

Studie

Koranschulen/Moscheeunterricht in OÖ

(im Auftrag der Integrationsstelle des Landes OÖ)

Herausgeber:

Hochschul-Prof. Dr. Thomas Schlager-Weidinger

Linz, im April 2023

Autor:innen:

Assoz.-Univ. Prof. Dr. Petra Aigner

Dr. Philipp Bruckmayr

Terlan Djavadova, BA MA

Dr. Sule Dursun

Amin Elfeshawi, MA MA

Univ.-Prof. Dr. Mouhanad Khorchide

HS Prof. Dr. Thomas Schlager-Weidinger

Benjamin Schwarzböck, MSc.

Dr. Senol Yağdı

Also der Lehrer redet über unsere islamische Kultur, dann lernen wir, wie wir unser heiliges Buch Koran lesen [...] und wir lernen sogar manchmal ein bisschen über österreichische Kultur. [...] ich gehe sehr gerne dorthin. [...] Ich mag daran, dass wir nicht nur lernen, sondern dass wir auch zwischendurch mal auch was anderes machen, wie backen oder kleine Ausflüge machen und das meiste, was ich daran mag, ist, dass ich neue Freunde kennenlernen kann.

(Schülerin, 12 Jahre)

Inhaltsverzeichnis

Abstract	6
1. Die Studie und ihr Verlauf	11
2. Methodische Herangehensweisen	15
3. Ergebnisse	19
3.1. Kritische Annäherungen an den islamischen Bildungsbegriff, an traditionelle islamische Bildungsinstitutionen und an den Terminus „Koranschule“	19
3.2. Status quo zum Forschungsstand „Moscheeunterricht“	28
3.2.1. <i>Forschungsstand Moscheeunterricht in Österreich und Deutschland</i>	28
3.2.2. <i>Großbritannien: Quranic Teaching und Islamic Faith Schools</i>	37
3.2.3. <i>Das Selbstverständnis der IRG OÖ bezüglich Moscheeunterricht und ein Verzeichnis der Moscheegemeinden in OÖ</i>	44
3.3. Analyse der Unterrichtsmaterialien und Didaktik	50
3.4. Lebenswelten junger Muslim:innen in Oberösterreich	53
3.5. Moscheeunterricht in Oberösterreich: Rahmenbedingungen und Profil	57
4. Fazit	62
5. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	70
6. Anhang	71
Artikel	72
Literaturverzeichnis	274
Abkürzungen	287
Autor:innenverzeichnis	288

Anhang: Artikel

Seite 72-83: Amin Elfeshawi: *Koranschulen? Eine kritische Annäherung islamischer Bildung und ihrer Institutionen aus einer historischen und islamwissenschaftlichen Perspektive*

Seite 84-107: Philipp Bruckmayr/Sule Dursun: *Forschungsstand Moscheeunterricht in Österreich und Deutschland*

Seite 108-134: Petra Aigner/Benjamin Schwarzböck: *Quranic Teaching und Islamic Faith Schools in Großbritannien*

Seite 135-175: Mouhanad Khorchide: *Analyse der Unterrichtsmaterialien und Didaktik*

Seite 176-221: Petra Aigner/Benjamin Schwarzböck: *Lebenswelten junger Muslim:innen in Oberösterreich*

Seite 222-272: Terlan Djavadova/Amin Elfeshawi/Thomas Schlager-Weidinger/Senol Yagdi: *Moscheeunterricht in Oberösterreich: Rahmenbedingungen und Profil*

Abstract

Im 1. Kapitel erfolgt zunächst eine Darstellung des komplizierten und komplexen Verlaufs der Studie. Die Kompliziertheit und Komplexität sind zum einen bedingt durch den aufgeladenen und (gesellschafts)politisch relevanten Forschungsgegenstand sogenannter „Koranschulen“, und zum anderen durch den interinstitutionellen und interdisziplinären Charakter des Forschungsprojektes, welcher eine kontinuierliche und differenzierte Absprache auf mehreren Ebenen erforderlich machte (inhaltlich, juristisch, administrativ). Weiters sind hier die Wechsel auf Seite der Auftraggeber, der Mitglieder des Forschungsteams als auch seitens der Islamischen Glaubensgemeinschaft in OÖ/IRG OÖ sowie die Corona-bedingten Maßnahmen, die v.a. die persönlichen Meetings und Kontaktaufnahmen betreffen, anzuführen.

Ein erstes Resultat des Forschungsteams – wie im 2. Kapitel dargestellt – besteht im akkordierten Forschungsdesign bezüglich Struktur, der inhaltlichen Forschungsschwerpunkte als auch der Forschungsmethoden und deren konkreten Umsetzungen in Arbeitspaketen. Seit Beginn ist die didaktisch-(religions)pädagogische Zielrichtung der Studie klar, in welcher die religiösen Bildungsangebote (Moscheeunterricht inkl. Materialien), Unterrichtende, Schüler:innen, Eltern und Funktionäre im Fokus der Forschung stehen, da weder die Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGÖ bzw. IRG OÖ) noch die österreichische Öffentlichkeit über diesbezüglich genauere Informationen und Daten verfügen.

Im 3. Kapitel erfolgt die Darstellung eines inhaltlichen und methodischen Referenzrahmens, in dem zunächst ein kritischer Blick auf den islamischen Bildungsbegriff geworfen wird. Einerseits werden hierfür die wesentlichen traditionellen Wissensfoki (*tarbiyyah*, *ta²dīb*, *ta⁹līm*) reflektiert. Charakteristisch ist die Mehrdimensionalität von Wissen, die sowohl den intellektuellen und physischen (*tarbiyyah*), als auch den ethisch-moralischen (*ta²dīb*) Wissensprozess umfasst sowie das Lernen und Lehren im Allgemeinen (*ta⁹līm*). Andererseits ist es hilfreich, die traditionellen islamischen Bildungsinstitutionen zu betrachten. Die wohl wirkmächtigsten institutionellen Vorbilder für die Prägung des gegenwärtigen

Moscheeunterrichts sind *kuttāb* und *madrasah*; Kuttāb als eine institutionelle Einrichtung war für Kinder gedacht.

Für die vorliegende Studie bietet der Blick auf den Diskurs bezüglich *Quranic Teaching und Islamic Faith Schools in Großbritannien* interessante Aspekte bezüglich der Terminologie und der Verortung in der britischen Bildungslandschaft. Hierfür werden unterschiedliche islamische Bildungseinrichtungen in Großbritannien und dem damit einhergehenden und stattfindenden *Quranic Teaching* analysiert. Es wird zuerst ein kurzer Überblick über Inhalt und Entwicklungsgeschichte dieser beiden Begriffe skizziert. So bedeutet *Quranic Teaching* grundsätzlich, dass jede Muslima und jeder Muslim dazu verpflichtet ist, sich genau mit dem Koran und dessen Inhalt auseinanderzusetzen, um das Erbe Mohammeds von Generation zu Generation weiterzutragen. (Aus)Bildung ist im Verständnis des Korans eine religiöse Pflicht. Es geht nicht nur darum, den Koran richtig zu lesen und die Worte der Suren beim Aussprechen richtig zu betonen (mehrheitlich in Arabisch; aber möglich auch in Englisch), sondern auch ein Verständnis für die muslimische Lebensart im Sinne Mohammeds zu entwickeln. Genauso wichtig ist es auch, angeleitet durch kompetente Lehrende, ein ganzheitlich guter Mensch zu werden. Der Begriff *Quranic Teaching* kann somit als Überbegriff für die ganzheitliche Erziehung und Bildung von Muslim:innen verstanden werden, egal ob diese in einer Moschee, einem Verein oder einer muslimischen Faith School stattfindet.

Die strukturellen Gegebenheiten und gesellschaftlichen Debatten bezüglich *Quranic Teaching und Islamic Faith Schools* sind mit der Situation in Österreich nur bedingt vergleichbar. Aus historischer Perspektive betrachtet, verfolgte Österreich einen Assimilationsansatz bei der Integration von Personen mit Migrationshintergrund, wogegen Großbritannien jahrzehntelang die integrative Ausrichtung einer multikulturellen und Multi-Faith-Based Gesellschaft verfolgte (s. S.43). Vergleichbar sind allerdings die wiederkehrend aufflackernden Debatten zu *Islamic Faith Schools*. Deren Notwendigkeit wird in Großbritannien in den Medien und von politischen Akteuren – so wie auch in Österreich – periodisch wiederkehrend debattiert. In den vorhandenen wissenschaftlichen Arbeiten zu *Quranic Teaching/Islamic Faith Schools* finden sich thematische und empirische Gemeinsamkeiten, die für die vorliegende Studie als Anregung dienen, u.a. die Priorisierung qualitativer Erhebungs- und

Auswertungsmethoden, Berücksichtigung der Schüler:innen-, Eltern- und Lehrendenperspektive, Anregungen und Empfehlungen für beteiligte Parteien.

Sehr aufschlussreich und anregend ist auch die *Auseinandersetzung mit bisherigen ähnlich gelagerten Forschungen in Österreich und Deutschland*. Zunächst wird, aufgrund ihrer zentralen Relevanz für das aktuelle Forschungsprojekt, auf die noch dünn gesäten Erkenntnisse aus Forschungen zum österreichischen Kontext, vergleichsweise detailliert eingegangen, wohingegen im Falle der weitaus größeren Anzahl an Studien zu Deutschland versucht wird, einen groben Überblick über die wichtigsten Publikationen und Erkenntnisse zu gewähren. Des Weiteren werden aus beiden Betrachtungen Rückschlüsse für Fragestellungen und methodische Ansätze für die Forschungen in Oberösterreich gezogen.

Dazu war es hilfreich, das *Selbstverständnis der IRG OÖ bezüglich sogenannter „Koranschulen“ bzw. Moscheeunterricht* sowie erstmalig ein Verzeichnis über die Moscheegemeinden in Oberösterreich (mit besonderer Berücksichtigung jener Standorte, an denen laut IRG OÖ Moscheeunterricht erteilt wird) zu erhalten.

Als Kooperationsbeitrag erfolgte im Auftrag des Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) durch Mouhanad Khorchide eine *Analyse jener 36 Publikationen, die für den Moscheeunterricht in Oberösterreich verwendet werden*. Neben einer kurzen inhaltlichen Darstellung werden die Lehrmaterialien auf folgende drei Aspekte hin reflektiert:

1. Bezug zur Lebenswirklichkeit der Kinder und jungen Muslim:innen in Österreich
2. Befähigung zur Mündigkeit in religiöser Hinsicht
3. Stärkung von interreligiösen Kompetenzen.

Die *Lebenswelten junger Muslim:innen in Oberösterreich* stehen im Mittelpunkt der Fragestellungen des Forschungsteams der JKU Linz (Aigner/Schwarzböck). Dabei wird der Fragestellung nachgegangen, welche Bedeutung die islamische Religion für die Lebensgestaltung der muslimischen Jugendlichen und für deren Interaktion mit der Mehrheitsgesellschaft in Bereichen wie Bildung, Schule und Alltag hat, welchen

Stellenwert der Glaube im Leben der Jugendlichen einnimmt, wie er praktiziert und vermittelt wird. Von September 2021 bis Ende April 2022 wurden hierzu einerseits 25 muslimische Schüler:innen und Lehrlinge befragt und andererseits 5 Expert:innen: ein Mann und eine Frau von der offenen Jugendarbeit sowie eine Direktorin einer Schule mit hohem Anteil an muslimischen Jugendlichen und ebenso zwei Lehrer einer Schule. Diese wurden zu jungen Muslim:innen im österreichischen Bildungssystem, dem Miteinander unterschiedlicher Konfessionsangehöriger im Schulalltag, dem Religionsunterricht an öffentlichen Schulen und dem Interesse am Ethikunterricht befragt.

Von 65 Moscheegemeinden in Oberösterreich wird an 18 Standorten ein Moscheeunterricht angeboten. Die Darstellung der *Rahmenbedingungen* sowie die *Erstellung eines Profils des Moscheeunterrichts* resultieren aus der Auswertung der Interviews, die vom Forscherteam der PHDL mit 53 Personen (Funktionäre, Unterrichtende, Schüler:innen und Eltern) an 15 (!) Moscheegemeinden geführt wurden. Um die Rahmenbedingungen zu erfassen, wurden fünf quantitative Aspekte (Unterrichtstage, -dauer, Anzahl Schüler:innen und Unterrichtende, Anmeldedauer) und drei qualitative (Unterrichtssprache, -materialien, Qualifikation) erhoben und in einer Übersicht dargestellt. Um ein Profil des Moscheeunterrichts erstellen zu können, wurden die Interviews anhand von neun Kategorien analysiert. Vier davon fokussieren zielgruppenspezifische Aspekte, etwa die Erfahrungen und Sichtweisen der Schüler:innen (1) und der Eltern (2), als auch die Qualifikation, das Anstellungsverhältnis und Rollenverständnis der Unterrichtenden (3). Auf der Funktionärebene (4) war v.a. die Frage der Kontrolle bedeutsam. Die fünf weiteren funktionalen Kategorien betreffen das verwendete Unterrichtsmaterial (5), die institutionellen Vorgaben, etwa in Form von Lehrplänen (6), die Fortbildung von Lehrenden (7), den schulischen Religionsunterricht (8), hier v.a. die Unterschiede bezüglich Durchführung, Zielen und Inhalten sowie die Transparenz in Form der Onlinepräsenzen der einzelnen Moscheegemeinden (9). Für die letzte Kategorie wurden Onlinerecherchen, v.a. in den sozialen Netzwerken, durchgeführt.

Im 3. Kapitel werden aus den unterschiedlichen Detailberichten die prägnantesten Ergebnisse wiedergegeben; im Anhang finden sich diese in voller Länge (s.S.72-272). Weiters sei auf die unterschiedlichen Zitierweisen hingewiesen, die erst im Rahmen

einer Verlags-Publikation vereinheitlicht werden. Die genauen Literaturangaben können dem Literaturverzeichnis (s.S.274-286) entnommen werden.

1. Die Studie und ihr Verlauf

Historische und gegenwartsbezogene Forschungen zur religiösen Erziehung in Moscheegemeinden stellen im österreichischen Kontext ein Desiderat dar. Obwohl laut Angaben der Islamischen Religionsgemeinde Oberösterreich (IRG OÖ) fast ein Viertel der Gemeinden (18 von 65) religionspädagogische Aufgaben für die muslimischen Kinder und Jugendlichen wahrnimmt, gibt es keine empirischen Studien. Vielmehr basieren die Meinungen und Informationen über die Funktion und Rolle der Moscheen nicht auf systematisch erhobenen Daten, sondern vielmehr auf Vorurteilen und Spekulationen, die größtenteils das allgemeine Klima über den Islam und seine hiesigen Strukturen widerspiegeln. Von Seiten der Islamischen Glaubensgemeinschaft gab es ebenfalls keine diesbezüglichen Studien.

Auch aus diesem Grund wurde von Rudi Anschober als dem zuständigen oberösterreichischen Landesrat für Integration im Juli 2019 ein „Runder Tisch“ einberufen, um diesbezüglich aktiv zu werden. Eingeladen dazu waren neben Vertretern der islamischen Glaubensgemeinschaft (IRG OÖ) Institutionen, die sich mit interreligiöser und -kultureller Bildung sowie mit Integrations- und Migrationsfragen professionell auseinandersetzen.

Als gemeinsame Ziele des Forschungsprojektes wurden von den Organisator:innen und Teilnehmer:innen des „Runden Tisches“ zum einen das Schaffen von Transparenz und zum anderen der dadurch mögliche Abbau von Vorurteilen angeführt. Um dies zu erreichen, bedarf es eines faktenbasierten, neutralen, sachlichen und öffentlich präsentierbaren Ergebnisses.

Demzufolge kam es zur Festlegung der interinstitutionellen Projektgruppe unter dem Lead der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (PHDL) in Kooperation mit JKU und ÖIF. Die Einbeziehung der IRG OÖ wurde übereinstimmend angeregt. Zudem wurden die Forschungsschwerpunkte (Qualität/Professionalität sowie Transparenz/Kontrolle) und der pädagogisch-didaktische Fokus vereinbart.

Die interinstitutionelle und interdisziplinäre Ausrichtung der Forschungsgruppe stellt von Beginn der Kooperation an sowohl eine besondere Chance als auch eine nicht zu unterschätzende Herausforderung dar. So waren die ersten Arbeitstreffen davon geprägt, trotz der unterschiedlichen methodischen Zugänge und ideologischen

Verortungen, sich auf einen Konsens im Procedere zu verständigen. In den ersten Projektteamsitzungen kam es daher zu einer gemeinsamen Erörterung der Fragestellung sowie der Konstatierung der gesellschaftspolitischen Brisanz der Studie. Sehr früh wurde auch über die Rolle der IRG OÖ im Forschungsprojekt diskutiert. Nicht nur von den Vertretern der PHDL, der JKU und des ÖIF, sondern auch von Seiten der IRG OÖ wurde aufgrund der geltenden Objektivität eine besondere Form der Beteiligung konstatiert, nicht jedoch eine Kooperationspartnerschaft in der Durchführung. In einem Gespräch mit dem damaligen Vorsitzenden, Murat Baser, am 19.11.2019 wurde dezidiert über die Einbindung der IRG OÖ gesprochen. In einem E-Mail vom Projektkoordinator Elfeshawi an die Integrationsstelle des Landes OÖ vom 12.12.2019 heißt es:

„Man ist übereingekommen, dass es sowohl eine formelle, wie auch informelle Einbeziehung geben wird. Wie Sie der im Anhang beigefügten Skizze¹ entnehmen können, ist das Einbeziehen der IRG OÖ alleine aufgrund der Forschungsschwerpunkte eine Grundvoraussetzung für das Forschungsvorhaben. Jedoch stimmte Herr Baser damit überein, dass die Organisation, welche beforscht werden soll, nicht auf derselben Ebene der Forschungsinstitutionen stehen kann.“

Diverse Veränderungen in Aufgaben- und Tätigkeitsfeldern von für diese Studie relevanten Personen wirkten sich ebenfalls auf die 1. Phase des Forschungsprojektes aus. Im Zuge der Neuorganisation der IGGÖ nach der Wahl von Ümit Vural zum Präsidenten übernahm Binur Mustafi das Amt des Vorsitzenden in OÖ. An dieser Stelle sei angemerkt, dass er ebenso wie sein Vorgänger die Relevanz der Studie für die IRG OÖ erkannte und seine Unterstützung – trotz der Neustrukturierung der Glaubensgemeinschaft – zusagt hat. So wurden seine Antrittsgespräche mit den Obleuten der Moscheegemeinden auch dazu genutzt, für deren Unterstützung bei der Erhebung der Daten und Interviews zu werben. Dabei wurde ein diesbezügliches Schreiben von Schlager-Weidinger als Unterlage ausgegeben. In den Beirat, der vor allem einen informellen und kommunikativen Zweck erfüllt, wurden zwei Bildungsreferenten der IRG OÖ entsendet. Auch mit diesen haben mehrere Treffen stattgefunden. Im Zusammenhang mit der Erhebung der Daten für ein oberösterreichisches Verzeichnis der Moscheegemeinden ergaben sich jedoch zu Beginn des Jahres 2021 grundsätzliche Schwierigkeiten bezüglich der direkten

¹ Siehe Abbildung 1, S.15

Kontaktaufnahme mit den einzelnen Moscheegemeinden, die zu Verzögerungen geführt haben und eine Neuregelung notwendig machte. Diese realisierte sich in der Rahmenvereinbarung zwischen der IRG OÖ und der PHDL vom 30.6.2021, der zahlreiche Gespräche vorausgegangen waren.

Da es beim Auftraggeber – der Integrationsstelle OÖ bzw. dem Integrationsressort – einen Wechsel des zuständigen Regierungsmitglieds gab (Wechsel von LR Rudi Anschober a.D., ab Jänner 2020 Bundesminister für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz), musste mit dem Nachfolger Landesrat Stefan Kaineder ebenfalls das Einverständnis über die Ausrichtung und Weiterführung der Studie hergestellt werden. Nach der oberösterreichischen Landtagswahl am 26. September 2021 übernahm LR Wolfgang Hattmannsdorfer das Integrationsressort.

Anzumerken ist weiters, dass natürlich auch die Corona-Pandemie einen Einfluss auf die Durchführungsschritte der Studie gehabt hat, da durch die Lockdowns die Forschungen vor Ort nicht zum geplanten Zeitpunkt stattfinden konnten. Während die Interviews trotz mehrmaliger Verschiebungen geführt werden konnten, musste auf eine Feldforschung vor Ort verzichtet werden.

Aufgrund der bereits erwähnten interinstitutionellen Konstruktion sei ebenfalls auf die aufwendige und zeitintensive Erstellung der Kooperationsverträge mit der JKU und dem ÖIF sowie auf die Rahmenvereinbarung mit der IRG OÖ hingewiesen. Im weiteren Verlauf der Studie erwies sich dieser Aufwand als strategisch richtig, da bereits im Vorfeld strittige Punkte angesprochen worden sind. Auf Basis dieser zwei Kooperationsverträge war es möglich, zusätzliches akademisches Personal für die Durchführung der Studie anzustellen. Auch bei diesem gab es einen zweifachen Wechsel, der mit Übergabe- und Einarbeitungsphasen gekoppelt war.

Auf Seiten einiger Moscheegemeinden und der IRG OÖ waren Verunsicherungen feststellbar, die immer wieder auch in gemeinsamen Besprechungen artikuliert worden sind. Diese stehen genuin mit Studien (Kindergarten-Studie 2017, Grazer Moschee-Studie 2020) und politischen Setzungen (Gründung Dokumentationsstelle Politischer Islam 2020 sowie die Veröffentlichung der sog. Islamkarte 2021) im Zusammenhang. Kritisiert wurde dabei, dass das Thema Islam prinzipiell mit einer Hermeneutik des Verdachts einherging.

Eine weitere Irritation ergaben die medialen Kurzberichte über die vorliegende Studie in österreichischen Printmedien, in denen zumeist ein intentionaler Fokus auf die Themen Parallelgesellschaften und „Politischer Islam“ gelegt wurden. Nicht nur die

IRG OÖ, sondern auch die Forschenden der PHDL und der JKU sahen sich gezwungen, dieser kontraproduktiven Tendenz entgegenzuwirken. Nach Gesprächen mit der IRG OÖ, dem Rektor der PHDL und dem Auftraggeber der Studie wurde in der „Inhaltlichen Beschreibung des Forschungsprojektes“, welche ein Bestandteil des „Antrags auf Gewährung von Förderungsmitteln aus dem Integrationsressort“ des Landes OÖ – eingereicht am 14.10.2020 – darstellt, folgende Formulierung fixiert:

„Sollte das Projekt weiterhin Gegenstand einer tages- und parteipolitischen Fehde sein und dadurch die Arbeit der Forschenden erschweren bzw. verunmöglichen, so ergibt sich aus berufsethischen und qualitativen Gründen heraus ein Ausstieg der Forschungsgruppe aus diesem Forschungsauftrag. Eine unaufgeregte Grundstimmung ist auch die Basis einer vertrauensvollen Zusammenarbeit mit der IGGÖ, ohne deren Unterstützung die Datengewinnung nur schwer möglich wäre – auch aus diesem Grund ist eine tages- und parteipolitische Kontroverse äußerst kontraproduktiv.“

Ausdrücklich positiv sei an dieser Stelle die Abwicklung der Fördergelder von Seiten der Integrationsstelle des Landes OÖ angemerkt.

2. Methodische Herangehensweisen²

Die folgende Skizze stellt eine komprimierte Zusammenfassung der Struktur, der Forschungsschwerpunkte als auch der Forschungsmethoden dar.

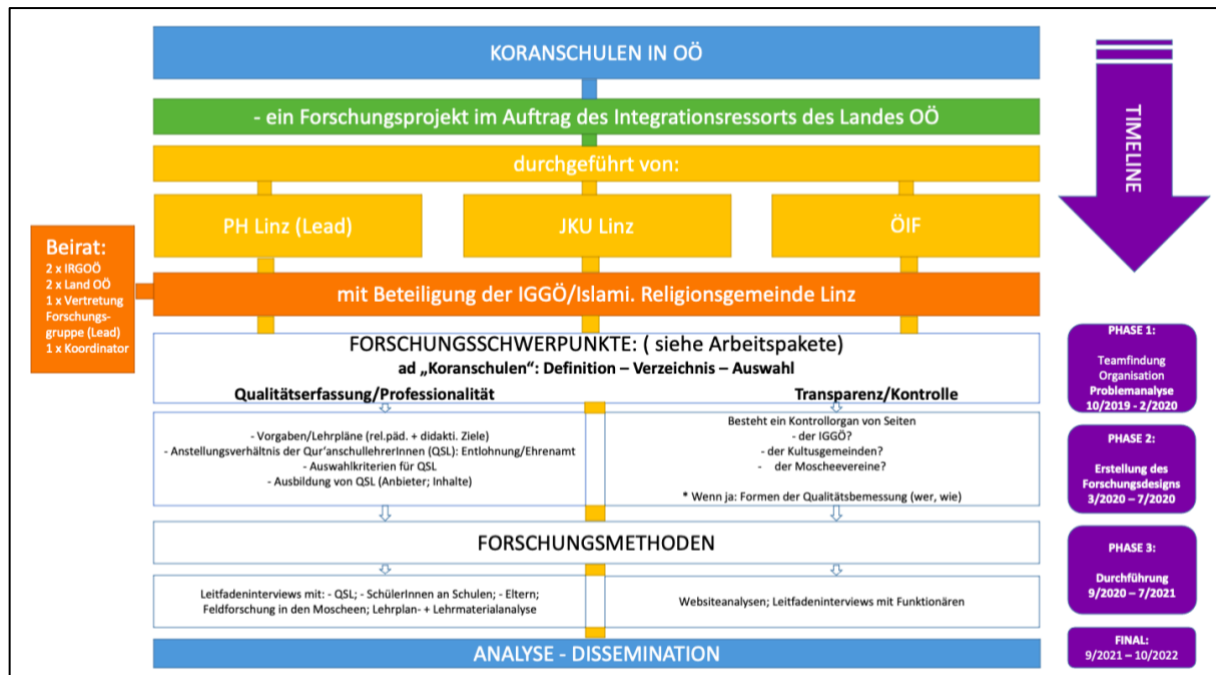


Abb. 1: Schematische Darstellung des Forschungsprojektes „Koranschulen in OÖ“

Die interinstitutionelle Verfasstheit dieses Forschungsprojektes ergab auch die Notwendigkeit einer Zuteilung von klar formulierten Arbeitspaketen:

² Die folgenden (und leicht modifizierten) Ausführungen zu den methodischen Herangehensweisen wurden der inhaltlichen Beschreibung des Forschungsprojektes vom 14.10.2020 (modifiziert am 17.6.2021) entnommen, welche dem Antrag zur Basisförderung beim Land OÖ beigelegt werden musste.

Arbeitspaket	Bezeichnung	Zuständigkeit	Zeitplan
AP1	Projektkoordination		10/2019-10/2022
AP1.1.	Lead	PHDL (Schlager-Weidinger)	
AP1.2.	Koordination	PHDL (Eifeshawi)	Ab 09/2019
AP2	Literaturstudium		
AP2.1.	Überblick über Forschungsstand in Österreich und Deutschland	PHDL (Dursun/Bruckmayr)	01/2021-05/2022
AP2.2.	Überblick über Forschungsstand in Großbritannien	JKU (Aigner/Schwarzböck)	01/2021-05/2022
AP3	Erstellung eines Verzeichnisses der Quranschule (Eckdaten)	PHDL	03/2020-03/2021: Abschluss+Zwischenbericht 03/2021
AP4	Empirische Erfassung		
AP4.1.	Erfassung der Organisations- und Vereinsstruktur, sowie der Aus- und Weiterbildung der Quranlehrenden	PHDL	01/2021-05/2022
AP4.2.	Erfassung der Unterrichtsmaterialien und Didaktik der Quranschulen	ÖIF	03/2021-05/2022
AP5	Interviews		
AP5.1.	Qualitative Interviews mit Schüler*innen	JKU	06/2021-05/2022
AP5.2.	Qualitative Interviews mit Eltern und Quranlehrenden	PHDL	06/2021-05/2022
AP6	Abschlussbericht	ALLE jede Partnerin für ihre Teile	05/2022-10/2022

Tab.1: Auflistung der Arbeitspakete

Im Zentrum dieses Forschungsprojektes stehen die sogenannten „Koranschulen in Oberösterreich“. Wenn auch der Terminus „Koranschulen“ islamwissenschaftlich und historisch so nicht existiert, stehen in dieser Forschung all jene Räumlichkeiten der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGÖ) – und hier speziell in OÖ – im Mittelpunkt, an welchen Koran- bzw. Moscheeunterricht für Kinder und Jugendliche

angeboten und durchgeführt wird. Das Auswendiglernen und das Studium koranischer Kapitel und Verse ist ein wichtiger Bestandteil der islamischen Glaubenspraxis. Diese Tradition wird ebenso von in Österreich lebenden Muslim:innen aufrechterhalten.

Zunächst soll eine Übersicht über derartige religiöse Bildungsangebote und ihre Lokalitäten erstellt werden, da weder die IGGÖ noch die österreichische Öffentlichkeit diesbezüglich genauere Informationen haben. Nach der Erstellung eines Verzeichnisses über relevante Moscheegemeinden beziehungsweise Vereinsstrukturen, kann in weiterer Folge die Umsetzung des Moscheeunterrichts erforscht werden. Dabei sind mehrere Aspekte für diese Untersuchung interessant:

- **Materialien:** Es wird davon ausgegangen, dass einige Moscheegemeinden als auch weitere religiöse Vereinigungen in der Unterrichtspraxis Materialien in Form von Büchern o.ä. Kindern und Jugendlichen zur Verfügung stellen. Im Zuge der Untersuchung sollen diese anhand ihres didaktischen und pädagogischen Gehalts analysiert werden.
- **Lehrpersonal:** Beim Lehrpersonal ist ihr Anstellungsverhältnis wie auch ihre Qualifikation von Interesse. Dabei soll durchleuchtet werden, ob Personen, die den Moscheeunterricht erteilen, dies auf einer ehrenamtlichen Basis verrichten, oder sehr wohl eine Form der finanziellen Entlohnung stattfindet. Außerdem soll ermittelt werden, ob und welche Qualifikationen diese Lehrer:innen aufweisen.
- **Kinder und Jugendliche:** Da sich der Moscheeunterricht vordergründig auf Kinder und Jugendliche konzentriert, stehen diese gleichermaßen im Fokus der Studie. Einerseits soll der Umgang und ihre Einbindung im Unterricht über direkte Gespräche in qualitativer Form erfasst werden. Andererseits sollen komplementär muslimische Schüler:innen an öffentlichen Schulen interviewt werden, um eine große Datensammlung zu gewährleisten. Die ursprünglich geplanten teilnehmenden Beobachtungen konnten aufgrund der coronabedingten Zugangsbeschränkungen nicht durchgeführt werden.
- **Eltern:** Da der Moscheeunterricht ein Segment islamischer religiöser Erziehung darstellt, muss die Motivation von Eltern ebenfalls betrachtet werden. Es soll

festgestellt werden, inwieweit Eltern eine Rolle spielen, dass a) Moscheeunterricht als solcher überhaupt angeboten wird, b) ihre Kinder und Jugendliche diesen besuchen und c) welche Anforderungen sie an den Unterricht bzw. an die anbietenden Institutionen, als auch an ihre Kinder stellen.

Wie bereits vermerkt wurde, stellt diese Studie ein Novum dar, da weder die IGGÖ noch eine andere Institution hinsichtlich des Moscheeunterrichts in Oberösterreich in der Lage ist, einen detaillierten Abriss diesbezüglich zu geben. Durch die Erforschung der oben aufgelisteten Punkte, soll der IGGÖ im Besonderen und der oberösterreichischen Öffentlichkeit im Allgemeinen Klarheit über eine gelebte Glaubenspraxis verschafft werden. Dabei kann die Wirkung und der Grad der institutionellen Verankerung von „Koranschulen“ ermittelt werden. Von essenzieller Wichtigkeit erscheint dabei die Ermittlung der Qualität und Professionalität des Moscheeunterrichts, welche anhand folgender Gesichtspunkte festgemacht werden:

- Institutionelle Vorgaben: Es soll eruiert werden, ob und wenn ja, welche Vorgaben für den Moscheeunterricht existieren. Dabei stellt sich die Frage, ob ein Lehrplan wie beim islamischen Religionsunterricht als Rahmenbedingung und Leitlinie den Moscheeunterricht reguliert und falls ja, auf welcher institutionellen Ebene dieser angesiedelt wird. Zudem stellen sich diesbezüglich Fragen, wie und ob derartige Reglements die IGGÖ, Kultusgemeinden, Verbände oder die jeweilige Moscheegemeinde beziehungsweise Vereinsstruktur selbstständig treffen.
- Aus- und Fortbildung von Lehrer:innen: Dieses Forschungsprojekt will sich einen Überblick über die Qualifikationen der Lehrenden im Moscheeunterricht verschaffen. Es steht dabei nicht nur im Vordergrund, ob die Lehrpersonen pädagogisches und theologisches Fachwissen vorweisen, sondern ebenso, ob Fortbildungs-, als auch Ausbildungsmaßnahmen in den Moscheegemeinden und ihren Substrukturen zur Verfügung stehen.
- Kontrollorgan: Für den Fall, dass qualitative Mindestansprüche gestellt werden, soll in Erfahrung gebracht werden, auf welcher Ebene in den Strukturen der IGGÖ, Kultusgemeinden, Verbänden, Moscheegemeinden oder Vereinen

Kontrollorgane auszumachen sind, wie sich diese konstituieren, welche Ansprüche sie stellen, wie sie den Unterricht examinieren und ob, beziehungsweise welche Befugnisse sie diesem gegenüber haben.

Mit den gewonnenen Erkenntnissen über den Moscheeunterricht soll Transparenz für oberösterreichische Muslim:innen und ihrer offiziellen Vertretung, als auch für die oberösterreichische Mehrheitsgesellschaft geschaffen werden. Diese Studie soll als Chance verstanden werden, da einerseits festgestellt werden soll, welche Aspekte in den vorherrschenden Prozessen wirkungsvoll beziehungsweise effektiv und welche ausbaufähig sind, oder gar einer Überarbeitung bedürfen. Letzten Endes soll dieses Forschungsprojekt der IGGÖ erlauben, entsprechende Schlussfolgerungen zu ziehen und der oberösterreichischen Öffentlichkeit ermöglichen, „Koranschulen“ in Oberösterreich zu entmystifizieren und wissenschaftliche Einblicke zu gewähren.

3. Ergebnisse

3.1. Kritische Annäherungen an den islamischen Bildungsbegriff, an traditionelle islamische Bildungsinstitutionen und an den Terminus „Koranschule“

Zunächst soll hier eine kritische Annäherung an den islamischen Bildungsbegriff erfolgen, indem einerseits die wesentlichen traditionellen Wissensfoki und andererseits die diesbezüglichen traditionellen Bildungsinstitutionen reflektiert werden.³ Im Weiteren folgt eine Zusammenfassung des Forschungsstandes aus der österreichischen, deutschen und englischen Fachliteratur.

Im deutschsprachigen Raum ist der Begriff der „Qur'anschulen“, „Koranschulen“ und ähnliche Varianten weit verbreitet. Im öffentlichen Diskurs, der nicht zuletzt von Medien und Politik mitbeeinflusst wird, entstehen dabei Konnotationen, die nicht selten mit Vorurteilen behaftet sind. Dieser Abschnitt widmet sich den Fragen, ob derartige Bezeichnungen wie oben angeführt, der Charakterisierung islamischer Bildungsinstitutionen gerecht werden oder nicht, indem ein historischer und

³ Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf den für diese Studie verfassten Artikel von Amin Elfeshawi: „Koranschulen? Eine kritische Annäherung islamischer Bildung und ihrer Institutionen aus einer historischen und islamwissenschaftlichen Perspektive“, s.S. 72-83.

islamwissenschaftlicher Überblick zur islamischen Bildung und ihren Institutionen gegeben werden soll.

a) Traditionelle Wissensfoki

In der islamischen Geschichte wurden die religiösen Quellen als Inspiration verstanden, sich mit transzendtem und weltlichem Wissen auseinanderzusetzen. Die Grenzen zwischen beiden verschwinden aus islamischer Sicht, da das Diesseits und Jenseits aus der Perspektive dominanter islamischer Strömungen – wie der islamischen Philosophie oder des Sufismus –, miteinander verwoben sind. Der in der islamischen Geschichte entwickelte Zugang zur Bildung umfasst mehrere Facetten.

Eine davon wird als „*tarbiyyah*“ bezeichnet und umfasst den Wissensprozess, der auf die physische und intellektuelle Entwicklung des Individuums abzielt. Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist „*taʿdīb*“, jener ethische und moralische Wissensprozess, mit dem das muslimische Individuum vertraut gemacht werden soll. Dazu dient ein Verhaltenskodex, der aus der islamischen Verhaltensethik heraus entwickelt worden ist und den Muslim oder die Muslima befähigen und sensibilisieren soll, in zwischenmenschlichen Auseinandersetzungen auf einen gerechten Umgang zu achten. Ein weiterer nicht unwesentlicher Gesichtspunkt ist „*taʿlīm*“, worunter das Lehren und Lernen im Allgemeinen zu verstehen ist.⁴

Wissensakkumulation geschah stets in einem religiösen Kontext, da der Mensch im Koran prinzipiell als Stellvertreter Gottes auf Erden bezeichnet wird und somit das Streben nach Wissen das intellektuelle, spirituelle als auch soziale Leben von Muslim:innen bestimmte.⁵ Wissen nahm daher eine zentrale Rolle im Leben in der muslimischen Welt ein, da Gott als Quelle jedes Wissens verstanden wurde, weshalb eine Wissensaneignung als ein Mittel erachtet wurde, Gott näher zu kommen.⁶ Aus dieser Logik heraus wurde weltliche Bildung als Behelf zur Erlangung göttlichen Wissens erachtet. Daher hat sich bereits früh in der islamischen Geschichte eine Institutionalisierung von Gelehrsamkeit entwickelt.

⁴ Vgl. Yasin, R.F.B.F./Jani, M.S.: Islam Education: The Philosophy, Aim and Main Features; In: International Journal of Education and Research, Vol. 1 No. 10 October 2013; S. 1

⁵ Vgl. Ebda, S. 3

⁶ Vgl. Hilgendorf, Eric (2003): Islamic Education: History and Tendency; Peabody Journal of Education; 78:2; S. 64

b) Traditionelle Bildungsinstitutionen

Auf der arabischen Halbinsel, dem Geburtsort des Islams, wurde Bildung zunächst schlicht gehalten. Neben dem Erlernen des Korans und den prophetischen Überlieferungen wurde in Moscheen grundsätzlich Arabisch in Wort und Schrift den Studierenden beigebracht, aber auch moralische Geschichten, Heldensagen, wie auch Sprichwörter.⁷ Durch eine vorantreibende Strukturierung wurden neue Bildungseinrichtungen mit Lehrplänen und Lokalitäten gegründet, welche allen voran in der ummayyadischen Dynastie (661 bis 750 n. Chr.) entstanden sind. Dazu zählen etwa die „kuttāb“ (deutsch: Grundschule), „ḥalqa“ (deutsch: Zirkel), „maktab“ (deutsch: Grundschule), „zāwiyah“ (deutsch: Eck), als auch „majlis“ (deutsch: Zusammenkunft). Zwar findet man kuttāb und maktab bei den Umayyaden vor, jedoch erlangen diese Institutionen erst unter der Herrschaft der Abbasiden (750 bis 1258 n. Chr.) eine weite Verbreitung.⁸

Die wohl wirkmächtigsten institutionellen Vorbilder für die Prägung des gegenwärtigen Moscheeunterrichts sind *kuttāb* und *madrasah*.

Kuttāb als eine institutionelle Einrichtung war für Kinder gedacht. Dabei muss jedoch zwischen zwei Varianten differenziert werden. Eine davon beschäftigte sich mit der Lehre des Lesens und Schreibens des Korans, während die andere sich auf das Unterrichten der Sprache und allen damit verbundenen Komponenten, wie etwa der Grammatik konzentrierte. Ein wesentlicher Bestandteil in der Auseinandersetzung mit dem Koran bestand auch darin, dass so viele Korankapitel und Verse wie nur möglich auswendiggelernt wurden und man dabei ebenfalls die Bedeutung und Interpretation der Koranverse den Schüler:innen beibrachte. Es gab jedoch auch *kattatib* (Plural von *kuttāb*), die sich nicht auf den Koran spezialisierten, sondern sich auf die Alphabetisierung, Schreibkunst, Sprache und Grammatik, der Dichtkunst und Mathematik konzentrierten. Kattatib wurden von einzelnen Lehrpersonen betrieben, die oftmals für ihre Tätigkeiten keine Bezahlung verlangten, um so auch Kindern aus ärmeren Familien Bildung zu ermöglichen. Zu Zeiten der Mamluken, aber auch der Osmanen, wurden Orte, an denen derartige Bildungseinrichtungen existiert haben, mit

⁷ Vgl. Baiza, Yahia (2018): Islamic Education and Development of Educational Traditions and Institutions; In: Daun, H./Arjmand, R. (eds): Handbook of Islamic Education. International Handbooks of Religion and Education; Vo. 7; Springer; Cham; S. 80

⁸ Vgl. Ebda; S. 81

einem öffentlichen Brunnen versehen, die von öffentlichen Stiftungen finanziert wurden.⁹

Diese Form religiöser Bildungseinrichtungen ist auch in der Gegenwart noch vorhanden. Als Fallbeispiel wird hier Indonesien herangezogen, wo sich die *kattatib* auf die religiöse pädagogische Erziehung von Kindern im Alter vom fünften bis zum zwölften Lebensjahr konzentrierten. In Indonesien können Eltern etwa in der Stadt Semarang zwischen den *kuttāb al-Fatih* und der formellen Grundschule auswählen.¹⁰ In der indonesischen Version der *kattatib* sind zwei Lehrpläne vorhanden, der eine beschäftigt sich mit der islamischen Glaubenslehre, der zweite mit dem Koran. Die wichtigste Zielsetzung dieser religiösen Bildungseinrichtungen ist es, die Schüler:innen mittels islamischer Erziehungsmethoden in der Entwicklung eines guten Charakters zu unterstützen.¹¹ Die Philosophie der *kuttāb al-Fatih* lassen sich mit folgenden drei Grundregeln zusammenfassen:¹²

- Glaube vor dem Koran
- Adab (Regeln des guten Benehmens) vor Wissen
- Wissen vor Handeln

Mit diesen Regeln soll klargemacht werden, welche Voraussetzungen und Prioritäten in der pädagogischen Erziehung muslimischer Schüler:innen liegen sollen. Vor einer Auseinandersetzung mit dem Koran sollen sich Schüler:innen bereits mit den grundlegenden Glaubensinhalten auseinandergesetzt haben. Nur unter der Erfüllung dieser Vorbedingung sollen sich Schüler:innen in einem nächsten Schritt dem Koranstudium widmen, da mit diesem Vorwissen die Inhalte des Korans auch demgemäß verstanden werden können. So verhält es sich in einem ähnlichen Verhältnis zwischen den Regeln des guten Anstands und dem Wissen. Zuerst sollen Schüler:innen Grundsätze des moralischen Miteinander begriffen haben, bevor sie

⁹ Ebda.

¹⁰ Vgl. Yaman, Basyir/Gultom, Fades Br.: Islamic Education System: Implementation of Curriculum Kuttab Al-Fatih Semarang; In: World Academy of Science, Engineering and Technology – International Journal of Educational and Pedagogical Sciences; Vol: 11; No: 12; 2017; S. 2613

¹¹ Vgl. Hafnidar, Hafnidar/Mansor, Rosnidar/Nichiappan, Suppiah: The Implementation of Role of Kuttab al-Fatih (KAF) Philosophy in Islamic Character Education; In: Nadwa: Jurnal Pendidikan Islam; Vol. 13; No. 2 (2019); S. 236

¹² Vgl. Ebda, S. 239

sich Wissen aneignen. Und dieses angeeignete Wissen soll Schüler:innen die dazu nötige Reflexivität ermöglichen, bevor es zu einem Handlungsakt kommt.

Die oben angeführten Grundregeln der *kattatib* sind nicht nur für Schüler:innen relevant, sondern gleichermaßen für das Lehrpersonal, weshalb Pädagog:innen eine entsprechende Ausbildung durchlaufen müssen, um sich auf den Unterricht in einem Kuttāb vorzubereiten, welche in der Regel sechs Monate dauert.¹³ Es wird zudem darauf geachtet, dass Eltern ebenfalls zu regelmäßigen Teilnahmen bei gewissen Veranstaltungen verpflichtet werden. Für Eltern gibt es ein monatliches verpflichtendes Studium, freiwillige Studien, als auch Elterntreffen, um mit anderen Eltern in einen Austausch kommen zu können. Die *kattatib* stellen den Schüler:innen, Eltern und Lehrer:innen Unterrichtsmaterialien zur Verfügung, um die Kuttāb-Module studieren zu können. Dabei werden Bezüge über andere religiöse Quellen, wie etwa Prophetenbiographien oder Prophetenüberlieferungen hergestellt.¹⁴

Um die Angebote und die philosophischen Grundregeln der *kattatib* gesellschaftlich zu verbreiten, sind diese auch in virtuellen Netzwerken präsent. Nicht selten werden dafür Whatsapp-Gruppen für Eltern erstellt, über die sie sich auch mit der Lehrperson austauschen können. Der pädagogische Zugang und die Methoden der *kattatib* beinhalten folgende Aspekte:¹⁵

- Erfahrung: Religion soll für Schüler:innen erfahrbar gemacht werden, um religiöse Werte individuell und in Gruppen erleben zu können.
- Gewöhnung: Unter diesem pädagogischen Gesichtspunkt ist gemeint, dass eine Verhaltensweise zu einer Gewohnheit werden soll und keiner größeren Anstrengung mehr bedarf.
- Rationalität: Der menschliche Verstand wird in diesem Kontext mit Religiosität in Verbindung gebracht, um über die Vernunft das Göttliche verstehen und erkennen zu können.

¹³ Vgl. Ebda, S. 242

¹⁴ Vgl. Ebda, S. 244

¹⁵ Vgl. Yaman, Basyir/Gultom, Fades Br.: Islamic Education System: Implementation of Curriculum Kuttāb Al-Fatih Semarang; In: World Academy of Science, Engineering and Technology – International Journal of Educational and Pedagogical Sciences; Vol: 11; No: 12; 2017; S. 2614f.

- Funktionalität: Die Vermittlung von religiösen Materialien soll so eingebettet werden, dass diese nicht nur in der Schule, sondern gleichermaßen im nicht-schulischen Alltag vom muslimischen Individuum angewendet werden können.
- Vorbildhaftigkeit: Tugendhaftigkeit soll nicht nur ein Bildungsziel der Schüler:innen, sondern auch des Lehrpersonals sein.

In vormodernen islamischen Gesellschaftsstrukturen gab es für ältere Kinder beziehungsweise Jugendliche nach der Absolvierung der *kuttāb* eine weitere Bildungseinrichtung, – die „*madrasah*“. In diesem Abschnitt soll der Aufbau und ihre Ausrichtung erörtert werden.

Madrasah als eine eigene Bildungsinstitution hat es in der islamischen Geschichte bereits sehr früh gegeben. Berichte aus dem elften Jahrhundert in Bagdad aus der Zeit des berühmten Großwesirs Nizam al-Mulk (1018 bis 1092 n. Chr.) der Seldschuken-Dynastie erzählen von derartigen Institutionen, wobei davon ausgegangen werden kann, dass diese bereits davor existiert haben.¹⁶ Die *madaris* (Plural von *madrasah*) stehen in einem engen Zusammenhang mit Moscheen und den damit verbundenen Freitagsgebeten. Sehr oft haben Moscheen eigene Logen für Studierende der *madrasah* eingerichtet, um sich im Anschluss an das verpflichtende Freitagsgebet zusammenzufinden und sich dem weiteren Studium widmen zu können.¹⁷ In dieser frühen Phase, als sich die *madaris* gebildet haben, war die Differenzierung zwischen diesen und den Moscheen nicht immer eindeutig, wodurch die Moschee in dieser Frühphase das Zentrum der Gelehrsamkeit und Ort von Bildungsangeboten wurde. Dies ergab sich aus der Tradition der ersten fünf Jahrhunderte der islamischen Geschichte, als der Moschee mehr als nur die Rolle eines Ortes ritueller Gebete zukam, sondern vielmehr ein Sammelplatz diverser Gelehrter wurde, die in den Räumlichkeiten der Moscheen Vorlesungen gaben und es der Studentenschaft freigestellt wurde, von diesen Angeboten frei auswählen zu können. Aus der Tradition der *madaris* heraus entstanden die berühmten Übersetzungsbewegungen, die sich mit der Translation wissenschaftlicher Texte aus dem Altgriechischen, Hindi, Persischen,

¹⁶ Vgl. Tibawi, A.L.: Origin and Character of Al-Madrasah; In: Bulletin of the School of Oriental and African Studies; University of London; Vol. 25; No.1/3 (1962); S. 225

¹⁷ Vgl. Baiza, Yahia (2018): Islamic Education and Development of Educational Traditions and Institutions; In: Daun, H./Arjmand, R. (eds): Handbook of Islamic Education. International Handbooks of Religion and Education; Vo. 7; Springer; Cham; S. 83

Altsyrischen und anderen Sprachen auseinandersetzen und die philosophischen beziehungsweise naturwissenschaftlichen Überlegungen in die Logik des Islams integrierten.¹⁸ Höhere Bildungseinrichtungen wurden in der Anfangsphase von privater Seite finanziert; erst durch ihre weitere Verbreitung in mehreren islamischen Gebieten, wie etwa dem Seldschuken-, Fatimidenreich oder dem Gebiet der umayyadischen Herrschern in Cordoba, kam es entweder zu einer direkten oder indirekten staatlichen Schirmherrschaft.¹⁹

In der Moderne und den damit verbundenen Erfahrungen des Kolonialismus in vielen muslimischen Ländern, kamen den *madaris* eine noch bedeutendere Aufgabe zu. Kolonialismus führte dazu, dass in der muslimischen Welt vielerorts westliche Bildungseinrichtungen in Betrieb genommen wurden, die dementsprechend nach westlichen Lehrmodellen unterrichtet haben. Dies führte unter der muslimischen Bevölkerung oftmals zu einem großen Misstrauen, da derartige Institutionen unter Verdacht standen, eine Christianisierung und Verwestlichung durch die Kolonialherrschaft voranzutreiben.²⁰ Somit wurde der Fortbestand der *madaris* als ein Mittel des Widerstands gegen die Fremdherrschaft von den lokalen muslimischen Gesellschaften erachtet, da sie als ein Symbol der Hoffnung, der eigenen Identität und des politischen Willens in den sich veränderten gesellschaftlichen und politischen Bedingungen angesehen wurden.

Reformistische islamische Strömungen haben sich in der Moderne als eine Reaktion auf den Niedergang muslimischer Reiche und der voranschreitenden Verbreitung des westlichen Imperialismus gebildet und ebenso auf *madaris* abgefärbt. Ihre Ideen und Anliegen wurden durch Printmedien wie Textbücher und anderer Bildungsliteratur vorangetrieben.²¹ Derartige Entwicklungen führten etwa in den südostasiatischen Ländern Malaysia und Indonesien dazu, dass lokale muslimische Intellektuelle ein sozio-politisches Bewusstsein entwickelt haben, welches darauf abzielte, den Ausblick der muslimischen Gemeinschaft zu verbessern. Deswegen wurden die Lehrpläne den neuen Bedürfnissen und Veränderungen angepasst, indem die *madaris* in Malaysia etwa Englisch, Malaiisch, Mathematik und Geisteswissenschaften angeboten haben,

¹⁸ Vgl. Ebda, S. 84ff.

¹⁹ Vgl. Tibawi, A.L.: Origin and Character of Al-Madrasah; In: Bulletin of the School of Oriental and African Studies; University of London; Vol. 25; No.1/3 (1962); S. 235

²⁰ Vgl. Buang, Sa'eda: Madrasah and Muslim Education: Its Interface with Urbanization; In: Pink, W.T./Noblit, G.W. (eds.): International Handbook of Urban Education; 2007; Springer; S. 323

²¹ Vgl. Ebda; S. 325

um die Schüler:innen auf die Ansprüche der modernen Welt vorzubereiten. Trotz dieser Neuausrichtung wurden religiöse Lehrinhalte fortgesetzt, wie etwa das Beibringen koranischer Lesearten, Theologie, arabische Sprache und Literatur, als auch islamische Geschichte. Ein wesentlicher Aspekt der madaris darf nicht übersehen werden, nämlich dass diese auf einer kommunalen Ebene stets identitätsstiftend sind. In den islamischen Bildungsinstitutionen werden Werte und Normen vermittelt, weshalb diese für die muslimische Gemeinschaft eine wesentliche Symbolik darstellen.²²

c) Ziele der islamischen Bildung und eine begriffliche Reflexion zur oberösterreichischen Situation

Es gibt keine einheitliche Auffassung, wie islamische Bildung als solche gefasst und beschrieben werden kann, dennoch lassen sich bestimmte Aspekte bei vielen islamischen Gelehrten vorfinden. Wesentlich ist allen voran die Auseinandersetzung mit dem Koran, aber auch die mit den sogenannten fünf Säulen im Islam, die neben dem Glaubensbekenntnis aus dem fünfmaligen täglichen Gebet, dem Almosen an Bedürftige, dem Fasten im Monat Ramadan als auch der Pilgerfahrt bestehen.²³ Außer diesem grundsätzlichen Wissen werden andere Facetten ebenfalls als erforderlich erachtet, um den Ansprüchen und Erwartungen einiger islamischer Gelehrter gerecht zu werden, um so vom Erlernen des „islamischen Allgemeinwissens“ sprechen zu können, wie etwa Anstandsregeln beim Essen und Trinken, islamische Kleidungsnormen, Familienbeziehungen, ethische Wirtschaftsregeln, dem Erlernen von Geboten und Verboten und Erbrecht.

Wie bereits oben beschrieben, stellt die Strebsamkeit nach Wissen eine islamische Tugend dar. Durch das Vermehren des Wissens soll dem oder der Muslim/a ermöglicht werden, die eigene Beziehung zum Schöpfer zu intensivieren. Die islamische Bildung beabsichtigt, dass das muslimische Individuum das eigene Leben zum Besseren verändert, indem durch die Erlangung religiösen Wissens eine Unterweisung stattfindet, die im besten Fall zu Weisheit, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit führt.²⁴

²² Vgl. Aziz, Nurul Syaheera/Ismail, Alice Sabrina: The Role of Traditional Madrasa Design in Transforming Islamic Education towards the Development of Societal Communal Values; In: American Scientific Publishers – Advanced Science Letters; Vol. 24; May 2018; S. 4530

²³ Vgl. Sudan, Salmi Ahmad: The Nature of Islamic Education; In: American International Journal of Contemporary Research; Vol. 7; No. 3; September 2017, S. 23

²⁴ Vgl. Ebda

Eine zentrale Herausforderung der Gegenwart besteht darin, dass nicht von einer einheitlichen islamischen Bildung gesprochen werden kann, da der Grad der Institutionalisierung, Professionalisierung und die damit verbundene Lehrplangestaltung stets zeitlich und örtlich variiert.²⁵ In der islamischen Klassik wurde etwa von al-Ghazali die Entwicklung des guten Charakters durch die Förderung von moralischen und ethischen Qualitäten als höchstes Ziel der islamischen Bildung genannt. Dies sei erzielbar durch Gottergebenheit. Ein weiterer Zweck islamischer Bildung sollte es sein, einen Menschen zu kultivieren, der sich an die religiösen Lehren hält, um Erlösung und Glückseligkeit im Jenseits zu erlangen.²⁶ Bei Ibn Khaldun soll die islamische Bildung dazu verhelfen, ein oder eine gute Muslim/a und ein gutes Mitglied der Gesellschaft zu werden. Laut Ibn Sina (Avicenna, 980-1037 n. Chr.) soll Bildung im Allgemeinen die Weiterentwicklung eines Individuums vorantreiben, weshalb in der Lehre gleichermaßen die physische Komponente eines Menschen beachtet werden soll, indem Schüler:innen beigebracht wird, auf Nahrung, Schlaf und Reinheit zu achten.²⁷

Gegenwartsbezogene Debatten sehen auch den Koran im Mittelpunkt der islamischen Bildung. Neben den islamischen Primärquellen als wichtigsten Bezugspunkt, gibt es allerdings Stimmen, wie die von Mohd Sharif Khan, die einen gesellschaftsbezogenen Unterricht fordern. Trotzdem geht auch er davon aus – in Kontinuität mit den klassischen islamischen Denkern –, das Universum und die Erde als Schöpfung Gottes zu betrachten und sich mit diesem Bewusstsein in dieser Welt zu positionieren.²⁸ Andere kontemporäre Denker wie Ali Ashraf sehen das Ziel der islamischen Bildung darin, gute Muslim:innen zu erziehen, die wissen, wie sie spirituell, intellektuell und materiell wachsen können. Zudem sollen sie dazu befähigt werden, nützliche Mitglieder ihrer jeweiligen Gemeinschaft zu sein.

Es sei nochmals darauf hingewiesen, wie plural und komplex sich die islamische Bildung im Verlauf der Geschichte gestaltet hat. Je nach Lokalität und zeitlicher Epoche hat sie entsprechende Einflüsse erfahren, sei es durch die islamische Mystik, der islamischen Philosophie, des Kolonialismus oder der Moderne im Allgemeinen.

²⁵ Vgl. Shah, Sayyed Farooq et al.: Quality and Features of Education in the Muslim World; In: Universal Journal of Educational Research 3 (4); April 2015; S. 244

²⁶ Vgl. Al-Hafiz, Muhamad Hafiz Khamis/Salleh, Mohamad Johdi: The Philosophy and Objectives of Education in Islam; In: Regional Conference on Islamic Education; 24-25 July 2010; Shah Alam; Selangor; S. 8

²⁷ Vgl. Ebda

²⁸ Vgl. Ebda; S. 9ff.

In Oberösterreich finden sich durchaus islamische Bildungsstätten, wobei sie in ihrer Situiertheit nicht den klassischen Schemata der oben bereits beschriebenen *kuttab* oder *madrassa* zugeordnet werden können. Es ist Aufgabe dieses Forschungsprojektes zu eruieren, ob und inwieweit an den Orten, an denen man sich mit den islamischen Quellen auseinandersetzt, Lehrpläne eingesetzt werden und weiters, ob und nach welchen Kriterien sich diese orientieren. Ebenfalls ist es unklar, welche Aus-, Fort- und Weiterbildungen die dort lehrenden Personen genossen haben und nach welchen pädagogischen Konzepten sie ihren Unterricht gestalten. Genauso gilt es noch zu erforschen, ob man sich ausschließlich mit dem Koran und der Sunna auseinandersetzt, oder ob noch andere oben geschilderte islamische Themenfelder bedient werden, wie etwa Moral, Ethik oder islamische Geschichte. Aus diesem Grund wird empfohlen – um den Forschungsgegenstand mit einer Begrifflichkeit trotz all der Unbekannten benennen zu können –, den Terminus „Moscheeunterricht“ zu verwenden, da es den oberösterreichischen Gegebenheiten am ehesten entspricht. Letzten Endes erfolgt in Oberösterreichs Moscheen islamische Bildung, wobei davon auszugehen ist, dass der Umfang von Moscheegemeinde zu Moscheegemeinde variiert.

3.2. Status quo zum Forschungsstand Moscheeunterricht

3.2.1. Forschungsstand Moscheeunterricht in Österreich und Deutschland²⁹

Hierbei wird, aufgrund ihrer zentralen Relevanz für das aktuelle Forschungsprojekt, auf die noch dünn gesäten Erkenntnisse aus Forschungen zum österreichischen Kontext, vergleichsweise detailliert eingegangen, wohingegen im Falle der weitaus größeren Anzahl an Studien zu Deutschland versucht wird, einen groben Überblick über die wichtigsten Publikationen und Erkenntnisse zu gewähren. Des Weiteren werden aus beiden Betrachtungen Rückschlüsse für Fragestellungen und methodische Ansätze für die Forschungen in Oberösterreich gezogen.

²⁹ Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf den für diese Studie verfassten Artikel „Forschungsstand Moscheeunterricht in Österreich und Deutschland“ von Surse Dursun und Philipp Bruckmayr, s.S. 84-107.

Österreich

Explizit

<i>Islamische Erziehung in Koranschulen. Eine empirische Untersuchung an 8-14 jährigen muslimischen Kindern in Österreich</i>	Türk, Veysel (unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Wien) 2011.
<i>Vorarlbergs Moscheegemeinden: Die Organisationen und ihre Entwicklung</i>	okay.zusammen leben/Projektstelle für Zuwanderung und Integration (Grabherr, Eva), Dornbirn 2019.

Implizit

<i>„Islam ist nach der Schule ...“. Die Situation des islamischen Religionsunterrichts mit Blick auf Abmeldungsmotive und -praxis</i>	Tuna, Mehmet Hilmi (unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Wien) 2014.
<i>„Islam ist nach der Schule...“ Die Situation des islamischen Religionsunterrichts mit Blick auf Abmeldungsmotive und -praxis (ÖIF-Dossier Nr. 38)</i>	Tuna, Mehmet Hilmi (Österreichischer Integrationsfonds), Wien 2016.
<i>Imame und Integration</i>	Aslan, Ednan, Jonas Kolb & Erol Yildiz (Springer) Wiesbaden 2017.
<i>Muslimische Diversität. Ein Kompass zur religiösen Alltagspraxis in Österreich</i>	Aslan, Ednan, Jonas Kolb & Erol Yildiz (Springer) Wiesbaden 2017.

Tab.2: Explizite und implizite Forschungsprojekte zum Moscheeunterricht in Österreich

Studien zum Unterricht an österreichischen Moscheen gibt es zum derzeitigen Zeitpunkt praktisch noch keine. Obwohl das Thema seit längerer Zeit breiten Raum in öffentlichen, medialen, wissenschaftlichen und politischen Debatten einnimmt, sind diesbezügliche wissenschaftliche Befunde und empirische Daten ausschließlich fragmentarischer Natur.

Mit zwei Ausnahmen ist sämtliches vorhandenes themenbezogenes Material, wie in der Folge noch genauer ausgeführt werden wird, gewissermaßen als Nebenprodukt innerhalb von Studien zum islamischen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, zu muslimischer Diversität und zur Rolle von Imamen im Integrationsprozess generiert worden. Vor diesem Hintergrund eines eklatanten Mangels an Forschungen und Daten, ist es durchaus bemerkenswert, dass auch im wissenschaftlichen Bereich hinsichtlich der Thematik regelmäßig weitreichende qualitative und quantitative Urteile gefällt und verbreitet werden.

