Generation die *tābi'in* und die dritte Generation nennt man *tabi'ū al-tabi'in*. Warum ist das so wichtig, an diesen drei Generationen festzuhalten? Weil der Prophet, Friede und Segen auf ihm, gesagt hat, die beste Generation ist meine Generation, dann die Generation danach und dann die Generation danach. Und danach haben die Verfälschungen des Islam angefangen, in dem man etwas in den Islam eingeführt hat, was nicht dazugehört. Der Islam ist begründet auf Koran und Sunna, d.h. alles wofür es dort Beweise gibt, ist Teil des Islam und alles wofür es keine Beweise gibt, gehört nicht zum Islam bzw. ist anzuzweifeln. Und weil die Religion das Wichtigste ist, was wir haben, sollten wir natürlich nur das nehmen, wovon wir hundert Prozent sicher sind. Deshalb sagen wir, dass wir unsere Religion so gestalten, wie die ersten drei Generationen der Salaf... Das heißt Alvordere und *aṣ-ṣāliḥ* heißt die rechtschaffenen. Die rechtschaffenen Alvorderen (Abu Samira, 02.05.2019).

Die Salafiyya geht aus einer sunnitischen Reformbewegung im osmanisch, bald britisch beherrschten Ägypten hervor, die mit den islamischen Reformtheologen al-Din al-Afghani (1838–1897) und Muhammad 'Abduh (1849–1905) assoziiert wird.¹⁸ In ihrer zeitgenössischen regressiven Ausprägung bezieht sie ihre zentralen Positionen von Gelehrten verschiedener Epochen wie Ahmad Ibn Hanbal (780–855),¹⁹ den Begründer der han-

17 Dieses Unterkapitel erschien bereits als Projektabschlussbericht des vom MKW-NRW geförderten Projekts »Salafiyya leben« und wurde publiziert von der Koordinierungsstelle des CoRE-NRW Netzwerks: Klapp, Marcel. 2024a. *Salafiyya leben. Religiöse Ideale und muslimische Praxis in der postmigrantischen Gesellschaft. Abschlussbericht*. CoRE NRW Forschungspapier 11. Bonn: BICC.

18 Während die zeitgenössischen Salafis eine Purifikation der Religion anstreben, ging es den damaligen Reformern um eine Modernisierung des Islam, dessen Zustand sie in Konfrontation mit den kulturellen und politischen Herausforderungen des westlichen Kolonialismus als rückwärtsgewandt und rigide identifizierten. Das Salafi-Ideengebäude bot in den Umbrüchen der einsetzenden Dekolonisierung das autoritative und authentische Mittel zur politischen und moralischen Mobilisierung der Muslim*innen. Die sich bis ins zwanzigste Jahrhundert entwickelten unterschiedlichen Trends – antimodernistisch-regressiv wie modernistisch-progressiv – hatten eine Gemeinsamkeit im Feindbild der Fremdherrschaft des westlichen Kolonialismus, die sie zu überkommen suchten, was die Differenzen lange verwischte (Wagemakers, 2020: 29). Mit Erlangung der Unabhängigkeit traten die ideologischen Trennlinien stärker denn je hervor und es entwickelten sich verschiedene zunehmend homogene Trends, von denen sich letztendlich die regressiv-puristische Salafiyya als dominant durchsetzte (Lauziere, 2015: 163–165.).

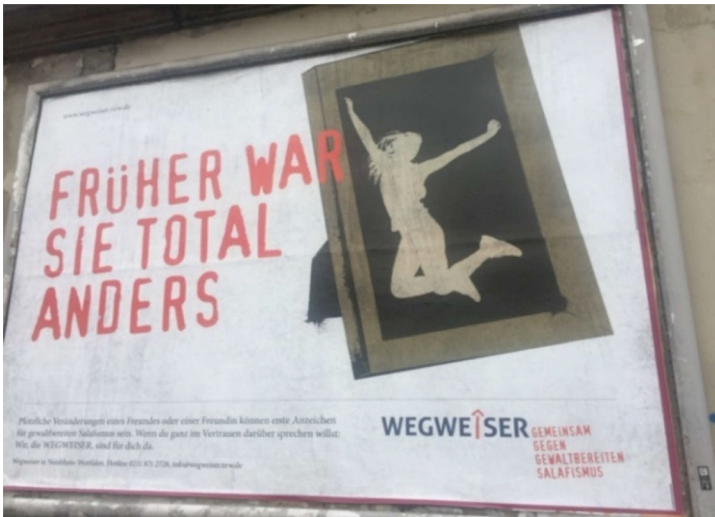
19 Ibn Hanbal lehnte Spekulationen über die Einheit Gottes rundum ab, weshalb er zentraler Bezugspunkt vieler Salafis in der sich Diskussion über Gottes Namen und Attribute (*al-asmā' wa-ṣ-ṣifāt*) ist. Mohammad Gharaibeh expliziert: »Konkret ist dies eine Absage an alle Versuche, die Verse, die über ein Gesicht, eine Hand, ein Auge Gottes etc. sprechen, metaphorisch zu deuten. Jede allegorische Deutung entspreche aus Sicht der Salafisten einer Entstellung der Offenbarungstexte (*tahrīf*), die gleichzeitig Gott von den Eigenschaften freispricht (*ta'ṭīl*), welche er sich selbst in der Offenba-

balitischen Rechtsschule, oder den spätmittelalterlichen Gelehrten Taqī ad-Dīn Ahmad Ibn Taimiyya (gest. 1328), welcher neben einem literalistischen Textverständnis maßgeblich das Konzept des militanten Dschihad prägte (Krawietz, 2014: 70).²⁰ Im 18. Jahrhundert trat dann auf der arabischen Halbinsel eine reformistische Bewegung auf den Plan, welche die Perspektiven Ibn Taimiyyas und seiner Schüler zur Grundlage ihrer Ideologie machen sollte: der Wahhabismus. Der aus einer hanbalitischen Gelehrtenfamilie in Zentralarabien stammende Muhammad ibn ‘Abd al-Wahhab (1703–1792) sah den Islam der arabischen Halbinsel als korruptiert, forderte die Rückkehr zum strikten Monotheismus (*tauḥīd*)²¹ und vertrat eine fideistische Theologie ebenso wie die Ablehnung von Praktiken des Sufismus und des Volksislam, die als ›Beigesellung‹ (*širk*) zur Sünde erklärt wurden.²² Historische Durchschlagskraft erlangte seine Lehre schließlich durch die Allianz mit Muhammad Bin Sa‘ūd (1710–1765), dem Stammvater der saudischen Herrscherfamilie, der sein Machtstreben von Ibn ‘Abd al-Wahhab religiös legitimieren lies und es zugleich zur dominanten Ideologie des saudischen Gemeinwesens erhob (Steinberg, 2014: 267). Im Wahhabismus, der begrifflich eine pejorative Fremdbezeichnung für die Anhänger ibn ‘Abd al-Wahhabs als Sekte darstellt, sind die theologischen und normativen Positionen der zeitgenössischen Salafiyya angelegt. Die Verbreitung eines sog. »global Salafism« (Meijer, 2009) wurde seit den 1970ern durch die Finanzierung von Moscheebauten, Akademien oder die Verbreitung von Literatur massiv von Saudi-Arabien gefördert (Pall & de Koning, 2017: 79).²³

zung zugesprochen habe. Stattdessen verstehen Salafisten die entsprechenden Stellen wörtlich« (Gharaibeh, 2014: 113).

- 20 In seinen Schriften geht Ibn Taimiyya »mit äußerster Härte gegen innere und äußere Feinde« (Krawietz, 2014: 70) vor und unterscheidet rigoros Glauben (*īmān*) von Unglauben (*kufīr*). Er forderte ein islamisches Staatsverständnis, wonach Regenten, die nicht konsequent nach islamischem Recht herrschen, als Abtrünnige zu bekämpfen seien, propagierte mit Nachdruck den Heiligen Krieg gegen die Mongolen und prägte so die Doktrin des militanten Dschihad (ebd.). Sein Skeptizismus dem Sufismus gegenüber bezog sich zuvorderst auf bestimmte Aspekte wie der höheren Positionierung von Meistern in einer spirituellen Hierarchie (Wagemakers, 2020: 27), die nach Bacem Dziri auch auf die Gründungsautoritäten einer jeden Rechtsschule angewandt worden seien (Dziri, 2014: 135). Ibn Taimiyya aber als »Vater des islamischen Fundamentalismus« (Krawietz, 2014: 76) zu bezeichnen, müsse, so Birgit Krawietz, kritisch überprüft werden, denn »man könnte meinen, die westliche Wissenschaft habe sich auf bestimmte Themen »eingeschossen« – etwas, das sie doch eigentlich Ibn Taimiyya vorhält.« (Ebd.). Darüber hinaus ist der Begriff Fundamentalismus nicht unproblematisch übertragbar, »bezieht er sich doch auf die abwehrende Reaktion bestimmter amerikanischer Protestanten im letzten Viertel des 19. und zunehmend zu Beginn des 20. Jahrhunderts gegen den Ansturm der Moderne.« (Ebd.).
- 21 Dieser umfasste nicht nur den Glauben an die Existenz eines einzigen Gottes (*tauḥīd ar-rubūbiyya*, die Einheit der Herrschaft), sondern auch die Doktrin, dass Gott die einzig verehrens-würdige Entität darstellt und entsprechend andere Objekte der Verehrung wie Heilige, deren Gräber, Statuen etc. rundum abgelehnt werden (*tauḥīd al-ulūhiyya*, die Einheit der Göttlichkeit) (vgl. Gharaibeh, 2014: 110).
- 22 Fideismus (lat. *fides*, Glaube) bezeichnet eine erkenntnistheoretische Haltung, die den Glauben als einzige Erkenntnisgrundlage betrachtet und ihn über die Vernunft setzt (Duden, 2023).
- 23 Der auf saudische Disseminationsbemühungen zurückgeführte Konnex von Wahhabismus und Salafismus wird in der jüngeren Literatur jedoch in Frage gestellt und neben einer Vielzahl transnationaler theologischer, sozio-ökonomischer und kultureller Faktoren geht man mittlerweile eher von verschiedenen parallelen, doch durchaus in Verbindung stehenden Entwicklungspfaden

Abbildung 10: Plakat der lokalen Wegweiser-Beratungsstelle (eigene Aufnahme).



Die heutige Salafiyya stellt eine Bewegung innerhalb des sunnitischen Islam dar, die einerseits hochgradig exklusivistisch agiert, andererseits aber stark intern ausdifferenziert und fraktioniert ist.²⁴ Salafis teilen mit anderen Muslimen die Anerkennung des Koran als göttliche Offenbarung und Muhammads als letzten Gesandten Gottes, lehnen darüber hinaus aber Veränderungen – seien sie theologischer, institutioneller, lehrmäßiger oder ritueller Art – als unerlaubte Neuerungen (*bid'a*) ab, die innerhalb der islamischen Diskurstradition nach den ersten drei Generationen von Muslimen stattgefunden haben. Die ideologische Konstruktion dieser ersten drei Generationen von Muslim*innen, *salafas-ṣāliḥ* (die rechtschaffenen oder frommen Altvorderen) genannt, ist der, von Abu Samira oben illustrierte, konstitutive Aspekt salafistischer Bewegungen und als zentraler Bezugspunkt nach Allah und Koran zugleich namensgebend (Thurston, 2016: 6).²⁵

sowie einem Polyzentrismus aus, welcher heterodoxe lokale Variationen des Salafismus hervorbringt (Bruckmayr & Hartung, 2020: 139-ff.; Emmerich, 2023: 4). Emmerich bezeichnet die Fokusschiebung von transnationalen Bezügen hin zu lokalen Möglichkeitsstrukturen als »local turn« in der Salafismusforschung (ebd.).

- 24 Ich unterscheide den Begriff des »Salafismus« bzw. »Salafist« als politisch hervorgebrachte, etische Kategorie, die maßgeblich mit dem Sicherheitsdispositiv verknüpft ist, das auch die Forschung zum Phänomenbereich durchdringt. Diesen Begriff verwende ich, wenn ich mich auf Literatur oder gesellschaftliche Zusammenhänge beziehe. Demgegenüber verwende ich zur Bezeichnung der sunnitischen Strömung den Terminus Salafiyya und die Eigenbezeichnung Salafi. Zur grundsätzlichen Problematik der Labelling-Praxis im hochgradig politisierten und kriminalisierten Forschungsbereich Salafismus siehe Damir-Geilsdorf & Menzfeld (2020).
- 25 Michael Freeden bezeichnet Ideologien als »Systeme politischen Denkens« durch welche Akteur*innen die Welt politisch verstehen und ordnen und dementsprechend handeln (Freeden, 1996: 3). Hier sei darauf verwiesen, dass die Bezeichnung der Salafiyya als Ideologie nicht einzig eine Entscheidung des Autors ist, sondern auch Abu Samira die Salafiyya als solche bezeichnete: »Also wir haben hier keine Möglichkeit, den Kindern irgendwo die Ideologie der Salaf weiterzugeben.« (Abu Samira, 02.05.2019).

Daraus ergibt sich als zentrales Ziel die Wiederherstellung dessen, was sie für den reinen und authentischen Islam halten. Die verschiedenen salafistischen Strömungen unterscheiden sich jedoch erheblich in den Methoden, die sie zur Erreichung dieses Ziels einsetzen und zu denen private Bildung, öffentliche Missionierung, politische Aktionen und auch Gewalt gehören.

Hieran schließt die kontrovers geführte und bis heute anhaltende akademische Debatte zur Kategorisierung zeitgenössischer salafistischer Bewegungen an, die maßgeblich auf den frühen Beitrag des amerikanischen Politikwissenschaftlers Quintan Wiktorowicz (2006) zurückgeht, der eine Dreiteilung in Puristen, Politicos und Dschihadisten vorschlägt. Diese Dreiteilung wurde mittlerweile verschiedentlich kritisiert und weiter ausdifferenziert (Nedza, 2014; Wiedl, 2014; Wagemakers, 2020).²⁶ Laurent Bonnefoy skizziert die Beziehung der Spektren untereinander: »All three share the same reformist ambition and a certain literalism towards the founding texts of Islam as well as an emphasis on the issue of creed (*'aqīda*), however all tend to stigmatise and criticise one another in very direct ways, often focusing on apparently minor details« (2012: 44). Diese Details haben dennoch oftmals tiefgreifende sozialpolitische Implikationen, da viele Salafis dem Prinzip *al-walā' wa-l-barā'* folgen, das sich mit Loyalität und Lossagung übersetzen lässt (Damir-Geilsdorf, Menzfeld & Hedider, 2019; Jaraba, 2020; Wagemakers 2014). Dieses Konzept kann als Instruktion an Muslim*innen beschrieben werden, einerseits ihre Hingabe zu Gott durch gegenseitige Loyalität zu stärken und sich andererseits von Unglauben (*kufṛ*) und Ungläubigen (*kuffār*) ebenso zu distanzieren, wie von Personen und Handlungen, die dem Islam schaden (Damir-Geilsdorf, Menzfeld & Hedider,

26 So hat Wagemakers (2020) die Konzeptualisierungen verschiedener von Hegghammer (2009), Pall (2018) und Brachmann (2009) kritisch geprüft und synthetisiert und sieht das Beibehalten von Wiktorowicz Dreiteilung als Grundlage für weitere Differenzierungen als sinnvoll an. Wagemakers weist weiter darauf hin, dass alle drei Wiktorowicz'schen Strömungen für sich in Anspruch nehmen, auf ihre Art Puristen zu sein, weshalb er Wiktorowicz' Kategorie der Puristen durch Quietisten ersetzt. Salafis aller drei Fraktionen streben grundsätzlich das gleiche Ziel an – die Wiederherstellung dessen, was sie als reinen, authentischen Islam betrachten – verfolgen dieses aber mit unterschiedlichen Methoden. Puristen oder Quietisten, zu denen sich auch meine Gesprächspartner zählen lassen, können in ihrem Selbstverständnis als a-politisch beschrieben werden, da sie jede Art von Parteibildung (*ḥizbiyya*) ablehnen und sich in der Theorie den amtierenden politischen Autoritäten unterstellen (Wagemakers, 2020: 35; Wiktorowicz, 2006: 222–225). Der politische Salafismus ist zuvorderst durch seine Toleranz gegenüber der Parteipolitik geprägt. Er umfasst politische Parteien, die sich nach den Motiven der Betätigung, in politisch und missionarisch unterteilen lassen, ebenso wie den außerparteilichen Aktivismus. Anhänger dieses Spektrums werden beispielsweise von den quietistischen Madkhalis pejorativ auch Salafi-Ikhwanis (oder Ikhwani-Salafis), also von der Muslimbruderschaft beeinflusste Salafis genannt (vgl. Meijer, 2011: 387–392) oder nach dem Urheber Muhammad Surur Zayn al-'Abdin (*1938) dieses Brückenschlags auch als Surruris bezeichnet (vgl. Brachman, 2009: 26). Dschihadismus bezeichnet indes das Spektrum, das den Einsatz von Gewalt befürwortet, dazu aufruft oder aktiv verfolgt. Der Dschihadismus lässt sich wiederum differenzieren in revolutionäre, globale und Kalifats-Dschihadisten (Wagemakers, 2020: 32). Revolutionäre, wie z.B. der palästinensisch-jordanische Gelehrte Abu Muhammad al-Maqdisi, rufen zum Sturz von als Apostaten identifizierten Führern islamischer Nationalstaaten auf. Globale Dschihadisten wie Al-Qaida, fördern und vollziehen Angriffe auf westliche Ziele, während Kalifats-Dschihadisten wie der sog. Islamische Staat (IS) aktiv militärisch die Re-etablierung eines zumeist regional gedachten Kalifats anstreben. (Ebd.: 36).

2019: 2). Während Mahmoud Jaraba (2020: 102) in *al-walā' wa-l-barā'* zuvorderst die Distanzierung von Juden, Christen und Polytheisten begründet sieht, betonen Sabine Damiir-Geilsdorf, Mira Menzfeld und Yasmina Hedider die inner-salafistische Dimension: »On the contrary, it is more or less strongly negotiated in the keeping of distance from fellow Muslims and fellow Salafis, namely from those who are conceived as misguided« (2019: 4).

Im Folgenden rekonstruiere ich die Entwicklung der lokalen salafistischen Szene im Feldforschungsort, die vorübergehend in zwei Vereinen organisiert war und stelle auf die dogmatischen Positionen und die daraus resultierenden sozialen Dynamiken während der Hochphase des deutschen Salafismus von Ende der 2000er bis Mitte der 2010er Jahre ab. Daraufhin widme ich mich zwei Akteuren und ihren unterschiedlichen Entwicklungen und Autoritätsansprüchen: dem ehemaligen Vorstandsvorsitzenden des von sog. Madkhali-Salafis gegründeten Vereins *'Ilm e.V.*, Abu Samira und dem selbsterklärten Salafi-Influencer Abdurrashid, der während der Corona-Pandemie 2020 begonnen hatte, eine digitale Präsenz auf den videobasierten online Plattformen YouTube und TikTok aufzubauen. Während der Aktivismus Abu Samiras in die Hochphase der deutschen salafistischen Bewegung fällt, steht das Beispiel Abdurrashids für eine Entwicklung, welche die *da'wa*-orientierte, d.h. missionarische Salafiyya erst in den letzten Jahren vollzogen hat.

Fraktionierung in der Frühphase des deutschen Salafismus – Hijra e.V. (2008–2010)

Die Konstitution des ersten salafistischen Vereins *Hijra e.V.* geht auf das Jahr 2008 zurück und fällt somit in die frühe Wachstumsphase des einheimischen Salafismus (Emmerich, 2023: 6).²⁷ Dr. Abdullah, hatte seinerzeit während des Studiums Kontakte zum später prominenten salafistischen Prediger Marcel Krass und gewann zugleich in der Al-Taqwa Moschee an Bedeutung als Ansprechpartner für die wenigen jungen deutschsprachigen Brüder; der weiter unten im Fokus stehende Abdurrashid beispielsweise hatte, von Abdullah bezeugt, erstmals sein Glaubensbekenntnis ausgesprochen. Da man in der Moschee beanspruchte, Islam frei von kulturellen und nationalen Einflüssen zu praktizieren, war man grundsätzlich offen für die jungen und motivierten deutschsprachigen Brüder. Ihrem Engagement war aber, wie Abdurrashid berichtete,

27 Verglichen mit anderen nordwesteuropäischen Staaten wie Frankreich, England oder den Niederlanden, wo sich eine salafistische Szene bereits in den 1990ern konsolidiert hatte, entstanden in Deutschland erst vereinzelte lokale Netzwerke von Predigern mit Migrationshintergrund aus dem Nahen Osten, dem Maghreb oder Ägypten (Wiedl & Becker, 2014: 187). Während bekanntere Persönlichkeiten wie der deutsch-syrische Imam Hassan Dabbagh, der einen missionarisch-politischen Salafismus vertritt, erst Anfang der 2000ern größeren Einfluss gewannen (ebd.: 188), kommt insbesondere dem ägyptischen Dschihad-Ideologen Usama Ayoub und dem Mitte der 1990er von ihm gegründeten Islamischen Zentrum Münster eine wichtige und bislang kaum beleuchtete Rolle für die Gründungsphase in Deutschland zu. Ein Mitglied des damaligen Zirkels um den Scheikh berichtete mir im November 2022, dass nicht nur Muhammad Atta, einer der späteren Attentäter des 11. September, gelegentlicher Besucher war; auch der heute überaus präsente und intellektuell auftretende Marcel Hussein Krass war Schüler von Ayoub. Die Rolle des Zentrums als »Wiege des deutschen Salafismus«, so wie die Rolle von Krass als zentraler Einflussfaktor für die Szene sei, so mein Gesprächspartner, kaum zu überschätzen. (IZM-Besucher, 22.11.2022).

immer Grenzen gesetzt; wie weit man Unterricht geben konnte, etwas starten konnte. Dort gibt es eine alte Moscheegemeinde, meist Rentner, Bergleute. Nicht offen für Neues. Und dort kann nur jemand wie Abdullah überhaupt etwas machen, weil er Arzt ist. Er wird respektiert. [...] Die gucken, dann sagen sie: ›Oh, Salafisten! Vielleicht bringen die unsere Moschee in Verruf.‹ Dann haben wir gesagt: ›Wir machen einen Verein, wo die Grenzen nicht mehr so eng sind.‹ Aber sofort gab es unter den 7 Leuten Spaltungen in 4 Parteien (Abdurrahid, 07.05.2019).

Noortje Marres weist in ihrem Artikel *Issues spark a public into being* (2005) darauf hin, dass es gemeinsame Belange oder Probleme sind, welche Öffentlichkeiten ins Leben rufen. Während der Konsolidierungsphase des deutschen Salafismus Ende der 2010er entstanden auch in anderen deutschen Städten erste salafistische Gemeinschaften und translokale Netzwerke, die gewissermaßen eine Gegenöffentlichkeit zu den etablierten Moscheen konstituierten. Auch der neue Verein im Forschungsort war in diese salafistische öffentliche Sphäre eingebunden und stellte im Lokalen einen alternativen Raum zur Moschee dar. In diesem konnte man, außerhalb der Kontrolle der Autoritäten der Al-Taqwa Gemeinde nun offen seine salafistischen Überzeugungen vertreten. Die Positionen divergierten indes derart, dass sich nun sukzessive verschiedene Kleingruppen abspalteten. So zogen sich die nicht-salafistischen marokkanischen Brüder bereits zurück, als sich die Dominanz der Salafis in dem Verein abzeichnete. Die Mehrheit der Salafis folgte Pierre Vogel und Sven Lau (Abdullah, 07.04.2019), welche die missionarische Salafiyya mit politischer Orientierung vertraten, die in Deutschland den salafistischen Mainstream darstellte (Wiedl & Becker, 2014: 189). Da man in der Al-Taqwa Moschee grundsätzlich offen für Vogels Positionen war und mit Dr. Abdullah noch immer eine Verbindung zwischen Hijra e.V. und Moschee bestand, lud man den Prediger bald gemeinsam zu einem Vortrag ein. Dies veranlasste abermals einige Brüder, die Dr. Abdullah der sog. Madkhali-Salafiyya zurechnete, den Verein zu verlassen.²⁸ Der Grund für die Distanzierung der Madkhalis von Vogel war dessen unklare Haltung zum *takfir*, der Exkommunikation von Muslim*innen, insbesondere islamischer Herrscher (*takfir al-hākim*). Die ihrem Selbstverständnis nach quietistischen, also a-politischen Madkhalis verurteilen andere Strömungen und Parteien als sektiererisch und moralisch verkommen, da Spaltung und Parteibildung unausweichlich zu Fanatismus und Extremismus führen (vgl. Meijer, 2011: 382). Wenngleich diese Kritik zuvorderst auf Takfiris und Dschihadisten abzielt, standen die lokalen Madkhalis, wie Dr. Abdullah sich erinnerte, auch anderen Strömungen nicht versöhnlicher gegenüber und lehnten auch die Kooperation von Hijra e.V. mit

28 Quietistisch-salafistische Strömung benannt nach dem saudischen Gelehrten Rabi' bin Hadi 'U-mair al-Madkhali (*1931), der lange prominentes Mitglied der Universität Medina war (Bonney, 2012: 54). Roel Meijer (2011) hat die Rolle al-Madkhalis darauf, wie im quietistisch-salafistischen Diskurs zu Beginn der 2010er Jahre Autorität hergestellt, angegriffen und verteidigt wurde, illustriert. Al-Madkhali greift dazu auf *al-ḡarḥ wa-t-ta'dīl* (Verunglimpfung und Lobpreis) zurück, eine klassische Methode der Hadithwissenschaft, mit der überprüft wird, ob ein Hadith stark oder schwach ist. Das Konzept zielt auf die Beurteilung des Überlieferers, dessen Glaubwürdigkeit anhand verschiedener Faktoren in Zweifel gezogen werden kann. Im zeitgenössischen Salafismus wird die Technik erweitert und angewandt, um die Autorität eines Gelehrten dahingehend zu überprüfen, ob er der richtigen Doktrin folgt und die korrekte Glaubenspraxis ausübt (Meijer, 2011: 375).

der Al-Taqwa Moschee vehement ab. (Abdullah 07.04.2019). Nach dem Rückzug der marokkanischen Brüder blieben nun auch die Madkhalis dem Verein fern und es verblieben lediglich die Anhänger Pierre Vogels. Als nun der Vorsitzende des Vereins in einem Vortrag den großen Theologen und Mystiker Abu Hamid al-Ghazali (1055–1111) als Lügner diffamierte, kehrte zuletzt auch Dr. Abdullah den verbliebenen Salafis den Rücken (Abdullah, 07.04.2019). Scheikh Abdellatif, der das Geschehen mit Argwohn aus der Distanz beobachtet hatte, erinnerte sich: »Zuletzt haben die noch zu dritt da gebetet und waren bald weg« (Abdellatif, 27.01.2019). Der Anspruch der Parteien, den richtigen Islam zu vertreten, die Zuschreibung von Autorität an einen oder wenige Gelehrte und das Prinzip der Lossagung von anderen Muslim*innen aufgrund abweichender dogmatischer Positionen hatten noch während des ersten Aufblühens der einheimischen deutschen Salafi-Szene die Institutionalisierung der Salafiyya im Feldforschungsort unterminiert und zum Zerfall von Hijra e.V. geführt.

Abu Samira und die Madkhalis – 'Ilm e.V. (2012–2014)

Während die Vogel-Anhänger sich zerstreuten, blieben die Madkhalis, in losem Kontakt, versuchten aber bald die bis dato gelegentlich privat organisierten Treffen wieder in einen repräsentativen Rahmen zu stellen und gründeten 2012 den Verein 'Ilm e.V. Die zentralen Akteure des Vereins waren der Konvertit Abu Samira, der den Vorstandsvorsitz innehatte und ein Mann, den meine Gesprächspartner mir gegenüber nur als den »Bosnier« bezeichneten. Während der »Bosnier« das Gespräch mit mir ablehnte, lud Abu Samira mich zu sich nach Hause ein, um mir die Geschichte des Vereins und seine eigene Biografie zu erzählen. Er stellte mir auch den bereits erwähnten Konvertiten Abdurrashid vor, der in beiden Vereinen zuvorderst passiver Besucher gewesen war.