Die bis dato einzige explizit auf Koranschulen in Österreich fokussierte Studie ist eine Masterarbeit aus dem Bereich der islamischen Religionspädagogik, die sich jedoch tatsächlich über weite Strecken nicht mit ihrem titelgebenden Kernthema, „Islamische

Erziehung in Koranschulen“, befasst³⁰. Nichtsdestotrotz förderte die Arbeit, deren empirischer Teil lobenswerterweise auf einer vergleichsweise breiten Befragung basierte (164 Kinder und Jugendliche in 4 Wiener Moscheen und einer Bildungseinrichtung), einige interessante Daten zu Tage. So wurden die Teilnehmer:innen u.a. danach gefragt, ob sie den Vorbeter bzw. Lehrer verstehen würden, ob sie eine Moschee in ihrem Heimatbezirk besuchen, ob sie dort auch religiösen bzw. Nachhilfeunterricht in Anspruch nehmen würden, was gelehrt werde und wieviel Zeit sie durchschnittlich in der Moschee verbringen würden³¹. Wenngleich die Studie auch zahlreiche methodische, analytische und andere Mängel aufweist, so könnten diese Rohdaten durchaus für das aktuelle Forschungsprojekt als Vergleichswerte dienen. Dies insbesondere dadurch, weil vergleichbare Daten aus Österreich bisher schlichtweg nicht vorliegen.

Immerhin können empirische Daten zum Forschungsgebiet – in geringem Umfang – etwa aus der *Masterarbeit von Mehmet Hilmi Tuna und dem darauf aufbauenden Dossier des Österreichischen Integrationsfonds* entnommen werden³². Während besagte Studien sich in erster Linie mit Abmeldungsgründen vom islamischen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen beschäftigen, so beinhalten sie doch durch empirische Forschung erworbene innermuslimische Positionen und Wahrnehmungen hinsichtlich des an österreichischen Moscheen angebotenen Unterrichts.

Ebenso finden sich in geringem Maße aus empirischer Forschung gewonnene Daten zum Thema in der *Studie von Aslan zu muslimischer Diversität und Alltagspraxis in Österreich*³³. Hier finden sich einerseits rückblickende Perspektiven einzelner, mittlerweile erwachsener türkisch- bzw. bosnisch-stämmiger ehemaliger Teilnehmer:innen an verschiedenen Formen des Moscheeunterrichts. Andererseits werden Einstellungen einzelner Eltern zur Relevanz des Unterrichts an Moscheen rezipiert. Wenngleich es sich hierbei nur um verstreute Referenzen aus sieben Interviews handelt und wiederum keine Untersuchung von Moscheeunterricht an sich

³⁰ Vgl. Türk, Veysel: „Islamische Erziehung in Koranschulen“ Eine empirische Untersuchung an 8-14-jährigen muslimischen Kindern in Österreich (unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Wien, 2011).

³¹ Vgl. Ebda, S. 72-84

³² Vgl. Tuna, Mehmet Hilmi: „Islam ist nach der Schule...“. Die Situation des islamischen Religionsunterrichts mit Blick auf Abmeldungsmotive und -praxis (unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Wien, 2014) und ders.: „Islam ist nach der Schule...“ Die Situation des islamischen Religionsunterrichts mit Blick auf Abmeldungsmotive und -praxis (ÖIF-Dossier Nr. 38) (Wien: Österreichischer Integrationsfonds, 2016).

³³ Vgl. Aslan, Ednan. Muslimische Diversität. Ein Kompass zur religiösen Alltagspraxis in Österreich (Wiesbaden: Springer, 2017).

stattgefunden hat, so kommen dabei doch etliche interessante Sachverhalte für die aktuelle Studie zum Vorschein.

Auch in der *Studie von Aslan et al. zu Imamen und Integration in Österreich*³⁴, spielt das Thema des Moscheeunterrichts in Österreich bemerkenswerterweise praktisch keine Rolle, obwohl Korankurse mehrmals als eines der Kernaufgabengebiete von Imamen im Lande charakterisiert wurden. Zumindest im Falle eines befragten und behandelten Imams türkischer Herkunft werden jedoch durchaus relevante Beobachtungen zu diesem Themenbereich gemacht. Dies betrifft einerseits ein Faktum, welches auch aus rezenten Forschungen zu Deutschland belegt ist, nämlich, dass der Moscheeunterricht oftmals unter dem unregelmäßigen Besuchsverhalten vieler Schüler leidet.

Aus mehreren Gründen hervorzuheben ist allerdings ein im Jahr 2019 im Auftrag der Vorarlberger Landesregierung veröffentlichter *Forschungsbericht über die Moscheelandschaft des Bundeslandes*³⁵. Die entsprechenden Forschungen wurden hierbei in Folge eines Auftrags der Landesregierung zu einer Studie über „alle Moscheevereine und Koranschulen in Vorarlberg und deren Aktivitäten“³⁶ durchgeführt. Die Ausgangslage ist also durchaus mit jener des aktuellen Forschungsprojekts zu vergleichen. Darüber hinaus bietet der Bericht nicht nur ein Verzeichnis aller Moscheen in Vorarlberg, sondern stellt eben insbesondere die erste umfassendere Studie zum Unterricht an Moscheen in Österreich dar. Dahingehend wurde bei allen Moscheegemeinden in Vorarlberg erhoben, ob Unterricht angeboten wird, ob sich dieses Programm nur auf Kinder und Jugendliche beschränkt oder es auch Angebote für Erwachsene gibt, ob die Unterweisung geschlechtlich getrennt stattfindet und welche Sprachen dabei verwendet werden. Wenngleich die Studie somit weniger tief gehend war, als es die Planung des aktuellen Forschungsprojekts vorsieht, so liefert sie doch erstmals fundierte Erkenntnisse zum Thema, beweist die grundsätzliche Möglichkeit einer erfolgreichen Zusammenarbeit zwischen Forschergruppe und Moscheegemeinden und eignet sich hervorragend als Vergleichsfall.

³⁴ Vgl. Aslan, Ednan, Jonas Kolb & Erol Yildiz: *Imame und Integration* (Wiesbaden: Springer, 2017).

³⁵ Vgl. Grabherr, Eva: *Vorarlbergs Moscheegemeinden: Die Organisationen und ihre Entwicklung* (Dornbirn: okay.zusammen leben/Projektstelle für Zuwanderung und Integration, 2019).

³⁶ Ebda, S. 5

Wesentliche Erkenntnisse mit direkter Relevanz für das laufende Forschungsprojekt sind folgende:

1) Unterricht wird beinahe ausschließlich nur von Moscheegemeinden angeboten, welche Teil größerer Verbände sind. Die einzige Ausnahme stellt ein kurdisch-türkischer Einzelverein dar³⁷. Dies wirft die Frage auf, ob auch in Oberösterreich türkische Vereine mit vor allem kurdischer Klientel existieren, welche sich aufgrund ethnischer Zugehörigkeit außerhalb der größeren türkischen Verbände organisiert haben, und eventuell Unterricht anbieten. Allgemein deckt sich dieser Befund mit den Angaben der IRG OÖ, denen zufolge auch in Oberösterreich praktisch alle Moscheen mit Unterrichtsangebot Teil der großen türkischen, albanischen und bosnischen Verbände sind. Diese Angaben sollten jedoch dringend empirisch verifiziert werden, da es sehr wohl Grund zur Annahme gibt, dass es auch andere Moscheen mit entsprechenden Angeboten gibt. Da die IRG naturgemäß einen besseren Überblick über die Aktivitäten der großen Verbände als über Einzelvereine und kleinere Zusammenschlüsse hat, ist es durchaus möglich, dass auch ihr nicht alle Anbieter bekannt sind.

2) Die meisten, aber nicht alle der großen Verbände bieten zumindest an einzelnen Standorten auch Unterweisung für Erwachsene an. Dies weist darauf hin, dass Bildungsangebote in Moscheen nicht automatisch mit Unterricht für Kinder und Jugendliche gleichgesetzt werden kann, was auch für die Forschung in Oberösterreich berücksichtigt werden kann.

3) In allen entsprechenden Moscheen wird im Unterricht sowohl Türkisch bzw. Bosnisch als auch Deutsch verwendet. Wie stark die jeweilige Sprache zur Geltung kommt, ist von Gemeinde zu Gemeinde bzw. von Verband zu Verband jedoch unterschiedlich. Zumindest im Fall der ATIB Moscheen in Vorarlberg wird explizit auch die Beschaffung von deutschsprachigen Lehrmaterialien erwähnt³⁸. Dieses Themengebiet ist naturgemäß auch im oberösterreichischen Kontext von großer Relevanz und wird u.a. über die Akquirierung von Unterrichtsmaterialien im Rahmen des Projekts eingehender untersucht.

4) Auch die Frage der Geschlechtertrennung beim Unterricht wird von den Verbänden und den mit ihnen verbundenen Gemeinden unterschiedlich gehandhabt. Hierbei reicht das Spektrum von den bosnischen Moscheen, in denen vorwiegend ohne

³⁷ Ebda, S. 165

³⁸ Ebda, S. 189

Geschlechtertrennung unterrichtet wird bis hin zur türkischen Vereinigung der islamischen Kulturzentren (VIKZ), wo ausschließlich getrennte Unterweisung stattfindet³⁹. Dazwischen liegen die anderen türkischen Verbände, in denen, abhängig von Alter und Thema, sowohl gemeinsame wie getrennte Formate verfolgt werden. Zumindest hinsichtlich eines Verbandes, dem Pendant zu ALIF in Vorarlberg, wird die Rolle von Frauen in der geschlechtlich getrennten Unterweisung hervorgehoben⁴⁰. Generell liefert die Studie allerdings kaum Daten zu den jeweiligen Lehrenden und zu Geschlechterdynamiken bei der Teilnahme am Moscheeunterricht.

Deutschland

Das Forschungsfeld in Deutschland bietet naturgemäß eine größere Anzahl an relevanten Studien. Hierbei ist hervorzuheben, dass erste entsprechende Veröffentlichungen bereits aus den 1980er Jahren stammen und dass auch eine Reihe von Arbeiten mit einem Fokus auf Frauen und Mädchen im Kontext des Moscheeunterrichts vorliegen, während eine derartige Schwerpunksetzung für Österreich bisher völlig absent war. Zu den frühesten Studien zum Unterricht an Moscheen in Deutschland, wie etwa Scheinhardt (1980), Ritsch (1987) und Harwazinski (1994) ist zunächst zu bemerken, dass sie noch kaum auf empirische Daten gestützt waren⁴¹. Deutlich fundiertere Arbeiten erschienen dann ab der zweiten Hälfte der 1990er Jahre. Dahingehend stellt die Studie von Alacacioğlu (1999) zu türkischen Koranschulen in Nordrhein-Westfalen eine Pionierarbeit dar⁴². In seiner Bewertung betonte der Autor die wichtige Rolle des Moscheeunterrichts in der Sozialisierung muslimischer Kinder und Jugendlicher aus dem religiös geprägten Spektrum und konstatierte, dass gemeinhin keine Scharia orientierten oder staatsfeindlichen Koranauslegungen in den Moscheen gelehrt werden. Im Gegenzug hielt er aber auch fest, dass die Lehrenden oftmals Defizite im pädagogischen und didaktischen Bereich aufwiesen, die Form des Unterrichts zumeist antiquiert war, und

³⁹ Vgl. Ebda, S. 76f., S. 154f., S. 190

⁴⁰ Vgl. Ebda, S. 105

⁴¹ Vgl. Scheinhardt, Saliha: „Religiöse Identität oder Re-Islamisierung? Koranschulen in der Türkei und in der BRD“, *Ausländerkinder – Forum für Schule und Sozialpädagogik* 3 (1980). 48-58; Ritsch, Wolfgang: *Die Rolle des Islams für die Koranschulerziehung in der Bundesrepublik Deutschland* (Köln: Pahl-Rugenstein, 1987); Harwazinski, Assia Maria: „Koranschulen und Koranunterricht in der Bundesrepublik. Das ungelöste Problem des Religionsunterrichts für muslimische Kinder und Jugendliche“, *Ethik & Unterricht* 5: 3 (1994), S. 36-38.

⁴² Vgl. Alacacioğlu, Hasan: *Außerschulischer Religionsunterricht für muslimische Kinder und Jugendliche türkischer Nationalität in NRW: eine empirische Studie zu Koranschulen in türkisch-islamischen Gemeinden* (Münster: Lit, 1999).

vieles auf eine Unterordnung der einzelnen Gemeinden unter die politischen Agenden der jeweiligen Verbände hindeutete.

Aufgrund der muslimischen Demographie Deutschlands sollten auch die meisten folgenden Arbeiten im Feld den Fokus auf türkischstämmige Muslime und Moscheegemeinden bzw. auf einzelne türkische Moscheeverbände mit diesem frühen Werk teilen. So wird etwa in Jonkers⁴³ höchst relevanter Monographie über den Verband der islamischen Kulturzentren (VIKZ) ein detaillierter Abriss über die Bildungsangebote und Lehrpläne dieses großen Netzwerks an Moscheen, welches auch in Oberösterreich im Bereich des Moscheeunterrichts sehr präsent ist, geboten. Im Gegensatz reduziert Tepecik⁴⁴ den Unterricht türkischer Verbände an den Moscheen pauschalisierend und praktisch ohne empirisches Fundament auf ein islamistisches Projekt. Ceylans⁴⁵ vergleichende Studie zur islamischen Religionspädagogik in Moscheen und Schulen beinhaltet überraschend wenig zum Moscheekontext. Weitaus erhellender und bedeutend stärker empirisch fundiert ist hingegen eine spätere Arbeit des Autors, welche ebenfalls beide Formen des islamischen Religionsunterrichts vergleicht⁴⁶. Hierbei wird die Unterweisung in den Moscheen insbesondere vor dem Hintergrund der Herausforderung des staatlichen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen diskutiert. Hervorzuheben ist auch, dass sich das – in der Moscheelandschaft von Niedersachsen verortete – Forschungsfeld der Studie nicht lediglich auf türkische Moscheevereine und -verbände beschränkt, sondern sich die Datenerhebung auch auf den großen multi-ethnischen Schura Verband erstreckte. Darüber hinaus enthält die Arbeit auch Handlungsempfehlungen für die Moscheegemeinden. Abgesehen von den erwähnten Studien ermöglicht Ceylan einen theoretischen Überblick zu den Lehrinhalten in den Moscheegemeinden, die ebenfalls einen Forschungsfokus des vorliegenden Projekts darstellen⁴⁷. Ceylan

⁴³ Jonker, Gerdien: Eine Wellenlänge zu Gott: Der "Verband der Islamischen Kulturzentren" in Europa (Bielefeld: Transcript, 2002), S. 183-198.

⁴⁴ Tepecik, Ebru: Bildungsarbeit im Auftrag des Islamismus. Erziehung oder Indoktrination? (Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, 2003), S. 59-82.

⁴⁵ Vgl. Ceylan, Rauf: Islamische Religionspädagogik in Moscheen und Schulen. Ein sozialwissenschaftlicher Vergleich der Ausgangslage, Lehre und Ziele unter besonderer Berücksichtigung der Auswirkungen auf den Integrationsprozess der muslimischen Kinder und Jugendlichen in Deutschland (Hamburg: Covač, 2008).

⁴⁶ Vgl. Ceylan, Rauf: Cultural Time Lag. Moscheekatechese und islamischer Religionsunterricht im Kontext von Säkularisierung (Wiesbaden: Springer, 2014).

⁴⁷ Vgl. Ceylan, Rauf: „Neue Migrantengruppen und alte Ausgrenzungsmechanismen im Kontext der Etablierten-Außenseiter-Figuration“ in id., Markus Ottersbach & Petra Wiedemann (Hrsg.), Neue Mobilitäts- und Migrationsprozesse und sozialräumliche Segregation (Wiesbaden: Springer, 2018), S. 87-98.

beschreibt die nach Deutschland importierte Religionskultur durch die Migration von Muslim:innen und gibt einen historischen Rückblick über die bestehende Lehrtradition in den Moscheegemeinden, die durch die Migration von Muslim:innen ausgebaut wurde. Nach Ceylan fungieren Ehrenamtliche bis heute in den Gemeinden als Hilfskräfte und unterstützen den Imam in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Ceylan teilt die Auffassung, dass die Hilfskräfte neben den Imamen hinsichtlich religiöser Bildung die kompetentesten unter den Gemeindemitgliedern im Hinblick auf religiöse Bildung sind und dass sich der Kompetenzmaßstab auf die Beherrschung der Orthopraxie ausrichte. Nach Ceylan bestimmt der Wissensgrad über Liturgie, Erlaubtes und Verbotenes sowie Rezitation des Korans das Ansehen in der Community. Ceylan bezieht sich auf die Elementarisierung der religiösen Bildung durch katechetische Schriften für die gläubige Bevölkerung, um das Nötigste für den Gottesdienst und für die individuelle Beziehung zu Gott (persönliche Bittgebete, Reinheitsregel usw.) nahezubringen. Ceylan bemängelt, dass in der Literatur keine Definition für die Moscheekatechese existiert und definiert diesen Begriff folgendermaßen:

„Moscheekatechese als mündliche wie schriftliche Vermittlung der islamischen Botschaft in Gemeinden soll – auf der Grundlage der taqwā (Gottesbewusstsein) und der wahyī (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 Tradition des tawhīd fördern, um das Heil im ahirat (Jenseits) zu erlangen. Ihre Methoden sind das Memorieren, das Rezitieren und die Praxisanleitung. Ihre Lehrpersonen sind Imame, Predigerinnen sowie das ehrenamtliche Betreuungspersonal.“⁴⁸

Ceylan teilt die Auffassung mit Alicioglu und zählt folgende religiöse Lehrinhalte als kleinsten gemeinsamen Nenner in allen gegenwärtigen Moscheegemeinden auf: *Das Erlernen des arabischen Alphabets, das Erlernen der Lektüre des Korans in arabischer Sprache, das Memorieren kleinerer Koranverse für die Liturgie, Grundlagenwissen (Fünf Säulen des Islam und die Sechs Glaubensbedingungen)⁴⁹.*

Entsprechend seien nach Ceylan die Materialien für die Moscheekatechese nach diesen Inhalten konzipiert und in der Regel in der Sprache der Herkunftsländer

⁴⁸ Ceylan, Rauf: „‘Raus aus den Koranschulen’: Das Verhältnis von Moscheekatechese und Islamischem Religionsunterricht. Zur Notwendigkeit einer öffentlichen und innerislamischen Debatte“, S. 170, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 14: 2 (2015), S. 169–183.

⁴⁹ Ebda, S. 171

verfasst. Die häufigsten Lehr-/Lernmaterialien sind dabei folgende: Alphabetisierungshefte für die arabische Sprache, Koran in arabischer Sprache sowie Katechesebücher in der Herkunftssprache (*Ilmihalbücher*)⁵⁰. Einen raren und fundierten, wenngleich auch knappen Einblick in eine arabische Moscheegemeinde, ihr Lehrangebot und die dabei verwendeten Materialien liefert ein Artikel von Schneider/Strunk, wobei besonders die Analyse der letzteren positiv hervorzuheben ist⁵¹.

Erwähnenswert sind des Weiteren auch die beiden Studien zum islamischen Gemeindewesen in Berlin, welche – im Auftrag der Berliner Senatsverwaltung für Kultur und Europa - mit einem Abstand von 12 Jahren veröffentlicht wurden⁵². Die Ausgangslage ist somit durchaus vergleichbar mit dem aktuellen Forschungsprojekt in Oberösterreich. Darüber hinaus enthalten die beiden Publikationen, welche sich nebenbei durch eine äußerst ansprechende Aufmachung und Bebilderung auszeichnen, eine um Vollständigkeit bemühte Auflistung und Adressenliste aller islamischen Gebetsräume in Berlin, sowie jeweils einen Beitrag zu Moscheeunterricht bzw. Bildungsangeboten in den Moscheen⁵³.

Unter rezenten Arbeiten zu spezifischen Aspekten des Moscheeunterrichts sind zunächst die Studie von Yilgin zu den Erwartungshaltungen von Eltern⁵⁴, sowie der Beitrag von Begić zur Erwachsenenbildung in Moscheegemeinden von türkischen und bosnischen Verbänden⁵⁵ zu nennen. Auch der Artikel von Kamp zur vielfältigen Rolle von Imamen in Deutschland, inklusive jener als Lehrer, in welchem türkisch-, arabisch- und deutschstämmige Imame in Berlin als Fallbeispiele behandelt werden, ist hierbei zu erwähnen⁵⁶.

⁵⁰ Vgl. Dursun, Sule. Den eigenen Weg suchen und finden. Deutungsmuster von Religion und Religiosität bei Frauen türkischer Herkunft mit Universitätsabschluss in Wien (Wien: Lit-Verlag, 2020), S. 87-93.

⁵¹ Vgl. Schneider, Irene & Katrin Strunk: „Islamische Erziehung an deutschen Moscheen“, S. 61-67, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 58:1 (2010), S. 53-69.

⁵² Vgl. Färber, Alexa & Spielhaus, Riem (Hrsg.): Islamisches Gemeindeleben in Berlin (Berlin: Der Beauftragte des Berliner Senats für Integration und Migration, 2006) und Spielhaus, Riem & Mühe, Nina (Hrsg.): Islamisches Gemeindeleben in Berlin (Erlangen: EZIRE, 2018).

⁵³ Vgl. Mohr, Irka-Christin: „Koranunterricht in Berliner Moscheen“, in: Alexa Färber & Riem Spielhaus (Hrsg.): Islamisches Gemeindeleben in Berlin (Berlin: Der Beauftragte des Berliner Senats für Integration und Migration, 2006), 46-51 und Spielhaus/Mühe: Islamisches Gemeindeleben (2018), S. 46-49.

⁵⁴ Vgl. Yilgin, Mehmet: Erwartungen von türkischen Eltern an religiöse Erziehung in Moscheen in Deutschland (Dissertation, Universität Marburg, 2007).

⁵⁵ Vgl. Begić, Esnaf: „Erwachsenenbildung in den Moscheegemeinden“ in Michael Borchard & Rauf Ceylan (Hrsg.), Imame und Frauen in Moscheen im Integrationsprozess: Gemeindepädagogische Perspektiven (Göttingen: V&R Press, 2011), S. 209-227.

⁵⁶ Vgl. Kamp, Melanie: „Prayer, Leader, Counselor, Teacher, Social Worker and Public Relations Officer: On the Roles and Functions of Imams in Germany“ in Ala Al-Hamarneh & Jörn Thielmann (Hrsg.), Islam and Muslims in Germany (Leiden: Brill, 2008), S. 133-160.

Schließlich muss noch auf die bis dato umfassendste Ethnographie zum Moscheeleben innerhalb türkischer Verbände in Deutschland verwiesen werden, welche auch die bisher vermutlich analytischste Diskussion des Moscheeunterrichts beinhaltet. Dies ist die rezente Studie von Akça⁵⁷, deren Forschungsergebnisse in vielen Belangen auch relevant für das aktuelle Forschungsprojekt sind. Die Autorin diskutiert u.a. die verschiedenen Formen der Wissensvermittlung im Moscheekontext und die damit verbundenen türkischen und deutschen Begrifflichkeiten. Hierbei konstatiert sie, dass aufgrund der negativen Konnotation des Begriffs „Koranschule“ in der deutschen Gesellschaft immer mehr Moscheen den Begriff „Religionsunterricht“ für ihre Aktivitäten bevorzugen würden⁵⁸. Ein besonderes Augenmerk wird auch auf die Existenz verschiedener konkurrierender Formen des Moscheeunterrichts gelegt, in denen sich traditionelle Zugänge mit Fokus auf Koranrezitationskompetenz und modernere Ansätze hinsichtlich der Betonung von Koranverstehkompetenzen gegenüberstehen. Während beide Formen teilweise mit den gleichen Problemen zu kämpfen haben, wie etwa dem lediglich unregelmäßigen Besuch vieler Schüler:innen, so scheinen auf der anderen Seite die Reformansätze auch oft mit den Erwartungen vieler Eltern zu kollidieren⁵⁹. Im Allgemeinen wird darauf hingewiesen, dass trotz der vielerorts noch dominanten Schwerpunktsetzung auf Koranrezitation, ritueller Normenlehre und Frontalunterricht, sich aus dieser und früheren empirischen Studien das Klischee einer „Pädagogik der Unterwerfung“ mit keinerlei Platz für Diskussion und Reflexion nur schwer verallgemeinernd bestätigen lasse. Zudem seien die Mechanismen der Autoritätskonstruktion innerhalb der Gemeinden weitaus komplexer als bisher zumeist angenommen, weshalb ein ausschließlicher Fokus auf Imame und andere religiöse Experten irreführend sei⁶⁰.

3.2.2. Großbritannien: Quranic Teaching und Islamic Faith Schools⁶¹

Dieser Abschnitt beschäftigt sich nun mit den unterschiedlichen islamischen Bildungseinrichtungen und dem damit einhergehenden und stattfindenden Quranic

⁵⁷ Vgl. Akça, Ayşe-Almila. Moscheeleben in Deutschland. Eine Ethnographie zu Islamischem Wissen, Tradition und religiöser Autorität (Bielefeld: Transcript, 2020).

⁵⁸ Vgl. Ebda, S. 80

⁵⁹ Vgl. Ebda, S. 82-87; S. 340-348

⁶⁰ Vgl. Ebda, S. 81; S. 383

⁶¹ Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf den für diese Studie verfassten Artikel „Quranic Teaching und Islamic Faith Schools in Großbritannien“ von Aigner Petra und Schwarzböck Benjamin, s.S. 108-134.

Teaching. Es wird zuerst ein kurzer Überblick zum Inhalt und zur Entwicklungsgeschichte dieser beiden Begriffe skizziert.

Da die Diskussion in der Literatur sehr ausführlich ist und manche Begriffe unscharf definiert sind bzw. sich die Bedeutungen überschneiden, folgen zuerst wichtige Definitionen der unterschiedlichen in diesem Bericht weiter verwendeten Termini.

Quranic Teaching findet in jedem Typ von islamischer Bildungseinrichtung mit Bezug zu England und Wales statt und wird folgendermaßen definiert:

- Quranic Teaching bedeutet grundsätzlich, dass jede:r Muslim:in dazu verpflichtet ist, sich genau mit dem Koran und dessen Inhalt auseinanderzusetzen, um das Erbe von Mohammed von Generation zu Generation weiterzutragen. (Aus)Bildung ist im Verständnis des Korans eine religiöse Pflicht.
- Im ersten Schritt geht es darum, dass die Schüler:innen lernen, wie man den Koran richtig liest und die Worte der Suren beim Aussprechen richtig betont (mehrheitlich in Arabisch; aber möglich auch in Englisch)⁶². Es soll anschließend ein Verständnis für die muslimische Lebensart im Sinne von Mohammed und der gesamten muslimischen Lebensart und Gemeinschaft, genannt Ummah, entwickelt werden. Im zweiten Schritt ist es genau so wichtig, dass das Studium des Korans nicht nur dazu dient, ein treuer religiöser Apologet zu sein, sondern ganzheitlich ein guter Mensch zu werden⁶³.
- Der Begriff Quranic Teaching kann somit als Überbegriff für die ganzheitliche Erziehung und Bildung von Muslim:innen verstanden werden, egal ob diese in einer Moschee, einem Verein oder einer muslimischen Faith School stattfindet.
- Synonym zum Begriff des Quranic Teaching werden die Begriffe Islamic Education und Muslim Education verwendet bzw. die eingedeutschten Pendants muslimische und islamische Erziehung.

⁶² Vgl. Noh, Mohd Aderi Che et al. (2014): The Study of Quranic Teaching and Learning: United Kingdom Experience. Mediterranean Journal of Social Sciences, S. 313.

⁶³ Vgl. Ebda, S. 313ff. und Douglas, S. L., Shaikh, M. A. (2004): Defining Islamic Education: Differentiation and Applications. https://www.researchgate.net/publication/251453030_Defining_Islamic_Education_Differentiation_and_Applications (21.2.2021).

Der Begriff *Islamic Faith Schools*, an welchen Quranic Teaching stattfindet, ist ein Sammelbegriff und kann nochmals in unterschiedliche Typen unterteilt werden:

- Staatlich anerkannte und finanziell unterstützte Faith Schools
- Unabhängige Faith Schools (Independent Schools, Private Schools), die sich hauptsächlich durch Schulgeld und mit Hilfe von religiösen Einrichtungen finanzieren, jedoch staatlich nicht anerkannt sind.
- Vereine und Moscheegemeinden, auch Madrasah genannt (meist im Kreise einer Moschee angesiedelt), bieten supplementär zur säkularen Bildung von Schüler:innen in staatlichen Schulen islamische Erziehung an. Diese wird meist an den Wochenenden bzw. abends in Anspruch genommen.
- Seit der Regierung Blair/Labour in den 1990er Jahren werden islamische Bildungsinstitutionen bei Erfüllung einiger Kriterien auch staatlich anerkannt und finanziell subventioniert; Independent Schools, Academies etc. mit islamischer Ausrichtung konnten gegründet werden und Anspruch auf staatliche Förderung erheben⁶⁴.
- Quranic Teaching findet ebenfalls über Private Tutors statt, die über Annoncen auf sich aufmerksam machen.

Die Islamic Faith Schools können prinzipiell als sehr unterschiedlich beschrieben werden. Manche akkommodieren bis zu 2.000 Schulkinder, während andere nur Ein-Zimmer-Schulen mit einer Handvoll Schüler:innen darstellen⁶⁵. Die meisten der Schulen sind nach Geschlecht getrennt. Wieder andere bilden auch Imame und Lehrer aus. Auch der Stellenwert von Quranic Teaching, des Sprachunterrichts oder die Gestaltung des Curriculums variiert stark⁶⁶.

⁶⁴ Vgl. McCreery, E., Jones L. & Holmes, R. (2007): Why do Muslim parents want Muslim schools?, 27(3), S. 203-219, S. 204f.

⁶⁵ Vgl. Kirchberger A. (2007): Muslim identities and the school system in France and Britain: The impact of the political and institutional configurations on Islam-related education policies <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/muslim-identities-and-the-school-system-in-france-and-britain-the-impact-of-the-political-and-institutional-configurations-on-islam-related-education-policies> EU Website on Integration (15.3.2021).

⁶⁶ Vgl. Ebda

Zahlen und Fakten zu Islamic Faith Schools in England⁶⁷

- Die Institutionalisierung von islamischer Bildung begann in England in den späten 1960er und Anfang der 1970er Jahre mit den ersten Muslim Schools.
- Die erste nicht staatlich finanzierte Muslim School, Darul Uloom Al-Arabiya Al-Islamia, wurde 1979 in Bury, Lancashire, eröffnet.
- Die ersten beiden Islamic Schools, welche den Status einer staatlich finanzierten erreichten, wurden 1998 etabliert. Es waren zwei Primary Schools – die Al Furqan Islamic School in Birmingham und die Islamia Islamic School in London.
- Insgesamt existieren derzeit 31 staatlich unterstützte muslimische Faith Schools auf ganz England verteilt.
- Im Gegensatz dazu gibt es aktuell über 150 muslimische Independent Schools auf ganz England verteilt.
- Die Gesamtzahl der Schüler:innen in den Independent Schools – zusammengezählt mit denen, welche die staatlichen Einrichtungen besuchen, – beträgt einen relativ geringen Anteil an der Grundgesamtheit mit ungefähr 3%.
- Die Anzahl der Islamschulen, die in Vereinen und Moscheen organisiert sind und von vielen Schüler:innen neben der säkularen Ausbildung zusätzlich besucht werden, beträgt Schätzungen zufolge relativ wenige - um die 2.000 im ganzen Land. Eine genaue Anzahl, wie viele Gläubige dieses Angebot in Anspruch nehmen, gibt es nicht.
- Islamic Faith Schools (sowohl staatlich, teilstaatlich oder privat finanzierte), welche der Kontrolle der OFSTED („Office for Standards in Education“) unterliegen, schneiden in den Leistungsrankings häufig sehr gut ab.
- Die staatlich finanzierten und tlw. staatlich finanzierten Islamic Faith Schools unterliegen strengen Qualitätskontrollen der OFSTED.

⁶⁷ Vgl. Meer, N. (2007): Muslim Schools in Britain: Challenging mobilisations or logical developments? Asia Pacific Journal of Education, 27(1), 55-71, S. 56 ff.; Salleh, S. (2013): Strategizing Islamic Education. In: International Journal of Education and Research, Vol. 1 No. 6, S. 2; AMS (2013): Association of Muslim schools. <https://ams-uk.org/muslim-schools-in-uk/>. (10.2.2020); Jeffreys, B. (2015): Plans to regulate madrassas published by the government. BBC News Online. <https://www.bbc.com/news/education-34933970> (22.02.2021); Andrews, J., Johnes, R. (2016) Faith Schools, Pupils Performance and Social Selection. London: Education Policy Institute; Long, R., Danechi, S. (2019): Faith Schools in England: FAQ's. file:///C:/Users/Beni/Downloads/SN06972.pdf; S. 18 (17.2.2021); Elshayyal K. (2019): Scottish Muslims in Numbers (1.3.2021).

- Bei nur sehr wenigen (6) privaten Islamic Faith Schools (welche nicht staatlich finanziert oder subventioniert sind) in Tower Hamlets/London, wurde von der OFSTED im Jahr 2014 ein Radikalisierungsrisiko identifiziert, da der Fokus zu einseitig auf Quranic Teaching lag, und Kriterien, die von der OFSTED verlangt werden (z.B.: die Einbindung der Lehre von humanistischen Werten und Toleranz gegenüber anderen Glaubensrichtungen, wie auch die Vermittlung von British Values) nicht vermittelt wurde⁶⁸.
- In Schottland gibt es keine Islamic Faith Schools, obwohl es z. B in Schottland viele staatlich finanzierte Catholic Schools gibt.

Laut dem britischen Department of Education⁶⁹ waren im Jahr 2019 etwa 0,2 % (31 Schulen) der staatlich finanzierten Faith Schools, Islamic Faith Schools, welche von insgesamt 14.000 Schüler:innen besucht wurden, wogegen eine weitaus höhere Anzahl, nämlich 9,7%, römisch-katholische Faith Schools existierten. Insgesamt machten staatlich finanzierte Faith Schools 33,6% der staatlich finanzierten Schulen aus. Laut der Association of Muslim Schools (2013) gab es (mit Bezug zu 2013) 184 Muslim Schools, davon eine Academy, 16 Free Schools, 12 Voluntary Aided und 155 Independent Schools. Weiters argumentiert die Association of Muslim Schools, dass 5% der moslemischen schulpflichtigen Kinder (24.708) Muslim Schools (staatlich und teilstaatlich finanziert) (im Jahr 2013) besuchten, wovon 5.654 oder 23% sog. Maintained Muslim Schools besuchten und 19.054 oder 77% Independent Muslim Schools. 95% oder etwa 500.000 Kinder besuchten allerdings keine Faith Schools, sondern reguläre staatliche Schulen (Non - Faith Based Schools)⁷⁰.

Conclusio/Fazit

Die vorhandenen wissenschaftlichen Arbeiten zu Quranic Teaching/Islamic Faith Schools behandeln die Thematik aus multiplen Perspektiven, jedoch gibt es the-

⁶⁸Vgl. Richardson, H. (2014): Radicalization risk at six Muslim private schools, says Ofsted. <https://www.bbc.com/news/education-30129645> (29.3.2021).

⁶⁹Vgl. Long, R., Danechi, S. (2019): Faith Schools in England: FAQ's. file:///C:/Users/Beni/Downloads/SN06972.pdf (17.2.2021) und Long, R., Loft, P., Danechi, S. (2019): Religious Education in Schools (England). file:///C:/Users/Beni/Downloads/CBP-7167%20(1).pdf (15.2.2021).

⁷⁰Vgl. AMS (2013): Association of Muslim schools. <https://ams-uk.org/muslim-schools-in-uk/> (10.2.2020).

matische und empirische Gemeinsamkeiten der Studien, die für das vorliegende Forschungsprojekt als Anregung dienen:

- Die Erhebungs- und Auswertungsmethoden sind meist dem qualitativen Forschungsansatz zuzuschreiben und zur Erforschung von Quranic Teaching und Islamic Faith Schools wird ein qualitatives Design vorgeschlagen⁷¹.
- Im Erkenntnisinteresse stehen auf der Mikroebene oftmals die Bedeutung von islamischen Bildungseinrichtungen aus der Perspektive von Schüler:innen, dem Lehrpersonal, Eltern von Schülern und Schüler:innen sowie auch die Rolle des Geschlechts. Die Sichtweisen und Interpretationen von Personen mit nicht-islamischen Glaubenshintergrund im unmittelbaren Umfeld spielen ebenfalls eine bedeutende Rolle⁷².
- Ebenso ist die Thematik der Islamic Faith Schools im Kontext der Entwicklung und Herausbildung der Identität von muslimischen Jugendlichen im Fokus der Wissenschaft⁷³.
- Diverse andere relevante Stakeholder:innen auf der Mesoebene im Umfeld von Islamic Schools befinden sich ebenfalls im Fokus der Wissenschaft. Beispielsweise: die ethnische Zusammensetzung von lokalen religiösen Gemeinschaften, die säkulare Umgebung und die Einbettung von Islamic Schools in diesen Kontexten⁷⁴.
- Auf der Makroebene werden die Rolle der gesetzlichen Vorgaben und deren Wechselwirkungen auf bestehende Faith Schools untersucht, ebenso der Beitrag von Quranic Teaching und Faith Schools zur Integration von muslimischen Schülern und Schülerinnen in die Mehrheitsgesellschaft einer multikulturellen Gesellschaft⁷⁵.

⁷¹ Vgl. Fancrout, N. Ipgrave, J. (2019): Schools and their local religious contexts: building a framework of negotiations through qualitative meta-synthesis. *Research Papers in Education*; Ryan, L. (2014): Islam does not change: young people narrating negotiations of religion and identity, *Journal of Youth Studies*, 17(4), 446-460; Shah, S. (2014): Islamic Education and the UK Muslims: Options and Expectations in a Context of Multi-locality. *Studies in Philosophy and Education*, 33, 233-249; Shah, S, Conchar, C. (2009): Why single-sex schools? *Discourses of culture/faith and achievement*. S. Cambridge Journal of Education, 191-204.

⁷² Vgl. McCreery et al (2007), 203-219; Shah 2009; Shah et al. 2012; Shah 2013.

⁷³ Vgl. Meer 2009; Rajabi-Ardeshiri, M. (2011): Children and Conflict: Exploring Children's Agency at UK Mosque Schools. *The International Journal of Children's Rights*, 19(4), 691-704; Iqbal, K. (2019): *British Pakistani Boys, Education and the Role of Religion: In the Land of the Trojan Horse*. London: Routledge; Moraru, M. (2019): Arabic is the mother tongue of Islam. In: *Religion and the reproduction of Arabic among second-generation British-Arab immigrants in Cardiff, UK*. *Multilingua*, 38(3), 313-334.

⁷⁴ Vgl. Meer 2009; Rajabi-Ardeshiri 2011; Iqbal 2019; Moraru 2019.

⁷⁵ Vgl. Meer (2009) und Modood, T. (2003): *Muslims and the Politics of Difference*. The Political Quarterly. Oxford.

- Am Ende der Studien werden aufbauend auf die Ergebnisse meist Vorschläge und Anregungen für alle beteiligten Parteien präsentiert⁷⁶. Die Weiterentwicklung, Optimierung und Anpassung der bestehenden Strukturen hat dabei Priorität. Die Wirkung von muslimischen Bildungseinrichtungen soll das gesellschaftliche Zusammenleben aller Menschen in England verbessern und zur Integration und Kommunikation beitragen.

Es zeigte sich insgesamt, dass aufgrund unterschiedlicher Gegebenheiten, wie der Geschichte, der religiösen Ausrichtung und dem sehr fragmentierten Bildungssystem Englands die gesellschaftlichen Debatten und strukturellen Gegebenheiten im Bezug zu Quranic Teaching und Islamic Faith Schools mit der diesbezüglichen Situation in Österreich nur bedingt vergleichbar sind. Aus historischer Perspektive betrachtet, verfolgte Österreich einen Assimilationsansatz bei der Integration von Personen mit Migrationshintergrund, wogegen Großbritannien jahrzehntelang die integrative Ausrichtung einer multikulturellen und Multi-Faith-Based Gesellschaft verfolgte⁷⁷. Vergleichbar sind allerdings die wiederkehrend aufflackernden Debatten zu Islamic Faith Schools. Deren Notwendigkeit wird in Großbritannien in den Medien und von politischen Akteuren – so wie auch in Österreich – periodisch wiederkehrend debattiert. Die britischen Debatten der 1980er Jahre – vor der Errichtung der ersten staatlich finanzierten und anerkannten Islamic Faith Schools⁷⁸ – scheinen bis zu einem gewissen Grad mit den heutigen Debatten Österreichs vergleichbar zu sein.

Um Handlungsempfehlungen ableiten zu können, bedarf es weiterer Erforschungen des Themas im österreichischen Kontext. Ableitbar aus den Erkenntnissen der Studie zu Großbritannien sind dennoch einige (wenige) Punkte: Beispielsweise könnte es als sinnvoll erachtet werden, die Implementierung eines sog. allgemeinen Ethikunterrichts an Pflichtschulen zusätzlich zum Religionsunterricht in Österreich anzudenken. In

⁷⁶ Vgl. Shah 2014; Noh 2014; Pring, R. (2019): Challenges for Religious Education: Is there a Disconnect Between Faith and Reason? London: Routledge.

⁷⁷ Vgl. Aigner, P. (2012b): Ethnisches Unternehmertum als Chance sozio-kultureller Integration? Entwicklung eines system- und integrationstheoretischen Modells. In: SWS-Rundschau Sozialwissenschaftliche Studiengesellschaft 52(4), 389–411 und Aigner, P. (2013): Integration, Interkultur oder Diversität? Anmerkungen zu Fragen von Theorie und Praxis ethnisches-kultureller Vielfalt in Österreich. WISO Wirtschafts- und Sozialpolitische Zeitschrift, 36(2), 27-53.

⁷⁸ Vgl. Coughlan, S. (2016): Should there be more Muslim state schools? <https://www.bbc.com/news/education-37484358>. (20.2.2021).

Großbritannien im Kontext eines von Multiethnizität und Multireligiosität geprägten Schüler:innenprofils bewährte sich der sog. gemeinsame ‚Religionsunterricht‘ für alle Glaubenskonfessionen an staatlich finanzierten öffentlichen Schulen. Hierbei werden unterschiedliche Religionen, Glaubenssysteme, Werte und Traditionen an Jugendliche aller Glaubenskonfessionen gemeinsam vermittelt, mit dem Ziel, das Verständnis für unterschiedliche Glaubensgemeinschaften zu fördern und gleichzeitig die Jugendlichen auf ein Leben im modern Britain vorzubereiten. Gleichzeitig unterstützt diese Form des Unterrichts Jugendliche unterschiedlicher Glaubensrichtungen in ihren Identitätsfindungsprozessen, bietet eine Form der Orientierungshilfe an und wirkt zugleich integrationsfördernd.

3.2.3. Das Selbstverständnis der IRG OÖ bezüglich Moscheeunterricht und ein Verzeichnis der Moscheegemeinden in OÖ

a) Das Selbstverständnis der IRG OÖ bezüglich Moscheeunterricht

Der Forschungsgruppe war es wichtig, zunächst eine Eigendefinition von Seiten der IRG OÖ zu erhalten. Am 24.2.2020 übermittelte deren Vorsitzender Binur Mustafi folgendes Selbstverständnis:

Bildungsangebote der oberösterreichischen Moscheegemeinden sind sehr vielfältig und unterschiedlich organisiert. Es ist ein wesentlicher Punkt, diese vom Schulischen zu trennen. Schulen sind Orte des organisierten Lernens mit allen dazugehörigen Hilfsmitteln, wie Lehrplan, Infrastruktur, geeignetes Personal, etc. Daher sind Begriffe wie „Koranschule, Moscheeunterricht“ unpassend für die Bildungsangebote einer Moscheegemeinde. Stattdessen bezeichnen wir die Angebote in den Gemeinden als „Islamische Lernstunden, Islamische Lernbegleitung“.

Im Wesentlichen umfassen die Lernstunden an Wochenenden folgende Bereiche:

- 1. Das Erlernen bzw. Festigen der arabischen Sprache*
- 2. Das Erlernen des Koranlesens unter Einhaltung der dafür notwendigen Rezitationsregeln*
- 3. Organisation von Freizeitaktivitäten*
- 4. Organisation von Sprachcamps, Sommercamps sowie Ausflüge*
- 5. Nachhilfekurse (für schulische Fächer) (wenige Gemeinden)*
- 6. Grundlagenbildung im Islam*
- 7. Muttersprachliche Kurse (Festigen der Muttersprache)*

Die Wochenendveranstaltungen (Lernstunden) für junge Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden als Ergänzung zum schulischen Religionsunterricht mit Schwerpunkt Vermittlung religiöser Praxis und des Verstehens religiöser Lehren und

Inhalte verstanden. Diese ziel- und bedarfsorientierten Bildungsangebote sollen sowohl identitätsstiftend wirken als auch eine erfolgreiche Partizipation am gesellschaftlichen Leben ermöglichen.

Darüber hinaus bieten Moscheegemeinden Sprachkurse sowie Integrationskurse für ältere Mitglieder. Meistens werden diese Kurse in Kooperation mit einer priv.- oder staatlichen Stelle organisiert (zB. VHS).

Lernbegleiter

Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden durch Lernbegleiter an den Wochenendangeboten begleitet. Diese sind meistens die Imame der Moschee und freiwillige Mitglieder (Rel. Lehrer, Andere, etc.) Nicht alle Lernbegleiter besitzen eine dafür notwendig gesehene pädagogische Ausbildung. Vielmehr werden die pädagogischen Konzepte in Form von Fortbildungen bzw. Weiterbildungsangeboten der Kultusgemeinden, Bildungsinstitute, IRG-OÖ, IGGÖ, usw. nachgeholt. Einige Moscheegemeinden setzen sogar eine verpflichtende Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen (der Moscheegemeinde) voraus. Dies ist zum großen Teil eine ehrenamtliche Tätigkeit und unbezahlt. Dennoch gibt es Moscheegemeinden, die Aufwandsentschädigungen (sehr selten) für die Lernbegleiter auszahlen.

Altersgerechte Gruppen/Klassen

Mittlerweile werden Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der dafür geeigneten Altersgruppe begleitet. So gibt es z.B. bei manchen Moscheegemeinden „Kindergruppen“ wo Teilnehmer bis zu einem gewissen Alter beitreten können. Danach ist ein Aufsteigen in eine andere Gruppe möglich.

Infrastruktur

Moscheegemeinden sind keine Schulen bzw. schulische Einrichtungen. Sie sind auf die vorhandenen Räumlichkeiten angewiesen. Wobei aktuell einige Gemeinden schon dafür geeignete Klassenräume errichten haben lassen. Trotz dessen ist die Lage bezüglich der Infrastruktur verbesserungswürdig. Öfters findet die Lernbegleitung in den Gebetsräumen statt. Gemeinden, die separate Räume besitzen, verwenden diese Räume, die mit Tischen und Stühlen ausgestattet sind.

Sprache

In den Moscheegemeinden finden die Kurse sowohl in Deutsch als auch in der Muttersprache statt.

Materialien und Lehrplan

Für die Lernstunden am Wochenende wird das Religionsbuch der Schule öfters verwendet. Es finden auch eigene „ILMIHAL“ Bücher Verwendung. Diese sind Religionsbücher, die historisch bis heute mithalten konnten und beinhalten die wichtigsten Informationen über den Glauben. (5 Säulen, 6 Glaubensgrundsätze, etc.). Des Öfteren gestalten die Lernbegleiter auch eigene Exemplare für die Stunde. Derzeit arbeitet das Bildungsreferat der IRG-OÖ an einem gemeinsamen Lehrplan, welcher für alle Moscheegemeinden empfohlen wird.

Fortbildung/Weiterbildung für Lernbegleiter

Sowohl die Kultusgemeinden als auch die Islamische Religionsgemeinde für OÖ ist bemüht, adäquate Fortbildungsmöglichkeiten den Lernbegleitern anzubieten. Diese finden kontinuierlich in unterschiedlichen Gebieten statt.

Die eben wiedergegebene Selbstdarstellung deckt sich in wesentlichen Punkten mit den Ergebnissen der Studie. Dies betrifft v.a. die Ziele und Inhalte sowie die Angaben bezüglich Qualifikation und Anstellungsmodi der Unterrichtenden. Bezüglich Unterrichtsmaterialien, (fehlender) Curricula und (unzureichender) Transparenz in den digitalen Medien als auch der (ungeklärten) Kontrollinstanzen liefert die Studie wichtige Informationen und Anregungen. Die Interviews mit den Unterrichtenden, den Schüler:innen und Eltern ermöglicht zudem eine Erweiterung der Perspektiven. Weiters erlauben erstmalig die erhobenen und dargestellten Rahmenbedingungen einen quantitativen und datenbasierten Überblick.

b) Verzeichnis der Moscheegemeinden in OÖ

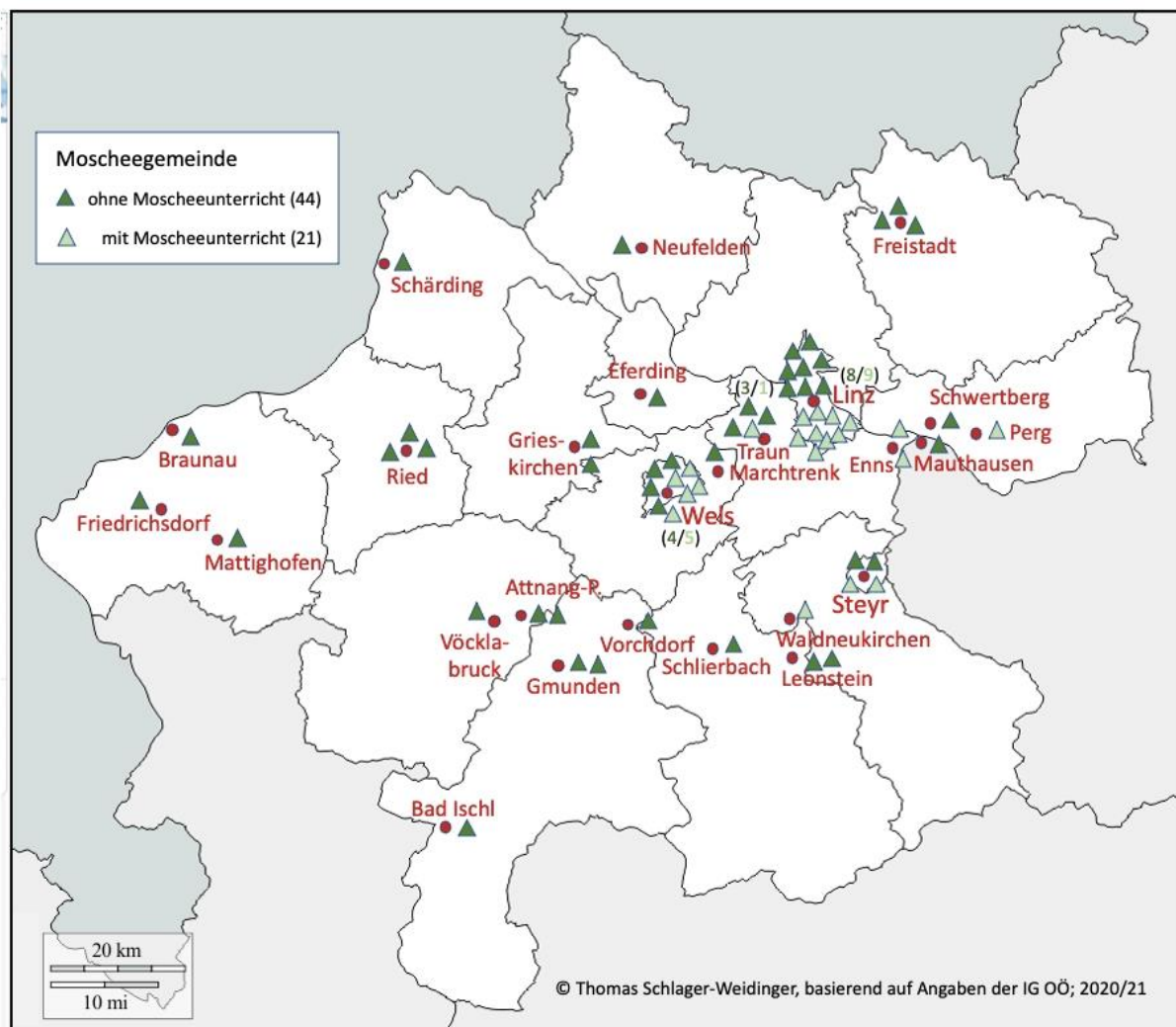


Abb.2: Verzeichnis der Moscheegemeinden in OÖ (mit und ohne Moscheeunterricht)

Bezüglich der Erstellung des Verzeichnisses zeigte sich die große Verunsicherung von Seiten der IRG OÖ. Vor allem auf die Angst vor einer missbräuchlichen Verwendung der Daten, als auch auf die angenommenen Vorbehalte der Obleute der Moscheegemeinden aufgrund der wahrgenommenen antiislamischen Grundhaltungen in Medien und Gesellschaft wurde seitens der IRG OÖ mit Nachdruck hingewiesen. Nach entsprechenden Gesprächen gab es die Übereinkunft, dass eine Rahmenvereinbarung zwischen dem Forschungsteam (repräsentiert durch die PHDL als Lead) und der IRG OÖ getroffen wird, welche die weitere Zusammenarbeit, den direkten Zugang der Forschungsgruppe zum Feld sowie valide Forschungsergebnisse im Sinne der Validität, Objektivität, Reliabilität sicherstellt und dabei datenschutzrechtliche Bedenken berücksichtigt. Dass dieser mühsame Schritt sinnvoll war, zeigte sich in der parallel verlaufenden Debatte bezüglich der Islam-Landkarte des Bundes/Dokumentationsstelle Politischer Islam. Durch die Einbindung der IRG OÖ (in Abstimmung mit der IGGÖ) in die Generierung der relevanten und aktuellen Daten – mit einem bewussten Fokus auf die didaktisch-(religions)pädagogische Zielrichtung dieser Studie (!) – sowie die Wahrung und Nutzung ihrer Rolle als Vermittlerin zu den einzelnen Moscheegemeinden lässt eine möglichst konstruktive und sachliche Auseinandersetzung erwarten. Das Ernst- und Wahrnehmen der IRG OÖ korrespondiert des Weiteren mit der Erwartung, dass sie konkrete Schlüsse und Schritte aus den Erkenntnissen dieser Studie zieht und setzt.

Die beiden Auflistungen wurden schließlich im Dezember 2020 dem Forschungsteam von der IRG OÖ zur Verfügung gestellt; erstere wurde für den Überblick neu sortiert.

#	Statutenmäßiger Name
	LINZ (8 Moscheevereine ohne Moscheeunterricht/9 mit Moscheeunterricht)
1*	A - Education - Kultur- und Bildungsinstitut; Linz
2	Albanischer Kulturverein BUJARIA – Großzügigkeit; Linz
3*	Albanischer Kulturverein "IKRE-LIES"; Linz
4*	ALIF - Austria Linz Islamische Föderation Ortsverein Linz
5	Al Rahman Islamischer Kultur Verein; Linz
6	Al-salam Kulturverein; Linz
7*	Avrasya Kultur, Bildungs- u. Hilfsverein; Linz
8*	BASHKIMI - Albanisch-islamischer Sport- und Kulturverein; Linz
9	Geylani Hizmet Vakfi Kulturhaus der Jugend Union und Sportverein; Linz
10	Ibada Moschee; Linz
11	Linz African Moslem Community - Linzer Afrikanisch Muslimische Gemeinschaft
12*	Moscheen Errichtungs-, Erhaltungs- und Verwaltungsverein Linz
13	Nisbet - Linzer Integrationsverein für Religion, Kultur, Wissenschaft und Bildung

14	OMAR - der afghanische Kulturverein in Linz
15*	Sport- u. Kultur-Verein Derzelez Alija & Hrnjica Mujo; Linz
16*	Türkisch-islamischer Verein für kulturelle und soziale Zusammenarbeit in Linz
17*	Verein der Bosniaken "Nur" Linz
	WELS (4 Moscheevereine ohne Moscheeunterricht/5 mit Moscheeunterricht)
18*	ALIF - Austria Linz Islamische Föderation Ortsverein Wels
19*	Bosnisches Kulturzentrum Wels Dzemat Bosna
20	Bosnisch Österreichisches Kulturzentrum "Dzemat Wels"
21	Islamische Kultur Verein Wels
22	Moscheegemeinde der Bosniaken Sahwa der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich; Wels
23*	Moscheen Errichtungs-, Erhaltungs- und Verwaltungsverein Wels
24	TFB Wels
25*	Türkisch - islamischer Verein für kulturelle und soziale Zusammenarbeit in Wels
26*	Verein Albanischer Muslime in Wels Mesxhid el Resul
	TRAUN (3 Moscheevereine ohne Moscheeunterricht/1 mit Moscheeunterricht)
27*	ALIF - Traun
28	Moscheen Errichtungs-, Erhaltungs- und Verwaltungsverein Traun
29	Moscheegemeinde "Kulturzentrum DAWA"; Traun
30	UIKZ Traun 2
	FREISTADT (3 Moscheevereine ohne Moscheeunterricht)
31	ALIF - Austria Linz Islamische Föderation Ortsverein Freistadt
32	Gaybet Freistadt
33	Türkisch-islamischer Verein für kulturelle und soziale Zusammenarbeit in Freistadt
	STEYR (2 Moscheevereine ohne Moscheeunterricht/2 mit Moscheeunterricht)
34	Albanische Sport- und Kulturverein Atdheu (Heimat); Steyr
35*	ALIF - Austria Linz Islamisch Föderation Ortsverein Steyr
36*	Moscheen Errichtungs-, Erhaltungs- und Verwaltungsverein Steyr
37	Verein Bosnischer Moslems Hanefit Mezheba Gazi Murat Beg; Steyr
	RIED/I. (3 Moscheevereine ohne Moscheeunterricht)
38	"Sabur" Bosnische-Kultur und Glaubensgemeinschaft; Ried/I.
39	Sport- und Kulturverein Halbmond; Ried/I.
40	Türkisch-islamischer Verein für kulturelle und soziale Zusammenarbeit in RIED
	ATTNANG (2 Moscheevereine ohne Moscheeunterricht)
41	ALIF - Austria Linz Islamische Föderation Ortsverein Attnang-Puchheim
42	Der Bosnisch-Österreichische-Sufi-Kulturverein 'NAKS'; Attnang-Puchheim
	ENNS (2 Moscheevereine mit Moscheeunterricht)
43*	Bosnisch-Österreichisches Kulturzentrum "Der gerade Weg"; Enns
44*	Türkisch-islamischer Verein für kulturelle und soziale Zusammenarbeit in Enns
	GMUNDEN (2 Moscheevereine ohne Moscheeunterricht)
45	Nasiha - Verein deutschsprachiger Muslime; Gmunden
46	Verein der islamischen Gemeinschaft Gmunden
	GRIESKIRCHEN (2 Moscheevereine ohne Moscheeunterricht)
47	Kismet-Grieskirchen Integrationsverein für Religion, Kultur, Wissenschaft und Bildung
48	Türkisch-islamischer Verein für kulturelle und soziale Zusammenarbeit in Grieskirchen
	LEONSTEIN (2 Moscheevereine ohne Moscheeunterricht)
49	Türkisch-islamischer Verein für kulturelle und soziale Zusammenarbeit Leonstein
50	Verein Bosnischer Moslems Hanefit Mezheba Gazi Murat Beg; Leonstein

EINZELGEMEINDEN IM ORT	
51	Austria Linz Islamische Föderation Ortsverein Bad Ischl
52	Islamischer Kultur- und Informationsverein; Braunau
53	SELAM - Albanisch-islamischer Sport- und Kulturverein; Eferding
54	Islamisches Friedenszentrum; Friedrichsdorf
55	ALIF - Austria Linz Islamische Föderation Ortsverein Marchtrenk
56	ALIF - Austria Linz Islamische Föderation Ortsverein Mattighofen
57	Türkisch-islamischer Verein für kulturelle und soziale Zusammenarbeit in Mauthausen
58*	ALIF – Perg (Moscheeunterricht)
59	UIKZ Neufelden
60	Türkisch-islamischer Verein für kulturelle und soziale Zusammenarbeit in Schärding
61	Moscheen Errichtungs-, Erhaltungs- und Verwaltungsverein Schlierbach/Kirchdorf
62	Moscheen Errichtungs-, Erhaltungs- und Verwaltungsverein Schwertberg
63	Bosniakisch Österreichisches Kultur- und Bildungszentrum Vöcklabruck
64	Islamischer Kulturverein Vorchdorf
65*	Verein für Liegenschaftsverwaltung- und Verwertung in Waldneukirchen /Yavuz Camii (Moscheeunterricht)

Tab.4: Gesamtliste der Moscheegemeinden in OÖ (Stand: 12/20);

* = Moscheeunterricht

Die Moscheegemeinden, in denen lt. IRG OÖ ein aktives Unterrichten stattfindet, sind gemäß der Auflistung folgende:

#	Statutenmäßiger Name
1	Albanischer Kulturverein "IKRE-LIES"; Linz
2	BASHKIMI - Albanisch-islamischer Sport- und Kulturverein; Linz
3	Verein Albanischer Muslime in Wels Mesxhid el Resul; Linz
4	ALIF - Austria Linz Islamische Föderation Ortsverein Linz
5	ALIF - Perg
6	ALIF - Austria Linz Islamisch Föderation Ortsverein Steyr
7	ALIF - Traun
8	ALIF - Austria Linz Islamische Föderation Ortsverein Wels
9	Türkisch-islamischer Verein für kulturelle und soziale Zusammenarbeit in Enns
10	Türkisch-islamischer Verein für kulturelle und soziale Zusammenarbeit in Linz
11	Türkisch - islamischer Verein für kulturelle und soziale Zusammenarbeit in Wels
12	Sport- u. Kultur-Verein Derzelez Alija & Hrnjica Mujo; Linz
13	Bosnisch-Österreichisches Kulturzentrum "Der gerade Weg"; Enns
14	Verein der Bosniaken "Nur" Linz
15	Bosnisch Österreichisches Kulturzentrum "Dzemat Wels"
16	Verein für Liegenschaftsverwaltung- und Verwertung in Waldneukirchen / Yavuz Camii
17	Avrasya Kultur, Bildungs- u. Hilfsverein; Linz
18	Moscheen Errichtungs-, Erhaltungs- und Verwaltungsverein Linz
19	Moscheen Errichtungs-, Erhaltungs- und Verwaltungsverein Steyr
20	Moscheen Errichtungs-, Erhaltungs- und Verwaltungsverein Wels
21	A - Education - Kultur- und Bildungsinstitut; Linz

Tab.5: Auflistung der Moscheegemeinden, in denen lt. IRG OÖ Moscheeunterricht stattfindet (Stand: 12/20)

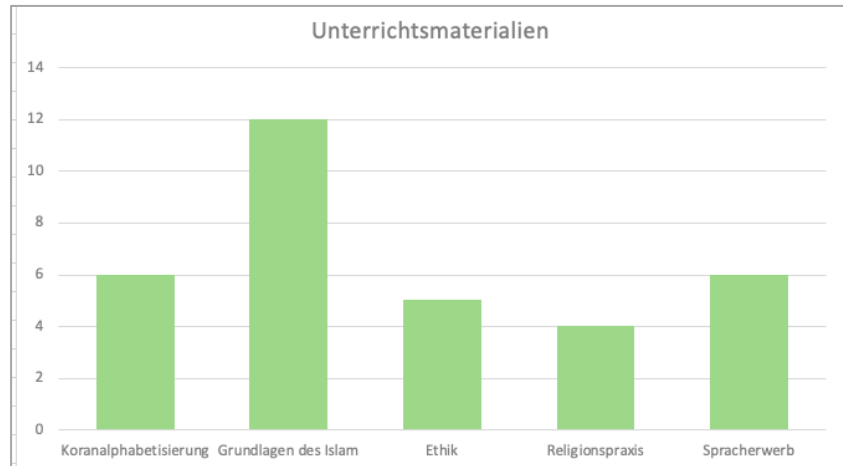
In der Vorbereitungs- und Durchführungsphase der Interviews (06/21-09/22) stellte sich heraus, dass die Angaben über die Anzahl der Moscheegemeinden, die einen entsprechenden Unterricht durchführen, einen temporären Charakter aufweisen, da dieses spezifische Angebot nicht kontinuierlich angeboten wird. Letztlich waren es 18 Moscheegemeinden, die aufgrund ihrer diesbezüglichen Tätigkeit zwischen Juni 2021 und September 2022 für Interviews zur Verfügung standen; in 15 Gemeinden konnten die Interviews geführt werden.

3.3. Analyse der Unterrichtsmaterialien und Didaktik

Einsatzort	Verlagsort/Land	Sprache	Anzahl
Albanische Moscheegemeinden	Linz/Österreich	Albanisch	2
Bosnische Moscheegemeinden	Sarajewo/Bosnien	Bosnisch	2
Türkische Moscheegemeinden			
> Diyanet/DITIB/ATIB	Köln/BRD	Türkisch/ Arabisch	3
> Islamische Gemeinschaft Millî Görüş/ALIF	Köln/BRD (24) Kerpen/BRD (1)	Deutsch Türkisch/ Arabisch	4 22
> Islamische Föderation Berlin/ ALIF	Köln/BRD	Deutsch	3
			36

Tab.6: Merkmale von verwendeten Lehrmitteln für den Moscheeunterricht

Wie in der Tabelle 6 ersichtlich, werden laut IRG OÖ 36 unterschiedliche Lehrmittel für den Moscheeunterricht verwendet. Zwei von diesen wurden in (Ober)Österreich herausgegeben, zwei weitere in Bosnien; der Rest stammt von deutschen Herausgebern und hier v.a. vom Verlag Plural Publications in Köln. 33 dieser Lehrmittel sind explizit für den Moscheeunterricht konzipiert, wobei die drei Ikra-Bände dem islamischen Religionsunterricht in Deutschland entstammen. Die restlichen drei dienen dem türkischen Spracherwerb. Sechs Lehrmittel lassen sich schwerpunktmäßig der Koranalphabetisierung zuordnen. Ein Drittel der Publikationen, also 12, vermitteln Grundlagen des Islam, fünf widmen sich der Ethik, vier der Religionspraxis (Gebete, Feste usw.) und sechs dienen dem Spracherwerb (vier davon haben einen religiösen Bezug).



Tab.7: Thematische Schwerpunkte der Unterrichtsmaterialien

In der Analyse von Mouhanad Khorchide⁷⁹ werden – neben einer kurzen inhaltlichen Darstellung – die Lehrmaterialien, mit Ausnahme der drei Spracherwerbsbücher, auf folgende Aspekte hin reflektiert:

- Bezug zur Lebenswirklichkeit der Kinder und jungen Muslim:innen in Österreich
- Befähigung zur Mündigkeit in religiöser Hinsicht
- Stärkung von interreligiösen Kompetenzen

Bezüglich des 1. Punktes diagnostiziert er folgendes:

„Auffällig bei allen Büchern und Lehrmaterialien ist die Tatsache, dass sie kaum Bezug zu Deutschland bzw. zur Lebensrealität der Kinder und jungen Muslim:innen in Deutschland bzw. Österreich, wo sie auch eingesetzt werden, aufweisen. Weder die Texte noch die dargestellten Bilder gehen auf den österreichischen Kontext ein.“⁸⁰

Bezüglich der religiösen Mündigkeit charakterisiert er die meisten der analysierten Materialien als eine Art Sammlung an Restriktionen, die zu befolgen sind. Das bringt für ihn folgende Konsequenzen mit sich:

„Wer sich nicht an die Ratschläge/Instruktionen hält, erleidet auf die eine oder andere Weise eine Sanktion/negative Erfahrung. Es werden dadurch kaum

⁷⁹ Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf den für diese Studie verfassten Artikel von Mouhanad Khorchide „Analyse der Unterrichtsmaterialien und Didaktik der Koranschulen in OÖ“ als Teilprojekt des übergeordneten Projekts ‚Koranschulen in Oberösterreich‘, s.S. 135-175.

⁸⁰ Mouhanad Khorchide, Analyse, 169

Reflexionsprozesse bei den Kindern angestoßen, sondern die Botschaft ist klar: Du sollst dich an die Ratschläge/Instruktionen halten, ansonsten wirst du mit einer negativen Konsequenz konfrontiert.“⁸¹

Bezüglich der Stärkung von interreligiösen Kompetenzen hält er zunächst fest:

„Eine religiös exklusivistische Haltung, die den Islam über andere Religionen stellt, ist in fast allen zu begutachtenden Lehrwerken und Büchern festzustellen. Man erkenne zwar andere heilige Bücher wie die Thora und die Bibel an, jedoch seien diese verfälscht. Jesus, Moses und David wurden als Propheten zu bestimmten Völkern entsandt, jedoch sind deren Religionen heute nicht mehr gültig, nur der Islam gelte heute als die einzig wahre Religion.“⁸²

Um dieses Argument zu stützen, weist er darauf hin, dass

in fast allen Erzählungen und Abbildungen der zur Begutachtung vorliegenden türkischsprachigen Bücher [...] die muslimischen Kinder nur muslimische Freunde und Freundinnen [haben].⁸³

Khorchide nennt aber auch Beispiele, in denen

„zum interreligiösen Lernen und zum respektvollen Umgang der Religionen miteinander ermutigt [wird] und so [...] interreligiöse Aspekte positiv angesprochen [werden].“⁸⁴

In einem mit „Ausblick“ betitelten Schlusskapitel kommt der Autor zur folgenden Conclusio:

*„Die Analyse der bearbeiteten Bücher und Lehrmaterialien zeigt klare Defizite, wenn es um die drei Kriterien: Lebensbezug, Befähigung zur Mündigkeit und Stärkung von interreligiösen Kompetenzen geht. Dies soll nicht heißen, dass die vorliegenden Lehrmaterialien völlig ungeeignet für das religiöse Lehren und Lernen sind, sondern, dass sie überarbeitet werden sollten. Es liegen keine Materialien vor, die einen Bezug zum Leben der Muslim*innen in Österreich und deren Fragen, Interessen und Lebensrealitäten vorweisen. Die Materialien vermitteln fertige religiöse Antworten und Gebote, ohne den Anspruch zu haben, Kinder und Jugendliche mit rationalen Argumenten und Gegenargumenten zu konfrontieren, um sie zu befähigen, sich in religiöser Hinsicht selbst zu bestimmen und für sich die Antworten zu finden. Interreligiöses Lernen kommt kaum vor. Muslimische Jugendliche werden fast ausschließlich unter sich gezeigt. Diese drei Herausforderungen sollten in zukünftigen Materialien und Lehrwerken viel stärker berücksichtigt werden, um*

⁸¹ Ebda, 170

⁸² Ebda, 173

⁸³ Ebda

⁸⁴ Ebda, 148

sie zu überwinden. Es ist wichtig, die Zusammenarbeit mit in Österreich ausgebildeten Religionspädagog:innen, auch aus anderen Religionen, zu suchen, um entsprechende religionsbezogene Werke für den islamischen Unterricht in den Moscheen (Koranschulen) erstellen zu können.“⁸⁵

3.4. Lebenswelten junger Muslim:innen in Oberösterreich⁸⁶

Während fast alle anerkannten Religionsgemeinschaften in den letzten Jahrzehnten quantitativ betrachtet an Anhänger:innen verloren haben, stieg die Anzahl der dem Islam zugehörigen Personen fortwährend an. Im Jahr 2001 betrug der Prozentsatz von muslimischen Menschen an der Gesamtbevölkerung 4,2 %. Dieser Prozentsatz verdoppelte sich nahezu bis 2021 auf 8,3 %, was aktuell ungefähr 745 600 Personen mit muslimischem Glaubensbekenntnis in Österreich entspricht. Ein gelingendes gesellschaftliches Zusammenleben in Österreich von Menschen mit islamischem Glaubenshintergrund und Menschen der autochthonen Gesellschaft gewinnt somit zunehmend an Bedeutung. Umso wichtiger scheinen eine nachhaltige Integration und ein Dialog mit anderen Religionen und Kulturen. Hierzu ist es nötig, angemessene Angebote und Maßnahmen für einen Austausch unterschiedlicher Werte, Normen, Glaubensvorstellungen etc. zu schaffen.

Aus diesem Grund ist eine Fokussierung von Lebenswelten junger Muslim:innen in Oberösterreich von besonderem Interesse. Hierzu wurde vom Forschungsteam der JKU Linz (Aigner/Schwarzböck) sowohl der Fragestellung nachgegangen, welche Bedeutung die islamische Religion für die Lebensgestaltung der muslimischen Jugendlichen und für deren Interaktion mit der Mehrheitsgesellschaft in Bereichen Bildung, Schule und Alltag hat, als auch der Frage, welchen Stellenwert der Glaube im Leben der Jugendlichen einnimmt und wie er praktiziert und vermittelt wird. So wurden u.a. zu unterschiedlichen Themenkomplexen Lehrkräfte (Ebene der Expert:innen) sowie Schüler:innen, Studierende und Auszubildende (Ebene der Betroffenen) befragt und besonders die Lebenswelten der jungen Muslim:innen

⁸⁵ Ebda, 175

⁸⁶ Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf den für diese Studie verfassten Artikel von Petra Aigner und Benjamin Schwarzböck „Endbericht Arbeitspaket 3 im Rahmen des Forschungsprojektes ‚Koranschulen in Oberösterreich‘ [Lebenswelten junger Muslim:innen in Oberösterreich], s.S. 176-221.

hinsichtlich des gelebten Glaubens, ihrer muslimischen Identitäten im Kontext des Schulalltages sowie die Rolle des Religionsunterrichtes in der Schule und in islamischen Einrichtungen wie Moscheen oder Vereinen beleuchtet.

Auf Ebene 1 wurden im Juni und Juli 2021 vier Expert:innen befragt: ein Mann (E1) und eine Frau (E2) von der offenen Jugendarbeit sowie eine Direktorin (E3) einer Schule mit hohem Anteil an muslimischen Jugendlichen und ebenso ein Lehrer (E4) einer Schule (s. Tabelle 8). Diese wurden zu jungen Muslim:innen im österreichischen Bildungssystem, dem Miteinander unterschiedlicher Konfessionsangehöriger im Schulalltag, dem Religionsunterricht an öffentlichen Schulen und dem Interesse am Ethikunterricht befragt. Um eine theoretische Saturierung zu erreichen, folgte im Mai 2022 ein weiteres Interview einer Lehrperson (E5).

Experten	Beruf	Geschlecht	Zeitpunkt des Interviews
E1	Jugendcoaching	M	Juni 21
E2	Jugendcoaching	F	Juni 21
E3	Schuldirektor	F	Juli 21
E4	Lehrer	M	Juli 21
E5	Lehrer	M	Mai 22

Tab. 8: Interviews mit Expert:innen

Auf Ebene 2 wurden in einem ersten Schritt bis Herbst 2021 sechs muslimische Schüler:innen (fünf Schülerinnen und ein Schüler) interviewt. Zwei der Schüler:innen wurden in einem Doppelinterview befragt. Von September 2021 bis Ende April 2022 wurden weitere 18, in Summe 25 muslimische Schüler:innen und Lehrlinge (s. Tabelle 9) befragt. Es wurden somit insgesamt 13 Mädchen und 12 Jungen aus städtischen wie auch ländlichen Gebieten (Nord-OÖ/Mühlviertel, Süd-OÖ, Großraum Linz) interviewt, darunter erfolgten zwei Interviews als Doppelbefragung: eines mit zwei Mädchen, das zweite mit zwei Jungen. Die Schüler:innen waren 14 bis 22 Jahre alt und muslimischen Glaubens. Ein Schüler stammte aus einer jesidischen Familie und wollte zum Islam konvertieren. 14 der Befragten sind in Österreich geboren, bei mehr als der Hälfte der Befragten stammen die Eltern aus der Türkei, vier Schüler:innen stammen aus Afghanistan, zwei aus Syrien, weiters drei aus

Tschetschenien, eine Schülerin aus Bosnien und eine Schülerin hat Eltern aus Ägypten und Montenegro. Die Schüler:innen besuchen unterschiedliche Schultypen (AHS, HASCH, HAK, Poly, BORG, Berufsschule).

Profil	Interview-datum	Migrations-hintergrund	Ansässigkeit Österreich	Geschlecht	Schultyp	Wohn-ort	Glaubens-bekenntnis	Alter
F1	Jul. 21	Tschetschenien	in AT geb.	F	Polytech	Stadt	Muslimisch	16
F2	Jul. 21	Bosnien	2017	F	Polytech	Stadt	Muslimisch	15
F3	Jul. 21	Montenegro/Ägypten	in AT geb.	F	BRG	Stadt	Muslimisch	17
F4	Jul. 21	Türkei	in AT geb.	F	BRG	Land	Muslimisch	17
F5	Jul. 21	Türkei	in AT geb.	F	HAK	Land	Muslimisch	19
F6	Jan. 22	Afghanistan	2018	F	MS	Stadt	Muslimisch	15
F7	Jan. 22	Syrien	2018	F	MS	Stadt	Muslimisch	14
F8	Feb. 22	Türkei	in AT geb.	F	Uni	Stadt	Muslimisch	20
F9	Feb. 22	Türkei	in AT geb.	F	HAK	Stadt	Muslimisch	22
F10	Feb. 22	Türkei	in AT geb.	F	Berufsschule	Stadt	Muslimisch	20
F11	Feb. 22	Türkei	in AT geb.	F	BORG	Land	Muslimisch	19
F12	Feb. 22	Türkei	in AT geb.	F	BORG	Land	Muslimisch	16
F13	Feb. 22	Türkei	in AT geb.	F	BORG	Land	Muslimisch	17
B1	Jul. 21	Afghanistan	in AT geb.	M	AHS	Stadt	Muslimisch	14
B2	Jan. 22	Afghanistan	2015	M	Lehre	Stadt	Muslimisch	19
B3	Jan. 22	Syrien	2015	M	MS	Stadt	Muslimisch	15
B4	Jan. 22	Armenien	in D geb.	M	Lehre	Stadt	Jesidisch (will konvertieren)	18
B5	Feb. 22	Türkei	in AT geb.	M	HTL jetzt Lehre	Stadt	Muslimisch	21
B6	Mär. 22	Türkei	in AT geb.	M	AHS	Stadt	Muslimisch	18
B7	Mär. 22	Türkei	2008	M	Gym. abgebr./ jetzt HTL/BHS	Stadt	Muslimisch	18
B8	Mär. 22	Türkei	2005	M	HASCH	Stadt	Muslimisch	17
B9	Apr. 22	Tschetschenien	2011	M	AHS	Stadt	Muslimisch	17
B10	Apr. 22	Tschetschenien	2011	M	MS	Stadt	Muslimisch	14
B11	Mai. 22	Afghanistan	2015	M	Berufsschule	Stadt	Muslimisch	22
B12	Mai. 22	Türkei	in AT geb.	M	Gymnasium	Stadt	Muslimisch	22

Tab. 9: Interviews mit Schüler:innen muslimischen Glaubensbekenntnisses

Aigner/Schwarzböck fassen ihre Ergebnisse wie folgt zusammen:

„Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bezüglich des Besuchs von Religionsunterricht Expert:innen konstituierten, dass der Bedarf und das Interesse am muslimischen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen nur geringfügig vorhanden sei. Die meisten Jugendlichen selbst sprachen sich mehrheitlich dafür aus, mit dem derzeitigen Angebot des muslimischen

Religionsunterrichts an Schulen zufrieden zu sein. Allerdings wurde die Einrichtung eines Ethikunterrichts von allen Interview-Teilnehmer:innen, sowohl Expert:innen als auch Jugendlichen als sinnvoll erachtet, besonders um eine wertneutrale Austausch- und Diskussionsplattform zu schaffen. Diese Ideen und Vorschläge erinnern an Terkessidis Konzept der Interkultur (ebd. 2010). Darüber hinaus plädierten die Expert:innen für neue Formen von Angeboten bzgl. des interkulturellen Austauschs, um eine neue, offene und diverse Gesellschaft für alle Menschen zu ermöglichen. Gewünscht werden vermehrte soziale Begegnungsmöglichkeiten zwecks besseren gegenseitigen Kennenlernens und Verständnisses. Diesbezüglich wurden interkulturelle Events und der Wunsch nach geschlechterspezifischen Beratungen erwähnt. Als integrationsfördernde Maßnahmen gelten, so die Befragten, alle Bestrebungen, eine möglichst chancengleiche Teilhabe zu ermöglichen und vorhandenen Ängsten und Vorurteilen entgegenzuwirken.

Weiterhin erklärten die Expert:innen, dass Religion bzw. der Glaube an und für sich keinen sehr hohen Stellenwert unter den Jugendlichen habe und besonders im Schulkontext eher einen Ausdruck von Tradition und kultureller Zugehörigkeit darstelle. Religion und Glauben wurden als Teil eines Identitätsfindungsprozesses (vor allem für die zweite Generation) bezeichnet; sie schaffen eine Zugehörigkeit, können aber auch Ausdruck von Rebellion sein. So ist es möglich – wie von Khorchide beschrieben (vgl. 2007, 2017) –, dass die zweite Generation stark im Glauben verankert ist, wenn junge Menschen sich nicht zugehörig und sich in der Mehrheitsgesellschaft bzgl. Bildungschancen, Arbeitsmarktchancen, sozialer Status, etc. auf Augenhöhe integriert sehen. Diese Erfahrungen im jugendlichen Alter prägen jedoch die Identität zukünftig maßgeblich mit und die Ausbildung einer eigenen Identität ist typisch und wichtig in der Adoleszenzphase und verläuft prozesshaft, wie Krappmann (2000) berichtet. Ebenso argumentierten die befragten Expert:innen, dass die religiösen Werte und Normen den Jugendlichen Halt geben.

Die gewonnenen Erkenntnisse auf Expert:innenebene weisen zahlreiche Überschneidungen mit den Ergebnissen der Befragung auf der Ebene der Schüler:innen auf. So wurde beiderseits berichtet, dass Religion und Glauben im Schulkontext bzw. Schulalltag für die Interaktion mit der Peer Group, mit Mitschüler:innen und Freund:innen meist keine signifikante Rolle spielen. Auch im Bereich unterschiedlicher Interaktionen den Schulalltag betreffend wurde mehrheitlich von einem geringfügigen Stellenwert von Glauben und Religion erzählt.

Insgesamt empfinden befragte Muslim:innen eine starke Zugehörigkeit und Identifikation mit Österreich, bis zu einem gewissen Grad verwiesen eher Jungen als Mädchen auf einen empfundenen Status der bereits erläuterten „In-Betweenness“. Mehrheitlich wurden wenig Vorurteile wahrgenommen. Die Wahrnehmung der Muslime seitens der Mehrheitsgesellschaft als nicht vollständig zugehörig und gleichzeitig dazu die Entfremdung vom eigenen Herkunftsland und das Gefühl, auch dort nicht als zugehörig zu gelten (vgl. Brocket 2020; Porter/Philips 2006), ruft das so bezeichnete „In-Betweenness“-Gefühl bei den Betroffenen hervor. Als Effekt dessen gibt der Glaube Werte und Normen vor, die den jungen Menschen den besagten Halt bieten und der schlussendlich identitätsstiftend ist.

Sozioökonomische und soziokulturelle Integration im Alltag wird von den betroffenen Jugendlichen als mehrheitlich erfolgreich wahrgenommen, wie die Interviews zeigen. Glaube spielt auch diesbezüglich in der Befragtenperspektive nur wenig Rolle. Mehrheitlich berichteten die Jugendlichen von sozialen Aktivitäten mit Jugendlichen der Mehrheitsgesellschaft und mit Minderheiten; soziokulturelle Integration wird somit als erfolgreich wahrgenommen.

Im Falle der Wahrnehmung von etwaigen Vorurteilen wurden Herausforderungen auf soziokultureller Ebene im Alltagskontext, nicht aber im Schulkontext, eng mit dem Tragen des Kopftuchs/Hijab verknüpft, aber auch mit Konflikten, die zwischen Muslim:innen unterschiedlicher Herkunftsländer entstehen können. Die Erlebnisse im Alltag und im schulischen Bereich in Bezug auf das Tragen des Kopftuches wurden ebenso von den Expert:innen aufgegriffen und interpretiert, allerdings von Expert:innen und Jugendlichen gleichermaßen im Schulkontext nur in Ausnahmesituationen als besondere Herausforderung im Schulalltag erlebt bzw. als relevant erachtet. Glaube hat auf individueller Ebene für muslimische Jugendliche mehrheitlich einen hohen Stellenwert, wie die Befragung zeigt, und vermittelt den Jugendlichen Sicherheit und Halt. Dieser wird vor allem über familiäre Netzwerke (vgl. Fleischmann 2011) und, wie in dieser Studie skizziert, auch über internetbasierte Medien vermittelt. Die Medien werden hierbei als Ressource und Informationsquelle im Bereich der Glaubensvermittlung wahrgenommen. Die Recherche auf Google oder YouTube in Glaubensfragen sticht dabei hervor. Die Analyse der Interviews zeigte allerdings auch auf, dass der Besuch von Koranschulen oder Moscheen eine untergeordnete Rolle für die meisten befragten jungen Muslime spielt, mehrheitlich nicht besucht wird oder als Ort der sozialen Begegnung und des Austausches verstanden wird.⁸⁷

3.5. Der Moscheeunterricht in Oberösterreich:

Rahmenbedingungen und Profil⁸⁸

Um relevante Daten zur Erstellung eines aussagekräftigen Profils zu generieren, wurden Interviews mit den am Moscheeunterricht beteiligten Personen geführt. Dazu zählen eben nicht nur die unmittelbar am Unterrichtsgeschehen Beteiligten wie Unterrichtende und Schüler:innen, sondern auch Eltern und Funktionäre. Die Auswahl der Interviewpartner:innen basiert auf Vorschlägen der jeweiligen Kontaktperson der Moscheegemeinde vor Ort. Diese zeigten sich gegenüber dem Projekt interessiert und offen. Insgesamt wurden 53 Personen in 15 Moscheegemeinden interviewt.

⁸⁷ Aigner/Schwarzböck, Lebenswelten, 221.

⁸⁸ Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf den für diese Studie verfassten Artikel von Terlan Džavadova/Amin Elfeshawi/Thomas Schlager-Weidinger/Senol Yagdi: Moscheeunterricht in Oberösterreich: Rahmenbedingungen und Profil, s.S. 222-272

Unter-richtende	Ehrenam-/Angestellt	Ge-schlecht	Zeitpunkt des Interviews	Interview-sprache
L1	Angestellt	m	22.03.2022	Deutsch
L2	Ehrenamtlich	m	22.09.2022	Türkisch
L3	Angestellt	m	20.06.2022	Türkisch
L4	Angestellt	m	26.05.2022	Türkisch
L5	Angestellt	m	01.09.2022	Deutsch
L6	Angestellt	m	29.03.2022	Deutsch
L7	Angestellt	m	08.07.2022	Deutsch
L8	Ehrenamtlich (2 Personen)	m/w	24.05.2022	Deutsch
L9	Angestellt/ Ehrenamtlich (3 Personen: Imam + 2)	m	01.02.2022	Deutsch
L10	Angestellt	m	01.02.2022	Deutsch Albanisch
L11	Angestellt	m	09.02.2022	Deutsch Albanisch
L12	Angestellt	m	15.02.2022	Deutsch
L13	Angestellt/ Ehrenamtlich (3 Personen: Imam + 2)	m	06.03.2022	Deutsch

Tabelle 11: Interviews mit Unterrichtenden

Schüler:innen	Alter	Geschlecht	Zeitpunkt des Interviews	Interview-sprache
S1	17	m	20.06.2022	Deutsch
S2	14	m	26.05.2022	Türkisch
S3	14	w	08.10.2022	Türkisch
S4	10-17	m(2)+w(6)	22.05.2022	Deutsch
S5	7-10	m(2)+w(1)	12.06.2022	Deutsch
S6	12	w	10.06.2022	Deutsch

Tabelle 13: Interviews mit Schüler:innen

Funkti-onäre	Funktion/ Tätigkeit	Ge-schlecht	Zeitpunkt des Interviews	Interview-sprache
F1	Bildungsleiter	m	19.09.2022	Türkisch
F2	Bildungs-beauftragter	m	30.06.2022	Türkisch
F3	Obmann; Imam/Lehrer	m (2)	18.01.2022	Englisch Deutsch
F4	Obmann	m	11.01.2022	Deutsch
F6	Obmann	m	09.02.2022	Deutsch
F7	Obmann	m	15.02.2022	Deutsch
F8	Obmann	m	06.03.2022	Deutsch
F9	Obmannstv.	m	13.03.2022	Deutsch

Tabelle 10: Interviews mit Funktionären

Eltern	Ge-schlecht	Zeitpunkt des Interviews	Interview-sprache
E1	m	26.05.2022	Türkisch
E2	m	26.05.2022	Deutsch
E3	m	28.06.2022	Deutsch
E4	m	07.06.2022	Deutsch
E5	m	10.06.2022	Deutsch
E6	w	10.06.2022	Deutsch
E7	w	22.05.2022	Deutsch
E8	m	22.05.2022	Deutsch
E9	m	12.06.2022	Deutsch
E10	m	12.06.2022	Deutsch
E11	m	21.05.2022	Deutsch

Tabelle 12: Interviews mit Eltern

Um die *Rahmenbedingungen* des Moscheeunterrichts zu erfassen, wurden fünf quantitative (Unterrichtstage, Unterrichtsdauer, Anzahl der Schüler:innen und der Unterrichtenden sowie Teilnahmedauer) und drei qualitative Aspekte (Unterrichtssprache, Unterrichtsmaterialien, Lehrendenqualifikation) erhoben und tabellarisch strukturiert dargestellt. Die Angaben resultieren aus den Interviews mit den Funktionären und Unterrichtenden. Auch an dieser Stelle sei die konstruktive Unterstützung von Seiten der IRG OÖ erwähnt.

Moscheegemeinden (=MG)	U*-Tage	U* - Dauer pro Tag <small>(in Stunden à 80 Minuten)</small>	Anzahl Schüler:innen <small>(Σ/w)</small>	Anzahl Unterrichtende <small>(Σ/w)</small>	Teilnahme-dauer <small>(9 Monate: Okt – Juni)</small>	U*-Sprache <small>(D/Muttersprache=M)</small>	U*-Materialien <small>(Vorlagen/freie)</small>	Lehrenden-Qualifikation <small>(mit/ohne)</small>
MG 1	Fr, Sa, So	Fr 3 Sa 4 So 4	120 / 50	7 / 4	✓	M	Vorlagen	mit
MG 2	Sa, So	je 4	100 / 50	6 / 3	✓	M+D	Vorlagen	teilweise
MG 3	Sa, So	je 4	100 / 40	6 / 3	✓	M	Vorlagen	teilweise
MG 4	Sa, So	je 4	70 / 40	3 / 1	✓	M	Vorlagen	teilweise
MG 5	Sa, So	je 3	150 / 75	7 / 5	✓	M	Vorlagen	teilweise
MG 6	Sa, So	je 2	120 / 40	5 / 3	✓	M	Vorlagen	mit
MG 7	Sa, So	je 3	73 / 32	7 / 3	✓	M	Vorlagen	mit
MG 8	Sa, So	je 3	50 / 20	3 / 1	✓	M	Vorlagen und freie	mit
MG 9	Sa, So	je 6	280 / 70	2	✓	M	Vorlagen	mit
MG 10	So	6	60 / 36	3 / 1	✓	M+D	Vorlagen	mit
MG 11	Sa, So	je 2	60 / 30	2	✓	M	Vorlagen	mit
MG 12	So	2	60 / 20	3 / 1	✓	M+D	Vorlagen	mit
MG 13	Sa, So	je 2	90 / 30	1	✓	M	Vorlagen	mit
MG 14	Sa, So	je 2	50 / 20	1	✓	M+D	Vorlagen	mit
MG 15	So	je 3	22 / 14	1	✓	M	Vorlagen	mit
GESAMT			1405 / 567	57 / 25				

Tabelle 14: Rahmenbedingungen des Moscheeunterrichts in OÖ:
Quantitative und qualitative Aspekte (Stand 10/2022)

Das Forschungsteam der PHDL fasst ihre Ergebnisse wie folgt zusammen:

„Folgende Rahmenbedingungen lassen sich für den Moscheeunterricht in Oberösterreich feststellen:

Die bevorzugten Tage, an denen der Moscheeunterricht angeboten wird, sind Samstag und Sonntag. Die Unterrichtsdauer variiert in den einzelnen Gemeinden zumeist zwischen zwei und sechs Stunden. Die Anmeldedauer, also jener Zeitraum, in dem Schüler:innen am Moscheeunterricht teilnehmen, beträgt in der Regel ein ganzes Jahr, wobei die Dynamik und Frequenz dem Schuljahr angepasst sind. Insgesamt nahmen 1405 Schüler:innen (davon 567 weibliche) im Schuljahr 2021/22 am Moscheeunterricht in einer der 15 islamischen Gemeinden teil. 57 Lehrende erteilten den Unterricht, 25 davon sind Frauen. Der Moscheeunterricht wird bis auf wenige Ausnahmen in der jeweiligen Muttersprache abgehalten. Das korreliert auch mit der Sprache der verwendeten Unterrichtsmaterialien. Das Erlernen und Festigen der jeweiligen Muttersprache ist als implizites Ziel des Moscheeunterrichts zu betrachten.

Die Auswertung von Interviews mit 53 Personen ermöglichte die Erstellung eines Profils des Moscheeunterrichts in OÖ:

In Bezug auf die Unterrichtenden ergibt sich folgendes Bild. Hinsichtlich der Qualifikation lässt sich feststellen, dass es keine explizite und einheitliche Ausbildung für Unterrichtende an oberösterreichischen Moscheeschulen gibt. Die fachlichen Kompetenzen wurden im Rahmen des eigenen Moscheeunterrichts, der eigenen Ausbildung an spezifischen Gymnasien mit religiösem Schwerpunkt, bei der Imamenausbildung oder im Zuge eines fachtheologischen universitären Studiums erworben, zumeist im Ausland. Pädagogische und didaktische Kompetenzen bringen jene Unterrichtenden mit, die sich mit diesen in ihrem (religions)pädagogischen Studium auseinandergesetzt haben. Die fehlende pädagogische Ausbildung wurde in den Interviews mehrfach thematisiert bzw. als Wunsch nach einem diesbezüglichen Fortbildungsangebot deponiert. Während die Imame der Moscheevereine meist einen Universitätsabschluss haben, variieren die Qualifikationen der ehrenamtlichen Helfer. Die meisten Moscheevereine lassen den Unterricht von den Imamen durchführen, die auch angestellt sind. Die Unterrichtstätigkeit erfolgt im Rahmen des besoldeten Anstellungsverhältnisses. Von 13 geführten Interviews mit Lehrkräften gibt es lediglich zwei Moscheevereine, in denen nur ehrenamtliche Lehrkräfte den Unterricht erteilen. In allen anderen hält der Imam den Unterricht ab. In einigen Moscheen gibt es zusätzliche ehrenamtliche Helfer. Das zentrale Ziel des Moscheeunterrichts besteht darin, Schüler:innen zu mündigen Gläubigen im Sinne des Islam zu erziehen. Demgemäß besteht der Inhalt darin, den Schüler:innen das Lesen des Korans in arabischer Sprache beizubringen. Darüber hinaus werden häufig auch basale kultische (im Sinn religiöser Sitten und Praktiken), ethische und soziale (im Sinn der guten Lebensführung) sowie kulturelle und sprachliche Motive (Vertiefung der Muttersprache und der Herkunftskultur) angeführt und im Moscheeunterricht realisiert.

Bezüglich der Erfahrungen der Schüler:innen zeigt sich, dass neben dem Lernen basaler Fertigkeiten, wie dem Lesen des Korans, v.a. der soziale Aspekt (Treffen von Freund:innen) für diese bedeutsam ist. Die gemeinsamen Freizeitaktivitäten werden positiv hervorgehoben.

Die Interviews mit den Eltern machen deren Wunsch deutlich, dass ihre Kinder durch den Moscheeunterricht eine gute und bereichernde Erfahrung mit Religion machen sollen, die sich positiv auf ihr weiteres Leben auswirkt. Weiters verbinden sie den Moscheeunterricht mit der Vermittlung sozialer Kompetenzen, der eigenen Kultur sowie einer Vertiefung der Kenntnisse der Muttersprache.

Bezüglich der Unterrichtsmaterialien herrscht große Vielfalt. Einige Gemeinden erhalten Unterlagen von ihren Dachgemeinschaften, andere wiederum verwenden Bücher, die aus den Herkunftsländern stammen. Die albanische Gemeinde Oberösterreich bemühte sich, eigenes Material herzustellen. Einige Gemeinden greifen auf verschiedene Lehrwerke zurück und erstellen so eigenes Material. Außerdem werden auch moderne Medien eingebunden. Die Lehrbücher in der jeweiligen Herkunftssprache ermöglichen einen Sprachunterricht, der quasi ganz nebenbei mitläuft.

Alle Interviews bestätigen, dass es Vorgaben für den Moscheeunterricht gibt. Worin diese konkret bestehen, ist jedoch nicht immer ganz klar. Auch wenn es hinsichtlich einer möglichen zentralen, einheitlichen Festlegung und Koordinierung des Moscheeunterrichts positive Rückmeldungen gibt, ist diese aufgrund der komplexen Verfasstheit der IGGÖ und deren Verhältnis zu den ihr zugehörigen Kultus- und Moscheegemeinden nicht einfach herstellbar. Die Funktion der IGGÖ kann hier aber durchaus im Sinne einer koordinierenden Stelle angesehen werden, die analog zur Imamenanstellung, einen gemeinsamen Kriterienkatalog für jene, die Moscheeunterricht erteilen, initiiert und realisiert.

Es war auffällig, dass bei allen Interviews in jeder Zielgruppe die Spezifika und Unterschiede zwischen Schul- und Moscheeunterricht zum einen klar und deutlich hervortraten. Zum anderen ist kein Konkurrenz- sondern vielmehr ein Komplementärverhältnis aus den Gesprächen feststellbar. Als zentrale Unterschiede werden die Unterrichtssprache, die Intensität der thematischen Beschäftigung aufgrund der Stundenanzahl und der kulturelle Fokus genannt.

Weder in den Interviews mit den Funktionären (Obleuten und Bildungsbeauftragten), noch mit Unterrichtenden und Eltern finden sich Äußerungen zur Kontrollfunktion bezüglich des Moscheeunterrichts.

Hinsichtlich der Transparenz aufgrund der Onlinepräsenzen der Moscheegemeinden ergibt sich folgender Befund. Die Moscheegemeinden organisieren sich entlang ethnischer Strukturen; demzufolge ist es nicht verwunderlich, dass die Internetpräsenzen der hier untersuchten islamischen Kultusgemeinden, Vereine und Organisationen überwiegend bis ausschließlich in der jeweiligen Landessprache gestaltet sind. Die meisten Moscheegemeinden kündigen sowohl die Anmeldephasen als auch die Termine des Moscheeunterrichts an. Oftmals erfährt man auch, wer die lehrenden Personen sind. Vielfach fehlen Hinweise, ob ein Lehrplan vorhanden ist und falls ja, wie er aussieht. Die Bezeichnungen des Moscheeunterrichts gestalten sich bei den untersuchten Moscheegemeinden uneinheitlich. Einige verwenden Begrifflichkeiten, wie „Vorträge“, „Unterricht“, „Madrassa“ oder „Maktab“. Nichtsdestotrotz ist bei allen Moscheegemeinden festzuhalten, dass ihr Auftritt in den sozialen Netzwerken wohl einen Einblick in die innere Beschaffenheit erlaubt, weil er vorrangig Muslim:innen mit einem bestimmten ethnischen Hintergrund anspricht. Wenn der Moscheeunterricht – wie es die Internetbeiträge suggerieren – nicht auf Deutsch, sondern eben auf Türkisch, Bosnisch oder Albanisch stattfindet, ist davon auszugehen, dass alle Muslim:innen, die nicht der

*jeweiligen Sprache mächtig sind, vom Moscheeunterricht exkludiert sind. Da viele Online-Beiträge knapp ausfallen, ist zu vermuten, dass diese in erster Linie die jeweilige Kultusgemeinde, Moscheegemeinde oder den Verein als Leser:innenschaft ansprechen, weshalb sich außenstehende Person schwer tun, mehr über den Aufbau des Moscheeunterrichts zu erfahren.*⁸⁹

4. Fazit

Interinstitutionelles Forschungsprojekt

Historische und gegenwartsbezogene Forschungen zur religiösen Erziehung in Moscheegemeinden stellen im österreichischen Kontext ein Desiderat dar. Obwohl laut Angaben der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Oberösterreich (IRG OÖ) fast ein Viertel der Gemeinden religionspädagogische Aufgaben für die muslimischen Kinder und Jugendlichen wahrnehmen, gibt es keine empirischen Studien. Vielmehr basieren die Meinungen und Informationen über die diesbezügliche Funktion und Rolle der Moscheen nicht auf systematisch erhobenen Daten, sondern vielmehr auf Vorurteilen und Spekulationen, die größtenteils das allgemeine Klima über den Islam und seine hiesigen Strukturen widerspiegeln. Von Seiten der Islamischen Glaubensgemeinschaft gab es ebenfalls keine diesbezüglichen Studien. Aus diesem Grund wurde im Herbst 2019 das interinstitutionelle Forschungsprojekt „Koranschulen in OÖ“ von der Integrationsstelle des Landes Oberösterreich in Auftrag gegeben, bei dem die Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz (PHDL), die Johannes Kepler Universität Linz (JKU) und der Österreichische Integrationsfonds (ÖIF) zusammenarbeiteten. Die offizielle Vertretung der oberösterreichischen Moscheegemeinden, die Islamische Religionsgemeinde OÖ (IRG OÖ), war ebenfalls von der Notwendigkeit der Studie überzeugt und agierte kooperativ und konstruktiv. Neben der Forscher:innengruppe gab es einen Beirat, - bestehend aus Vertretern der Forschenden, der Landesregierung und der islamischen Glaubensgemeinschaft, - der für Reflexion und dem Informationsaustausch installiert wurde. Diese partizipative Zugangsweise ist nicht nur innovativ, sondern auch äußerst effizient, wenn auch zeitintensiv. Gerade auch, weil die IRG OÖ Konsequenzen aus dieser Studie zu ziehen hat, ist diese informelle Einbindung von Bedeutung. Im Rahmen der Studie erfolgte zunächst die Erhebung von Basisinformationen (wer bietet wo Moscheeunterricht

⁸⁹ Djavadova u.a., 268-271

an?), die Auseinandersetzung mit dem islamischen Bildungsbegriff (was verstehen Moscheen unter Moscheeunterricht?) sowie die Darstellung des Forschungsstandes in Deutschland und England (gibt es vergleichbare internationale Studien?). In einem weiteren Schritt kam es zur Analyse der verwendeten Unterrichtsmaterialien und der diesbezüglichen Webauftritte. Den Schwerpunkt der Studie bilden qualitative Interviews mit den am Moscheeunterricht beteiligten Personen (Funktionäre, Lehrkräfte, Schüler:innen, Eltern) sowie mit jungen Muslim:innen außerhalb der Moscheen, um die Relevanz von Religion und Moscheeunterricht zu eruieren.

Begrifflichkeiten/Termini

Im Bundesland Oberösterreich gibt es 65 islamische Moscheegemeinden, von denen 18 Moscheeunterricht erteilen (Stand Oktober 2022). Kinder und Jugendliche bilden die Zielgruppe für diesen Unterricht. Auffallend ist, dass es keine einheitliche Formulierung für diese Art der Tätigkeit gibt. Neben Moschee- bzw. *Koranunterricht* finden sich auch die Termini Moschee- bzw. *Korankurse* oder Moschee- bzw. *Korankatechese*. Zum einen liegt der Grund darin, dass der Moscheeunterricht in der jeweiligen Landessprache angeboten und daher in der türkischen, bosnischen oder mit einem anderen muttersprachlichen Ausdruck bezeichnet wird. Zum andern ist der Begriff „Koranschule“ zumeist negativ konnotiert. Auch aus diesem Grund ist es sinnvoll, in öffentlichen Diskursen den Terminus *Moscheeunterricht* zu verwenden.

Zentrale Aufgabe

Wissen nahm und nimmt eine zentrale Rolle im Leben von Muslimen ein, da Gott als Quelle jedes Wissens verstanden wird. Aus diesem Grund wird Wissensaneignung als ein Mittel erachtet, Gott näher zu kommen. Aus dieser Logik heraus wurde Bildung als Vehikel zur Erlangung göttlichen Wissens erachtet. Daher hat sich bereits früh in der islamischen Geschichte eine Institutionalisierung von Gelehrsamkeit entwickelt. So wurden bereits zur Zeit der ummayyadischen Dynastie (661-750 n. Chr.) Bildungseinrichtungen mit Lehrplänen und Lokalitäten installiert. Dazu zählte auch die „kuttāb“ (deutsch: Grundschule), eine Einrichtung für Kinder. Für Jugendliche gab es die „madrasah“; diese hat es bereits im 11. Jhdt. gegeben. Die madaris (Plural von madrasah) stehen in einem engen Zusammenhang mit Moscheen und den damit verbundenen Freitagsgebeten. Sowohl „kuttāb“ als auch „madrasah“ können als traditionelle Inspirationsquellen für den Moscheeunterricht angesehen werden.

Die zentrale Aufgabe des Moscheeunterrichts besteht nicht darin, Kindern und Jugendlichen die arabische Sprache oder den Inhalt des Korans zu lehren, sondern sie lernen die Rezitation des Korans in arabischer Sprache. Um eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Text geht es nicht. Der Hauptgrund dafür liegt darin, dass die Rezitation des Gotteswortes für muslimische Gläubige als lohnbringend im religiösen Sinn betrachtet wird. Obwohl es keine einheitliche Auffassung darüber gibt, wie islamische Bildung als solche gefasst und beschrieben werden kann, lassen sich bestimmte Aspekte bei vielen islamischen Gelehrten vorfinden. Wesentlich ist allen neben der Auseinandersetzung mit dem Koran auch die Beschäftigung mit den sogenannten fünf Säulen. Dementsprechend bilden folgende religiöse Lehrinhalte den kleinsten gemeinsamen Nenner im Moscheeunterricht der Moscheegemeinden: *Das Erlernen des arabischen Alphabets, das Erlernen der Lektüre des Korans in arabischer Sprache, das Memorieren kleinerer Koranverse für die Liturgie sowie das Grundlagenwissen (Fünf Säulen des Islam und die Sechs Glaubensbedingungen)*. Der Islamische Religionsunterricht in der Schule unterscheidet sich wesentlich von dem Unterricht in der Moschee. Er findet in deutscher Sprache statt und ist didaktisch und pädagogisch in den Bildungsauftrag der Schule eingebunden. Hierbei nehmen Schüler:innen aus sehr unterschiedlichen kulturellen Kreisen am Islamischen Religionsunterricht teil, sodass das Kulturelle nur bedingt behandelt werden kann. Der Islamunterricht in der Moschee hingegen wird meist in der Herkunftssprache erteilt. Der Moscheeunterricht vermittelt den Islam im kulturellen Kontext, wohl auch, damit die Schüler:innen sich in der Moschee heimisch verortet fühlen. Sie können dadurch aktiv am religiösen Leben in der Moschee teilnehmen. Der Moscheeunterricht ist in seiner Intention – der Vermittlung von Glaubenspraxis – mit jener der anderen monotheistischen Religionen vergleichbar, also der Gemeindekatechese (z.B. Erstkommunion-, Firm- bzw. Konfirmationsunterricht) und Sonntagsschule im christlichen Kontext sowie jüdischer Bildungsinitiativen für Kinder und Jugendliche. Vorrangig besteht der primäre Inhalt des Moscheeunterrichts darin, den Schüler:innen das Lesen des Korans in arabischer Sprache zu ermöglichen. Darüber hinaus werden häufig basale kultische (im Sinn religiöser Sitten und Praktiken), ethische und soziale (im Sinn der guten Lebensführung) sowie kulturelle und sprachliche Motive (Vertiefung der Muttersprache und der Herkunftskultur) angeführt. Diese sekundären Ziele und

Inhalte finden sich in allen interviewten Gruppen (Funktionäre, Eltern, Unterrichtende, Schüler:innen) wieder.

Unterrichtsmaterialien

Der jeweilige kulturelle Kontext des Moscheeunterrichts wird auch bei den 36 analysierten Materialien für den Moscheeunterricht in OÖ sichtbar. Diese sind in der Regel in der Sprache der Herkunftsländer verfasst. Lediglich zwei von diesen wurden in Oberösterreich herausgegeben, zwei weitere in Bosnien; der Rest stammt von deutschen Herausgebern und hier v.a. vom Verlag Plural Publications in Köln. 33 dieser Lehrmittel sind explizit für den Moscheeunterricht konzipiert, wobei die drei Ikra-Bände dem islamischen Religionsunterricht in Deutschland entstammen. Sechs Lehrmittel lassen sich schwerpunktmäßig der Koranalphabetisierung zuordnen. Ein Drittel der Publikationen, also zwölf, vermitteln Grundlagen des Islam. Fünf widmen sich der Ethik, vier der Religionspraxis (Gebete, Feste usw.). Sechs dienen dem Spracherwerb, vier davon haben einen religiösen Bezug. Der Soziologe, Islamwissenschaftler und Religionspädagoge, Univ.-Prof. Mouhanad Khorchide (Universität Münster), kommt bezüglich der Materialien zu dem Schluss, dass die Unterrichtsmaterialien klare Defizite aufweisen, wenn es um den Lebensbezug, die Befähigung zur Mündigkeit und die Stärkung von interreligiösen Kompetenzen geht. Das bedeutet für ihn aber nicht, dass diese völlig ungeeignet für den Moscheeunterricht sind, wohl aber, dass sie überarbeitet werden sollten. Auch regt er die Erstellung von Materialien an, die einen Österreich Bezug haben. Hierzu wäre es sinnvoll, die Zusammenarbeit mit in Österreich ausgebildeten Religionspädagog:innen zu suchen, – durchaus auch aus anderen Religionen –, um gegebenenfalls entsprechende religionsbezogene Werke für den islamischen Unterricht in den Moscheen erstellen zu können.

Die Relevanz von Religion und Moscheeunterricht

Um die Bedeutung von Religion und Moscheeunterricht einschätzen zu können, ist die Fokussierung von Lebenswelten junger Muslim:innen in Oberösterreich von besonderem Interesse. Hierzu wurde vom Forschungsteam der JKU Linz, bestehend aus Petra Aigner und Benjamin Schwarzböck, sowohl der Fragestellung nachgegangen, welche Bedeutung der Islam für die Lebensgestaltung der muslimischen Jugendlichen und für deren Interaktion mit der Mehrheitsgesellschaft in

den Bereichen Bildung, Schule und Alltag hat, als auch der Frage, welchen Stellenwert der Glaube im Leben der Jugendlichen einnimmt, wie er praktiziert und vermittelt wird. So wurden u.a. zu unterschiedlichen Themenkomplexen Lehrkräfte sowie Schüler:innen, Studierende und Auszubildende befragt und besonders die Lebenswelten der jungen Muslim:innen hinsichtlich des gelebten Glaubens, ihrer muslimischen Identitäten im Kontext des Schulalltages sowie die Rolle des Religionsunterrichtes in der Schule und in islamischen Einrichtungen wie Moscheen oder Vereinen beleuchtet. Aigner/Schwarzböck kommen zu dem Schluss, dass der Glaube auf persönlicher Ebene für junge muslimische Gläubige mehrheitlich einen hohen Stellenwert einnimmt, da dieser u.a. Sicherheit und Halt gibt. Vermittelt wird dieser zumeist über familiäre Netzwerke und auch über internetbasierte Medien. Die Analyse der Interviews macht deutlich, dass der Besuch von Koranschulen oder Moscheen eine untergeordnete Rolle für die meisten befragten jungen Muslime spielt.

Der Moscheeunterricht in OÖ

Folgende *Rahmenbedingungen* lassen sich für den Moscheeunterricht in Oberösterreich feststellen: Die bevorzugten Tage, an denen der Moscheeunterricht angeboten wird, sind Samstag und Sonntag. Die Unterrichtsdauer variiert in den einzelnen Gemeinden zwischen zwei und sechs Stunden. Die Anmeldedauer, also jener Zeitraum, wie lange eine Schülerin/ein Schüler am Moscheeunterricht insgesamt teilnimmt, beträgt in der Regel ein Schuljahr (9 Monate), wobei die Dynamik und Frequenz dem Schuljahr angepasst sind. Insgesamt nahmen 1405 Schüler:innen (davon 567 weibliche) im Schuljahr 2021/22 am Moscheeunterricht in einer der 15 islamischen Gemeinden teil. Sie wurden von insgesamt 57 Lehrer:innen, 25 davon Frauen, unterrichtet. Der Moscheeunterricht wird bis auf wenige Ausnahmen in der jeweiligen Muttersprache abgehalten.

Folgendes Profil des Moscheeunterrichts in Oberösterreich konnte auf Basis der Interviewanalysen erstellt werden. In Bezug auf die *Unterrichtenden* ergibt sich hierbei folgendes Bild. Hinsichtlich der Qualifikation lässt sich feststellen, dass es keine explizite und einheitliche Ausbildung für Unterrichtende an oberösterreichischen Moscheeschulen gibt. Die fehlende pädagogische Ausbildung wurde in den Interviews mehrfach thematisiert bzw. als Wunsch eines diesbezüglichen Fortbildungsangebotes deponiert. Bezüglich der Erfahrungen der *Schüler:innen* zeigt sich, dass neben dem

Lernen basaler Fertigkeiten, wie dem Lesen des Korans, v.a. auch der soziale Aspekt (Treffen von Freund:innen) für diese bedeutsam ist. Auch die gemeinsamen Freizeitaktivitäten werden positiv hervorgehoben. In den Interviews mit den *Eltern* wird deren Wunsch deutlich, dass ihre Kinder durch den Moscheeunterricht eine gute und bereichernde Erfahrung mit Religion machen sollen, die sich positiv auf deren weiteres Leben auswirkt. Weiters verbinden sie den Moscheeunterricht mit dem Vermitteln sozialer Kompetenzen, der eigenen Kultur sowie einer Vertiefung der Muttersprache. Bezüglich der *Unterrichtsmaterialien* herrscht große Vielfalt. Einige Gemeinden erhalten Unterlagen von ihren Dachgemeinschaften, andere wiederum verwenden Bücher, die aus den Herkunftsländern kommen. Hinsichtlich der *Transparenz* aufgrund der Onlinepräsenzen der Moscheegemeinden ergibt sich folgender Befund. Die Moscheegemeinden organisieren sich entlang ethnischer Strukturen; demzufolge ist es nicht verwunderlich, dass die Internetpräsenzen der hier untersuchten islamischen Kultusgemeinden, Vereine und Organisationen primär mehrheitlich bis ausschließlich in der jeweiligen Landessprache betrieben wird. Da viele Online-Beiträge knapp gehalten werden, wird vermutet, dass diese in erster Linie die jeweilige Kultusgemeinde, Moscheegemeinde oder jeweiligen Verein als Leser:innenschaft ansprechen soll, weshalb man sich als eine außenstehende Person schwer tut, mehr über den Aufbau des Moscheeunterrichts zu erfahren.

Empfehlungen

Folgende Empfehlungen an die IRG OÖ bzw. IGGÖ und an das Land OÖ/Integrationsstelle ergeben sich aus den vorliegenden Interviews und Analysen.

Empfehlungen an die IRG OÖ bzw. IGGÖ:

Basierend auf den Ergebnissen der Studie bedarf es:

1. einer akkordierten und publizierten Definition und Beschreibung dessen, was unter Moscheeunterricht verstanden wird (z.B. auf der offiziellen Website der IGGÖ); der Terminus Moscheeunterricht sollte dabei kontinuierlich verwendet werden;
2. eines offiziellen Verzeichnisses, das auf dem aktuellen Stand gehalten wird, aus dem zumindest ersichtlich ist, wer (Name des Moscheevereins) wann Moscheeunterricht erteilt;

3. eines akkordierten und publizierten Profils bezüglich inhaltlicher und pädagogischer Qualifikationen und Kompetenzen für jene, die Moscheeunterricht erteilen (analog zum Kriterienkatalog bezüglich der Imame⁹⁰);
4. eines zentralen Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebotes für die Unterrichtenden, v.a. bezüglich pädagogischer, religionspädagogischer und interreligiöser Kompetenzen;
5. der Installierung einer kompetenten Arbeitsgruppe (etwa aus dem Bildungsamt der IGGÖ, der KPH Wien, ...), welche die Unterrichtsmaterialien regelmäßig sichtet – gemäß der in dieser Studie verwendeten Kriterien (Bezug zur Lebenswirklichkeit der Kinder und jungen Muslim:innen in Österreich, Befähigung zur Mündigkeit in religiöser Hinsicht, Förderung von interreligiösen Kompetenzen);
6. der Herausgabe eines deutschsprachigen Unterrichtsmaterials mit einem deutlichen Bezug zur österreichischen Lebenswirklichkeit;
7. der Erstellung digital aufbereiteter religiöser Contents in unterschiedlichen sozialen Netzwerken und Plattformen (YouTube, TikTok, Discord, ...);
8. Evaluierungsmöglichkeiten des Moscheeunterrichts seitens der Schüler:innen und Eltern (Fragebögen, ...);
9. eines kompetenten Gremiums (etwa aus dem Bildungsamt der IGGÖ), das den Moscheeunterricht regelmäßig reflektiert und evaluiert, Maßnahmen anregt sowie deren Umsetzung kontrolliert.

Empfehlungen an das Land Oberösterreich/Integrationsstelle:

Basierend auf den Ergebnissen der Studie bedarf es:

1. der Verwendung (im internen und externen Gebrauch) des Terminus „Moscheeunterricht“ anstelle von „Koranschulen“;
2. der Organisation und Durchführung von Deutschkursen für Lehrkräfte (auf dem Niveau A2);
3. der Unterstützung bei den Planungen für (migrations)pädagogische Fortbildungsveranstaltungen für jene, die den Moscheeunterricht erteilen (2 pro Jahr);
4. der Initiierung und Organisation eines Vernetzungstreffens zur Erstellung eines deutschsprachigen Unterrichtsmaterials gemäß den 3 Kriterien (vgl. Khorchide);

⁹⁰ <https://www.derislam.at/imame/> (24.11.2022)

5. der Initiierung und Organisation eines Vernetzungstreffen von Lehrkräften, Bildungsbeauftragten aus den Moscheevereinen und Vertreter:innen von ehrenamtlichen Organisationen (Rettung, Feuerwehr, etc.), die Exkursionen für Schüler:innen des Moscheeunterrichts konzipieren (soziales Lernen, Integration);
6. der Initiierung und Organisation eines Vernetzungstreffens von Vertreter:innen des Religionsbeirates (Land OÖ), des Runden Tisches der Religionen (Diözese Linz) sowie von Lehrkräften und Bildungsbeauftragten aus den Moscheevereinen zwecks Konzeption von interreligiösen Aktivitäten im Rahmen des Moscheeunterrichts.

Damit diese 15 Empfehlungen realisiert werden können, ist ein kontinuierlicher Austausch – und folglich eine Kooperation – zwischen IRG OÖ/IGGÖ und Land OÖ/IST unabdingbar.

Die folgende Abbildung fasst die zentralen Ergebnisse der Studie kurz und knapp zusammen und illustriert, dass die intendierte Klärung bezüglich Moscheeunterricht/Koranschulen in Oberösterreich in den zentralen Aspekten erreicht wurde:



Abb. 3: Übersicht der zentralen Ergebnisse der Studie Moscheeunterricht/Koranschule in OÖ

5. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

<i>Abb. 1: Schematische Darstellung des Forschungsprojektes „Koranschulen in OÖ“</i>	15
<i>Abb. 2: Verzeichnis der Moscheegemeinden in OÖ (mit und ohne Moscheeunterricht)</i>	46
<i>Abb. 3: Übersicht der zentralen Ergebnisse der Studie Moscheeunterricht/Koranschule in OÖ</i>	69
<i>Tab.1: Auflistung der Arbeitspakete</i>	16
<i>Tab.2: Explizite und implizite Forschungsprojekte zum Moscheeunterricht in Österreich</i>	29
<i>Tab.4: Gesamtliste der Moscheegemeinden in OÖ</i>	47
<i>Tab.5: Auflistung der Moscheegemeinden in denen lt. IRG OÖ Moscheeunterricht stattfindet</i>	49
<i>Tab.6: Merkmale von verwendeten Lehrmitteln für den Moscheeunterricht</i>	50
<i>Tab.7: Thematische Schwerpunkte der Unterrichtsmaterialien</i>	51
<i>Tab.8: Interviews mit Expert:innen</i>	54
<i>Tab.9: Interviews mit Schüler:innen muslimischen Glaubensbekenntnisses</i>	55
<i>Tab.10: Interviews mit Funktionären</i>	58
<i>Tab.11: Interviews mit Unterrichtenden</i>	58
<i>Tab.12: Interviews mit Eltern</i>	58
<i>Tab.13: Interviews mit Schüler:innen</i>	58
<i>Tab.14: Rahmenbedingungen des Moscheeunterrichts:</i>	
<i>Quantitative und qualitative Aspekte (Stand 10/2022)</i>	59

ANHANG

Artikel

Seite 72-83: Amin Elfeshawi: *Koranschulen? Eine kritische Annäherung islamischer Bildung und ihrer Institutionen aus einer historischen und islamwissenschaftlichen Perspektive*

Seite 84-107: Philipp Bruckmayr/Sule Dursun: *Forschungsstand Moscheeunterricht in Österreich und Deutschland*

Seite 108-134: Petra Aigner/Benjamin Schwarzböck: *Quranic Teaching und Islamic Faith Schools in Großbritannien*

Seite 135-175: Mouhanad Khorchide: *Analyse der Unterrichtsmaterialien und Didaktik*

Seite 176-221: Petra Aigner/Benjamin Schwarzböck: *Lebenswelten junger Muslim:innen in Oberösterreich*

Seite 222-272: Terlan Djavadova/Amin Elfeshawi/Thomas Schlager-Weidinger/Senol Yagdi: *Moscheeunterricht in Oberösterreich: Rahmenbedingungen und Profil*

Bitte beachten:

Das Literaturverzeichnis findet sich als Sammelverzeichnis auf den Seiten 274-286.

Koranschulen? Eine kritische Annäherung islamischer Bildung und ihrer Institutionen aus einer historischen und islamwissenschaftlichen Perspektive

Amin Elfeshawi, MA MA

1. **Einleitung** (72)
2. **Historische Stationen islamischer Bildungsstätten und ihre Foki** (73)
 - Kuttāb (73)
 - Madrasah (76)
3. **Ziele der islamischen Bildung und eine begriffliche Reflexion zur oberösterreichischen Situation** (81)

1. Einleitung

Im deutschsprachigen Raum ist der Begriff der „Qur’anschulen“, „Koranschulen“ und ähnliche Varianten weit verbreitet. Im öffentlichen Diskurs, der nicht zuletzt von Medien und Politik mitbeeinflusst wird, entstehen dabei Konnotationen, die nicht selten mit Vorurteilen behaftet sind. Dieser Abschnitt widmet sich den Fragen, ob derartige Bezeichnungen wie oben angeführt, der Charakterisierung islamischer Bildungsinstitutionen gerecht wird oder nicht, indem ein historischer und islamwissenschaftlicher Überblick zur islamischen Bildung und ihren Institutionen gegeben werden soll.

In der islamischen Geschichte wurden die religiösen Quellen als Inspiration verstanden, sich mit transzendenterem und weltlichem Wissen auseinanderzusetzen. Die Grenzen zwischen beiden verschwinden aus islamischer Sicht, da das Diesseits und Jenseits - aus der Perspektive dominanter islamischer Strömungen wie der islamischen Philosophie oder des Sufismus - miteinander verwoben sind und die eine Existenzform als Medium zum Verständnis der anderen führen soll. Der in der islamischen Geschichte entwickelte Zugang zur Bildung umfasst mehrere Facetten.

Eine davon wird als „*tarbiyyah*“ bezeichnet und umfasst den Wissensprozess, der auf die physische und intellektuelle Entwicklung des Individuums abzielt. Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist „*ta’dīb*“, jener Wissensprozess, durch den das muslimische Individuum vertraut gemacht werden soll mit jenem noblen und tugendhaften

Verhaltenskodex, der aus der islamischen Verhaltensethik heraus entwickelt worden ist und durch den der Muslim oder die Muslimin befähigt und sensibilisiert werden soll, in zwischenmenschlichen Auseinandersetzungen auf einen gerechten Umgang zu achten. Ein weiterer nicht unwesentlicher Gesichtspunkt ist „*taʿlīm*“, worunter das Lehren und Lernen im Allgemeinen zu verstehen ist.⁹¹ Im weiteren Verlauf des Artikels wird auf diese Begrifflichkeiten noch näher eingegangen.

Wissensakkumulation wurde stets in einem religiösen Kontext erachtet, da der Mensch im Koran prinzipiell als Stellvertreter Gottes auf Erden bezeichnet wird und somit das Streben nach Wissen das intellektuelle, spirituelle als auch soziale Leben von Muslim:innen bestimmte.⁹² Wissen nahm daher eine zentrale Rolle im Leben der muslimischen Welt ein, da Gott als Quelle jedes Wissens verstanden wurde, weshalb eine Wissensaneignung als ein Mittel erachtet wurde, Gott näher zu kommen.⁹³ Aus dieser Logik heraus wurde weltliche Bildung als Behelf zur Erlangung göttlichen Wissens erachtet. Daher hat sich bereits früh in der islamischen Geschichte eine Institutionalisierung von Gelehrsamkeit entwickelt.