Abu Samira wurde in einer Nachbarstadt des Forschungsortes geboren und wuchs in einer Bergarbeiter-Familie auf. Er nahm 1994 im Alter von 20 Jahren in einer Moschee der Milli Görüş den Islam und damit auch den muslimischen Namen Harun an (erst mit der Geburt seiner Tochter nannte Harun sich Abu Samira – »Vater von Samira« – wie unter Salafis üblich). Eine Zeit lang besuchte er die *tekke* (Ordenshaus) eines Sufi-Ordens, wandte sich aber Ende der 1990er der Salafiyya zu. Über einen Freund lernte er bald die aufkeimende Salafi-Szene in der englischen Hochburg Birmingham kennen und nahm bald ein Stipendium für ein Studium der Arabischen Sprache und der islamischen Religion im Jemen an, wohin die Szene der englischen Stadt gute Kontakte pflegte (Abu Samira, 02.05.2019). Er reiste schließlich nach Dammaj, einen Vorort der nordjemenitischen Stadt Sa'da, wo sich bis zur Zerstörung durch schiitische Houthis-Rebellen im Jahr 2014 (The Daily Star, 05.01.2014) die Medresse Dar ul-Hadith des Scheikh Muqbil bin Hadi al-Wadi'i (ca. 1930–2001) befand. Dort konnte man, anders als in Medina, auch ohne Abitur studieren (Abu Samira, 02.05.2019).²⁹ Scheikh Muqbil, der als Begründer der

29 Muqbil bin Hadi al-Wadi'i (ca. 1930–2001) gilt als Begründer der salafistischen Bewegung im Jemen. Er stammt aus einer zaiditischen tribal organisierten Gesellschaftsschicht, studierte in Saudi-Arabien in Mekka und Medina bei al-Albani und Ibn Baz und pflegte eine Verbindung Rabi' al-Madkhali (Bonney, 2011: 56). Aufgrund der verbalen Gewalt einiger theologischer Debatten und des Einflusses auf einen Monarchie-kritischen Schüler wurde Scheikh Muqbil 1979 aus Saudi-Arabien abgeschoben. In den frühen 1980ern gründete er dann das Dar ul-Hadith in Dammaj,

Salafiyya im Jemen gilt (Bonnefoy, 2012: 59), war eng mit Scheikh Rabi‘ al-Madkhali in Saudi-Arabien verbunden (ebd.: 56), welcher großen Einfluss auf die quietistische Szene in Deutschland hatte (Meijer, 2011: 391–392). Abu Samira jedenfalls kehrte nach einem Kulturschock und einer Lebensmittelvergiftung bereits nach vier Wochen von seiner ersten Fernreise zurück. Nach seiner Heimkehr verlor er aber weder den Glauben noch die Motivation und gründete gemeinsam mit dem ›Bosnier‹ *‘Ilm e.V.*

In diesem zweiten salafistischen Verein richteten die Brüder ihre Aktivitäten zunächst auf die Missionierung (*da‘wa*), zielten jedoch weniger auf die Konversion von nicht-Muslim*innen, sondern vielmehr darauf, geborenen Muslim*innen im sozialen Nahbereich von Familie, Freundeskreis und benachbarten Moscheen ihr Islambild näher zu bringen. So konnte eine kleine Besucherschaft aus Verwandten und Bekannten akquiriert werden, die regelmäßig zu Vorträgen und Unterricht erschienen. Über den Zeitraum von ca. einem Jahr hielt der ›Bosnier‹ jeden Freitag in kleiner Runde Vorträge, die von allgemeinen Themen wie den Säulen des Gebets oder die islamische Eschatologie, über die Werke des mittelalterlichen Gelehrten Ibn Taimiyya, bis hin zu detaillierten Abhandlungen der Jurisprudenz reichten.³⁰ Am Wochenende boten Abu Samira und seine Frau Unterricht für Kinder an, den selten mehr als zehn Teilnehmende pro Gruppe besuchten.

Anders als im ersten salafistischen Verein, in dem bei der Gründung verschiedene Strömungen vertreten waren, war *‘Ilm e.V.*, von Beginn an von den Madkhalis dominiert, die sich zwar als quietistisch verstehen, doch durchaus expressiv ihre Kritik an anderen Muslim*innen zu äußern pflegten. In diesem Wissen hielt etwa Abdurrashid sich in seiner Orientierung an dem saudisch-deutschen Prediger Neil bin Radhan bedeckt; die Madkhalis ›warnen‹ vor diesem, da er den mauretanischen Gelehrten und Aktivisten ash-Shinqiti (1905–1973) übersetzt und empfohlen hatte, welcher sich selbst der Muslimbruderschaft zurechnet (Abdurrashid, 08.06.2022).³¹ Auch Dr. Abdullah, der bis heu-

einem Vorort der Stadt Sa‘da. Durch sein Charisma, seinen eigenwilligen Redestil so wie seine kompromisslose Doktrin wurde er zu einer wichtigen Referenz des quietistischen Salafismus im Jemen und darüber hinaus (Bonnefoy, 2011: 54–61).

30 Die Audioaufnahmen der Predigten sind online archiviert. Auch an dieser Stelle muss jedoch um den Schutz meiner Gesprächspartner*innen Willen auf die Offenlegung der Quelle verzichtet werden.

31 Neil bin Radhan wurde 1982 als Sohn einer Deutschen und eines Saudi-Arabers geboren und wuchs überwiegend in Dschidda, Saudi-Arabien auf (durus.de). Seit der ersten Hälfte der 2000er Jahre ist bin Radhan in Deutschland als Prediger und Islamlehrer aktiv (Verfassungsschutz Baden-Württemberg, 27.11.2020). Er verfügt über die Lehrerlaubnis (*iğaza*) unterschiedlicher Gelehrter in verschiedenen islamischen Disziplinen wie der Wissenschaft des Tadschwid (Koranrezitation), der Lesarten des Koran und ihrer Überlieferung, Hadithwissenschaften oder Grundlagen des islamischen Rechts (durus.de). Das Landesamt für Verfassungsschutz Baden-Württemberg sieht bin Radhan als salafistischen Multifunktionär der nicht nur Leiter und Dozent der online Plattform *Islam-Akademie* ist, sondern auch als Verleger, Autor, Übersetzer und Geschäftsführer des *Darulkitab Verlagshauses* fungiert. Er zielt darauf, »die Schriften von wahhabitischen Gelehrten und ihre Lehren für deutschsprachige Muslime zugänglich zu machen und damit die salafistische Lesart des Islam unter deutschen Muslimen zu verbreiten und zu verankern« (Verfassungsschutz Baden-Württemberg, 27.11.2020). Neben zahlreichen weiteren religiösen Angeboten und Aktivitäten betreibt bin Radhan auch einen Lebensmittelvertrieb. Mangels alternativer Informationsquellen zu

te Salafi-Scheikh al-Albani als Inspiration nennt, wurde, wie Abdurrashid erklärte, von den Madkhalis aus der Salafiyya ausgeschlossen und »als *ikhwāni* [Kurzform von *iḥwān al-muslimīn*, Muslimbrüder] bezeichnet. Er gehört nicht zur Muslimbruderschaft, sondern es geht um ein Prinzip, dass die vertreten. Sie sagen dort, wo wir uns uneinig sind, da machen wir die Augen zu, sehen darüber hinweg und vereinen uns« (Abdurrashid, 07.05.2019). Aus demselben Grund wurde schließlich auch die Al-Taqwa Moschee von den Madkhalis abgelehnt.³²

Neben diesen dogmatisch-argumentativen Positionierungen beschreiben verschiedene Gesprächspartner*innen das Auftreten der Madkhalis gegenüber anderen, insbesondere nicht-salafistischen Muslim*innen als hochgradig *provokative Überlegenheitsdemonstration*. Für diese nutzten sie nicht selten die öffentliche Bühne des freitäglichen Gemeinschaftsgebets. Mit der Vielfalt islamischer Traditionen geht oftmals eine nur in kleinen Praktiken variierende Ritualpraxis einher. So unterscheidet sich beispielsweise das Gebet der türkischen Süleymançis von jenen der DİTİB-Anhänger geringfügig in der Haltung der Hände in der stehenden Gebetsposition (*qiyām*). Größere Unterschiede existieren wiederum zwischen der Gebetspraxis der Türkischen Tradition und jener der arabisch beeinflussten Muslim*innen wie der Al-Taqwa Gemeinde oder der Salafis (Abdullah, 09.12.2018). In Ablehnung eines vermeintlichen Kultur-Islam und unter Betonung des Quellenbezugs reklamieren diese die Authentizität ihrer Gebetspraxis als der Sunna, d.h. der Prophetentradition entsprechend. Dies gilt beispielsweise für das Gebet zum Betreten des Gotteshauses (*taḥiyya al-masʿūd*), das unter den arabisch geprägten Gläubigen der Al-Taqwa Gemeinde grundsätzlich Usus ist, in Moscheen der Türkischen Tradition indes eher die Seltenheit darstellt. Auch die Aufstellung der Gläubigen im Gemeinschaftsgebet variiert zwischen den Traditionen. So verfolgen die Brüder der Al-Taqwa Gemeinde ebenso wie die Salafis konsequent die Schließung der Reihen und stehen ›Schulter an Schulter und Fuß an Fuß‹, d.h. die kleinen Zehen und – wenn die körperliche Konstitution es erlaubt auch die Schultern – berühren jene des Nachbarn.³³ In türkischen Moscheen ist der Körperkontakt zu den Platznachbarn eher unüblich. Dessen ungeachtet praktizierten die Madkhali-Salafis auch in diesen Moscheen das *taḥiyya al-masʿūd* und stellten sich Schulter an Schulter und Fuß an Fuß. Überdies positionierten sich die Salafis regelmäßig in der ersten Reihe der türkeistämmigen Brüder, eigneten sich also Plätze an, welche den Ältesten und Honoratioren vorbehalten waren. Man vergegenwärtige sich die Tragweite dieser situierten Handlung: Die Gläubigen treten vor Gott und werfen sich vor ihm nieder, um ihre Hingabe an ihn zu bekunden. Sie vollziehen die wichtigste Praxis zur Stärkung der Beziehung mit dem Allerhöchsten in der festen Absicht und der

bin Radhan stütze ich mich hier auf die biographischen Angaben seiner eigenen Homepage durus.de sowie des Verfassungsschutzes Baden-Württemberg.

- 32 Die Madkhali-Strömung ist der zentrale Gegenspieler des politischen Islam und der Muslimbruderschaft, was auch auf die saudischen Bestrebungen zurückzuführen ist, Katars regionalen Einfluss zu begrenzen, das die Bruderschaft fördert (Collombier, 2020: 9).
- 33 Der Prophetengefährte Anas ibn Mālik habe folgendes berichtet: »...jeder von uns ließ seine Schulter mit der seines Gefährten (der neben ihm stand) aneinandergrenzen und seinen Fuß mit dem seines Gefährten« (zit. in Kul, 2019: 181; Einschub in Orig.). Der Prophet, so heißt es, habe auf die geschlossene Formation der Reihen geachtet, »damit der Satan keinen Platz zwischen den Betenden finden möge« (ebd.: 182).

Annahme, dass diese Handlung von Gott gesehen und anerkannt wird. Diese Überzeugung bildet den kollektiven Erfahrungsraum der Gemeinde auf Basis der Jahrhunderte alten hanafitisch-türkischen Tradition. Nun kommt eine Handvoll »neu-Muslime« in die Moschee und stellt durch die demonstrative Performanz des vermeintlichen Gebets des Propheten in Frage, dass das Gebet der türkeistämmigen Brüder »richtig« und gültig ist. Die Salafis rüttelten somit am Fundament der Religionspraxis, der Mitbetenden. Es ist nicht verwunderlich, dass ihnen bald mit offener Feindseligkeit begegnet wurde, wie Abdurrashid sich erinnert: »Da haben die uns direkt nach dem Gebet gewünscht, dass wir in der Hölle brennen und so. [...] Warum hassen sie uns so? Ganz einfach, weil wir gegen eine Erneuerung in der Religion sind. Und viele, besonders bei den türkischen Gemeinden, praktizieren sehr viele Erneuerungen in der Religion.« (Abdurrashid, 07.05.2019). Das Gebet, wie es von den Salafis in den Moscheen der Türkischen Tradition vollzogen wurde, konnte nur in dieser spezifischen Situiertheit in den türkischen Gemeinden seine Wirkung als provokative Überlegenheitsdemonstration entfalten. Mit den Worten von Boltanski & Thévenot:

Die Infragestellung einer Situation beginnt zunächst damit, dass Disharmonien zwischen den Größen der in der Situation beteiligten Personen und Objekte aufgezeigt und als Schwächen beziehungsweise Defekte hingestellt werden. Die Szenerie der Streitigkeit schließt sich an, wenn eine fehlerhafte Größe, also eine Ungerechtigkeit oder eine Unrichtigkeit in einem Arrangement aufgezeigt wird (Boltanski & Thévenot, 1991: 188).

Die spezifische Form der Performanz, die von jener der türkischen Gläubigen abwich, kommunizierte situativ den Anspruch auf die Authentizität des eigenen Islamverständnisses, d.h. des exklusiven Handelns in der wahren islamischen Ordnung und disqualifizierte somit die Praxis der türkischen Muslim*innen als durch Tradition und Kultur – Größen der *häuslichen Ordnung* (Boltanski & Thévenot, 1991: 228–245) – verfälscht. In der Al-Taqwa Moschee, in der sich die Gebetspraxis nicht von jener der Salafis unterscheidet, mussten die Brüder auf andere Maßnahmen zurückgreifen, um sich abzusetzen. Neben dem missbilligend beobachteten Versuch, einen eigenen Gesprächszirkel innerhalb der Moschee zu etablieren, wagten sie schließlich einen Grenzübertritt, der eine konsequente Reaktion von Onkel Yusuf, dem Vorsitzenden des Moscheevereins, nach sich zog. Hisham, der Schwiegersohn von Scheikh Abdellatif erinnerte sich:

Als Zeit zum Gebet war, ist einer von denen einfach aufgestanden und wollte den Gebetsruf machen. Eigentlich ist das intern geregelt, ein ungeschriebenes Gesetz, dass die Moschee einen Gebetsrufer hat und nur er dazu befugt ist. Onkel Yusuf war so sauer, der hat ihn einfach mittendrin unterbrochen, hat gesagt, du hast nicht das Recht, hier den Gebetsruf zu machen, auch mit dem Hintergrund, dass sie ein bisschen radikaler sind. [...] Dann sind die nicht mal zum Gebet geblieben. Das war das letzte Mal, dass ich die hier gesehen habe (Hisham, 27.03.2019).

Diese Provokation führte zum einzigen Hausverbot in der Geschichte der Moschee. Neben diesen Überlegenheitsdemonstrationen den Moscheen gegenüber wurde auch im Innern des Vereins, in Kursen und Unterricht schrittweise die soziale Kontrolle intensi-

viert. Melek – die Moscheelehrerin und Sozialarbeiterin, die in der Einleitung des Kapitels vorgestellt wurde – beschrieb, dass zunehmend strenger gemäßregelt und sogar der *takfir* ausgesprochen wurde. Während zu Beginn zwar Verschleierung erwartet, Hosen aber akzeptiert worden waren, habe es später geheißen: »Egal ob du was Langes drüber hast oder nicht, darfst du nicht, bist du ungläubig.« (Melek, 30.04.2019). Zu den Provokationen nach außen und dem Rigorismus nach innen trat die negative öffentlich-mediale Aufmerksamkeit, so dass die Besucherzahlen und somit auch Spenden und Beiträge rückläufig wurden. So fehlte dem salafistischen Verein bald die Finanzierung. Zuletzt erfüllte es Abu Samira zusehends mit Unmut, dass die Vereinsorganisation allein in seinen Händen lag, so dass er bald sein Amt niederlegte. Da sich kein Nachfolger fand, um die profane und der Logik der *staatsbürgerlichen Welt* (Boltanski & Thévenot, 1991: 153–167) entsprechende Rolle des Vereinsvorsitzenden zu übernehmen, war 2014 auch das Ende des zweiten salafistischen Vereins 'Ilm e.V. besiegelt.

Obgleich Abu Samira zur Zeit der Forschung 2019 sein autoritäres Sendungsbewusstsein als öffentlich agierender Salafi bereits abgelegt hatte, war die Rhetorik, mit der er mir seine ›Ideologie‹ erläuterte, kaum von jener des Vortrags aus der oben zitierten Reportage über 'Ilm e.V. zu unterscheiden. Während er mit derselben Überzeugung sprach, wie damals und sich weiterhin als authentischer Salafi von Kulturmuslim*innen, Ikhwanis oder Takfiris abgrenzte, war ich von seinem äußeren Erscheinungsbild überrascht: Trendfrisur mit Undercut, kurz frasierter Bart und Designer-Jeans ließen in keiner Weise auf seine Ideologie schließen.

Hier bin ich gezwungen Kompromisse einzugehen, wenn ich Teil dieser Gesellschaft sein möchte. Wenn ich hier weiterhin diesen Stil gemacht hätte, wäre ich wahrscheinlich arbeitslos, hätte wenig Geld, meine Kinder würden nie eine Ausbildung bekommen mit Niqab. Meine Frau sowieso nicht. Wir würden am Existenzminimum leben und wären am Rande der Gesellschaft. (Abu Smaira, 02.05.2019).

War Abu Samira 2019 noch in der Modebranche tätig, so hatte er sich schließlich im Zuge der Corona-Pandemie dem Aufbau einer Karriere als selbstständiger Coach mit den Schwerpunkten »Persönlichkeitsentwicklung, Finanzen und Trading« gewidmet. Auf seinem Instagram-Kanal präsentierte er sich im Herbst 2022 als modischer Geschäftsmann im Businessdress oder in sportlichen Outfits. Abu Samira war weiterhin überzeugter Salafi. Anstatt seine Ideologie aber sendungsbewusst nach außen zu tragen, hatte er sie stark internalisiert und verzichtete gänzlich auf expressive Praktiken und Überlegenheitsdemonstrationen. Zum Wohl seiner Kinder hatte er eine kompromissbereite Haltung entwickelt, die es ihm erlaubte, per Selbstdefinition Salafi und zugleich aktiver Teil der Gesellschaft zu sein. Mittlerweile betet Abu Samira in einer Milli Görüş Moschee und war bald nach dem Eklat aufgrund mangelnder Alternativen bald auch wieder in der Al-Taqwa Moschee vorstellig geworden, um seine Tochter zum deutschsprachigen Islamunterricht anzumelden. Dort standen ihm aufgrund jener Haltung normativer Offenheit, welche er an den Autoritäten der Moschee seinerzeit so harsch kritisiert hatte, die Türen offen. Während Abu Samira also die provokativen Maßnahmen zur Demonstration seines Autoritätsanspruchs zugunsten einer Privatisierung seiner Ideologie eingestellt hatte, begann Abdurrashid erst während der Corona-Pandemie,

ein Sendungsbewusstsein zu entwickeln und eine eigene Strategie des *authority-making* als salafistischer online Influencer zu verfolgen, welche ich im Folgenden analysieren werde.

Abdurrashid: Vom Autodidakten zum Salafi-Influencer

Abdurrashid hatte als Student im Alter von 24 Jahren in der Al-Taqwa Moschee den Islam angenommen und zählte zur Zeit von Hijra e.V. (2008–2010) ebenfalls zur Anhängerschaft Pierre Vogels.³⁴ Als wichtigste Quelle zum Stillen seines ›Wissensdurstes‹ nennt der kräftige Mittvierziger, der einen brustlangen Bart, Kopf wie Oberlippe aber kurz-rasiert trägt, indes den deutsch-saudischen Prediger Neil bin Radhan: »Den habe ich mit E-Mails zugebombt, viele Fragen mit ihm geklärt und mir seine Unterrichte angehört. Und später lernt man auch als Autodidaktik, von welchen Büchern kann ich was rausziehen, wo kann ich welchen Gelehrten anhören.« (Abdurrashid, 07.05.2019). In den Vereinen hielt Abdurrashid sich, was diese Orientierung anbelangt, aus oben genannten Gründen zurück und scheute nach der Auflösung von 'Ilm e.V. fortan Kontakte zu anderen Salafis. Bereits 2019 war er für die Buchhaltung eines Handwerksbetriebs zuständig gewesen und hatte ausschließlich aus dem Home-Office gearbeitet. Als ich ihn 2022 im Rahmen einer Folgestudie für einige Monate wieder begleitete, hatten die mittlerweile eingetretene Arbeitslosigkeit sowie die Maßnahmen zur Bekämpfung der Corona-Pandemie seine soziale Isolation weiter verschärft. Abgesehen von einem wöchentlichen Besuch bei der Mutter, den Gängen auf den Spielplatz mit einem seiner Kinder und in die nahegelegene Moschee, wobei er Kontakt zu anderen weitestgehend mied, verbrachte er die meiste Zeit zuhause. Bei unserem Kennenlernen 2019 – vor der Pandemie – hatte Abdurrashid sich noch bescheiden als beständig Lernenden porträtiert, der weder über umfassende Kenntnisse in theologischen und religionsrechtlichen Fragen verfügte noch die arabische Sprache beherrschte.

Als ich ihn im Sommer 2022 wieder besuchte, übersetzte er selbstständig Ausschnitte von Reden salafistischer Gelehrter aus dem Arabischen ins Deutsche, produzierte dazu kurze Videos und lud diese auf seinem YouTube-Kanal hoch, den er seit 2020 sukzessive zu einem Archiv ausgewählter salafistischer Positionen ausbaut.³⁵ Hier sammelt er Ge-

34 Der Inhalt dieses Abschnitts wird ausführlicher dargelegt in Klapp, Marcel (2024b) »That's where I get reach! Marketing Strategies of a Salafi Influencer on YouTube and TikTok.« *Journal of Muslims in Europe* 13 (1). 3–25.

35 Dem Video-Sharing Dienst YouTube kommt eine allgemein große Bedeutung als »Wissensplattform« (Baaken, Hartwig & Meyer, 2019: 20) zu und ist auch für den salafistisch-missionarischen Aktivismus seit langem die zentrale Anwendung (vgl. Holtmann, 2014). In den englischsprachigen Suchergebnissen islambezogener Anfragen haben salafistisch inspirierte Gruppen mittlerweile das Monopol inne und dominieren das Ökosystem religiöser Videos auf der Plattform (Comerford, Ayad & Guhl, 2019). Dort hat sich auch eine deutschsprachige islamistisch-salafistische Informationsblase außerhalb des dschihadistischen Bereichs etabliert, zu welcher der Zugang über stark frequentierte Gateway Kanäle stattfindet, die nicht als islamistisch/salafistisch eingestuft werden können (z.B. *Botschaft des Islam*). Einfache »erlaubt oder verboten« oder »how to« Fragen oder Informationsgesuche nach dem Weltgeschehen (Corona, Ukrainekrieg) können User*innen daher schnell in diesen salafistisch-islamistischen Mikrokosmos führen (Baaken, Hartwig & Meyer, 2019:

lehrtenaussagen, die seine eigenen Positionen stützen (Abdurrashid, 26.07.2022).³⁶ Viele der Videos warnen vor dem *ṭāġūt*, d.h. nicht-muslimischen Göttern, Idolen und nach salafistischem Verständnis insbesondere menschengemachten Gesetzen und Systemen wie der Demokratie. Bemerkenswert ist der hohe Stellenwert der Frage, wann jemand als unglaublich gelten kann und die Exkommunikation (*takfir*) gerechtfertigt sei. Die zunehmende Beschäftigung mit dem Thema solle allerdings der voreiligen Aussprache des Takfir vorbeugen, wie er mir versicherte. Abdurrashid war sich bewusst, dass er in verschiedenen Videos verfassungsfeindliche Positionen transportiert, zeigte sich aber überzeugt, im Rahmen der Meinungsfreiheit zu handeln. Gleichwohl beendet er viele Videos mit einem »Haftungsausschluss« der die dokumentarische Natur seiner Arbeit betont und eine volksverhetzende Absicht ausschließt. Anfang Dezember 2022 umfasste sein Kanal 118 Videos, die insgesamt ca. 29.600-mal aufgerufen wurden und hatte 564 Abonnent*innen.

Simon Sorgenfrei zeigt in seinem Artikel *Branding Salafism* (2022) auf, dass Salafis sich bewusst Strategien des Influencer-Marketings aneignen, um sich selbst als unverwechselbare Marke zu profilieren. Das sog. *branding*, das Erschaffen einer Marke, basiert dabei oftmals auf unverwechselbaren visuellen Markenelementen (Miles, 2014; zit. in Sorgenfrei, 2022: 220). Auch Abdurrashid hat einige Zeit investiert, um einen digital animierten Vorspann zu gestalten, der ausnahmslos alle Videos eröffnet und erklärte: »Von Anfang bis Ende habe ich jetzt ein Design, das bleibt auch so. Das hat einen hohen Wiedererkennungswert. Das ist, als ob man so eine Marke designt hat wie Mercedes« (Abdurrashid, 26.09.2022). Die Plattform soll als Edelmarke ein »in Deutschland einmaliges« Archiv für theologisches Expertenwissen darstellen, das durch ein unverkennbares Design besticht, für den Alltag von »Durchschnittsmuslimen« aber unerheblich sei (ebd.). Abdurrashid selbst taucht an keiner Stelle persönlich auf und stellt seine Marke somit konsequent in den Vordergrund.

Im Sommer 2021 begann er indes auch mit dem Betrieb eines TikTok Profils, auf dem er selbst vor die Kamera tritt.³⁷ Anfang Dezember 2022 umfasste das Profil 152 Videos

8). Überdies trägt der YouTube Empfehlungsalgorithmus entscheidend dazu bei, dass Nutzer*innen in dieser Informationsblase bleiben (ibid.).

36 Unter den ausgewählten Gelehrten finden sich so bekannte Namen wie die saudischen Großgelehrten Ibn Bāz oder Ibn 'Uthaymin, sowie eine Reihe weiterer saudischer Gelehrter, die aufgrund ihrer kritischen Positionen zum saudischen Herrscherhaus zu längeren Gefängnisstrafen verurteilt wurden, wie Sulayman al-'Alwan oder 'Ali al-Khudayr. Die mit Abstand meisten Videos entfallen auf den saudischen Salafi 'Abdullah al-Ghunayman sowie den einflussreichen Gelehrten Salih al-Fawzan, dessen Positionen sich in saudischen Schulbüchern wiederfinden. Letzterer hat der Doktrin von Loyalität und Lossagung ein Buch gewidmet, in welchem er explizit dazu aufruft, Muslim*innen zu lieben und nicht-Muslim*innen zu hassen.

37 TikTok ist ein Video-Sharing Dienst und Soziales Netzwerk, das seit 2016 von der chinesischen Firma ByteDance unterhalten wird und das in den letzten Jahren in Deutschland enorm an Bedeutung gewonnen hat. Die Nutzer*innenzahl hat sich von 2020 bis 2021 von 5,5 auf 20 Millionen fast vervierfacht hat (Mediabynature). Auch TikTok fokussiert auf das Teilen von Videos, die zwischen 15 Sekunden (für mit der App erstellte Videos) bis zu maximal 10 Minuten dauern können. Laut Hartwig und Hänig (2022: 13) wird der Erfolg der Anwendung insbesondere auf die technischen Charakteristika der App wie den hochentwickelten Algorithmus zurückgeführt. Plattformneulinge können dadurch deutlich schneller eine große Reichweite generieren und die geposteten Vi-

im für Smartphone Apps üblichen Hochformat-Stil. Von diesen entsprachen 26 Videos Spiegelungen seines YouTube Kanals, 45 Videos beinhalteten einen von Abdurrashid selbst gesprochenen Kurzvortrag, der zumeist statisch bebildert ist, z.B. mit Motiven aus der Natur (Mond, Baum, Wasser) oder einer Kalligrafie des Glaubensbekenntnisses. Die Mehrheit der Videos (86) ist von einem Vortragsstil und der direkten Ansprache des Publikums – d.h. mit Blick in die Kamera – gekennzeichnet. In diesen Videos strebt er danach, auf spezifische Weise Authentizität zu generieren; anders als YouTube nutzt er TikTok aber als interaktives Medium und lässt auch Kommentare zu.

Dann meinte gestern einer...wollte mich *dissen*... Meinte so: »Liest du ab?« Der wollte irgendwie *haten*. Ich lese nirgendswo ab! [...] Nein, aktuell klapp ich den Laptop auf, denke kurz nach über welches Thema. Und wenn du das jeden Tag deines Lebens machst über viele Jahre hinweg, du brauchst da kein Skript oder so. Du hast die Sachen im Kopf und dann redest du drauf los und nach drei Minuten endest du das Thema (Abdurrashid, 26.09.2022).

Frei aus seinem Wissensrepertoire zu schöpfen und sich thematisch an seiner Follower*innenschaft zu orientieren ist eine Methode der selbsterklärten Strategie, ein authentisches Bild von sich als »Prediger« (ebd.) zu vermitteln. Die Inhalte auf Abdurrashid's TikTok-Profil sind entsprechend seiner Strategie tagesaktuell, spontan produziert und thematisch deutlich breiter als jene des YouTube-Kanals. Neben den oben genannten Fragen der salafistischen Glaubenslehre wie der Einheit Gottes (*tauhid*), Unglauben (*kufir*), Beigesellung (*shirk*) oder zur Attributenlehre Gottes, äußert Abdurrashid sich auch zu Ereignissen im muslimischen Ausland (z.B. zu Halloween in Saudi-Arabien oder der Fußball Weltmeisterschaft in Katar) und zu verschiedenen Themen im Inland. In der Mehrheit der Beiträge erteilt er einfache Ratschläge darüber, was nach seinem Dafürhalten islamisch legitim ist und was nicht – ohne jedoch die arabischen Begriffe *halal* und *haram* für Erlaubtes und Verbotenes zu benutzen – und kommentiert soziale Bewegungen wie Veganismus oder LGBTQ. Unter den jüngeren Videos von 2022 findet sich eine für die Content-Produktion von Abdurrashid neue Kategorie audiovisueller Beiträge, die Teil einer aktiven *outreach*-Strategie des Influencers sind: Reaktions- bzw. Kommentarvideos zu reichweitenstarken Debattenbeiträgen. Die Funktionsweise erläuterte Abdurrashid an folgendem Beispiel.

Am 08.09.2022 wurde auf dem YouTube-Kanal des öffentlich-rechtlich finanzierten Gesprächsformats *Das Treffen mit Leroy* der Beitrag *MUSLIM trifft Ex-MUSLIMA* veröffentlicht. In der Folge begegnen sich der erfolgreiche muslimische Influencer Issam Bayan und eine junge Frau namens Zeinab, die nach einer streng religiösen Erziehung die Religion verlassen hat und deshalb von ihrem eigenen Vater mit dem Tod bedroht wurde. Das Gespräch ist von der Dynamik geprägt, dass der bekannte Influencer die persönlichen biografischen Unterdrückungserfahrungen der Frau fortwährend als Angriff auf seine Religion wertet und sie regelmäßig unterbricht, um ihr den Islam zu erklären. In den Kommentaren zum Video wird Bayan als arrogant und überheblich kritisiert und,

deos werden potenziell weiter außerhalb der eigenen Blase gestreut. Außerdem erleichtern die Funktionen der Videobearbeitung das Kreieren von Content direkt in der App (ebd.).

die Courage der jungen Frau wird lobenswert hervorheben. Abdurrashid kommentiert diesen breit rezipierten Beitrag in einem Video.

Viele von Euch haben bestimmt gesehen, dass, [der prominente muslimische Influencer] Issam Bayan vor Kurzem bei Leeroy war, zusammen mit einer Ex-Muslima. Das ist genau der Augenblick, wo jemand wie Issam, der ja als recht liberal gilt, im Gegensatz zu der Ex-Muslima für das Publikum als orthodox oder streng erscheint. Sie ist also aus dem Islam ausgetreten, weil sie mit irgendeinem Kafir, den sie auf Tinder gedatet hat, gerne eine uneheliche Beziehung führen möchte und weil sie sich ja so sehr für die Rechte von Homosexuellen einsetzt. [...] Gut, dann kann sie halt nicht ins Paradies! Das ist die Folge den Islam zu verlassen. [...] Issam... ja, wenn man in so ein Format geht, dann muss einem von vornherein klar sein, dass man so dargestellt wird, [dass es] zumindest für die Mehrheit der Zuschauer so wirkt, als wäre man der Extremist; selbst wenn man lediglich sagt, dass fünfmal am Tag beten Pflicht ist, dass der Hijab Pflicht ist und dass man kein Demokrat ist, sondern dass Allahs Wort das Höchste ist. (Abdurrashid, Paraphrase aus TikTok-Video, 09.2022; Anm. d. Verf.).

Diese Paraphrase basiert auf dem mit mehr als zwanzigtausend Zugriffen meistgeklickten Video auf Abdurrashids TikTok-Profil. In dem etwa sechsminütigen Beitrag kommentiert er nun einerseits mit inkriminierendem Unterton das Austreten der jungen Frau aus dem Islam und betont, dass Ungläubige wie sie am Tag des Jüngsten Gerichts zu den »Verlierern« gehören werden (ebd.). Andererseits kritisiert er angesichts der negativen Publicity nicht den »liberalen« Muslim, der diese hätte erwarten müssen (ebd.). Stattdessen holt er zu einer Kritik an den öffentlich-rechtlichen Medien aus, denen er eine grundsätzliche islamfeindliche Haltung attestiert. Er stellt hier auf die Diskriminierungserfahrungen ab, die Muslim*innen alltäglich erleben, kolportiert ein Opfernarrativ, dem viele vermutlich leicht zustimmen können und macht sich so anschlussfähig für die muslimische Mehrheit. Diese populistische Methode divergiert enorm vom Ansatz der Archivierung von Expert*innenwissen auf YouTube und dient einer simplen Strategie: »Ich reagiere auf diese Leute, weil ich einfach meine Reichweite erhöhen möchte, weil ich genau weiß, das kriegt Klicks!« (Abdurrashid, 26.09.2022). Mit Hilfe dieser »strategischen Aneignung von Mainstream Diskursen« (*strategic discourse appropriation*; Klapp, 2024b: 18) will Abdurrashid Follower für seinen TikTok-Kanal akquirieren. Da er dort außerdem Inhalte seines YouTube-Kanals verlinkt und sich somit als Urheber des letzteren zu erkennen gibt, stellt TikTok einen potentiellen Gateway dar, um Publikum über unverfängliche Inhalte hin zu seinem explizit salafistischen Wissensarchiv zu lenken. Mit dieser Strategie nutzt er geschickt die potenziellen Synergien der beiden Plattformen zur Follower*innen-Akquise.

Neben der Aneignung von Mainstream Diskursen nutzt Abdurrashid Kommentarvideos auch, um sich in der salafistischen online Bubble (Baaken, Hartwig & Meyer, 2019)

zu profilieren.³⁸ So kritisiert er andere salafistische Influencer zumeist indirekt und ohne Namen zu nennen:

Es gibt Prediger, die den Anschein erwecken, als wollten sie ihr Publikum so gut es geht zum Lachen bringen. Ständig bauen sie zwischendurch irgendwelche Witze ein. Sie reden über Allah, sie reden über den Koran, sie reden über den Gesandten Allahs und machen dazwischen Witze, sodass man den Eindruck bekommt – man merkt es auch am Lachen im Publikum – als wäre man bei einer Stand-up Comedy. [...] Wenn Ihr wollt, dass die Leute über Eure Sachen lachen, könnt ihr ja Stand-up Comedians werden und da Eure Witze machen! [...] Die Religion ist eine ernste Sache [...] also trenne den Unterricht über die Religion von deiner Comedy-Einlage. (Abdurrashid, Paraphrase aus TikTok-Video).

Anders als im Falle des ›liberalen‹ Issam Bayan, den Abdurrashid in weiteren Videos auch namentlich für seine Positionen kritisiert, nennt er in dem gerade paraphrasierten Video keinen Adressaten, sondern bezieht sich auf dessen Stil. Dennoch ist einigen Followern sofort klar, auf welchen Prediger die Kritik abzielt:

TikToker1: Da kenne ich so einen 😊

TikToker2: Abul baraa 😊😊😊😊😊 (Abdurrashid, TikTok-Kommentarspalte).

Ahmad Armih, besser bekannt als Ahmad ›Abul Baraa‹ (etwa ›Vater der Lossagung‹) ist derzeit der wohl bekannteste salafistische Prediger und gehört zu einem informellen Kollektiv von Salafis (darunter Ibrahim El-Azzazi und Pierre Vogel), die sich selbst *Die anerkannten Gelehrten* nennen.³⁹ Abdurrashid ist sich sicher, dass diese ihn als Takfiri ab-

38 Der Begriff der ›Filterblase‹ (engl. *filter bubble*) beschreibt ein Phänomen, bei dem Personen in ihrer digitalen Informationsumgebung hauptsächlich mit Inhalten konfrontiert werden, die ihre bestehenden Überzeugungen und Interessen bestätigen, während abweichende Meinungen oder kritische Perspektiven ausgeblendet werden (Pariser, 2011: 9). Dies geschieht durch personalisierte Algorithmen in sozialen Medien, Suchmaschinen und anderen Plattformen, die Inhalte basierend auf dem Nutzerverhalten auswählen (ebd.). Der Begriff wurde von dem amerikanischen Politologen und Aktivisten Eli Pariser geprägt, der in seinem Buch *The Filter Bubble* (2011) die Auswirkungen dieses Phänomens auf die Meinungsvielfalt und demokratische Diskurse diskutiert. Während das beschriebene Phänomen auch mit anderen Begriffen, wie etwa »echo chamber« (Sunstein, 2011) benannt wurde ist Filterblase oder schlicht Bubble, in den allgemeinen Sprachgebrauch eingegangen. Gleichwohl wird in den letzten Jahren zunehmend Kritik laut, die Vertreter*innen besagter Konzepte seien »cyber-pessimists« (Löblich & Venema, 2021: 177), fokussieren sie doch zuvorderst die Fragmentierung und Segregation von Öffentlichkeiten, über die hinaus kein gesellschaftlicher Dialog mehr stattfindet (Trenz, 2016: 10, zit. in ebd.). Dahlgren (2021) räumt ein, dass Filterblasen zwar auf der *technologischen* und individuellen Ebene wie angenommen operieren mögen und User*innen etwa personalisierter Content vorgeschlagen wird. Die Übertragung des Konzepts auf die *gesellschaftliche* Ebene und damit einhergehende Annahmen, (1) dass Menschen kontroverse Informationen ausblenden und (2) die gesellschaftliche Polarisierung zunehme, wie von Pariser dargestellt, sei jedoch nicht ausreichend begründet (ebd.: 16). Dahlgren verweist auf zahlreiche Studien, die das Gegenteil implizieren (z.B. Bruns, 2019; Davies, 2018; Möller et al. 2018).

39 Ahmad ›Abul Baraa‹ wurde 1973 als Kind palästinensischer Eltern geboren und lebte mit seiner Familie einige Zeit unter ärmlichen Bedingungen im Libanon. Heute lebt Abul Baraa in Berlin, nahm 2002 seinen *da'wa*-Aktivismus auf und war seit der Eröffnung im Jahr 2010 bis zur angeordneten

lehnen und versucht, sich gegen diese zu profilieren. Viele der Videos von Abul Baraa sind Auszüge seiner Vorträge in Moscheen, in denen er auch Fragen seiner Zuhörer und Follower beantwortet. In seinen Vorträgen interagiert Abul Baraa mit seinem Publikum, stellt rhetorische Fragen oft humoristisch vorgetragen, worauf er selbst teils herzlich lachen muss.⁴⁰ Obgleich Abdurrashid im Gespräch die theologischen und religionsrechtlichen Divergenzen zu den Anerkannten Gelehrten als Hauptmotiv seiner Bezugnahmen betont, lässt sich auch hier eine Outreach-Strategie ausmachen, nimmt er sich doch gerade jener Salafi-Influencer an, welchen die meisten Menschen folgen und die den salafistischen Mainstream in Deutschland dominieren. Durch Diskreditierung ihrer Auftritte bringt er sich letztlich selbst als glaubwürdigere Alternative innerhalb der salafistischen Informationsblase ins Spiel.

Während unserer Gespräche im Spätsommer 2022 griff Abdurrashid wiederholt zu seinem Smartphone und öffnete die TikTok-App, um sich zu versichern, dass sein letzter Beitrag wahrgenommen wurde.

Mal gucken, was wir heute für Kommentare haben. Habe ich heute Morgen aufgenommen. Siehst Du am Pullover, den ich trage. 541 Aufrufe. [*liest Kommentare vor*] ›Sehr schön erklärt‹, ›vielen Dank‹, ›Danke Bruder‹, ›Mubarak Allahu feek‹, ›Bruder, gut erklärt‹, ›Haqq...‹ heißt Wahrheit. Also alles rein positiv (Abdurrashid, 26.09.2022; Anm. d. Verf.).

Die Reaktionen und Kommentare auf das zuletzt hochgeladene Video zu checken, war eine Praxis, die fest zu seinem Alltag gehörte. Er verbrachte den Großteil seines Tages damit, zuhause Content für seine Online-Präsenzen zu produzieren. Das Vokabular, mit dem er seine Tätigkeit beschrieb, war jenes von online Influencer*innen: Klicks, Reichweite, Content, Comments und Hate. Zwar sei die Bekanntheit das Übel, das mit der Aufgabe Wissen zu verbreiten einhergehe, doch schien er diese Aufmerksamkeit geradezu zu genießen und sich ihrer fortwährend zu vergewissern. Der Zurückhaltung und

Zwangsschließung 2020 Imam der As-Sahaba Moschee im Wedding. Ein Mitglied des Trägervereins der Moschee war der ägyptische Dschihadist Reda Seyam, der an der Finanzierung des Terroranschlags 2002 auf Bali mutmaßlich beteiligt war, 2012 nach Syrien ausreiste und zwei Jahre später Bildungsminister des sog. Islamischen Staates wurde. (Klevesath et al. 2021: 74f.).

- 40 Ein Beispiel ist das YouTube-Videos mit dem Titel *EINHORNTAPETE FÜR KINDERZIMMER ERLAUBT?* mit A. Abul Baraa in Braunschweig: »Schaut mal, generell sollte man solche Sachen unterlassen. Die Gelehrten unterscheiden zwischen Tieren die reell existieren und Tiere die nicht reell existieren. Es gibt zum Beispiel ein Nashorn. Gibt es ein Nashorn...? Gibt's! Gibt es einen Affen...? Gibt's! Gibt es einen Elefanten...? Mashallah wollen wir alle Tiere durchgehen? Diese Tiere gibt es. Aber jetzt zum Beispiel... wie heißen diese... die haben auch so Ninjakämpfe gemacht. Ninja... [Gelächter aus dem Publikum, Abul Baraa erteilt Zuhörer mit Finger Antworterlaubnis. Dieser antwortet »Turtles«]. Heißen die Ninja was...? Diese Turtles diese Schildkröten... Gibt es solche Ninja-Dings...? [lautes Gelächter im Publikum, auch Abul Baraa lacht herzlich]. Also manche glauben wirklich daran! [Gelächter] Gibt's nicht! Deswegen, das ist nicht reell existierend. Brauchst du dir keine Sorgen zu machen! So jetzt Einhorn, gibt es Einhörner? [Pause, Publikum bricht in Gelächter aus und ebenso Abul Baraa. Dieser wird plötzlich wieder ernst]. Ja, aber wenn das Pferd im Allgemeinen wie ein Pferd aussieht sollte man das Unterlassen! Wa'lahu ta'ala ala« (Deutsche Muslimische Gemeinschaft, 04.11.2021; Anm. d. Verf.).

Bescheidenheit hinsichtlich seines theologischen Wissensstandes, die seine Selbstdarstellung 2019 noch charakterisiert hatte, war eine neue Facette hinzugetreten. Abdurrashid wollte wahrgenommen werden, er hatte etwas zu sagen und verfolgte eine Strategie des *authority-making* (Sunier & Buskens, 2022:2) mit aktiven Outreach-Methoden die User*innen in die Bubble des online Salafismus lenken sollen. Seine Aktivitäten in den sozialen Medien – ein Kompromiss mit der Welt der öffentlichen Meinung – ermöglicht es ihm, eine grundlegende Herausforderung zu meistern: Er verfügt als Konvertit über keinerlei formale islamische Ausbildung und kann demgemäß nicht als Gelehrter oder Scheikh gelten. Gleichwohl beansprucht er online religiöse Autorität, indem er nicht sein Wissen über islamische Quellen, sondern sein Wissen der Gelehrtenmeinungen demonstriert, die er ebenfalls online recherchiert hat. Es sind die Autorität der zitierten Gelehrten einerseits und die in Klicks und Follower*innen gemessene Reichweite andererseits auf die er seinen eigenen Anspruch, sein *authority-making* stützt. Darüber hinaus gehe ich davon aus, dass seine Online-Aktivitäten auch ein Substitut für seine soziale Isolation darstellen – d.h. zuvorderst den Verlust der sozialen Einbindung in tatsächliche salafistische Netzwerke – und einen Versuch, durch die intensive digitale Demonstration der Zugehörigkeit (*belonging*) zu einer transnationalen salafistischen Diskursgemeinschaft, die durch digitale soziale Medien verbunden ist, soziale Anerkennung zurückzugewinnen. Abdurrashids digitale TikTok-Bubble kann mitnichten als losgelöst von den lokalen Gegebenheiten betrachtet werden, denn auch Jugendliche aus dem Feldforschungsort, darunter Freundinnen seiner ältesten Tochter und auch der mittlerweile 18-jährige Younes, den wir in Kapitel I.2 (als Fünfzehnjährigen) kennengelernt hatten, zählten zu Abdurrashids Follower*innen.

Während seine online vertretenen theologischen Positionen im Sinne einer individuellen Ideologisierung gelesen werden könnten, verlangte seine Rolle als Vater dreier Kinder Abdurrashid regelmäßig pragmatische Kompromisse ab. Zur Erziehung in salafistischen Familien sind indes keine wissenschaftlichen Beiträge zu verzeichnen, womit das Thema bislang eine Black Box darstellt.⁴¹ Als sich zu einem Gesprächstermin Abdurrashids zwölfjährige Tochter Asmaa neugierig zu uns gesellte, lernte ich ein selbstbewusstes Mädchen kennen, das zum Hidschab modische weit geschnittene Jeans und ein Marken-Sweatshirt trug. »Theologisch«, so der Vater, sei die Sache aber klar, und »Hosen nicht erlaubt« (Abdurrashid, 26.07.2022). Auch durfte Asmaa schon seit etwa zwei Jahren – früher als die meisten Mitschüler*innen – allein mit dem Bus in die Innenstadt fahren und beispielsweise am Taekwondo-Training teilnehmen. Letzteres jedoch nur, nachdem Abdurrashid mit dem Trainer vereinbart hatte, dass die Tochter sich vor jenem nicht verneigen müsse, wie in dem Sport üblich, da die Niederwerfung nur Allah gebühre. Bestimmte negative Erfahrungen wolle man den Kindern schlicht ersparen (ebd.). In

41 NGOs aus dem Bereich der Extremismusprävention, wie beispielsweise Camino und modus|zad in ihrer *Evaluation der Beratungsleistungen gegen extremistischen Salafismus* (Karliczek et al., 2021: 16) gehen mit Bezug auf Informationen des Landesamtes für Verfassungsschutzes Nordrhein-Westfalen davon aus, dass Kinder schon früh in die salafistische Ideologie hineinwachsen. Derartige Informationen sind hinsichtlich ihrer Erhebung weitestgehend intransparent und beziehen sich zuvorderst auf Dschihadismus. Die synonyme Verwendung mit Salafismus wird indes kritisch in Frage gestellt (z.B. Hummel & Logvinov, 2014: 12).

Deutschland, so erklärte Abdurrashid die Kompromisse, die er seinen Kindern zuliebe eingeht, könne man ohnehin nicht einhundert Prozent muslimisch leben und sich allenfalls bemühen. Dass seine Kompromissbereitschaft im Privaten auch nach islamischen Maßstäben nicht problematisch sei, lasse sich auch mit einem wichtigen Rechtsprinzip im Umgang mit den islamischen Normen rechtfertigen, das in nicht-muslimischen Ländern eine gewisse Flexibilität erlaube: *maqāṣid aš-šarī'a*. In seiner Studie *Can Islam be French?* (2010) stellt John Bowen eine tendenzielle Übereinstimmung bestimmter normativer Prinzipien und ihren Vermittlungsformen mit der Soziologie der Muslim*innen in Frankreich fest. Demzufolge pflegen Salafis einen Hang zum Regelbuch-Ansatz, während der prinzipienorientierte *maqāṣid*-Ansatz eher von Intellektuellen mit Nähe zur Muslimbruderschaft aufgegriffen werde. Abdurrashid sah das anders: »Das ist doch ein absolutes Fundament! Jeder, der auch nur ein bisschen Wissen hat, wird die Bedeutung von *maqāṣid aš-šarī'a* nicht leugnen, die Zielsetzung. Natürlich gibt's jetzt keinen Hadith dazu, sondern die Gelehrten haben darüber nachgedacht und haben dann daraus gefiltert, es geht immer um bestimmte Zielsetzungen« (ebd.). Für den Salafi Abdurrashid, der der sich online kompromisslos als salafistische Autorität geriert, ist dieses Prinzip also ein wichtiges Werkzeug, um im gesellschaftlichen Alltag der Bundesrepublik Handlungsspielräume und Kompromisse für sich und seine Familie theologisch zu rechtfertigen. Diese Haltung widerspricht auch jener seiner persönlich wichtigsten Autorität Neil bin Radhan, der, wie ich mich bei einem schlecht besuchten Vortrag des Scheikh in einer Moschee im Ruhrgebiet im Februar 2023 überzeugen konnte, einen rigorosen Literalismus predigt.⁴² Auch Abdurrashid lehnt nicht aus ideologischen Gründen rundum die Rechtsschulen ab, wie es in der Literatur bisweilen als typisches Charakteristikum der Salafiyya dargestellt wird (Dziri, 2014: 132; Özyürek, 2015: 117), stattdessen gebe es lediglich ein Problem »...in der praktischen Umsetzung, einer Rechtsschule folgen zu wollen. Entweder hast du einen Lehrer, der es dir erklärt. Den kenne ich in Deutschland nicht. Oder du hast Zugang zu Büchern, die sind dann aber auf Arabisch oder bei der hanafitischen Rechtsschule auf Türkisch« (ebd.). Anders als sein rigoros salafistischer Internet-Auftritt vermuten ließe, geht Abdurrashid im Alltag eine Reihe pragmatischer Kompromisse ein.

42 »Es heißt immer, arabische Wörter haben viele Bedeutungen. Das ist im Deutschen ja nicht anders liebe Brüder. Und trotzdem haben wir ja alle, wenn ein gewisses Wort fällt, in der Regel eine bestimmte Bedeutung zuerst im Kopf. Das ist die primäre Bedeutung für den allgemeinen Gebrauch dieses Wortes. Kennt jemand ein Beispiel?« Ein Zuhörer nennt »Zug«. Bin Radhan antwortet: »Ein gutes Beispiel! Was fällt uns dazu zuerst ein? Das Fortbewegungsmittel das auf Schienen fährt. Was gibt es noch für Bedeutungen?« Ein Zuhörer antwortet: »Der Luftzug!«. Bin Radhan: »Genau liebe Brüder. Und doch verbindet man mit Zug in der Regel zuerst das Fortbewegungsmittel. Es gibt immer eine primäre Bedeutung mit einem Begriff. So ist es auch mit im Arabischen. Allah sagt, ›Dies sind die Zeichen des Buches und einer klaren Lesung...‹ Wenn es also ein primäres Verständnis eines Wortes gibt, eine Bedeutung, die jeder sofort mit einem Begriff assoziiert, dann hat Allah es auch so gemeint. Da bedarf es keiner fantasievollen Interpretationen.« (Beobachtungsprotokoll, 18.02.2023).

5. Welcher Islam für die postmigrantische Gesellschaft?

In diesem Kapitel habe ich anhand dreier Fallbeispiele – (1) Mustafa Hodscha von der Sultan Mehmet Camii der IGMG, (2) den Autoritäten der unabhängigen Al-Taqwa Moschee, sowie (3) den zwei Salafis Abu Samira und Abdurrashid unterschiedliche islamische Diskurstraditionen (Asad, 1986) analysiert und untersucht, wie die jeweiligen Akteur*innen ihren eigenen normativen Ansatz zu jenen anderer Autoritäten und Prediger im lokalen Feld in Bezug setzen. Dabei wurde deutlich, dass aus den verschiedenen Ansätzen auch unterschiedliche zentrifugale oder zentripetale soziale Dynamiken resultieren. Wie Melek zu Beginn des Kapitels erläutert hatte, drehen sich die gegenseitigen innermuslimischen Bezugnahmen oftmals darum, wer die »richtigen« Muslim*innen sind und wer sich auf dem »falschen Weg« befindet (Melek, 30.04.2019); sie drehen sich um die Legitimierung eigener Positionen und die Diskreditierung anderer und somit letztlich um den Anspruch auf Deutungshoheit und Autorität in der Diskursarena des Islam. Mit Thijl Sunier und Leon Buskens (2022: 2) habe ich die Herstellung von islamischer Autorität durch Praktiken des *authority-making* erschlossen, als einen Prozess der Authentifizierung, der Zuschreibung von Wahrheit an religiöse Quellen, Personen und Dinge durch Menschen. Diese Zuschreibung wird immer in Bezug auf die Legitimität islamischer Quellen und Rituale vollzogen und steht in Zusammenhang mit gesellschaftlichen, politischen und historischen Umständen und Entwicklungen (ebd.). Dabei stellt sich für alle hier zu Wort gekommenen Akteur*innen die Frage, welche normativen Positionen für die potenziellen muslimischen Publika in der postmigrantischen deutschen Gesellschaft überzeugend sein können. Ich skizziere im Folgenden noch einmal überblickartig die von meinen Gesprächspartner*innen aufgerufenen Diskurspositionen, identifiziere die zentralen Linien der Kritik und diskutiere sie abschließend mit Hinblick auf die jeweiligen integrativen Potentiale und die aus ihnen hervorgehende gesellschaftliche Selbstverortung.

Hodschas der (1) Milli Görüş Moscheen wie Mustafa vertreten überwiegend ein Islamverständnis das als *orthodoxer Diaspora-Islam* beschrieben werden kann, und zwar aus folgenden Gründen: Als Diaspora-Islam bezeichne ich ihn, weil der transnationale Bezug zum Herkunftsland ein zentrales bindendes Element darstellt, das sich etwa in der Sprache, in der Symbolik und in der Vermittlung des mit der Türkischen Nationalidentität synthetisierten Islamverständnisses äußert und durch diese zugleich reproduziert wird. In seiner Bezugnahme auf das ethnische, respektive nationale Kollektiv und nicht zuletzt durch die Einbettung der Moscheen in Nachbarschaftsnetzwerke ist dieses Islamverständnis maßgeblich kommunal organisiert. Die Einbindung in derartige Gemeinden geht, wie Schiffauer betont, mit der Akzeptanz einer einheitlichen Gesetzlichkeit, von »Orthodoxie und zwar im genauen im Sinn von Recht-Gläubigkeit« (Schiffauer, 2004: 360) einher. Das Befolgen *einer* Rechtsschule stellt historisch wie quantitativ die hegemoniale Tradition dar und schafft durch die enge Orientierung an etablierten Korpora von Rechtsurteilen, die ihre Autorität durch die historische Folge der Gelehrten erhalten, Verbindlichkeit. Das Islamverständnis der IGMG-Moscheen betont die Differenz von der Mehrheitsgesellschaft (vgl. Zeynep, Kap. I.2) und gibt sich nicht mit einem individuierten Privat-Islam zufrieden. Daher ist es, so Schiffauer, »notwendig, dem Islam in der Öffentlichkeit einen Platz zu erkämpfen. Es müssen islamische Räume ge-

schaffen werden. Der Islam muss akzeptierter *way of life* in der europäischen Gesellschaft werden.« (Schiffauer 2004: 359). Dafür setzt die IGMG nicht nur auf die Ausschöpfung des Rechtsweges, sondern – wie die Kampagne *Gestatten, Muslim!* (Kap. II.3) gezeigt hat, auch auf öffentlichkeitswirksamen Aktivismus. Insofern die Gemeinden der IGMG islamische Räume in einer legitimen *gesellschaftlichen Parallelität* zu etablieren suchen, ist er maßgeblich auch politisch engagiert. Dieser orthodoxe Diaspora-Islam mag für einen großen Teil der türkeistämmigen Muslim*innen in Deutschland Stabilität und Sicherheit gewährleisten. Die überlieferten Selbstverständlichkeiten sind jedoch für viele Muslim*innen der zweiten und dritten Generation, die auf der Suche nach einem reflektierten Religionsverständnis sind und Antworten für das Leben in Deutschland suchen, nicht mehr nachvollziehbar (Abdullah, 09.12.2018). Für die dritte Generation der heutigen Schüler*innen kommt hinzu, dass manchen mittlerweile schlicht die sprachlichen Kompetenzen fehlen, um dem Unterricht auf Türkisch folgen zu können (vgl. Kap. II.3).