2. Historische Stationen islamischer Bildungsstätten und ihre Foki

Kuttāb

Auf der arabischen Halbinsel, dem Geburtsort des Islams, wurde Bildung zunächst schlicht gehalten. Neben dem Erlernen des Korans und den prophetischen Überlieferungen wurde den Studierenden in Moscheen grundsätzlich Arabisch in Wort und Schrift als auch moralische Geschichten, Heldensagas und auch Sprichwörter beigebracht.⁹⁴ Durch eine vorantreibende Strukturierung wurden neue Bildungseinrichtungen mit Lehrplänen und Lokalitäten gegründet, welche allen voran in der ummayyadischen Dynastie (661 bis 750 n. Chr.) entstanden sind. Dazu zählen etwa die „*kuttāb*“ (deutsch: Grundschule), „*ḥalqa*“ (deutsch: Zirkel), „*maktab*“ (deutsch:

⁹¹ Vgl. Yasin, R.F.B.F./Jani, M.S.: Islam Education: The Philosophy, Aim and Main Features; In: International Journal of Education and Research, Vol. 1 No. 10 October 2013; S. 1

⁹² Vgl. Ebd., S. 3

⁹³ Vgl. Hilgendorf, Eric (2003): Islamic Education: History and Tendency; Peabody Journal of Education; 78:2; S. 64

⁹⁴ Vgl. Baiza, Yahia (2018): Islamic Education and Development of Educational Traditions and Institutions; In: Daun, H./Arjmand, R. (eds): Handbook of Islamic Education. International Handbooks of Religion and Education; Vo. 7; Springer; Cham; S. 80

Grundschule), „zāwiyah“ (deutsch: Eck), als auch „majlis“ (deutsch: Zusammenkunft). Zwar findet man die Ergründung der kuttāb und maktab bei den Umayyaden vor, jedoch erlangen diese Institutionen eine weite Ausbreitung unter der Herrschaft der Abbasiden (750 bis 1258 n. Chr.).⁹⁵

Kuttāb, als eine institutionelle Einrichtung, war für Kinder gedacht. Dabei muss jedoch zwischen zwei Varianten differenziert werden. Eine davon beschäftigte sich mit der Lehre des Lesens und Schreibens des Korans, während die andere sich auf das Unterrichten der Sprache und allen damit verbundenen Komponenten, wie etwa der Grammatik konzentrierte. Ein wesentlicher Bestandteil in der Auseinandersetzung mit dem Koran bestand auch darin, dass so viele Korankapitel und Verse wie nur möglich auswendiggelernt wurden und man dabei ebenfalls die Bedeutung und Interpretation der Koranverse den Schüler:innen beibrachte. Es gab jedoch auch kuttāb, die sich nicht auf den Koran spezialisierten, sondern auf die Alphabetisierung, Schreibkunst, Sprache und Grammatik, der Dichtkunst und Mathematik konzentrierten. Kuttāb wurden von einzelnen Lehrpersonen betrieben, die oftmals für ihre Tätigkeiten keine Bezahlung verlangten, um so auch Kindern aus ärmeren Familien Bildung zu ermöglichen. Zu Zeiten der Mamluken, aber auch der Osmanen, wurden Orte an denen derartige Bildungseinrichtungen existiert haben mit einem öffentlichen Brunnen versehen, die von öffentlichen Stiftungen finanziert wurden.⁹⁶

Diese Form religiöser Bildungseinrichtungen sind auch in der Gegenwart noch vorhanden. Als Fallbeispiel wird hier Indonesien herangezogen, wo die kattatib (Plural von kuttāb) sich auf die religiöse pädagogische Erziehung von Kindern im Alter vom fünften bis zum zwölften Lebensjahr konzentrieren. In Indonesien können Eltern etwa in der Stadt Semarang zwischen den kuttāb al-Fatih und der formellen Grundschule auswählen.⁹⁷ In der indonesischen Version der kattatib sind zwei Lehrpläne vorhanden, der eine beschäftigt sich mit der islamischen Glaubenslehre, der zweite mit dem Koran. Die wichtigste Zielsetzung dieser religiösen Bildungseinrichtungen ist es, über islamische Erziehungsmethoden den Schüler:innen zur Entwicklung eines

⁹⁵ Vgl. Ebd.; S. 81

⁹⁶ Ebd.

⁹⁷ Vgl. Yaman, Basyir/Gultom, Fades Br.: Islamic Education System: Implementation of Curriculum Kuttab Al-Fatih Semarang; In: World Academy of Science, Engineering and Technology – International Journal of Educational and Pedagogical Sciences; Vol: 11; No: 12; 2017; S. 2613

guten Charakters zu verhelfen.⁹⁸ Die Philosophie der kuttāb al-Fatih lassen sich mit folgenden drei Grundregeln zusammenfassen:⁹⁹

- Glaube vor dem Koran
- Adab (Regeln des guten Benehmens) vor Wissen
- Wissen vor Handeln

Mit diesen Regeln soll klargemacht werden, welche Voraussetzungen und Prioritäten in der pädagogischen Erziehung muslimischer Schüler:innen liegen sollen. Vor einer Auseinandersetzung mit dem Koran sollen sich Schüler:innen bereits mit den grundlegenden Glaubensinhalten beschäftigt haben. Nur unter der Erfüllung dieser Vorbedingung sollen sich Schüler:innen in einem nächsten Schritt dem Koranstudium widmen, da mit diesem Vorwissen die Inhalte des Korans auch demgemäß verstanden werden können. So verhält es sich in einem ähnlichen Verhältnis zwischen den Regeln des guten Anstands und dem Wissen. Zuerst sollen Schüler:innen Grundsätze des moralischen Miteinander begriffen haben, bevor sie sich Wissen aneignen. Und dieses angeeignete Wissen soll den Schüler:innen die dazu nötige Reflexivität ermöglichen, bevor es zu einem Handlungsakt kommt.

Die oben angeführten Grundregeln der kattatib sind nicht nur für Schüler:innen relevant, sondern gleichermaßen für das Lehrpersonal, weshalb Pädagog:innen eine entsprechende Ausbildung durchlaufen müssen, um sich auf den Unterricht in einem kuttāb vorzubereiten, welche in der Regel sechs Monate andauert.¹⁰⁰ Es wird zudem darauf geachtet, dass Eltern ebenfalls zu regelmäßigen Teilnahmen bei gewissen Veranstaltungen verpflichtet werden. Für Eltern gibt es ein monatliches verpflichtendes Studium, freiwillige Studien, als auch Elterntreffen, um mit anderen Eltern in einen Austausch kommen zu können. Die kattatib stellen den Schüler:innen, Eltern und Lehrer:innen Unterrichtsmaterialien zur Verfügung, um die kuttāb-Module studieren zu können. Dabei werden Bezüge zu anderen religiösen Quellen, wie etwa Prophetenbiographien oder Prophetenüberlieferungen hergestellt.¹⁰¹

⁹⁸ Vgl. Hafnidar, Hafnidar/Mansor, Rosnidar/Nichiappan, Suppiah: The Implementation of Role of Kuttāb al-Fatih (KAF) Philosophy in Islamic Character Education; In: Nadwa: Jurnal Pendidikan Islam; Vol. 13; No. 2 (2019); S. 236

⁹⁹ Vgl. Ebd., S. 239

¹⁰⁰ Vgl. Ebd., S. 242

¹⁰¹ Vgl. Ebd., S. 244

Um die Angebote und die philosophischen Grundregeln der kattanib gesellschaftlich zu verbreiten, sind diese auch in virtuellen Netzwerken präsent. Nicht selten werden zudem Whatsapp-Gruppen für Eltern erstellt, über die sie sich auch mit der Lehrperson austauschen können. Der pädagogische Zugang und die Methoden der kattanib beinhalten folgende Aspekte:¹⁰²

- Erfahrung: Religion soll für Schüler:innen erfahrbar gemacht werden, um religiöse Werte individuell und in Gruppen erleben zu können.
- Gewöhnung: Unter diesem pädagogischen Gesichtspunkt ist gemeint, dass eine Verhaltensweise zu einer Gewohnheit werden soll und keiner größeren Anstrengung bedarf.
- Rationalität: Der menschliche Verstand wird in diesem Kontext mit Religiosität in Verbindung gebracht, um über die Vernunft das Göttliche verstehen und erkennen zu können.
- Funktionalität: Die Vermittlung von religiösen Materialien soll so eingebettet werden, dass diese nicht nur in der Schule, sondern gleichermaßen im nicht-schulischen Alltag vom muslimischen Individuum angewendet werden können.
- Vorbildhaftigkeit: Tugendhaftigkeit soll nicht nur ein Bildungsziel für die Schüler:innen, sondern auch für das Lehrpersonal sein.

Madrasah

In vormodernen islamischen Gesellschaftsstrukturen gab es für ältere Kinder beziehungsweise Jugendliche nach der Absolvierung der kuttāb eine weitere Bildungseinrichtung, die „madrasah“. In diesem Abschnitt soll der Aufbau und ihre Ausrichtung erörtert werden.

Madrasah als eine eigene Bildungsinstitution hat es in der islamischen Geschichte bereits sehr früh gegeben. Berichte aus dem elften Jahrhundert in Bagdad aus der Zeit des berühmten Großwesirs Nizam al-Mulk (1018 bis 1092 n. Chr.) der seldschuken-

¹⁰² Vgl. Yaman, Basyir/Gultom, Fades Br.: Islamic Education System: Implementation of Curriculum Kuttāb Al-Fatih Semarang; In: World Academy of Science, Engineering and Technology – International Journal of Educational and Pedagogical Sciences; Vol: 11; No: 12; 2017; S. 2614f.

Dynastie erzählen von derartigen Institutionen, wobei davon ausgegangen werden kann, dass diese bereits vor seiner Zeit den islamischen Raum schmücken haben.¹⁰³ Die madaris (Plural von madrasah) stehen in einem engen Zusammenhang mit Moscheen und den damit verbundenen Freitagsgebeten. Sehr oft haben Moscheen eigene Logen für Studierende der madrasah eingerichtet, um sich im Anschluss an das verpflichtende Freitagsgebet zusammenzufinden und sich dem weiteren Studium widmen zu können.¹⁰⁴ In dieser frühen Phase, als sich die madaris gebildet haben, war die Differenzierung zwischen diesen und den Moscheen nicht immer eindeutig, wodurch sie in dieser Frühphase das Zentrum der Gelehrsamkeit und Ort von Bildungsangeboten geblieben sind. Dies ergab sich aus der Tradition der ersten fünf Jahrhunderte der islamischen Geschichte. Der Moschee kam mehr als nur die Rolle eines Ortes ritueller Gebete zu, denn sie wurde vielmehr ein Sammelplatz diverser Gelehrter, die in den Räumlichkeiten der Moscheen Vorlesungen gaben. Der Studentenschaft wurde freigestellt aus diesen Angeboten auszuwählen. Aus der Tradition der madaris heraus entstanden die berühmten Übersetzungsbewegungen, die sich mit der Translation wissenschaftlicher Texte aus dem Altgriechischen, Hindi, Persischen, Altsyrischen und anderer Sprachen auseinandersetzten und die philosophischen beziehungsweise naturwissenschaftlichen Überlegungen in die Logik des Islams integrierten.¹⁰⁵ Höhere Bildungseinrichtungen wurden in der Anfangsphase von privater Seite finanziert; erst durch ihre weitere Verbreitung in mehreren islamischen Gebieten, wie etwa dem Seldschuken-, Fatimidenreich oder dem Gebiet der umayyadischen Herrscher in Cordoba, kam es entweder zu einer direkten oder indirekten staatlichen Schirmherrschaft.¹⁰⁶

Die in den madaris angewendeten Lehrplänen spiegelten die kosmologischen Debatten in der islamischen Geschichte wider. Dabei waren vor allem in der Vormoderne zwei Strömungen prägend, nämlich die islamische Mystik, welche unter dem Begriff des „Sufismus“ bekannt ist, als auch die „Mu'tazila“, quasi die islamische

¹⁰³ Vgl. Tibawi, A.L.: Origin and Character of Al-Madrasah; In: Bulletin of the School of Oriental and African Studies; University of London; Vol. 25; No.1/3 (1962); S. 225

¹⁰⁴ Vgl. Baiza, Yahia (2018): Islamic Education and Development of Educational Traditions and Institutions; In: Daun, H./Arjmand, R. (eds): Handbook of Islamic Education. International Handbooks of Religion and Education; Vo. 7; Springer; Cham; S. 83

¹⁰⁵ Vgl. Ebd., S. 84ff.

¹⁰⁶ Vgl. Tibawi, A.L.: Origin and Character of Al-Madrasah; In: Bulletin of the School of Oriental and African Studies; University of London; Vol. 25; No.1/3 (1962); S. 235

Philosophie, welche sich von hellenistischen Denkern wie Aristoteles, Sokrates, Platon und anderen inspirieren hat lassen. Als wesentliche Persönlichkeiten, welche die islamische Bildung in ihrer Gesamtheit geprägt haben, sind unter anderem Abu Nasr Muhammad al-Farabi (gest. 950 n.Chr.), ibn Khaldun (1332-1407 n.Chr.) oder Abu Hamid Muhammad al-Ghazali (1055 oder 1056 - 1111 n.Chr.) zu nennen.

In der Bildungsausrichtung folgt al-Farabi dem aristotelischen Modell, in welchem er die Wissenschaften in Klassen und Subklassen differenziert. Damit sollen die Beziehungen zueinander, die Wesensarten und Funktionen der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplinen ausgemacht werden können. Al-Farabi setzt in vielem an Aristoteles an, allerdings übernimmt er nicht die Aufteilung der Wissenschaften in theoretische und praktische Kategorien, da er diese in jeder wissenschaftlichen Disziplin als inhärent erachtet. So führt er etwa die Musikwissenschaft als Beispiel an, welche sowohl theoretische als auch praktische Komponenten in sich trägt. Seine Unterteilungen der Wissenschaften beinhalten fünf Hauptkategorien und zwar Wissenschaft der Sprache, Wissenschaft der Logik, Wissenschaft der Mathematik, Wissenschaften der Natur und Methaphysik, politische Philosophie, als auch Politikwissenschaft, Jurisprudenz und Theologie.¹⁰⁷ Al-Farabi hat sich in der politischen Philosophie sowohl von Platons als auch von Aristoteles Werken beeinflussen lassen, in der sich dieser mit Herrschaftssystemen und Herrschaftstypen beschäftigt, welche diesseits gerichtet sind. In seiner Jurisprudenz und dialektischen Theologie hingegen findet man religiös ausgerichtete Debatten.

In der methodologischen Einteilung der Wissenschaften schlägt ibn Khaldun einen neuen Weg ein, mittels dem dieser aus einer zivilisatorischen Perspektive analysiert. Seine Unterteilungen erfolgen in Naturwissenschaften, rationalen Wissenschaften beziehungsweise Weisheitswissenschaften und Philosophie und religiöse Wissenschaften. Das Studium der Naturwissenschaften erfordern für ibn Khaldun primär Intellekt und rationales Denken, Beobachtung und Gespür. Die oben genannten Kategorien werden nochmals in Subkategorien differenziert, nämlich in Logik, Physik,

¹⁰⁷ Vgl. Baiza, Yahia (2018): Islamic Education and Development of Educational Traditions and Institutions; In: Daun, H./Arjmand, R. (eds): Handbook of Islamic Education. International Handbooks of Religion and Education; Vo. 7; Springer; Cham; S. 90

Metaphysik und das Studium von Bemessungen (Geometrie, Arithmetik, Musik und Astronomie).¹⁰⁸

Die Aufteilung der Wissenschaften erfolgt bei al-Ghazali in drei Kategorien, die er wie folgt bezeichnet: 1. Unwürdige Wissenschaften, 2. Würdige Wissenschaften und 3. Rühmenswerte Wissenschaften, die jedoch nicht vertieft behandelt werden müssen. Unter der ersten Kategorie fasst al-Ghazali all jene Wissenschaften zusammen, die keinen Nutzen haben, weder im Diesseits noch im Jenseits, sondern lediglich Leid schaffen würden, und zwar all jenen, die sich damit beschäftigen, als auch deren Umfeld. Darunter zählen für ihn etwa Hexerei oder Astrologie. Den einzigen Nutzen, den Astrologie haben könnte, wäre durch die Anwendung astrologischen Wissens, um die Himmelsrichtungen zu bestimmen. Unter den würdigen Wissenschaften fasst al-Ghazali all jene Wissenschaften zusammen, welche in einer engen Beziehung zu gottesdienstlichen Handlungen stehen. Dabei unterteilt er jene Wissenschaften, die für das muslimische Individuum verpflichtend sind zu erlernen und jene Wissenschaften, die zumindest von einem Teil der Gesellschaft erlernt werden müssen, um das gesellschaftliche Leben aufrecht zu halten.¹⁰⁹ Als individuelle Pflicht eines jeden muslimischen Individuums gilt für al-Ghazali das Studium der theologischen Quellen. Als Wissenschaften, die zumindest von einem Teil des gesellschaftlichen Kollektivs gelernt werden müssen, nennt er etwa Medizin oder Arithmetik. Der Sufismus hat ebenfalls in der islamischen Bildungsdebatte Spuren hinterlassen, indem dieser im Umgang mit theologischen Quellen auf die Unterscheidung zwischen Exoterik und Esoterik, also der äußeren und inneren Dimension der Deutungsinhalte des Korans verweist. Die sufische Bildungstradition setzt sich zum Ziel, einen – wenn auch flüchtigen – Einblick in die göttliche Präsenz zu erhalten. Um in die göttliche Realität eintauchen zu können, bedarf es unter anderem einer Aufhebung des eigenen Egos, weshalb in der sufischen Bildung die Auseinandersetzung mit der eigenen Seele, dem Bewusstsein, als auch dem Unterbewusstsein eine wesentliche Rolle einnimmt.¹¹⁰

¹⁰⁸ Vgl. Ebd.

¹⁰⁹ Vgl. Barni, Mahyuddin/Mahdany, Diny: Al-Ghazālī's Thoughts on Islamic Education Curriculum; In: *Dinamika Ilmu*; Vol. 17 (2); 2017; S. 252

¹¹⁰ Vgl. Baiza, Yahia (2018): *Islamic Education and Development of Educational Traditions and Institutions*; In: Daun, H./Arjmand, R. (eds): *Handbook of Islamic Education. International Handbooks of Religion and Education*; Vo. 7; Springer; Cham; S. 92

In der Moderne und den damit verbundenen Erfahrungen des Kolonialismus in vielen muslimischen Ländern kamen den madaris eine noch bedeutendere Aufgabe zu. Kolonialismus führte dazu, dass in der muslimischen Welt vielerorts westliche Bildungseinrichtungen in Betrieb genommen wurden, die dementsprechend nach westlichen Lehrmodellen unterrichtet haben. Dies führte unter der muslimischen Bevölkerung oftmals zu einem großen Misstrauen, da derartige Institutionen als Versuche verstanden wurden eine Christianisierung und Verwestlichung durch die Kolonialherrschaft voranzutreiben.¹¹¹ Somit wurde der Fortbestand der madaris als ein Mittel des Widerstands gegen die Fremdherrschaft von den lokalen muslimischen Gesellschaften erachtet, da sie als ein Symbol der Hoffnung, der eigenen Identität und des politischen Willens in den sich veränderten gesellschaftlichen und politischen Bedingungen angesehen wurden.

Reformistische islamische Strömungen haben sich in der Moderne als eine Reaktion auf den Niedergang muslimischer Reiche und der voranschreitenden Verbreitung des westlichen Imperialismus gebildet und ebenso auf madaris abgefärbt. Ihre Ideen und Anliegen wurden durch Printmedien wie Textbücher und andere Bildungsliteratur vorangetrieben.¹¹² Derartige Entwicklungen führten etwa in den südostasiatischen Ländern Malaysia und Indonesien dazu, dass lokale muslimische Intellektuelle ein sozio-politisches Bewusstsein entwickelt haben, welches darauf abzielte, den Ausblick der muslimischen Gemeinschaft zu verbessern. Deswegen wurden die Lehrpläne den neuen Bedürfnissen und Veränderungen angepasst, indem die madaris in Malaysia etwa Englisch, Malaiisch, Mathematik und Geisteswissenschaften angeboten haben, um die Schüler:innen auf die Ansprüche der modernen Welt vorzubereiten. Trotz dieser Neuausrichtung wurden religiöse Lehrinhalte fortgesetzt, wie etwa das Beibringen koranischer Lesarten, Theologie, arabische Sprache und Literatur, als auch islamische Geschichte. Ein wesentlicher Aspekt der madaris darf nicht übersehen werden, nämlich, dass diese auf einer kommunalen Ebene stets identitätsstiftend sind. In den islamischen Bildungsinstitutionen werden Werte und

¹¹¹ Vgl. Buang, Sa'eda: Madrasah and Muslim Education: Its Interface with Urbanization; In: Pink, W.T./Noblit, G.W. (eds.): International Handbook of Urban Education; 2007; Springer; S. 323

¹¹² Vgl. Ebd.; S. 325

Normen vermittelt, weshalb diese für die muslimische Gemeinschaft eine wesentliche Symbolik darstellen.¹¹³

3. Ziele der islamischen Bildung und eine begriffliche Reflexion zur oberösterreichischen Situation

Es gibt keine einheitliche Auffassung, wie islamische Bildung als solche gefasst und beschrieben werden kann, dennoch lassen sich bestimmte Aspekte bei vielen islamischen Gelehrten vorfinden. Wesentlich ist allen voran die Auseinandersetzung mit dem Koran, aber auch die mit den sogenannten fünf Säulen im Islam, die neben dem Glaubensbekenntnis aus dem fünfmaligen täglichen Gebet, dem Almosen an Bedürftige, dem Fasten im Monat Ramadan als auch der Pilgerfahrt bestehen.¹¹⁴ Außer diesem grundsätzlichen Wissen, werden andere Facetten ebenfalls als erforderlich erachtet, um den Ansprüchen und Erwartungen einiger islamischer Gelehrte gerecht zu werden, um vom Erlernen des „islamischen Allgemeinwissens“ sprechen zu können, wie etwa Anstandsregeln beim Essen und Trinken, islamische Kleidungsnormen, Familienbeziehungen, ethische Wirtschaftsregeln, Erlernen von Geboten und Verboten und Erbrecht.

Wie bereits oben beschrieben, stellt die Strebsamkeit nach Wissen eine islamische Tugend dar. Durch das Vermehren des Wissens soll dem Muslim oder der Muslimin ermöglicht werden, die eigene Beziehung zum Schöpfer zu intensivieren. Die islamische Bildung will beabsichtigen, dass das muslimische Individuum das eigene Leben zum Besseren verändert, indem durch die Erlangung religiösen Wissens eine Unterweisung stattfinden soll, die im besten Fall zu Weisheit, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit führen soll.¹¹⁵ Eine Herausforderung der islamischen Bildung in der Gegenwart ist, dass nicht von einer einheitlichen islamischen Bildung gesprochen werden kann, da der Grad der Institutionalisierung, Professionalisierung und die damit

¹¹³ Vgl. Aziz, Nurul Syaheera/Ismail, Alice Sabrina: The Role of Traditional Madrasa Design in Transforming Islamic Education towards the Development of Societal Communal Values; In: American Scientific Publishers – Advanced Science Letters; Vol. 24; May 2018; S. 4530

¹¹⁴ Vgl. Sudan, Salmi Ahmad: The Nature of Islamic Education; In: American International Journal of Contemporary Research; Vol. 7; No. 3; September 2017, S. 23

¹¹⁵ Vgl. Ebd.

verbundene Lehrplangestaltung stets von Ort und Zeit variiert.¹¹⁶ In der islamischen Klassik wurde etwa von al-Ghazali die Entwicklung des guten Charakters durch die Förderung von moralischen und ethischen Qualitäten als das höchste Ziel der islamischen Bildung genannt. Dies sei erzielbar durch Gottesergebenheit. Ein weiterer Zweck islamischer Bildung sollte es sein, einen Menschen zu kultivieren, der sich an die religiösen Lehren hält, um Erlösung und Glückseligkeit im Jenseits zu erlangen.¹¹⁷ Bei Ibn Khaldun soll die islamische Bildung dazu verhelfen, ein guter oder eine gute Muslim:in und ein gutes Mitglied der Gesellschaft zu werden. Ibn Sina (Avicenna, 980 - 1037 n. Chr.) soll Bildung im Allgemeinen die Weiterentwicklung eines Individuums vorantreiben, weshalb in der Lehre gleichermaßen die physische Komponente eines Menschen beachtet werden soll, indem den Schüler:innen beigebracht wird, dass sie auf Nahrung, Schlaf und Reinheit achten sollen.¹¹⁸

Gegenwartsbezogene Debatten sehen auch den Koran im Mittelpunkt der islamischen Bildung. Neben den islamischen Primärquellen als wichtigste Bezugspunkte, gibt es allerdings Stimmen, wie die von Mohd Sharif Khan, die einen gesellschaftsbezogenen Unterricht fordern. Trotzdem steht bei ihm – in Kontinuität mit den klassischen islamischen Denkern – im Mittelpunkt, das Universum und die Erde als Schöpfung Gottes zu betrachten und mit diesem Bewusstsein sich in dieser Welt zu positionieren.¹¹⁹ Andere kontemporäre Denker wie Ali Ashraf sehen das Ziel der islamischen Bildung darin, Muslim:innen zu erziehen, um spirituell, intellektuell und materiell wachsen zu können. Zudem sollen sie dazu befähigt werden, nützliche Mitglieder ihrer jeweiligen Gemeinschaft zu sein.

In diesem Kapitel sollte aufgezeigt werden, wie vielfältig und komplex sich die islamische Bildung im Verlauf der Geschichte gestaltet hat. Je nach Lokalität und zeitlicher Epoche hat die islamische Bildung entsprechende Einflüsse erfahren, sei es durch die islamische Mystik, der islamischen Philosophie, des Kolonialismus oder der Moderne im Allgemeinen.

¹¹⁶ Vgl. Shah, Sayyed Farooq et al.: Quality and Features of Education in the Muslim World; In: Universal Journal of Educational Research 3 (4); April 2015; S. 244

¹¹⁷ Vgl. Al-Hafiz, Muhamad Hafiz Khamis/Salleh, Mohamad Johdi: The Philosophy and Objectives of Education in Islam; In: Regional Conference on Islamic Education; 24-25 July 2010; Shah Alam; Selangor; S. 8

¹¹⁸ Vgl. Ebd. f

¹¹⁹ Vgl. Ebd.; S. 9ff.

In Oberösterreich finden sich durchaus islamische Bildungsstätten, wobei sie in ihrer Situiertheit nicht den klassischen Schemata der oben bereits beschriebenen kuttab oder madrasa zugeordnet werden können. Es ist Aufgabe dieses Forschungsprojektes zu eruieren, ob und inwieweit in den Orten, an denen man sich mit den islamischen Quellen auseinandersetzt, Lehrpläne eingesetzt werden, ob und nach welchen Kriterien sich diese orientieren. Ebenfalls ist es unklar, welche Aus-, Fort- und Weiterbildungen die dort lehrenden Personen genossen haben und nach welchen pädagogischen Konzepten sie ihren Unterricht gestalten. Genauso gilt es noch zu erforschen, ob man sich ausschließlich mit dem Koran und der Sunna auseinandersetzt, oder ob noch andere oben geschilderte islamische Themenfelder bedient werden, wie etwa Moral, Ethik oder islamische Geschichte. Aus diesem Grund wird, um den Forschungsgegenstand - trotz all der Unbekannten - benennen zu können, der Terminus „Moscheeunterricht“ anvisiert, da es den oberösterreichischen Gegebenheiten entspricht. Letzten Endes erfolgt in Oberösterreichs Moscheen islamische Bildung, wobei davon auszugehen ist, dass der Umfang von Moscheegemeinde zu Moscheegemeinde variiert.

Forschungsstand Moscheeunterricht in Österreich und Deutschland

Philipp Bruckmayr & Sule Dursun

1. Forschungsstand zu Österreich (84)
2. Forschungsstand zu Deutschland (und teilweise zur Schweiz) (91)
3. Resümee und Ausblick (106)

Im Folgenden wird eine Übersicht über den Forschungsstand hinsichtlich des Unterrichts an Moscheen in Österreich und Deutschland (und in geringerem Maße der Schweiz) geboten. Hierbei wird, aufgrund ihrer zentralen Relevanz für das aktuelle Forschungsprojekt, auf die noch dünn gesäten Erkenntnisse aus Forschungen zum österreichischen Kontext, vergleichsweise detailliert eingegangen, wohingegen im Falle der weitaus größeren Anzahl an Studien zu Deutschland eher versucht wird, einen groben Überblick über die wichtigsten Publikationen und Erkenntnisse zu gewähren. Des Weiteren werden aus beiden Betrachtungen Rückschlüsse für Fragestellungen und methodische Ansätze für die Forschungen in Oberösterreich gezogen.

1. Forschungsstand zu Österreich

Studien zum Unterricht an österreichischen Moscheen gibt es zum derzeitigen Zeitpunkt praktisch noch keine. Obwohl das Thema seit längerer Zeit breiten Raum in öffentlichen, medialen, wissenschaftlichen und politischen Debatten einnimmt, sind diesbezügliche wissenschaftliche Befunde und empirische Daten ausschließlich fragmentarischer Natur.

Insofern stellt auch die vom ÖIF beigebrachte Literaturliste zum Forschungsstand lediglich einen Überblick über Werke zum Islam in Österreich im Allgemeinen dar. Im Gegensatz dazu werden in der vorliegenden Übersicht ausschließlich Publikationen angeführt und diskutiert, welche tatsächlich empirisch gewonnene Informationen zum Forschungsfeld des Moscheeunterrichts beinhalten und einen theoretischen Überblick

über die in den Moscheegemeinden angebotenen Lehrinhalten und die ihr zugeschriebene didaktische Vorgehensweise illustrieren.

Mit zwei Ausnahmen ist sämtliches vorhandene themenbezogene Material, wie in der Folge noch genauer ausgeführt werden wird, gewissermaßen als Nebenprodukt innerhalb von Studien zum islamischen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, zu muslimischer Diversität und zur Rolle von Imamen im Integrationsprozess generiert worden. Vor diesem Hintergrund eines eklatanten Mangels an Forschungen und Daten, ist es durchaus bemerkenswert, dass auch im wissenschaftlichen Bereich hinsichtlich der Thematik regelmäßig weitreichende qualitative und quantitative Urteile gefällt und verbreitet werden.

Die bis dato einzige explizit auf Koranschulen in Österreich fokussierte Studie ist eine Masterarbeit aus dem Bereich der islamischen Religionspädagogik, die sich jedoch tatsächlich über weite Strecken nicht mit ihrem titelgebenden Kernthema, „Islamische Erziehung in Koranschulen“, befasst (Türk 2011). Nichtsdestotrotz förderte die Arbeit, deren empirischer Teil lobenswerterweise auf einer vergleichsweisen breiten Befragung basierte (164 Kinder und Jugendliche in 4 Wiener Moscheen und einer Bildungseinrichtung), einige interessante Daten zu Tage. So wurden die Teilnehmer¹²⁰ u.a. danach gefragt, ob sie den Vorbeter bzw. Lehrer verstehen würden, ob sie eine Moschee in ihrem Heimatbezirk besuchen, ob sie dort auch religiösen bzw. Nachhilfeunterricht in Anspruch nehmen würden, was gelehrt werde und wieviel Zeit sie durchschnittlich in der Moschee verbringen würden (ibid.: 72-84). Wenngleich die Studie auch zahlreiche methodische, analytische und andere Mängel aufweist, so könnten diese Rohdaten durchaus für das aktuelle Forschungsprojekt als Vergleichswerte dienen. Dies insbesondere dadurch, da vergleichbare Daten aus Österreich bisher schlichtweg nicht vorliegen.

Immerhin können empirische Daten zum Forschungsgebiet – in geringem Umfang - etwa auch aus der Masterarbeit von Mehmet Hilmi Tuna (2014) und dem darauf aufbauenden Dossier des Österreichischen Integrationsfonds (Tuna 2016) entnommen werden. Während besagte Studien sich in erster Linie mit Abmeldungsgründen vom islamischen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen beschäftigen, so beinhalten sie doch durch empirische Forschung erworbene innermuslimische Positionen und Wahrnehmungen hinsichtlich des an

¹²⁰ Aufgrund der Leseleichtigkeit werden im vorliegenden Text vorzugsweise männliche Pluralformen verwendet, welche allerdings als inklusiv für beide Geschlechter zu verstehen sind.

österreichischen Moscheen angebotenen Unterrichts. Dies vor allem deshalb, weil sich im Zuge der Untersuchung eine wahrgenommene zu große Ähnlichkeit zwischen beiden Formen des islamischen Religionsunterrichts bzw. als besser und intensiver empfundene Moscheeangebote u.a. als Hauptgründe für entsprechende Abmeldungen herauskristallisiert haben (ibid.: 21, 32). Hinsichtlich der rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen wird hervorgehoben, dass der Unterricht an Moscheen, im Gegensatz zu jenem an öffentlichen Schulen, welcher von der IGGÖ administriert und verantwortet wird, weitgehend autonom von den jeweiligen Vereinen durchgeführt wird (ibid.: 7). Aus diversen Interviews geht dahingehend aus der Studie auch hervor, dass die größere religiöse Homogenität innerhalb von Moscheegemeinden und ihren Unterrichtsangeboten, gegenüber der zwangsläufigen Heterogenität im Verband des islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen, als positiv betrachtet wird (ibid.: 21f.). Hierbei spielt nicht nur die ethnische Identität eine Rolle, sondern vor allem auch die Unterschiede in der Religionspraxis, sowie in der religiös-sozialen und politischen Orientierung verschiedener Vereinsverbände und Kultusgemeinden innerhalb der gleichen ethnischen Gruppe. Ein weiteres Kriterium, welches teilweise gegen den staatlichen Religionsunterricht angeführt wird, ist, dass ein bis zwei Wochenstunden auf diesem Gebiet für die Sozialisierung in einer Religionsgemeinschaft ohnehin nicht ausreichend seien. Alles in allem ergibt sich aus der Studie, deren Forschungszeitraum mittlerweile etliche Jahre zurückliegt und welche auf das Bundesland Tirol beschränkt war, dass in einer internen Hierarchie innerhalb der Transmission von islamischem Wissen, der staatliche islamische Religionsunterricht oftmals gegenüber dem Unterricht an den Moscheen an untergeordneter Stelle rangiert. Aufgrund dieser Tatsache und der mangelnden Differenzierung zwischen beiden Bildungsmodellen seitens von Schülern und Eltern, mahnt der Autor folgerichtig ein, „Anforderungen und Erwartungen an den Religionsunterricht von den Anforderungen und Erwartungen, die an die Moscheen gestellt werden“, zu unterscheiden (ibid.: 33). Insofern sollte die laufende Studie zum Moscheeunterricht auch der Frage nachgehen, inwiefern sich diese Forschungsergebnisse aus Tirol mit Wahrnehmungen in Oberösterreich decken bzw. ob sich inzwischen eine größere Aufgabenteilung oder eine Differenzierung von Erwartungen und Ausformungen innerhalb der beiden, teilweise konkurrierenden Formen islamischer Bildung entwickelt hat.

Ein wesentlicher Unterschied von Tunas Forschung zum aktuellen Projekt ist die Tatsache, dass die Daten ersterer allesamt nicht im Kontext von Moscheen erhoben wurden und der Moscheeunterricht an sich eben nicht im Fokus des Forschungsinteresses stand, sondern lediglich als Vergleichsfall bzw. Gegenpol zum islamischen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Interviews mit einer kleinen und noch dazu sehr stark eingegrenzten Gruppe von Schülern muslimischen Glaubens, welche sich vom Religionsunterricht abgemeldet hatten bzw. eine Abmeldung anstrebten, aufschien. Insbesondere die mit fünf Personen äußerst kleine Anzahl der Befragten und die Eingrenzung auf mehreren Ebenen (Alter 13-18 Jahre, aktiver Schulbesuch und türkische Abstammung) (ibid.: 13f.) schmälern naturgemäß die allgemeine Aussagekraft der Studie. Das Problem der Konkurrenz zwischen den beiden islamischen Unterrichtsangeboten wird, diesmal aus Perspektive der Lehrenden an öffentlichen Schulen, auf empirischer Basis kurz in Tunas Studie zur Professionalisierung islamischer Religionslehrer angesprochen (2019: 251f., 279-283), in der allerdings der Moscheeunterricht wiederum nur ein Randthema darstellt. Ebenso finden sich in geringem Maße aus empirischer Forschung gewonnene Daten zum Thema in der Studie von Aslan et al. (2017) zu muslimischer Diversität und Alltagspraxis in Österreich. Hier finden sich einerseits rückblickende Perspektiven einzelner, mittlerweile erwachsener türkisch- bzw. bosnisch-stämmiger ehemaliger Teilnehmer an verschiedenen Formen des Moscheeunterrichts. Andererseits werden Einstellungen einzelner Eltern zur Relevanz des Unterrichts an Moscheen rezipiert. Wenngleich es sich hierbei nur um verstreute Referenzen aus sieben Interviews handelt und wiederum keine Untersuchung von Moscheeunterricht an sich stattgefunden hat, so kommen dabei doch etliche interessante Sachverhalte für die aktuelle Studie zum Vorschein. Unter anderem findet sich hierbei die schon von Tuna dokumentierte ablehnende Perspektive auf den islamischen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, diesmal dargebracht von einem Elternteil. Vielmehr betont der entsprechende Gesprächspartner sogar, dass der Besuch des Moscheeunterrichts seines Sohnes den Hauptgrund für seine Mitgliedschaft im Moscheeverein darstelle (ibid.: 178f.). Während sowohl ein türkischer als auch ein bosnischer Interviewpartner aufgrund eigener Erfahrungen traditionelle Formen des Moscheeunterrichts für unzeitgemäß und inadäquat erachten (ibid.: 262f., 310f.), äußert eine Mutter, deren Familie aus dem serbischen Sandschak stammt, die offensichtlich aus positiven Erinnerungen gespeiste Hoffnung, dass ihre Kinder einmal, wie sie selbst „in die

Koranschule gehen“ möchten, und dass sie das spüren mögen, was sie selbst als Kind gespürt habe (ibid.: 246f.). Schließlich findet sich auch noch ein Bericht, der abermals darauf hinweist, dass der Besuch des Moscheeunterrichts keineswegs zwangsläufig zu einer stark von der Religion geprägten Lebensführung führen muss (ibid: 319f.). Dies ist zwar alles andere als überraschend, schlägt sich aber doch mit der öffentlichen Wahrnehmung, die im Besuch sogenannter „Koranschulen“ – stärker als im islamischen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen – oftmals eine potenziell das ganze Leben prägende Weichenstellung sieht.

Auch in der Studie von Aslan et al. (2015) zu Imamen und Integration in Österreich, spielt das Thema des Moscheeunterrichts in Österreich bemerkenswerterweise praktisch keine Rolle, obwohl Korankurse mehrmals als eine der Kernaufgabengebiete von Imamen im Lande charakterisiert werden.

Die Studie von Aslan et al., in der 43 Moscheevereine ausgewählt wurden, bietet allerdings aufgrund der Interviews mit Imamen Hinweise auf generelle Haltungen von Imamen, die sich auch im Moscheeunterricht manifestieren könnten. Die geführten semistrukturierten Leitfadenterviews umfassen Biografien und Alltagswirklichkeiten der Imame im Kontext der Migration. Aslan et al. unterstreichen die heterogene und vielschichtige Personengruppe der Imame und fassen ihre Auswertungen mittels vier unterschiedlichen Typen von Imamen zusammen, die eine Variationsbreite an Umgangsformen mit der Integration darstellen: 1. Imame mit *islah* (Reform)-Mission (Vertreter, welche mittels Reformen eine angenommenen „richtige und authentische“ Auslegung des Islams wiederbeleben wollen), 2. Imame als Brückenbauer (Förderung der Interaktion mit der Mehrheitsgesellschaft, Verinnerlichung eines offenen Religionsverständnisses durch Einbeziehung nichtreligiöser wissenschaftlicher Quellen neben Koran und Sunna), 3. Hüter der religiösen Identität und Tradition (Betrachtung der Moschee als Hort der Identität, Verteidigung der ethnischen und religiösen Identität und der damit verbundenen Traditionen; Verweise auf patriotische oder nationale Positionen und vorgeblich unveränderte Weitergabe eines traditionellen Religionsverständnisses) und 4. Imame mit begrenztem Handlungsspielraum (Integrationsthematik spielt in der Funktion der Imame keine Rolle, da sie lediglich für die Leitung gemeinschaftlicher Gebete, das Halten der Freitagspredigten und die Durchführung von Korankursen zuständig sind) (ibid.: 321-327).

Hinsichtlich des letztgenannten Typus, beinhaltet der Fall eines befragten und behandelten Imams türkischer Herkunft unter anderem weitere relevante

Beobachtungen zum Themenbereich des Moscheeunterrichts. Dies betrifft einerseits ein Faktum, welches auch aus rezenten Forschungen zu Deutschland belegt ist, nämlich, dass der Moscheeunterricht oftmals unter dem unregelmäßigen Besuchsverhalten vieler Schüler leidet. Bemerkenswert ist auch die Klage des betreffenden Imams, dass der Vorstand seines Moscheevereins, zuungunsten religiöser Belange, zu sehr die „ethnischen, nationalen und kulturellen Bezüge zum türkischen Herkunftskontext“ im Auge habe. Dahingehend kritisiert der Imam nicht nur relativ unumwunden den Moscheeverein und -verband, für den er tätig ist, sondern streicht auch die Vorzüge anderer Verbände hervor (ibid.: 276-278). Wenngleich dies auch einen Einzelfall darstellen möge, so ergibt sich dadurch u.a. ein Widerspruch zur vielfach postulierten allgemeinen Verbandsloyalität innerhalb des organisierten islamischen Feldes in Österreich, welche auch im Zuge des aktuellen Forschungsprojektes hinterfragt werden sollte.

Aus mehreren Gründen hervorzuheben ist allerdings ein im Jahr 2019 im Auftrag der Vorarlberger Landesregierung veröffentlichter Forschungsbericht über die Moscheelandschaft des Bundeslandes (Grabherr 2019). Die entsprechenden Forschungen wurden hierbei in Folge eines Auftrags der Landesregierung zu einer Studie über „alle Moscheevereine und Koranschulen in Vorarlberg und deren Aktivitäten“ (ibid.: 5) durchgeführt. Die Ausgangslage ist also durchaus mit jener des aktuellen Forschungsprojekts zu vergleichen. Darüber hinaus bietet der Bericht nicht nur ein Verzeichnis aller Moscheen in Vorarlberg, so wie es ja auch im Rahmen des Projekts für Oberösterreich angestrebt wird, sondern stellt eben insbesondere die erste umfassendere Studie zum Unterricht an Moscheen in Österreich dar. Dahingehend wurde bei allen Moscheegemeinden in Vorarlberg erhoben, ob Unterricht angeboten wird, ob sich dieses Programm nur auf Kinder und Jugendliche beschränkt oder es auch Angebote für Erwachsene gibt, ob die Unterweisung geschlechtlich getrennt stattfindet, und welche Sprachen dabei verwendet werden. Wenngleich die Studie somit weniger tiefgehend war, als es die Planung des aktuellen Forschungsprojekts vorsieht, so liefert sie doch erstmals fundierte Erkenntnisse zum Thema, beweist die grundsätzliche Möglichkeit einer erfolgreichen Zusammenarbeit zwischen Forschergruppe und Moscheegemeinden und eignet sich hervorragend als Vergleichsfall.

Wesentliche Erkenntnisse mit direkter Relevanz für das laufende Forschungsprojekt sind folgende:

- 1) Unterricht wird beinahe ausschließlich nur von Moscheegemeinden angeboten, welche Teil größerer Verbände sind. Die einzige Ausnahme stellt ein kurdisch-türkischer Einzelverein dar (ibid.: 165). Allgemein deckt sich dieser Befund mit den Angaben der IRG in Oberösterreich, denen zufolge auch in Oberösterreich praktisch alle Moscheen mit Unterrichtsangebot Teil der großen türkischen, albanischen und bosnischen Verbände sind. Diese Angaben sollten jedoch dringend empirisch verifiziert werden, da es sehr wohl Grund zur Annahme gibt, dass es auch andere Moscheen mit entsprechenden Angeboten gibt. Da die IGGÖ bzw. die IRG OÖ naturgemäß einen besseren Überblick über die Aktivitäten der großen Verbände haben als über Einzelvereine und kleinere Zusammenschlüsse, ist es durchaus möglich, dass auch ihr nicht alle Anbieter bekannt sind.
- 2) Die meisten, aber nicht alle der großen Verbände, bieten zumindest an einzelnen Standorten auch Unterweisung für Erwachsene an. Dies weist darauf hin, dass Bildungsangebote in Moscheen nicht automatisch mit Unterricht für Kinder und Jugendliche gleichgesetzt werden können, was auch für die Forschung in Oberösterreich berücksichtigt werden sollte.
- 3) In allen entsprechenden Moscheen wird im Unterricht sowohl Türkisch bzw. Bosnisch als auch Deutsch verwendet. Wie stark die jeweilige Sprache zur Geltung kommt, ist von Gemeinde zu Gemeinde bzw. von Verband zu Verband jedoch unterschiedlich. Zumindest im Fall der ATIB Moscheen in Vorarlberg wird explizit auch die Beschaffung von deutschsprachigen Lehrmaterialien erwähnt (ibid.: 189). Dieses Themengebiet ist naturgemäß auch im oberösterreichischen Kontext von großer Relevanz und wird u.a. über die Akquirierung von Unterrichtsmaterialien im Rahmen des Projekts eingehender untersucht werden.
- 4) Auch die Frage der Geschlechtertrennung beim Unterricht wird von den Verbänden und den mit ihnen verbundenen Gemeinden unterschiedlich gehandhabt. Hierbei reicht das Spektrum von den bosnischen Moscheen, in denen vorwiegend ohne Geschlechtertrennung unterrichtet wird bis hin zur türkischen Vereinigung der islamischen Kulturzentren (VIKZ), wo ausschließlich getrennte Unterweisung stattfindet (ibid.: 76f., 154f., 190). Dazwischen liegen die anderen türkischen Verbände, in denen abhängig von Alter und Thema sowohl gemeinsame wie getrennte Formate verfolgt werden. Zumindest hinsichtlich eines Verbandes, dem Pendant zu ALIF in Vorarlberg, wird die Rolle von Frauen in der geschlechtlich getrennten Unterweisung hervorgehoben (ibid.: 105). Generell liefert die Studie allerdings kaum

Daten zu den jeweiligen Lehrenden und zu Geschlechterdynamiken bei der Teilnahme am Moscheeunterricht. Dies stellt also einen Punkt dar, zu dem das vorliegende Projekt einen größeren Wissensgewinn anstrebt.

2. Forschungsstand zu Deutschland (und teilweise zur Schweiz)

Das Forschungsfeld in Deutschland bietet naturgemäß eine größere Anzahl an relevanten Studien. Hierbei ist hervorzuheben, dass erste entsprechende Veröffentlichungen bereits aus den 1980er Jahren stammen und dass auch eine Reihe von Arbeiten mit einem Fokus auf Frauen und Mädchen im Kontext des Moscheeunterrichts vorliegen, während eine derartige Schwerpunktsetzung für Österreich bisher völlig absent war. Zu den frühesten Studien zum Unterricht an Moscheen in Deutschland, wie etwas Scheinhardt (1980), Ritsch (1987) und Harwazinski (1994) ist zunächst zu bemerken, dass sie noch kaum auf empirische Daten gestützt waren. Deutlich fundiertere Arbeiten erschienen dann ab der zweiten Hälfte der 1990er Jahre. Dahingehend stellt die Studie von Alacacioğlu (1999) zu türkischen Koranschulen in Nordrhein-Westfalen eine Pionierarbeit dar. In seiner Bewertung betonte der Autor die wichtige Rolle des Moscheeunterrichts in der Sozialisierung muslimischer Kinder und Jugendlicher aus dem religiös geprägten Spektrum und konstatierte, dass gemeinhin keine Scharia orientierten oder staatsfeindlichen Koranauslegungen in den Moscheen gelehrt werden. Im Gegenzug hielt er aber auch fest, dass die Lehrenden oftmals Defizite im pädagogischen und didaktischen Bereich aufwiesen, die Form des Unterrichts zumeist antiquiert war, und vieles auf eine Unterordnung der einzelnen Gemeinden unter die politischen Agenden der jeweiligen Verbände hindeutete.

Eine weitere auf Methoden der qualitativen Sozialforschung beruhende Studie wurde von Schmid, Akca und Barwig (2008) in Baden-Württemberg durchgeführt. Die Autoren gaben allerdings an, dass eine flächendeckende Bestandsaufnahme im vorgegebenen Rahmen nicht möglich gewesen sei, da sich die ihnen vorliegenden Angaben zu Adressen von islamischen Vereinen und den jeweiligen Ansprechpartnern als unvollständig oder fehlerhaft erwiesen hätten (ibid.: 49f.). Das Forschungsprojekt legte den Fokus auf Multiplikatoren und Entscheidungsträger und konnte innerhalb der Gemeinde u.a. durch Gruppeninterviews Aufschlüsse über das Verhältnis der verschiedenen Interviewpersonen zueinander gewinnen. Insgesamt wurden 61

Einzel- und Gruppeninterviews mit Vertretern von islamischen Vereinen, Kirchen und Kommunalverwaltungen durchgeführt (ibid.: 60-62).

Kommunale und kirchliche Vertreter wurden in den Interviews nach ihren Institutionen, Motivationen, sowie Zielen der jeweiligen Stellen und nach dem allgemeinen Umgang und ihren Beziehungen zu den islamischen Vereinigungen im Dialog befragt. Die muslimischen Interviewpartner wurden zu den erwähnten Themenbereichen und auch zu ihrer Position zum Modellversuch „islamischer Religionsunterricht“ an öffentlichen Schulen und zu ihren Einschätzungen zum bisherigen interreligiösen Dialog, hinderlichen und förderlichen Faktoren sowie zu ihren Erwartungen an kommunale und kirchliche Vertreter befragt (ibid.: 62-63).

Die Namen der untersuchten Einrichtungen und Vereine wurden in der Studie genannt, jene der Interviewpersonen hingegen anonymisiert, auch wenn diese als Vereinsvorsitzende öffentliche Positionen innehatten. Die Anonymisierung der Gesprächspartner zielte darauf ab, Gespräche frei von sozialem Druck gewährleisten zu können (ibid.: 70).

Abgesehen von den ermittelten Forschungsergebnissen zur Integrationsthematik und ihrer Rolle ergab sich aus dem Projekt, dass die Ausbildung sowie das Profil der Imame vielfach von den Herkunftsländern geprägt war und der häufige Wechsel von Imamen in den islamischen Vereinen und deren mangelnde Sprachkenntnisse als Dialoghindernis wahrgenommen wurden. Zudem wurde die Hoffnung zum Ausdruck gebracht, dass man durch die Etablierung einer Imamen-Ausbildung an deutschen Universitäten die Qualifikation der Imame verbessern könne. Die Autoren formulierten als Handlungsempfehlung die Kontinuität der Anstellungsverhältnisse der Imame und ergänzten, dass auf kommunaler Ebene Imame ihre Orientierungsfähigkeit in Deutschland durch den Besuch von Sprach- und Integrationskursen verbessern sollten. Sie empfahlen dahingehend eine Aufteilung der nötigen Finanzierung zwischen Kommunen und islamischen Vereinen und wiesen des Weiteren daraufhin, dass unklare Strukturen und nicht veröffentlichte Kontaktdaten den Dialog behindern würden. Ebenso forderten die Autoren die Schaffung von transparenten Strukturen in den jeweiligen Vereinen, die namentliche Bekanntgabe von Ansprechpartnern und betonten die Einbeziehung islamischer Vereine für den Dialog und die Integration als gesamtgesellschaftlicher Aufgabe. Im Zusammenhang mit der Einführung des islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen und dem etablierten außerschulischen Religionsunterricht seitens islamischer Vereine plädierten die

Autoren gegen ein diesbezügliches Monopol der Moscheegemeinden. Des Weiteren betonten sie, dass durch die Einführung des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen unter Einbeziehung der islamischen Vereine deren Gegnerschaft gegenüber einem staatlichen islamischen Religionsunterricht eventuell aufgebrochen werden könne (ibid.: 292-296).

Ebenso können Erkenntnisse aus der Forschungsarbeit von Claudia Thiele (2010) entnommen werden. Die vorliegende Studie weist zwar nur wenige Bezüge zum Forschungsfeld des Moscheeunterrichts im engeren Sinne auf, ist aber aufgrund ihres Augenmerks auf Moscheen als Sozialräume und die Rolle der Imame, welche ja zumeist auch am Moscheeunterricht federführend beteiligt sind, trotzdem für das aktuelle Projekt relevant. Thiele führte Leitfadeninterviews mit acht Hamburger Imamen aus dem Bündnis der islamischen Gemeinden in Norddeutschland. Alle interviewten Imame waren männlich, türkischer Herkunft und gehörten der sunnitisch-islamischen Glaubensgemeinschaft an. Die Befragten hatten allesamt theologische Gymnasien (Imam-Hatip-Schulen) in der Türkei absolviert. Mit einer Ausnahme verfügten außerdem alle interviewten Imame über einen Universitätsabschluss in der Türkei, wobei lediglich fünf der Befragten ein Theologiestudium absolviert hatten. Da die Imame größtenteils über eingeschränkte Deutschkenntnisse verfügten, wurden sechs der acht Interviews von Übersetzern begleitet.

Nach Thiele stellt das Leben in einer westlich-säkularen Gesellschaft ungewohnte Anforderungen und Probleme an die türkischstämmige muslimische Glaubensgemeinschaft und beeinflusst die Rolle und Bedeutung des Imam-Berufs nachhaltig. Thiele stellt eine enorme Arbeitsbelastung der Imame fest und führt aus, dass sie neben ihren Pflichten als Gebetsleiter, Prediger und Koranschullehrer zusehends rund um die Uhr als Ansprechpartner und Seelsorger für die Alltagsprobleme der Muslime auftreten müssten (ibid.: 121).

Thiele bezieht sich auf die mangelnde Anerkennung der muslimischen Organisationen in Deutschland als Körperschaften des Öffentlichen Rechts und folgert aufgrund der Vereinssituation, dass die Einstellung, Besoldung sowie der Beschäftigungsstatus (angestellt bzw. ehrenamtlich) der Imame vom Budget der Vereine abhängen würden. Dahingehend bezieht sich Thiele u.a. auf die fehlende Vermittlungshilfe der Arbeitsämter im Falle einer eintretenden Arbeitslosigkeit der Imame, da der Beruf des Imams keine offizielle Anerkennung genieße.

In den Interviews stellte Thiele fest, dass die Mehrheit der Imame die Sprache als größte Barriere in ihrem Beruf wahrnehmen und dieses Kommunikationsproblem die Produktivität in der Zusammenarbeit mit der nicht-muslimischen Mehrheitsgesellschaft und in der Jugendarbeit erschwere, da die Jugendlichen zwischen zwei Kulturen aufwachsen und ihre Muttersprache nicht gut beherrschen würden (ibid.: 113). Neben den Schwierigkeiten des Imam-Berufs folgert Thiele in den Interviews, dass den Imamen als Ansprechpartner, Ratgeber und religiöse Oberhäupter in den Gemeinden großer Respekt zuteilwürde, sowie dass sie durch ihre regelmäßige Bildungsarbeit in Form von Korankursen und verschiedenen Gesprächsgruppen als Vorbilder und Respektpersonen erzieherisch und ideologisch auf Kinder und Jugendliche einwirken würden (ibid.: 121).

Nach Thiele Sorge die geringe Zahl an ausgebildeten islamischen Theologen und anderen religiösen Informationsquellen in Deutschland für eine höhere Arbeitsbelastung der Imame in den Gemeinden. Alle befragten Imame gaben an, dass die Moscheen in Deutschland eine vielfältigere Funktion als in der Türkei erfüllten, und aufgrund der Minderheitssituation der türkischen Bevölkerung als Treffpunkte fungieren würden und somit von besonderer sozialer Bedeutung seien. Laut den Imamen wäre eine Unterbringung von Geschäften, Friseuren oder Reisebüros in Moscheen in der Türkei undenkbar, während diese in Deutschland zum sozialen Charakter der Gebetsstätte beitragen würde. Thiele stellt ebenso eine fehlende Vernetzung der Imame mit den weiblichen Arbeitsgruppen oder weiblichen Imamen fest, da die Forscherin bei Nachfragen über Bildungs- und Beratungsangebote für Frauen von den interviewten Imamen umgehend an die Frauenvorstände des jeweiligen Vereins verwiesen worden sei (ibid.: 112-113).

Aufgrund der muslimischen Demographie Deutschlands teilen auch die meisten anderen Arbeiten im Feld den Fokus auf türkischstämmige Muslime und Moscheegemeinden bzw. auf einzelne türkische Moscheeverbände. So wird etwa in Jonkers (2002) höchst relevanter Monographie über den Verband der islamischen Kulturzentren (VIKZ) ein detaillierter Abriss über die Bildungsangebote und Lehrpläne dieses großen Netzwerks an Moscheen, welches auch in Oberösterreich im Bereich des Moscheeunterrichts sehr präsent ist, geboten. Zunächst wird dabei festgehalten, dass der Verband einen sehr hohen Grad der Institutionalisierung in diesem Bereich aufweise und daher für seine Bildungsangebote auch signifikanten Zustrom aus Familien mit Anbindung an andere Verbände wie DITIB oder Milli Görüş verzeichne.

Unterricht in den Moscheen werde oftmals sowohl nachmittags als auch an Wochenenden angeboten. Die Hauptzielgruppe seien klar Jungen und Mädchen im Alter zwischen zehn und dreizehn Jahren. Das mehr oder weniger standardisierte Bildungsprogramm sei in sechs Stufen eingeteilt, wobei aber nur die wenigsten all diese durchlaufen würden (ibid.: 184-186).

In der Vorstufe würden zunächst die Glaubensverpflichtungen memoriert, gefolgt vom Erlernen des arabischen Alphabets und ersten kurzen Koranstellen zur Verrichtung des Gebets, sowie die für letzteres relevante Ritenlehre. Von der ersten bis zur dritten Stufe werde das Memorieren des Korans und die Ritenlehre fortgeführt und in Kombination mit dem Erlernen der Glaubensgrundsätze und religiös-ethnischen Einordnungen von Handlungen vertieft. Erst in der vierten und fünften Stufe werde dem Auswendiglernen des Korans der eigentliche arabische Spracherwerb und die arabische Grammatik beigelegt. Somit gehe erst auf dieser Ebene das Memorieren des Korans mit einem größeren Verständnis für seine Inhalte einher (ibid.: 186-193). Als letztes Element des religiösen Bildungsprogrammes innerhalb der VIKZ stehe die zweijährige Ausbildung zum Religionslehrer bzw. Religionslehrerin, welche für ganz Deutschland im Zentrum des Verbandes in Köln angesiedelt sei, und deren Absolvent:innen primär für den beschriebenen Unterricht in den Moscheen eingesetzt würden (ibid.: 193-198). Im Gegensatz zu Jonkers Arbeit reduziert Tepecik in einer im selben Zeitraum veröffentlichten Studie den Unterricht türkischer Verbände an den Moscheen pauschalisierend auf ein islamistisches Projekt (2003: 59-82). Insbesondere aufgrund der beinahe völligen Absenz eines empirischen Fundaments für seine Schlussfolgerungen und Wertungen, kann dieses Werk hier getrost übergangen werden.

Ceylans (2008) vergleichende Studie zur islamischen Religionspädagogik in Moscheen und Schulen beinhaltet überraschend wenig zum Moscheekontext. Weitaus erhellender und bedeutend stärker empirisch fundiert ist hingegen eine spätere Arbeit des Autors, welche ebenfalls beide Formen des islamischen Religionsunterrichts vergleicht (Ceylan 2014). Hierbei wird die Unterweisung in den Moscheen insbesondere vor dem Hintergrund der Herausforderung des staatlichen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen diskutiert. Hervorzuheben ist auch, dass sich das – in der Moscheelandschaft von Niedersachsen verortete - Forschungsfeld der Studie nicht lediglich auf türkische Moscheevereine und -verbände beschränkt, sondern sich die Datenerhebung auch auf den großen multi-ethnischen Schura

Verband erstreckte. Darüber hinaus enthält die Arbeit auch Handlungsempfehlungen für die Moscheegemeinden.

Abgesehen von den bereits erwähnten Studien ermöglicht Ceylan in einem weiteren Beitrag (2015) einen theoretischen Überblick zu den Lehrinhalten in den Moscheegemeinden. Hierbei beschreibt er die nach Deutschland importierte Religionskultur durch die Migration von Muslimen und gibt einen historischen Rückblick über die bestehende Lehrtradition in den Moscheegemeinden. Nach Ceylan fungieren Ehrenamtliche bis heute in den Gemeinden als Hilfskräfte und unterstützen die Imame im Hinblick auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Der Autor teilt die Auffassung, dass die Hilfskräfte neben den Imamen hinsichtlich religiöser Bildung die kompetentesten unter den Gemeindemitgliedern sind, und dass sich der Kompetenzmaßstab auf die Beherrschung der Orthopraxie bzw. der richtigen Religionspraxis ausrichte (ibid.: 170-171). Nach Ceylan bestimmt der Wissensgrad über rituelle Formeln, Erlaubtes und Verbotenes, und die Rezitation des Korans das Ansehen in der Community. Er verweist hierbei auf die Elementarisierung der religiösen Bildung durch „katechetische Schriften“ zu den Glaubensgrundsätzen und der Ritenlehre und ergänzt, dass sich die gläubige Bevölkerung das Nötigste für den Gottesdienst und für die individuelle Beziehung zu Gott (persönliche Bittgebete, Reinheitsregeln usw.) aus diesen Texten aneignen würde. Ceylan bemängelt, dass in der Literatur keine Definition für die „Moscheekatechese“ existiere und definiert diesen Begriff selbst folgendermaßen: „Moscheekatechese als mündliche wie schriftliche Vermittlung der islamischen Botschaft in Gemeinden soll – auf der Grundlage der *taqwā* (Gottesbewusstsein) und der *wahiy* (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 Tradition des *tawhīd* fördern, um das Heil im *akhira* (Jenseits) zu erlangen. Ihre Methoden sind das Memorieren, das Rezitieren und die Praxisanleitung. Ihre Lehrpersonen sind Imame, Predigerinnen sowie das ehrenamtliche Betreuungspersonal“ (ibid.: 170).