An diesen Punkten setzt die zentrale Kritik modernistischer Ansätze wie jenem der Salafis oder der Autoritäten der Al-Taqwa Moschee an, die sich in Abgrenzung von einem ›Islam nach Tradition‹ oder einem ›Kultur-Islam‹ positionieren. Traditionen, Bräuche, Gewohnheiten, Konventionen, Autorität, Grundsätze und so fort sind Kategorien, die Luc Boltanski und Laurent Thévenot (1991: 228–245) in ihrem Modell der Rechtfertigungsordnungen der sog. *häuslichen Welt* zuordnen.⁴³ Die hegemoniale Lehrtradition ist insbesondere in ihrer Verquickung mit nationalen Ideologien und Volksglauben aus Perspektive ihrer Kritiker*innen folglich einen Kompromiss zwischen der authentischen islamisch Rechtfertigungsordnung und der häuslichen Welt eingegangen, welcher der Logik modernistisch-puristischer Ansätze zufolge die *Reinheit* der Religion kompromittiert.

In der Al-Taqwa Moschee (2) ist die Abgrenzung vom ›Kultur-Islam‹ marokkanischer, bosnischer oder türkischer Provenienz – also das Streben nach *Reinheit* durch »Dekulturation« (Roy, 2006: 254–255) des Islam – die zentrale Demarkationslinie des eigenen Islamverständnisses und bereits in Gründungsnarrativ der Moschee angelegt. Dort verfolgt man einen Ansatz des Normenpluralismus, der maßgeblich auf dem post-Rechtsschul Verständnis von Scheikh Abdellatif basiert und den etwa Saba Mahmood (2004: 81) als charakteristisch für die moderne islamische Religiosität beschreibt. Hier lehnt man nicht die Gelehrtentradition ab, sondern sieht lediglich die Orientierung an einer einzigen Schule als nicht mehr zeitgemäß an, um angesichts der Vielfalt der Muslim*innen in Europa angemessenen Rat erteilen zu können. Neben dem Scheikh erläuterten weitere Autoritäten ihre persönlichen theologisch-normativen Orientierungsrahmen und zeigten auf, dass im gottesdienstlichen Bereich des Gebets die Orientierung an einem Salafi

43 »Die Einzelperson lässt sich in diesem Modell nicht losgelöst von ihrer Zugehörigkeit zu einem Körper, der wiederum als eine durch ihren Rang charakterisierte Person gedacht ist, betrachten. Des Weiteren ist sie durch die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht definiert, das mit einer eigenen Identität ausgestattet ist, die auf einer höheren Ebene steht als die Identität der Individuen [...] In diesem häuslichen Gemeinwesen ist das Band zwischen den Wesen dem die Generationen einer Familie einigenden Band nachempfunden [...] Doch die Familienanalogie bezieht sich hier weniger auf die Blutsbande als auf die Zugehörigkeit zu ein und demselben Haus als eines Territorium, in dem die Beziehung häuslicher Abhängigkeit verankert ist.« (Boltanski & Thévenot, 1991: 130–31).

Scheikh dem prinzipienorientierten Ansatz *maqāṣid aš-šarī'a* für die zwischenmenschlichen Angelegenheiten nicht widersprechen. Ansätze also, die nach John Bowen eher Antipoden darstellen (2010: 63–64). Der Anspruch der Dekulturation geht in der Al-Taqwa Moschee Hand in Hand mit einem normativen Ansatz, der nicht anti-traditionalistisch sondern traditionsübergreifend ist und eine relative Offenheit und Flexibilität erlaubt, welche die Moschee für Muslim*innen aller sunnitischen Traditionen – ausgenommen dem Sufismus – öffnet. Diese Haltung stellt – neben der Verwendung der deutschen Sprache – auch theologisch bzw. islamrechtlich eine zunehmende Orientierung an der Vielfalt der Muslim*innen in der postmigrantischen Gesellschaft der Bundesrepublik dar. Zugleich kann die Gemeinde hinsichtlich der soziopolitischen Agenda insofern als *quietistisch* verstanden werden, als sie – abgesehen von der Teilnahme des Direktors am Integrationsrat der Stadt – gesellschaftlich zurückgezogen ist und keinerlei öffentliches oder politisches Engagement verfolgt. Zusammenfassend lässt sich dieses Verständnis als *traditionsübergreifender postmigrantischer Islam* bezeichnen.

Auch die Salafis (3) lehnen den Kulturislam der Türk*innen und Marokkaner*innen ab, verbinden diese Position aber mit einem normativen Rigorismus der nicht nur implizit den Anspruch erhebt, den wahren Islam zu vertreten, wie in der Al-Taqwa Moschee. Die Salafis übersetzten diese Überzeugung auch in eine explizite Überlegenheitshaltung, um sich in *Überbietungskämpfen* im lokalen Feld zu profilieren (vgl. Dennaoui, 2023: 2–6). Der Anspruch auf »Reinheit«, d.h. darauf, exklusiv in der religiösen Ordnung zu handeln, ist jedoch von einem unauflösbaren Paradoxon begleitet, das auch der Verstetigung der salafistischen Vergemeinschaftung im lokalen Feld im Wege stand. Luc Boltanski und Laurent Thévenot (1991: 318) betonen die Besonderheit der Welt der Inspiration, die, wie ich meine, ebenso für die religiöse Rechtfertigung gilt: Um soziale Geltung zu erlangen, muss sie

notwendigerweise Kompromisse mit anderen Welten eingehen [...]. Solche Kompromisse können unterschiedliche Formen annehmen, je nachdem, ob es sich [...] um eine pädagogische Situation handelt, wo man eine [*sic!*] Person, die man als Schüler *angenommen*^h hat, zu neuem Leben verhilft (häuslicher Kompromiss), oder eine politische, wenn man in prophetischem Elan einen *Aufruf*ⁱ an das *Volk* richtet, um es zu mobilisieren^o (staatsbürgerlicher Kompromiss), oder auch eine mediale, wenn der *inspirierte*^j Akt, als ein *Spektakel*^o für die Massen aufgeführt wird, um sie zu *verführen* und ihre *Loyalität* zu erlangen. (Boltanski & Thévenot, 1991: 318; Hervorh. im Orig.).⁴⁴

Alle hier zu Wort gekommenen Autoritäten – mit Ausnahme der Salafis – verfolgten einen *way of being*, in welchem das Engagement für die Gemeinschaft im Zentrum steht und islamisches Wissen und die Fähigkeit, dieses zu vermitteln ein wichtiges symbolisches Kapital darstellen. Peggy Levitt und Nina Glick Schiller (2004: 101) bezeichnen

44 Die in diesem Zitat kursiv gesetzten Begriffe und hochgestellten Buchstaben sind dem Originaltext entnommen und stellen Codes dar, anhand derer Boltanski & Thévenot ihr Modell entwickelt haben. Sie sind Eigenschaften, Größen und Objekte einer spezifischen Welt, die jeweils von den hochgestellten Nummern angezeigt wird: ⁱ steht für inspiriert, ^h für häuslich, ^o für Meinung, ^s für staatsbürgerlich, ^m für Markt und ^u für industriell. (Boltanski & Thévenot, 1991: Fußnote, S. 318).

mit *ways of being* tatsächliche soziale Beziehungen und Praktiken, in welche Individuen investieren und unterscheiden diese von *ways of belonging*, die durch Praktiken gekennzeichnet sind, die eine Identität darstellen und somit bewusste Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe signalisieren.⁴⁵ Der zeitgenössische Salafismus ist, so schreiben Behnam Said und Hazim Fouad (2014: 38), ein »Ausdruck des Individualismus der Moderne« (ebd.) und kann demgemäß als *individualistisch ultraorthodoxer Islam* verstanden werden. In der Tat waren bereits die Zugänge der Konvertiten Abu Samira (Birmingham, Yemen) und Abdurrashid (online, Neil bin Radhan) zu salafistischen Wissensbeständen und Autoritäten überaus individuell. Sie polemisierten auch gegen jene Traditionen, die Islam als unbedingt kollektive Angelegenheit verstehen. Die eigenen Vergemeinschaftungsversuche der lokalen Salafis als *way of being* wurden durch die Art des *authority-making*, die provokativen Überlegenheitsdemonstrationen gegenüber den Moscheegemeinden sowie den inner-salafistischen Überbietungsdynamiken unterminiert. Nach dem Zerfall des lokalen Netzwerks versuchten die Salafis, ihre persönlichen ideologischen Überzeugungen und dogmatischen Ansprüche auf individuelle Weise mit dem gesellschaftlichen Alltagsleben zu vereinbaren. So haben sie entweder unter Verzicht auf Zugehörigkeitsdemonstrationen ihre Ideologie internalisiert um ungestört in der Moschee beten und in der Gesellschaft leben zu können, wie Abu Samira; oder versuchen wie Abdurrashid, den Verlust des *ways of being* durch die intensive digitale Demonstration des *belonging* zu substituieren, also der Zugehörigkeit zu einer transnationalen salafistischen Diskursgemeinschaft, mit der er sich durch die »gestaffelten Öffentlichkeiten« (Zillinger, 2017) der digitalen sozialen Medien in Verbindung setzt. Als zentrale Achsen der Kritik zwischen den drei beschriebenen Diskurstraditionen lassen sich die Aspekte der *Reinheit* der Religion durch Dekulturation auf der einen und der *Pluralitätstoleranz*, die kollektivistische von individualistischen Ansätzen scheidet, auf der andere Seite identifizieren.

In seiner Analyse des islamischen Fundamentalismus als Produkt der Moderne spricht Olivier Roy von der »Dekulturation« als »dem großen salafistischen Projekt und Anspruch an sich selbst.« (Roy, 2006: 254). Das Streben nach einer Dekulturation des Islam mag ein zentrales Charakteristikum der zeitgenössischen Salafiyya sein; es ist indes nicht hinreichend um Muslim*innen oder Moscheegemeinden als salafistisch zu deklarieren. Wie wir gesehen haben, kann das salafistische Dekulturationsbestreben in Verbindung mit dem eigenen Überlegenheitsanspruch und dem Prinzip der Lossagung eine zentrifugale Sozialdynamik hervorbringen und desintegrative Potenziale freisetzen. Demgegenüber zeigt sich in der Al-Taqwa Moschee, dass in Synthese mit der dort praktizierten normativen Offenheit ein dekulturiertes Islamverständnis auch zentrifugale und integrative Kräfte entfalten kann. Traditionen, Nationalitäten und Bräuche sind hier insofern irrelevant, als sie weder Bedeutung als Heilsgüter haben noch bedeutsame Kriterien für die soziale Organisation von Muslim*innen darstellen (abgesehen vom Aspekt der Sprachlichkeit, der wie in Kapitel II.4 dargelegt, pragmatisch gehandhabt wird). Wenngleich manche die Dekulturation des Islam als Gefahr betrachten (Roy, 2006, 254–255; Mohr, 2009: 69), hat die Analyse gezeigt, dass sich ein normativ offener,

45 Die Unterscheidung wurde von Zoltan Pall und Martijn De Koning (2017) überzeugend auf salafistische Praktiken des *authority-making* angewandt.

dekultrierter Islam, auf lokaler Ebene in weit höheren Maßen an den Realitäten der postmigrantischen Gesellschaften Nordwesteuropas orientiert, als etwa der orthodoxe Diaspora-Islam oder die individualistisch ultraorthodoxe Salafiyya – freilich ohne den Anspruch auf Wahrhaftigkeit und Authentizität aufzugeben. Entsprechend bleibt er für den nach wie vor relevanten Einfluss bekannter salafistischer Prediger empfänglich und grenzt sich von diesen weitaus weniger ab, als von den lokalen salafistischen Akteuren. Folglich entspricht dieser Islam bei weitem nicht dem, was in der islamkritischen Publizistik oder der vom Sicherheitsblick geprägten Politik als, liberaler, säkularer oder Reformislam gefordert wird (vgl. Şahin, 2012: 623). Auch Begriffe eines »deutschen Islam« (Serap Güler, ehemalige Staatssekretärin für Integration des Landes Nordrhein-Westfalen, evangelisch.de, 19.07.2018) oder eines »Euro-Islam« (Tibi, 2002, 2009) lehnten meine Gesprächspartner*innen in der al-Taqwa Moschee rundum ab. Dennoch lässt sich festhalten, dass, trotz der fortwährenden Bezüge zu Autoritäten in den muslimischen (Herkunfts-)Ländern der Islam in Deutschland und Nordwesteuropa hinsichtlich seiner Diskurstraditionen und normativen Ordnungen in Bewegung ist. Er wird mittlerweile in der deutschen Sprache und nach institutionalisierten Maßstäben vermittelt und orientiert sich zunehmend an den Rahmenbedingungen der postmigrantischen deutschen Gesellschaft, etwa in der normativen Offenheit, die der Vielfalt von Muslim*innen gerecht werden soll, hinsichtlich der gesellschaftlichen Teilhabe von Frauen (Ahmad Lahbabi, 26.03.2019), oder der Akzeptanz der islamisch eigentlich verbotenen Aufnahme von verzinsten Darlehen zum Hausbau (Rashid, 11.02.2023). An dem grundsätzlichen Blick auf Muslim*innen ändert diese banale Beobachtung indes wenig: sie werden weiterhin als tendenziell bedrohlich für den Wertekanon der Freiheitlich Demokratischen Grundordnung wahrgenommen, sofern sie sich nicht, so Rauf Ceylan, »in reformierte Strukturen eingegliedert werden« (2015: 175). Diese Möglichkeit hat sich seit einigen Jahren der Staat zur Aufgabe gemacht, und flächendeckend den Islamischen Religionsunterricht (IRU) an öffentlichen Schulen eingeführt. Nachdem bis hierher ein Blick auf die Dynamiken innerhalb muslimischer Selbstorganisationen geworfen wurde, steht im Folgenden der staatlich verantwortete Bildungsraum des Islamischen Religionsunterrichts im Fokus. Welche Funktion dieser noch jungen Form islamischer Bildung gesellschaftlich zukommen kann, welche Bedeutung etwa die Lehrer*innen dem IRU zusprechen, und wie sie sich selbst als neue Autoritäten im lokalen Feld des Islam positionieren, ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

IV. Islam macht Schule

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

2. Keine Ersatzmoschee – zur Rolle des IRU

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

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

Frau Çelik – Einfach anders aufgeklärt

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

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

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

Sümeyye: »Können Sie mir meine Note sagen?«

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

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

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

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

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

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

Herr Özsoy – Moscheeunterricht für gute Noten und gute Taten

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Islamunterricht und politische Schulkultur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Islam in der öffentlichen Schule

3.1 Ziviler Islam am Goethe Gymnasium

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

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

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

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

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

Herr Müller – Demokratische Spielregeln lernen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Mohammed Mutlu – im Dienst für Gott und die Gesellschaft

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Herr Althoff – Religion spielt keine Rolle

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

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

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

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

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

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

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

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

Emre Demir – Der Sog des Politischen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Wider die Politisierung von Islam

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

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

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

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

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

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

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

V. Islam übersetzen

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Islam und die Naturwissenschaften

1.1 Das Goldene Zeitalter – Gewissheiten irritieren

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2 Islam und die Evolutionstheorie

Frau Bruns – Evolutionstheorie als pädagogische Herausforderung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Schülerin A: »Meteorit!«

Schüler B: »Trümmerteile von Planeten.«

Frau Bruns: »Genau! Da sind Metalle drin, die verändern sich im Feuer, also wenn er in die Erdatmosphäre eintritt. Durch die Reaktion von Metall und H^2O kann Leben entstehen, geht man heute von aus. Leute, euer Problem ist ja, dass ihr denken könnt bis zu Euren Großeltern. Im Text hier geht es aber um einen Zeitraum von 3,7 Milliarden Jahren!«

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

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

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

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

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

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

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

Abdullah – Wissenschaftliche Koranexegese

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Schüler B: »...ist relativ.«

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3 Glauben und Zweifeln

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

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

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

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

2. Zwischen Himmel und Hölle

Der Tod eines Mitschülers

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1 Islamische Eschatologie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Schülerin: »Platzen!«

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

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

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

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

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

2.2 Eine Tür zum Paradies

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Gewalt im Islam

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

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

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

3.1 Die Praxisgemeinschaft des Religionsunterrichts

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

3.2 Das Unterrichtsmodul *Gewalt im Islam*

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3 Kritik und Kompromiss

Wer darf Kritik üben?

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

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

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

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

Der Schüler*innenjob und seine Routinen

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

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

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

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

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

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

Herr Mutlu: »Ja. Danke. Weiter...«

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

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

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

Übersetzung zwischen den Ordnungen – Sinnhaftmachung für den Alltag

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

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

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

Die Ordnung wechseln – Kritik üben

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Auf islamischem Fundament

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Bedingungen der Übersetzung

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

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

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

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

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

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

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

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

Schluss

Ausgangspunkt dieser Studie war die Frage danach, wie in der pluralen postmigrantischen Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland ein *deutscher Islam* gelebt und praktiziert wird. Die von diesem Begriff implizierte Perspektive grenzt sich bewusst von normativen Konzepten eines Deutschen oder eines Euro-Islam ab, wie sie von Seiten der Politik und der Meinungsführer*innen im öffentlichen Islamdiskurs als integrierbare Varianten des Islam gefordert werden. Als analytischer Begriff richtet die Wendung *deutscher Islam* indes den Blick auf einen in Deutschland gelebten und in der Alltagspraxis empirisch beobachtbaren Islam, der oftmals auf Deutsch praktiziert und vermittelt wird. Um einen Einblick in das vielstimmige Diskursfeld des deutschen Islam zu gewinnen, stützt sich die Studie auf die Ethnographie islamischer Bildungsräume. Diese werden als Orte verstanden, in denen der Islam nicht nur an die nächste Generation weitergegeben, sondern mit Hinblick auf die Zukunft in der mehrheitlich nicht-muslimischen Gesellschaft auch ausgehandelt und übersetzt wird. Sie stellen insofern Räume der aktiven Gestaltung der Zukunft des Islam dar (vgl. Hefner, 2007: 4). Die integrierte Betrachtung der Unterweisung in der Moschee und des schulischen Islamunterrichts im vernetzten lokalen Feld ermöglicht die Untersuchung der gegenseitigen Bezugnahmen und Zuschreibungen der relevanten Akteur*innen im gelebten Alltagsvollzug. Insofern verschiebt die Studie die gängigen Perspektiven auf islamische Bildung in Deutschland, die zumeist die Moschee oder den IRU isoliert betrachten oder auf die Befragung von Lehrer*innen oder Imamen abstellen. Durch die Perspektive der *anthropology of public reasoning* (Bowen, 2010), die den Blick auf die verschiedenen Rechtfertigungslogiken und die Pluralität der gestaffelten gesellschaftlichen Öffentlichkeiten richtet, sowie auf Basis einer ethnographischen Langzeitforschung im urbanen Feld entsteht ein dynamisches und vielgestaltiges Bild des lokal verhandelten Islam. Obgleich dieses Bild nur einen Ausschnitt aus der islamischen Landschaft des Forschungsfeldes darstellt, umfasst es ein breites Spektrum dogmatischer Positionen: vom Salafismus bis hin zu Entwürfen einer entpolitisierten zivilen Religion. In der folgenden Abschlussbetrachtung diskutiere ich den Ertrag dieser Perspektive und fasse die zentralen Erkenntnisse der Studie zusammen.

Muslim*innen sind in Deutschland unausweichlich mit einem öffentlichen Diskurs konfrontiert, der von islamkritischen bis islamfeindlichen Positionen dominiert ist und in dem ihre legitime gesellschaftliche Partizipation kontinuierlich in Frage gestellt

wird. Der 11. September 2001 stellte diesbezüglich für die heutige Elterngeneration einen Wendepunkt dar. *Der Blick auf Muslim*innen* (Kap. I) war fortan von Angst und Verunsicherung geprägt. Heute sehen sich die muslimischen (oder als solche adressierten) Jugendlichen der Generation-Z in ihren mediatisierten, all-vernetzten Lebenswelten mit einer Meinungsflut konfrontiert, die für viele nur schwer zu bewältigen ist. Dies gilt umso mehr angesichts der reziproken Aufschaukelung- und Affizierungsprozesse (Groß & Yannikos, 2022: 38), die sich zwischen islamfeindlichen und islamistischen Positionen vollziehen. Sich in diesem Spannungsfeld sinnhaft in der eigenen Gesellschaft zu verorten und *eine eigene Story zu basteln* (Kap. I.4) stellt für viele junge Menschen (z.B. Younes und Bassem) eine große Herausforderung dar. Diese zu bewältigen scheint überzeugt religiösen Jugendlichen (z.B. Zeynep oder Zekeriya) insofern leichter zu fallen, als sie die ihnen zugeschriebene Differenz *vice versa* für sich beanspruchen und das Du Bois'sche doppelte Bewusstsein herausbilden, das die Übersetzung zwischen zwei Lebenswelten erleichtert. Es sind jene Jugendlichen mit einer engen Bindung an die (Milli Görüş-)Moscheegemeinde und einer gefestigten muslimischen Identität, die sich als Reaktion auf die gesellschaftliche Exklusion umso bewusster als Teil der deutschen Gesellschaft verstehen und als Muslim*innen selbstbewusst ihr Recht auf Differenz einfordern.

Die Bindung des Nachwuchses stellt für die Moscheen indes eine der größten Herausforderungen dar. Zwar bilden Moscheegemeinden unter den in der Bundesrepublik grundsätzlich ähnlichen kontextuellen Bedingungen ähnliche organisationale Strukturen heraus (z.B. die Doppelspitze aus administrativer und religiöser Autorität; vgl. DiMaggio & Powell, 1991; Rückamp, 2021: 44–46). Die Moscheen gleichen sich indes nicht vollends an, sondern geben mit der Herausbildung unterschiedlicher Bildungsstrukturen (Kap. II) je eigene Antworten auf die Frage der Mitgliederbindung. Der Vergleich der Sultan Mehmet Camii und der Al-Taqwa Moschee legt nahe, dass die Eingliederung in die Struktur eines Dachverbandes respektive die Unabhängigkeit von diesen einen entscheidenden Einflussfaktor darstellt. Die IGMG fördert durch die Integration der lokalen Praxisgemeinschaften in die gestaffelten Öffentlichkeiten der Bewegung sowie durch Partizipationsmöglichkeiten, eine überregionale Infrastruktur und eine Corporate Identity die Bindung ihrer Mitglieder. Die verbandsunabhängige Al-Taqwa Moschee verfügt über keine vergleichbaren Ressourcen und Reichweiten. Ihr deutlich umfassenderes Unterrichtsprogramm ist nach Vorbild der öffentlichen Schule in Klassen organisiert und die Möglichkeiten, junge Erwachsene aktiv einzubeziehen sind nach Ende des letzten Kurses begrenzt. Neben der Verbandsanbindung, der lokalen Einbettung (Nachbarschafts- oder Stadtmoschee), den Aspekten der Nationalität, Ethnizität und der Sprachlichkeit, spielt auch das aus dem religiösen Dogma abgeleitete soziopolitische Selbstverständnis eine Rolle für die Ausgestaltung der Bildungsformate: Während die Milli Görüş-Moschee einen *gesellschaftlich engagierten Aktivismus* verfolgt, ist die Al-Taqwa Moschee eher *verschult* und *quietistisch* reserviert. Das Zusammenspiel dieser Faktoren lässt sich als *historisch-kontextuelle Pfadabhängigkeit* der Antworten bezeichnen, die Moscheen auf das Problem der Bindung des Nachwuchses geben.

Im lokalen Diskursfeld der muslimischen Selbstorganisationen vertreten die Autoritäten der Moscheen und die Salafis ihr Verständnis davon, *Welcher Islam...?* der ›richtige‹ und ›authentische‹ ist (*Kapitel III*). Die Akteur*innen bringen ihren Islam mit Bezug auf

andere Diskurstraditionen zur Geltung und suchen und verfolgen spezifische Praktiken der Kritik, um Autorität zu generieren. Im Fokus dieser stehen zuvorderst die Aspekte der *Reinheit* des Islam und der *Pluralitätstoleranz*. Der *orthodoxe Diaspora-Islam* (IGMG), der durch die Orientierung an *einer* der vier großen Rechtsschulen und die transnationale Ausrichtung am Herkunftsland geprägt ist, wird etwa von modernistischen Ansätzen (Al-Taqwa Moschee und Salafis) als *Kultur-Islam* kritisiert, da manche Praktiken eher Brauchtum seien als durch Quellen belegt. Die Vertreter*innen dieser modernistischen Kritik beanspruchen für sich einen *reinen, dekulturnierten* Islam, frei von nationalistischen und ethnischen Identifikationen. Die zweite Dimension der Kritik betrifft jene der *Pluralitätstoleranz*. Während der orthodoxe Diaspora-Islam *einer* Diskurstradition folgt, andere aber akzeptiert, stützt der Scheikh der Al-Taqwa Moschee seine Normfindung auf alle vier Rechtsschulen und lässt einen Normenpluralismus zu, in welchem sich Muslim*innen unterschiedlicher Traditionen wiederfinden. Der Islam der Al-Taqwa Moschee ist *traditionsübergreifend* und insofern *postmigrantisch*, als er am ehesten der Diversität der Muslim*innen in der pluralen deutschen Gesellschaft entspricht. Diesen pluralitätstoleranten und kollektivistischen Ansätzen der Moscheen, setzen die Salafis ihr *individualistisches ultraorthodoxes* Islamverständnis entgegen. Sie übersetzen ihre ideologischen Positionen, die auf einer normativ verengten ›Spezialisierung‹ beruht, in eine Überlegenheitshaltung, die in den Moscheen argumentativ und performativ expliziert wurde. Da diese mit Ächtung reagierten und die Salafis sich letztlich voneinander distanzieren, scheiterte die lokale Selbstorganisation am eigenen Authentizitätsanspruch.

Mit der Einführung des staatlich verantworteten Islamischen Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule (*Kapitel IV*) wurde ein neuer islamischer Bildungsraum etabliert und mit den Lehrkräften treten neue islamische Autoritäten in das lokale Feld ein. Das neue Schulfach und die ›Ideologie‹ der Lehrkräfte sind Sache von Belang in der lokalen muslimischen Öffentlichkeit, die in den Moscheen zur Sprache gebracht und seitens der muslimischen Eltern von vielfältigen und widersprüchlichen Erwartungen begleitet wird. Als Staatsbedienstete sind die Lehrkräfte des IRU außerdem angehalten, das von ihnen vermittelte Islamverständnis in den Dienst der bundesrepublikanischen politischen Kultur zu stellen, die in den verschiedenen Schulformen als spezifische politische Schulkultur implementiert wird. Die Analyse hat gezeigt, dass die Religionslehrkräfte auf je eigene Weise ihren Islam in diese Schulkultur einpassen. An der Hauptschule soll die gewissenhafte Religionspraxis das respektvolle soziale Miteinander motivieren. Am Gymnasium zielt die Auseinandersetzung mit theologischen und normativen Argumentationen darauf, die Sprechfähigkeit und Übersetzungsleistung zu fördern. Die Lehrkräfte an beiden Schulen argumentieren für ein entpolitisiertes ziviles Verständnis von Islam, das die Glaubenssätze nicht in Frage stellt, aber auf dem Boden islamischer Legitimation Spielräume eröffnet.