Ceylan zählt folgende religiöse Lehrinhalte als kleinsten gemeinsamen Nenner in allen gegenwärtigen Moscheegemeinden auf: das Erlernen des arabischen Alphabets; das Erlernen der Lektüre des Korans in arabischer Sprache; das Memorieren kürzerer Koranstellen für die „Liturgie“; Grundlagenwissen (die fünf Säulen des Islams und die sechs Glaubensgrundsätze) (ibid.: 171). Entsprechend seien die Materialien für die

„Moscheekatechese“ nach diesen Inhalten konzipiert und in der Regel in der Sprache der Herkunftsländer verfasst. Die häufigsten Lehr- und Lernmaterialien seien dabei folgende: Alphabetisierungshefte für die arabische Sprache; der Koran in arabischer Sprache; sowie „Katechesebücher“ in der Herkunftssprache („*Ilmihal*bücher“) (ibid.: 171)

Aus Sicht des Projektteams sind Ceylans theoretische Ausführungen und Überlegungen zum Moscheeunterricht durchaus relevant. Seine unreflektierte Verwendung von Begriffen aus dem christlichen Kontext wie etwa „Liturgie“, sowie seine Definition von „Moscheekatechese“ erscheinen jedoch als problematisch bzw. irreführend. Während das Konzept der „Liturgie“ sich gemeinhin auf gemeinsame gottesdienstliche Handlungen bezieht, ist das von Ceylan angeführte Memorieren kürzerer Koranstellen vor allem für die individuelle Durchführung der täglichen Gebete nötig. Die Übertragung des Begriffs *wahiy* als „Gottesbeziehung durch den Koran“ ist irreführend, bedeutet das Wort doch lediglich „Offenbarung“. Die große Relevanz der Ritenlehre in der islamischen Elementarbildung an Moscheen scheint in seiner Beschreibung, zugunsten des Studiums von Glaubensartikeln, ungebührlich in den Hintergrund zu rücken. Das angeführte Genre der *Ilmihal* Bücher ist spezifisch türkisch. Wenngleich ähnliche Formate auch in anderen muslimischen Kulturkreisen zu finden sind, so mangelt es diesem Begriff daher doch klar an Repräsentativität. All dies zeigt, dass sich das vorliegende Forschungsprojekt zu Oberösterreich bei seiner Arbeit auch um solide und klare Begriffsdefinitionen bemühen muss, welche – jenseits der Theorie - den Realitäten des Unterrichts an den Moscheen, sowie den Unterschieden zu christlichen Konzepten und zwischen verschiedenen muslimischen Gemeinden gerecht wird.

Nach Ceylan genießen die türkischen Vereine seit ihrer Gründungsphase das volle Vertrauen der türkisch-muslimischen Eltern in Deutschland (Ceylan 2010). Er vermerkt allerdings, dass der Moscheeunterricht nach wie vor durch unreflektierte Nachahmung sowie durch den mangelnden erzieherischen Aspekt der Förderung der Selbständigkeit und kritischer Reflexionsfähigkeit geprägt sei. Der Autor betont jedoch, dass in den Gemeinden zunehmend kritische Stimmen laut werden, meist angeregt von der jüngeren Generation, die vermehrt in die Vorstände der Moscheegemeinden treten. (Ceylan 2010: 257).

Ceylan wendet allerdings ein, dass gegen das mehrheitlich dominante Memorieren in den Moscheen pädagogisch nichts einzuwenden sei, sofern der Religionsunterricht an

den Schulen stetig ausgebaut werde und die vermittelten Inhalte dort wissenschaftlich reflektiert würden. Ebenso unterstreicht Ceylan die Bedeutung des Memorierens im Volksschulalter mit Hinblick auf die kognitive Entwicklung des Kindes, und hebt seine Relevanz für die Durchführung der gottesdienstlichen rituellen Handlungen, die zum muslimischen Selbstverständnis dazugehören, hervor (ibid.: 257) Folgt man seinen Ausführungen, ergibt sich daraus für das aktuelle Forschungsprojekt der Befund, dass – zumindest in gewisser Weise - in allen Moscheen in Oberösterreich Moscheeunterricht stattfindet und alle Moscheegemeinden sowie ihre Bücher und Materialien gleichsam im Forschungsfokus stehen sollten.

Einen raren und fundierten, wenngleich auch knappen Einblick in eine arabische Moscheegemeinde, ihr Lehrangebot und die dabei verwendeten Materialien liefert ein Artikel von Schneider & Strunk (2010: 61-67), wobei besonders die Analyse der letzteren positiv hervorzuheben ist. Schneider und Strunk vermerken bezüglich der untersuchten Moscheegemeinde, dass die arabischsprachigen Lehrbücher namens „Islamische Erziehung“ von der Verlagsgesellschaft Granada Editions für den Moscheeunterricht eingesetzt werden, obwohl die Unterrichtssprache nach Auskunft der Vorstandsmitglieder hauptsächlich in deutscher Sprache stattfindet, da nicht alle Schüler Arabisch beherrschen würden.

Die Autor:innen betonen u.a., dass in den analysierten Lehrbüchern klassische Rollenverteilungen teilweise aufgebrochen werden und auch berufstätige Frauen abgebildet werden, allerdings die Bücher den Kindern im Hinblick auf den Umgang mit religiösen Geboten und Verboten in einer nichtislamischen Umwelt keine Lösungsansätze liefern würden. Ebenso sind die Autor:innen der Ansicht, dass die untersuchte Moscheegemeinde durch die Verwendung der deutschen Sprache einen Beitrag zur Integration der Kinder leiste, auch wenn dies eher aus dem einfachen Grund geschehe, dass nicht alle Kinder der arabischen Sprache mächtig seien und sie dadurch dazu befähigt würden, sich mit Nichtmuslimen auf Deutsch über ihre Religion zu unterhalten.

Bei der Gestaltung des Religionsunterrichts orientieren sich die Lehrenden nach den Erhebungen der Autor:innen hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung des Moscheeunterrichts an den Lehrbüchern. Die Autor:innen vermerken, dass sich die Moscheeleitung auf diese Weise eine Kontrolle über die vermittelten Inhalte

verschaffe, während persönliche Anschauungen im Unterricht nach den Angaben der Leitung nicht einfließen dürften. Auf Basis ihrer Forschungen stellen die Autor:innen die berechnete Frage, wie die Moscheelehrenden mit im Buch nicht behandelten Themen wie Scharia, Geschlechtertrennung, Strafrecht, Frauenrechte, Beziehung und Kontakt zu Nichtmuslimen, Stellenwert des Judentums und Christentums im Unterricht umgehen (ibid.: 61-67).

Erwähnenswert sind des Weiteren auch die beiden Studien zum islamischen Gemeinwesen in Berlin, welche – im Auftrag der Berliner Senatsverwaltung für Kultur und Europa - mit einem Abstand von 12 Jahren veröffentlicht wurden (Färber & Spielhaus 2006; Spielhaus & Mühe 2018). Die Ausgangslage ist somit durchaus vergleichbar mit jener des aktuellen Forschungsprojekts in Oberösterreich. Darüber hinaus enthalten die beiden Publikationen, welche sich nebenbei durch eine äußerst ansprechende Aufmachung und Bebilderung auszeichnen, eine um Vollständigkeit bemühte Auflistung und Adressenliste aller islamischen Gebetsräume in Berlin, sowie jeweils einen Beitrag zu Moscheeunterricht bzw. Bildungsangeboten in den Moscheen (Mohr 2006: 46-51; Spielhaus & Mühe 2018: 46-49).

Unter rezenten Arbeiten zu spezifischen Aspekten des Moscheeunterrichts sind zunächst die Studie von Yilgin (2007) zu den Erwartungshaltungen von Eltern, sowie der Beitrag von Begić (2011) zur Erwachsenenbildung in Moscheegemeinden von türkischen und bosnischen Verbänden zu nennen. Auch der Artikel von Kamp (2008) zur vielfältigen Rolle von Imamen in Deutschland, inklusive jener als Lehrer, in welchem türkisch-, arabisch- und deutschstämmige Imame in Berlin als Fallbeispiele behandelt werden, ist hierbei zu erwähnen.

Was die Rolle von Frauen als Lehrerinnen und Teilnehmerinnen am Moscheeunterricht betrifft, so liegen nunmehr auch einige Studien vor. Bereits Ende der 1990er Jahre unternahm Jonker (1999) Forschungen zu weiblicher Partizipation in den türkischen Moscheen Berlins, wobei auch die entsprechenden Bildungsangebote verschiedener Gemeinden für Frauen untersucht wurden. Hierbei wird, wie in ihrer oben genannten späteren Studie zum VIKZ, dessen hoher Organisationsgrad betont. Dieser erstreckt sich auch auf die Frauenabteilungen des Verbands, was verdeutlicht, dass ein strikter und konservativer Zugang zur Frage der Geschlechtertrennung bei der religiösen Unterweisung nicht zwangsläufig mit weiblicher Exklusion einhergehen muss. Ebenfalls mit dem Platz von Frauen im VIKZ, insbesondere im Bereich des Moscheeunterrichts für Erwachsene, setzt sich ein kurzer Beitrag Yardims (2011)

auseinander. Einen Erfahrungsbericht bezüglich der Arbeit von Islamlehrerinnen mit Jugendlichen vor dem Hintergrund der Einführung des deutschsprachigen Islamunterrichts an einer bosnischen Moschee liefert Čorbo-Mešić (2011). Viel empirisches Material zu den unterschiedlichen Rollen von Frauen im Moscheeunterricht hat Beilschmidt (2015) in ihrer Studie zu Moscheegemeinden von DITIB, also dem deutschen Pendant zum eng mit dem türkischen Amt für Religionsangelegenheiten (Diyamet) verbundenen ATIB Verband in Österreich, zusammengetragen und analysiert. Hierbei zeigt die Autorin auf, dass die Teilnahme und Mitwirkung am Moscheeunterricht und die Gestaltung und Leitung des Moscheeunterrichts von Frauen oftmals eine Selbstermächtigung und einen Weg zur Emanzipation von ihren Vätern und Müttern darstelle (ibid.: 165f.).

Eine differenzierte Abhandlung über Imame und den Islam in der Schweiz hat der Ethnologe Dominik Müller (2017) vorgelegt. Müller mahnt eine differenziertere Beschäftigung mit dem Alltagsleben in den Moscheen ein und befasst sich mit den Fragen, wie Autorität und religiöse Unterweisung in den Moscheen ausgehandelt werden, welche Stellung ein Imam in seiner Gemeinde einnimmt, wie sich die religiöse Unterweisung in den Moscheen gestaltet und welche Akteure daran beteiligt sind. Zuletzt setzt sich der Autor mit der Frage auseinander, wie praktizierende Muslime sowie religiöse Autoritätspersonen mit der Pluralisierung und Fragmentierung von islamischen Orientierungsangeboten umgehen. Müller teilt die Auffassung, dass sich die Forschungsagenden in Bezug auf den Islam häufig an den politischen Prioritäten der betreffenden Länder orientieren und die akademischen Auseinandersetzungen sowie die Verflechtungen zwischen islamischer Praxis und dem Alltagsleben von Muslimen in Europa vernachlässigen. Nach Müller kann die Ethnologie und die ethnographische Feldforschungspraxis diesen Mängeln entgentreten und der Komplexität muslimischen Alltagslebens in Europa Rechnung tragen.

Der Artikel Müllers basiert auf einer einjährigen ethnographischen Forschung in unterschiedlichen Moscheen und muslimischen Gemeinden mehrheitlich türkischen Ursprungs in der Schweiz und umfasst sowohl teilnehmende Beobachtung als auch Interviews mit Imamen, Gemeindemitgliedern, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern diverser muslimischer Organisationen sowie mit Vertreterinnen und Vertretern der Schweizer Bundesverwaltung und kantonalen Behörden.

Müller charakterisiert Autorität als eine Beziehung, die sich verändert und eine Prozesshaftigkeit aufweist. Laut dem Autor lässt sich Autorität im Islam als eine

Beziehung in einem doppelten Sinne verstehen: einerseits als Beziehung zwischen den normativen Quellen des Islam und jenen Personen, die diese Quellen auslegen und ihre Interpretationen verbreiten, und andererseits als eine Beziehung zwischen den jeweiligen Autoritätspersonen und den Gläubigen.

Müller vergleicht seine Forschungsergebnisse mit der Studie von Baumann et. al. (2017) über den Umgang der muslimischen Jugendlichen in der Schweiz mit Autoritäten und Orientierungsangeboten. Baumann et. al. ermittelten im Zuge der Auswertung ihrer Studie vier Typen islamischer Autoritäten: 1. Personen (Eltern, Freunde, oder Vertrauenspersonen in der Moschee oder im muslimischen Bekanntenkreis), 2. personale Instanzen (Personen, die qua Amt eine Funktion haben: Imam einer Moschee oder seine Frau, Religionslehrer, Intellektuelle, spirituelle Führer, Sheikh) 3. Organisationen (wie Diyanet, die Schweizerische Islamische Gemeinschaft (SIG) oder das Islamologische Institut) und 4. abstrakte Instanzen (religiöse Kernkonzepte, die durch personale Autoritäten vermittelt werden, Koran und Prophetentradition) (Baumann et al. 2017: 21-25).

Müller unterstreicht, dass Diyanet (das türkische Amt für Religionsangelegenheiten) in der Diaspora kein Monopol auf religiöse Einrichtungen oder Dienstleistungen habe, da auch andere Organisationen und islamische Bewegungen solche anbieten. Müller bezieht sich auf die Schlüsse von Ideli (2011: 237) und teilt mit ihm die Auffassung, dass vor allem die starke Institutionalisierung der Religion in der Türkei sowie die Kontrolle durch die Religionsbehörde dazu führe, dass religiöse Gemeinschaften und Bewegungen, die in der Türkei verdrängt oder verboten wurden, sich häufig in der türkischen Diaspora organisieren, da sie dort weitgehend ungehindert agieren können. Ideli (2011: 238) und Müller sind der Ansicht, dass die türkisch-islamische Organisationslandschaft in der Diaspora viel heterogener sei als in der Türkei.

Die religiöse Unterweisung der Kinder wird dem Ethnologen zufolge als „din kültürü ve ahlak bilgisi“ bezeichnet, was mit „Religionskultur und Wissen über die Moral und Ethik“ übersetzt werden kann. Müller teilt die religiöse Unterweisung in drei Stufen: Die erste Stufe beginnt mit dem Kindergartenalter. Die Kinder werden in dieser Phase noch gemischt-geschlechtlich von weiblichen Mitgliedern der Gemeinde, die über eine pädagogische und religiöse Ausbildung verfügen, begleitet. Die zweite Stufe beginnt ab sieben Jahren und beinhaltet das Erlernen des arabischen Alphabets und die Auseinandersetzung mit den Grundzügen des Islam (Ilmihal). In der dritten Stufe lernen die Kinder den Koran lesen, ausgewählte Suren auswendig zu rezitieren und

vertiefen sich in die Grundlagenkenntnisse des Islam. Die Jungen werden vom Imam und die Mädchen durch weibliche Betreuungspersonen mit einer theologischen Ausbildung in getrennten Räumlichkeiten unterrichtet. Der Vergleich der Lehrinhalte und Didaktik der Moscheen türkischen Ursprungs in unterschiedlichen Ländern (Deutschland, Schweiz, Österreich) impliziert und verfestigt die Annahme, dass im Allgemeinen die wesentlichen Charakteristika der Moscheekonzepte des Herkunftslandes übernommen und beibehalten werden.

Nach Müller wird für die Unterweisung der Kinder der Begriff „ders“ (Unterricht) verwendet, der einem schulischen Frontalunterricht gleiche, während für Jugendliche, junge Erwachsene und Erwachsene der Begriff „sohbet“ (Gespräch) verwendet wird, in dem der Imam einen Koranvers oder Hadith vorträgt und das Gelesene übersetzt, interpretiert, sich dabei auf die Exegese unterschiedlicher Gelehrter stützt und zuletzt die Anwesenden dem Imam ihre persönlichen Fragen stellen dürfen.

Müller stellt in seiner Untersuchung fest, dass die Autoritätsverhältnisse in der Moschee äußerst komplex sind und durch eine Vielzahl innerer und äußerer Faktoren beeinflusst werden und die ermittelten vier Typen von Autorität von Baumann et. al. im Vergleich häufig in einem Wechselverhältnis stehen und im Alltag der Moschee ständig neu ausgehandelt werden.

Laut dem Autor handelt es sich bei der Autorität im Kontext der Moschee um eine soziale Beziehung, die vor allem auf der Zuschreibung durch die Mitglieder der Moscheegemeinde beruht. Der Imam besitze nach Müller kaum zwingende Autorität aufgrund seines Amtes, selbst wenn er bei Diyanet angestellt ist. Die institutionelle Anbindung zu einer Organisation, wie beispielsweise Diyanet, könne zur Legitimität des Autoritätsanspruches beitragen, sei jedoch kein Garant für die letztendliche Zuschreibung von Autorität. Der Imam müsse durch sein theologisches Wissen, seine pädagogischen Kompetenzen und durch seine eigene Frömmigkeit die Autorität in der Gemeinde etablieren und reproduzieren. Müller unterstreicht, dass die Fragen, die an den Imam oder andere Autoritätspersonen in der Moschee gerichtet werden, sich in der Regel aus dem Alltag und der Lebenswelt der betroffenen Person ergeben und dass es den Fragenden nicht um die Entwicklung eines abstrakten Verständnisses der theologischen Inhalte, sondern vielmehr um die Erlangung eines auf die alltägliche religiöse Praxis ausgerichteten Verständnisses der religiösen Texte geht. Dieser Umstand weist darauf hin, dass die Vertrautheit des Imams mit den Lebenswelten der Gemeindemitglieder zentraler Baustein in der Zuschreibung von Autorität wird. Müller

bezieht sich in seinem Artikel auf die Forderung in politischen Debatten hinsichtlich der Notwendigkeit einer Lokalisierung des Islam im europäischen Kontext und betont, dass die Fragen der Gemeindemitglieder an ihre Religion eben durch ihre Alltagswirklichkeiten und Interaktion im gesellschaftlichen Kontext in der Schweiz entstehen.

Außerdem betont er, dass religiöse Unterweisung nicht nur zwischen dem Imam und der Gemeinde stattfindet, sondern auch unter den Gemeindemitgliedern selbst. Aufgrund der Komplexität der Aushandlungsprozesse existiere eine Vielzahl von Autoritätsansprüchen, die nicht der vermeintlichen Hierarchie zwischen dem Imam und der Gemeinde folgen. Müller beobachtet, dass der Imam durch die Konfrontation mit anderen Interpretationen häufig in seinem Autoritätsanspruch von den Mitgliedern herausgefordert wird und zitiert folgende Aussage eines Imams als Beleg für das Spannungsfeld zwischen Imam und den Moscheemitgliedern: „Manchmal findest du in der Moschee mehr Hocas [Religionsgelehrte] als Gemeindemitglieder“ (ibid.: 90).

Schließlich muss noch auf die bis dato umfassendste Ethnographie zum Moscheeleben innerhalb türkischer Verbände in Deutschland verwiesen werden, welche auch die bisher vermutlich analytischste Diskussion des Moscheeunterrichts beinhaltet. Dies ist die rezente Studie von Akca (2020), deren Forschungsergebnisse in vielen Belangen auch relevant für das aktuelle Forschungsprojekt sind. Die Autorin diskutiert u.a. die verschiedenen Formen der Wissensvermittlung im Moscheekontext und die damit verbundenen türkischen und deutschen Begrifflichkeiten. Hierbei konstatiert sie, dass, aufgrund der negativen Konnotation des Begriffs „Koranschule“ in der deutschen Gesellschaft, immer mehr Moscheen den Begriff „Religionsunterricht“ für ihre Aktivitäten bevorzugen würden (ibid.: 80). Ein besonderes Augenmerk wird auch auf die Existenz verschiedener konkurrierender Formen des Moscheeunterrichts gelegt, in denen sich traditionelle Zugänge mit Fokus auf Koranrezitationskompetenz und modernere Ansätze hinsichtlich der Betonung von Koranverstehkompetenzen gegenüberstehen. Während beide Formen teilweise mit den gleichen Problemen zu kämpfen haben, wie etwa dem lediglich unregelmäßigen Besuch vieler Schüler:innen, so scheinen auf der anderen Seite die Reformansätze auch oft mit den Erwartungen vieler Eltern zu kollidieren (ibid.: 82-87; 340-348).

Aus Akcas detaillierter Studie erschließt sich auch deutlich die - oft von außen nicht wahrgenommene - tatsächliche Bandbreite verschiedener Formen des Moscheeunterrichts, wobei sowohl Formate für Kinder und Jugendliche als auch für

Erwachsene beleuchtet werden. So werden in verschiedenen türkischen Moscheen schon allein hinsichtlich des Studiums des Korans bisweilen Koranunterricht (*Kur'an ders'i*), Korankurs (*Kur'an kursu*), Koranalphabetisierung (*elif cüz*) und Koranrezitation (*tecvid*) unterschieden. Die elementarerer dieser jeweiligen Formate gehen einher mit grundlegender Ritenlehre (zur Verrichtung der täglichen Gebete und anderer ritueller Handlungen) sowie Glaubenslehre, was – wie oben bereits ausgeführt – in türkischen Kontexten zumeist als *Ilmihal* bezeichnet wird. Diese Art der Basisunterweisung für Kinder und die vergleichbaren Korankurse für Erwachsene stellten die am stärksten nachgefragten, und demgemäß auch am weitesten verbreiteten Angebote innerhalb des Spektrums des Moscheeunterrichts dar (ibid.: 80-88).

Fortgeschrittenenkurse, welche sich zusätzlich noch etwa mit der Koranauslegung oder den prophetischen Überlieferungen (Hadith) beschäftigen, würden weitaus seltener angeboten. Derartige Themengebiete und andere vertiefende religiöse Diskussionen fänden hingegen, im Gegensatz zu wöchentlichen Kurs- oder Schulformaten, vor allem im Rahmen von edukativen religiösen Gesprächsrunden (*sohbet*) statt. Hierbei ist hervorzuheben, dass Akcas Definition von *sohbet* als „Treffen von an religiösen Themen interessierten Gläubigen, in denen religiöse Inputvorträge, persönliche Fürbitten, Predigten, Koraninterpretationen und *Ilmihal*-Inhalte sich abwechseln“ und in denen „das Publikum an die jeweiligen Leiter*innen Fragen stellen und diskutieren kann“ (ibid.: 87), weitaus präziser ist als jene von Müller (siehe oben). Dies ist wichtig, da anzunehmen ist, dass auch im Kontext türkischer Moscheevereine in Oberösterreich das Format der *sohbet* von Relevanz ist, und somit klar über eine enge Eingrenzung, wie sie mit dem Begriff der „Koranschulen“ transportiert wird, hinausweist.

Im Allgemeinen wird von Akca darauf hingewiesen, dass trotz der vielerorts noch dominanten Schwerpunktsetzung auf Koranrezitation, ritueller Normenlehre und Frontalunterricht, sich aus dieser und früheren empirischen Studien das Klischee einer „Pädagogik der Unterwerfung“ mit keinerlei Platz für Diskussion und Reflexion nur schwer verallgemeinernd bestätigen lässt. Zudem seien, und hier stimmt ihr Befund offenkundig mit dem zuvor angeführten von Müller überein, die Mechanismen der Autoritätskonstruktion innerhalb der Gemeinden weitaus komplexer als bisher zumeist angenommen, weshalb ein ausschließlicher Fokus auf Imame und andere religiöse Experten irreführend sei (ibid.: 81, 383). Demgemäß werden in der Studie Unterschiede zwischen ehrenamtlichem Engagement auf der einen und vom

türkischen Diyanet finanzierten DITIB Imamen auf der anderen Seite herausgearbeitet (ibid.: 86, 120f.). Das gleiche gilt für abweichende Formen der institutionalisierten Ausbildung für Religionslehrer innerhalb der Vereine. Hierbei sticht insbesondere der bereits oben erwähnte und auch in Oberösterreich tätige VIKZ hervor, welcher, wie schon in der Arbeit von Jonker (2002) vermerkt, seit den 1970ern standardisierte Lehrgänge mit Abschlussjahr an einer Institution der Bewegung in Istanbul anbietet. Als Fazit der Studien von Akca (2020) und Müller (2020) kristallisieren sich folgende relevante Aspekte für die vorliegende Untersuchung heraus: Ermittlung der unterschiedlichen Dynamiken der Moscheegemeinden im Hinblick auf die existierenden Autoritätsansprüche, Berücksichtigung der Rolle der einzelnen beteiligten Akteure in diesem Spannungsfeld sowie eine Analyse möglichst unterschiedlicher Fälle und Kontexte im Zuge der Forschungen.

Die Reichweite und Grenzen des Forschungsgegenstandes des Moscheeunterrichts in Oberösterreich soll nun noch anhand einer konkreten Untersuchung aus Duisburg und Hochfeld (Nordrhein-Westfalen) von Rauf Ceylan (2018) in Betracht gezogen werden. Die Relevanz seines Beitrages ergibt sich daraus, dass er bereits auch die substanziellen demographischen Verschiebungen innerhalb der lokalen muslimischen Gemeinden ab dem Jahr 2014 berücksichtigt, und somit nicht nur die typische Klientel der etablierten Moscheelandschaft im Fokus hat, sondern eine differenzierte Analyse im Hinblick auf die Heterogenität der Muslime in den Moscheegemeinden verfolgt. Hierbei betont er, dass die Heterogenität der muslimischen Bevölkerung durch den Zuzug von Flüchtlingen insbesondere aus Syrien massiv zugenommen habe, und sich auch innerhalb etablierter Moscheevereine niederschlage. In seinem Beitrag erörtert Ceylan derartige neue Migrantengruppen und alte Ausgrenzungsmechanismen im Kontext der Etablierten-Außenseiter-Figuration und bezieht sich auf den sozialen Aufstieg türkisch-stämmiger Migranten, die sich infolge von Geschäfts-, Vereins- und Moscheegründungen sowie durch Immobilienkäufe in den letzten 50 Jahren nun in bestimmten Stadtteilen zu den Etablierten zählen könnten. In Verbindung mit ihrem Engagement in der Kommunalpolitik würden sie daher einen aufgewerteten sozialen Status aufweisen (ibid.: 90-91). Trotz ihrer erst rezenten Ankunft hätten allerdings die syrisch-muslimischen Flüchtlinge eine hohe Akzeptanz seitens der türkischstämmigen Muslime erfahren. Nach Ceylan und den befragten Experten werden die syrischen Flüchtlinge von den lokalen muslimischen Gemeinden nicht nur mit offenen Armen, sondern auch als aktive Mitglieder in ihren Vereinen aufgenommen.

Es ist davon auszugehen, dass sich ähnliche Dynamiken zumindest teilweise auch in Oberösterreich entfaltet haben, wobei hierbei neben den syrischen noch vor allem jene der afghanischen Flüchtlinge zu beachten ist. Außerdem ist in größeren Städten, wie etwa in Linz, aufgrund der Größe der jeweiligen Gemeinden, auch die gegenläufige Tendenz zu beobachten, dass erst vergleichsweise kurz angesiedelte Gruppen wie Syrer oder die afghanischen schiitischen Hazara rasch eigene Moscheen und Vereine gründen. Was schiitische Gruppen betrifft, ist hervorzuheben, dass diese in der Literatur bisher völlig absent sind. All diese Prozesse sind im Rahmen des Forschungsprojekts im Auge zu behalten.

3. Resümee und Ausblick

Aus der Zusammenschau der vorhandenen Forschungsliteratur zum Unterricht an Moscheen in Österreich, Deutschland und – in geringerem Maße – der Schweiz, ergeben sich einige vergleichende Beobachtungen, welche für das aktuelle Forschungsprojekt in Oberösterreich berücksichtigungswürdig sind. Zunächst ist festzuhalten, dass sich die Forschung auf diesem Gebiet im deutschen Kontext schon weiter fortgeschritten zeigt, während sie sich in Österreich im Großen und Ganzen noch im Anfangsstadium befindet. Aufgrund der Tatsache, dass insbesondere im türkischen Spektrum in beiden Ländern sehr ähnliche bzw. sogar die gleichen Vereine, Vereinsverbände und islamischen Gemeinschaften tätig sind, bieten sich hier naturgemäß zahlreiche Anknüpfungspunkte in der Betrachtung. So finden sich in Oberösterreich u.a. mit ATIB, UIKZ und ALIF direkte Pendanten zu den deutschen Verbänden DITIB, VIKZ und Islamische Gemeinschaft Milli Görüş (IGMG). Im Gegensatz dazu ist in beiden Ländern die Forschung zu nicht türkisch dominierten Moscheegemeinden bzw. -vereinen noch sehr unterentwickelt. Somit wird besonders in der Arbeit mit bosnischen, albanischen, arabischen, afghanischen und tschetschenischen Moscheegemeinden in Oberösterreich Neuland beschritten worden. Noch stärker trifft dies auf die schiitische Gemeinde zu, welche bis dato innerhalb der Forschung überhaupt noch keine Beachtung gefunden hat.

Ein gewichtiger Unterschied zwischen dem österreichischen und dem deutschen Kontext liegt in der staatlichen Institutionalisierung und Repräsentanz der muslimischen Gemeinschaft. Eine einzelne Organisation wie die IGGÖ in Österreich,

welche für die offizielle Verwaltung der religiösen Belange der im Lande lebenden Muslim:innen zuständig ist, gibt es in Deutschland nicht. Insofern lässt sich die zu untersuchende Rolle der IGGÖ bzw. ihres regionalen Ablegers, der IRG OÖ, im Unterricht der verschiedenen Moscheegemeinden nur sehr bedingt mit Beobachtungen im Nachbarland vergleichen. Ebenso ist nunmehr in Österreich seit dem Islamgesetz von 2015, im Gegensatz zu Deutschland, die Auslandsfinanzierung von Imamen, z.B. für von Diyanet eingesetzten sogenannten Religionsbeauftragten in ATIB Moscheen, nicht mehr möglich. Es gilt zu erforschen, wie sich diese neuen rechtlichen Richtlinien auf den Unterricht in den Gemeinden ausgewirkt haben bzw. auswirken. Auch die langjährige flächendeckende Integration des islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen unter der Aufsicht der IGGÖ stellt ein Spezifikum des österreichischen Kontexts dar. Vor diesem Hintergrund ergibt sich zunächst die Frage nach den Autoritätsverhältnissen zwischen der IGGÖ, IRG OÖ, den Dachverbänden bzw. Kultusgemeinden und den einzelnen Moscheegemeinden. Damit verbunden gilt es zu ergründen, unter welchen Bedingungen in den Moscheegemeinden Lehrpläne für den Moscheeunterricht gestaltet werden, welche didaktischen Methoden, Lehrinhalte und Kompetenzen zur Grundsäule der religiösen Bildung in Moscheegemeinden werden und welche Rolle die jeweiligen strukturellen Ebenen in diesen Prozessen spielen.

Als letzter Punkt in dieser Zusammenschau sei noch darauf hingewiesen, dass sowohl die Dokumentation und Analyse der verschiedenen im Moscheeunterricht verwendeten Materialien, wie sie im Zuge des Projekts für Oberösterreich durchgeführt werden, als auch die genauere Erforschung der Erfahrungen und Erwartungen von Eltern und Kindern an die Bildungsangebote, ihre Anbieter und die durchführenden Personen in Forschungen zu beiden Ländern noch nicht sehr stark ausgeprägt ist. Durch die gezielte Sammlung der Unterrichtsbehelfe und die ergebnisorientierten Befragungen innerhalb dieser Zielgruppen wird das Projekt insbesondere auch in diesem Bereich dazu beitragen, wesentliche Lücken in der bisherigen Forschung zu schließen bzw. zu verkleinern.

Quranic Teaching und Islamic Faith Schools in Großbritannien

Aigner Petra & Schwarzböck Benjamin

- 1. Einleitung (108)**
- 2. Die muslimische Bevölkerung im Vereinigten Königreich - *British Muslims* (109)**
- 3. Das Bildungssystem in England & Wales im Kontext von British Muslims und Faith Schools (116)**
 - 3.1 Die unterschiedlichen Schulformen (118)
 - 3.2 Statistische Daten zu Schüler:innen in England (119)
- 4. Faith Schools im UK Bildungssystem und British Muslims (122)**
 - 4.1 Definition und historischer Kontext Faith Schools (122)
- 5. Quranic Teaching und Islamic Faith Schools (124)**
 - 5.1 Quranic Teaching (125)
 - 5.2 Typen von Islamic Faith Schools (125)
 - 5.3 Zahlen und Fakten zu Islamic Faith Schools (126)
 - 5.3.1 *Islamic Schools im staatlichen Leistungsranking* (128)
- 6. Quranic Teaching und Faith Schools aus wissenschaftlicher Perspektive (128)**
 - 6.1 Thematischer Überblick (129)
 - 6.1.1 *Jugendliche und Islamic Schools* (130)
 - 6.1.2 *Wissenschaftliche Opinion Leaders im UK* (131)
- 7. Fazit (132)**

1. Einleitung

Dieser Bericht gibt einen Überblick zu *Quranic Teaching* und *(Islamic) Faith Schools* in Großbritannien¹²¹. Der Bericht ist in fünf Abschnitte gegliedert. Erstens werden statistische Daten zu Muslim:innen in Großbritannien skizziert, um die gesellschaftliche Bedeutung dieser Bevölkerungsgruppe hervorzuheben und in den Kontext des britischen Bildungssystem, *Faith Schools*, *Islamic Faith Schools* und *Quranic Teaching* zu stellen und u.a. den Bedarf und gesamtgesellschaftlichen Stellenwert von *Islamic Faith Schools* zu erläutern.

¹²¹ Der Begriff „Großbritannien“ schließt England, Wales, Schottland und Nordirland ein, statistische Daten der ONS (Office for National Statistics) und wissenschaftliche Literatur zu *Quranic Teaching* beziehen sich allerdings primär auf England, Wales und teilweise Schottland. Nordirland erhebt nahezu keine Daten zur muslimischen Bevölkerungsgruppe.

Im zweiten Abschnitt wird ein kurzer allgemeiner Überblick über das Schulsystem in England gegeben, um nachfolgend Faith Schools im Kontext von *Islamic Faith Schools* und *Quranic Teaching* allgemein und im Kontext des britischen Bildungssystems darzustellen.

Im Anschluss werden im dritten Abschnitt zuerst einige Begriffsdefinitionen betreffend *Faith Schools* im Allgemeinen vorgenommen. Aufbauend auf diese, behandelt der vierte Teil *Islamic Faith Schools* und *Quranic Teaching* im Speziellen. Diese beiden Begriffe und deren Entwicklungsgeschichte sowie inhaltliche Bedeutung im Kontext Großbritanniens werden dabei detailliert herausgearbeitet. Additiv werden einige statistische Informationen präsentiert.

Im fünften Teil wird ein grober Überblick zu den Erkenntnissen und Perspektiven aus der wissenschaftlichen Forschung betreffend *Quranic Teaching* und *Faith Schools* in Wechselwirkung mit der säkularen Gesellschaft vorgestellt. Dazu werden bedeutende Wissenschaftler:innen des Forschungsfeldes kurz vorgestellt, danach wird auf aktuelle wissenschaftliche Debatten eingegangen.

2. Die muslimische Bevölkerung im Vereinigten Königreich - *British Muslims*

Die muslimische Bevölkerungsgruppe in Großbritannien¹²² umfasste im Jahr 2017 knapp 3,4 Millionen Menschen (5,4% der Gesamtbevölkerung) (sh. Tabelle 1) (ONS 2017). In England lebt(e) der größte Anteil der muslimischen Bevölkerungsgruppe (3,3 Millionen oder 6% der englischen Bevölkerung). Der muslimische Bevölkerungsanteil wächst stetig, im Vergleich zu 2017 betrug der Bevölkerungsanteil der Muslim:innen im Jahr 2011¹²³ in England 5% und in Großbritannien 4,4%.

¹²² Ohne Nordirland, da in Nordirland 2011 die letzte Volkszählung mit der Erfassung der Bevölkerung nach Religion stattfand. 2011 lebte in Nordirland ein sehr geringer Anteil an MuslimInnen, 3832 Personen oder 0,2% Bevölkerungsanteil Nordirlands.

¹²³ Die Volkszählung im Vereinigten Königreich findet alle 10 Jahre statt (Jahr 2001; Jahr 2011 usw.), daher existieren zu manchen Themenbereichen keine aktuelleren Daten als 2011.

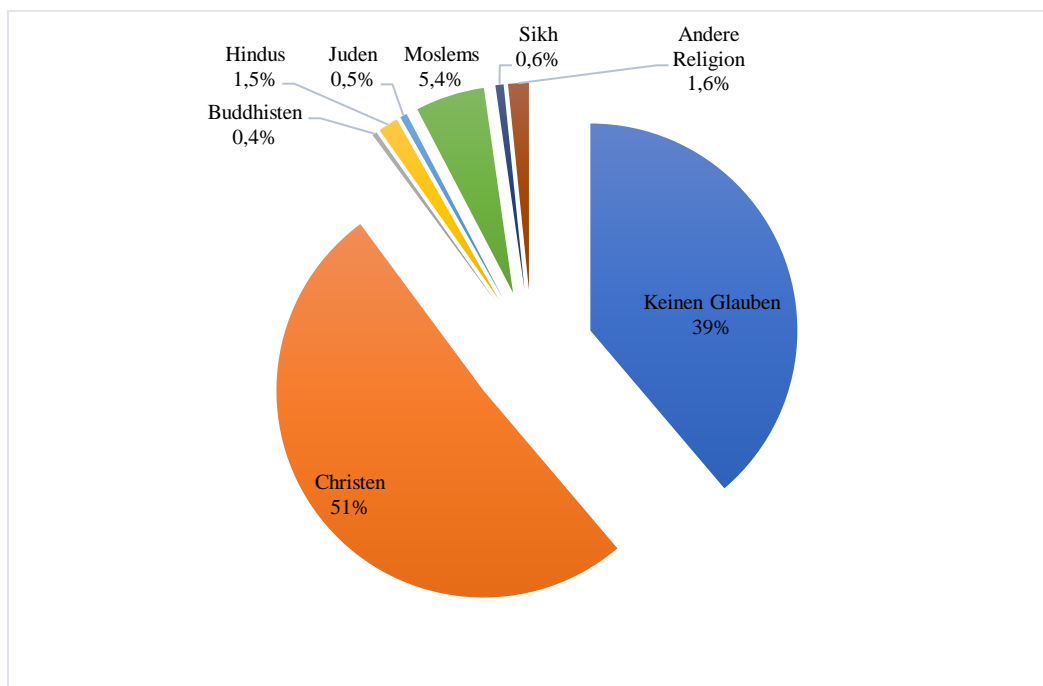
Tabelle 1: Muslimische Bevölkerungsgruppe - British Muslims (2017)

2017	Gesamtbevölkerung	Muslimische Bevölkerung	In Prozent %
England	55.108.888	3.289.377	6,0
Schottland	5.311.133	93.136	1,8
Wales	3.077.294	49.931	1,6
Gesamt (UK ohne Nordirland)	63.497.315	3.432.444	5,4

Quelle: ONS (2017); Eigene Berechnungen (2021).

Die muslimische Glaubensgemeinschaft stellt bezogen auf Großbritannien ohne Nordirland wie in Grafik 1 ersichtlich, mit einem Anteil von 5,4% die zweitgrößte Glaubensgemeinschaft nach den Christ:innen (51%).

Grafik 1: Bevölkerung Großbritanniens nach Glaubensrichtungen 2017

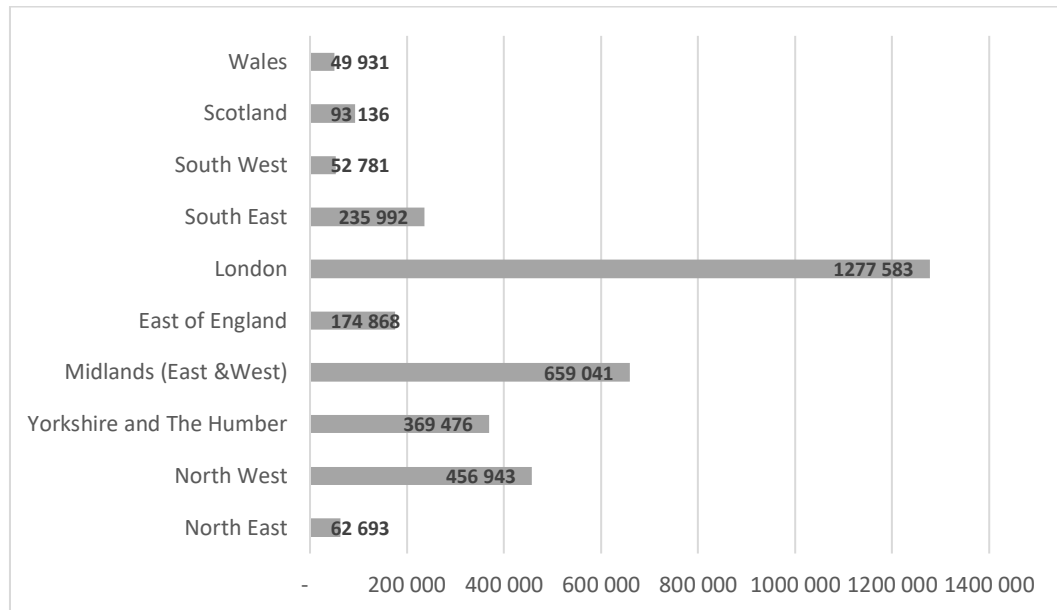


Quelle: ONS (2017); Eigene Berechnungen (2021)

Die regionale Verteilung der muslimischen Bevölkerung ist in Grafik 2 dargestellt. Britische Muslim:innen lebten, bezogen auf das Jahr 2017, vor allem in London (ca. 1,3 Millionen) und den British Midlands (um die Region Birmingham) mit knapp

700.000 ansässigen Muslim:innen (ONS 2017). Besonders konzentriert sich die muslimische Bevölkerung in den Stadtteilen East London/London und den Städten Birmingham, Bradford, Sheffield, Leeds oder auch Blackburn (ibid.). 2011 waren über 12% der in London lebenden Menschen der muslimischen Gemeinschaft zuzuschreiben (aktuellen Schätzungen zufolge sind es ungefähr 14%) (ibid.).

Grafik 2: Regionale Verteilung der *British Muslims* in England und Wales im Jahr 2017



Quelle: ONS (2017); Eigene Berechnungen (2021).

Die Immigrationsgeschichte der muslimischen Migrant:innen nach Großbritannien ist eng verflochten mit den ehemaligen britischen Kolonialgebieten und dem *British Commonwealth*¹²⁴. Vereinzelt begann Immigration nach England um 1750 (vor allem mit Bezug zur Schifffahrt); Um 1850 kamen erste Migrant:innen aus Indien und Pakistan, aber auch aus Afrika (vor allem Somalia) nach Mittel- und Nordengland, und siedelten sich in Hafenstädten wie Cardiff, Bristol oder Liverpool an (prädominant in Zusammenhang mit einer Erwerbstätigkeit im Kontext der Schifffahrtsindustrie, die Handelsrouten zwischen England und den Kolonien bediente) (Baxter 2007; Aigner et al. 2012; Iqdal 2016, Gilliat-Ray 2017). Eine erste Moschee soll um 1860 in Cardiff

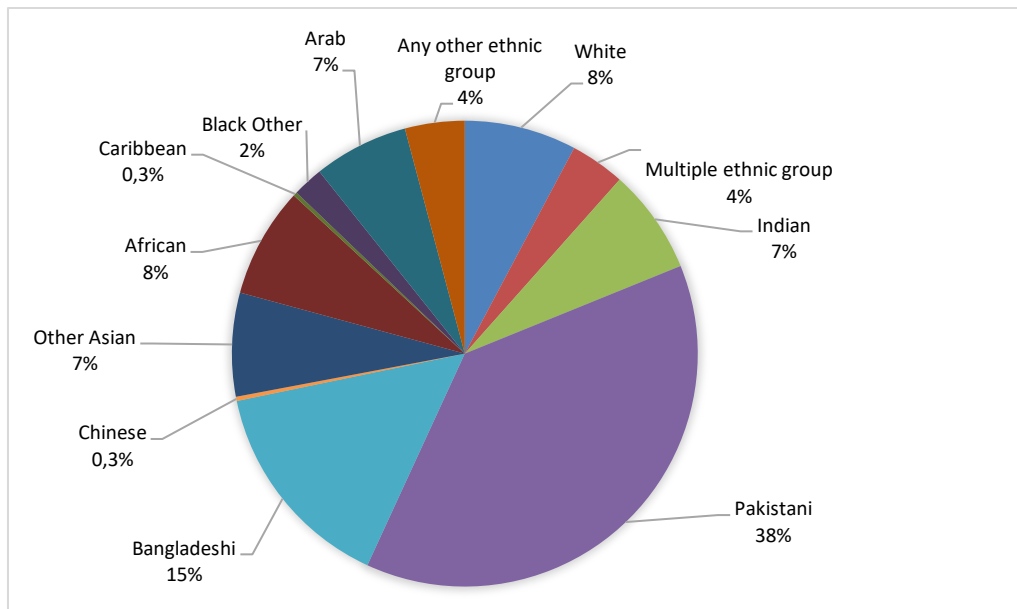
¹²⁴ Großbritannien verfolgte jahrzehntelang in seiner Einwanderungspolitik ein Migrationsmodell, das häufig in ehemaligen Kolonialmächten (UK, Frankreich, oder Niederlande) vorgefunden wird, und durch eine mäßig offene Einwanderungs- und Staatsbürgerschaftspolitik (*Ius Domicilii*) im Kontext einer koordinierten Marktwirtschaft und eines sozialdemokratischen Wohlfahrtsstaatsmodells charakterisiert werden konnte; Ansätze von Multikulturalismus sind hier ersichtlich (Castles&Miller 1998; Aigner 2008).

eröffnet worden sein, erstmals schriftlich dokumentiert ist die Öffnung einer ersten Moschee in Liverpool im Jahr 1887 (Baxter 2007; Iqdal 2016).

Der 1914 *British Nationality and Aliens Act* bedeutete, dass Personen, die in Gebieten des *British Empire* geboren wurden, automatisch den Status von *British Subjects* später *British Citizens* (Staatsbürgerschaft) erhielten (Baxter 2007). In den 1950er, 1960er und etwas abgeschwächt in den 1970er Jahren fand verstärkt Migration aus Asien, vor allem aus Pakistan und Indien statt. Ursprünglich handelte es sich hierbei um Arbeitsmigration¹²⁵, besonders im ungelernten und weniger qualifizierten Bereich (Tätigkeiten in der Textilindustrie) von Männern, die später ihre Familien im Rahmen von Familiennachzugsprogrammen nachholten. Erst der sog. *Immigration Act 1971* beschränkte die Immigration aus Regionen des Commonwealth; das automatisierte Staatsbürgerschaftsrecht wurde abgeschafft. (Baxter 2007; Aigner et al. 2012a).

Heute stammen die meisten der britischen Muslim:innen ursprünglich aus Asien, vor allem aus Bangladesch (15%) oder Pakistan (38%), aber auch aus Afrika (8%) oder Indien (7%) (sh. Grafik 3).

Grafik 3^{126,127}: British Muslims nach Ethnic Group im Jahr 2011



Quelle: ONS (2011); Eigene Berechnungen (2021).

¹²⁵ Vergleichbar mit der Gastarbeitermigration der 1950iger, 1960iger und 1970iger Jahre in Deutschland und Österreich

¹²⁶ Britische Daten zur Bevölkerung werden nicht nach Staatsbürgerschaft, wie z.B.: von der Statistik Austria, sondern, zu ‚Ethnic Groups‘, also im weiteren Sinne nach kultureller Identität der Bevölkerungsgruppe, erhoben und aufgeschlüsselt.

¹²⁷ Um die Daten authentisch zu präsentieren wurden Elemente mancher Grafiken in der englischen Sprache belassen.

Viele der Migrant:innen aus Pakistan oder Bangladesch kamen ursprünglich aus denselben Ursprungsregionen oder Städten; beispielsweise stammt ein Großteil der Bangladescher:innen aus der Region *Sylhet* und lebt heute mehrheitlich in dem Londoner Stadtteil *Tower Hamlets*, wogegen Pakistaner:innen mehrheitlich aus der Region *Mirpur* stammen und sich in Bradford ansiedelten (Iqdal 2016). Die meisten der afrikanischen Muslim:innen, welche 8% der britischen-muslimischen Bevölkerung ausmachen, stammen aus Somalia (ca. 100.000 bezogen auf das Jahr 2011), wobei bereits um 1850 erste muslimische Somalier:innen in englische Hafenstädte einwanderten (ONS 2011; Aigner et al 2012a; Iqdal 2016). Der Großteil der muslimischen Somalier:innen allerdings wanderte im Rahmen von Flüchtlingsbewegungen in den letzten 20 Jahren nach Großbritannien ein (Iqdal 2016). Die meisten türkischen Muslim:innen stammen aus Zypern (67.000 Personen), wogegen nigerianische Muslim:innen (ca. 16.000 Personen oder 10% der nigerianischen Bevölkerung Großbritanniens) besonders in den 1990er Jahren aus wirtschaftlichen Gründen migrierten; die meisten sind dem Volk der Yorubas (Südnigeria) und Hausa (Nordnigeria) zugehörig (ibid.). In den letzten Jahren wanderten auf Grund von Fluchtbewegungen Afghan:innen und Iraker:innen aus dem mittleren Osten ein (ibid.).

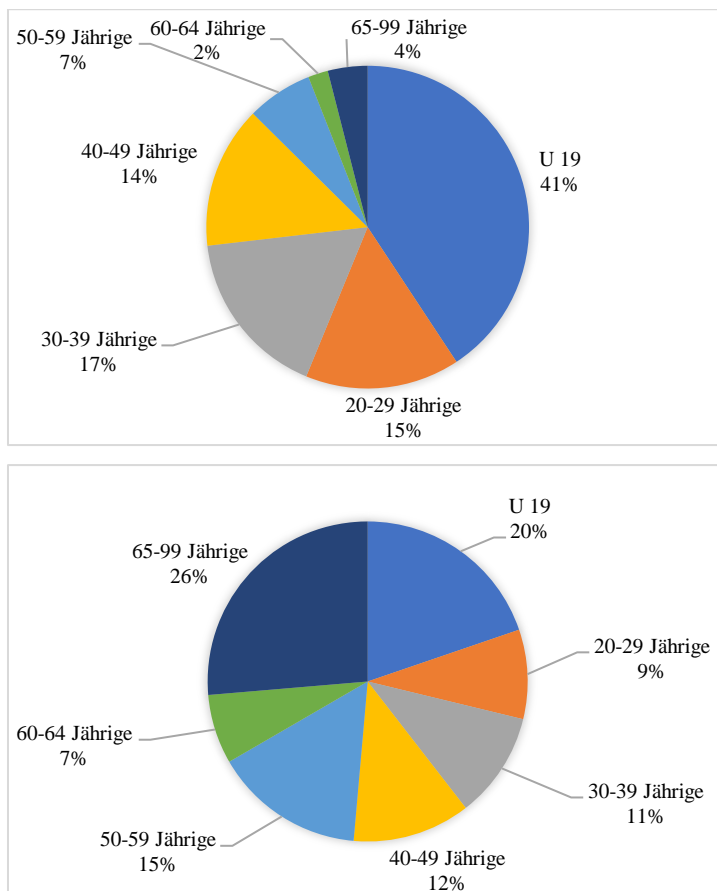
Britische Muslim:innen (British Muslims) sind dabei nicht als eine homogene Einheit zu verstehen. Vielmehr stellen sich die Mitglieder auf Grund der unterschiedlichen Ursprungsländer in ihren kulturellen Identitäten sehr fragmentiert dar. Mehrheitlich werden die Sprachen Punjabi, Urdu, Bengali/Sylheti oder Arabisch gesprochen; außerdem gehören britische Muslim:innen mehrheitlich den Sunnit:innen (90%) an, 10 % gehören zu den Schiit:innen (ibid.).

Von den 2011 im Vereinigten Königreich lebenden Muslim:innen sind 47% im Vereinigten Königreich geboren und gehören somit mindestens zur zweiten Generation britischer Muslim:innen (ONS 2013). Im Jahr 2011 fühlten sich 73,3% der britischen Muslim:innen, unabhängig vom Geburtsort/Geburtsland, in ihrer Identität als britisch (Ali 2015). Hervorzuheben gilt, dass zwischen erster und zweiter Generation große Unterschiede bestehen. Die erste Generation lebte ursprünglich häufig segregiert in räumlicher und sozialer Nähe der eigenen *community*, erst die bereits in Großbritannien geborenen Muslim:innen interagierten auf unterschiedlichen Ebenen

verstärkt mit der Mehrheitsbevölkerung (Iqdal 2016). In diesem Kontext entstanden aufgrund der jahrzehntelangen multikulturellen Ausrichtung Großbritanniens in Großstädten wie Birmingham, Leicester oder Bradford bis zu einem gewissen Grad abgeschottete Wohnviertel, die nach ethnischen Zugehörigkeiten und in Folge auch Glaubenszugehörigkeiten zusammengesetzt waren (zb. in Birmingham: Sparkbrook, Springfield, Small Heath, Saltley, Alum Rock und weitere).

Im Unterschied zu den Angehörigen anderer Religionsgemeinschaften ist der Anteil an jungen Menschen, vor allem der unter 19-jährigen (41%), bei Muslim:innen sehr hoch. In Grafik 4 ist der Vergleich der unterschiedlichen Altersgruppen zwischen britischen Muslim:innen und britischen Christ:innen dargestellt.

Grafik 4: British Muslims (1) und Christians (2) nach Altersgruppen im Vergleich im Jahr 2018¹²⁸



Quelle: ONS (2017); Eigene Berechnungen (2021).

¹²⁸ Bezug England und Wales

Ebenfalls zeigt sich in den Zensusdaten bezogen auf 2018, dass unter der britisch muslimischen Bevölkerungsschicht die Arbeitslosigkeit höher als in anderen Glaubensgruppen war (ONS 2018). 2018 war die Arbeitslosenrate unter der muslimischen Bevölkerung mit 5,7% die höchste im Vergleich zu anderen Glaubensgemeinschaften (sh Tabelle 2). Gleichzeitig ist die Nichterwerbsquote unter der muslimischen Bevölkerung ebenfalls aussagekräftig, vor allem im Bezug zu muslimischen Frauen. Die Nichterwerbsquote unter muslimischen Frauen zwischen 16 und 64 Jahren betrug im Jahr 2018 55,7%. Dies entspricht der höchsten Nichterwerbsquote unter Frauen aufgeschlüsselt nach Glaubensgemeinschaften. Die geringste Nichterwerbstätigenquote unter Frauen zeigte sich unter der Bevölkerungsgruppe, die angab keiner Glaubensgemeinschaft anzugehören (23,5%) (ONS 2019).

Tabelle 2: Arbeitslosenrate und Nichterwerbsquote der 16-64-Jährigen nach Glaubensgemeinschaft und Geschlecht im Jahr 2018¹²⁹

Religion	Arbeitslosenrate in %	Nichterwerbsquote Männer in %	Nichterwerbsquote Frauen in %
No religion	3,5	15,6	23,5
Christian	2,9	16,5	25,0
Buddhist	2,7	22,9	32,1
Hindu	3,9	12,9	27,3
Jewish	2,3	19,3	27,5
Muslim	5,7	22,9	55,7
Sikh	4,4	17,0	27,1
Any other religion	3,3	21,1	25,9

Quelle: ONS (2019); Eigene Berechnungen (2021)

In Tabelle 3 wird verdeutlicht, dass die muslimische Bevölkerung vor allem in den Sparten Gastronomie und Handel (28%), Transport (17%) und dem Bildungs- und Gesundheitssektor (26%) tätig ist. Die muslimische Bevölkerung zeigt außerdem einen sehr hohen Anteil an Selbstständigen (Clark/Drinkwater 1998; Ram/Jones 2008; Aigner 2012b; Ram et al. 2012; Jones et al. 2014).

¹²⁹ Bezug England und Wales

Tabelle 3: Beschäftigung von Zugehörigen unterschiedlichen Glaubensgemeinschaften nach Wirtschaftssektoren im Jahr 2017 (Zeilenprozente)

2018	Agriculture, forestry and fishing	Energy and water	Manufacturing	Construction	Distribution, hotels and restaurants	Transport and communication	Banking and finance	Public admin, education and health	Other services
No religion	0,6	1,7	9,6	7,9	18,5	9,5	17,9	28,1	6,2
Christian	1,1	1,5	9,3	7,2	17,1	8,0	17,3	32,8	5,6
Buddhist	-	-	6,4	3,4	25,5	8,2	19,7	25,7	10,8
Hindu	-	0,5	8,2	2,9	21,6	20,2	22,2	21,0	3,1
Jewish	-	-	3,9	4,9	10,0	8,9	35,2	29,8	7,1
Muslim	-	0,6	5,0	2,9	28,3	16,7	15,4	26,3	4,7
Sikh	-	1,9	7,0	8,2	18,5	16,7	19,0	24,8	3,8
Other	0,6	1,5	7,2	6,7	15,3	9,9	20,0	31,1	7,8

Quelle: ONS (2017); Eigene Berechnungen (2021).

Die oben beschriebenen Punkte veranschaulichen, dass vor allem, aufgrund der hohen Zahl an jungen Menschen mit muslimischem Religionshintergrund, dem Bildungssystem und den dazugehörigen *Islamic Faith Schools* nicht nur aktuell, sondern auch in Zukunft eine bedeutende Rolle zugeschrieben werden kann.

3. Das Bildungssystem in England & Wales im Kontext von British Muslims und Faith Schools¹³⁰

Das allgemeine Schulsystem und dessen Ausgestaltung wird grundsätzlich vom (*Basic*) *National Curriculum* festgelegt und dieses ist mit dem österreichischen Schulsystem nur beschränkt vergleichbar. Historisch betrachtet war das englische Schulsystem ursprünglich eng mit der Kirche verbunden. Um 1870 wurden Schulen zwar national organisiert, aber sowohl staatlich als auch kirchlich finanziert (Kirchberger 2007). Auf Basis des *1944 Education Act* wurde die Kooperation von Kirche und Staat hinsichtlich des englischen Bildungssystems verstärkt und unterschiedliche Schultypen ins Leben gerufen (ibid.). Anglikanische und katholische Schulen wurden zu *voluntary aided schools*, also Teil des nationalen und staatlich geprägten Schulsystems mit Aufrechterhaltung ihrer religiösen Charakteristiken im Schulalltag (Department of Education 2019; Kirchberger 2007).

¹³⁰ Schottland und Nordirland folgen einer eigenen Struktur, angelehnt an England, dennoch unterschiedlich, und werden hier nur am Rande behandelt.

Besonders in den 1970er Jahren entstanden einerseits erste Tendenzen, *Faith Schools* im Rahmen der multikulturellen Ausrichtung und zunehmender religiöser und ethnischer Diversität Großbritanniens zu gründen und andererseits in *Faith Schools* Glauben eng mit dem Schulcurriculum zu verknüpfen (ibid.). Besonders die Bildungsreformen (a) *Education Reform Act of 1988*, (b) *Education Act 1996* und (c) *School Standards and Framework Act 1998* definieren bis heute die Bildungslandschaft in Großbritannien und unterstützen andererseits sog. *multi-faith teaching*, vor allem in den staatlich finanzierten Schulen (ibid.).

Das *National Curriculum* in England wird aktuell von der Regierung determiniert und gibt den gestalterischen Rahmen vor, wobei Kommunen regional relativ autonom agieren können. Im *National Curriculum* ist auch die *religious education and sex education* verankert. Darunter fallen u.a der Religionsunterricht und die grundlegenden Regeln für dessen inhaltliche Ausrichtung (Open Government o. D: Basic National). In Großbritannien gibt es einen gemeinsamen Religionsunterricht für alle Konfessionen. Dort sollen die Schüler „unterschiedliche Religionen, Glaubenssysteme, Werte und Traditionen verstehen und respektieren“ lernen (ibid.). Diese Form des Religionsunterrichts könnte auch als eine Form von Ethikunterricht bezeichnet werden. Großer Wert wird daraufgelegt, Strömungen des Humanismus im sog. Ethik Unterricht zu inkludieren. Weiterhin existiert das Reglement, dass die Schulen einen „täglichen Gottesdienst“ anbieten müssen, von dem die Eltern ihre Kinder aber abmelden können. (ibid.)

Generell werden je nach Alter der Schulkinder die Bildungseinrichtungen grob in *Primary und Secondary Schools* eingeteilt. Im Alter zwischen 5 und 11 Jahren besuchen Schüler:innen Einrichtungen der *Primary School*, diese ist ähnlich zur Grundschulausbildung in Österreich. Die Schulpflicht gilt ab dem 5ten Lebensjahr bis zum Alter von 16 Jahren. Die Schulpflicht wird in der *Secondary School* mit dem Erwerb des Abschlusszertifikats *General Certificate of Secondary Education (GCSE)* vollendet. Das Ziel ist dabei, alle Jugendlichen laut dem geltenden Curriculum auf denselben bzw. auf einen vergleichbaren Bildungsstand zu bringen (Open Government o. D: Basic National).

Um anschließend die Hochschulreife ähnlich wie in Österreich zu erreichen, müssen Schüler:innen weitere zwei Jahre eine Schule besuchen und können somit durch den Abschluss der AS und A Level das GCE (General Certificate of Education) erwerben, welches der österreichischen Matura entspricht (Open Government o. D: Basic National 2021).

Wesentlich im britischen Schulsystem ist außerdem, dass Schulen unterschiedlich strukturiert und finanziert sein können: spezifisch staatlich, teilstaatlich oder über Stiftungen oder Schulgelder (z.B. staatliche Schule, Privatschule, Academy, etc.) (ibid.) (sh. 3.1).

3.1 Die unterschiedlichen Schulformen

Es folgt eine kurze Skizze zu den unterschiedlichen Schulformen im englischen Schulsystem, die seit den Restrukturierungen des Bildungssystems der 1970er Jahre in etwa in dieser Form existieren. Die im Interesse dieser Arbeit stehenden *Faith Schools* können in weiterer Folge besser eingeordnet werden.

Laut der offiziellen Informationsseite Open Government der britischen Regierung unterscheidet man folgende Schultypen (ebd.):

- *Community Schools*: werden von lokalen öffentlichen Körperschaften verwaltet und finanziert. Sie stehen nicht unter dem Einfluss religiöser Glaubensgemeinschaften oder externer Stiftungsfinanzierungen. Der Lehrplan folgt dem bereits erwähnten National Curriculum.
- *Foundation Schools* und *Voluntary Schools*: sind staatlich finanziert, haben aber mehr Freiheit in der Gestaltung des Lehrplans. In manchen Fällen werden diese von Repräsentant:innen von religiösen Gruppen unterstützt.
- *Academies* und *Free Schools*: Academies werden direkt von der Bundesregierung finanziert, sind unabhängig von den *local authorities* und werden meist von Non-Profit Stiftungen betrieben. Sie besitzen mehr Freiheit bzgl. des Lehrinhaltes.