Die in der Studie untersuchten islamischen Bildungsräume erweisen sich als bedeutende Orte der Übersetzung zwischen der normativen Ordnung des Islam und dem Alltag in der deutschen Zivilgesellschaft. Die Analyse des Unterrichtsgeschehens (*Kapitel V*) verdeutlichte anhand von drei Fallbeispielen, wie potenzielle Dilemmata entschärft und Konvergenzen sowie Kompromisse hergestellt werden können. Hierbei wurde die islamische Bildung mit dem Konzept der *Übersetzung* betrachtet, welches den Fokus auf kreative Prozesse der Aneignung und Neubestimmung lenkt. Obwohl alle Religionslehr-

kräfte bestrebt waren, kreative Kompromisse zwischen den Ordnungen zu finden, geschah dies immer unter der Bedingung, dass ihre eigenen Überzeugungen nicht grundlegend infrage gestellt wurden. Die Übersetzung ist jedoch nicht ausschließlich die Leistung der Lehrkräfte. Auch die Schüler*innen sind maßgeblich an dem Prozess beteiligt und greifen dazu auf verschiedene Rechtfertigungslogiken zurück. Sie berücksichtigen sowohl die öffentliche Meinung zum Islam als auch die Gerechtigkeitsprinzipien der staatsbürgerlichen Welt, um islamische Normen kritisch zu hinterfragen. Die Aushandlungsprozesse, Kompromisse und Kritiken müssen demgemäß als kollektive Leistung der Praxisgemeinschaft des Islamischen Religionsunterrichts verstanden werden. Neben den strukturellen Bedingungen und den Besonderheiten der Klassengemeinschaft, wie beispielsweise der religiösen Vorbildung der Schüler*innen, spielen die persönliche Motivation und das Islamverständnis der Lehrkräfte eine zentrale Rolle. Der IRU stellt potenziell einen geschützten Raum dar, in dem das in den Moscheen erworbene religiöse Wissen experimentell übersetzt und auf Alltagstauglichkeit geprüft werden kann. Zugleich wurde deutlich, dass diese Leistung durchaus voraussetzungsreich ist.

Noch immer verharren vereinzelte rezente Studien im Modus des Integrationsparadigmas, dessen inhärentes Forschungsinteresse Perspektiven derart vorstrukturiert, dass Moscheen leicht als Orte der Konservierung fremdkultureller und fundamentalistischer Religiosität sowie gesellschaftspolitischer Abkehr von der Mehrheitsgesellschaft erscheinen mögen. Dass der IRU unter diesen Vorzeichen als Institution der Aufklärung von Muslim*innen verklärt wird, ist nicht verwunderlich. Wenn aber suggeriert wird, es fänden in den Moscheen keinerlei Aushandlungsprozesse auf der religiös-theologischen Ebene statt, durch die sich der Islam in Deutschland weiterentwickeln würde, so ist dies entweder als bewusste populistische Verzerrung zu werten oder der zugrunde gelegten theoretischen Perspektive geschuldet (vgl. Klapp, 2022). Demgegenüber rückt die Perspektive der *anthropology of public reasoning* jene Praktiken der Rechtfertigung, der Kritik und des Kompromisses in den Fokus, anhand derer die vielfältigen Entwicklungen und prozesshaften Dynamiken im lokalen islamischen Feld erst sichtbar werden.

Das Interesse am Aspekt der *public(s)* hat illustriert, dass Muslim*innen eine Vielzahl gestaffelter alternativer Öffentlichkeiten hervorbringen, in welchen parallel zum islamfeindlichen hegemonialen Diskurs muslimische Identität reproduziert, islamische Belange verhandelt und religiöse Gebote bestmöglich praktiziert werden können. Diese Öffentlichkeiten operieren, unter anderem aus sprachlichen Gründen – Türkisch bei der IGMG, Deutsch bei den Salafis – weitestgehend nebeneinander, überschneiden sich jedoch in der muslimischen Öffentlichkeit des urbanen Feldes. Diese lokal begrenzte öffentliche Sphäre konstituiert sich einerseits durch persönliche Interaktion der Gläubigen. Darüber hinaus wird sie durch gemeinsame Belange hervorgebracht, wie etwa durch Fragen der symbolischen Anerkennung (kommt der Bürgermeister zum gemeinsamen Fastenbrechen der Gemeinden?), der islamischen Bildung (Welche Ideologie vertritt die neue Religionslehrkraft in der Schule?) oder andere lokale Problemstellungen (Einschränkungen der COVID-19-Pandemie, Provokationen der Salafis). Auch mit der Herausforderung, der nächsten Generation die Religion näherzubringen, sehen sich alle Gemeinden konfrontiert, so dass zur Bewältigung neue Kooperationen und Netzwerke entstehen (Dr. Abdullah hält seit 2022 regelmäßig deutschsprachige Vorträge in der Moschee von Mustafa Hodscha). Die lokale muslimische Öffentlichkeit rückt somit als ei-

ne wesentliche analytische Ebene innerislamischer Aushandlungsprozesse in den Blick. Hier vollziehen sich ›unter dem Radar‹ der hegemonialen mehrheitsgesellschaftlichen Debatten und der Ebene der Integrations- und Verbandspolitik wesentliche Prozesse der innerislamischen und der gesellschaftlichen Selbstverortung.

Warum in diesen Prozessen der Aushandlung und Argumentation (*reasoning*) ein Islamverständnis dem anderen vorgezogen und für den Alltag in der BRD sinnhaft übersetzt wird, war das zentrale Interesse der Studie. Die Bandbreite der beschriebenen Diskurse und Traditionen erstreckt sich vom Salafismus bis zu Entwürfen eines zivilen Islam. Als *erste Beobachtung* lässt sich festhalten, dass viele Akteur*innen in den komplexen Positionierungen gegenüber anderen Islamverständnissen und der Verortung im gesellschaftlichen Alltag zunehmend flexibel, bisweilen auch widersprüchlich auf unterschiedliche normative Ansätze zurückgreifen. Der orthodoxe Diaspora-Islam, der sich an einer einzigen Rechtsschule orientiert und national-religiöse Identitäten reproduziert, bietet tendenziell Sicherheit und Stabilität. Demgegenüber und oftmals in expliziter Abgrenzung von diesem praktizieren andere Akteur*innen eine zunehmende normative Offenheit und Flexibilität (Al-Taqwa Moschee) um vielfältigere muslimische Publika jenseits nationaler und ethnischer Identifikationen anzusprechen und zu integrieren. Bemerkenswert ist für die Selbstverortung in der deutschen Gesellschaft insbesondere die Nennung des prinzipienorientierten Ansatzes der Normfindung, *maqāṣid aš-šarīʿa*, der von ideologisch ganz unterschiedlich orientierten Autoritäten – Ahmad Lahbabi, dem Direktor der Al-Taqwa Moschee, Mohammed Mutlu, dem zur Hizmet-Bewegung gehörenden Religionslehrer und Abdurrashid, dem salafistischen Online-Prediger – als zukunftsweisendes Prinzip betont wurde. Dieses fragt nach den intendierten Zwecken hinter den religiösen Normen und verlagert deren autoritativen Charakter auf eine abstraktere Ebene, die kontextabhängig eine größere Flexibilität erlaubt und Konfliktpotenziale zu entschärfen hilft. Insofern ist die Adaption durch den Salafi, aus dessen oppositioneller Ideologie im Lokalen desintegrative und zentrifugale soziale Dynamiken resultierten, hier besonders hervorzuheben. Während John R. Bowen der Orientierung an den *maqāṣid*, den Zielsetzungen islamischer Normen für die Muslim*innen in Frankreich eine zukunftsweisende Rolle für die Schaffung von Konvergenzen zwischen laizistischer und islamischer Ordnung zuspricht (2010), ist deren Bedeutung für die Muslim*innen in Deutschland noch schwer einzuschätzen. Dass die Betonung des *maqāṣid*-Ansatzes aber bei Vertretern unterschiedlicher Strömungen beobachtet wurde, belegt seine Anschlussfähigkeit an unterschiedliche Diskurstraditionen ebenso, wie den großen praktischen Nutzen für eine *quellenbasierte islamische Begründung von Kompromissen und Konvergenzen* zwischen Islam und staatsbürgerlicher Ordnung.

Dass sowohl muslimisch selbstorganisierte Räume als auch der staatlich verantwortete Religionsunterricht in die Studie einbezogen wurden, eröffnete Möglichkeiten, aus denen die *zweite Beobachtung* resultiert und die eine isolierte Betrachtung eines Bildungsortes nicht leisten kann. Sowohl in den gesellschaftlichen Debatten als auch in der Forschung zum Islamischen Religionsunterricht wird oftmals eine oppositionelle Beziehung von Moscheeunterricht und IRU suggeriert (Ceylan, 2015). Zugleich haben sich bislang kaum empirische Studien dieses Zusammenhangs angenommen. Mithin wird der IRU mit einer Vielzahl von Erwartungen überfrachtet, soll Integration, Sprechfähigkeit und Ambiguitätstoleranz fördern und Prävention gegen islamistische

Radikalisierung leisten. Er soll Ort der Aushandlung sein, an dem islamische Normen für den Alltag in der deutschen Zivilgesellschaft angeeignet, übersetzt und »in Sinn gesetzt« werden. Obgleich die politische Dimension der Einführung des IRU als staatliche Domestizierungsmaßnahme des Islam und Gegengewicht zu den Moscheen offenkundig ist, stand kaum eine lokale islamische Autoritätsperson (mit Ausnahme der Salafis) dem Projekt grundsätzlich ablehnend gegenüber. Vielmehr changierten die Haltungen zwischen der Hoffnung auf eine pragmatische Komplementarität von Moschee als Vermittlungsinstanz von Praxiswissen und dem IRU als Ort der Theorie (Mustafa Hodscha) – bis hin zu einer moderaten Skepsis gegenüber der »Ideologie« der Lehrkräfte (Sheikh Abdellatif). Der Vergleich des Religionsunterrichts an der Hauptschule und dem Gymnasium zeigt, dass die Frage nach den Funktionen und Leistungen des IRU kaum generalisierend beantwortet werden kann. Vielmehr hängt das Potenzial des Faches von verschiedenen Aspekten ab, die in einem spezifischen Unterrichtsarrangement zusammenwirken. Dort wo die Schüler*innen über geringes religiöses Grundwissen verfügen, muss dieses zuerst vermittelt werden. Aus diesem lassen sich basale Normen moralischen und respektvollen Sozialverhaltens für das zivilgesellschaftliche Miteinander ableiten, die etwa an der Hauptschule Nord in bemerkenswertem Einklang mit dem erzieherischen Leitbild stehen. Wo, wie am Gymnasium, ein großer Teil der Schüler*innen über gefestigtes religiöses Wissen verfügt, können komplexere ethische und theologische Debatten geführt werden. Während die Konflikte zwischen den Ordnungen hier simuliert und Übersetzungsleistungen stimuliert werden können, werden die Schüler*innen bisweilen mit realen Dilemmata konfrontiert – wie beim Gewissenskonflikt um den Tod des nicht-muslimischen Mitschülers, der im weltanschaulich homogenen Bildungsraum Moschee nicht auftreten würde. In derartigen Situationen der Prüfung hat sich gezeigt, dass die in der aktuellen Literatur zum IRU bislang wenig beachteten Schüler*innen nicht lediglich passive Rezipienten der von den Lehrkräften angebotenen Strategien sind, sondern aktiv ihre kritischen Kompetenzen einbringen, um Kritik zu üben, Kompromisse zu schließen und Übersetzungsleistungen zu erbringen. Wenn die Schüler*innen dabei ihr Gerechtigkeitsempfinden äußern und das Ideal der Gleichheit für alle Mitschüler*innen einfordern (nochmal der Tod des Mitschülers; Zerstörung der Statuen in der Kaaba), handeln sie im Modus der staatsbürgerlichen Argumentation, also als sich selbstverständlich in der pluralen Gesellschaft verortete junge Menschen.

Die bis hierher formulierten Erkenntnisse regen *drittens* und letzters zur Diskussion des Verhältnisses von islamisch-religiöser Sozialisation und schulischer Bildung im Allgemeinen an, das an unterschiedlichen Stellen des Buches und von verschiedenen Akteur*innen zur Sprache gebracht wurde. Diese legen eine Korrelation der religiösen Bildung und des schulischen Bildungserfolgs nahe, also die Annahme, dass sie sich gegenseitig begünstigen. So waren die Schüler*innen der Hauptschule, die über einen geringen allgemeinen Bildungsstand verfügten, in der Regel auch wenig religiös gebildet. Ein Grund dafür ist, dass die wenigsten Schüler*innen an der Hauptschule in stabilen Familienverhältnissen lebten, die Bildung, ganz gleich ob religiös oder allgemein, garantieren und fördern konnten. Am Gymnasium waren gerade diejenigen Schüler*innen, die religiös sozialisiert waren und für welche die Aktivitäten in der Moscheegemeinde einen Lebensmittelpunkt darstellte, zugleich relativ bildungserfolgreich. Sie waren oft in familiären Netzwerken oder Peer-Groups an die Gemeinde gebunden und nutz-

ten auch die nicht-religiösen Angebote der Moschee, wie Hausaufgabenhilfe und Berufsvorbereitung. Mit Du Bois (1897) kann das Streben nach Bildungserfolg als Strategie gewertet werden, Exklusion und Stigmatisierung zu kompensieren. Nach den Regeln der Mehrheitsgesellschaft zu spielen und sie in ihren eigenen Disziplinen zu überbieten, soll Zugehörigkeit produzieren und ein Spiel auf Augenhöhe signalisieren (Du Bois, 1897: 194). Die Differenz zur Mehrheitsgesellschaft bleibt aber gleichsam bestehen und wird als *doppeltes Bewusstsein* internalisiert, dass aus Versatzstücken beider Welten das Schreiben einer eigenen Story ermöglicht (Zeynep, Zekeriya). Der Zusammenhang von religiöser Sozialisation und allgemeinen Bildungserfolg wird unter Muslim*innen aber auch gewissermaßen in die entgegengesetzte Richtung interpretiert. So liege der Grund für die Diskriminierung von Muslim*innen im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt zuvorderst in der Angst vor religiösen Muslim*innen, wie der Religionslehrer der Hauptschule annahm. Islam würde durch mehr Partizipation salonfähig und Religiosität an persönlicher und gesellschaftlicher Relevanz gewinnen, was die Exklusion aus vielen gesellschaftlichen Teilbereichen erkläre. Wie Zeynep es pointierte, war das Kopftuch kein Problem, solange die Frauen nur als Putzfrauen tätig waren; erst als sie sich weiterbildeten, wurde es zu einem (Zeynep, 19.02.2019). Die hier nahegelegte Korrelation von religiöser und allgemeiner schulischer Bildung ist mehr Desiderat als gesicherte Erkenntnis und insofern bieten sich weitere Studien zu dieser Beobachtung an.

In diesem Buch kamen gerade jene Muslim*innen zur Sprache, deren Stimme in den Islamdebatten selten gehört, über die jedoch am meisten gesprochen und geschrieben wird. Jene, die islamischen Praktiken und Normen treu bleiben möchten, die hohen Wert auf traditionelle Lehrmeinungen legen, und die sich zumindest theoretisch als einzige errettete Gruppe verstehen und dennoch ein alltägliches Leben in Deutschland leben, ohne ihre Mitbürger*innen zu terrorisieren. Die Ethnographie islamischer Bildungsräume zeigt, dass der *deutsche Islam* nicht nur vielfältig ist, sondern auch, dass er in Aushandlungsprozessen *on the ground*, in den lokalen islamischen Bildungsräumen, mit Hinblick auf die Zukunft in der deutschen Gesellschaft fortwährend ausgehandelt und neu justiert wird. Lehrende wie Lernende sind daran beteiligt, Kompromisse zu suchen, die sowohl islamisch wie auch im Sinne der Verfassung legitim sind, übersetzen aktiv zwischen den Ordnungen und sind bemüht Konfliktpotenziale zu entschärfen. Der deutsche Islam ist in Bewegung und die Etablierung neuer Bildungsräume und Vergemeinschaftungsformen ermöglicht innovative Übersetzungsleistungen, die kritische Aneignung von und kreative Kompromisse zwischen den Rechtfertigungsordnungen. Dabei soll nicht über die Existenz problematischer beispielsweise antisemitischer, homophober oder demokratiefeindlicher Einstellungen hinweggetäuscht werden. Diese sind mir zwar vereinzelt begegnet, werden aber einerseits bereits von der Wissenschaft adressiert und sind andererseits auch unter nicht-Muslimischen Bürger*innen virulent. Viele Muslim*innen betonen, dass Deutschland dem Ideal eines Dar al-Islam (*Haus des Islam*), einer islamischen Gesellschaft, in der die Religion idealtypisch umgesetzt wird, ebenso wenig entspricht, wie die meisten muslimischen Staaten. Vielmehr ist es ein Haus, in dem die Gepflogenheiten anderer »ausgehalten« und »ertragen« werden müssen. Dies gilt indes auch für nicht-muslimische Bürger*innen, die vermeintlichen primordialen Privilegien nachhängen, anstatt sich mit der Realität der Bundesrepublik als postmigrantische Gesellschaft zu arrangieren. So wäre es wünschenswert, auf breiter gesellschaftlicher Ebe-

ne einen pragmatischeren Ansatz in der Begegnung mit Muslim*innen und mit der post-migrantischen Pluralität insgesamt zu finden, der unter dem Gebot der Fairness steht und dem Versprechen der Gleichheit nachkommt, das in der deutschen Verfassung verankert ist. So könnte Deutschland für alle Bürger*innen zu einem Dar al-Salam, einem Haus des Friedens werden.

Verzeichnisse

Abbildungen

Abbildung 1:	Schild auf Deutsch und Türkisch im Feldforschungsort (eigene Aufnahme).	16
Abbildung 2:	Der Gebetsraum der al-Taqwa Moschee (eigene Aufnahme).	22
Abbildung 3:	Der Blick auf Muslim*innen. (Memedroid.com, ohne Urheber, abrufbar unter: http://es.memedroid.com/memes/detail/3600789/Tristemente-es-verdad ; letzter Zugriff: 31.01.2025; 16.05).	55
Abbildung 4:	Dekoration des Aktionsstands in der Fußgängerzone (eigene Aufnahme).	74
Abbildung 5:	»Gestatten Muslim!« (eigene Aufnahme).	74
Abbildung 6:	Struktur der IGMG-Jugendabteilungen basierend auf Zeyneps Skizze (eigene Darstellung).	77
Abbildung 7:	Wettbewerb in der Disziplin Koranrezitation (eigene Aufnahme).	81
Abbildung 8:	Buttons an Zeyneps Rucksack: »KGT Mekke'de« (Mädchenabteilung in Mekka) & »Love Mekka & Medina« (eigene Aufnahme).	86
Abbildung 9:	Das Blanko-Formular des Zeugnisses der Al-Taqwa Moschee.	99
Abbildung 10:	Plakat der lokalen Wegweiser-Beratungsstelle (eigene Aufnahme).	125
Abbildung 11:	Islamischer Religionsunterricht in Deutschland 2022/2023 (Mediendienst Integration).	150
Abbildung 12:	Vom Lehrer projizierte Folie zu Positionen einer Meinungsverschiedenheit (Quelle: Islamlehrer des Gymnasiums).	217

Organisationen und Parteien (Auswahl in alphabetischer Reihenfolge)

AKP	(<i>Adalet ve Kalkınma Partisi</i> ; Partei für Gerechtigkeit und Entwicklung): Die 2001 gegründete türkische Regierungspartei lenkt seit 2002 unter Recep Tayyip Erdoğan die Geschicke des Landes und strebt den Abbau des Laizismus an. Sie spaltete sich von der Fazilet Partisi der Milli Görüş Bewegung ab und bezeichnet sich selbst als konservativ-demokratische Volkspartei.
DİTİB	(<i>Diyanet İşleri Türk İslam Birliği</i> ; Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion): Größter muslimischer Verband in Deutschland, der 1984 in Köln gegründet wurde und formal an das türkische Religionsministerium angegliedert ist. Er vertritt nach eigenen Angaben etwa 880 Moscheegemeinden in Deutschland. Der staatliche Einfluss der Türkei äußert sich insbesondere darin, dass die Imame in der Türkei ausgebildet werden und das Religionsministerium über Predigtinhalte entscheidet.
DWR	(Die wahre Religion e.V.): Von dem salafistischen Prediger Ibrahim Abou Nagie gegründeter Verein, der durch öffentliche Missionierungskampagnen den Islam zu verbreiten suchte. Der bekannte Prediger Pierre Vogel galt als Aushängeschild der Gruppe. Auch die »Lies!«-Stiftung, bei der deutschlandweit Koranübersetzungen in den Straßen verteilt wurden, war an DWR angebunden. 2016 wurden sowohl die Organisation als auch die Stiftung wegen verfassungsfeindlicher Einstellungen verboten.
ECFR	(<i>European Council for Fatwa and Research</i>): 1997 unter Vorsitz von Yusuf al-Qaradawi in London gegründet, machte es sich der Rat zur Aufgabe, in Form von Fatwas (islamischen Rechtsgutachten) Antworten auf die Herausforderungen zu geben, mit denen sich Muslim*innen in Europa konfrontiert sehen. Dabei orientiert sich der Rat traditionsübergreifend an den vier islamischen Rechtsschulen und vertritt eine Rechtsprechung für

- Minderheiten (*fiqh al-aqalliyyāt*). Ideologisch wird der Rat der Muslimbruderschaft zugerechnet.
- EZP** (Einladung zum Paradies): Der salafistische Verein wurde 2006 von dem türkeistämmigen Prediger Muhammad Çiftçi gegründet. Die Führung übernahm nach dessen Rücktritt der deutsche Konvertit Sven Lau. Neben der Missionierungsarbeit (*da'wa*) veranstalteten die Mitglieder auch Islamseminare und öffentliche Vorträge. Der spätere Star-Prediger Pierre Vogel startete hier seine Karriere. Der Verein hat sich 2011 selbst aufgelöst.
- Generation Islam** Islamistische Initiative mit Nähe zur in Deutschland verbotenen islamistischen Organisation Hizb ut-Tahrir. Durch die Online-Kampagne #nichtohneinkopftuch erreichte sie große Aufmerksamkeit unter jungen Muslim*innen in Deutschland. Hizb ut-Tahrir (Partei der Befreiung): Transnationale islamistische Bewegung, die 1953 von dem Palästinenser Taqi ad-Din an-Nabhani gegründet wurde und sich von der Muslimbruderschaft abspaltete. Das Ziel, zunächst die Abschaffung der arabischen Regimes und später die Errichtung eines globalen Kalifats, soll vor allem durch einen militärischen Dschihad erreicht werden, der als verpflichtend für jeden Muslim betrachtet wird. Die Bewegung negiert mit antisemitischen Parolen die Existenz des Staates Israels, welcher neben den USA das zentrale Feindbild darstellt. In Deutschland wurde die Organisation 2003 verboten.
- Hizmet-Bewegung** (auch: Gülen-Bewegung): Gründer der Bewegung ist der charismatische türkische Prediger Fethullah Gülen (1941–2024), der nach seiner Versetzung als Imam nach Izmir 1966 ein Bildungsnetzwerk etablierte. Inspiriert von dem Gelehrten Said Nursi strebte Gülen mit an, islamische Werte mit der Moderne in Einklang zu bringen. Heute ist die Bewegung, in circa 160 Ländern aktiv. Im Gegensatz zu anderen türkeistämmigen Bewegungen tritt Hizmet nicht als Moscheebewegung in Erscheinung.
- IGMG** (Islamische Gemeinschaft Milli Görüş e.V.; türk. *İslâm Toplumı Millî Görüş*): Islamische Gemeinschaft, die von dem türkischen islamischistischen Politiker Necmettin Erbakan gegründet wurde und seit 1995 in Deutschland als Verein eingetragen ist. Nach eigenen Angaben unterhält sie etwa 2500 Zweigstellen und zählt circa 170 000 Mitglieder. Die IGMG ist Teil der transnational organisierten Milli Görüş-Bewegung, die in der Türkei als politische Partei (*Saadet Partisi*) organisiert ist in der türkischen Diaspora jedoch zuvorderst als Moscheebewegung in Erscheinung tritt.
- Muslimbruderschaft** (arab.: *ğamā'at ilḥwān al-muslimīn*): Die Organisation wurde 1928 von dem Lehrer Hasan al-Banna gegründet, der eine Trennung von Staat und Religion strikt ablehnte. Die Bruderschaft setzt sich für eine islamische Ordnung ein, die über den von Menschen ge-

- machten Gesetzen steht. Sie gilt als Inspiration zahlreicher weiterer islamistischer Bewegungen im 20. Jahrhundert.
- Naqschbandiyya** Sufi-Orden der im 14. Jahrhundert in Zentralasien entstand. Gründer und Leitfigur ist Baha'u d-Din Naqschband-i Bukhari. Anders als andere Sufi-Orden wirkt die Naqschbandiyya eher orthodox. So kommt beispielsweise die Praxis des Gottesgedenkens ohne Musik und tanzähnliche Praktiken aus und wird entsprechend ›schweigender Dhikr‹ (Gedenken) genannt.
- Nurcu-Bewegung** Die Bewegung ging aus dem Sufi-Orden der Naqschbandiyya hervor. Gründer ist der islamische Gelehrte Said Nursi (1876–1960), der den Islam in der Gesellschaft wiederbeleben und in Einklang mit der Moderne bringen wollte. 1979 wurde der Dachverband Jama'at-un Nur in Köln gegründet, in welchem die deutschen Nurcu-Anhänger*innen organisiert sind.
- VIKZ** (Verband Islamischer Kulturzentren e.V.): 1973 gegründeter, erster Dachverband Deutschlands, mit Sitz in Köln. Der VIKZ ist die Institutionalisierung der türkischen Süleymanci-Bewegung, die nach ihrem Gründer, dem Religionsgelehrten Süleyman Hilmi Tunahan (1888–1959) benannt ist und in den 1940er Jahren in Istanbul entstanden war. Sie strebt eine Islamisierung der Gesellschaft durch Bildung an.

Literatur

Literatur [Print- und Online-Publikationen]

- Abdel-Samad, Hamed. 2014. *Der islamische Faschismus. Eine Analyse*. München: Droemer.
- Abdel-Samad, Hamed und Mouhanad Khorchide. 2016. *Zur Freiheit gehört, den Koran zu kritisieren*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Abdel-Samad, Hamed und Mouhanad Khorchide. 2017. *Ist der Islam noch zu retten? Eine Streitschrift in 95 Thesen*. München: Droemer.
- Aerts, Stijn, Isnād. *Encyclopaedia of Islam, THREE*. Abrufbar unter: http://dx.doi.org/10.1163/1573-3912_ei3_COM_32616. Abgerufen am 19.03.2024.
- Agai, Bekim. 2008. *Zwischen Netzwerk und Diskurs. Das Bildungsnetzwerk um Fethullah Gülen (geb. 1938): die flexible Umsetzung modernen islamischen Gedankenguts*. Schenefeld: EB-Verlag.
- Agai, Bekim. 2010. Die Arbeit der Gülen Bewegung in Deutschland: Akteure, Rahmenbedingungen, Motivation und Diskurse. In: Walter Homolka, Johann Hafner, Admiel Kosman und Ercan Karakoyun (Hg.): *Muslimen zwischen Tradition und Moderne. die Gülen-Bewegung als Brücke zwischen den Kulturen*. Freiburg i.Br.: Herder: 9–55.
- Akca, Ayse Almila. 2020. *Moscheeleben in Deutschland. Eine Ethnographie zu Islamischem Wissen, Tradition und religiöser Autorität*. Bielefeld: transcript.
- Akşit, Bahattin. 2007. İmam Hatip schools. *Encyclopedia of Islam, THREE*. Abrufbar unter: http://dx.doi.org/10.1163/1573-3912_ei3_COM_32428. Abgerufen am 14.02.2024.
- Alacacıoğlu, Hasan. 1999. *Außerschulischer Religionsunterricht für muslimische Kinder und Jugendliche türkischer Nationalität in NRW*. Münster: LIT Verlag.
- Alassiri, Mohammed. 2020. Evolution is the disguised friend of Islam. *Nature Human Behaviour*, 4: 122. Abrufbar unter: <https://www.nature.com/articles/s41562-019-0771-7>. Abgerufen am 24.02.2024.
- Albrecht, Sarah. 2016. Dār al-Islām and dār al-ḥarb. In *Encyclopedia of Islam, THREE*. Abrufbar unter: https://referenceworks.brillonline.com/entries/encyclopaedia-of-islam-3/hadith-COM_30163?s.num=0&s.f.s2_parent=s.f.book.encyclopaedia-of-islam-3&s.q=hadith. Abgerufen am 24.02.2024.
- Ali, Ayaan Hirsi. 2008. *Infidel*. New York: Simon and Schuster.

- Al-Albaani, Muhammad Naasir-ud-Diin. 2010. *Das Gebet des Propheten, beschrieben vom Anfang (Takbiir) bis zum Ende (Tasliim)*. Braunschweig: EZP-Verlag.
- Al-Hassani, Salim T. S. 2012. *1001 Inventions. The Enduring Legacy of Muslim Civilization*. Washington, DC: National Geographic Books.
- Al-Qaraḍāwī, Yūsuf. 1989. *Erlaubtes und Verbotenes im Islam*. Übersetzt von Ahmad von Denffer. München: SKD Bavaria Verlag.
- Andersen, Dorte J., und René E. Pedersen. 2018. Practicing Home in the Foreign: The multiple homing practices of artisan journeymen on the tramp. *Nordic Journal of Migration Research*, 8 (2): 82–90.
- Anderson, Benedict. 1983. *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Arnaldez, Roger. 2012. Ibn Rushd. *Encyclopaedia of Islam, Second Edition*. Abrufbar unter: http://dx.doi.org/10.1163/1573-3912_islam_COM_0340. Abgerufen am 24.04.2024.
- Asad, Talal. 1986. The Idea of an Anthropology of Islam. *Qui Parle*, 17 (2): 1–30.
- Aṣ-Ṣhāṭibī, Ibrāhīm ibn. 2014. *The Reconciliation of the Fundamentals of Islamic Law*. Berkshire: Garnet Pub Limited.
- Attia, Iman. 2009. *Die »westliche Kultur« und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischen Rassismus*. Bielefeld: transcript.
- Baaken, Till, Friedhelm Hartwig und Matthias Meyer. 2019. *modus | insight. Die Peripherie des Extremismus auf YouTube*. Berlin: modus | Zentrum für angewandte Deradikalisierungsforschung. Abrufbar unter: https://modus-zad.de/wp-content/uploads/2020/03/modus_insight_Die_Peripherie_Des_Extremismus_auf_Youtube2020.pdf. Abgerufen am 06.10.2023.
- Badawia, Tarek und Said Topalovic. 2022. *Islamunterricht im Diskurs. Religionspädagogische und fachdidaktische Ansätze*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Badawia, Tarek. 2012. Anforderungen an den Religionsunterricht im säkularen Staat – eine islamisch-religionspädagogische Perspektive. In: Amena Shakir und Farid Hafez (Hg.). *Religionsunterricht und säkularer Staat*. Berlin: Frank & Timme. 205–228.
- Bade, Klaus J. 2013. *Kritik und Gewalt. Sarrazin-Debatte, »Islamkritik« und Terror in der Einwanderungsgesellschaft*. Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.
- Bassiouni, Mahmoud. 2014. *Menschenrechte zwischen Universalität und islamischer Legitimität*. Berlin: Suhrkamp.
- Baumann, Gerd. 1996. *Contesting Culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baumann, Gerd und Thijl Sunier. 1995. *Post-Migration Ethnicity. De-Essentializing Cohesion, Commitments, and Comparison*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Bayat, Asef. 2007. *Making Islam Democratic. Social Movements and the Post-Islamist Turn*. Stanford: Stanford University Press.
- Berglund, Jenny. 2010. *Teaching Islam. Islamic Religious Education in Sweden*. Münster: Waxmann Verlag.
- Berglund, Jenny (Hg.). 2018. *European Perspectives on Islamic Education and Public Schooling*. Equinox Publishing (UK).
- Berglund, Jenny. 2019. State-Funded Faith-Based Schooling for Muslims in the North. *Religion and Education* 46 (2): 1–24
- Berglund, Jenny. 2016. Islamic Religious Education in Muslim Schools: A Translation of Islam to the Swedish School System. In: Yafa Shanneik, Brian Bocking und Jenny

- Berglund (Hg.). *Religious Education in a Global-Local World*. o.O.: Springer Switzerland. 109–122.
- Berkey, Jonathan P. 1992. *The Transmission of Knowledge in Medieval Cairo: A Social History of Islamic Education*. Princeton University Press.
- Berriane, Mohamed. 1996. Die Provinz Nador. Eines Der Wichtigsten Herkunftsgebiete Marokkanischer Emigration. In: Andreas Kagermeier, Herbert Popp, Hans Höpfinger und Mohamed Berriane (Hg.). *Remigration Nador I*. Wiesbaden: Springer. 157–192.
- Bhabha, Homi K. 1997. Verortungen der Kultur. In: Benjamin Marius, Therese Frey Steffen, und Elisabeth Bronfen (Hg.). *Hybride Kulturen*. Tübingen: Stauffenburg. 123–148.
- Bhaba, Homi K. 2000. *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenberg.
- Bielefeldt, Heiner. 2011. Entgleisende Islamkritik. Differenzierung als Fairnessangebot. In: Klaus Schubert und Hendrik Meyer (Hg.). *Politik und Islam*. Wiesbaden: Springer. 135–144.
- Bigliardi, Stefano. 2012. The Strange Case of Dr. Bucaille: Notes for a Re-examination. *The Muslim World*, 102: 248–263.
- Bogusz, Tanja. 2010. *Zur Aktualität von Luc Boltanski. Einleitung in sein Werk*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Boltanski, Luc und Laurent Thévenot. 1991. *Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilkraft*. Hamburg: Hamburger Edition HIS.
- Bonnefoy, Laurent. 2012. *Salafism in Yemen. Transnationalism and Religious Identity*. New York: Columbia University Press.
- Bourdieu, Pierre. 1992. *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre. 1997. Zur Genese der Begriffe Habitus und Feld. In: Pierre Bourdieu (Hg.). *Der Tote packt den Lebenden*. Hamburg: VSA. 59–78.
- Bourdieu, Pierre. 2000. *Das religiöse Feld. Texte zur Ökonomie des Heilsgeschehens*. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre. 2001. *Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft*. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre. 2009. *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Bousquet, Georges-Henri. 2012. 'Ibādāt. *Encyclopaedia of Islam, Second Edition*. Abrufbar unter: https://referenceworks.brillonline.com/entries/encyclopaedia-of-islam-2/ibadat-SIM_3014. Abgerufen am 18.08.2022.
- Bowen, John R. 2010. *Can Islam Be French? Pluralism and Pragmatism in a Secularist State*. Princeton: Princeton University Press.
- Bowie, Fiona. 2000a. *The Anthropology of Religion. An Introduction*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Bowie, Fiona. 2000b. Issues in the Study of Religion. In: Fiona Bowie (Hg.). *The Anthropology of Religion. An Introduction*. Hoboken: Wiley-Blackwell. 2–12.
- Breidenstein, Georg. 2007. *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Springer.
- Breidenstein, Georg. 2009. Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In: Manfred Prenzel, Stephanie Hellekamps und Meinert A. Meyer (Hg.). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9: 201–215.

- Breidenstein, Georg, Stefan Hirschauer, Herbert Kalthoff und Boris Nieswand. 2013. *Ethnografie: Die Praxis Der Feldforschung*. Konstanz: UTB.
- Brentjes, Sonja. 2013. Buchbesprechung: al-Hassani, T.S. (Hg.): 1001 Inventions: The Enduring Legacy of Muslim Civilizations. Washington DC: National Geographic Society. 2012. *Aestimatio*, 10: 119–153.
- Bruckmayr, Philipp und Jan-Peter Hartung. 2020. Introduction: Challenges from ›the Periphery‹? – Salafi Islam Outside the Arab World. *Die Welt Des Islams* 60. 137–169.
- Bruns, Axel. 2019. *Are Filter Bubbles Real?* Oxford: Polity Press
- Bucaille, Maurice. 1978. *The Bible, the Qur'an and Science*. Plainfield: North American Trust Publication.
- Bucaille, Maurice. 1984. *What Is the Origin of Man? The Answers of Science and the Holy Scriptures*. Paris: Seghers.
- Budak, Bahaeddin, Cok Bakker und Ina ter Avest. 2018. Identity Development of the Two First Islamic Primary Schools in the Netherlands. In: Jenny Berglund (Hg.). *European Perspectives on Islamic Education and Public Schooling*. Sheffield: Equinox Publishing. 78–104.
- Busch, Reinhard und Gabriel Goltz. 2011. Die Deutsche Islam Konferenz – Ein Übergangsformat für die Kommunikation zwischen Staat und Muslimen in Deutschland. In: Klaus Schubert und Hendrik Meyer (Hg.). *Politik und Islam*. Wiesbaden: Springer. 29–46.
- Caeiro, Alexandre. 2010. The Power of European Fatwas: The Minority Fiqh Project and the making of an Islamic Counterpublic. *International Journal of Middle East Studies*, 42 (3): 435–449.
- Ceylan, Rauf. 2008. *Islamische Religionspädagogik in Moscheen und Schulen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Ceylan, Rauf. 2010. *Die Prediger des Islam. Imaame – wer sie sind und was sie wirklich wollen*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Ceylan, Rauf. 2014. *Cultural Time Lag. Moscheekatechese und islamischer Religionsunterricht im Kontext von Säkularisierung*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Ceylan, Rauf. 2015. ›Raus aus den Koranschulen‹. Das Verhältnis von Moscheekatechese und Islamischem Religionsunterricht. Zur Notwendigkeit einer öffentlichen und innerislamischen Debatte. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 14: 169–183.
- Chodkiewicz, Michel. 2019. Das am Propheten orientierte Modell der Heiligkeit im Islam. *Trivium*, 29. Abrufbar unter: <http://journals.openedition.org/trivium/6321>. Abgerufen am 20.03.2014.
- Çimşit, Mustafa. 2012. Die Rolle und Person des Lehrers in der islamischen Bildungs- und Erziehungstradition. *Journal of Religious Culture*, 161: 1–20.
- Coglievina, Stella. 2018. Religious Education in Italian Public Schools: What Room for Islam? In: Jenny Berglund (Hg.). *European Perspectives on Islamic Education and Public Schooling*. Sheffield: Equinox Publishing. 105–119.
- Cohen, Stanley. 1972. *Folk Devils and Moral Panics*. London: MacGibbon and Kee Ltd.
- Collins, Francis, und Brenda Yeoh (Hrsg). 2022. *Handbook on Transnationalism*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

- Collombier, Virginie. 2020. Libyan Salafis and the struggle for the state. *Third World The-matics*, 5 (3–6): 296–313. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1080/23802014.2022.2062442>. Abgerufen am 19.02.2024.
- Comerford, Milo, Moustafa Ayad, und Jakob Guhl. 2021. *Gen-Z & The Digital Salafi Ecosys-tem: Executive Summary*. London: ISD | Institute for Strategic Dialogue. Abrufbar unter: <https://www.isdglobal.org/wp-content/uploads/2021/11/Executive-summary.pdf>. Abgerufen am 06.10.2023.
- Cook, David B. 2007a. Apocalypse. *Encyclopedia of Islam, THREE*. Abrufbar unter: http://dx.doi.org/10.1163/1573-3912_ei3_COM_0019. Abgerufen am 29.02.2024.
- Cook, David B. 2007b. Attributes of God. *Encyclopedia of Islam, THREE*. Abrufbar unter: http://dx.doi.org/10.1163/1573-3912_ei3_COM_0163; Abgerufen am 13.02.2024.
- Cook, David B. 2012. Dajjāl. *Encyclopedia of Islam, THREE*. Abrufbar unter: http://dx.doi.org/10.1163/1573-3912_ei3_COM_25826. Abgerufen am 29.04.2024.
- Cook, David B. 2013. Gog And Magog. *Encyclopaedia of Islam, Second Edition*. Abrufbar unter: http://dx.doi.org/10.1163/1573-3912_ei3_COM_27495. Abgerufen am 05.03.2014.
- Dahlgren, Peter M. 2021. A critical review of filter bubbles and a comparison with selec-tive exposure. *Nordicom Review*, 41 (1): 15–33. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.2478/nor-2021-0002>. Abgerufen am 20.02.2024.
- Dalrymple, G. Brent. 1994. *The Age of the Earth*. Stanford University Press.
- Damir-Geilsdorf, Sabine und Mira Menzfeld. 2017. Who are »the« Salafis? Insights into lifeworlds of persons connected to Salafis(m) in North Rhine-Westphalia, Ger-many. *Journal of Muslims in Europe* 6 (1): 22–51. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1163/22117954-12341337>. Abgerufen am 02.03.2024.
- Damir-Geilsdorf, Sabine, Yasmina Hedider und Mira Menzfeld. 2018. Salafistische Kontroversen um die Auslegung des Glaubens und Alltagspraktiken: Pierre Vo-gel und andere Akteure in Deutschland. *CORE-Report* 2: 1–39. Abrufbar unter: <https://www.bicc.de/Publikationen/CoRE%20Report%202%20Damir-Geilsdorf%20C%20Hedider%20%26%20Menzfel%20Salafistische%20Kontroversen.pdf>. Abge-rufen am 02.03.2024.
- Damir-Geilsdorf, Sabine, Mira Manzfeld und Yasmina Hedider. 2019. Interpretations of al-wala' wa-l-bara' in Everyday Lives of Salafis in Germany. *Religions* 10: 1–18. Abrufbar unter: <https://www.mdpi.com/2077-1444/10/2/124>; Abgerufen am 02.09.2022.
- Damir-Geilsdorf, Sabine und Mira Menzfeld. 2020. Methodological and Ethical Chal-lenges in Empirical Approaches to Salafism. *Journal of Muslims in Europe* 9 (2): 135–149. Abrufbar unter: https://brill.com/view/journals/jome/9/2/article-p135_1.xml. Abge-rufen am 18.02.2022.
- Davies, Huw C. 2018. Redefining Filter Bubbles as (Escapable) Socio-Technical Recur-sion. *Sociological Research Online*, 23 (3): 637–654. Abrufbar unter: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1360780418763824>. Abgerufen am 20.02.2024.
- Debus, Esther. 1984. *Die islamisch-rechtlichen Auskünfte der Milli Gazete im Rahmen des »Fet-wa-Wesen« der Türkischen Republik*. Berlin: Klaus Schwarz.
- Decker, Oliver und Elmar Brähler (Hg.). 2020a. *Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments – neue Radikalität*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

- Decker, Oliver und Elmar Brähler. 2020b. Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments – neue Radikalität. In: Oliver Decker und Elmar Brähler (Hg.). *Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments – neue Radikalität*. Gießen: Psychosozial-Verlag. 15–26
- Decker, Oliver, Elmar Brähler, Johannes Kiess, Julia Schuler, Barbara Handke und Gert Pickel. 2020. Die Leipziger Autoritarismus Studie 2020: Methoden, Ergebnisse und Langzeitverlauf. In: Oliver Decker und Elmar Brähler (Hg.). *Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments – neue Radikalität*. Gießen: Psychosozial-Verlag. 27–88.
- De Haas, Hein. 2007. Morocco's Migration Experience: A Transitional Perspective. *International Migration*, 45 (4): 39–70. Abrufbar unter: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2435.2007.00419.x>. Abgerufen am 14.02.2024.
- De Koning, Martijn. 2012. Styles of Salafi Activism: Escaping the Divide. *Material Religion*, 8 (3): 400–401. Abrufbar unter: <http://dx.doi.org/10.2752/175183412X13415044209032>. Abgerufen am 28.02.2024.
- De Koning, Martijn. 2018. Ethnographie und der Sicherheitsblick: Akademische Forschung mit ›salafistischen‹ Muslimen in den Niederlanden. In: Schirin Amir-Moazami (Hg.). *Der inspierte Muslim. Zur Politisierung der Islamforschung in Europa*. Bielefeld: transcript. 335–366.
- De Koning, Martijn, Carmen Becker und Ineke Roex. 2020. *Islamic Militant Activism in Belgium, The Netherlands and Germany*. Springer.
- Dennaoui, Youssef. 2023. Religiöse Überbietung. Elemente zur soziologischen Bestimmung einer Sonderform religiöser Konkurrenzkämpfe im Feld des Islam. *Polarisierte Welten*, 41: 1–11.
- Deterding, Sebastian, Rilla Khaled, Lennard E. Nacke und Dan Dixon. 2011. Gamification: Toward a Definition. *Gamification-Research.org*. Abrufbar unter: <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>. Abgerufen am: 06.10.2023.
- Dickel, Sascha und Jan-Felix Schrape. 2015. Dezentralisierung, Demokratisierung, Emanzipation: Zur Architektur des digitalen Technikutopismus. *Leviathan* 43 (3): 442–463. Abrufbar unter: <https://www.jstor.org/stable/24886305>. Abgerufen, am: 22.03.2022.
- DiMaggio, Paul, und Walter W. Powell. 1991. The Iron Cage revisited Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: Walter W. Powell und Paul DiMaggio (Hg.). *The new Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press. 63–82.
- Döveling, Katrin, Anu A. Harju und Denise Sommer. 2018. From Mediatized Emotion to Digital Affect Cultures: New Technologies and Global Flows of Emotion. *Social Media + Society* 4 (1). Abrufbar unter: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2056305117743141>; Abgerufen am 31.03.2022.
- Du Bois, W.E.B. 1987. Strivings of the Negro People. *The Atlantic*, 194–198. Abrufbar unter: <https://cdn.theatlantic.com/media/archives/1897/08/80-478/131953250.pdf>. Abgerufen am 14.01.2024.
- Dziri, Bacem. 2014. ›Das Gebet des Propheten, als ob Du es sehen würdest‹ – Der Salafismus als ›Rechtsschule‹ des Propheten? In: Hazim Fouad und Behnam T. Said (Hg.). *Salafismus. Auf der Suche nach dem wahren Islam*. Freiburg i.Br.: Herder. 132–159.

- Ebner, Julia und Jacob Davey. 2017. *The Fringe Insurgency. Connectivity, Convergence and Mainstreaming of the Extreme Right*. London: Institute for Strategic Dialogue. Abrufbar unter: <https://www.isdglobal.org/wp-content/uploads/2017/10/The-Fringe-Insurgency-221017.pdf>. Abgerufen am 22.03.2022.
- Eickelman, Dale F. 1976. *Moroccan Islam. Tradition and Society in a Pilgrimage Center*. Austin: University of Texas Press.
- El-Katiri, Mohammed. 2013. The Institutionalisation of Religious Affairs: Religious Reform in Morocco. *The Journal of North African Studies* 18 (1): 53–69. Abrufbar unter: <http://dx.doi.org/10.1080/13629387.2012.712886>. Abgerufen am 20.03.2024.
- El-Wereny, Mahmud. 2016. Zum Umgang mit Nichtmuslimen aus scharia-rechtlicher Perspektive: Yūsuf al-Qarāḍāwī's Ansatz des Minderheiten-Fiqh als Fallstudie. *Journal of Religious Culture/Journal für Religionskultur*, 218: 1–12.
- Emmerich, Arndt. 2023. Arrival of legal Salafism and struggle for recognition in Germany – reflection and adaptation processes within the German da'wa movement between 2001 and 2022. *Politics and Religion*, 16: 416–434.
- Ende, Werner. 1981. Muṣṭafā 'Aqqāds ›Muḥammad‹-Film und seine Kritiker. In: Hans R. Roemer (Hg.). *Studien zur Geschichte und Kultur des Vorderen Orients: Festschrift für Bertold Spuler zum siebzigsten Geburtstag*. Leiden: Brill. S. 32–52.
- Ernst, Julian und Josephine B. Schmitt. 2020. Politische Bildung für Jugendliche in oder mit digitalen Medien? Medienpädagogische Reflexionen der Strukturbedingungen von YouTube. *Medienpädagogik*, 38: 21–42.
- Esposito, John L., Hg. 2003. Talfiq. *The Oxford Dictionary of Islam*. Abrufbar unter: <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780195125580.001.0001/acref-9780195125580-e-2323?rskey=YPxLi3&result=2323>. Letzter Zugriff: 19.02.2022.
- Felski, Rita. 1989. *Beyond Feminist Aesthetics: Feminist Literature and Social Change*. Cambridge: Harvard University Press.
- Färber, Alexa, Riem Spielhaus und Beate Binder. 2012. Von Präsenz zu Artikulation: Islamisches Gemeindeleben in Hamburg und Berlin aus der Perspektive der Stadtforschung. In: Jörg Pohlen, Herbert Glasauer, Christine Hannemann und Andreas Pott (Hg.). *Jahrbuch StadtRegion 2011/2012. Schwerpunkt: Stadt und Religion*. Leverkusen-Oppladen: Verlag Barbara Budrich. 61–79.
- Fernando, Mayanthi L. 2014. *The Republic Unsettled. Muslim French and the Contradictions of Secularism*. Duke University Press Books.
- Foroutan, Naika. 2010. *Sarrazins Thesen auf dem Prüfstand. Ein empirischer Gegenentwurf zu Thilo Sarrazins Thesen zu Muslimen in Deutschland*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Abrufbar unter: https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/5745/sarrazins_thesen_1.pdf. Abgerufen am 19.02.2022.
- Foroutan, Naika. 2018. Die postmigrantische Perspektive: Aushandlungsprozesse in pluralen Gesellschaften. In: Marc Hill und Erol Yildiz (Hg.). *Postmigrantische Visionen. Erfahrungen – Ideen – Reflexionen*. Bielefeld: transcript. 15–27.
- Foroutan, Naika. 2019. *Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie*. Bielefeld: transcript.
- Foroutan, Naika, Juliane Karakayalı und Riem Spielhaus. 2018. *Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Foucault, Michel. 1975. *Surveiller et Punir. Naissance de la Prison*. Paris: Gallimard.

- Foucault, Michel. 1978. *Dispositive der Macht. über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Foucault, Michel. 1994. *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Berlin: Suhrkamp.
- Freeden, Michael. 1996. *Ideologies and Political Theory*. Oxford: Oxford University Press on Demand.
- Fries, Stefan, Christine Hunner-Kreisel und Sabine Andresen (Hg.). *Erziehung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Wiesbaden: Springer
- Geier, Thomas und Magnus Frank. 2016. Sozialisationsprozesse in studentischen sohbetler der ›Gülen-Bewegung‹. Zur sozialen Hervorbringung eines muslimischen Bildungssubjektes. In: Stefan Hößl und Gerald Blaschke-Nacac (Hrsg). *Islam und Sozialisation. Aktuelle Studien*. Wiesbaden: Springer. 101–124.
- Gharaibeh, Mohammad. 2014. Zur Glaubenslehre des Salafismus. In: Hazim Fouad und Behnam T. Said (Hg.). *Salafismus. Auf der Suche nach dem wahren Islam*. Freiburg i.Br.: Herder. 106–131.
- Goichon, A.M. 2012. Ibn Sīnā« In *Encyclopaedia of Islam, Second Edition*. Abrufbar unter: http://dx.doi.org/10.1163/1573-3912_islam_COM_0342. Abgerufen am 24.02.2024.
- Goldziher, Ignaz. 1890. *Muhammedanische Studien*. Halle (Saale).
- Gottwald, Eckart. 2008. *Auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht*. Münster: LIT.
- Groß, Eva und York Yannikos. 2022. (Teil-)automatisierte Gefährdungsbewertungen von Online-Diskursen auf Grundlage soziologischer Analysen zu Radikalisierungsprozessen – Innovationen und Konfliktlinien am Beispiel X-SONAR. In: Kristin Pfeffer (Hg.). *Algorithmic Policing – Chancen und regulative Herausforderungen*. Göttingen: Cuvillier. 37–52.
- Habermas, Jürgen. 1962. *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. München: Luchterhand.
- Haddad, Laura. 2017. *Anerkennung und Widerstand. Lokale islamische Identitätspraxis in Hamburg*. Bielefeld: transcript.
- Hafez, Kai. 1996. Das Islambild in der deutschen Öffentlichkeit. *Neue Gesellschaft, Frankfurter Hefte/Deutsche Ausgabe*, 43 (5): 426–432.
- Hafez, Farid. 2014. Disciplining the ›Muslim Subject‹: The Role of Security Agencies in Establishing Islamic Theology within the State's Academia. *Islamophobia Studies Journal*, 2 (2): 43–57.
- Hallaq, Wael B. 1997. *A History of Islamic Legal Theories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halm, Dirk, Martina Sauer, Jana Schmidt und Anja Sticks. 2012. *Islamisches Gemeindeleben in Deutschland*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Halverson, Jeffry R., Steven R. Corman und H. L. Goodall Jr. 2011. *Master Narratives of Islamist Extremism*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hameed, Salman. 2015. Making sense of Islamic creationism in Europe. *Public Understanding of Science*, 24 (4): 388–399. Abrufbar unter: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0963662514555055>. Abgerufen an 24.04.2024.
- Hans, Derek. 2023. The Golden Age if Islam and Its Impact on European Technology: A Historical Analysis. *Endless: International Journal of Future Studies*, 6 (3):

- 218–227. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.54783/eternityjournal.v6i3.217>. Abgerufen am 24.02.2024.
- Hartwig, Friedhelm und Albrecht Hänig. 2022. *Monitoring der Peripherie des religiös begründeten Extremismus (PrE), Quartalsbericht 1/2022*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung/modus | zad.
- Haug, Sonja, Stephanie Müssig und Anja Stichs. 2009. *Muslimisches Leben in Deutschland*. Berlin: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Hawking, Stephen W., und James L. Anderson. 1988. A Brief History of Time. *Physics Today*, 41 (11): 115–117. Abrufbar unter: <http://dx.doi.org/10.1063/1.2811637>. Abgerufen am 24.02.2024.
- Hefner, Robert W. und Muhammad Qasim Zaman (Hg.) 2007. *Schooling Islam. The Culture and Politics of modern Muslim Education*. Princeton University Press.
- Hefner, Robert W. 2007. Introduction: The Culture, Politics and Future of Muslim Education. In: Robert W. Hefner und Muhammad Qasim Zaman (Hg.). *Schooling Islam. The Culture and Politics of modern Muslim Education*. Princeton: Princeton University Press. 1–39.
- Hill, Marc und Erol Yildiz. 2018. *Postmigrantische Visionen. Erfahrungen – Ideen – Reflexionen*. Bielefeld: transcript.
- Hirschkind, Charles. 2006. *The Ethical Soundscape. Cassette Sermons and Islamic Counterpublics*. New York: Columbia University Press.
- Hofer, Helmut, Gerlinde Titelbach, Doris Weichselbaumer und Rudolf Winter-Eimer. 2013. *Diskriminierung von MigrantInnen am österreichischen Arbeitsmarkt*. Wien: Institut für Höhere Studien. Abrufbar unter: <https://core.ac.uk/download/pdf/212121673.pdf>; letzter Zugriff: 06.10.2023.
- Hoffmann, Heinrich. 1845. *Lustige Geschichten und drollige Bilder [Der Struwwelpeter]*. Frankfurt a.M.: Literarische Anstalt von Rütten & Löning.
- Holtmann, Philipp. 2014. Salafismus.de – Internetaktivitäten deutscher Salafisten. In: Thorsten Gerald Schneiders (Hg.). *Salafismus in Deutschland. Ursprünge und Gefahren einer islamisch-fundamentalistischen Bewegung*. Bielefeld: transcript. 251–276.
- Homolka, Walter, Johann Hafner, Admiel Kosman und Ercan Karakoyun (Hg.): *Muslime zwischen Tradition und Moderne. die Gülen-Bewegung als Brücke zwischen den Kulturen*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Honneth, Axel. 2010. Dissolutions of the Social: On the Social Theory of Luc Boltanski and Laurent Thévenot. *Constellations*, 17 (3): 376–389. Abrufbar unter: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8675.2010.00606.x>. Abgerufen am 20.03.2024.
- Hummel, Klaus und Michail Logvinov. 2014. *Gefährliche Nähe. Salafismus und Dschihadismus in Deutschland*. Stuttgart: Ibidem Press.
- Huntington, Samuel P. 1993. The Clash of Civilizations?. *foreignaffairs.com*. Abrufbar unter: <https://www.foreignaffairs.com/articles/united-states/1993-06-01/clash-civilizations>; letzter Zugriff: 23.04.2022.
- İnat, Kemal, Enes Bayraklı, Kazim Keskin, Ömer Yılmaz, Halil İbrahim Doğan, Serra Can und Zeliha Eliaçık. 2019. *Die Fetullahistische Terrororganisation (FETÖ) in Deutschland*. Ankara: Stiftung für Kultur, Wirtschaft und Gesellschaftsforschungen (SETA; Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı). Abrufbar unter: <https://setav.org/de/assets/uploads/2019/03/GulenistDeutschland.pdf>. Abgerufen am 19.02.2022.