- *Independent* oder *Private Schools*: werden nicht staatlich unterstützt und unterliegen somit nicht dem Bereich des National Curriculum. Diese werden jedoch von der staatlichen Einrichtung OFSTED (Office for Standards in Education) regelmäßig überprüft, vor allem wird geprüft, ob festgelegte Qualitätsstandards eingehalten werden (Open Government o.D.: Private Schools)
- *Grammar Schools*: Können die Form der oben genannten Institutionen annehmen, werden auch von Stiftungen finanziert oder von *local authorities*. Die Aufnahme in eine *Grammar School* ist jedoch sehr selektiv; Aufnahmetests finden statt.

3.2 Statistische Daten zu Schüler:innen in England

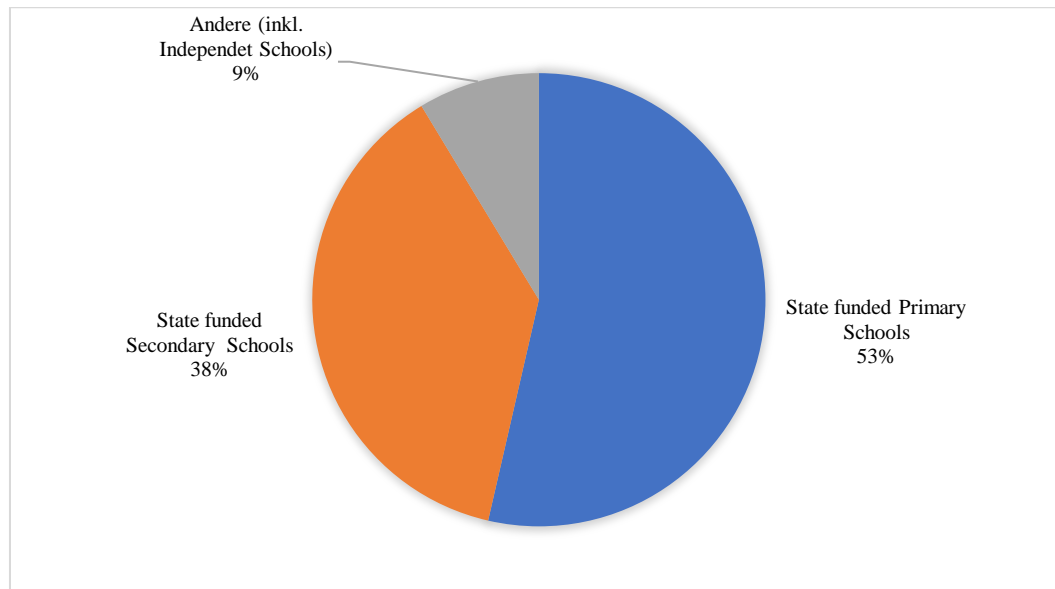
Im Jänner 2019 gab es 8,82 Millionen Schulkinder in England (ONS 2019; Department of Education 2019). 52% der Schulkinder besuchten *Primary Schools*, 38% staatlich finanzierte *Secondary Schools* und 9% andere Schultypen, wie zum Beispiel *Independent Schools* (sh Grafik 6 und Tabelle 4) (ibid.).

Tabelle 4: Schüler:innen nach Schultyp in England im Jahr 2009 und 2019

Jahr	State funded Primary Schools	State funded Secondary Schools	Andere (inkl. Independent Schools)	Gesamt
2009	4.077.350	3.278.130	736.800	8.092.280
2019	4.727.090	3.327.970	764.705	8.819.765

Quelle: Department of Education (2019); ONS (2019); Eigene Berechnungen (2021)

Grafik 5: Schüler:innen nach Schultyp in England im Jahr 2019

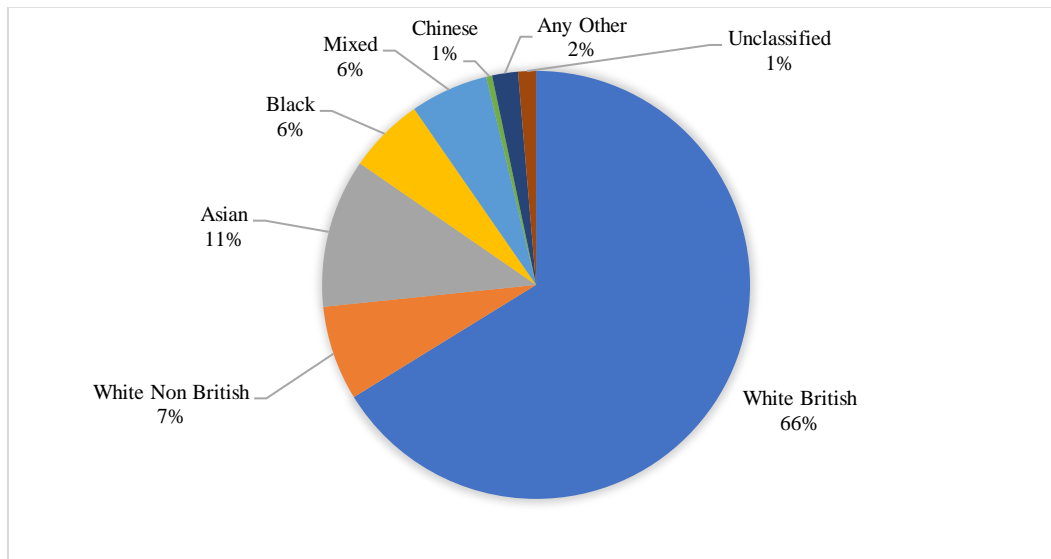


Quelle: Department of Education (2019); ONS (2019); Eigene Berechnungen (2021)

Im Jahr 2019 hatten 33,5 % der Schüler:innen, die die *Primary Schools* besuchten, und 31,3% der Schüler:innen von *Secondary Schools* einen Migrationshintergrund. Der Anteil der Schüler:innen mit Migrationshintergrund hat sich seit 2006 knapp verdoppelt, im Jahr 2006 hatten 20% der Kinder in *Primary Schools* und 16% der Schüler:innen von *Secondary Schools* Migrationsbezug (Dept. of Education 2019). Im Jahr 2009 sprachen 21,2% der Schüler:innen von *Primary Schools* und 16,9% von *Secondary Schools* in ihrem häuslichen Umfeld eine andere Sprache als Englisch. (ibid.). 8,1% der schulpflichtigen Kinder gehörten im Jahr 2011 der muslimischen Glaubensrichtung an, dies entspricht einer Anzahl von knapp 600.000 Schulkindern (ONS 2011; AMS 2013).

In Grafik 6 ist ersichtlich, dass 11% der Schüler:innen in staatlichen Schulen einen Migrationsbezug zu Asien hatten.

Grafik 6: Schüler:innen in staatlich finanzierten Schulen nach Ethnic Group in England im Jahr 2019



Quelle: Department of Education (2019); ONS (2019); Eigene Berechnungen (2021)

Bezogen auf den höchsten erreichten Bildungsabschluss ist, wie in Tabelle 5 ersichtlich, auffällig, dass einerseits eine relativ hohe Anzahl an Muslim:innen (12,9%) im Vergleich zu anderen Glaubenszugehörigen keinen Bildungsabschluss besitzen. Rund ein Drittel der muslimischen Bevölkerung (34,5%) graduierte („Degree or Equivalent“) an einer Universität oder ähnlichen Bildungsinstitution.

Tabelle 5: Höchster erreichter Bildungsabschluss nach Glaubensgruppe im Jahr 2018 in England (in Zeilenprozenten)

2018	Degree or Equivalent	Higher Education	GCE A level or equivalent	GCSE grades A-C* equivalent	Other qualification	No qualification
No religion	35,2	8,5	23,8	19,8	6,0	6,5
Christian	30,0	10,5	21,9	20,1	9,1	8,2
Buddhist	47,7	11,3	10,7	12,7	13,1	4,4
Hindu	59,1	5,7	10,5	7,8	11,1	5,5
Jewish	56,4	4,9	16,5	11,8	6,9	3,2
Muslim	34,5	5,6	16,0	15,0	15,7	12,9
Sikh	39,2	8,5	16,0	15,6	12,5	8,1
Other	38,0	10,0	21,7	16,4	8,3	5,4

Quelle: ONS (2019); Eigene Berechnungen (2021)

4 Faith Schools im UK Bildungssystem und British Muslims

In diesem Punkt werden zuerst die allgemeingültigen Besonderheiten dieser Schulform definiert. Anschließend erfolgen einige Begriffsdefinitionen betreffend *Islamic Faith Schools* und auch *Muslim Schools*. Schlagwörter hierfür sind z.B. *Quranic Teaching* und *Islamic Teaching* bzw. *Islamic Education*. Danach werden statistische Daten skizziert. Schlussendlich kann die Rolle von islamischen Bildungseinrichtungen und deren Bedeutung für ihre Schüler:innen zusammengefasst werden.

4.1 Definition und historischer Kontext Faith Schools

Faith Schools mit Bezug auf *christliche Werte* und Glaubensvorstellungen existieren in England schon seit Jahrhunderten. Der Terminus „*Faith School*“ ist historisch gesehen ein jedoch relativ neuer und hat sich im Laufe des 20. Jahrhunderts konkretisiert und entwickelt. Im Jahr 1902 wurde die staatliche Institutionalisierung abgeschlossen, als die Kirche von England und die dazugehörigen Schulen als eine der Hauptanbieter für Bildung seitens der Regierung offiziell anerkannt wurden (Shah 2019: 943 f.).

Historisch, vor allem seit den 1950er Jahren, besonders aber in den 1980er Jahren entstanden immer wieder in der Öffentlichkeit, Politik und den Medien Diskussionen um die Notwendigkeit von *Faith Schools*, welche einerseits als hinderlich für Integration und die Vermittlung britischer Werte verstanden wurden, andererseits aber vor allem im Rahmen des britischen Multikulturalismus als unentbehrlich angesehen wurden (Kirchberger 2007).

Erste *Faith Schools* unterschiedlicher Glaubensrichtungen (jüdische *Faith Schools*, *Islamic Faith Schools* oder auch von Sikh betriebene *Faith Schools*) entstanden. Erst in den 1980er Jahren gab es erste Versuche, Muslim *Faith Schools* staatlich zu finanzieren und unter der Regierung Tony Blairs wurde 1997 zum ersten Mal eine *Islamic Faith School* staatlich finanziert (*Islamia Primary school*) (Kirchberger 2007; AMS 2013). Politische Debatten über die Rolle von *Faith Schools* setzten sich allerdings bis heute fort.

Aktuell gibt es verschiedene Typen von *Faith Schools*. Die staatlich unterstützten *Faith Schools* teilen jedoch das Merkmal, dass die propagierten Werte einerseits den religiösen Charakteristiken und Prinzipien der zugrundeliegenden Glaubensrichtung folgen und andererseits parallel dazu die „normale“ säkulare Ausbildung in ihrem Curriculum inkludieren. Folgende Punkte unterscheiden *Faith Schools* zusätzlich von anderen Schulen. Nach Long et al. (2019: 4 ff.) kann man grob folgende allgemeine Kriterien zusammenfassen:

- Im Jänner 2019 gab es insgesamt 6.802 staatlich finanzierte Faith Schools in England, das entspricht ungefähr einem Drittel der staatlich unterstützten Schulen. Die Anzahl an neu gegründeten *Faith Schools* steigt jährlich an.
- Der Großteil kann der *christlichen Gemeinschaft* zugeschrieben werden. Der Rest teilt sich auf *muslimische, jüdische* und andere Glaubensrichtungen auf.
- Die Organisationsformen können dabei die Grundstruktur einer *Independent School* oder *Academy* annehmen (sh. 5.2)
- Der Schulstatus beeinflusst zusätzlich die Auswahl des Lehrpersonals und die Aufnahmekriterien von Schüler:innen.
- Generell müssen sich die Schulen an das *National Curriculum* halten. Im Unterschied zu den Nicht-Faith Schools haben sie jedoch einen gewissen Grad an Freiheit in der Gestaltung des Religionsunterrichtes.
- Viele Faith Schools sind als *Independent-, Academy- oder Free School* deklariert und müssen keine Rechenschaft gegenüber den lokalen Behörden ablegen. Sie sind jedoch, zusätzlich zur regelmäßigen Überprüfung des OFSTED, der Gründungsvereinbarung zwischen Treuhänder/ Stiftung und dem Secretary of State¹³¹ verpflichtet (Long 2019; Loft et al. 2019: 7).
- Die *Faith Schools* unterliegen nicht nur der Kontrolle der OFSTED, auch müssen sie *fundamental British Values* vermitteln und auf eine gesellschaftliche Teilhabe am Leben in Großbritannien vorbereiten. Außerdem müssen andere Glaubensrichtungen unterrichtet werden. Die OFSTED kontrolliert diese von der Regierung gestellten Bedingungen. (Richardson 2014)
- OFSTED argumentierte beispielsweise, dass 2017 ein Großteil der *Independent Schools* sehr erfolgreich agiert, aber die *Independent Faith Schools* (33% der christlichen *Faith Schools*, 54% der jüdischen *Faith Schools*

¹³¹ Dem/ der BildungsministerIn der englischen Bundesregierung

und 58% der *Islamic Faith Schools* von OFSTED) als verbesserungswürdig und nicht den erwünschten Kriterien entsprechend eingestuft wurden (RMC 2018). Allerdings werden häufig ebenso exzellente Leistungsergebnisse der Schüler:innen erzielt (sh. auch 5.3.1).

- Long&Danechi (2019) zeigen außerdem, dass die Resultate bei den GCSE Prüfungen in den Faith Schools allgemein geringfügig (2%) besser als in den nicht als *Faith Schools* designierten Schulen sind (Department of Education 2019).
- Die Aufnahmekriterien in Faith Schools können strikt gestaltet sein, grundsätzlich müssen aber – zumindest der Theorie nach – Schüler:innen aller Konfessionen aufgenommen werden (*“whether of the faith, another faith or no faith”*).
- *Faith Academies* müssen sich nicht an das nationale Curriculum halten.
- Von nicht registrierten *Faith Schools* wird in der Literatur ebenso berichtet, die Anzahl dieser wird auf 100 (insgesamt unterschiedlicher Konfessionen) geschätzt. Diese gibt es vor allem in London, Birmingham, Luton oder Wolverhampton. In diesen wird häufig die jeweilige Glaubensrichtung ohne die Einbindung oder Anbindung an das *National Curriculum* gelehrt (RMC 2017).

Mit dem oben skizzierten Hintergrundwissen zu den allgemeinen Punkten betreffend das Schulsystem im *Vereinigten Königreich* (bezogen auf England und Wales) bzw. der allgemeinen Einordnung und Definition von *Faith Schools* wird nun eine detaillierte Betrachtung von *Quranic Teaching* und *Islamic Faith Schools* vorgenommen.

5 Quranic Teaching und Islamic Faith Schools

Dieser Abschnitt beschäftigt sich nun mit den unterschiedlichen *islamischen Bildungseinrichtungen* und dem damit einhergehenden und stattfindenden *Quranic Teaching*. Es wird zuerst ein kurzer Überblick zum Inhalt und zur Entwicklungsgeschichte dieser beiden Begriffe skizziert.

Da die Diskussion in der Literatur sehr ausführlich ist und manche Begriffe unscharf definiert sind bzw. sich die Bedeutungen überschneiden, folgen zuerst wichtige Definitionen der unterschiedlichen in diesem Bericht weiter verwendeten Termini.

5.1 Quranic Teaching

Quranic Teaching findet in jedem Typ von islamischer Bildungseinrichtung mit Bezug zu England und Wales statt und wird folgendermaßen definiert:

- *Quranic Teaching* bedeutet grundsätzlich, dass jede:r Muslim:in dazu verpflichtet ist, sich genau mit dem Koran und dessen Inhalt auseinanderzusetzen, um das Erbe von Mohammed von Generation zu Generation weiterzutragen. (Aus)Bildung ist im Verständnis des Korans eine religiöse Pflicht.
- Im ersten Schritt geht es darum, dass die Schüler:innen lernen, wie man den Koran richtig liest und die Worte der Suren beim Aussprechen richtig betont (mehrheitlich in Arabisch; aber möglich auch in Englisch) (Noh et al. 2014: 316). Es soll anschließend ein Verständnis für die muslimische Lebensart im Sinne von Mohammed und der gesamten muslimischen Lebensart und Gemeinschaft, genannt *Ummah*, entwickelt werden. Im zweiten Schritt ist es genau so wichtig, dass das Studium des Korans nicht nur dazu dient, ein treuer religiöser Apologet zu sein, sondern ganzheitlich ein guter Mensch zu werden (Noh et al. 2014: 313 ff.; Douglas et al. 2004).
- Der Begriff *Quranic Teaching* kann somit als Überbegriff für die ganzheitliche Erziehung und Bildung von Muslim:innen verstanden werden, egal ob diese in einer Moschee, einem Verein oder einer muslimischen *Faith School* stattfindet.
- Synonym zum Begriff des *Quranic Teaching* werden in den nächsten Kapiteln die Begriffe *Islamic Education* und *Muslim Education* verwendet bzw. die eingedeutschten Pendanten *muslimische* und *islamische Erziehung*.

5.2 Typen von Islamic Faith Schools

Der Begriff *Islamic Faith Schools*, an welchen *Quranic Teaching* stattfindet, ist ein Sammelbegriff und kann nochmals in unterschiedliche Typen unterteilt werden:

- Staatlich anerkannte und finanziell unterstützte *Faith Schools* (z.B. die oben beschriebenen *Academies*).
- Unabhängige *Faith Schools* (*Independent Schools*, *Private Schools*), die sich hauptsächlich durch Schulgeld und mit Hilfe von religiösen Einrichtungen finanzieren, jedoch *staatlich nicht anerkannt* sind.
- Vereine und Moscheegemeinden, auch *Madrasah* genannt (meist im Kreise einer Moschee angesiedelt), bieten supplementär zur säkularen Bildung von Schüler:innen in staatlichen Schulen islamische Erziehung an. Diese wird meist an den Wochenenden bzw. abends in Anspruch genommen.
- Seit der Regierung Blair/Labour in den 1990er Jahren werden islamische Bildungsinstitutionen bei Erfüllung einiger Kriterien auch staatlich anerkannt und finanziell subventioniert; *Independent Schools*, *Academies etc.* mit islamischer Ausrichtung konnten gegründet werden und Anspruch auf staatliche Förderung erheben (Mc Creery et al. 2007: 204 f.).
- *Quranic Teaching* findet ebenfalls über *Private Tutors* statt, die über Annoncen auf sich aufmerksam machen.

Die *Islamic Faith Schools* können prinzipiell als sehr unterschiedlich beschrieben werden. Manche akkommodieren bis zu 2.000 Schulkinder, während andere nur Ein-Zimmer-Schulen mit einer Handvoll Schüler:innen darstellen (Kirchberger 2007). Die meisten der Schulen sind nach Geschlecht getrennt. Wieder andere bilden auch Imame und Lehrer aus. Auch der Stellenwert von *Quranic Teaching*, des Sprachunterrichts oder die Gestaltung des Curriculums variiert stark (ibid.).

5.3 Zahlen und Fakten zu Islamic Faith Schools

Nun folgen einige Angaben zu Daten und Fakten betreffend *Islamic Faith Schools* in England¹³² (Meer 2007: 56 ff.; Salleh 2013: 2; AMS 2013; Jeffreys 2015; Andrews et al. 2016; Long et al. 2019: 18; o.S.; Elshayyal 2019):

- Die Institutionalisierung von islamischer Bildung begann in England in den späten 1960er und Anfang der 1970er Jahren mit den ersten *Muslim Schools*.

¹³² Es gilt diesbezüglich anzumerken, dass die Anzahl der *Islamic Faith Schools* in diversen Berichten bzw. Literatur unterschiedlich reflektiert wird.

- Die erste nicht staatlich finanzierte Muslim School, *Darul Uloom Al-Arabiya Al-Islamia*, wurde 1979 in Bury, Lancashire, eröffnet.
- Die ersten beiden *Islamic Schools*, welche den Status einer staatlich finanzierten erreichten, wurden 1998 etabliert. Es waren zwei *Primary Schools* – die *Al Furqan Islamic School* in Birmingham und die *Islamia Islamic School* in London.
- Insgesamt existieren derzeit 31 staatlich unterstützte muslimische *Faith Schools* auf ganz England verteilt.
- Im Gegensatz dazu gibt es aktuell über 150 muslimische *Independent Schools* auf ganz England verteilt.
- Die Gesamtzahl der Schüler:innen in den *Independent Schools* zusammengezählt mit denen, welche die staatlichen Einrichtungen besuchen, beträgt einen relativ geringen Anteil an der Grundgesamtheit mit ungefähr 3%.
- Die Anzahl der Islamschulen, die in Vereinen und Moscheen organisiert sind und von vielen Schüler:innen neben der säkularen Ausbildung zusätzlich besucht werden, beträgt Schätzungen zufolge relativ wenige - um die 2.000 im ganzen Land. Eine genaue Anzahl, wie viele Gläubige dieses Angebot in Anspruch nehmen, gibt es nicht.
- *Islamic Faith Schools* (sowohl staatlich, teilstaatlich oder privat finanziert), welche der Kontrolle der OFSTED unterliegen, schneiden in den Leistungsrankings häufig sehr gut ab (sh. 5.3.1)
- Die staatlich finanzierten und tlw. staatlich finanzierten *Islamic Faith Schools* unterliegen strengen Qualitätskontrollen der OFSTED.
- Bei nur sehr wenigen (6) privaten *Islamic Faith Schools* (welche nicht staatlich finanziert oder subventioniert sind) in Tower Hamlets/London, wurde von der OFSTED im Jahr 2014 ein Radikalisierungsrisiko identifiziert, da der Fokus zu einseitig auf *Quranic Teaching* lag, und Kriterien, die von der OFSTED verlangt werden (z.B.: die Einbindung der Lehre von humanistischen Werten und Toleranz gegenüber anderen Glaubensrichtungen, wie auch die Vermittlung von *British Values*) nicht vermittelt wurden (Richardson 2014).
- In Schottland gibt es keine *Islamic Faith Schools*, obwohl es z.B in Schottland viele staatlich finanzierte *Catholic Schools* gibt.

Laut dem britischen *Department of Education* (2019 in Long&Dabechi 2019) waren im Jahr 2019 etwa 0,2 % (31 Schulen) der staatlich finanzierten *Faith Schools Islamic Faith Schools*, welche von insgesamt 14.000 Schüler:innen besucht wurden, wogegen eine weitaus höhere Anzahl, nämlich 9,7%, römisch-katholische *Faith Schools* waren. Insgesamt machten staatlich finanzierte *Faith Schools* 33,6% der staatlich finanzierten Schulen aus. Laut der *Association of Muslim Schools* (2013) gab es (mit Bezug zu 2013) 184 Muslim Schools, davon eine *Academy*, 16 *Free Schools*, 12 *Voluntary Aided* und 155 *Independent Schools*. Weiters argumentiert die *Association of Muslim Schools*, dass 5% der muslimischen schulpflichtigen Kinder (24.708) *Muslim Schools* (staatlich und teilstaatlich finanziert) (im Jahr 2013) besuchten, wovon 5.654 oder 23% sog. *Maintained Muslim Schools* besuchten und 19.054 oder 77% *Independent Muslim Schools*. 95% oder etwa 500.000 Kinder besuchten allerdings keine *Faith Schools*, sondern reguläre staatliche Schulen (*Non - Faith Based Schools*). (AMS 2013).

5.3.1 *Islamic Schools im staatlichen Leistungsranking*

Schulen werden regelmäßig nach diversen Leistungskriterien seitens der Regierung bewertet. Solche Kriterien sind zum Beispiel die Anzahl derer, die nach der Absolvierung der Schule gleich in den Arbeitsmarkt eintreten oder weiterfolgend eine Hochschulkarriere anstreben oder die Resultate der Abschlussprüfungen. Im Ranking der Top 10 Schulen im *Secondary School* Bereich von 2019 befinden sich vier islamische *Faith Schools*. Dabei belegen die *Taheduul Islam Girls's High School* und die *Eden Boys School Birmingham* die beiden ersten Plätze¹³³. Ein geeignetes Fallstudienbeispiel zu besonders herausragenden Leistungen laut Ranking stellt die *Al-Khair School* dar (Buckland 2015).

6 **Quranic Teaching und Faith Schools aus wissenschaftlicher Perspektive**

Faith Schools und *Quranic Teaching* stehen im Vereinigten Königreich, vor allem in England und Wales, schon seit Jahrzehnten im Interesse der Wissenschaft und Forschung. Aufgrund der Vielzahl an vorhandener wissenschaftlicher Literatur aus England zum Thema, werden hier nur einige ausgewählte Studien kurz skizziert und

¹³³ Das Ranking und weitere Details unter: <https://www.compare-school-performance.service.gov.uk/schools-by-type?step=default&table=schools®ion=all-england&for=secondary>

Ergebnisse zusammengefasst. Diese sollen einen kompakten repräsentativen Überblick über die Themenvielfalt abbilden. Inkludiert werden vor allem wissenschaftliche Themenbereiche, die dem Forschungsinteresse der in weiterer Folge durchzuführenden Studie zu Koranschulen in Oberösterreich als zusätzlicher theoretischer Input dienen¹³⁴.

6.1 Thematischer Überblick

Die vorhandenen wissenschaftlichen Arbeiten behandeln die Thematik aus multiplen Perspektiven, jedoch gibt es thematische und empirische Gemeinsamkeiten der Studien:

- Die Erhebungs- und Auswertungsmethoden sind meist dem qualitativen Forschungsansatz zuzuschreiben und zur Erforschung von *Quranic Teaching* und *Islamic Faith Schools* wird ein qualitatives Design vorgeschlagen (Fancrout et al.; Ryan 2014; Shah 2014; Shah 2019).
- Im Erkenntnisinteresse stehen auf der Mikroebene oftmals die Bedeutung von islamischen Bildungseinrichtungen aus der Perspektive von Schüler:innen, des Lehrpersonals, der Eltern von Schülern und Schülerinnen sowie auch der Rolle des Geschlechts. Die Sichtweisen und Interpretationen von Personen mit nicht-islamischen Glaubenshintergrund im unmittelbaren Umfeld spielen ebenfalls eine bedeutende Rolle (Mc Creery 2007; Shah 2009; Shah et al. 2012; Shah 2013)
- Ebenso ist die Thematik der Islamic Faith Schools im Kontext der Entwicklung und Herausbildung der Identität von muslimischen Jugendlichen im Fokus der Wissenschaft (Meer 2009; Rajabi-Ardeshiri 2011; Iqbal 2019; Moraru 2019).
- Diverse andere relevante Stakeholder:innen auf der Mesoebene im Umfeld von *Islamic Schools* befinden sich ebenfalls im Fokus der Wissenschaft. Beispielsweise: die ethnische Zusammensetzung von lokalen religiösen Gemeinschaften, die säkulare Umgebung und die Einbettung von Islamic Schools in diesen Kontexten (Meer 2009; Rajabi-Ardeshiri 2011; Iqbal 2019; Moraru 2019).

¹³⁴ Bei Bedarf können die kurz zusammengefassten wissenschaftlichen Arbeiten und Themenbereiche im Detail weiterverfolgt und erörtert werden.

- Auf der Makroebene werden die Rolle der gesetzlichen Vorgaben und deren Wechselwirkungen auf bestehende *Faith Schools* untersucht, ebenso der Beitrag von *Quranic Teaching* und *Faith Schools* zur Integration von muslimischen Schülern und Schülerinnen in die Mehrheitsgesellschaft einer multikulturellen Gesellschaft (Modood 2003; Meer et al. 2009).
- Am Ende der Studien werden aufbauend auf die Ergebnisse meist Vorschläge und Anregungen für alle beteiligten Parteien präsentiert (Shah 2014; Noh 2014; Pring 2019). Die Weiterentwicklung, Optimierung und Anpassung der bestehenden Strukturen hat dabei Priorität. Die Wirkung von muslimischen Bildungseinrichtungen soll das gesellschaftliche Zusammenleben aller Menschen in England verbessern und zur Integration und Kommunikation beitragen.

6.1.1 Jugendliche und Islamic Schools

In der wissenschaftlichen Literatur stehen *Quranic Teaching* bzw. *Faith Schools* zum Teil kontrovers in der Debatte. Eine der repetitiv auftretenden Fragestellung von unterschiedlichen Akteuren in der britischen Gesellschaft beschäftigt sich mit dem Beitrag von islamischen Bildungsinstitutionen zu Integrationsdynamiken. Hierbei wird diskutiert, ob islamische Bildungseinrichtungen zur Integration von Muslim:innen in die Gesellschaft beitragen oder im Gegenteil zur Exklusion von Menschen mit muslimischen Glaubenshintergrund führen und so eine Situation der Segregation und Parallelgesellschaften fördern.

Die Befragungen von muslimischen Jugendlichen und anderen Menschen im islamischen Bildungsumfeld weisen auf den signifikanten Stellenwert von Religion für diese Gruppe hin. Das *Quranic Teaching* in den *Faith Schools* spielt im Hinblick auf die Herausbildung einer persönlichen und gesellschaftlichen Identität seitens der Muslim:innen eine maßgebliche Rolle. Viele, vor allem junge Gläubige identifizieren sich zuerst und in erster Linie durch ihre Religionszugehörigkeit (Mc Creery et al. 2007; Ryan 2014; Iqbal 2019).

Einige Arbeiten stellen fest (Modood 2003; Meer et al. 2007; Meer 2009; Shah 2012), dass islamische Bildungseinrichtungen als Zeichen einer multikulturellen und

Minderheiten inkludierender Gesellschaft gesehen werden können. Dieser Prozess ist jedoch nicht endend wollend, sondern ein ständiger politischer und gesellschaftlicher Prozess der Ausverhandlung seitens aller Beteiligten. Auch die in der Literatur diskutierten negativen Aspekte, wie die unrichtige Behandlung von Schüler:innen in den Schulen oder Radikalisierungstendenzen, müssen erwähnt werden (Rajabi-Ardeshiri 2011; Shavit et al. 2021). Einige Forschungen stellen wiederum einen positiven Bezug zwischen dem regelmäßigen Besuch einer Moschee und dem damit einhergehenden politischen und zivilgesellschaftlichen Engagement her (Kassra et al. 2018, Moutselos 2020). Unter der Elterngeneration präferieren viele der *British Muslims* staatliche *Non-Faith Based Schools* (Kirchberger 2007), wenngleich britische Muslim:innen die Errichtung von *Islamic Faith Schools* als essentielles Zeichen bzw. Signal für gesellschaftliche Gleichstellung verstehen oder über *Islamic Faith Schooling* eine Orientierungshilfe für Jugendliche in einem säkularen Milieu assoziieren (Modood et al. 1997).

6.1.2 Wissenschaftliche Opinion Leaders im UK

Tariq Modood ist Wissenschaftler an der Universität in Bristol und forscht seit über 25 Jahren u.a. zu den Themen Multikulturalismus und Säkularismus mit Fokus auf britisch-asiatische Muslim:innen. Ethnie und damit korrelierende Bildungschancen sind ebenfalls ein Thema. Zurzeit konzentriert sich seine Forschung auf die Themen der politischen Theorie und Soziologie im Kontext von Multikulturalismus, Interkulturalismus und Säkularismus¹³⁵.

Shah Saaeda ist Professorin an der Universität in Leicester und publiziert zum Thema seit über 20 Jahren. Ihre Forschung beschäftigt sich zum Beispiel mit Islam und Bildung, Kultur, Gender und Machtverhältnisse und mit dem Management von Diversität und Ethnien¹³⁶.

Nasar Meer ist Forscher am Institut für Soziologie in Edinburgh. Er beschäftigt sich unter anderem mit Fragen zu Extremismus und Islamophobie und wie das Thema Gleichheit in der pluralen Gesellschaft konstruiert wird. Er forscht ebenfalls zum Thema eines muslimischen Bewusstseins im globalen Kontext¹³⁷.

¹³⁵ Mehr Infos zu Modood: <https://research-information.bris.ac.uk/en/persons/tariq-modood>

¹³⁶ Mehr Infos zu Shah: <https://www2.le.ac.uk/departments/education/people/saaeda-shah-1>

¹³⁷ Mehr Infos zu Meer: http://www.sociology.ed.ac.uk/people/staff/nasar_meer

7 Fazit

Dieser Bericht gab Einblicke in die Schnittstellen von Bildung, dem Bildungssystem in England und Wales, der Bevölkerungsgruppe der *British Muslims* und in Folge den (*Islamic*) *Faith Schools* und *Quranic Teaching* in Großbritannien. Statistische Informationen und wissenschaftliche Debatten zu *British Muslims* allgemein und mit spezifischem Bezug zu *Quranic Teaching* aber auch *Islamic Faith Schools* im Kontext Englands und Wales sind reichhaltig, detailliert und vielfältig. Da die Datenlage in Bezug zu der Thematik in Nordirland und teilweise in Schottland mangelhaft erscheint, gleichzeitig aber auch der muslimische Bevölkerungsanteil in Nordirland und Schottland relativ gering ist, stellte der Bericht prädominant Daten und Erkenntnisse zu England und Wales dar.

In Großbritannien zeigte sich, dass die teilweisen oder ausschließlich staatlich finanzierten *Islamic Faith Schools* mehrheitlich außerordentlich gute Ergebnisse bei den staatlich kontrollierten Leistungsrankings erzielen und vorherrschend integrationsfördernde Funktionen für muslimische Jugendliche zu haben scheinen, Orientierungshilfen im Rahmen von Identitätsfindungsprozessen bieten und in Folge gesellschaftlicher Spaltung entlang Glaubensrichtungen und Radikalisierungstendenzen entgegenwirken. Diese Ergebnisse scheinen in unmittelbarem Zusammenhang mit a priori festgelegten Qualitätsstandards zu stehen, ebenso mit einer sehr strikten und engmaschigen Kontrolle durch OFSTED. Zugleich scheinen, basierend auf unterschiedlichen Forschungsergebnissen, *Islamic Faith Schools* Möglichkeiten des sozioökonomischen Aufstiegs für Jugendliche und junge Erwachsene zu fördern.

Es zeigte sich insgesamt, dass aufgrund unterschiedlicher Gegebenheiten, wie der Geschichte, der religiösen Ausrichtung und dem sehr fragmentierten Bildungssystem Englands, die gesellschaftlichen Debatten und strukturellen Gegebenheiten im Bezug zu *Quranic Teaching* und *Islamic Faith Schools* mit der diesbezüglichen Situation in Österreich nur bedingt vergleichbar sind. Aus historischer Perspektive betrachtet, verfolgte Österreich einen Assimilationsansatz im Bezug zur Integration von Personen mit Migrationshintergrund, wogegen Großbritannien jahrzehntelang die integrative Ausrichtung einer multikulturellen und Multi-Faith-Based Gesellschaft verfolgte (Aigner

2012b; Aigner 2013). Vergleichbar sind allerdings die wiederkehrend aufflackernden Debatten zu *Islamic Faith Schools*, deren Notwendigkeit in Großbritannien medial in der Öffentlichkeit und von politischen Akteuren ebenfalls wie auch in Österreich, periodisch wiederkehrend debattiert wird, wobei die britischen Debatten der 1980er Jahre vor der Errichtung der ersten staatlich finanzierten und staatlich anerkannten *Islamic Faith Schools* (Coughlan 2016) bis zu einem gewissen Grad mit den heutigen Debatten Österreichs vergleichbar zu sein scheinen.

Um Handlungsempfehlungen ableiten zu können, bedarf es weiterer Erforschung des Themas im österreichischen Kontext. Ableitbar aus den Erkenntnissen der Studie zu Großbritannien sind dennoch einige (wenige) Punkte: Beispielsweise könnte es als sinnvoll erachtet werden, die Implementierung eines sog. allgemeinen Ethikunterrichts an Pflichtschulen zusätzlich zum Religionsunterricht in Österreich anzudenken. In Großbritannien im Kontext eines von Multiethnizität und Multireligiosität geprägten Schüler:innenprofils bewährte sich der sog. gemeinsame ‚Religionsunterricht‘ für alle Glaubenskonfessionen an staatlich finanzierten öffentlichen Schulen. Hierbei werden unterschiedliche Religionen, Glaubenssysteme, Werte und Traditionen an Jugendliche aller Glaubenskonfessionen gemeinsam vermittelt, mit dem Ziel, das Verständnis für unterschiedliche Glaubensgemeinschaften zu fördern, und gleichzeitig die Jugendlichen auf ein Leben im *modern Britain* vorzubereiten. Gleichzeitig unterstützt diese Form des Unterrichts Jugendliche unterschiedlicher Glaubensrichtungen in ihren Identitätsfindungsprozessen, bietet eine Form der Orientierungshilfe an und wirkt zugleich integrationsfördernd.

Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: Muslimische Bevölkerungsgruppe – British Muslims	110
Tabelle 2: Arbeitslosenrate und Nichterwerbsquote nach Geschlecht der 15-64-Jährigen nach Glaubensgemeinschaft im Jahr 2018.....	115
Tabelle 3: Beschäftigung von Zugehörigen unterschiedlichen Glaubens- gemeinschaften nach Wirtschaftssektoren im Jahr 2017.....	116
Tabelle 4: Schüler:innen nach Schultyp in England im Jahr 2009 und 2019.....	119
Tabelle 5: Höchster erreichter Bildungsabschluss nach Glaubensgruppe im Jahr 2018 in England (in Prozent)	121

Grafik 1: Bevölkerung Großbritanniens nach Glaubensrichtungen 2017.....110

Grafik 2: Regionale Verteilung der *British Muslims* in England und Wales
im Jahr 2017111

Grafik 3: *British Muslims* nach *Ethnic Group* im Jahr 2011.....112

Grafik 4: *British Muslims* und *Christians* nach Altersgruppen
im Vergleich im Jahr 2018.....114

Grafik 5: Schüler:innen nach Schultyp in England im Jahr 2019.....120

Grafik 6: Schüler:innen in staatlich finanzierten Schulen nach *Ethnic Group*
in England im Jahr 2019.....121

Analyse der Unterrichtsmaterialien und Didaktik

Mouhanad Khorchide¹³⁸

- I. Vorbemerkung (135)
- II. Kriterien für eine zeitgemäße religiöse Bildung (135)
- III. Kurze Vorstellung der Bücher und Lehrmaterialien (138)
- IV. Reflexion über die Bücher und Materialien (168)
- V. Ausblick (175)

I. Vorbemerkung

Analysiert wurden die übermittelten Materialien/Bücher, die aktuell im Moscheeunterricht an Moscheegemeinden in Oberösterreich verwendet werden. Dabei handelt es sich um die unter Punkt „III. Kurze Vorstellung der Bücher und Lernmaterialien“ aufgeführten Bücher.

II. Kriterien für eine zeitgemäße religiöse Bildung

Die wissenschaftliche Erforschung, Begleitung und Weiterentwicklung von Religionsbüchern ist in den vergangenen Jahrzehnten vor allem durch die grundlegenden Forschungsarbeiten von Hansjörg Biener, Klaus Hock, Johannes Lähnemann, Thomas Lange, Julia Spichal, Monika und Udo Tworuschka sowie Hans Vöcking und Hans Zirker geprägt worden. „Bereits in ihren Studien lag ein besonderer Fokus auf der Darstellung der abrahamitischen Religionen in den religionskundlichen Kapiteln der Schulbücher.“¹³⁹ Dieser Diskurs hat durch die sogenannte Birmingham-Studie einen entscheidenden Impuls erfahren.¹⁴⁰ Diese war von der Herbert Quandt-Stiftung zur Jahrtausendwende im Rahmen ihrer Bemühungen um den Dialog der abrahamitischen Religionen und Kulturen in Auftrag gegeben worden.

Moderne religiöse Bildung bezeichnet „alle Begegnungen und Erfahrungen mit

¹³⁸ Mein Mitarbeiter Recep Aktas hat mich bei der Übersetzung und Kommentierung der türkischsprachigen Materialien unterstützt.

¹³⁹ Sajak, Clauß Peter: Die Buchreligionen im Religionsbuch – Eine Untersuchung zur Darstellung von Judentum, Christentum und Islam in zugelassenen Unterrichtswerken für den Religionsunterricht, S. 166. In: Mouhanad Khorchide, Konstantin Lindner, Antje Roggenkamp, Clauß Peter Sajak, Henrik Simojoki (Hrsg.): Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen, Göttingen 2022.

¹⁴⁰ Ebd.

Religion, die für das Leben eines Menschen Bedeutung haben und die ihn reicher, reifer und sensibler machen können¹⁴¹. Religiöse Bildung gelingt erst, „wenn sie zum Teil einer religiösen Einstellung wird“¹⁴². Religiöse Bildung meint also „eine persönlich ausgeformte bzw. sich ausformende Religiosität, die sich vor allem am Bewusstsein des eigenen Verdanktseins und an der Schönheit des Lebens entzündet“¹⁴³. Die Besonderheit einer modernen religiösen Bildung ist gerade ihr Gegenwartsbezug. Eigene Religiosität entwickeln zu können setzt Freiheit voraus, Bevormundung jedoch blockiert jede Form von Freiheit. Religiöses Lernen geschieht heute weniger durch Autorität, sondern muss sich vielmehr unter modernen Bedingungen neu begründen. In einer modernen islamischen religiösen Bildung tritt an die Stelle einer monologischen Belehrung eine dialogische Begegnung. Ziel ist die Befähigung zu kritischer Reflexion und die Entfaltung von Emotionalität in religiösen Fragen. Menschen sollen befähigt werden, ihr Leben in religiöser Hinsicht selbst entwerfen zu können und diesen Lebensentwurf selbst verantworten zu können. Sie sollten in der Lage sein, zwischen lebensfreundlichen und lebensfeindlichen religiösen Angeboten zu unterscheiden. Es geht vor allem um ein subjektives Betroffensein von Religion. Religiöse Identitätsfindung hat zwei Zielrichtungen: die Beheimatung und Verwurzelung in der eigenen Religion, sowie den friedlichen, wertschätzenden Umgang mit Menschen andersreligiöser oder auch nichtreligiöser Auffassungen. Religiöse Beheimatung in der von vielfältigen religiösen und nichtreligiösen Wertvorstellungen geprägten Gesellschaft ist ein komplizierter Prozess, der sowohl intrareligiöses als auch interreligiöses Lernen beinhaltet. Religiöse Jugendarbeit muss zugleich auf die Verwurzelung in der eigenen Religion und auf interreligiösen Dialog in der multireligiösen Gesellschaft setzen. Erst beides gemeinsam – Verwurzelung und dialogische Offenheit – konstituiert religiöse Identität. Zur Identität gehört zu wissen, wer ich bin und wer ich nicht bin. Damit die notwendige Auseinandersetzung mit andersreligiösen Auffassungen gelingt, sind drei Grundhaltungen notwendig: sich einfühlen können in das Denken und Leben andersreligiöser Menschen (Empathie), mit Respekt für den anderen in die inhaltliche Auseinandersetzung gehen können (Konfliktfähigkeit) und – das ist die schwierigste – Unterschiede und Fremdheit aushalten können (Ambiguitätstoleranz). Diese Haltung des Aushalten-Könnens

¹⁴¹ Kunstmann, Joachim: Religionspädagogik. Eine Einführung, Tübingen u.a. 2004, S. 45.

¹⁴² Ebd.

¹⁴³ Ebd.

erfährt der religiöse Mensch auch schon als Realität seines eigenen Glaubens. Religiöser Glaube schließt das Fragen und Zweifeln mit ein. Der Glaubende spürt, dass er Gott nicht erfassen kann. Der Fundamentalismus hält diese Dimension nicht aus. Er übernimmt eine Haltung, die die Verborgenheit Gottes leugnet.¹⁴⁴ Es ist Aufgabe der Pädagog:innen, Felder der Begegnung mit andersdenkenden Jugendlichen zu schaffen, um Dialogfähigkeit, Toleranz und Respekt einzuüben und um in die österreichische Gesellschaft integriert zu sein und an ihr partizipieren zu können. Integration ist dabei keine Einbahnstraße: Wenn einheimische österreichische Jugendliche keinen tiefergehenden Kontakt zu Gleichaltrigen mit Migrationshintergrund haben, dann sind auch sie nicht in die mehrkulturelle und multireligiöse österreichische Gesellschaft integriert. Obwohl einheimische Jugendliche und Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Schule zusammen unterrichtet werden, sind die Begegnungen in der Freizeit eher von geringem Umfang.¹⁴⁵ Wie wichtig solche Begegnungen sind, macht die moderne amerikanische Vorurteils- und Rassismusforschung deutlich: Die konsequente Vermeidung von Kontakten mit Menschen anderer Herkunft stellt den ersten Baustein für die Entstehung von Antipathie, innerer Ablehnung, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus dar.¹⁴⁶

In der vorliegenden Buch- und Materialanalyse geht es nicht um eine vergleichende Analyse, da die zu analysierenden Materialien unterschiedliche Ziele verfolgen, unterschiedliche Ziel- und Altersgruppen haben sowie unterschiedliche Inhalte und Themenschwerpunkte aufweisen. Hinzu kommt, dass sie, mit wenigen Ausnahmen, in türkischer Sprache verfasst sind. Gemeinsam haben sie dennoch, dass sie in den Koranschulen der Moscheen in Oberösterreich zum Einsatz kommen. Daher ist davon auszugehen, dass diese Materialien das Islambild der Kinder und Jugendlichen prägen, die regelmäßig am Religionsunterricht in diesen Moscheen teilnehmen.

In dieser Analyse geht es darum, die vorliegenden Bücher und Materialien kurz vorzustellen (Sprache, Umfang, eventuelle Zielgruppe, kurze Vorstellung des Inhalts) und sie auf folgende drei Aspekte hin zu untersuchen:

1. Bezug zur Lebenswirklichkeit der Kinder und jungen Muslim:innen in Österreich
2. Befähigung zur Mündigkeit in religiöser Hinsicht

¹⁴⁴ Vgl. Berger, Peter: Der Pluralismus und die Dialektik der Ungewissheit. In: Dieter Becker, Gottfried Brakemeier: Globaler Kampf der Kulturen? Analysen und Orientierungen. Stuttgart 1999, S. 225-241.

¹⁴⁵ Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. Opladen 2000, S. 19.

¹⁴⁶ Zick, Andreas: Vorurteile und Rassismus. Eine sozialpsychologische Analyse. Münster 1997, S. 151.

3. Stärkung von interreligiösen Kompetenzen

Da einige der zu analysierenden Bücher Lehrmaterialien für arabische bzw. türkische Sprache sind, ist es weniger zielführend, diese entlang der erstellten drei Kriterien zu untersuchen. Die Analyse wird daher in zwei Schritten vollzogen: Im ersten Schritt werden die Bücher und Materialien kurz vorgestellt (Punkt III), um sie dann anschließend in einer Reflexion, die sich an den drei erstellten Kriterien orientiert, zu kommentieren (Punkt IV).

III. Kurze Vorstellung der Bücher und Lehrmaterialien

1. Akdeniz Tüccar, Esin: **Gel Beraber Güçlü Olalım Hikmet Dede İle Sohbetler 1, PLURAL Publications GmbH, Köln 2016.**

Sprache: Türkisch

Umfang: 104 Seiten

Das Buch mit 104 Seiten ist das erste aus einer Buchreihe mit aktuell 28 Bänden. Die Reihe trägt den Namen „Hikmet Dede İle Sohbetler“ (dt.: Gespräche mit Großvater Hikmet; Hikmet bedeutet übersetzt Weisheit). Es handelt sich dabei um eine Reihe, die von der IGMG (Islamische Gemeinschaft Millî Görüş e.V.) herausgegeben wird. Es geht um die Geschichten des Großvaters Hikmet. Die Protagonisten sind die Kinder Ayşe, Hasan, Musa, Mustafa und Zeynep.

Vermutlich richtet sich das Buch an Kinder ab neun Jahren. Die türkische Sprache des Buches ist zwar kindgerecht, allerdings ist es aus einer religionsdidaktischen Perspektive für ein Lehrwerk für Kinder stark textlastig. Auffällig ist in diesem Buch wie auch in den meisten anderen zur Begutachtung vorliegenden Bücher, dass erwachsene Mädchen, aber auch Mütter (diese sogar zuhause) stets mit Kopftuch abgebildet werden. Dies vermittelt ein Bild, das vielleicht mit dem von Angehörigen der islamischen Föderation in Österreich korrespondiert, entspricht jedoch weder der Lebensrealität in den eigenen Wohnräumen (kopftuchtragende Frauen tragen das Kopftuch in der Regel nur vor fremden Männern und nicht im eigenen Haushalt) noch der Lebensrealität der Mehrheit Muslime in Österreich (nur etwa 20 bis 30 % der muslimischen Frauen tragen Kopftuch, die Mehrheit tut dies nicht¹⁴⁷).

¹⁴⁷ Vgl. für Deutschland Katrin Pfündel, Anja Sticks, Kerstin Tanis: Muslimisches Leben in Deutschland 2020. Studie im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz, Forschungsbericht 38, hrsgg. v. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg 2021, S. 117 f.

Eine Haltung religiöser Überlegenheitsansprüche, die den Islam über andere Religionen stellt, ist nicht zu übersehen, so sei die Formel zur Glückseligkeit alleine der Koran (S. 30). Man erkenne zwar andere heilige Bücher, wie die Thora und die Bibel an, jedoch seien diese verfälscht, so der Großvater Hikmet. Dadurch werden die heiligen Schriften der zwei anderen monotheistischen Religionen degradiert statt gewürdigt. Jesus, Moses und David wurden als Propheten zu bestimmten Völkern entsandt, jedoch sind deren Religionen heute nicht mehr gültig (S. 35).

Auf sozialer Ebene gilt: „Die Geschwisterlichkeit zwischen Muslimen hat den höchsten Stellenwert, wir beten für die Zusammengeschlossenheit und das Wohl unserer Umma [Gemeinschaft der Muslime]“ (S. 72). Dieser Satz bedarf einer Erklärung, denn so formuliert suggeriert er, dass Muslime sich als geschlossene Gemeinschaft losgelöst von der Gesellschaft verstehen. Dies ist vor dem Hintergrund problematisch, da innerislamisch oft argumentiert wird, dass Muslime in keine Gemeinschaft/Freundschaft mit Nichtmuslimen treten dürfen.

Das Kapitel 4 „Ich habe den Schlüssel zum Paradies gefunden“ setzt sich mit dem Tod und dem Leben danach auseinander. Es wird ein doppelter Ausgang des jenseitigen Lebens dargestellt: Diejenigen, die dem Koran folgen, würden ins Paradies eintreten und diejenigen, die die koranische Botschaft ablehnen, erwarte hingegen das Höllenfeuer (S. 21). Man müsse, um ins Paradies zu gelangen, stets das Gute wählen, an Gott glauben und das muslimische Glaubensbekenntnis leben (S. 22). Hier sind Ansätze einer Angstpädagogik nicht zu übersehen. Diese finden in Kapitel 8 (ab Seite 37) ihre Fortsetzung. Diejenigen, die lügen, Alkohol trinken, nicht beten, nicht fasten usw., die erwartet in der Hölle das, was sie verabscheuen (S. 40). Daher sei es wichtig, als Muslim zu leben (S. 41). Das Vermeiden einer Höllenstrafe wird hier als Motiv zum Glauben und zur religiösen Praxis dargestellt. Ab Seite 83 werden weitere religiöse Pflichten aufgezählt, damit man ins Paradies eintreten kann.

In dem Buch werden gesellschaftsrelevante Themen wie der Umgang mit Gästen und Nachbarn positiv aufgegriffen.

2. Akdeniz Tüccar, Esin: Paylaşınca Her Şey Güzel Hikmet Dede İle Sohbetler 2, PLURAL Publications GmbH, Köln 2016.

Sprache: Türkisch

Umfang: 231 Seiten

Auf 231 Seiten setzt sich die Autorin mit über 50 religiös konnotierten Themen auseinander. Es ist der zweite Band der Reihe „Hikmet Dede İle Sohbetler“ (dt.: Gespräche mit Großvater Hikmet). Der Umfang des zweiten Bandes ist viel größer als der des Ersten. Es werden neben religiösen auch sozialrelevante Themen wie Freundschaft, Empathie, Ehrlichkeit, Großzügigkeit usw. aufgegriffen.

Auch hier ist, ähnlich wie im ersten Band, auffällig, dass Frauen (auch im eigenen Haushalt) nur mit Kopftuch abgebildet werden. Zum Teil werden auch Mädchen (vermutlich zwischen sechs und 16 Jahren) kopftuchtragend dargestellt. Die Farben Rosa und Violett werden mit weiblichen Personen in Verbindung gebracht. Das Kochen für die Familie wird als Aufgabe der Frau dargestellt (S. 170 f.). Männliche Protagonisten werden zwar zur Unterstützung im Haushalt ermutigt und zeigen sich einsichtig, aber trotzdem bleibt der Haushalt in der Verantwortung der Frau. Immer wieder wird eine klare Geschlechtertrennung gezeigt. Gemischte Gruppen sind nur im Familienverbund abgebildet.

Einige Themen werden unreflektiert dargestellt. Zum Beispiel beschäftigt sich Kapitel 1 „Eine vorbildliche Ehefrau: ‘Ā’iṣā [Aischa]“ mit der Frau des Propheten Aischa. Dabei wird nur angedeutet, dass sie sehr jung war, als sie sich mit dem Islam auseinandergesetzt hat, allerdings wird ihr Heiratsalter nicht kritisch reflektiert. Es ist innerislamisch weit verbreitet, dass der Prophet sie heiratete, als sie gerade neun Jahre alt war. Neuere Forschungen gehen allerdings davon aus, dass sie mindestens 17 Jahre alt gewesen sein muss. Da allerdings das junge Heiratsalter von neun Jahren im Volksglauben sehr verbreitet ist, ist es notwendig, in solchen Lehrwerken auf dieses Thema einzugehen und Jugendliche zu befähigen, sich kritisch damit auseinanderzusetzen.

Im Kapitel „Die Freiheit richtig verstehen“ (S. 171 f.) wird die Auseinandersetzung eines muslimischen Jungen namens Mustafa mit einem Mitschüler geschildert. Der Mitschüler wirft Mustafa vor, Muslime würden, ohne zu reflektieren, das ausführen, was man ihnen innerislamisch erzähle (S. 171). Der Mitschüler versteht unter Freiheit, machen zu dürfen, was man will. Mustafa entgegnet: „Die Religion Gottes macht das Leben der Menschen schöner. Gott liebt seine Diener mehr als jeder andere.“ Der vermutlich „andersgläubige“ oder kritisch denkende Mitschüler von Mustafa, der exemplarisch für Vertreter anderer Positionen/Religionen/Weltanschauungen stehen könnte, wird in ein negatives Licht gerückt.

Die Aussage „die Religion Gottes“ (gemeint ist der Islam) mache das Leben der Menschen schöner, wird außerdem nicht erläutert und hat einen plakativen Charakter. Sie deutet auf eine exklusivistische Haltung hin, denn wenn nur der Islam die Religion Gottes ist, wird anderen Religionen diese Legitimität abgesprochen, sie seien falsche Religionen und nicht auf Gott zurückzuführen.

Es ist auffällig, dass die muslimischen Protagonisten fast nur muslimische Freunde haben. Auf den Seiten 150 bis 156 wird der gläubige Muslim als eine Person beschrieben, die stets seinen Prinzipien treu bleibt, an Gott glaubt und dem Willen Gottes folgt. Der Wille Gottes wird nicht definiert. Es gebe Menschen, die ihre Meinung ihrem Umfeld anpassen würden, wie ein Chamäleon seine Farbe. Andere seien wie ein Schwarm Wildgänse, der blind anderen Meinungen folgt. Wiederum andere seien wie Affen, die andere Personen imitieren. Diese Zuschreibungen würden nicht zu Muslimen passen. Muslime werden so dargestellt, als wären sie die besten Menschen. Es werden hier Ansätze von religiös begründetem Exklusivismus und Selbsterhöhung deutlich.

3. Plural Publications: Anadilim Türkçe Hazırlık 1, PLURAL Publications GmbH, Köln 2016.

Sprache: Türkisch

Umfang: 112

Das Heft richtet sich vermutlich an Kinder ab sechs Jahren und versteht sich als Sprachbuch zum Erlernen der türkischen Sprache. Der Titel „Anadilim Türkçe Hazırlık 1“ bedeutet „Meine Muttersprache ist Türkisch. Vorbereitung Nr. 1“. Jeder Buchstabe des Alphabets wird durch ein Bild/Wort erklärt. Dabei kommen religiöse Konnotationen vor. Bei dem Buchstaben „C“ findet man zum Beispiel das Wort „Cami“ (dt.: Moschee). Auf Seite 14 wird die Art und Weise der Begrüßung thematisiert. Es heißt „Wenn du auf einen Muslim triffst, sag: Selamun aleyküm. Er soll entgegnen: Aleyküm selam“ (das ist der muslimische Friedensgruß: Friede sei mit dir). Erwachsene Frauen werden auch hier mit Kopftuch abgebildet (eine Ausnahme findet sich auf den Seiten 49 und 50).

4. Plural Publications: Anadilim Türkçe Hazırlık 2, PLURAL Publications GmbH, Köln 2018.

Sprache: Türkisch

Umfang: 128

Es handelt sich um die Fortsetzung des ersten Heftes und versteht sich ebenfalls als Sprachbuch. Vermutlich richtet sich das Heft an Kinder ab sieben Jahren. Das Niveau wurde entsprechend angehoben. Die Kinder lernen die Namen der Wochentage und Monate.

Im Kapitel „Dinge, die wir lieben“ werden zwei Seiten der Moschee gewidmet. Den Kindern werden Hauptelemente einer Moschee gezeigt und benannt (Kuppel, Kanzel usw.). In der Moschee ist eine gemischte Gruppe von Kindern (Jungen und Mädchen) zu sehen (S. 67), gemischte Gruppen sind aber auch in anderen Kontexten abgebildet (beim gemeinsamen Spielen, Lesen, Rennen und Fotografieren (S. 69).

Das letzte Kapitel „Die Türkei“ widmet sich dem Land und seinen kulturellen Elementen (z. B. Esskultur), es werden Karten des Landes und der Städte der Türkei abgebildet.

5. Plural Publications: Temel Bilgiler 1, PLURAL Publications GmbH, Köln 2018.**Sprache:** Türkisch**Umfang:** 173

Im Buch „Temel Bilgiler“ (dt. Grundwissen) sollen die Kinder Grundwissen über den Islam erhalten. Neben religiösen Themen wie die Kapitel „Der Glaube“, „Der Gottesdienst“, „Die Sira des Propheten“ [die Biographie Mohammeds] findet sich ein Kapitel über den Verband Millî Görüş in Deutschland (das letzte Kapitel im Buch mit dem Titel „Lehreinheit über die Organisation“, dabei wird Necmettin Erbakan nicht erwähnt, jedoch wird sein Neffe Mehmet Sabri Erbakan, der Vorsitzender und später Generalsekretär der Islamischen Gemeinschaft Millî Görüş in Deutschland war, abgebildet). Die Erklärungen werden durch Bilder illustriert, die in der Regel einen Jungen und ein Mädchen darstellen.

Eine religiös begründete exklusive Haltung und Selbsterhöhung ist in diesem Werk nicht zu übersehen. Auf Seite 23 wird nämlich der Glaube an die „heiligen Bücher/Offenbarungen“ erklärt. Dabei wird der Koran als „das einzige unveränderte heilige Buch“ präsentiert, welches eine alleinige Gültigkeit besitze. Seite 11 stellt den Islam als den Schlüssel zum Frieden auf Erden dar.

Unter der Überschrift „Das soziale Leben in Mekka“ (S. 89) wird die vorislamische Zeit in Mekka pauschal negativ dargestellt, der Islam habe dann alle Missstände behoben: „Die Menschen in Mekka lebten wahrlich wie Wilde. Mädchen wurden lebendig begraben. Raub, Diebstahl, Mord wurden als normal erachtet. Arme, verkümmerte und

alleinstehende Frauen wurden auf Märkten wie Tiere gekauft und verkauft. Die Polytheisten aus Mekka waren so dumm, sodass sie Götzen anbeteten, die sie selbst schnitzten. Manchmal machten sie sich Götzen aus Halwa (ein Gericht aus Hartweizengrieß) und beteten diese an. Wenn sie hungrig wurden, aßen sie diese auf. Unser Prophet lebte in einem solchen Umfeld. Jedoch hat er nie Götzen angebetet. Die Sünden dieser aufsässigen Menschen hat er nie begangen. Er hatte lediglich Mitleid mit ihnen.“ Diese innerhalb der islamischen Lehre noch stark verbreitete Darstellung der Verhältnisse in Mekka in vorislamischer Zeit widerspricht dem neueren Forschungsstand, der zeigt, dass diese Darstellung einer apologetischen Haltung geschuldet ist, die den Islam erhöhen will, indem andere gesellschaftliche und kulturelle Formen möglichst negativ dargestellt werden.¹⁴⁸

Religiöse Rituale werden immer wieder als göttliche Instruktionen dargestellt, die bedingungslos zu befolgen sind: „So wie ein Mensch ohne Kopf nicht leben kann, so ist auch ein Muslim, der nicht das Gebet verrichtet innerlich tot.“ (S. 57)

In dem Kapitel „Informationen über den Verband (Millî Görüş)“ wird zunächst der Marsch der Millî Görüş abgedruckt. Auf den folgenden Seiten werden die Kinder aufgefordert, diesen auswendig zu lernen. Weiterhin werden alle bisherigen Vorsitzenden des Verbandes abgebildet, die ausschließlich männlich waren.

6. Plural Publications: Temel Bilgiler Hazırlık 2, PLURAL Publications GmbH, Köln 2017.

Sprache: Türkisch

Umfang: 50 Seiten

Das Heft baut auf dem Buch „Grundwissen 1“ auf. Es besteht aus vier Kapiteln: Glaubenslehre, Gottesdienst, Sira (Biografie) des Propheten, Ethik. Zum Teil wird das Bild eines stark kontrollierenden Gottes vermittelt (S. 10), der unmittelbar in die Welt eingreift, um alles vorherzubestimmen (S. 20). Gott habe bestimmt, wo, wann und wie etwas geschehen werde. Das vermittelte Bild vom Paradies als ein Ort, in dem es alle Früchtesorten gibt, die man sich wünscht, und in dem seine Bewohner durch Schatten von der heißen Sonne geschützt werden, entspricht der traditionellen wortwörtlichen Lesart des Korans, die in den koranischen Beschreibungen des Paradieses keine

¹⁴⁸ Vgl. The Empty Hijaz. In: James E. Montgomery (ed.), Arabic Theology, Arabic Philosophy. From the Many to the One: Essays in Celebration of Richard M. Frank, Leuven 2006, 37-97; vgl. auch Samir Kassir: Das arabische Unglück. Bonn 2006.

allegorischen Aussagen, die die Nähe zu Gott zum Ausdruck bringen wollen, sondern Beschreibungen tatsächlich vorhandener materieller Belohnungen sieht. Eine moderne bzw. spirituelle Lesart des Paradieses jenseits der Rede von materiellem Genuss kommt hier nicht vor. Auch das hier vermittelte Bild von den guten Punkten, die der Mensch in seinem Leben sammeln soll, um ins Paradies zu gelangen, entspricht der traditionellen Sicht, die das Bild eines Buchhalter-Gottes suggeriert. Auf Seite 18 findet man die Aussage, dass alle, die mehr gute als schlechte Taten erbrachten, ins Paradies kommen werden. Wenn die schlechten Taten überwiegen, komme man in die Hölle.