- Isik, Tuba und Naciye Kamcili-Yildiz. 2022. *Islamische Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Unterricht und Studium*. Stuttgart: utb.
- Işık, Tuba. 2018. Islamic Education in Public Schools and Mosques in Germany. In: Jenny Berglund (Hg.). *European Perspectives on Islamic Education and Public Schooling*. Sheffield: Equinox Publishing. 381–389.
- Islam, Inaash. 2020. Muslim American Double Consciousness. *Du Bois Review: Social Science Research on Race*, 17 (2): 4429–4448.
- Jäger, Siegfried. 2009. Pressefreiheit und Rassismus. Der Karikaturenstreit in der deutschen Presse. In: Thorsten Gerald Schneiders (Hg.). *Islamfeindlichkeit. Wenn Die Grenzen Der Kritik Verschwimmen*. Wiesbaden: Springer. 319–336.
- James, Sabatina. 2006. *Sterben sollst du für dein Glück. Gefangen zwischen zwei Welten*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Janning, Frank. 1991. *Pierre Bourdieu's Theorie der Praxis. Analyse und Kritik der konzeptionellen Grundlegung einer praxeologischen Soziologie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jaraba, Mahmoud. 2020. *Salafismus. Die Wurzeln des islamistischen Extremismus am Beispiel der Freitagspredigten in einer salafistischen Moschee in Deutschland*. Stuttgart: utb.
- Juschkat, Nadine und Katharina Leimbach. 2019. *Radikalisierung als hegemoniales Paradigma – Eine empiriebasierte kritische Bestandsaufnahme*. BEHEMOTH A Journal on Civilisation, 12 (2): 11–23.
- Kagermeier, Andreas, Herbert Popp, Hans Höpfinger und Mohamed Berriane (Hg.). *Remigration Nador I*. Wiesbaden: Springer.
- Kamali, Mohammad Hashim. 2008. *Shari'ah Law*. Oxford: One World.
- Karakaşoğlu, Yasemin und Anna Aleksandra Wojciechowicz. 2017. Muslim_innen als Bedrohungsfigur für die Schule – Die Bedeutung des antimuslimischen Rassismus im pädagogischen Setting der Lehramtsausbildung. In: Meral El und Karim Fereidooni (Hg.). *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer. 507–528.
- Karakoç, Betül. 2019. Der eine kann es, der andere nicht. Islam lehren zwischen Moschee und Schule. In: Dorothea Ermert, Esma Öger-Tunç und Yaşar Sarıkaya (Hg.). *Islamische Religionspädagogik: didaktische Ansätze für die Praxis*. Münster: Waxmann Verlag. 107–124.
- Karakoyun, Ercan, Admiel Kosman, Johann Hafner und Walter Homolka. 2010. *Muslimen zwischen Tradition und Moderne. die Gülen-Bewegung als Brücke zwischen den Kulturen*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Karis, Tim. 2013. *Mediendiskurs Islam. Narrative in der Berichterstattung der Tagesthemen 1979–2010*. Wiesbaden: Springer.
- Karliczek, Kari-Mario, Kreller, Franziska, Daniel Schnarr, Doerthe Engels und Dorte Schaffranke. 2021. *Evaluation der Beratungsleistungen gegen extremistischen Salafismus*. Berlin: Camino. Abrufbar unter: https://camino-werkstatt.de/downloads/Bericht-E-val-Beratung-gegen-Salafismus_-2021.pdf. Abgerufen am 20.02.2024.
- Kellermann, Ingrid und Ditte Lorenz. 2016. Islamischer Religionsunterricht an einer urbanen Grundschule. In: Stefan Hößl und Gerald Blaschke-Nacak (Hg.). *Islam und Sozialisation. Aktuelle Studien*. Wiesbaden: Springer. 69–98.
- Khallouk, Mohammed. 2016. *Islamischer Fundamentalismus vor den Toren Europas*. Wiesbaden: Springer.

- Khorchide, Mouhanad. 2009. *Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Kiefer, Michael. 2005. *Islamkunde in deutscher Sprache in Nordrhein-Westfalen. Kontext, Geschichte, Verlauf und Akzeptanz eines Schulversuchs*. Münster: LIT Verlag.
- Klapp, Marcel. 2022. Buchbesprechung: Rückamp, Veronika: Alltag in der Moschee. Eine Feldforschung jenseits von Integrationsfragen. *Zeitschrift für Ethnologie*, 147: 223–226.
- Klapp, Marcel. 2023. Handlungsordnungen im Islamischen Religionsunterricht. Eine pragmatische Perspektive auf kritische Kompetenzen muslimischer Schüler*innen im Angesicht von Islamkritik. In: Tarek Badawia und Said Topalovic (Hg.). *Islamunterricht im Diskurs. Religionspädagogische und fachdidaktische Ansätze*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 303–318.
- Klapp, Marcel. 2024a. *Salafiyya leben. Religiöse Ideale und muslimische Praxis in der postmigrantischen Gesellschaft. Abschlussbericht*. CoRE NRW Forschungspapier 11. Bonn: BICC. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.60638/seca-os90>. Abgerufen am: 03.02.2025.
- Klapp, Marcel. 2024b. ›That's where I get reach!‹ Marketing Strategies of a Salafi Influencer on YouTube and TikTok«. *Journal of Muslims in Europe*, 13 (1): 3–25. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1163/22117954-bja10089>. Abgerufen am: 19.02.2024.
- Klein, Dietrich und Birte Platow. 2008. *Wahrnehmung des Islam zwischen Reformation und Aufklärung*. München: Fink.
- Klevesath, Lino, Annemieke Munderloh, Joris Sprengeler, Florian Grahmann und Julia Reiter. 2021. *Radikalislamische YouTube-Propaganda. Eine qualitative Rezeptionsstudie unter jungen Erwachsenen*. Bielefeld: transcript.
- Klinkhammer, Gritt und Ayla Satılmış. 2007. *Kriterien und Standards der interreligiösen und interkulturellen Kommunikation – eine Evaluation des Dialogs mit dem Islam*. Bremen: Universität Bremen.
- Korpel, Marjo C. A. und Johannes C. De Moor. 2015. *Adam, Eve, and the Devil. A New Beginning*. Sheffield: Sheffield Phoenix Press.
- Krawietz, Birgit. 2002. *Hierarchie der Rechtsquellen im tradierten sunnitischen Islam*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Krawietz, Birgit. 2014. Ibn Taimiyya, Vater des islamischen Fundamentalismus? Zur westlichen Rezeption eines mittelalterlichen Schariatsgelehrten. In: Thorsten Gerald Schneiders (Hg.). *Salafismus in Deutschland. Ursprünge und Gefahren einer islamisch-fundamentalistischen Bewegung*. Bielefeld: transcript. 89–102.
- Kul, Abdullah. 2019. *Belebe dein Gebet! Gedenkanstöße zum rituellen Gebet des Islam*. Wuppertal: Rauda.
- Lang, Bodo, Rebecca Dolan, Joya Kemper und Gavin Northey. 2021. Prosumers in times of crisis: definition, archetypes and implications. *Journal of Service Management*, 32 (2). Abrufbar unter: <https://www.emerald.com/insight/1757-5818.htm>. Abgerufen am 22.03.2022.
- Lange, Christian. 2011. Barzakh. *Encyclopedia of Islam, THREE*. Abrufbar unter: http://dx.doi.org/10.1163/1573-3912_ei3_COM_23704. Abgerufen am 29.02.2024.
- Lange, Christian. 2020. Eschatology. *Encyclopaedia of Islam, THREE*. Abrufbar unter: http://dx.doi.org/10.1163/1573-3912_ei3_COM_26227.

- Latour, Bruno. 1993. *We Have Never Been Modern*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lauzière, Henri. 2015. *The Making of Salafism. Islamic Reform in the Twentieth Century*. Columbia University.
- Lave, Jean und Etienne Wenger. 1991. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lecker, Michael. 2021. Arab Deities. *Encyclopedia of Islam, THREE*. Abrufbar unter: http://referenceworks.brillonline.com/entries/encyclopaedia-of-islam-3/barzakh-COM_23704?s.num=1&s.f.s2_parent=s.f.book.encyclopaedia-of-islam-3&s.q=grave. Abgerufen am 14.02.2022.
- Lederer, Arno. 2010. Wir waren schonmal weiter. Betrachtungen zu sich wandelnden Prämissen im Schulbau. In: Oliver G. Hamm und Michael Braum (Hg.). *Worauf baut die Bildung? Fakten, Positionen, Beispiele*. Basel: Birkhäuser. 16–21.
- Levitt, Peggy, und Nina Glick Schiller. 2004. Conceptualizing Simultaneity: A Transnational Social Field Perspective on Society. *The International Migration Review*, 38 (3): 1002–1039.
- Linden, Sebastian. 2017. *Die Algebra des Omar Chayyam*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Löblich, Maria und Niklas Venema. 2021. Echo Chambers. In: Valérie Schafer, Christian Schwarzenegger, Nelson Ribeiro und Gabriele Balbi (Hg.). *Digital Roots. Historicizing Media and Communication Concepts of the Digital Age*. Berlin: de Gruyter. 177–191.
- Mahmood, Saba. 2004. *Politics of Piety. The Islamic Revival and the Feminist Subject*. Princeton: Princeton University Press.
- Malik, Jamal. 2009. Vorwort. In: Irka-Christin Mohr und Michael Kiefer (Hg.). *Islamunterricht – Islamischer Religionsunterricht – Islamkunde. Viele Titel – ein Fach?* Bielefeld: transcript. 7–8.
- Malik, Shoaib Ahmed. 2021a. *Islam and Evolution. Al-Ghazālī And the Modern Evolutionary Paradigm*. London: Routledge.
- Malik, Shoaib Ahmed. 2021b. Islam and Evolution: The Curious Case of David Solomon Jalajel. *The Muslim 500*. Abrufbar unter: <https://themuslim500.com/guest-contributions-2021/islam-and-evolution-the-curious-case-of-david-solomon-jalajel/>. Abgerufen am 24.02.2024.
- Malleret, Thierry, und Klaus Schwab. 2020. *Covid-19. Der Große Umbruch*. New York: Forum Publishing.
- Mannitz, Sabine. 2002a. Auffassungen von kultureller Differenz: Identitätsmanagement und diskursive Assimilation. In: Werner Schiffauer, Gerd Baumann, Riva Kastoryano und Steven Vertovec (Hg.). *Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern*. Münster: Waxmann. 255–322.
- Mannitz, Sabine. 2002b. Religion in vier politischen Kulturen. In: Werner Schiffauer, Gerd Baumann, Riva Kastoryano und Steven Vertovec (Hg.). *Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern*. Münster: Waxmann Verlag. 101–138.
- Mannitz, Sabine und Werner Schiffauer, 2002, Taxonomien kultureller Differenz: Konstruktionen der Fremdheit. In: Werner Schiffauer, Gerd Baumann, Riva Kastoryano und Steven Vertovec (Hg.). *Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern*. Münster: Waxmann. 67–100.

- Marcus, George E. 1995. Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24 (1): 95–117.
- Marres, Noortje. 2005. Issues Spark a Public into Being. A Key but Often Forgotten Point of the Lippman-Dewey Debate. In: Weibel und Bruno Latour (Hg.). *Making Things Public*. Cambridge: MIT Press. 208–217.
- Mecheril, Paul. 2014a. Was ist das X im Postmigrantischen? sub\urban. *zeitschrift für kritische stadtforschung*, 2 (3): 107–112.
- Mecheril, Paul (Hg.). 2014b. Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript.
- Meer, Nasar. 2012. Overcoming the Injuries of Double Consciousness. In: Simon Thompson und Majid Yar (Hg.). *The Politics of Misrecognition*. London: Routledge. 45–65.
- Mediendienst Integration. 2023. *Factsheet. Islamischer Religionsunterricht an Schulen in Deutschland*.
- Meijer, Roel. 2009. *Global Salafism. Islam's New Religious Movement*. New York: Columbia University Press.
- Meijer, Roel. 2011. Politicising Al-Jarḥ Wa-l-Ta'dīl: Rabī' b. Hādī Al-Madkhalī and the Transnational Battle for Religious Authority. In: Joas Wagemakers, Kees Versteegh, und Nicolet Boekhoff-van der Voort (Hg.). *The Transmission and Dynamics of the Textual Sources of Islam*. Leiden: Brill. 375–400.
- Meyer, Hendrik und Klaus Schubert (Hg.) 2011a. *Politik und Islam*. Wiesbaden: Springer.
- Meyer, Hendrik und Klaus Schubert 2011b. Politik und Islam in Deutschland: Aktuelle Fragen und Stand der Forschung. In: Klaus Schubert und Hendrik Meyer (Hg.). *Politik und Islam*. Wiesbaden: Springer. 11–26.
- Middelbeck-Varwick, Anja. 2011. Der projektierte Prophet. Zur Wahrnehmung Muhammads im Kontext christlicher Theologie. *Ethik und Gesellschaft*, 2. Abrufbar unter: www.ethik-und-gesellschaft.de/ojs/index.php/eug/article/view/2-2011-art-7/89. Abgerufen am 15.02.2022.
- Miles, Jason. 2014. *Instagram Power: Build Your Brand and Reach More Customers with the Power of Pictures*. New York: McGraw Hill Professional.
- Mlodinow, Leonard, und Stephen Hawking. 2010. *The Grand Design*. New York: Random House.
- Modood, Tariq. 2005. *Multicultural Politics. Racism, Ethnicity and Muslims in Britain*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Mohr, Irka-Christin. 2009. Zur Konstruktion von Unterrichtsgegenständen und Bildungszielen. Das Beispiel der niedersächsischen Rahmenrichtlinien für den Schulversuch ›Islamischer Religionsunterricht‹. In: Irka-Christin Mohr und Michael Kiefer (Hg.). *Islamunterricht – Islamischer Religionsunterricht – Islamkunde*. Viele Titel- ein Fach? Bielefeld: transcript. 59–70.
- Mohr, Irka-Christin und Michael Kiefer (Hg.). 2009. *Islamunterricht – Islamischer Religionsunterricht – Islamkunde*. Viele Titel – ein Fach? Bielefeld: transcript.
- Möller, Judith, Damian Trilling, Natali Helberger und Bram van Es. 2018. Do not blame it on the algorithm: an empirical assessment of multiple recommender systems and their impact on content diversity. *Information, Communication & Society*, 21 (7): 959–977.
- Motzki, Harald. 2013. *Wie glaubwürdig sind die Hadithe?* Springer-Verlag.

- Mumisa, Michale. 2002. *Islamic Law. Theories and Interpretations*. Beltsville: Amina.
- Muzakki, Akh. 2017. Transmitting Islam through Stories: The Sociology of Production and Consumption of Islam in Novel Literature. *Journal of Indonesian Islam*, 11 (1): 59–76.
- Nedza, Justyna. 2014. »Salafismus« – Überlegungen zur Schärfung einer Analyse-kategorie. In: Hazim Fouad und Behnam T. Said (Hg.). *Salafismus. Auf der Suche nach dem wahren Islam*. Freiburg i.Br.: Herder. 80–105.
- Nökel, Sigrid. 2002. *Die Töchter der Gastarbeiter und der Islam: zur Soziologie alltagsweltlicher Anerkennungspolitiken*. eine Fallstudie. Bielefeld: transcript.
- Omi, Michael und Howard Winant. 1994. *Racial Formation in the United States*. Hove: Psychology Press.
- Opratko, Benjamin. 2019. *Im Namen der Emanzipation. Antimuslimischer Rassismus in Österreich*. Bielefeld: transcript.
- Oser, Fritz und Colin Cramer (Hg.). *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf*. In memoriam Martin Drahm. Münster: Waxmann
- Özbe, Ufuk. 2017. Wo, wenn nicht in Europa? Für eine kritische Debattenkultur zum Islam. In: Ronald Grätz (Hg.). *Schriftenreihe. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, Institut für Auslandsbeziehungen*. 141–154.
- Özyürek, Esra. 2014. *Being German, Becoming Muslim. Race, Religion, and Conversion in the New Europe*. Princeton University Press.
- Pall, Zoltan und Martijn de Koning. 2017. Being and Belonging in Transnational Salafism. Informality, Social Capital and Authority in European and Middle Eastern Salafi Networks. *Journal of Muslims in Europe*, 6 (1): 76–103.
- Pariser, Eli. 2011. *The Filter Bubble. What The Internet Is Hiding From You*. Penguin UK.
- Paulus, Christiane und Mahmoud Abushuair. 2018. Koranhermeneutik im Kontext der Evolutionstheorie. *Hikma*, 9: 42–67. Abrufbar unter: <https://hikma-online.com/wp-content/uploads/2018/11/3-Paulus.pdf>. Abgerufen am 24.02.2024.
- Pavlovitch, Pavel. 2018. Ḥadīth. *Encyclopedia of Islam, THREE*. Abrufbar unter: http://dx.doi.org/10.1163/1573-3912_ei3_COM_30163. Abgerufen am 20.03.2024.
- Pfeifer, Kristin. 2015. »Wir sind keine Araber!« *Amazighische Identitätskonstruktion in Marokko*. Bielefeld: transcript.
- Pfündel, Katrin, Anja Sticks und Kerstin Tanis. 2021. Muslimisches Leben in Deutschland 2020. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Abrufbar unter: https://www.deutsche-islam-konferenz.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Studien/mlid-2020-lang.pdf?__blob=publicationFile&v=9. Abgerufen am 29.02.2024.
- Popp, Ulrike. 2010. Von der »Verschulung der Jugend« zur »jugendgerechten« Schule? In: Albert Scherr, Barbara Stauber und Christine Riegel (Hg.). *Transdisziplinäre Jugendforschung*. Wiesbaden: Springer. 327–343.
- Powell, Walter W. und Paul DiMaggio (Hg.). *The new Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Reckwitz, Andreas. 2003. Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken/Basic Elements of a Theory of Social Practices. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4): 282–301. Abrufbar unter: <http://dx.doi.org/10.1515/zfsocz-2003-0401>. Abgerufen am 05.03.2024.

- Reckwitz, Andreas. 2004. Die Entwicklung des Vokabulars der Handlungstheorien: Von den zweck- und normorientierten Modellen zu den Kultur- und Praxistheorien. In: Manfred Gabriel (Hg.). *Paradigmen der akteurszentrierten Soziologie*. Wiesbaden. 303–328.
- Rissanen, Inkeri. 2018. Religious Education for Minorities: Perspectives from Islamic Education in Finnish Schools. In: Jenny Berglund (Hg.). *European Perspectives on Islamic Education and Public Schooling*. Sheffield: Equinox Publishing. 157–170.
- Ritter, Werner H. 2010b. Religiöse Erziehung als schwarze Pädagogik. Beobachtungen und Überlegungen zum destruktiven Potenzial religiöser Erziehung. In: Paul-Gerhard Klumbies und Marianne Leuzinger-Bohleber (Hg.). *Religion und Fanatismus. Psychoanalytische und theologische Zugänge*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 308–324.
- Roesler, Alexander. 1997. Bequeme Einmischung: Internet und Öffentlichkeit. In: Alexander Roesler und Stephan Münker (Hg.). *Mythos Internet*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 171–192.
- Roesler, Alexander und Stephan Münker. 1997. *Mythos Internet*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rogers, Alan R. 2011. *The Evidence for Evolution*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rottenburg, Richard. 2013. Ethnologie und Kritik. In: Thomas Bierschenk, Matthias Krings und Carola Lentz (Hg.). *Ethnologie im 21. Jahrhundert*. Berlin: Reimer. 55–76.
- Rousseau, Jean-Jaques. [1762] 1986. *Vom Gesellschaftsvertrag*. Stuttgart: Reclam.
- Roy, Olivier. 2006. *Der islamische Weg nach Westen. Globalisierung, Entwurzelung und Radikalisierung*. München: Pantheon.
- Rückamp, Veronika. 2021. *Alltag in der Moschee. Eine Feldforschung jenseits von Integrationsfragen*. Bielefeld: transcript.
- Rutschky, Katharina. 1977. *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Berlin: Ullstein.
- Sai, Youcef. 2018. State-Funded Muslim Schools in Ireland: Insights and Perspectives. In: Jenny Berglund (Hg.). *European Perspectives on Islamic Education and Public Schooling*. Sheffield: Equinox Publishing. 27–42.
- Said, Edward W. [1978] 2003. *Orientalism*. London: Penguin Books.
- Salisbury, Johannes von. 1991. Metalogicon. In: John B. Hall (Hg.). *Corpus christianorum Continuatio mediaevalis*. 98. Turnhout.
- Sarıkaya, Yaşar und Esma Öger-Tunc. 2018. The Denominational Model of Islamic Education in Germany: The Case of Hessen. In: Jenny Berglund (Hg.). *European Perspectives on Islamic Education and Public Schooling*. Sheffield: Equinox Publishing 171–186.
- Sarıkaya, Yaşar, Dorothea Ermert, und Esma Öger-Tunç. 2019. *Islamische Religionspädagogik: didaktische Ansätze für die Praxis*. Münster: Waxmann.
- Sarrazin, Thilo. 2010. *Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen*. München: DVA.
- Sarrazin, Thilo. 2018. *Feindliche Übernahme*. München: FinanzBuch.
- Saunders, Rebecca. 2003. *The Concept of the Foreign. An Interdisciplinary Dialogue*. Oxford: Lexington Books.
- Sayeed, Asma. 2013. *Women and the Transmission of Religious Knowledge in Islam*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Schafer, Valérie, Christian Schwarzenegger, Nelson Ribeiro und Gabriele Balbi (Hg.). 2021. *Digital Roots. Historicizing Media and Communication Concepts of the Digital Age*. Berlin: de Gruyter.
- Schatzki, Theodore R. 1996. *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge University Press.
- Scherr, Albert. 2013a. Bildung, Erziehung, Sozialisation. In: Albert Scherr (Hg.) *Soziologische Basics*. Wiesbaden: Springer. 33–40.
- Scherr, Albert (Hg.). 2013b. *Soziologische Basics*. Wiesbaden: Springer.
- Schiffauer, Werner. 2000. *Die Gottesmänner. Türkische Islamisten in Deutschland*. Eine Studie zur Herstellung religiöser Evidenz. Berlin: Suhrkamp.
- Schiffauer, Werner. 2002. Einleitung: Nationalstaat, Schule und politische Sozialisation. In: Werner Schiffauer, Gerd Baumann, Riva Kastoryano, und Steven Vertovec (Hg.). *Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern*. Münster: Waxmann. 1–22.
- Schiffauer, Werner. 2004. Vom Exil- zum Diaspora-Islam. Muslimische Identitäten in Europa. *Soziale Welt*, 55: 347–368.
- Schiffauer, Werner. 2010. *Nach dem Islamismus. Eine Ethnographie der Islamischen Gemeinschaft Milli Görüs*. Berlin: Suhrkamp
- Schiffauer, Werner. 2014. Vor dem Gesetz. Der staatliche Umgang mit »legalistischen Islamismus«. In: Paul Mecheril (Hg.). *Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript. 165–183.
- Schiffauer, Werner. 2015a. *Schule, Moschee, Elternhaus. Eine ethnologische Intervention*. Berlin: Suhrkamp.
- Schiffauer, Werner. 2015b. Sicherheitswissen Und Deradikalisierung. In: Dietmar Molt- hagen (Hg.). *Handlungsempfehlungen Zur Auseinandersetzung Mit Islamistischem Extremismus Und Islamfeindlichkeit. Arbeitsergebnisse Eines Expertengremiums Der Friedrich Ebert-Stiftung*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung. 217–243.
- Schiffauer, Werner, Gerd Baumann, Riva Kastoryano und Steven Vertovec, Hg. 2002. Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern. Münster: Waxmann.
- Schiffer, Sabine. 2015. Islam in deutschen Medien. In: Klaus Spenlen (Hg.). *Gehört der Islam zu Deutschland? Fakten und Analysen zu einem Meinungsstreit*. Düsseldorf: Düsseldorf University Press. 121–138.
- Schleifer, Abdallah, Tarek Elawhary und Aftab Ahmed. 2021. *The Muslim 500. The World's 500 Most Influential Muslims*. Amman: The Royal Islamic Strategic Studies Center.
- Schmid, Hansjörg. 2007. Das Rollenverständnis der Imame in Deutschland ändert sich. Auf dem Weg zum Integrationslotsen? *Herder Korrespondenz*, 61: 25–30. Abrufbar unter: <https://www.herder.de/hk/hefte/archiv/2007/1-2007/auf-dem-weg-zum-integrationslotsen-das-rollenverstaendnis-der-imame-in-deutschland-aendert-sich/>. Letzter Zugriff: 22.02.2024.
- Schmid, Hansjörg, Ayşe Almıla Akca und Klaus Barwig. 2008. *Gesellschaft gemeinsam gestalten. Islamische Vereinigungen als Partner in Baden-Württemberg*. Baden Baden: Nomos.

- Schmitt, Thomas und Jonas Klein. 2019. *Moscheen – Islamische Sakralbauten in Deutschland*. Leipzig: Leibniz Institut für Länderkunde. Abrufbar unter: https://aktuell.nationalatlas.de/wp-content/uploads/19_06_Moscheen.pdf. Abgerufen am 13.03.2023.
- Schmitz, Dominic Musa. 2016. *Ich war ein Salafist. Meine Zeit in der islamistischen Parallelwelt*. Berlin: Ullstein.
- Schneiders, Thorsten Gerald (Hg.). 2009. *Islamfeindlichkeit. Wenn Die Grenzen Der Kritik Verschwimmen*. Wiesbaden: Springer.
- Schneiders, Thorsten Gerald (Hg.). 2014. *Salafismus in Deutschland. Ursprünge und Gefahren einer islamisch-fundamentalistischen Bewegung*. Bielefeld: transcript.
- Schneiders, Thorsten Gerald. 2015. *Wegbereiter der modernen Islamfeindlichkeit. Eine Analyse der Argumentationen so genannter Islamkritiker*. Wiesbaden: Springer.
- Schreiber, Constantin. 2017. *Inside Islam. Was in Deutschlands Moscheen gepredigt wird*. Berlin: Ullstein Buchverlage.
- Schüttler, Kirsten. 2007. *The Moroccan Diaspora in Germany. Its Contribution to Development in Morocco*. Eschborn: GTZ.
- Schweitzer, Friedrich und Fahimah Ulfat (Hg.). 2021. *Dialogisch – kooperativ – elementarisiert. Interreligiöse Einführung in die Religionsdidaktik aus christlicher und islamischer Sicht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Shakir, Amena und Farid Hafez (Hg.) 2012. *Religionsunterricht und säkularer Staat*. Berlin: Frank & Timme.
- Shanneik, Yafa, Brian Bocking und Jenny Berglund (Hg.). 2016. *Religious Education in a Global-Local World*. o.O.: Springer Switzerland.
- Shooman, Yasemin. 2014. »...weil ihre Kultur so ist« Narrative des antimuslimischen Rassismus. Bielefeld: transcript.
- Schooman, Yasemin und Riem Spielhaus. 2009. The Concept of the Muslim Enemy in the Public Discourse. In: Jocelyne Cesari. *Muslims in the West after 9/11*. London, New York: Routledge. 198–228.
- Sorgenfrei, Simon. 2021. Branding Salafism: Salafi Missionaries as Social Media Influencers. *Method & Theory in the Study of Religion*, 34 (3): 211–237.
- Spenlen, Klaus (Hg.). 2015. *Gehört der Islam zu Deutschland? Fakten und Analysen zu einem Meinungsstreit*. Düsseldorf: Düsseldorf University Press.
- Spielhaus, Riem. 2018. Der Umgang mit innerreligiöser Vielfalt im Islamischen Religionsunterricht in Deutschland und seinen Schulbüchern. In: Riem Spielhaus und Zrinka Štimac (Hg.). *Schulbuch und religiöse Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 93–116.
- Stangl, Werner. 2021. Schwarze Pädagogik. *Lexikon für Psychologie und Pädagogik*. Abrufbar unter: <https://lexikon.stangl.eu/16400/schwarze-paedagogik/>. Abgerufen am 19.02.2022.
- Stein, Margit und Veronika Zimmer. 2022. Die Rolle des islamischen Religionsunterrichts in der Prävention islamistischer Radikalisierung. *ZepRa – Zeitschrift für angewandte (De-)Radikalisierungsforschung*, 1: 36–73. Abrufbar unter: <https://zepra-journal.de/index.php/zepra/article/view/14/17>. Abgerufen am 10.03.2024.
- Stein, Margit, Rauf Ceylan und Veronika Zimmer. 2017. Einstellungen zum Islamischen Religionsunterricht von muslimischen ReligionslehrerInnen und Lehramtsanwär-

- terInnen in Deutschland. *Hikma*, 8: 48–63. Abrufbar unter: <http://hikma-online.com/wp-content/uploads/2017/11/Stein-Ceylan.pdf>. Abgerufen am 19.02.2024.
- Steinberg, Guido. 2014. Saudi Arabien: Der Salafismus in seinem Mutterland. In: Hazim Fouad und Behnam T. Said (Hg.). *Salafismus. Auf der Suche nach dem wahren Islam*. Freiburg i.Br.: Herder. 265–296.
- Stutz, Suzan. 2013. *Islam und Moderne – Ein Abriss über die innermuslimische Diskussion im 20. Jahrhundert*. Karlsruhe: KIT Scientific Publishing.
- Sunier, Thijs. 2005. Constructing Islam: Places of Worship and the Politics of Space in The Netherlands. *Journal of Contemporary European Studies*, 13 (3): 317–334.
- Sunier, Thijs. 2012. Domesticating Islam: Exploring academic knowledge production on Islam and Muslims in European societies. *Ethnic and Racial Studies*, 37 (6): 1138–1155. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1080/01419870.2012.753151>. Abgerufen am 10.03.2024.
- Sunier, Thijs. 2020. Diversity and Islam. The Case of the Netherlands. In: Abe W. Ata (Hg.). *Muslim Minorities and Social Cohesion. Cultural Fragmentation in the West*. London: Routledge. 125–135.
- Sunier, Thijs. 2021. Islam, locality and trust: making Muslim spaces in the Netherlands. *Ethnic and Racial Studies*, 44 (10): 1734–1754. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1080/01419870.2020.1851738>. Abgerufen am 05.03.2024.
- Sunier, Thijs, Heleen van der Linden und Ellen van de Bovenkamp. 2016. The Long Arm of the State? Transnationalism, Islam, and Nation-Building: The Case of Turkey and Morocco. *Contemporary Islam*, 10 (3): 401–420.
- Sunier, Thijs und Leon Buskens. 2022. Authoritative Landscapes: The Making of Islamic Authority among Muslims in Europe. An Introduction. *Journal of Muslims in Europe*, 11 (1): 1–19.
- Sunstein, Cass R. 2001. *Republic.Com*. Princeton: Princeton University Press.
- Şahin, Ertuğrul. 2012. *Anspruch und Wirklichkeit. Was taugt die Forderung nach einem Euro-Islam?* Herder Korrespondenz, 66 (12): 622–626. <https://www.herder.de/hk/hefte/archiv/2012/12-2012/anspruch-und-wirklichkeit-was-taugt-die-forderung-nach-einem-euro-islam/>.
- Tezcan, Levent. 2012. *Das muslimische Subjekt. Verfangen im Dialog der Deutschen Islam Konferenz*. Konstanz: Konstanz. University Press.
- Thurston, Alexander. 2016. *Salafism in Nigeria*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tibi, Bassam. 2002. Muslim Migrants in Europe: Between Euro-Islam and Ghettoization. In: Manuel Castells und Nizar AlSayyad (Hg.). *Muslim Europe or Euro-Islam. Politics, Culture, and Citizenship in the Age of Globalization*. Berkeley: Lexington Books. 31–52.
- Tibi, Bassam. 2009. *Euro-Islam. Die Lösung eines Zivilisationskonfliktes*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tillmanns, Reiner. 2012. Rechtliche Voraussetzungen für die Einführung des Islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen. In: Rauf Ceylan (Hg.). *Islam und Diaspora*. Frankfurt: Peter Lang. 161–190.
- Trenz, Hans-Jörg. 2016. Public Sphere. *The International Encyclopedia of Political Communication*. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1002/9781118541555.wbiepc212>. Abgerufen am 10.03.2024.