Neben dem Koran werden auch andere heilige Schriften abgebildet (S. 14). Allerdings findet hier keine Abwertung dieser Schriften statt. Gesellschaftsrelevante Themen werden immer wieder konstruktiv angesprochen: Zum Beispiel habe der Prophet nie einen Unterschied zwischen seinen Töchtern und Söhnen gemacht und sie gleichberechtigt behandelt (S. 41, wobei man hier anmerken muss, dass die Söhne des Propheten Mohammed als Babys verstorben sind, daher ist diese Aussage nicht nachvollziehbar). Den Kindern wird die Verantwortung gegenüber Mitmenschen und der Umwelt nahegelegt. Zudem werden sie zur regelmäßigen Hygiene aufgefordert. Auffallend in diesem Heft ist, dass auch hier Mütter nur mit Kopftuch dargestellt werden.

7. Plural Publications: Arkadaş Arayan Elif, PLURAL Publications GmbH, Köln 2015.

Sprache: Türkisch/Arabisch

Umfang: 48 Seiten

Der Titel heißt übersetzt „Elif [arabisch: Alif, ist der erste arabische Buchstabe] sucht einen Freund“. Das Buch richtet sich vermutlich an Kinder im Vorschulalter. Erzählt wird die Geschichte des arabischen Buchstaben Alif, der nach und nach auf alle anderen Buchstaben des arabischen Alphabets stößt. Alif wird als weibliche Person dargestellt (zwei Zöpfe, lange Wimpern). Jeder Buchstabe wird in einer Farbe mit einem bestimmten Geschlecht dargestellt (weiblich oder männlich). Die Farbe Rosa wird nur für weibliche Buchstaben verwendet. Alle anderen Farben werden beiden Geschlechtern zugeschrieben. Jeder Buchstabe steht für eine Botschaft. Der Buchstabe „sīn“ (س) stehe für Geduld. Das „zayn“ (ز) stehe für eine gesunde Le-

bensführung usw. Das „šīn“ (ش) stehe für Schamhaftigkeit und wird als weiblich dargestellt. Schamhaftigkeit wird dadurch mit Weiblichkeit in Verbindung gebracht.

8. Plural Publications: Elif Bâ Etkinlikleri, PLURAL Publications GmbH, Köln 2015. (Vorschule)

Sprache: Türkisch/Arabisch

Umfang: 63

Das Heft „Alif Ba Übungen“ ist eine Ergänzung zu dem Buch „Alif sucht einen Freund“. Die Zielgruppe sind vermutlich Vorschulkinder. Die Kinder sollen die arabischen Buchstaben ausmalen. Jeder Buchstabe steht für mehrere Wörter. Bei dem Buchstaben „b“ sollen die Kinder zum Beispiel Eier (Arabisch: bayḍ) und eine Kuh (Arabisch: baqara) ausmalen. Die Wörter selbst werden nicht angegeben, weder auf Türkisch noch auf Arabisch, es werden lediglich Bilder dargestellt. Die Kinder sind daher auf die Hilfe einer lehrenden Person angewiesen, die ihnen die entsprechenden Wörter zu den Bildern beibringt.

Auch hier sind Bezüge zur Religion des Islams ersichtlich, z. B. Abbildungen der Ka'ba, eine Gebetskette, Moscheen usw.

9. Plural Publications: Elif Bâ Etkinlikleri, PLURAL Publications GmbH, Köln 2015. (ab 6 Jahren)

Sprache: Türkisch/Arabisch

Umfang: 63 Seiten

Die Reihe „Elif Bâ“ wird durch ein weiteres Heft ergänzt. Es hat denselben Titel wie das Vorgängerheft und wurde im selben Jahr publiziert. Dieses Heft richtet sich an Kinder, die das Lesen und Schreiben erlernen (vermutlich ab sechs Jahren).

10. Plural Publications: Elif Bâ Kur'an Okumaya Başlarken, PLURAL Publications GmbH, Köln 2019 (liegt auch in deutsch-arabischer Sprache vor „Wir lernen das Koranlesen“)

Sprache: Türkisch/Arabisch

Umfang: 36 Seiten

Das dünne Heft „Alif Ba Koranlesen lernen“ richtet sich an alle Kinder, die das Arabischlesen erlernen möchten. Schwerpunkt ist das Koranarabisch. Es werden Wörter und Ausdrücke bzw. Sätze aus dem Koran in arabischer Sprache dargestellt,

allerdings ohne Übersetzung (weder ins Türkische noch ins Deutsche). Auf den letzten Seiten werden ebenfalls nur auf Arabisch Bittgebete, die normalerweise während des rituellen Gebets rezitiert bzw. gesprochen werden (S. 31-33) sowie kleine koranische Suren dargestellt.

11. Plural Publications: Dua Boyama Kitabım 2, PLURAL Publications GmbH, Köln 2015.

Sprache: Türkisch/Arabisch

Umfang: 36 Seiten

Der Titel des Buches „Das Buch zum Ausmalen von Bittgebeten“ verrät, worum es geht. Es soll den Kindern Bittgebete näherbringen, die in verschiedenen Situationen im Alltag (zum Beispiel beim Schlafengehen, beim Aufwachen, beim Anziehen, beim Betreten des WC, beim Austreten aus dem WC, beim Verlassen der Wohnung, vor dem Essen, nach dem Essen ...) gesprochen werden können. Dazu malen Kinder die arabischen Bittgebete aus. Diese werden immer von Bildern begleitet, welche die Kinder in den entsprechenden Alltagssituationen darstellen. Unterhalb der auszumalenden arabischen Bittgebete wird stets die türkische Übersetzung dargestellt. Vermutlich richtet sich das Buch an Kinder ab sechs Jahren. Auch hier werden erwachsene Frauen stets mit Kopftuch abgebildet.

12. Plural Publications: Sevgili Peygamberim, PLURAL Publications GmbH, Köln 2015.

Sprache: Türkisch

Umfang: 44 Seiten

Das Heft „Mein geliebter Prophet“ erzählt auf 44 Seiten das Leben des Propheten Mohammed. Auf einer Doppelseite gibt es jeweils Bilder zum Ausmalen. Begleitet werden die Bilder von kurzen Texten (zwei bis drei Sätze), die das Leben Mohammeds erzählen. Bei seiner Geburt hätte Mohammed nach Rosen gerochen und es hätten sich viele Wunder ereignet (S. 10). Es begegnet uns im Heft erneut die oben angesprochene Apologetik: Mekka sei vorislamisch von allem Schlechten befallen gewesen (S. 23).

13. Morgül, Nihat; Salman, Faruk; Yılmaz, Nazif: Tecvîdli Kur'an-ı Kerim Elif-Bâ'sı, DİYANET İŞLERİ BAŞKANLIĞI YAYINLARI, Ankara 2019.

Sprache: Türkisch/Arabisch

Umfang: 50 Seiten

Der Leser soll das Lesen des arabischen Schriftbildes erlernen. Das Heft eignet sich nicht nur für Kinder, sondern auch für Erwachsene. Es ist nicht explizit auf Kinder ausgerichtet. Bildhafte Elemente kommen nicht vor. Am Ende jeder Seite ist ein Hadith (Spruch des Propheten Mohammeds) abgedruckt, der zum Lesen des Korans motivieren soll. In den Hadithen wird dem Leser ḥasanāt (gute Punkte) versprochen. Am Ende des Heftes können einige tağwīd-Regeln (Regeln der Rezitation des Korans) erlernt werden.

14. Plural Publications: A'dan Z'ye Kelimelerim, PLURAL Publications GmbH, Köln 2014.

Sprache: Türkisch

Umfang: 72 Seiten

Kinder sollen mittels dieses Arbeitsheftes das türkische Alphabet im religiösen Kontext erlernen. Das A steht beispielsweise für Allah, B für Baytullah (das Haus Gottes), D für Dua (Bittgebet) usw. Das İ wird durch das Wort İman (Glaube) erklärt. Der Buchstabe Ü wird durch das Wort Ümmet (dt.: Umma) erklärt. Zu sehen ist eine gemischte Gruppe von Frauen und Männern. Dabei sind Frauen mit und ohne Kopftuch abgebildet.

15. Plural Publications: 1'den 20'ye Sayılarım, PLURAL Publications GmbH, Köln 2014.

Sprache: Türkisch

Umfang: 43 Seiten

Die Kinder erlernen die Zahlen von 1 bis 20 auf Türkisch. Der religiöse Bezug ist gegenwärtig. Die 4 steht beispielsweise für die heiligen vier Bücher. Die 7 steht für das Alter, in welchem Kinder mit dem Gebet beginnen sollen.

16. DİTİB: Camiye Gidiyorum 1 Temel Dini Bilgileri Serisi 1 (7-9 yaş grubu), DİTİB Verlag, Köln 2017.

Sprache: Türkisch

Umfang: 332 Seiten

Zu Deutsch heißt das Buch „Ich gehe in die Moschee 1 Die Reihe über religiöses Grundwissen für Lehrende“. Das Buch verweist darauf, dass es für Kinder zwischen

dem 7. und 9. Lebensjahr konzipiert ist. Es besteht aus sechs Kapiteln. Es werden Themen wie Glaube, Gottesdienst, Sira (Biografie des Propheten), Gott und zwischenmenschliches Handeln aufgegriffen. Das Buch richtet sich an Lehrpersonen, die damit ihren Unterricht entwerfen sollen.

Im Vorwort wird die Methodik des Buches erklärt. Der Ablauf einer Unterrichtsstunde von 45 Minuten wird klar festgelegt: fünf Minuten Begrüßung (nachdem die Lehrperson „selam aleyküm“ sagt, entgegnen die Kinder im Chor mit „aleyküm selam“ = Friedensgruß: Friede sei mit dir), fünf Minuten Einführung in das Thema, 20 bis 30 Minuten Erarbeitung des Themas, fünf Minuten Zusammenfassung und Verabschiedung (alle stehen auf und räumen ihren Platz auf). Durch spielerische Übungen soll die Aufmerksamkeit von Kindern erregt werden, die nicht mehr aufmerksam zuhören.

Das Buch ermutigt zum interreligiösen Lernen und zum respektvollen Umgang der Religionen miteinander und so werden interreligiöse Aspekte positiv angesprochen: Auf Seite 26 sind eine Moschee, eine Kirche und eine Synagoge abgebildet. Die Kinder werden aufgefordert zu erzählen, ob sie Freunde haben, die anderen Religionen angehören und was ihnen in einer Freundschaft wichtig ist. Eine Fortsetzung findet man auf Seite 295. Dort heißt es, man solle respektvoll miteinander umgehen. Daher gelten auch die Menschenrechte für alle Menschen, unabhängig von ihrer weltanschaulichen Zugehörigkeit (S. 311). Es wird beschrieben, wie man sich in Gebetsstätten wie Moscheen, Kirchen und Synagogen zu verhalten habe. Man solle still zuhören, die Orte sauber halten und respektvoll miteinander umgehen. Allerdings ist eine religiös begründete exklusivistische Haltung und Selbsterhöhung der Muslime nicht zu übersehen. Auf den Seiten 224 f. wird nämlich die Frage aufgeworfen, weshalb es mehr als ein heiliges Buch gebe. Es wird erklärt, dass die Menschen mit der Zeit Teile der heiligen Bücher vergaßen, weshalb sie eigene Regeln erfanden, die für sie einfacher waren. Daher käme zuletzt der Koran und korrigierte alles Falsche. Inklusivistische Koranverse, wie Koran 2:62, die neben Muslimen auch Juden und Christen das Heil versprechen, werden umgedeutet, im Sinne von: Nur Juden und Christen, die vor der Offenbarung des Korans gelebt haben, werden Erlösung finden (S. 288).

Religiöse Rituale werden zum Teil als göttliche Instruktionen dargestellt, die bedingungslos zu befolgen sind. Auf Seite 36 wird die Frage gestellt, wieso man Gottesdienste abhält. Als Antwort wird angegeben, dass man durch Gottesdienste die

Zufriedenheit und Liebe Gottes erlangen wolle. Gottesdienst bedeute, sich zu fügen und Respekt zu erweisen. Es wird dargestellt, dass man Gottesdienste abhalten müsse, um die Anerkennung Gottes zu erhalten und um in seinen Augen wertvoll zu sein.

Auf Seite 135 wird der Glaube an die Vorherbestimmung thematisiert. Gott wisse zwar, was man machen werde, dennoch sei man selbst für seine Taten verantwortlich, da man zwischen richtig und falsch entscheide.

17. DİTİB: Camiye Gidiyorum 2 Temel Dini Bilgileri Serisi (10-12 yaş grubu), DİTİB Verlag, Köln 2018.

Sprache: Türkisch

Umfang: 269 Seiten

Das Buch ist eine Fortsetzung des ersten Bandes. Es handelt sich um ein Lehrbuch für Kinder zwischen zehn und zwölf Jahren. Das sprachliche Niveau wurde der Altersgruppe entsprechend angehoben. Es finden sich längere Texte und weniger Bilder, daher ist das Buch didaktisch für Kinder nur schwer ansprechend. Einige türkische Wörter werden ins Deutsche übersetzt (Bsp.: mihrap = Gebetsnische usw.). Am Ende der Kapitel befinden sich jeweils die Zusammenfassungen der Themen auf Deutsch.

Auf Seite 22 werden zwischenmenschliche Beziehungen aufgegriffen. Auf vier Bildern sieht man, wie man nicht mit seinen Mitmenschen umgehen sollte. Eines der Bilder zeigt eine Familie, die am Esstisch sitzt. Jeder ist mit verschiedenen Dingen (Zeitung, Smartphone etc.) beschäftigt. Die Mutter trägt kein Kopftuch. Auf einem weiteren Bild ist eine Familie (Mann, Frau mit Kopftuch und zwei Kinder) zu Besuch bei einer anderen Familie. Die Gastgeber ignorieren ihre Gäste. Sie sind mit Smartphones, Tablets, Spielekonsolen etc. beschäftigt. Die Mutter der Gastgeberfamilie trägt kein Kopftuch und ignoriert ihre Gäste, während sie sich mit ihrem Smartphone beschäftigt. Die Gastfamilie schaut traurig auf die Familie.

Das Buch spricht religiöse Themen wie Verantwortung gegenüber der Schöpfung (Natur, Mitmenschen, Tiere) an. Die Hygiene wird ebenfalls ausführlich behandelt.

Ab Seite 88 werden die Hintergründe des Opferfestes erzählt. Abraham habe geträumt, seinen Sohn Ismail zu opfern. Dieser habe direkt zugestimmt und seinen Vater gebeten, ihn zu opfern: „Ich werde es aushalten“. Doch Gott habe das Opfer verhindert und stattdessen ein Tier zum Opfern geschickt. Hier fehlt eine kritische

Reflexion zur Bedeutung dieser Erzählung. Für manche Theologen geht es hier um Gehorsam gegenüber Gott, für andere um den Bruch mit der alten Tradition des Menschenopfers und keineswegs um bedingungslosen Gehorsam.

Das Buch gibt eine Übersicht über die kriegerischen Auseinandersetzungen des Propheten (S. 204-208). Diese werden als Verteidigungskämpfe gegen Ungläubige, Polytheisten und Heuchler beschrieben. Das Thema Krieg ist allerdings kein geeignetes Thema für Kinder zwischen zehn und zwölf Jahren.

18. Al-Zubi, Amir; Al-Zubi, Meliha: 10 Nasihat, PLURAL Publications GmbH, Köln 2012 (liegt auch in deutscher Übersetzung vor: 10 Ratschläge)

Sprache: Türkisch

Umfang: 50 Seiten

Das Buch „10 Ratschläge“ richtet sich vermutlich an Kinder ab sechs Jahren. Die kurzen Texte werden durch Bilder begleitet.

Die erste Geschichte erzählt von zwei Zwillingsschwestern, die das erste Mal im Ramadan fasten. Eine der Schwestern möchte ihr Fasten frühzeitig abbrechen und ein Glas Wasser trinken, da sie sehr durstig ist. Die andere Schwester erwischt sie dabei in der Küche und „erinnerte sie daran, dass das Fasten ein Gottesdienst ist. ‚Wir dürfen uns nicht davon abhalten lassen. Auch wenn wir großen Durst bekommen.‘“ Letztlich bricht sie ihr Fasten doch nicht vorzeitig ab und wartet bis zum Sonnenuntergang. Sie sei dennoch enttäuscht über sich, dass sie in Versuchung gekommen ist, ihr Fasten frühzeitig abzubrechen. Solche Darstellungen sind aus pädagogischer Perspektive hochproblematisch, denn sie erzeugen bei Kindern emotionalen Druck. Religiöse Gebote werden als Restriktionen wahrgenommen, die auch dann zu erfüllen sind, wenn zum Beispiel das eigene Leben dadurch in Gefahr gerät.

Das Kapitel geht nicht auf die Lebensrealität von Kindern ein, die, wenn sie auch fasten möchten, erst einmal nur für wenige Stunden am Tag fasten können und ihr Fasten jederzeit abbrechen müssen, sollten sie das Gefühl haben, dass es für sie anstrengend wird.

Geschichte Nr. 4 erzählt von einem Kind, welches regelmäßig betet. Seine Freunde hingegen beten nicht. Die Kinder spielen gemeinsam ein Konsolenspiel. Der Junge, der regelmäßig betet, gewinnt das Spiel und wird gefragt, was das Geheimnis seines Erfolges ist. Er antwortet: „Ich bete immer pünktlich.“ Das Gebet wird hier dazu funktionalisiert, im Spiel zu gewinnen/Erfolg im Leben zu haben. Dies entspricht aber

nicht den Erfahrungen von Menschen. Auch betende Menschen erleben Niederlagen. Problematisch ist in diesem Buch auch die Abbildung von kopftuchtragenden jungen Mädchen.

In Geschichte Nr. 8 wird ein Mädchen gezeigt, das mit ihren neuen Rollschuhen angeben will. Das Mädchen trägt kein Kopftuch. Am Ende verliert sie das Gleichgewicht und fällt zu Boden. Sie verletzt sich, als sie mit ihren Rollschuhen prahlen wollte und kommt ins Krankenhaus. Sie sieht ein, dass Angeberei eine schlechte Eigenschaft ist. Freundliche und hilfsbereite Mädchen, die ihr geholfen haben, werden hingegen mit Kopftuch abgebildet.

19. Çimen, Zehra: Karlı Bir Park Macerası, PLURAL Publications GmbH, Köln 2011.

Sprache: Türkisch

Umfang: 23 Seiten

Übersetzt bedeutet der Titel des Buches „Ein Schneeabenteuer im Park“. Erzählt wird die Geschichte von Sinan und seiner Katze Mimi. Der Text weist keine religiösen Elemente auf. Auf den Bildern ist jedoch die Mutter Sinans zu sehen, die ein Kopftuch trägt.

20. Balta, Nurhan: Ahmed'in Kurban Bayramı Sevinci, PLURAL Publications GmbH, Köln 2014 (liegt auch in deutscher Übersetzung vor „Ahmeds großes Fest“)

Sprache: Türkisch

Umfang: 47 Seiten

Das Buch „Ahmeds Vorfreude auf das Opferfest“ erzählt die Geschichte des Protagonisten Ahmed, der sich auf sein erstes Festtagsgebet vorbereitet. Währenddessen unterhält er sich mit seinem Vater und geht der Frage nach, weshalb man das Opferfest feiert. Es heißt, Abraham hätte Gott ein Versprechen gegeben und als er es umsetzen wollte, habe Gott ein Schaf geschickt, damit er es Gott opfere. Eine kindergerechte Aufarbeitung der Geschichte wird nicht geleistet. Denn es geht in dieser koranischen Erzählung um den Bruch mit der alten Tradition des Menschenopfers und keineswegs um bedingungslosen Gehorsam.

21. Canoğlu, Sevde und weitere: Güzel Hikayelerim, PLURAL Publications GmbH, Köln 2014.

Sprache: Türkisch

Umfang: 71 Seiten

Das Buch „Meine schönen Geschichten“ erzählt die Abenteuer von drei Kindern. Alle drei erleben schlechte Ereignisse, weil sie nicht auf ihre Eltern hören. Die zu vermittelnde Botschaft lautet: Höre auf deine Eltern, sonst können dir schlechte Dinge zustoßen. Alle Mütter in dem Buch tragen Kopftuch.

22. Güneştepe, Kader: Hilal'in Ramazan Anıları, PLURAL Publications GmbH, Köln 2012.

Sprache: Türkisch

Umfang: 44 Seiten

„Hilals Ramadan Erinnerungen“ erzählt, wie Hilal den Ramadanmonat und das Ramadanfest erlebt hat. Sie erzählt, dass ihr Vater und ihr Bruder zum Festtagsgebet gegangen sind und sie mit ihrer Mutter Frühstück vorbereitet hat. Die Mutter trägt Kopftuch (im eigenen Haushalt (!)). Auf Seite 35 erzählt Hilal, dass sie ein Kopftuch wie ihre Mutter tragen wird, wenn die Zeit gekommen ist und dass sie und ihre Familie tagsüber fasten und abends in die Moschee zum tarāwīh-Gebet (spezielle Nachtgebete im Ramadan) gehen. Sie ist etwa acht Jahre alt und hat 22 Tage gefastet und 18-mal das tarāwīh-Gebet verrichtet. In diesem Alter sollte das Thema Fasten ausgewogen aufgearbeitet werden, damit sich die Kinder nicht dazu gedrängt fühlen, auch fasten und zu den Nachtgebeten in die Moschee gehen zu müssen.

Hilal lebt in Europa und hat Mitschüler verschiedener Glaubensrichtungen. Sie teilt ihre Freude mit ihren Mitschüler:innen und erzählt ihnen von ihren Erlebnissen im Ramadan, so wie diese von den Festtagen ihrer Religionen erzählen.

23. Plural Publications: Civil Civil Ramazan Etkinlikleri, PLURAL Publications GmbH, Köln 2012.

Sprache: Türkisch

Umfang: 97 Seiten

Das Buch erzählt von Ahmets Ramadan-Erlebnissen. Begleitet wird er von einem Kamel und einem Affen, die ihn über gottesdienstliche Handlungen aufklären. Er erlernt die Gebetswaschung, das Beten, die Regeln des Fastens usw. Ihm wird erzählt,

dass er nicht verpflichtet ist zu fasten, da er noch ein Kind ist. Jedoch entscheidet er sich zu fasten, um diese Erfahrung zu machen. Begleitet werden die Texte durch Bilder, die ausgemalt werden können. Erwachsene Frauen werden wieder mit Kopftüchern dargestellt.

24. Dinçer, Gülsüm: On Parmağım Benim Marifetli Ellerim, PLURAL Publications GmbH, Köln 2012.

Sprache: Türkisch

Umfang: 183 Seiten

Übersetzt heißt der Titel des Buches „Meine geschickten Hände mit zehn Fingern“. Das Buch ist in drei Altersgruppen eingeteilt: drei bis sechs, sieben bis neun und zehn bis zwölf. Für alle Altersgruppen sind ähnliche Themen vorgesehen: Feste und besondere Tage, Glaube und Gottesdienste. Je nach Altersgruppe werden die Themen erweitert und komplexer. Das Buch ist eine Anleitung für Eltern oder auch Lehrende. Ihnen wird gezeigt, wie sie ihren Kindern den Islam näherbringen können. Kinder sollen Feste, den Glauben, Gottesdienste usw. durch Malen und Basteln kennenlernen. Je nach Altersgruppe werden die Übungen anspruchsvoller, es liegen Bastelvorlagen bei.

Auch hier werden Frauen mit Kopftüchern dargestellt. Kinder sind selten mit Kopftüchern zu sehen.

25. Coşkun, Aynur Bulut, Rukiye Kurtbecer, Burhan Kesici & Erol Dağaslanı. Ikra 1/2: Mein Islambuch. Grundschule 1/2, 3. überarbeitete Ausgabe (Köln: Plural Publications, 2019). [Lehrbuch für Schulunterricht]

---. *Ikra 1/2: Mein Arbeitsheft. Grundschule 1/2, 2. überarbeitete Ausgabe* (Köln: Plural Publications, 2017). [Lehrbuch für Schulunterricht]

---. *Ikra 3: Mein Islambuch. Grundschule 3* (Köln: Plural Publications, 2015). [Lehrbuch für Schulunterricht]

Die drei Bücher sind laut dem Vorwort der Autor:innen für den islamischen Religionsunterricht konzipiert. Der Titel der Reihe „Ikra“ ist ein arabisches Wort und bedeutet „Lies!“.

Sprache: Deutsch

a) Ikra 1/2: Mein Islambuch. Grundschule 1/2, 3. überarbeitete Ausgabe (Köln: Plural Publications, 2019).

Umfang: 105 Seiten

Die Autor:innen stellen den Anspruch an das Buch, dass es „zum Lesen, Nachdenken und Entdecken anregen“ (Vorwort S. 4) soll. Das Buch versteht sich als Einführung in den Islam für Schülerinnen und Schüler (SuS) und richtet sich sowohl an Lehrer:innen als auch an SuS: „Dem Kind soll seine Stellung als Geschöpf auf der Welt und innerhalb der Gesellschaft vermittelt und verdeutlicht werden.“ (ebd.) Im Vorwort erklären die Autor:innen den Kontext, für den das Buch gedacht ist: „Wir leben in Europa in multireligiösen und multikulturellen Gesellschaften. Der Unterricht mit diesem Buch soll die Identität der Kinder stärken und sie dazu befähigen, andere Religionen und Weltanschauungen kennen zu lernen und andere Menschen als gleichberechtigte Mitglieder in der Gesellschaft zu akzeptieren.“ (ebd.) Die gesellschaftliche Vielfalt wird von den Autor:innen im Vorwort als Bereicherung gewürdigt (S. 5). Mit dem Ausdruck „Identität der Kinder stärken“ ist die muslimische Identität gemeint.

Das Buch gliedert sich in sieben Kapitel:

- I. Ich – Du – Wir
- II. Allah
- III. Schöpfung
- IV. Das Gebet
- V. Der Koran
- VI. Die Propheten
- VII. Feste

Die zwei Kinder, Ahmad und Meryem, begleiten die Leser:innen als Protagonisten durch das Buch. Beide sind sechs Jahre alt. Auffällig bei der Darstellung von Meryem ist, dass sie kein Kopftuch trägt (anders als in den meisten türkischsprachigen Büchern, die der Begutachtung zugrunde liegen).

Positiv ist anzumerken:

Das Buch ist bemüht, Vielfalt in der Gesellschaft zu würdigen (z.B. S. 24-27, hier werden Menschen aus unterschiedlichen Kulturkreisen, mit unterschiedlichen Religionen und Hautfarben positiv dargestellt).

Dazu ist im Vorwort angemerkt: „Vielfalt soll als Bereicherung angesehen werden, wie im letzten Themenbereich Feste zum Ausdruck kommt.“ Allerdings werden im letzten Kapitel „Feste“ lediglich auf zwei Seiten die jüdischen und christlichen Feste aufgezählt und knapp erläutert, aber ohne Bezug zur Lebenswirklichkeit der SuS. Es werden lediglich Informationen vermittelt.

Auffällig ist auch, dass junge Mädchen kaum mit Kopftuch gezeigt werden, was der Lebenswirklichkeit der SuS entspricht.

Negativ ist anzumerken:

Bedenkt man, dass das Buch für SuS im ersten und zweiten Schuljahr gedacht ist, muss man kritisch anmerken, dass manche Ausdrücke nicht kindgerecht wiedergegeben werden (z.B. die Erklärung der Symbole auf Seite 11: „Gepriesen und erhaben ist Er“, „Der Segen und Friede Allahs sei mit ihm“, oder Begriffe wie „Götzen“ auf S. 36). Kinder in diesem Alter werden mit solchen Begriffen und Ausdrücken kaum etwas anfangen können.

Des Weiteren muss aus einer religionsdidaktischen Perspektive kritisch angemerkt werden, dass das Buch für ein Lernwerk für Kinder stark textlastig ist (z.B. S. 32-33; S. 36-37; S. 40-41; 70-72; 80-81; 88-89).

Das Buch ist zwar bemüht, die Lebenswirklichkeit der SuS zu berücksichtigen, wird diesem Anspruch allerdings kaum gerecht (im Vorwort steht: „Der Glaube wird mit den Themenbereichen Gebet und Koran praxisbezogen vermittelt.“). Nur im ersten Kapitel, vor allem dort, wo es sich um die Themen Familie und Freunde handelt, wird die Lebenswelt der SuS miteinbezogen. In den nächsten Kapiteln werden die religiösen Themen zum Teil ohne jeglichen Bezug zur Lebenswelt der SuS behandelt. Zum Beispiel beginnt das Kapitel „Allah“ mit einer längeren Erzählung über den Propheten Abraham. Anschließend werden folgende Fragen an die SuS gestellt:

- An was glaubten die Menschen zur Zeit Ibrahims?
- Erklärt was Götzen sind.
- Ibrahim glaubte nicht an die Götzen. Nennt den Grund.

- Wie erkannte Ibrahim Allah?

Die Herstellung eines Bezugs zur Lebenswelt der SuS gelingt in dem Buch nicht immer. Religiöse Inhalte werden meist unvermittelt dargestellt. Das Thema „Allah“ soll dies hier kurz veranschaulichen: Das Kapitel beginnt mit der Darstellung der 99 Namen Gottes auf Arabisch (S. 42-43 ohne deutsche Übersetzung). SuS erfahren danach auf Seite 44 u.a., wie man Gott verehrt, man schreibt „Er, Ihn, Du, Dich“ groß und sagt: „Gepriesen und erhaben ist Er“. Die Bilder auf den Seiten 46-47 versuchen, einen Bezug zur Lebenswirklichkeit der SuS in einem europäischen Kontext herzustellen. Die Aufgabe auf Seite 46 lautet: „Sprecht über die Bilder. Wie zeigt Allah seine Gnade?“ In einem schülerorientierten Lehrmaterial würde man von den Erfahrungen der SuS ausgehen und nach diesen fragen. Dies wird in den Aufgaben der nächsten Seite erfüllt: Wer ist liebevoll zu dir? Zu wem bist du liebevoll?

Die Erzählungen im Buch versäumen oft, den Lebensbezug herzustellen. Zum Beispiel ist auf den Seiten 32 und 33 eine Erzählung über einen Abdullah zu lesen, der in Mekka lebt und die Menschen regelmäßig grüßt. Die bildhafte Darstellung der Szene (Wüste, Kamel, Kleider aus dem siebten Jahrhundert) ist für SuS im europäischen Kontext weltfremd. Dabei geht es in der Erzählung nicht um eine bekannte Figur aus der islamischen Geschichte, sondern um eine konstruierte Erzählung, um das Thema „Grüßen“ anzusprechen. Das hätte man mit einem Beispiel aus dem Lebenskontext der SuS veranschaulichen können.

Im Kapitel „Koran“ werden Informationen zur Entstehung des Korans vermittelt und kleinere Suren mit der deutschen Übersetzung dargestellt (S. 76-77). Über die Bedeutung dieser Suren erfahren die SuS im Buch allerdings nichts. Sie werden aufgefordert:

- Finde diese beiden Suren im Koran. (diese Aufgabe ist für 6-jährige, die gerade dabei sind, die Sprache zu erlernen, eine große Überforderung).
- Trage eine Sure vor, die du kennst. (es geht um die Wiedergabe memorierter Suren)

Auch für dieses Kapitel ist festzuhalten, dass die Lebenswelt der SuS keine Rolle spielt.

Es ist, wie schon erwähnt, lobenswert, dass Feste der anderen Religionen auf den Seiten 102 und 103 dargestellt werden. Diese Darstellung beschränkt sich allerdings

auf knappe Informationen, ohne Bezug zur Praxis. Dies ist auch bei den dazugehörigen Aufgaben auffällig:

- Gibt es noch andere Feste, die du kennst? Nenne sie.
- Unterhaltet euch, welche Feste ihr noch feiert.

Man hätte hier die SuS animieren können, Feste gemeinsam zu feiern bzw. eine interreligiöse Feier gemeinsam zu gestalten.

Zu diesem Buch gehört ein Arbeitsheft:

- b) ***Ikra 1/2: Mein Arbeitsheft. Grundschule 1/2, 2. überarbeitete Ausgabe (Köln: Plural Publications, 2017). [Lehrbuch für Schulunterricht]***

Umfang: 71 Seiten

Das Arbeitsheft orientiert sich stark am dazugehörigen Buch. Die darin beinhalteten Aufgaben variieren zwischen Wissensabfragen und kreativen Aufgaben, allerdings ist auch hier kritisch anzumerken, dass die Lebenswirklichkeit der SuS oftmals nicht einbezogen wird.

- c) ***Ikra 3: Mein Islambuch. Grundschule 3 (Köln: Plural Publications, 2015). [Lehrbuch für Schulunterricht]***

Umfang: 111 Seiten

Dieser Band ist laut dem Vorwort der Autor:innen für den islamischen Religionsunterricht der Klassenstufe 3 konzipiert.

Die Autor:innen stellen im Vorwort den Anspruch an das Buch, die Lebensverhältnisse der SuS zu berücksichtigen. Dabei wird auch die Berücksichtigung der Vielfalt in einer pluralen Gesellschaft betont: „Wir leben in Europa in multireligiösen Gesellschaften. Der Unterricht mit diesem Lehrbuch soll einerseits die Identität der Kinder stärken und sie andererseits dazu befähigen, andere Religionen und Weltanschauungen kennen zu lernen. Sie sollen lernen, andere Menschen als gleichberechtigte Mitglieder der Gesellschaft zu akzeptieren. Vielfalt soll als Bereicherung angesehen werden, die zuletzt im Themenbereich Feste zum Ausdruck kommt.“

Das Buch gliedert sich in sieben Kapitel:

1. Ich und mein Glaube

2. Die Schöpfung
3. Ich und die Anderen
4. Das Gebet
5. Der Koran
6. Die Propheten
7. Feste

Positiv ist anzumerken:

Die Vielfalt der Religionen und Weltanschauungen wird gleich zu Beginn des Buches im ersten Kapitel angesprochen. Auf Seite 16 stellen sich ein muslimisches Kind, ein christliches Mädchen, ein buddhistisches Mädchen, ein jüdisches Kind und ein atheistisches Kind vor. Auf den Seiten 60 und 61 werden das Judentum und das Christentum kurz dargestellt. Allerdings geht es bei den anschließenden Fragen lediglich um Wissensabfragen und nicht um Lebenserfahrungen mit der Vielfalt der Religionen. Weihnachten und Ostern werden auf den zwei letzten Seiten des Buches behandelt.

Die zwei Kinder, Ahmad und Meryem, begleiten die Leser:innen als Protagonisten durch das Buch. Beide besuchen die dritte Klasse. Auffällig bei der Darstellung von Meryem ist, ähnlich wie beim ersten Band, dass sie kein Kopftuch trägt (anders als in den meisten türkischsprachigen Büchern, die der Begutachtung zugrunde liegen).

Die SuS werden für Inklusion sensibilisiert, das Thema „Behinderung“ wird ausführlich auf den Seiten 56 und 57 behandelt.

Negativ ist anzumerken:

Auch in diesem Band, der für SuS im dritten Schuljahr gedacht ist, muss kritisch angemerkt werden, dass manche Ausdrücke nicht kindgerecht wiedergegeben werden (z.B. die Überschrift auf Seite 18 ist ein arabischer Begriff „Ahsan at-Takwin“, der nicht weiter erklärt wird, auf dieser Seite kommen weitere Begriffe, die für Kinder schwer zu erschließen sind: „Der Mensch sollte der Statthalter (Kalif) Allahs auf Erden sein“, „Geh hinunter Iblis! Hinab mit dir von hier! Du bist einer der Erniedrigten! ... Ich habe dir meine Gnade entzogen!“ (17))

Es muss aus einer religionsdidaktischen Perspektive kritisch angemerkt werden, dass das Buch für ein Lernwerk für Kinder stark textlastig ist. Immer wieder begegnen dem Leser/der Leserin lange Texte, die für Kinder in diesem Alter kaum ansprechend sind.

Auch dieser Band ist bemüht, die Lebenswirklichkeit der SuS zu berücksichtigen, wird diesem Anspruch allerdings nicht wirklich gerecht. Zum Beispiel werden auf Seite 17 die sechs Glaubenssätze des Islams angeführt. Die Aufgaben an SuS lauten:

- Zähle die Glaubensgrundsätze auf.
- Beschreibe drei Glaubensgrundsätze näher.

Der Ausgangspunkt der Darstellung hier sind die Glaubensgrundsätze, nicht jedoch die Lebenswirklichkeit der SuS. Die Fragen im Anschluss zielen auf Wissensvermittlung und weniger auf Herstellung des Lebensbezugs.

Solche Fragen, die auf Wissensvermittlung abzielen, kommen immer wieder vor. Zum Beispiel sollen gleich beim nächsten Thema auf Seite 19 die SuS die im Text erzählte Schöpfungsgeschichte wiedergeben können:

- Wieso hat Allah den Menschen erschaffen?
- Wer folgte Allahs Willen nicht? Wieso?
- Was will Iblis mit den Menschen tun?

Auch beim Thema „Allah ist ...“ auf Seite 20 werden Eigenschaften Gottes auf Arabisch und Deutsch angeführt und danach gefragt, ohne jeglichen Bezug zur Lebenswirklichkeit der SuS.

Auf Seite 25 wird das Thema „Tierschutz“ behandelt, allerdings wird ein Hadith (Spruch des Propheten Mohammeds) angeführt, in dem der betroffenen Frau, die sich nicht um die Katze gekümmert hat, eine Strafe Gottes droht. Hier wird der Anschein erweckt, die Angst vor einer göttlichen Strafe sei das Motiv zum verantwortungsvollen Handeln. Dieses Beispiel zeigt die pädagogische Schwäche des Buches: Es orientiert sich an koranischen Aussagen bzw. Sprüchen des Propheten Mohammed als Ausgangspunkt der Behandlung des jeweiligen Themas. Dadurch geraten die lebensweltlichen Erfahrungen der SuS stark in den Hintergrund. Das hier angesprochene Kapitel auf Seite 24 und 25 ist nichts anderes als die Darstellung eines Hadith. Um diesen für die SuS wiederzugeben, sprechen die Autor:innen schon im Titel von der „grausamen Frau“ und die letzte Abbildung in der Geschichte ist das Grab der Katze. Diese Art der

Darstellung könnte die Kinder emotional überfordern und das eigentliche Thema „Tierschutz“ in den Hintergrund rücken lassen.

Um das Thema Umwelt zu behandeln, wird auf den Seiten 26 und 27 eine Geschichte des Kalifen Harun Raschid aus dem neunten Jahrhundert erzählt. Drei der vier Fragen am Ende der Seite betreffen lediglich Wissenswiedergabe, um die Geschichte zu rekonstruieren:

- Warum pflanzt der alte Mann einen Baum, dessen Früchte er nicht ernten wird?
- Warum belohnte der Kalif den alten Mann?
- Wieso bedankte sich der alte Mann bei Allah?

In dieser Erzählung kommt der Begriff „Kalif“ erneut vor, allerdings in einer ganz anderen Bedeutung als weiter oben im Buch (z.B. auf Seite 18: Statthalter Gottes), hier wird erklärt: „Der Kalif ist das Oberhaupt der Muslime“ (S. 26). Für Kinder in der dritten Klasse ist diese unterschiedliche Verwendung eines arabischen Begriffs eine Überforderung. Auch hier muss kritisch angemerkt werden, dass das Thema Umweltschutz durch die Darstellung einer jahrhundertealten Geschichte nicht kindgerecht behandelt wird.

Die Auflistung koranischer Verse auf den Seiten 32 und 33 lassen eine kindgerechte Erklärung mit dem entsprechenden Lebensbezug vermissen.

Manche Hadithe werden wortwörtlich wiedergegeben, was an manchen Stellen zu Missverständnissen führen könnte. Zum Beispiel wird auf Seite 23 folgender Hadith zitiert: „Wer von euch etwas Schlechtes sieht, soll es mit der Hand ändern. Wenn er dies nicht kann, dann mit seiner Zunge! Wenn er dies nicht kann, dann soll er mit seinem Herzen dagegen sein! Und dies ist die schwächste Stufe des Glaubens.“

Durch die wortwörtliche Wiedergabe könnte unter diesem Hadith missverstanden werden, dass die höchste Stufe des Glaubens, die Beseitigung des Schlechten durch die Hand sei, worunter manche den Einsatz von Gewalt verstehen könnten. Eine kindgerechte Wiedergabe des Hadith könnte zum Beispiel vom aktiven Handeln sprechen.

Der interreligiöse Dialog gegen Ende des Bandes in Form eines Gesprächs zwischen Sabine (einer Christin) und Fatma (einer Muslimin) über Jesus ist positiv zu würdigen. Denn nicht Fatma spricht über den Glauben der Christen, sondern Sabine. Man ist also bemüht, die Selbstdarstellung der Christen zu würdigen. Es muss dennoch

kritisch angemerkt werden, dass sich die Darstellung mehr auf die Unterschiede als auf die Gemeinsamkeiten konzentriert. Letztere werden sogar kaum angesprochen. Im Vergleich zu den türkischsprachigen Büchern, die der Analyse vorliegen, sind die drei deutschsprachigen Bücher mehr bemüht, auf die Lebenspraxis der SuS in Deutschland einzugehen, dazu gehört auch das Thema des interreligiösen Dialogs.

26. Ibrahim, Asim: Unë shkoj në MEKTEB Libri 2, Albanische Kultusgemeinde der IGGÖ, (ALKIG), Publikationsdatum nicht angegeben.

Sprache: Albanisch

Altersgruppe: 9-10

Seitenzahl: 120

Gleich im Vorwort wird den Eltern/Lehrpersonen die Zielsetzung des Buches erklärt: Junge Menschen sollten in der Lage sein, sich selbst als Geschöpfe Gottes, die in der Gesellschaft agieren, wahrzunehmen. Sie sollten ihrer Verantwortung gegenüber ihren Mitmenschen, der Umwelt und den Tieren bewusstwerden. Dadurch solle sich eine gesunde Religiosität bei ihnen herausbilden. Auch die Förderung der albanischen Sprachkenntnisse sollte durch das Buch geleistet werden (S. 7).

In diesem Buch ist positiv anzumerken, dass nach der Behandlung eines jeden Schwerpunkts bzw. am Ende jeder Erzählung Verständnisfragen gestellt werden, die dazu einladen, das bisher Gelesene zu reflektieren.

Das Buch ist bemüht, die Kinder abzuholen und sie weniger durch Restriktionen abzuschrecken. So wird zum Beispiel das rituelle Gebet als Akt der Kommunikation mit Gott gedeutet (S. 36-37).

Auf Seite 62 heißt es in der deutschen Übersetzung: „Vor vielen Jahren, als es noch keine Autos und keine Flugzeuge gab, und weder Strom noch Internet zur Verfügung standen und die Menschen keine Handys und kein Facebook hatten, zu dieser Zeit lebte ein Mann in Mekka. Er war sehr liebevoll, ehrlich und respektvoll zu allen Menschen.“ Hier wird der Prophet Mohammed auf kindgerechte Weise vorgestellt. Der Text wirkt auflockernd und keineswegs restriktiv. Die Kinder sollen sich durch das Einbeziehen von lebensnahen Elementen angesprochen fühlen.

Religion wird weniger dogmatisch dargestellt, das Buch ist vielmehr bemüht, den Lebensbezug der Religion herzustellen, wobei die ethische Erziehung im Vordergrund

steht. Zum Beispiel wird am Ende des zweiten Kapitels appelliert, stets auf Hygiene zu achten, die Umwelt sauber zu halten, Mitmenschen, vor allem den älteren, zu helfen und sorgsam mit Ressourcen (Wasser, Nahrungsmittel usw.) umzugehen. Der respektvolle Umgang mit Tieren wird ebenfalls thematisiert.

Trotz dieser positiven Anmerkungen weist das Buch einige pädagogische Mängel auf. Es ist für Kinder zu textlastig und setzt sehr gute albanische Sprachkenntnisse voraus. Mädchen, auch junge Mädchen (S. 35; S. 50), werden mit Kopftuch und meist langen Röcken dargestellt.

Die Aussage, wonach alles in dieser Welt nur durch die „Genehmigung und Ernennung“ Gottes geschehe (S. 13) suggeriert einen deterministischen Ansatz, der hier vermittelt wird.

Im Buch fällt auf, dass die Kinder in ihrer Kommunikation oft das arabische Wort „alhamdulillah“ (Gott sei Dank) verwenden. Um allerdings zu vermeiden, dass sich solche Ausdrücke zu Floskeln entwickeln, über deren Bedeutung kaum nachgedacht wird, ist es aus pädagogischer Perspektive wichtig, solche Ausdrücke in der von Kindern gelebten Sprache wiederzugeben (in diesem Fall Albanisch).

Auf Seite 19 wird suggeriert, dass das alleinige Auswendiglernen von Gottesnamen zum Heil führen würde: „Allah hat 99 Namen. Wer sie lernt, kommt ins Paradies.“ Für die Religionspädagogik wäre an dieser Stelle wichtig, das Verstehen dieser Gottesnamen zu vermitteln und deren Bedeutung für die Lebenswelt der Kinder zu reflektieren.

Wie oben bereits angemerkt, wird das Kopftuch überbetont. Zum Beispiel trägt die Mutter von Fatimja zuhause ein Kopftuch (S. 22), was nicht der Lebenswirklichkeit entspricht. In dieser Szene warten beide, Mutter und Tochter, auf den Vater, der von der Arbeit nach Hause kommt. Die Tochter trägt hier kein Kopftuch, jedoch wird Fatimja außerhalb der eigenen vier Wände immer mit Kopftuch dargestellt (S. 22). Während beide auf den Vater warten, erzählt die Mutter, dass jeder von zwei Engeln begleitet wird, die alle guten und schlechten Taten schriftlich festhalten (S. 22). Dies könnte das Bild erwecken, dass man einer ständigen Kontrolle ausgesetzt ist.

Fern von der Lebenswirklichkeit 9-10-Jähriger scheint das Berechnen der Zakat (soziale Pflichtabgabe) zu sein (S. 52).

Die Geschichte eines großzügigen Mannes wird erzählt. Die Personen in dieser Erzählung werden mit Gebetskappen dargestellt. Anschließend ist die Rede von einem geizigen Mann. Die Männer in dieser Erzählung werden alle ohne Gebetskappen dargestellt (S. 54). Großzügigkeit wird also mit Religiosität in Verbindung gebracht und suggeriert, dass nichtreligiöse Menschen moralisch verfallen seien.

Beim Thema Fasten im Ramadan wird das Thema „Kinderfasten“ (zum Beispiel Fasten für wenige Stunden oder Halbtagsfasten) nicht angesprochen, stattdessen ist die Rede von einem Jungen, der im Ramadan fastet. Das Fasten fällt ihm sichtlich schwer, sodass er mit Durst, Hunger und Kopfschmerzen schlafen ging, damit die Zeit bis zum Fastenbrechen schneller vergeht (S. 57). Hier wird suggeriert, dass das Fasten für Kinder in diesem Alter eine Pflicht darstellt, auch wenn der Körper stark darunter leidet. Man könne die Zeit durch Schlaf überbrücken. In der islamischen Lehre gilt das Fasten viel mehr erst ab etwa dem 14. Lebensjahr als religiöse Pflicht. Die Verpflichtung setzt allerdings voraus, dass weder Körper noch Geist durch das Fasten beeinträchtigt werden.

In einem Dialog erzählt ein christliches Kind, dass Christen Jesus für den Sohn Gottes halten. Dadurch soll der Unterschied im Glauben an Jesus zwischen Christen und Muslimen gezeigt werden. Der Ausdruck „Sohn Gottes“ wird nicht erklärt und so bleibt das innerislamisch stark verbreitete Bild einer biologischen Sohnschaft Jesu, mit dem sich allerdings Christen nicht identifizieren, im Raum stehen. Zudem berichtet das christliche Kind, dass Jesus gekreuzigt worden sei. Das muslimische Kind verneint dies und verweist auf den Koran, Jesus sei nicht gekreuzigt worden, sondern jemand, der ihm äußerlich ähnelte (Substitutionslehre) (S. 112). Auch dies ist eine verbreitete islamische Deutung, die jedoch nicht wirklich koranisch gedeckt ist, da der Koran lediglich an einer einzigen Stelle davon spricht, dass die Juden zur Zeit Mohammeds behaupteten, Jesus getötet zu haben, der Koran verneint dies: „sie haben ihn weder getötet noch gekreuzigt“ (Koran 4:157). Der Koran sagt hier nur, dass es nicht die Juden waren, die Jesus gekreuzigt haben, lässt allerdings die grundsätzliche Frage nach der Kreuzigung Jesu als Leerstelle offen.

27. Ibrahim, Asim: ALIF BETARE, Unioni i Shqiptareve Muslimane ne Austri, Publikationsdatum nicht angegeben (laut Vorwort war das Buch 2015 druckreif)

Sprache: Albanisch

Altersgruppe: 7-8

Seitenzahl: 85

Das Ziel des Buches besteht darin, den Kindern das arabische Schriftbild näherzubringen. Dabei sollen Abbildungen und kurze Texte unterstützend wirken. Zum Beispiel wird der arabische Buchstabe „b“ mittels der Basmala (Bezeichnung der Formel: Im Namen Gottes des Barmherzigen Erbarmers) erklärt.

Die Übungen sind abwechslungsreich. Mal sollen Buchstaben ausgemalt werden, mal miteinander verbunden werden usw. Die Übungen sind für die Altersspanne von 7-8 Jahren geeignet.

Auch werden islamische Inhalte erklärt. Es wird zum Beispiel erklärt, was die Ka'ba (das schwarze Gebäude in der heiligen Moschee von Mekka) ist, welche Feste im Islam gefeiert werden, was der Koran ist usw.

Wenn die Rede von Mekka ist, werden veraltete Bilder (Wüste und Kamele) dargestellt (S. 62; 92).

Sauberkeit wird ausführlich thematisiert, auch Themen wie die Erhaltung der körperlichen Reinheit und der Umweltschutz (S. 49-51).

Interessant ist der dialogische Aufbau des Buches, der Kinder als Subjekte des Unterrichts ernst nimmt. An drei Stellen werden die Kinder nach ihrer Meinung gefragt. Sie dürfen äußern, welche Inhalte sie nicht oder wenig verstanden haben, damit diese erneut und ausführlicher durch die Lehrperson behandelt werden können (S. 30, 58, 85).

Auch in diesem Buch werden junge Mädchen mit Kopftuch dargestellt (z.B. S. 10). Jedoch gibt es auch gemischte Gruppen (Mädchen mit und ohne Kopftuch, Jungen usw.).

Auf den Seiten 46-47 wird der Tod der Mutter des Propheten Mohammed thematisiert. Die Kinder werden gefragt, wie sie sich in der Situation gefühlt hätten. Zudem wird ein Grab abgebildet. Für 7-8-Jährige kann das Thema „Tod der eigenen Mutter“ eine emotionale Herausforderung darstellen.

28. Softic, Ibrahim: ILMIHAL 1, Nacionalna i univerzitetska biblioteka Bosne i Hercegovine, Sarajewo 2021.

Sprache: Bosnisch

Altersgruppe: erste Schulstufe (ab 6 Jahren)

Seitenzahl: 90

Zu Beginn des Buches werden die Transkriptionsregeln erklärt, jedoch sind diese für Kinder irrelevant und sollen vielmehr der Lehrperson Unterstützung bieten.

Den Kindern werden grundsätzliche Inhalte wie Koran, Propheten, die Schahada (Glaubensbekenntnis) usw. beigebracht. Einige Gebete werden auf Bosnisch angegeben. Die Kinder sollen diese lernen. Es wird sehr viel Wert auf die Gebetswaschung, die Verrichtung des Gebets und das Erlernen von Gebetssprüchen und Koransuren gelegt.

Der verantwortungsvolle Umgang mit Wasser wird thematisiert. Es sei eine wichtige Ressource, die Gott im Koran erwähnt, man solle respektvoll mit ihr umgehen (S. 19). Die Kinder werden motiviert, Sport zu treiben (S. 86). Auch das Thema körperliche Gesundheit wird hervorgehoben. Dadurch versucht das Buch, den Lebensbezug auszuarbeiten und die Kinder in ihrer Lebenswirklichkeit anzusprechen.

An manchen Stellen werden plakative Inhalte überbetont, wie die Aussage, wonach der Islam stets die rechte Seite bevorzuge (S. 28). Diese Aussage wird durch Bilder untermalt, in denen Kinder mit der rechten Hand essen, auf der rechten Seite schlafen, als erstes den rechten Schuh anziehen usw. (S. 28).

Das Gebet wird als Weg der Unterwerfung und Dankbarkeit beschrieben: „Das Gebet ist der beste Weg, um Unterwerfung und Dankbarkeit gegenüber dem Allmächtigen Allah auszudrücken.“ (S. 34). Außerdem heißt es zum Gebet: „Durch regelmäßiges Beten reinigt uns der Barmherzige Allah von unseren Sünden und verspricht uns Hilfe (...) Der gesundheitliche Nutzen des Gebets sind Körperübungen und persönliche Hygiene.“ (S. 34)

Das Thematisieren von Kleidervorschriften in diesem Alter (6-Jährige) ist aus pädagogischer Perspektive nicht nachvollziehbar. Für Frauen heißt es: „Weibliche Personen sind verpflichtet, den ganzen Körper zu bedecken, mit Ausnahme von Gesicht, Händen und Füßen“ (S. 44). Männer hingegen sollen sich ab der Taille abwärts bis zu den Knien bedecken (S. 44).

Frauen und Mädchen werden ausschließlich mit Kopftuch dargestellt. Zudem werden Frauen hauptsächlich beim Kochen/Backen abgebildet (S. 68), was eine stark patriarchalische Frauenrolle vermittelt. Es sind auch gemischte Gruppen zu sehen (z.B. S. 85), jedoch tragen auch hier alle Frauen/Mädchen Kopftücher.

29. Salkica, Jakub; Ibreljic, Rauf; Jusufovic, Ismail; Hibovic, Sedin; Bilcevic, Muhamed: ILMIHAL 2, Nacionalna i univerzitetska biblioteka Bosne i Hercegovine, Sarajewo 2021.

Sprache: Bosnisch

Altersgruppe: zweite Schulstufe

Seitenzahl: 126

Das Buch ist eine Fortsetzung des ersten Bandes. Es behandelt Themen wie Aqida (Glaubensgrundsätze), Fiqh (Islamisches Recht), Ethik und die Geschichte des Islam. Ein Kapitel (S. 110-120) widmet sich der bosnischen Kultur. Es werden wichtige bosnische Persönlichkeiten erwähnt und Gedichte angeführt, in denen der Stolz und die Treue zur Heimat (Bosnien) zu finden sind (S. 120). Zudem heißt es: „Lass die Leute nicht auf dich spucken, und lass sie wissen, dass Verrätern sogar im Untergrund Erniedrigung folgt!“ (S. 120). Diese politische Andeutung ist aus pädagogischer Perspektive für Kinder im jungen Alter fehl am Platz.

Auch in diesem Band sind die Autoren bemüht, den Lebensbezug der Religion darzustellen. Zum Beispiel wird auf den Seiten 42 bis 47 auf die Wichtigkeit der Hygiene aufmerksam gemacht. Man solle nicht verschwenderisch mit Ressourcen umgehen und stets auf Sauberkeit achten.

Es wird appelliert, dass man gute Beziehungen zur Familie und zu Verwandten pflegen solle (S. 53-54).

Die Kinder werden dazu angehalten, ihren Bildungsweg bestmöglich zu nutzen. Sie werden aufgefordert, ihre Hausaufgaben zu erledigen und fleißig zu sein. Man solle der Gesellschaft nützlich sein. Dieses Ziel wird religiös begründet und durch Überlieferungen Mohammeds unterstützt (S. 72-75). Eine jenseitige Belohnung wird immer wieder am Ende jeder guten Tat in Aussicht gestellt, wodurch sich ein Nützlichkeitsdenken entwickeln könnte, im Sinne von: Ich helfe, um materielle Belohnung im Jenseits zu erhalten.

Dennoch wird appelliert, ein Gleichgewicht zwischen dem spirituellen und dem materiellen Leben herzustellen. Man solle für sich und seine Familie sorgen können, ohne die Spiritualität zu vernachlässigen, und auf jeden Fall der Gemeinschaft nützlich sein (S. 93).

In dem Buch findet sich eine polemische Haltung gegenüber der Evolutionstheorie, obwohl es sich an Zweitklässler (7-Jährige) richtet. In dieser Schulstufe werden Kinder

kaum mit der Evolutionstheorie konfrontiert. Es wird betont, dass der Mensch „auch nicht aus Affenarten hervorgegangen ist, wie es von der Evolutionstheorie behauptet“ werde (S. 8).

Die Hölle als Ort der Bestrafung, auch von sündigen Muslimen, wird thematisiert (S. 19). Dabei wird eine exklusivistische Haltung suggeriert, denn der sündhafte Muslim finde seinen Platz in der Hölle, aber die Gläubigen unter den Höllenbewohnern werden durch Gottes Barmherzigkeit später aus der Hölle herausgenommen (S. 19). Dies impliziert, dass Andersgläubige verewigt in der Hölle bleiben werden. Aus pädagogischer Perspektive ist es ohnehin nicht unproblematisch, die Kinder in diesem Alter mit einer Höllenstrafe zu konfrontieren.

Die Prädestinationslehre wird durch das Thema der Vorherbestimmung angesprochen: „Ebenso steht es in Levh-Mahfuz [die bei Gott wohlbewahrte Tafel] geschrieben, dass das Schicksal eines jeden Menschen (...) bestimmt ist“ (S. 20).

Das Gebet werde verrichtet, um an Gott erinnert zu werden. Zudem solle es von schlechten Taten abhalten. Am Tag des Jüngsten Gerichts werde Gott die Menschen nach ihren verrichteten rituellen Gebeten fragen. Wer sie nicht verrichtet habe, dem werde Gott alle seine guten Taten zu Schlechten machen. Wer bete, dessen schlechte Taten werde Gott in gute Taten umwandeln (S. 24). Zudem müsse bei der Verrichtung des Gebets auf Geschlechtertrennung geachtet werden (S. 26).

Das Gebet und jede rituelle Bewegung im Gebet werden ausführlich beschrieben. Das Buch thematisiert sehr stark die Formalitäten des Gebetes. Der spirituelle Aspekt der Gottesnähe rückt dadurch in den Hintergrund. Es wird der Eindruck vermittelt, dass das Gebet aus Formalitätsgründen verrichtet wird, damit alle anderen Taten von Gott angenommen werden können. Es geht also um Pflichterfüllung.

Im Buch werden Traditionen, die mit den heutigen Realitäten wenig zu tun haben, weitergegeben. So solle am Essenstisch abgewartet werden, bis die Ältesten anfangen zu essen, erst dann dürfe man mit dem Essen beginnen (S. 49).

Ethik wird mit einer normativen Verpflichtung vermengt: „Eltern zu lieben und den Eltern gegenüber gehorsam zu sein ist keine Frage der freien Entscheidung, sondern der Verpflichtung“ (S. 51).

Auf den Seiten 65 bis 67 werden Sünden aufgezählt, die als klein und groß eingestuft werden. Unter den großen Sünden wird die Apostasie genannt. Die Folgen von Sünden seien verheerend. Sünden würden das Leben in jederlei Hinsicht

beeinträchtigen. So seien u.a. Krankheiten, Naturkatastrophen und Armut auf die Sünden der Menschen zurückzuführen. Hier lassen sich Ansätze schwarzer Pädagogik identifizieren. Auch sind solche Themen ungeeignet für Kinder in der zweiten Klasse.

Frauen werden ausschließlich mit Kopftuch dargestellt. Kontakte zu Nicht-Muslimen werden nicht angesprochen. Allgemein ähnelt der Aufbau des „Ilmihal“ (dt.: Gebetsbuch) dem türkischen Äquivalent. Im Fokus steht das Gebet bzw. das Erlernen der Gebetspraxis.

IV. Reflexion über die Bücher und Materialien

In dieser Reflexion geht es darum, die vorgestellten Bücher und Lehrmaterialien auf folgende drei Aspekte hin zu untersuchen:

- a) Bezug zur Lebenswirklichkeit der Kinder und jungen Muslim:innen in Österreich
- b) Befähigung zur Mündigkeit in religiöser Hinsicht
- c) Stärkung von interreligiösen Kompetenzen

Da einige der zu analysierenden Bücher Lehrmaterialien für die arabische bzw. türkische Sprache sind, ist es weniger zielführend, diese entlang der erstellten drei Kriterien zu untersuchen. Die Reflexion bezieht sich daher hauptsächlich auf religionsbezogene Lehrwerke.

a. Bezug zur Lebenswirklichkeit der Kinder und jungen Muslim:innen in Österreich

Gerade bei der Buchreihe „Hikmet Dede İle Sohbetler“ (dt.: Gespräche mit Großvater Hikmet; Hikmet bedeutet übersetzt Weisheit), die von der IGMG (Islamische Gemeinschaft Millî Görüş e.V.) herausgegeben wird, ist man bemüht, kindgerechte Sprache zu verwenden und die angesprochenen Themen möglichst kindgerecht aufzuarbeiten. Der Großvater Hikmet erzählt Geschichten, in denen er religiöse Inhalte erklärt und vermittelt. Aus einer didaktischen Perspektive erscheinen einige Bücher, wie „Gel Beraber Güçlü Olalım Hikmet Dede İle Sohbetler I“ sehr textlastig (Band II derselben Reihe: Akdeniz Tüccar, Esin: Paylaşınca Her Şey Güzel Hikmet Dede İle

Sohbetler 2, PLURAL Publications GmbH, Köln 2016 besteht aus 231 Seiten und ist noch textlastiger als der erste Band), was heute in der modernen Religionsdidaktik möglichst vermieden wird. Andere Bücher, die in der Koranschule verwendet werden, sind wiederum weniger textlastig und daher kindgerechter (z. B. Al-Zubi, Amir; Al-Zubi, Meliha: 10 Nasihat, PLURAL Publications GmbH, Köln 2012, oder Güneştepe, Kader: Hilal'in Ramazan Anıları, PLURAL Publications GmbH, Köln 2012).