- Tuna, Mehmet H. 2019. *Islamische ReligionslehrerInnen auf dem Weg zur Professionalisierung*. Münster: Waxmann.
- Uçar, Bülent. 2013. Erziehung aus islamisch-religionspädagogischer Sicht. In: Stefan Fries, Christine Hunner-Kreisel und Sabine Andresen (Hg.). *Erziehung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Wiesbaden: Springer. 199–202.
- Ulfat, Fahimah. 2017. *Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott. Eine empirische Studie über die Gottesbeziehungen muslimischer Kinder als reflexiver Beitrag zur Didaktik des Islamischen Religionsunterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Ulfat, Fahima. 2019. Werteorientierungen im beruflichen Handeln von muslimischen Lehrerinnen und Lehrern. In: Fritz Oser und Colin Cramer (Hg.). *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf*. In memoriam Martin Drahmman. Münster: Waxmann. 117–126.
- Ulfat, Fahima. 2022. Einstellungen, muslimischer Religionslehrkräfte. *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*, 16. Abrufbar unter: <https://cms.i-bep-prod.com/app/uploads/sites/18/2023/08/5d529ece09bb4e16a62cb4ac740ea31a>. Abgerufen am 10.03.2014.
- Unal, Nedim und Omur Elcioglu. 2009. Anatomy of the eye from the view of Ibn Al-Haitham (965–1039). The founder of modern optics. *Saudi Medical Journal*, 30 (3): 323–328.
- Wäckerlig, Oliver. 2019. *Vernetzte Islamfeindlichkeit. Die transatlantische Bewegung gegen »Islamisierung«*. Events – Organisationen – Medien. Bielefeld: transcript.
- Wagemakers, Joas. 2014. Salafistische Strömungen und ihre Sicht auf al-walā' wa-l-barā' (Loyalität und Lossagung). In: Hazim Fouad und Behnam T. Said (Hg.). *Salafismus. Auf der Suche nach dem wahren Islam*. Freiburg i.Br.: Herder. 55–79.
- Wagemakers, Joas. 2020. Salafism: Generalisation, Conceptualization and Categorisation. In: Magnus Ranstorp (Hg.). *Contextualising Salafism and Salafi Jihadism*. Copenhagen: Nationalt Center for Forebyggelse af Ekstremisme. 21–36.
- Warner, Michael. 2002. Publics and Counterpublics. *Public Culture*, 14 (1): 49–90.
- Weichselbaumer, Doris. 2016. *Discrimination against Female Migrants Wearing Headscarves*. Bonn: Institute for the Study of Labor (IZA). Abrufbar unter: <https://docs.iza.org/dp10217.pdf>; letzter Zugriff: 06.10.2023.
- Wiedl, Nina und Carmen Becker. 2014. Populäre Prediger im deutschen Salafismus. Hassan Dabbagh, Pierre Vogel, Svan Lau und Ibrahim Abou Nagie. In: Thorsten Gerald Schneiders (Hg.). *Salafismus in Deutschland. Ursprünge und Gefahren einer islamisch-fundamentalistischen Bewegung*. Bielefeld: transcript. 187–215.
- Wiktorowicz, Quintan. 2006. Anatomy of the Salafi Movement. *Studies in Conflict & Terrorism*, 29 (3): 207–239.
- Weiß, Volker. 2021. Verschwörungsglaube in der Pandemie. *Soziale Probleme*, 32 (2): 183–192. Abrufbar unter: <http://dx.doi.org/10.1007/s41059-021-00090-5>. Abgerufen am 24.02.2024.
- Wiedl, Nina. 2014. Geschichte des Salafismus in Deutschland. In: Hazim Fouad und Behnam T. Said (Hg.). *Salafismus. Auf der Suche nach dem wahren Islam*. Freiburg i.Br.: Herder. 411–441.
- Wieland, Rotraud. 2002. Exegesis of Qur'ān. Early, modern and contemporary. *Encyclopedia of the Qur'ān*, Vol. 2 E-I: 124–142. Abrufbar unter: <https://archive.org/details/En>

- cyclopaediaOfTheQuranVol.2eI/page/n133/mode/zup?view=theater. Abgerufen am 24.04.2024.
- Yaşar, Aysun. 2012. *Die DITIB zwischen Türkei und Deutschland. Untersuchungen zur Türkisch-islamischen Union der Anstalt für Religion e.V.* Würzburg: Ergon.
- Yavuz, Hakan. 1997. Print-based Islamic Discourse in Modernity: The Nur Movement. In: Nesil Foundation (Hg.). *Third International Symposium on Bediuzzaman Said Nursi. The Reconstruction of Islamic Thought in the Twentieth Century and Bediuzzaman Said Nursi.* Istanbul: Nesil. 324–350.
- Yilmaz, Samet. 2014. Der Salafismus in der Türkei. In: Hazim Fouad und Behnam T. Said (Hg.). *Salafismus. Auf der Suche nach dem wahren Islam.* Freiburg i. Br.: Herder. 350–380.
- Zillinger, Martin. 2014. *Die Trance, das Blut, die Kamera. Trance-Medien und Neue Medien im marokkanischen Sufismus.* Bielefeld: transcript.
- Zillinger, Martin. 2017. Graduated Publics. Mediating Trance in the Age of Technical Reproduction. *Current Anthropology*, 58 (S15): 41–55.
- Zimmer, Veronika, Rauf Ceylan und Margit Stein. 2017. Religiosität und religiöse Selbstverortung muslimischer Religionslehrer/innen sowie Lehramtsanwärter/innen in Deutschland. *THEO-WEB Zeitschrift für Religionspädagogik*, 16 (2): 347–367.

Internet, Presse, Film

- Akkad, Moustapha. 1976. *Mohammed – Der Gesandte Gottes.* (Originaltitel: *The Message*). Drehbuch: H.A.L. Craig. Großbritannien: Filmco International.
- Akyol, Cigdem. 08.09.2009. *Erster Muslim schreibt über Missbrauch: »Ich bin zum Wissen konvertiert«.* taz.de. Abrufbar unter <https://taz.de/Erster-Muslim-schreibt-ueber-Missbrauch/!5156578/>. Abgerufen am 10.03.2024.
- Al-Buhari. Vol. 5, Buch 58, Nummer 148. Internationale Islamische Universität Malaysia, o.J. Abrufbar unter: https://www.iiu.edu.my/deed/hadith/bukhari/058_sbt.html. Abgerufen am 10.03.2024.
- Al-Fawzān, Sālih. *Salafīyyah – eine Gruppe wie die anderen Gruppen?* islamfatwa.de. Abrufbar unter: <https://islamfatwa.de/manhaj/112-das-folgen-der-salaf-us-salih/248-salafiyah-eine-gruppe-wie-die-anderen-gruppen>. Abgerufen am 10.03.2024.
- Al-Rashtah, Ata Bin Khalil Abu. 29.01.2021. *Die Erläuterung des Hadith: »Und meine Umma wird sich in 73 Gruppen spalten«.* Kalifat.com. Abrufbar: <https://kalifat.com/?p=10594>. Abgerufen am 28.02.2014.
- Avcı, Casm. 2010. *Sira (Biografie des Propheten).* derletzteprophet.info. Abrufbar unter: <https://www.derletzteprophet.info/leben-sira/105/sira-biografie-des-propheten>. Abgerufen am 10.03.2024.
- Bauer, Thomas. 20.09.2020. *Anders als politisch kann dieses Buch gar nicht diskutiert werden.* IslamiQ – Nachrichten- und Debattenmagazin. Abrufbar unter: <https://www.islamiq.de/2020/09/20/anders-als-politisch-kann-dieses-buch-gar-nicht-diskutiert-werden/>. Abgerufen am 07.03.2024.
- Bayerisches Staatsministerium des Innern, für Sport und Integration 2020. *Verfassungsschutzbericht 2020.* Abrufbar unter: https://www.verfassungsschutz.bayern.de/mam/anlagen/vsb_2020_bf.pdf. Abgerufen am 06.10.2023.

- Biermann, Til. 04.02.2013. *Kreationisten-TV: Wenn Blondinen mit Dirndl-Figur den Koran zitieren*. welt.de. Abrufbar unter: <https://www.welt.de/kultur/article113359419/Wenn-Blondinen-mit-Dirndl-Figur-den-Koran-zitieren.html>. Abgerufen am 24.02.2024.
- Bolz, Norbert. 16.07.2006. *Exhibitionismus – leichtgemacht*. spiegel.de/DER SPIEGEL 29/2006. Abrufbar unter: <https://www.spiegel.de/politik/exhibitionismus-leichtgemacht-a-501089a0-0002-0001-0000-000047602988>. Abgerufen am 22.03.2022.
- Bönisch, Julia. 17.05.2010. *Kreationismus im Schulunterricht. Pädagogischer Sündenfall*. sueddeutsche.de. München: Süddeutsche.de. Abrufbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/karriere/kreationismus-im-schulunterricht-paedagogischer-suendenfall-1.477324-0#seite-3>. Abgerufen am 24.04.2024
- Bundesministerium der Justiz. o.J.a. *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Art 3*. gesetze-im-internet.de Abrufbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_3.html. Abgerufen am 19.03.2024.
- Bundesministerium der Justiz. o.J.b. *Gesetz zur Regelung des öffentlichen Vereinsrechts (Vereinsgesetz.)* gesetze-im-internet.de. Abrufbar unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/vereinsg/BJNR005930964.html>. Abgerufen am 19.03.2024.
- Bundesministerium des Innern. 15.11.2016. *Organisationsverbot des Bundesministeriums des Innern gegen die Vereinigung ›Die wahre Religion‹ alias ›LIES! Stiftung‹/›Stiftung LIES‹*. Abrufbar unter: https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/2016/eckpunkte-verbotsverfuegung-dwr_de.pdf?__blob=publicationFile&v=1. Abgerufen am 10.03.2024.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. 02.03.2023. *Islamische Theologie*. bmbf.de. Abrufbar unter: <https://www.bmbf.de/bmbf/de/forschung/geistes-und-sozialwissenschaften/islamische-theologie/islamische-theologie.html>. Abgerufen am 28.02.2024.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, *#Saytheinames*, demokratie-leben.de. Abrufbar unter: <https://www.demokratie-leben.de/magazin/magazin-details/saytheinames-1-36>. Abgerufen am 11.02.2024.
- Breuer, Rita. 02.05.2019. *Die Muslimbruderschaft in Deutschland*. bpb.de. Brufbar unter: <https://www.bpb.de/themen/islamismus/dossier-islamismus/290422/die-muslimbruderschaft-in-deutschland/#footnote-reference-4>. Abgerufen am 15.02.2024.
- DER SPIEGEL. 16.05.2019. *Verurteilter Islamist. Ehemaliger Salafistenprediger Sven Lau kommt vorzeitig frei*. spiegel.de. Abrufbar unter: <https://www.spiegel.de/politik/deutschland/sven-lau-ehemaliger-salafistenprediger-wird-vorzeitig-aus-haft-entlassen-a-1267716.html>. Abgerufen am 18.02.2024.
- DER SPIEGEL. 27.05.2019. *Islamisten in Wuppertal. Gericht spricht ›Scharia-Polizei‹ schuldig*. spiegel.de. Abrufbar unter: <https://www.spiegel.de/politik/deutschland/wuppertal-gericht-spricht-scharia-polizei-schuldig-a-1269527.html>. Abgerufen am 18.02.2024.
- Detsch, Claudia. 10.02.2020. *Schrei nach Liebe Extremismusforscherin Julia Ebner im Gespräch über radikale Propaganda und das Internet als Katalysator des Hasses*. IPG-Journal, Friedrich Ebert Stiftung. Abrufbar unter: <https://www.ipg-journal.de/schwerpunkt-des-monats/illusionen/artikel/schrei-nach-liebe-3862/>. Letzter Zugriff: 18.02.2024.

- Deutschesprachige Muslimische Gemeinschaft. 04.11.2021. *Einhornatapete für Kinderzimmer erlaubt? mit A. Abul Baraa in Braunschweig*. YouTube. Abrufbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=R5x-yfpR8Jg>. Abgerufen am 20.02.2024.
- DİTİB – Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e.V. 22.06.2012. *Freitagspredigt Aufrichtigkeit im Glauben – İhsân*. *ditib.de*. Abrufbar unter: https://www.ditib.de/detail_predigt1.php?id=79&lang=de. Abgerufen am 20.03.2024.
- Duden. 2023. *Fideismus*. Duden.de. Abrufbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Fideismus>; Letzter Zugriff: 27.02.2024.
- evangelisch.de. 19.07.2018. *Güler: Forderung nach deutschem Islam berechtigter denn je*. evangelisch.de. Abrufbar unter: <https://www.evangelisch.de/inhalte/151200/19-07-2018/gueler-forderung-nach-deutschem-islam-berechtigter-denn-je>. Abgerufen am: 22.02.2024.
- Föderale Islamische Union. o.J. *Unser Charta*. islamische-union.de. Abrufbar unter: <https://islamische-union.de/charta-der-foederalen-islamischen-union/>; Letzter Zugriff: 26.02.2024.
- Hasene International e.V. *Über uns*. hasene.org. Abrufbar unter: <https://www.hasene.org/de/ueber-uns/>; Letzter Zugriff: 10.03.2024.
- Initiative 19. Februar Hanau. 17.02.2021. *Ein Jahr nach dem 19. Februar in Hanau. Die Kette behördlichen Versagens vor dem rassistischen Terroranschlag, in der Tatnacht und in den Monaten danach*. 19feb-hanau.org. Abrufbar unter: <https://19feb-hanau.org/wp-content/uploads/2021/02/Kette-des-Versagens-17-02-2021.pdf>. Abgerufen am 12.03.2024.
- Islamic Bulletin Inc. o.J. *Dr. Maurice Bucaille*. islamicbulletin.org. Abrufbar unter: https://islamicbulletin.org/?page_id=2299. Abgerufen am 24.02.2024.
- Islamische Gemeinschaft Milli Görüş. 18.06.2013. *GEMEINSCHAFT. IGMG Hilfs- und Sozialverein Hasene hilft den Flutopfern*. igmg.org. Anrufbar unter: <https://www.igmg.org/igmg-hilfs-und-sozialverein-hasene-hilft-den-flutopfern/>; Letzter Zugriff: 17.01.2024.
- Islamische Gemeinschaft Milli Görüş. 14.06.2015. *İslam Toplumu Millî Görüş – IGMG Marşı*. YouTube. Abrufbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=AcR6YADLhIo&t=168s>. Abgerufen am 19.02.2024.
- Islamische Gemeinschaft Milli Görüş. o.J. *Selbstdarstellung*. igmg.org. Abrufbar unter: <https://igmg.org/selbstdarstellung>; Abgerufen am 12.03.2024.
- islamweb.net. 10.02.2000. *Yajuj and Majuj (Gog and Magog)*. Fatwa-Nummer: 81773. Abrufbar unter: <https://www.islamweb.net/en/fatwa/81773/yajuj-and-majuj-gog-and-magog>; Abgerufen am 02.02.2024.
- James, Sabatina. 03.05.2012. *Sabatina James: Why My Mother Wants Me Dead*. newsweek.com. Abrufbar unter: <https://www.newsweek.com/sabatina-james-why-my-mother-wants-me-dead-63709>. Abgerufen am 04.03.2024.
- jugendschutz.net. o.J. *Praxisinfo: #NichtOhneMeinKopftuch*. Hass im Netz. Abrufbar unter: https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2020/12/jugendschutz_net_praxisinfo__nichtohneineinkopftuch_vielfalt_mediathek.pdf. Abgerufen am 12.03.2024.
- Karam, Souhail. 24.07.2020. *Morocco Rolls Back Democracy Under Cover of Covid-19*. *Bloomberg.com*. Abrufbar unter: <https://www.bloomberg.com/news/a>

- rticles/2020-07-24/covid-crackdown-snuffs-out-flickering-embers-of-the-arab-sp
ring. Abgerufen am: 20.03.2024.
- Kardas, Arhan. 2017. *Ziviler Islam und politischer Islam – Ein Vergleich* (12. April. 2017). YouTube. Abrufbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=es19BKNi7MI>. Abgerufen am 12.03.2024.
- Kardas, Arhan. 25.02.2018. *Ziviler Islam und Europa*. Die Fontäne. Abrufbar unter: <https://diefontaene.de/2018/02/25/ziviler-islam-und-europa/>. Abgerufen am. 24.02.2024.
- Kirmizigül, Mahsun. 2010. *Fünf Minarette in New York*. (Originaltitel: *New York'ta Beş Minare*). USA.
- Lamzouwaq, Saad Eddine. 13.10.2013. Morocco's New Government: ›The Makhzen‹ is Running the Show. *Morocco World News*. Abrufbar unter: <https://www.moroccoworldnews.com/2013/10/108651/moroccos-new-government-the-makhzen-is-running-the-show>. Abgerufen am: 20.03.2024.
- Leeroy. 08.09.2022. *Das Treffen mit Leeroy. Muslim trifft Ex-Muslima*. YouTube. Abrufbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=qQTry6cMdy8&t=2s>. Abgerufen am 12.03.2024.
- Malarich. 16.04.2013. *Moslem in München: ›Ich bin bereit für Allah zu töten!‹* YouTube. Abrufbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=M__9baLBeps&t=3s. Letzter Zugriff: 19.02.2024.
- Mahrholz, Britta. 07.01.2018. *Islam-Prediger: Top-Salafist Marcel Krass zieht es nach Hannover*. Neue Presse. Abrufbar unter: <https://www.neuepresse.de/lokales/hannover/top-salafist-marcel-krass-zieht-es-nach-hannover-T7VA2T6R33J7EMDUGY5DE7WV3E.html>. Abgerufen am 12.03.2024.
- Mediaby nature, o.D. *TikTok-Zielgruppe: Marketing und Nutzer-Statistiken 2021*. Mediaby nature.de Abrufbar unter: <https://www.mediaby nature.de/blog/tiktok-zielgruppe/>. Letzter Zugriff: 20.02.2024.
- Mediendienst Integration. 2023. *Factsheet – Islamischer Religionsunterricht an Schulen in Deutschland*. mediendienst-integration.de. Abrufbar unter https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Factsheet_MEDIENDIENST_Islamischer_Religionsunterricht_2023.pdf. Abgerufen am 28.02.2024.
- MEMRI. 07.06.2013. *Egyptian Cleric Mahmoud Shaaban Issues Fatwa: Egyptian-German Scholar Should Be Killed for Heresy*. memri.org. Abrufbar unter: <https://www.memri.org/tv/egyptian-cleric-mahmoud-shaaban-issues-fatwa-egyptian-german-scholar-should-be-killed-heresy>. Abgerufen am 04.03.2024.
- Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen. o.D. *Wegweiser*. Abrufbar unter: <https://www.im.nrw/wegweiser>. Abgerufen am 05.03.2024.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein Westfalen. 2014. *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Islamischer Religionsunterricht*. Abrufbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/IRU/5026_KLP-SI-Islamischer_Religionsunterricht_online-Endfassung.pdf. Abgerufen am: 29.02.2024.
- Nordbruch, Götz. 09.07.2018. *›Generation Islam‹ und Online-Islamismus: Interview mit Pierre Asisi*. ufuq.de. Abrufbar unter: <https://www.ufuq.de/generation-islam-und-online-islamismus-interview-mit-pierre-asisi/>. Abgerufen am 12.03.2024.

- Nordbruch, Götz. 2020. *Angst vor der Strafe Gottes? Zum Umgang mit Bestrafungsängsten und religiöser Angstpädagogik in der Bildungsarbeit*. rise-jugendkultur.de. Abrufbar unter: <https://rise-jugendkultur.de/artikel/angst-vor-der-strafe-gottes/>. Abgerufen am 12.03.2024.
- Quran Academy. 2017. *Yajuj and Majuj (Gog and Magog)*. Quran Academy. Abrufbar unter: <https://quranacademy.io/blog/yajuj-majuj-gog-magog/>. Abgerufen am 29.02.2024.
- Reynolds, Gabriel Said. 19.03.2020. *Heaven, Hell, and Non-Muslims in the Qur'an*. Yale University Press Blog. Abrufbar unter: <https://blog.yalebooks.com/2020/03/19/heaven-hell-and-non-muslims-in-the-quran/>. Abgerufen am 04.03.2024.
- Rüssmann, Ursula. 20.01.2019. *Hardliner im Lichthaus*. FR-online. Abrufbar unter: <https://www.fr.de/frankfurt/polizei-org27586/hardliner-lichthaus-11361203.html>. Abgerufen am 12.03.2024.
- Said, Behnam T. 28.04.2017. *Rezension Inside Islam*. Deutsche Nationalbibliothek. Abrufbar unter: <https://d-nb.info/1132201055/34>. Abgerufen am 12.03.2024.
- Schielke, Samuli. 18.07.2018. *Es geht nicht um Hass*. Zenith. Abrufbar unter: <https://magazin.zenith.me/de/gesellschaft/sexuelle-gewalt-susanne-schröter-silvesternacht-ägypten>. Abgerufen am 12.03.2024.
- Schröter, Susanne, 12.06.2018. *Das ist doch nur eine Frau. Zunahme von Gewalttaten*. FAZ. Abrufbar unter: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/zunahme-von-kulturell-motivierten-gewalttaten-15634471.html>. Abgerufen am 12.03.2024.
- Schwarze Schafe e.V. o.J. *Schwarze Schafe | Empowerment und rassismuskritische Bildung*. Schwarze-schafe-online.de. Abrufbar unter: <https://www.schwarze-schafe-online.de>. Abgerufen am 01.03.2024.
- Sundermann, Tom. 27.06.2017. *NSU-Ausschuss. Das Chaos beim Geheimdienst*. ZEIT ONLINE. Abrufbar unter: <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2017-06/nsu-ausschuss-chaos-beim-geheimdienst>? Abgerufen am 12.03.2024.
- Stiftung Dialog und Bildung. 25.02.2020. »Wie funktioniert Hizmet (die Gülen-Bewegung) in Deutschland?« YouTube. Abrufbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=gI4w4hm8o7Y&feature=youtu.be>. Abgerufen am 21.02.2022.
- Tauhid.net. o.D. *Wer ist der Dajjal?* Tauhid.net. Abrufbar unter: <http://tauhid.net/wer-ist-t-dajjal.html>. Abgerufen am 29.02.2024.
- The Associated Press. 12.11.2005. *Moustapha Akkad, 75, Who Produced Religious and Horror Films, Is Dead*. nytimes.com. Abrufbar unter: <https://www.nytimes.com/2005/11/12/obituaries/moustapha-akkad-75-who-produced-religious-and-horror-films-is.html>. Abgerufen am 04.03.2024.
- The Daily Star. 05.01.2014. *Clashes kill at least 23 in north Yemen*. The Daily Star Newspaper – Lebanon. Abrufbar unter: <https://web.archive.org/web/20150211042847/www.dailystar.com.lb/News/Middle-East/2014/Jan-05/243146-clashes-kill-at-least-23-in-north-yemen.ashx#axzz20Na3sbT8>. Letzter Zugriff: 19.02.2024.
- Topel, Hüseyin. 29.10.2015. *Prophet als Gewalttäter? – Kriegsheld Mohammed: Vorbild für islamische Terroristen*. deutschlandfunk.de. Abrufbar unter: <https://www.deutschlandfunk.de/prophet-als-gewalttaeter-kriegsheld-mohammed-vorbild-fuer-100.html>. Abgerufen am 12.03.2024.
- Verfassungsschutz Baden-Württemberg. 27.11.2020. *Serie »Salafistische Netzwerke im Wandel« | Teil 3: Neil BIN RADHAN*. Abrufbar unter: <https://www.verfassungsschutz->

bw.de/,Lde/Serie+_Salafistische+Netzwerke+im+Wandel+_+_Teil+3_+Neil+BIN+RADHAN. Abgerufen am 19.02.2024.

ZEIT Online. 16.09.2020. *Rechtsextreme Chatgruppe bei Essener Polizei entdeckt*. zeit.de. Abrufbar unter: <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2020-09/rechtsextremismus-polizei-muelheim-ruhr-essen-chatgruppe-polizisten>. Abgerufen am 12.03.2024.

ZEIT Online. 18.09.2020. *Horst Seehofer lehnt Studie zu Rassismus in der Polizei weiter ab*. zeit.de. Abrufbar unter: <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2020-09/rechtsextremismus-polizei-nrw-horst-seehofer-studie>. Abgerufen am 12.03.2024.

ZEIT Online. 04.01.2024. *Muslimische Gemeinden in Deutschland: Spahn regt Bundesstiftung zur Finanzierung von Moscheegemeinden an*. ZEIT ONLINE. <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2024-01/spahn-bundesstiftung-finanzierung-moscheegemeinden>. Abgerufen am 12.03.2024.

Zeppenfeld, Stefan. 2023. *Gastarbeiter*. Inventar der Migrationsbegriffe. Abrufbar unter: <https://www.migrationsbegriffe.de/gastarbeiter>. Abgerufen am 12.03.2024.

Anonymisierte Dokumente in Zusammenhang mit dem Feldforschungsort

Armutsbericht Feldforschungsort 2000

Feldforschungsort. 2017. *Bevölkerungsbericht 2017*.

Homepage der Hauptschule-Nord

industriekultur.ruhr. Infotafel.

Interne Erhebung zu Nationalitäten und Religion der Schüler*innen der Hauptschule-Nord