Auffällig bei allen Büchern und Lehrmaterialien ist die Tatsache, dass sie kaum Bezug zu Deutschland bzw. zur Lebensrealität der Kinder und jungen Muslim:innen in Deutschland bzw. Österreich, wo sie auch eingesetzt werden, aufweisen. Weder die Texte noch die dargestellten Bilder gehen auf den österreichischen Kontext ein. Im Buch Anadilim Türkçe Hazırlık 2, PLURAL Publications GmbH, Köln 2018 beschäftigt sich das letzte Kapitel „Die Türkei“ mit dem Land und seinen kulturellen Elementen (z. B. Esskultur), es werden Karten des Landes und der Städte der Türkei abgebildet.

Die Bücher und Lehrmaterialien behandeln religiöse Themen meist in einer abstrakten Form, ohne den Anspruch zu haben, einen Lebensbezug zu Österreich herzustellen. Dadurch bleiben religiöse Inhalte vom gelebten Leben der Zielgruppe getrennt und die Bücher sowie Lehrmaterialien geben den jungen Muslim:innen kaum Orientierung bzw. Antworten auf aktuelle und lebensnahe Fragen.

Religiöse Rituale werden zum Teil als göttliche Instruktionen vermittelt, die bedingungslos zu befolgen sind. Der Lebensbezug dieser Rituale wird nicht diskutiert. Auf Seite 36 des Buches „Camiye Gidiyorum 1 Temel Dini Bilgileri Serisi 1, DITIB Verlag, Köln 2017“ wird zum Beispiel die Frage gestellt, wieso man Gottesdienste abhält. Als Antwort wird angegeben, dass man durch Gottesdienste die Zufriedenheit und Liebe Gottes erlangen wolle. Gottesdienst bedeute, sich zu fügen und Respekt zu erweisen. Es wird dargestellt, dass man Gottesdienste abhalten müsse, um die Anerkennung Gottes zu erhalten und um in seinen Augen wertvoll zu sein. Junge Menschen lernen allerdings nicht, wo diese religiösen Gebote mit ihrer Lebenswirklichkeit in Berührung kommen.

Im Vergleich zu den türkischsprachigen Büchern, sind die drei deutschsprachigen Bücher mehr bemüht auf die Lebenspraxis des SuS in Deutschland einzugehen, wozu ebenfalls das Thema des interreligiösen Dialogs zählt. Allerdings muss auch hier festgestellt werden, dass die Bücher zwar den Anspruch erheben sich an den

Lebensrealitäten der SuS zu orientieren, dies in der Umsetzung jedoch noch ausbaufähig ist.

b. Befähigung zur Mündigkeit in religiöser Hinsicht

Der oben angesprochene fehlende Lebensbezug zum österreichischen Kontext hat seine Auswirkungen auf die Gestaltung der Inhalte. Denn Religion wird in den meisten der analysierten Materialien als eine Art Sammlung an Restriktionen, die zu befolgen sind, dargestellt. Das Buch „Al-Zubi, Amir; Al-Zubi, Meliha: 10 Nasihat, PLURAL Publications GmbH, Köln 2012“ will zum Beispiel den Kindern 10 Ratschläge geben. Diese gestalten sich meist in Form von Imperativen, die koranischen Aussagen entnommen sind: „Setze Allah keine Götter zur Seite“; „verriche das Gebet“; „Gebiete Gutes und verbiete Schlechtes“; „ertrage geduldig, was dich auch treffen mag“; „wende dich von den Menschen nicht verachtend ab“; „stolziere nicht prahlerisch auf der Erde herum“; „halte deine Schritte bescheiden“; „senke deine Stimme“. Die Autoren bemühen sich durch kurze, verständliche und interessante Geschichten auf den jeweiligen Ratschlag einzugehen, allerdings folgt der Ausgang der Geschichten immer einem Muster: Wer sich nicht an die Ratschläge/Instruktionen hält, erleidet auf die eine oder andere Weise eine Sanktion/negative Erfahrung. Es werden dadurch kaum Reflexionsprozesse bei den Kindern angestoßen, sondern die Botschaft ist klar: Du sollst dich an die Ratschläge/Instruktionen halten, ansonsten wirst du mit einer negativen Konsequenz konfrontiert.

Die oben angesprochene Reihe „Hikmet Dede İle Sohbetler“ (dt.: Gespräche mit Großvater Hikmet) versucht, durch freundliche Gespräche mit dem Großvater religiöse Inhalte zu vermitteln, allerdings ist diese Form der Belehrung durch den Großvater aus religionsdidaktischer Perspektive kritisch zu betrachten. Es sollte vielmehr darum gehen, dass Kinder sich selbst aktiv auf die Suche nach Antworten machen, die mit ihrer Lebenswirklichkeit in Österreich in Harmonie stehen und nicht darum, fertige Antworten (auch nicht von einer älteren Person, die als Autorität wahrgenommen wird, wie der Großvater) präsentiert zu bekommen.

Auffällig ist in den meisten Büchern und Materialien, dass erwachsene Mädchen, aber auch Mütter (diese sogar zuhause), stets mit Kopftuch abgebildet werden. Dies vermittelt ein Bild, das weder mit der Lebensrealität in den eigenen Wohnräumen (kopftuchtragende Frauen tragen das Kopftuch in der Regel nur vor fremden Männern und nicht im eigenen Haushalt) noch mit der Lebensrealität der Muslime in Österreich

korrespondiert (nur etwa 20 bis 30 % der muslimischen Frauen tragen Kopftuch, die Mehrheit tut dies nicht¹⁴⁹). Pädagogisch hochproblematisch sind Abbildungen von jungen Mädchen (im Alter von etwa acht Jahren) mit einem Kopftuch. Zum Beispiel erzählt Kapitel drei des Buches „Al-Zubi, Amir; Al-Zubi, Meliha: 10 Nasihat, PLURAL Publications GmbH, Köln 2012“ (auch in der vorliegenden deutschen Übersetzung) von der „kleinen Amina“, die ein Kopftuch trägt und Kapitel acht von jungen Mädchen, zwei von ihnen tragen ebenfalls ein Kopftuch. In diesem achten Kapitel wird ein Mädchen gezeigt, das mit ihren neuen Rollschuhen angeben will. Das Mädchen trägt kein Kopftuch. Am Ende verliert sie das Gleichgewicht und fällt zu Boden. Sie verletzt sich, als sie mit ihren Rollschuhen prahlen wollte und kommt ins Krankenhaus. Sie sieht ein, dass Angeberei eine schlechte Eigenschaft ist. Freundliche und hilfsbereite Mädchen, die ihr geholfen haben, werden hingegen mit Kopftuch abgebildet. Junge Mädchen, die mit Kopftuch abgebildet werden, lassen sich auch in anderen Büchern finden, wie „Akdeniz Tüccar, Esin: Paylaşınca Her Şey Güzel Hikmet Dede İle Sohbetler 2, PLURAL Publications GmbH, Köln 2016“. Im Buch „Güneştepe, Kader: Hilal'in Ramazan Anıları, PLURAL Publications GmbH, Köln 2012“ erzählt das junge Mädchen Hilal, dass sie wie ihre Mutter ein Kopftuch tragen wird, wenn die Zeit gekommen ist.

Durch solche Aussagen, Abbildungen und Assoziationen in einem Religionsbuch, das den Titel trägt: „10 Ratschläge“ wird den jungen muslimischen Mädchen vermittelt, dass sie angehalten sind, auch im jüngeren Alter ein Kopftuch zu tragen.

In den deutschsprachigen Büchern wird, entgegen der türkisch- oder albanischsprachigen, kein Mädchen mit Kopftuch abgebildet. Dies ist insofern positiv anzumerken, als dass es den Lebenswirklichkeiten der SuS in Deutschland bzw. Österreich eher entspricht.

Das Thema an sich wird in keinem der Bücher bzw. Lehrmaterialien reflektiert. Mädchen erfahren nicht, warum manche Frauen Kopftuch tragen und andere nicht, sie bekommen keine Grundlagen dafür, um sich mit Argumenten und Gegenargumenten auseinanderzusetzen, um sich selbst in dieser Frage zu bestimmen, sondern werden vielmehr vor vollendete Tatsachen gestellt.

¹⁴⁹ Vgl. für Deutschland Katrin Pfündel, Anja Sticks, Kerstin Tanis: Muslimisches Leben in Deutschland 2020. Studie im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz, Forschungsbericht 38, hrsgg. v. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg 2021: S. 117 f.

Dies gilt für die Art, wie religiöse Gebote vermittelt werden. Die erste Geschichte aus dem angesprochenen Buch „10 Ratschläge“ erzählt zum Beispiel von zwei Zwillingsschwestern, die das erste Mal im Ramadan fasten. Eine der Schwestern möchte ihr Fasten frühzeitig abbrechen und ein Glas Wasser trinken, da sie sehr durstig ist. Die andere Schwester erwischte sie in der Küche dabei und „erinnerte sie daran, dass das Fasten ein Gottesdienst ist. ‚Wir dürfen uns nicht davon abhalten lassen. Auch wenn wir großen Durst bekommen.‘“ Letztlich bricht sie ihr Fasten doch nicht vorzeitig ab und wartet bis zum Sonnenuntergang. Sie sei dennoch enttäuscht über sich, dass sie in Versuchung gekommen ist, ihr Fasten frühzeitig abzubrechen. Solche Darstellungen sind aus pädagogischer Perspektive hochproblematisch, denn sie erzeugen bei Kindern emotionalen Druck. Religiöse Gebote werden als Restriktionen wahrgenommen. Das Kapitel geht nicht auf die Lebensrealität von Kindern ein, die, wenn sie auch fasten möchten, erst einmal nur für wenige Stunden am Tag fasten können und ihr Fasten jederzeit abbrechen müssen, sollten sie das Gefühl haben, dass es für sie anstrengend wird. Geschichte Nr. 4 erzählt von einem Kind, welches regelmäßig betet. Seine Freunde hingegen beten nicht. Die Kinder spielen gemeinsam ein Konsolenspiel. Der Junge, der regelmäßig betet, gewinnt das Spiel und wird gefragt, was das Geheimnis seines Erfolges ist. Er antwortet: „Ich bete immer pünktlich.“ Das Gebet wird hier dazu funktionalisiert, im Spiel zu gewinnen/Erfolg im Leben zu haben. Dies entspricht aber nicht den Erfahrungen von Menschen. Auch betende Menschen erleben Niederlagen. Das Gebet wird weniger als Raum der Entfaltung von Spiritualität dargestellt, sondern als eine Art Pflichterfüllung, weshalb junge Menschen ein schlechtes Gewissen bekommen sollten, wenn sie sich nicht an das Gebet halten bzw. ihre Gebete nicht pünktlich zur Gebetszeit verrichten.

c. Stärkung von interreligiösen Kompetenzen

Religionsbezogene Lehrbücher und Materialien können zur Stärkung von interreligiösen Kompetenzen beitragen, wenn sie: 1. über andere Religionen informieren, 2. befähigen, eigene Erfahrungen mit der Begegnung mit Menschen mit anderen Weltanschauungen und Religionen zu reflektieren, 3. befähigen, exklusivistische Einstellungen, die das Selbst über andere erhöhen, abzulegen und 4. einen Beitrag zur Empathie mit andersreligiösen Menschen, zum Respekt gegenüber anderen zu entwickeln und zur Ambiguitätstoleranz leisten.

Eine religiös exklusivistische Haltung, die den Islam über andere Religionen stellt, ist in fast allen zu begutachtenden Lehrwerken und Büchern festzustellen. Man erkenne zwar andere heilige Bücher wie die Thora und die Bibel an, jedoch seien diese verfälscht. Jesus, Moses und David wurden als Propheten zu bestimmten Völkern entsandt, jedoch sind deren Religionen heute nicht mehr gültig, nur der Islam gelte heute als die einzig wahre Religion.

Auf den Seiten 150 bis 156 des Buches „Akdeniz Tüccar, Esin: Paylaşınca Her Şey Güzel Hikmet Dede İle Sohbetler 2, PLURAL Publications GmbH, Köln 2016“ wird der gläubige Muslim als eine Person beschrieben, die stets seinen Prinzipien treu bleibt, an Gott glaubt und dem Willen Gottes folgt. Der Wille Gottes wird nicht definiert. Es gebe Menschen, die ihre Meinung ihrem Umfeld anpassen würden, wie ein Chamäleon seine Farbe. Andere seien wie ein Schwarm Wildgänse, der blind anderen Meinungen folgt. Wiederum andere seien wie Affen, die andere Personen imitieren. Diese Zuschreibungen würden nicht zu Muslimen passen. Muslime werden so dargestellt, als wären sie die besten Menschen. Es werden hier Ansätze von religiös begründetem Exklusivismus und Selbsterhöhung deutlich.

Auch auf sozialer Ebene gilt: „Die Geschwisterlichkeit zwischen Muslimen hat den höchsten Stellenwert, wir beten für die Geschlossenheit und das Wohl unserer Umma [Gemeinschaft der Muslime]“. In fast allen Erzählungen und Abbildungen der zur Begutachtung vorliegenden türkischsprachigen Bücher haben die muslimischen Kinder nur muslimische Freunde und Freundinnen. In der Geschichte in Kapitel 10 des Buches „10 Ratschläge“ gehen zum Beispiel Ammar, Davud und Halima ins Kino. In der Geschichte 5 gehen die drei Freunde Raschid, Hanifa und Idris an einem kalten Wintertag draußen spielen. In der Geschichte 7 geht Harun mit Mustafa zum Fußballspiel. Auch im Buch „Akdeniz Tüccar, Esin: Paylaşınca Her Şey Güzel Hikmet Dede İle Sohbetler 2, PLURAL Publications GmbH, Köln 2016“ ist auffällig, dass die muslimischen Protagonisten fast nur muslimische Freunde haben. Wie wichtig allerdings Begegnungen sind, macht die moderne amerikanische Vorurteils- und Rassismusforschung deutlich: Die konsequente Vermeidung von Kontakten mit Menschen anderer Herkunft kann den ersten Baustein für die Entstehung von Antipathie, innerer Ablehnung, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus darstellen.

Das Kapitel 4 des Buches „Temel Bilgiler 1, PLURAL Publications GmbH, Köln 2018“ „Ich habe den Schlüssel zum Paradies gefunden“ setzt sich mit dem Tod und dem Leben danach auseinander. Es wird ein doppelter Ausgang des jenseitigen Lebens

dargestellt: Diejenigen, die dem Koran folgen, würden ins Paradies eintreten und diejenigen, die die koranische Botschaft ablehnen, erwarten hingegen die Höllenfeuer (S. 21). Man müsse, um ins Paradies zu gelangen, stets das Gute wählen, an Gott glauben und das muslimische Glaubensbekenntnis leben (S. 22). Hier sind einerseits exklusivistische Ansätze, die den Islam über alle anderen Religionen erhöht und andererseits Ansätze einer Angstpädagogik nicht zu übersehen. Diese finden in Kapitel 8 (ab Seite 37) ihre Fortsetzung. Diejenigen, die lügen, Alkohol trinken, nicht beten, nicht fasten usw., die erwartet in der Hölle das, was sie verabscheuen (S. 40). Daher sei es wichtig, als Muslim zu leben (S. 41). Das Vermeiden einer Höllenstrafe wird hier als Motiv zum Glauben und zur religiösen Praxis dargestellt. Ab Seite 83 werden weitere religiöse Pflichten aufgezählt, damit man ins Paradies eintreten kann. In anderen Büchern, wie „Camiye Gidiyorum 1 Temel Dini Bilgileri Serisi 1 (7-9 yaş grubu), DITIB Verlag, Köln 2017“ wird zum interreligiösen Lernen und zum respektvollen Umgang der Religionen miteinander ermutigt und so werden interreligiöse Aspekte positiv angesprochen: Auf Seite 26 sind eine Moschee, eine Kirche und eine Synagoge abgebildet. Die Kinder werden aufgefordert zu erzählen, ob sie Freunde haben, die anderen Religionen angehören und was ihnen in einer Freundschaft wichtig ist. Eine Fortsetzung findet man auf Seite 295. Dort heißt es, man solle respektvoll miteinander umgehen. Daher gelten auch die Menschenrechte für alle Menschen, unabhängig von ihrer weltanschaulichen Zugehörigkeit (S. 311). Es wird beschrieben, wie man sich in Gebetsstätten wie Moscheen, Kirchen und Synagogen zu verhalten habe. Man solle still zuhören, die Orte sauber halten und respektvoll miteinander umgehen. Allerdings ist eine religiös begründete exklusivistische Haltung und Selbsterhöhung der Muslime nicht zu übersehen. Auf den Seiten 224 f. wird nämlich die Frage aufgeworfen, weshalb es mehr als ein heiliges Buch gebe. Es wird erklärt, dass die Menschen mit der Zeit Teile der heiligen Bücher vergaßen, weshalb sie eigene Regeln erfanden, die für sie einfacher waren. Daher käme zuletzt der Koran und korrigierte alles Falsche. Inklusivistische Koranverse, wie Koran 2:62, die neben Muslimen auch Juden und Christen das Heil versprechen, werden umgedeutet, im Sinne von: Nur Juden und Christen, die vor der Offenbarung des Korans gelebt haben, werden Erlösung finden (S. 288).

V. Ausblick

Die Analyse der bearbeiteten Bücher und Lehrmaterialien zeigt klare Defizite, wenn es um die drei Kriterien: Lebensbezug, Befähigung zur Mündigkeit und Stärkung von interreligiösen Kompetenzen geht. Dies soll nicht heißen, dass die vorliegenden Lehrmaterialien völlig ungeeignet für das religiöse Lehren und Lernen sind, sondern, dass sie überarbeitet werden sollten. Es liegen keine Materialien vor, die einen Bezug zum Leben der Muslim:innen in Österreich und deren Fragen, Interessen und Lebensrealitäten vorweisen. Die Materialien vermitteln fertige religiöse Antworten und Gebote, ohne den Anspruch zu haben, Kinder und Jugendliche mit rationalen Argumenten und Gegenargumenten zu konfrontieren, um sie zu befähigen, sich in religiöser Hinsicht selbst zu bestimmen und für sich die Antworten zu finden. Interreligiöses Lernen kommt kaum vor. Muslimische Jugendliche werden fast ausschließlich unter sich gezeigt. Diese drei Herausforderungen sollten in zukünftigen Materialien und Lehrwerken viel stärker berücksichtigt werden, um sie zu überwinden. Es ist wichtig, die Zusammenarbeit mit in Österreich ausgebildeten Religionspädagog:innen auch aus anderen Religionen zu suchen, um entsprechende religionsbezogene Werke für den islamischen Unterricht in den Moscheen (Koranschulen) erstellen zu können.

Lebenswelten junger Muslim:innen in Oberösterreich

Aigner Petra & Schwarzböck Benjamin

Einleitung (177)

1. Allgemeines und Theorie (178)

- 1.1 Quantitative Daten zum Islam in Österreich (178)
- 1.2 Islamischer Religionsunterricht in Österreich (180)
- 1.3 Literatur zu jungen Muslim:innen (181)
 - 1.3.1 „In-Betweenness“ (181)
 - 1.3.2 „Super-Diversity“ und „Interkultur“ (182)
 - 1.3.3 Religion und Identität (183)
- 1.4 Islamstudien mit Fokus auf Österreich (184)

2. Umsetzung und Methodik (184)

3. Studienergebnisse (188)

- 3.1 Ergebnisse Expert:innen (189)
 - 3.1.1 Lebenswelten in Bildungsinstitutionen und Alltag (189)
 - 3.1.2 Religionsunterricht (190)
 - 3.1.3 Ethikunterricht (191)
 - 3.1.4 Religion nach Geschlecht aus Expert:innenperspektive (192)
 - 3.1.5 Handlungsempfehlungen seitens der Expert:innen (194)
- 3.2 Ergebnisse der Interviews mit muslimischen Jugendlichen (194)
 - 3.2.1 Zugehörigkeitsgefühl und Religion (195)
 - 3.2.2 Die Bedeutung des Glaubens (199)
 - 3.2.3 Bildungsinstitutionen und Glaube (201)
 - 3.2.4 Der Stellenwert der Religion in Peer Groups (201)
 - 3.2.5 Erlebnisse im Alltag – sozioökonomische und soziokulturelle Integration (204)
 - 3.2.5.1 Herausforderungen in der Schule (208)
 - 3.2.5.2 Ausübung religiöser Aktivitäten (209)
 - 3.2.6 Coping-Strategien über soziale Netzwerke und familiäre Ressourcen (210)
 - 3.2.7 Religionsunterricht und Vermittlung religiöser Werte (212)
 - 3.2.7.1 Religionsunterricht öffentliche Schulen (213)
 - 3.2.7.2 Die Rolle der Eltern und Familie – Religionsunterricht zu Hause (214)
 - 3.2.7.3 Moscheebesuche und Koranunterricht (216)
 - 3.2.7.4 Internet und Social Media (217)
 - 3.2.7.5 Ethikunterricht (218)

4. Zusammenfassung (219)

Einleitung

Aktuelle Daten des Mikrozensus (s. Kapitel 1) aus dem Jahr 2021 der Statistik Austria zeigen, dass sich der Anteil der muslimischen Bevölkerung in Österreich von 2001 mit 4,2 % bis 2021 mit 8,3 % fast verdoppelt hat, während der Anteil der in Österreich lebenden Menschen mit anderen Konfessionen in diesem Zeitraum immer mehr abnahm. Ein gelingendes gesellschaftliches Zusammenleben in Österreich von Menschen mit islamischem Glaubenshintergrund und Menschen der autochthonen Gesellschaft gewinnt somit zunehmend an Bedeutung. Umso wichtiger scheinen eine nachhaltige Integration und ein Dialog mit anderen Religionen und Kulturen. Hierzu ist es nötig, angemessene Angebote und Maßnahmen für einen Austausch unterschiedlicher Werte, Normen, Glaubensvorstellungen, etc. zu schaffen.

Der dritte und abschließende Teil der durchgeführten Studie zu Koranschulen in Oberösterreich befasst sich daher mit der Abbildung von Ergebnissen aus Interviews, die sowohl auf Expert:innen- wie auch Betroffenenenebene durchgeführt wurden und die Lebenswelten junger Muslim:innen in Österreich mit Schwerpunkt auf Oberösterreich zum Fokus hatten (sh. Bericht 1 und 2). So wurde der Fragestellung nachgegangen, welche Bedeutung die islamische Religion für die Lebensgestaltung der muslimischen Jugendlichen und für deren Interaktion mit der Mehrheitsgesellschaft in Bereichen wie Bildung, Schule und Alltag hat – welchen Stellenwert der Glaube im Leben der Jugendlichen einnimmt, wie er praktiziert und vermittelt wird.

So wurden zu unterschiedlichen Themenkomplexen Lehrkräfte (Ebene der Expert:innen) sowie Schüler:innen, Studierende und Auszubildende (Ebene der Betroffenen) befragt und besonders die Lebenswelten der jungen Muslim:innen hinsichtlich des gelebten Glaubens, ihrer muslimischen Identitäten im Kontext des Schulalltages sowie die Rolle des Religionsunterrichtes in der Schule und in islamischen Einrichtungen wie Moscheen oder Vereinen beleuchtet. Zwei Untersuchungsschwerpunkte bildeten hierbei die Interaktion zwischen Jugendlichen unterschiedlicher Konfessionen sowie die Rolle des Glaubens als Coping-Strategie in herausfordernden Situationen. Der islamische Religionsunterricht wurde im Kontext öffentlicher Schulen ebenfalls thematisiert und analysiert, die Möglichkeit einer Einführung oder der Ausweitung des Ethikunterrichts ergründet. Auch die Evaluierung – auf Expert:innenebene wie auch Betroffenenenebene – zu einem etwaigen Bedarf an Ethikunterricht war ein wichtiger Bestandteil der Studie. Zusätzlich wurde die Rolle und

Einbindung der Eltern, Verwandten und der Peer-Group in Bezug auf die Vermittlung von Glaube und Religion erforscht; auch fanden Fragestellungen zu Koranschulen und Koranschulbesuchen in den Interviews ihren Platz, sofern sich hierfür die Möglichkeit (sowohl auf Expert:innenebene als auch Betroffenenenebene) ergab. Ein weiterer Forschungsschwerpunkt lag im Erfassen unterschiedlicher geschlechterspezifischer Erfahrungen junger Muslim:innen, vor allem in Bezug auf den Schulalltag, aber auch im Alltagsgeschehen und Familienverband allgemein. Zuletzt wurden Verbesserungsvorschläge für ein gelingendes Miteinander diverser Glaubenskonfessionen im Schulalltag untersucht und herausgearbeitet.

Die Wichtigkeit der Fragestellungen dieser Studie wird, wie folgend in Kapitel 1 skizziert, durch aktuelle Daten zur Bevölkerungsentwicklung des Mikrozensus aus dem Jahr 2021 der Statistik Austria veranschaulicht und unterstrichen. Der Forschungsbericht strebt insgesamt an, einen Beitrag für ein gelingendes Zusammenleben verschiedener Kulturen und Religionen in Österreich mit Schwerpunkt auf Oberösterreich zu leisten.

1 Allgemeines und Theorie

Zunächst werden allgemeine Daten und Fakten betreffend Personen mit muslimischem Glaubenshintergrund benannt, anschließend die Institutionalisierung des Islamunterrichts in Österreich skizziert. Es folgt ein Überblick über bereits vorhandene nationale wie internationale Literatur und Forschung zu jungen muslimischen Menschen.

1.1 Quantitative Daten zum Islam in Österreich

Von statistischer Seite her betrachtet, gehen die demografischen Entwicklungen bzgl. der Bevölkerungsstruktur und Religionszugehörigkeit der in Österreich lebenden Menschen in eine eindeutige Richtung: Während erstmalig 1981 der quantitative Bevölkerungsanteil an Muslim:innen in Österreich von der Statistik Austria erhoben wurde und dieser damals 1 % der Gesamtbevölkerung betrug (knapp 77 000 muslimische Menschen) (vgl. Heine u. a. 2012), wurde 2009 – basierend auf den Daten der Volkszählung von 2001 – der Anteil an Muslim:innen in Österreich auf ungefähr eine halbe Million Menschen geschätzt, was einen Anstieg um fast 49 % bedeutete (vgl. Marik-Lebeck 2010). Die quantitative Zunahme setzte sich bis 2021

weiter fort. Aktuell wird die Religionszugehörigkeit von der Statistik Austria für das Jahr 2021 im Rahmen des Mikrozensus wie folgt festgehalten (s. Tabelle 1).

Tabelle 1: Bevölkerung 1951 bis 2021 nach ausgewählter Religion bzw. Kirche und Religionsgesellschaft – absolut in Tausend und in Prozent

Religion	1951	1971	1981	1991	2001	2021
Unbekannt (in 1 000)	3,1	42,8	79,0	271,0	160,7	
Unbekannt (in %)	0,0	0,6	1,0	3,5	2,0	
Römisch-katholisch (in 1 000)	6170,1	6548,3	6372,6	6081,5	5915,4	4933,3
Römisch-katholisch (in %)	89,0	87,4	84,3	78,0	73,6	55,2
Orthodox (in 1 000)					179,5	436,7
Orthodox (in %)					2,2	4,9
Keiner Religion, Konfession oder Glaubensgemeinschaft angehörig (in 1 000)	264,0	321,2	452,0	672,3	963,3	1997,7
Keiner Religion, Konfession oder Glaubensgemeinschaft angehörig (in %)	3,8	4,3	6,0	8,6	12,0	22,4
Israelitisch (in 1 000)	11,2	8,5	7,1	7,3	8,1	5,4
Israelitisch (in %)	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
Islamisch (in 1 000)		22,3	76,9	158,8	339,0	745,6
Islamisch (in %)		0,3	1	2	4,2	8,3
Evangelisch A. B. und H. B. (in 1 000)	429,5	447,1	423,2	388,7	376,2	340,3
Evangelisch A. B. und H. B. (in %)	6,2	6,0	5,6	5,0	4,7	3,8
Andere Religion, Konfession oder Glaubensgemeinschaft (in 1 000)	23,1	74,4	118,9	197,4	76,2	472
Andere Religion, Konfession oder Glaubensgemeinschaft (in %)	0,3	1,0	1,6	2,5	0,9	5,3
Alt-katholisch (in 1 000)	32,9	27,0	25,5	18,9	14,6	4,9
Alt-katholisch (in %)	0,5	0,4	0,3	0,2	0,2	0,1
Gesamtbevölkerung	6933,9	7491,5	7555,3	7795,8	8032,9	8935,8

Quelle 1: STATISTIK AUSTRIA, 2022: Religionsbekenntnis, Tabelle „Bevölkerung 1951 bis 2021 nach ausgewählter Religion bzw. Kirche und Religionsgesellschaft – absolut in Tausend und in Prozent“ – <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bevoelkerung/weiterfuehrende-bevoelkerungsstatistiken/religionsbekenntnis> (25.8.2022), eigene Bearbeitung.

Während fast alle anerkannten Religionsgemeinschaften in den letzten Jahrzehnten quantitativ betrachtet an Anhänger:innen verloren haben, stieg die Anzahl der dem Islam zugehörigen Personen fortwährend an. Im Jahr 2001 betrug der Prozentsatz von muslimischen Menschen an der Gesamtbevölkerung 4,2 %. Dieser Prozentsatz verdoppelte sich nahezu bis 2021 auf 8,3 %, was aktuell ungefähr 745 600 Personen mit muslimischem Glaubensbekenntnis in Österreich entspricht. Aufgesplittet in Altersgruppen zeigt sich folgendes Bild (s. Tabelle 2):

Tabelle 2: Religionszugehörigkeit nach Altersgruppen 2021

Merkmal	Gesamt	Christentum	Islam	Andere Religion, Konfession oder Glaubens- gemeinschaft	Keine Religion, Konfession oder Glaubens- gemeinschaft
absolut in 1.000					
Unter 16 Jahren	1368,7	892,9	186,6	19,9	269,3
16 bis unter 64 Jahre	5780,8	3839,6	505,8	66,9	1368,4
64 Jahre und mehr	1657,0	1272,2	38,9	10,8	335,1
in Zeilenprozenten					
Unter 16 Jahren	100,0	65,2	13,6	1,5	19,7
16 bis unter 64 Jahre	100,0	66,4	8,8	1,2	23,7
64 Jahre und mehr	100,0	76,8	2,3	0,7	20,2
in Spaltenprozenten					
Unter 16 Jahren	15,5	14,9	25,5	20,4	13,7
16 bis unter 64 Jahre	65,6	63,9	69,2	68,5	69,4
64 Jahre und mehr	18,8	21,2	5,3	11,1	17,0

Quelle 2: STATISTIK AUSTRIA. 2022, Religionsbekenntnis, Tabelle „Religionszugehörigkeit der österreichischen Bevölkerung in Privathaushalten 2021 (.ods)“, <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bevoelkerung/weiterfuehrende-bevoelkerungsstatistiken/religionsbekenntnis> (25.8.2022), eigene Bearbeitung

Unter-16-Jährige machen vom Gesamtanteil an Muslim:innen (umgerechnet nach eigenen Berechnungen) 14 % aus. Im Vergleich dazu ist der Anteil der älteren muslimischen Menschen in der Gruppe der 64-Jährigen und Älteren mit 2,3 % sehr gering. Dieser Punkt unterstreicht die Dringlichkeit, Angebote und Maßnahmen des kulturellen Austausches für Menschen im schulfähigen Alter zu schaffen.

Auffällig ist, dass die zweitgrößte Gruppe hinter den christlichen Zugehörigkeiten bereits die Gruppe der Menschen ist, die keiner Religion, Konfession oder Glaubensgemeinschaft angehören. Sie umfasst 22,4 % der Gesamtbevölkerung (s. Tabelle 1) und auch ihr Anteil ist in den letzten Jahrzehnten stetig angestiegen. Alternativen zum Religionsunterricht, wie der bereits in Schulen praktizierte Ethikunterricht, bieten sich an.

1.2 Islamischer Religionsunterricht in Österreich

Die Zuwanderung und Eingliederung von Muslim:innen in Österreich ist geschichtlich gesehen immer wieder präsent: Die ersten politischen Rahmenbedingungen wurden 1878 im Zuge der Okkupation von Bosnien und Herzegowina in die k. und k.

Monarchie gelegt. (vgl. Kreisky 2010). Die Institutionalisierung und Anerkennung der hanefitischen Richtung des Islams als staatlich anerkannte Glaubensgemeinschaft durch das Islamgesetz erfolgte bereits 1912. Ein weiterer wichtiger Schritt für die gesellschaftliche Integration der Angehörigen der Religionsgemeinschaft wurde in den Jahren 1987 und 1988 gegangen, als der Verfassungsgerichtshof das Islamgesetz für alle islamischen Glaubensströmungen öffnete, sodass in der Folge alle Ausprägungen zu den anerkannten Religionsgemeinschaften gehören. Dies gewährte neue Rechte und brachte auch Pflichten mit sich. Zudem entstand die heute noch bestehende Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGiÖ) (vgl. Gartner 2010).

Islamischer Religionsunterricht an staatlichen Einrichtungen wird seit 1982/83 angeboten. Dieser leistet einen wichtigen Beitrag zur Integration von Muslim:innen in die Gesellschaft. Organisiert wird der Unterricht von der jeweiligen Glaubensgemeinschaft selbst, hier durch die IGGiÖ. Die institutionelle Eingliederung ist für das Zugehörigkeitsgefühl in der Mehrheitsgesellschaft förderlich und wird positiv bewertet (vgl. Khorchide 2009). Im Zuge der vorliegenden Studie stellte sich heraus, dass sich der Großteil der Befragten mehr Wochenstunden und regelmäßigen Islamunterricht wünschen würden.

1.3 Literatur zu jungen Muslim:innen

Nachfolgend werden einige relevante Forschungsergebnisse und Konzepte kurz beschrieben, die sich mit den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit überschneiden.

1.3.1 „In-Betweenness“

Das Konzept der „In-Betweenness“ beschreibt das „Dazwischen-Sein“ von meist jungen Menschen mit Migrationshintergrund. Sie werden in ihrem Herkunftsland als nicht vollständig zugehörig angesehen, Gleiches gilt für das Land, in dem sie aktuell wohnen: Sie sind zwischen beiden Welten „gefangen“ (vgl. Brocket 2020; vgl. Philipps/Porter 2006). Sie werden zum Beispiel in Österreich aufgrund ihrer Hautfarbe, Religionszugehörigkeit, Nationalität, Ethnie, etc. als AusländerIn angesehen, additiv auch im Herkunftsland. Aber auch in den Ursprungsländern, wie der Türkei oder in Afghanistan, wird die Zielgruppe dieser Studie nicht als ganz zugehörig angesehen, bzw. kann sich subjektiv betrachtet dieses Gefühl ausbilden. Studien deuten darauf hin, dass Muslim:innen der zweiten oder dritten Generation unter gewissen

Umständen einen stärkeren subjektiven Bezug zu ihrem Glauben haben können. Vor allem, wenn sich junge muslimische Menschen nicht in der Mehrheitsgesellschaft aufgenommen/zugehörig fühlen. Gut integrierte Menschen fühlen sich stärker mit Österreich verbunden, wenn für sie beispielsweise Chancengleichheit am Arbeitsmarkt besteht und sie als vollwertige gesellschaftliche Mitglieder wahrgenommen werden. Eine adäquate Messung und Quantifizierung gestaltet sich jedoch schwierig (vgl. Khrochide 2017; Khrochide 2007).

1.3.2 „Super-Diversity“ und „Interkultur“

„Super-Diversity“ (dt. „Superdiversität“) bezeichnet als Überbegriff zusammenfassend eine Vielzahl an neuen Formen des multikulturellen Lebens. Ausgehend von Beobachtungen in Großbritannien ist ersichtlich, dass Menschen mit immer mehr unterschiedlichen Nationalitäten einwandern. Damit werden auch neue Ethnien, Sprachen und Religionen als Folge „mitgebracht“ (vgl. Vertovec 2017), woraus sich laut Vertovec (2007, S. 1025) neue Formen von und Veränderungen in diversen gesellschaftlichen Bereichen herausbilden: „[...] differential legal statuses and their concomitant conditions, divergent labour market experiences, discrete configurations of gender and age, patterns of spatial distribution, and mixed local area responses by service providers and residents“. Die dynamische Interaktion dieser Variablen wird weiterführend als „Super-Diversity“ bezeichnet.

Das Konzept der Super-Diversity kann nachfolgend mit dem Entwurf zur Programmatik der „Interkultur“ nach Terkessidis (2010) verknüpft werden. Dieses Konzept wurde im Hinblick auf die Situation in Deutschland entworfen, hat jedoch auch viele Berührungspunkte mit der Situation in Österreich (vgl. Aigner 2012). Terkessidis konstatiert für die Gesellschaft in Deutschland ebenfalls die Annahme, dass durch Migrationsvorgänge komplexe neue Realitäten entstehen. Er stellt dabei die etablierten, oft diskutierten und reduktionistischen Begriffe wie „Multikulturalismus“ und „Integration“ zur Diskussion. So plädiert Terkessidis für neue, pragmatische, radikale und lange überfällige Transformationen des existierenden institutionellen Rahmenwerks, um eine neue, offene und diverse Gesellschaft zu schaffen. Diese interkulturelle Transformation beginnt beispielsweise bei den vorhandenen staatlichen Institutionen. Die Mitarbeiter:innen sollen ihre Ideen aktiv einbringen können, welche neuen Regeln und Normen es innerhalb der Organisation braucht, um auf diese neue

Diversität am besten reagieren und diese inkludieren zu können. Auch kulturelle Einrichtungen sollten in Bezug auf die Inklusion anderer Ethnien und Minderheiten eingehen (vgl. Vitting 2017). Zusammenfassend können all diese Konzepte und Vorschläge unter dem transformativen Konzept der „Postmigration“ verknüpft bzw. subsumiert werden (vgl. Ring Petersen, u. a. 2017).

1.3.3 Religion und Identität

Die Bedeutung des Begriffs „Identität“ wird in der soziologischen Literatur als dynamisch angesehen. Einerseits dient Identität auf der Ebene des Individuums als Identifikation des Selbst, andererseits auch im sozialen Umgang mit anderen Menschen, inklusive unterschiedlicher Ansichten, Normen und Werte – auch gestaltet durch Sozialisation, Religion, Arbeitswelt, etc. Laut Krappmann ordnet eine gelungene Identitätsbildung „[...] die sozialen Beteiligungen des Individuums aus der Perspektive der gegenwärtigen Handlungssituation zu einer Biographie, die einen Zusammenhang, wenngleich nicht notwendigerweise eine konsistente Abfolge zwischen den Ereignissen im Leben des Betreffenden herstellt. Grundsätzlich kann gesagt werden, das wird in der Phase der Adoleszenz aktiv mitgestaltet.“ (Krappmann 2000, S. 11). Vor allem in der Phase des Erwachsenwerdens festigen sich unterschiedliche Ansichten. Für junge muslimische Menschen spielt dabei die islamische Religion und die dadurch vermittelten Normen und Werte eine prägende Rolle (vgl. Ryan 2014; für Österreich: Heinisch u. a. 2017; Gill u. a. 2009). Diese Werte sind interislamisch nochmals verschieden, prägen jedoch stark die sozialen Interaktionen von Muslim:innen im Umgang mit der Mehrheitsgesellschaft. Daher ist es besonders wichtig, diese jungen Menschen aktiv einzubinden.

1.4 Islamstudien mit Fokus auf Österreich

Der Diskurs über den Islam in Österreich wird oft kontrovers geführt: Der Islam wird meist als eine homogene Gruppe gesehen, je nach eigener politischer Einstellung und nach der Beurteilung aktueller Ereignisse als „gefährlich“ oder als „bereichernd“ bezeichnet. Auch für Themen, die mit Religion direkt nichts zu tun haben, wie etwa Fragen der Integration oder des Sozialen, werden Migrant:innen aus muslimischen Ländern nur allzu oft auf ihre Religionszugehörigkeit reduziert (vgl. Schmidinger 2007).

Im Auftrag des Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) wurde von Heinisch u. a. (2017) die „Rolle der Moschee im Integrationsprozess“ (nicht repräsentativ) untersucht. Dabei wurden die Predigten und Gebete der Imame inhaltsanalytisch ausgewertet und Moscheebesucher:innen befragt und beobachtet, wobei nicht nur junge Muslim:innen im Fokus standen. Es ergab sich das Bild, dass der Moscheebesuch für Gläubige einen signifikanten Einfluss auf die Lebensgestaltung hat. Das „positive“ Spektrum des Beitrags von Moscheen zur Integration in die österreichische Gesellschaft beträgt gut die Hälfte der beforschten Einrichtungen (ebd.)

Filzmaier u. a. (2017) untersuchten ebenfalls im Auftrag des ÖIF die Einstellungen zu unterschiedlichen Faktoren, wie zum Beispiel das Zugehörigkeitsgefühl zu Österreich, Religion und Gesellschaft, das Verhältnis zu Gesetzen und Vorschriften, Partnerschaft, etc. Ergebnis war: Je nach Nationalität, Ethnie, Generation, etc. ergeben sich Differenzen und unterschiedliche Ansichten innerhalb der gläubigen Muslim:innen (ebd.).

Im Rahmen der Studie „Das sind wir! Junge muslimische Männer in Österreich“, im Auftrag des BMASK durchgeführt, wurde von Schläffer u. a. (2009) untersucht, welche unterschiedlichen Einstellungen junge muslimische Männer zu diversen Punkten der Lebensgestaltung haben: So lautete eine Kernaussage, dass traditionell (religiöse) Werte von Bedeutung seien, wie beispielsweise, dass der Mann allein für seine Familie sorgen müsse und die Frau bei der Versorgung und Erziehung der Kinder eine wichtige Rolle spiele, obgleich ebenfalls angegeben wurde, dass Frauen etwas zum Familieneinkommen beitragen sollten. Die islamische Religion und die damit einhergehenden Vorschriften und Gebote bildeten allgemein für 80 % der Befragten einen wichtigen Handlungsrahmen. Etwa 75 % gaben an, stolze Österreicher und gleichzeitig Muslime zu sein (ebd.).

2 Umsetzung und Methodik

Ursprünglich war – im ersten Teil der Feldstudie des Arbeitspakets (s. Bericht 1 und 2) – geplant, Schüler:innen im Alter von zwölf bis 18 Jahren (idealtypisch 12 bis 14 Jahren), die den Islamunterricht in öffentlichen Schulen, Moscheen und Vereinen oder Koranschulen besuchen oder besuchen wollen, in Einzelinterviews oder Gruppendiskussionen zum Religionsunterricht in den unterschiedlichen Formen zu befragen. Der Zugang zu den Schüler:innen sollte zu Beginn hauptsächlich über

öffentliche Schulen gesucht werden, die einen hohen Anteil an Schüler:innen mit muslimischer Glaubensrichtung aufweisen. Geplant waren fünf bis zehn Einzelinterviews mit Schüler:innen und/oder zwei Fokusgruppen mit je fünf Teilnehmer:innen. Auch wurde in Erwägung gezogen, die Interviews in Anwesenheit der Eltern durchzuführen. Die Auswahl der Interviewteilnehmer:innen war über Gatekeeper geplant, nach Snowball-Verfahren und Convenience-Sampling (Denscombe: 2010; Patton: 2015).

Im April und Mai 2021 wurde für die geplanten Interviews in einem ersten Schritt Kontakt zu unterschiedlichen Schulen aufgenommen. Unter Anwendung von Convenience-Sampling (Stichproben) wurde zusätzlich Kontakt zu anderen Institutionen, wie z. B. der Volkshilfe, dem Jugendcoaching in Linz und der offenen Jugendarbeit gesucht. Die kontaktierten Gatekeeper äußerten sich offen und sehr interessiert gegenüber dem Projekt, sahen das Thema allerdings gleichzeitig auch kritisch und argumentierten, dass muslimische Jugendliche und deren Eltern Bedenken bezüglich einer Interviewteilnahme haben könnten, da sie einige negative Erfahrungen im Umgang mit Institutionen machen mussten. Dennoch wurden vorerst fünf Kontakte zu Schüler:innen in Aussicht gestellt, wovon schlussendlich zwei übermittelt wurden. Die Interviews mit den Jugendlichen waren für Ende Mai/Anfang Juni 2021 terminisiert. Jedoch wurde Ende Mai in den Medien die sogenannte „Islamlandkarte“ (vgl. z. B. <https://religion.orf.at/stories/3207161/>) präsentiert. Infolgedessen nahm, wie bereits erwähnt, die Interviewbereitschaft ab und die getätigten Interviewzusagen wurden aufgrund der verstärkten Bedenken, die seitens der Eltern und auch der Jugendlichen mit dem Thema des Interviews verbunden waren, zurückgezogen. Aufgrund der wochenlangen öffentlichen Aufregung um das Thema und dem damit einhergehenden Vertrauensverlust aufseiten der potenziellen Interviewteilnehmenden war es temporär unmöglich, erfolgreich Kontakt zu muslimischen Jugendlichen aufzunehmen.

Da die Situation zu diesem Zeitpunkt (Ende Juni) aussichtslos erschien, musste der Projektfokus inhaltlich peripher abgeändert und an die Situation angepasst werden. Im Folgenden wird das modifizierte Projektdesign detailliert erläutert.

Modifiziertes Projektdesign

Im neuen Projektdesign wurde das Thema des gelebten Glaubens, der Lebenswelten von jungen Muslim:innen in Oberösterreich, muslimischer Identitäten

im Kontext des Schulalltags und die Rolle von Religionsunterricht auf zwei Ebenen über qualitative methodische Zugänge, semi-strukturierte Interviews, und somit über Triangulationsverfahren beleuchtet, und in den Fokus gerückt. So sollten nun nicht nur muslimische Jugendliche (Betroffene) die Fragen der Studie beantworten, sondern es galt auch, Lehrkräfte (Expert:innen) zur Lebenswirklichkeit der jungen Muslim:innen zu befragen.

Auf Ebene 1 wurden im Juni und Juli 2021 vier Expert:innen befragt: ein Mann (E1) und eine Frau (E2) von der offenen Jugendarbeit sowie eine Direktorin (E3) einer Schule mit hohem Anteil an muslimischen Jugendlichen und ebenso ein Lehrer (E4) einer Schule (s. Tabelle 3). Diese wurden zu jungen Muslim:innen im österreichischen Bildungssystem, dem Miteinander unterschiedlicher Konfessionsangehöriger im Schulalltag, dem Religionsunterricht an öffentlichen Schulen und dem Interesse am Ethikunterricht befragt. Um eine theoretische Saturierung zu erreichen, folgte im Mai 2022 ein weiteres Interview mit einer Lehrperson (E5).

Tabelle 3: Interviews mit Expert:innen

Experten	Beruf	Geschlecht	Zeitpunkt des Interviews
E1	Jugendcoaching	M	Juni 21
E2	Jugendcoaching	F	Juni 21
E3	Schuldirektor	F	Juli 21
E4	Lehrer	M	Juli 21
E5	Lehrer	M	Mai 22

Auf Ebene 2 (s. Tabelle 4) wurden in einem ersten Schritt bis Herbst 2021 sechs muslimische Schüler:innen (fünf Schülerinnen und ein Schüler) interviewt. Zwei der Schüler:innen wurden in einem Doppelinterview befragt.

Von September 2021 bis Ende April 2022 wurden weitere 18, in Summe 25 muslimische Schüler:innen und Lehrlinge (s. Tabelle 4) befragt. Es wurden somit insgesamt 13 Mädchen und zwölf Jungen aus städtischen wie auch ländlichen Gebieten (Nord-OÖ/Mühlviertel, Süd-OÖ, Großraum Linz) interviewt, darunter erfolgten zwei Interviews als Doppelbefragung: eines mit zwei Mädchen, das zweite mit zwei Jungen. Die Schüler:innen waren insgesamt 14 bis 22 Jahre alt und muslimischen Glaubens. Ein Schüler stammte aus einer jesidischen Familie und wollte zum Islam konvertieren. 14 der Befragten sind in Österreich geboren, bei mehr als der Hälfte der Befragten stammen die Eltern aus der Türkei, vier Schüler:innen stammen

aus Afghanistan, zwei aus Syrien, weiters drei aus Tschetschenien, eine Schülerin aus Bosnien und eine Schülerin hat Eltern aus Ägypten und Montenegro. Die Schüler:innen besuchen unterschiedliche Schultypen (AHS, HASCH, HAK, Poly, BORG, Berufsschule).

Tabelle 4: Interviews mit Schüler:innen muslimischen Glaubensbekenntnisses

Profil	Interview-datum	Migrations-hintergrund	Ansässigkeit Österreich	Geschlecht	Schultyp	Wohn-ort	Glaubens-bekenntnis	Alter
F1	Jul. 21	Tschetschenien	in AT geb.	F	Polytech	Stadt	Muslimisch	16
F2	Jul. 21	Bosnien	2017	F	Polytech	Stadt	Muslimisch	15
F3	Jul. 21	Montenegro/Ägypten	in AT geb.	F	BRG	Stadt	Muslimisch	17
F4	Jul. 21	Türkei	in AT geb.	F	BRG	Land	Muslimisch	17
F5	Jul. 21	Türkei	in AT geb.	F	HAK	Land	Muslimisch	19
F6	Jan. 22	Afghanistan	2018	F	MS	Stadt	Muslimisch	15
F7	Jan. 22	Syrien	2018	F	MS	Stadt	Muslimisch	14
F8	Feb. 22	Türkei	in AT geb.	F	Uni	Stadt	Muslimisch	20
F9	Feb. 22	Türkei	in AT geb.	F	HAK	Stadt	Muslimisch	22
F10	Feb. 22	Türkei	in AT geb.	F	Berufsschule	Stadt	Muslimisch	20
F11	Feb. 22	Türkei	in AT geb.	F	BORG	Land	Muslimisch	19
F12	Feb. 22	Türkei	in AT geb.	F	BORG	Land	Muslimisch	16
F13	Feb. 22	Türkei	in AT geb.	F	BORG	Land	Muslimisch	17
B1	Jul. 21	Afghanistan	in AT geb.	M	AHS	Stadt	Muslimisch	14
B2	Jan. 22	Afghanistan	2015	M	Lehre	Stadt	Muslimisch	19
B3	Jan. 22	Syrien	2015	M	MS	Stadt	Muslimisch	15
B4	Jan. 22	Armenien	in D geb.	M	Lehre	Stadt	Jesidisch (will konvertieren)	18
B5	Feb. 22	Türkei	in AT geb.	M	HTL jetzt Lehre	Stadt	Muslimisch	21
B6	Mär. 22	Türkei	in AT geb.	M	AHS	Stadt	Muslimisch	18
B7	Mär. 22	Türkei	2008	M	Gym. abgebr./ jetzt HTL/BHS	Stadt	Muslimisch	18
B8	Mär. 22	Türkei	2005	M	HASCH	Stadt	Muslimisch	17
B9	Apr. 22	Tschetschenien	2011	M	AHS	Stadt	Muslimisch	17
B10	Apr. 22	Tschetschenien	2011	M	MS	Stadt	Muslimisch	14
B11	Mai. 22	Afghanistan	2015	M	Berufsschule	Stadt	Muslimisch	22
B12	Mai. 22	Türkei	in AT geb.	M	Gymnasium	Stadt	Muslimisch	22

Die Zielgruppe wurde, wie auch in der Einleitung erwähnt, zu ihrem gelebten Glauben, dem Stellenwert von Religion und Glaube, dem Religionsunterricht und ihren

allgemeinen Erfahrungen als Menschen muslimischen Glaubens in Österreich mit besonderem Fokus auf den Schulalltag befragt. Besonderes Augenmerk auf Ebene 2 (Betroffene) lag auf der Erfassung der Lebenswelten der jungen Muslim:innen in Österreich, die Interaktion im Schulalltag zwischen Jugendlichen unterschiedlicher Konfessionen und die Rolle des Glaubens als Coping-Strategie in herausfordernden Situationen. Der Religionsunterricht wurde vor allem im Kontext von öffentlichen Schulen thematisiert und analysiert, die Meinungen und Einstellungen zum Ethikunterricht ebenso. Auch wurde die Rolle und die Einbindung der Eltern, Verwandten und Peer-Group in Bezug auf Glaube und Religion erforscht. Erfasst wurden zudem die unterschiedlichen geschlechterspezifischen Erfahrungen, welche die jungen Muslim:innen vor allem in Bezug auf den Schulalltag und im Familienverband gemacht haben.

Alle Interviews wurden digital aufgenommen und transkribiert. Sofern Ängste aufgrund der COVID-19-Pandemie bezüglich eines Infektionsrisikos während der Befragung bestanden oder Interviews während eines Lockdowns durchgeführt werden mussten, wurde die zusätzliche Möglichkeit eines digitalen Gespräches angeboten. Ein Teil der Befragungen konnte so mithilfe des Videokommunikationssystems Zoom durchgeführt werden, vor allem während der Lockdowns. Für die üblichen Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung wurde Sorge getragen. Die Studie folgte der DSGVO. Von März bis Juni 2022 wurden die Transkripte mit computergestützter qualitativer Software (Max-Q-DA) codiert und bezüglich der oben genannten Schwerpunktsetzung mit qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) in deduktiv-induktiver Vorgehensweise analysiert. Eine Teilquantifizierung nach Padgett (1998) wurde vorgenommen.

3 Studienergebnisse

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der durchgeführten Studie detailliert dargestellt. Die Erkenntnisse aus den Interviews auf Ebene 1, den Expert:inneninterviews, werden dabei zuerst skizziert. Anschließend folgt die Darstellung der Ergebnisse aus den Befragungen auf Ebene 2, den Schüler:innen. Schließlich werden die Erkenntnisse thematisch zusammengeführt und interpretiert.

3.1 Ergebnisse Expert:innen

Die gewonnenen Einsichten aus der Expert:innenperspektive werden wie folgt dargestellt: Auf die Lebenswelten der muslimischen Jugendlichen in Bildungsinstitutionen (s. Punkt 3.1.1), auf Religionsunterricht (s. Punkt 3.1.2), auf Ethikunterricht (s. Punkt 3.1.3), auf Religion nach Geschlecht (s. Punkt 3.1.4) und die genannten Wünsche bzw. Handlungsempfehlungen seitens der interviewten Expert:innen (s. Punkt 3.1.5) wird nacheinander eingegangen.

3.1.1 Lebenswelten in Bildungsinstitutionen und Alltag

Der Umgang mit Menschen unterschiedlicher Glaubensrichtungen in der Mehrheitsgesellschaft und das Miteinander in den Schulen werden von den meisten Expert:innen als grundsätzlich erfolgreich empfunden. Seitens der Lehrer:innen insgesamt wurde bezüglich der Lage an Schulen von nur wenigen schwierigen Situationen oder Anfeindungen gegenüber muslimischen Schüler:innen berichtet. Für die meisten muslimischen Jugendlichen spielten Religion und Herkunft eine untergeordnete Rolle, dagegen sei das verbindende Element der persönlichen Begegnung mit anderen Kulturen, Ethnien, Religionen auf Mikroebene in Schulen und im Alltag bedeutsam, so das Fazit der Lehrer:innen.

Dies zeigte sich auch im Interview mit den Expert:innen in der offenen Jugendarbeit auf die Frage des Miteinanders von Jugendlichen, die bestätigten:

Genau. Aber es ist ihnen schon klar, dass das in Afghanistan mehr Unterschied macht als hier. Aber wer welcher Koranschule anhängt, das ist hier herinnen nicht Thema. Kein Thema, wer wo herkommt. Schon so: Ich bin Tschetschene. Ich bin aus dem Kosovo. Ich bin Eritreer und so. Das ist schon ein Thema, aber es ist schon ein sehr bunter Haufen, der hier sitzt und Uno spielt. Das macht es ja auch aus, also diese Begegnungen, weil es ein Erleben ermöglicht. Und ich glaube diese Wertschätzung, die man ihnen spürbar macht. Vielleicht ist es dann was anderes. (E1)

Eine Schuldirektorin berichtete von auftretenden Schwierigkeiten, vor allem außerhalb der Schule, nicht aber im Schulkontext:

In den letzten Jahren nicht, aber am Anfang als die große Flüchtlingswelle 2015/16 war, da hat es schon manchmal Probleme gegeben, das weiß ich, da sind sehr viele Schüler – in der Schule weniger, aber draußen – sehr angefeindet worden, ja. (E3)

Um Herausforderungen im Schulalltag zu meistern, spiele eine Vertrauensbeziehung zum Lehrpersonal oft eine wesentliche Rolle, um Schüler:innen im Umgang damit zu unterstützen, so die Direktorin. Auch NGOs (Non Governmental Organisations) wurden während der Befragungen als Ansprechpartner positiv hervorgehoben, die Wichtigkeit des Lehrpersonals als Vertrauenspersonen betont:

Ja, ja, also wir haben in der Schule offen darüber reden können und sie konnten zu uns kommen. Das war wichtig für uns. Und darum haben wir auch draußen mit zum Beispiel der [NGO] reden können und so. Aber eben, Gott sei Dank, sehen sie uns als Vertrauenspersonen und reden sehr viel mit uns. (E3)

3.1.2 Religionsunterricht

Seitens der Expert:innen wurde berichtet, dass der Islamunterricht an Schulen manchmal organisatorisch nicht zustande komme, da sich teilweise zu wenige Schüler:innen dafür anmelden und – typisch für die Adoleszenzphase – eher eine Freistunde präferieren, anstatt in einem Klassenraum zu sitzen. So stellte eine Direktorin dar:

E3: Nein, der ist bis jetzt noch nie zusammengekommen im Poly. Wir wissen ja nie, wie viele melden sich ab (vom Religionsunterricht), und der Großteil von unseren islamischen Schülern meldet sich eigentlich vom Religionsunterricht ab. [...] Ja, wir hätten heuer nur zwei oder drei Schüler gehabt und für die entscheidet es sich erst in der ersten Schulwoche und da ist es meist zu spät, dass einer (Islamlehrer) eingesetzt wird.

I(nterviewerIn): *Muss man das dann der IGGÖ melden?*

E3: *Ja, genau.*

I: *Dass dann ein Imam kommt.*

E3: *Ganz genau.*

I: *Und das spielt dann keine Rolle für die Schüler? (dass es keinen Religionsunterricht gibt)*

E3: *Nein, für die spielt das keine Rolle. Vielleicht besuchen sie in ihrem Heimatort, ich weiß nicht, die Islamschule oder irgendwas. Aber ich habe nichts erfahren, dass sie irgendwo an einem Religionsunterricht teilnehmen. Bei unseren Schülern spielt die Religion keine so große Rolle.*

Glaube spiele vor allem eine wichtige Rolle im Identitätsfindungsprozess der Jugendlichen, besonders bei der zweiten Generation Migrant:innen, so die Expert:innen. Die aktive Herausbildung einer eigenen Identität findet, wie von Krappmann (2000) beschrieben, im jugendlichen Alter statt und prägt den sozialen

Umgang im späteren Leben. Vor allem für Angehörige der zweiten Generation gestaltet sich die Identitätsfindung oft als schwierig. Insbesondere dann, wenn die Erwartungen in puncto Integration in die Mehrheitsgesellschaft enttäuscht werden, kann eine stärkere Orientierung am Glauben erfolgen, um diese nicht erfüllten Wünsche und Hoffnungen zu kompensieren (vgl. Khorchide 2017). Religion fungiert hier nicht als spirituelle Quelle, sondern als Distinktionsfaktor zu anderen. Eine Schuldirektorin berichtete diesbezüglich:

E3: Also ich glaube eher, es ist eine Auflehnung; sie sind in zweiter Generation hier und sie wissen nicht, wo sie hingehören.

I: Also ein Identitätsproblem?

E3: Glaube ich schon, also zum Großteil. Es ist, wir haben sehr viele liebe Burschen und drei bis vier, die nicht wissen, was sie wollen und wie man sich verhält, gegen alles, was Regeln betrifft, aufmupfen und alles, was nicht sein soll.

3.1.3 Ethikunterricht

Die Einführung eines allgemeinen Ethikunterrichts wird aus unterschiedlichen Gründen von allen Expert:innen als sehr sinnvoll erachtet, z. T. zusätzlich zum Religionsunterricht (egal, ob christlich oder muslimisch) oder als Ersatz.

Hervorgehoben wurden von Jugendarbeiter:innen dabei beispielhaft die Punkte, dass Schüler:innen sich dem Diskurs von Werten und Normen anderer Kulturen, Nationalitäten in einem nicht-religiösen Kontext beschäftigen können und sollten, um etwas über europäische, demokratische Grundwerte zu lernen und sich mit Rollenbildern auseinanderzusetzen; der ganzheitlich integrative Charakter eines möglichen Ethikunterrichts bzw. die Diskussion in nicht-religiösen Kontexten erscheinen vorteilhaft:

Ich finde schon: Der Alltag muss funktionieren. Es müssen demokratische Werte klar sein, es muss klar sein, was so Grundwerte sind. Ich frage mich, ob in der Schule nicht mehr politische Bildung ist, nicht das richtige Wort, ein Fach, wo es tatsächlich darum geht, wie lebt man da. Das kann ich jetzt schwer benennen. Wie die Verwaltung hier funktioniert, weil ich finde es immer sehr schwierig, jemanden, der nicht von hier ist, zu erklären, wie was funktioniert, welche Systeme sich etabliert haben und wie zuverlässig etwas ist. Wir diskutieren hier (mit den Jugendlichen) über Steuern. (E2)

Den verpflichtenden Ethikunterricht würde sich in einem Polytechnikum eine Direktorin explizit wünschen:

Wäre nicht schlecht, wir warten darauf, also dass er im Poly auch eingesetzt wird, also zur, also nein, der ist rausgefallen, also in den höheren und mittleren Schulen nur (wird ab nächstem Semester für vom Religionsunterricht abgemeldete SchülerInnen ein verpflichtender Ethikunterricht eingeführt). Aber wir sind rausgefallen, weil wir eine Pflichtschule sind, wir warten nur, dass er auch kommt, der Ethikunterricht, er wäre sehr wichtig, ja. (E3)

Dabei wurde auch die Einschätzung eines Ethiklehrers eingeholt, der in Form eines Schulversuchs an einer AHS seit über zehn Jahren Ethik unterrichtet:

Na ja, einen Trend kann man nicht sagen. Es ist natürlich die Mehrheit katholisch, also Österreich. Also haben wir im Ethikunterricht ziemlich viele Schüler, die sich vom Religionsunterricht abmelden. Sonst habe ich vereinzelt immer wieder mal muslimische Schüler dabei, aber es wird ja bei uns an der Schule der muslimische Unterricht angeboten, der findet aber nicht regelmäßig statt. Und dann haben wir dabei Schüler aus dem freikirchlichen Spektrum oder serbisch orthodox oder tschechische oder polnische, die halt einfach einen atheistischen Hintergrund haben. (E5)

Bezüglich eines möglichen Ethikunterrichts stehen die Begegnungen und die Ermöglichung des Diskurses unter den Schüler:innen im Vordergrund, am effektivsten vor allem auf Peer-to-Peer-Ebene:

Das ist das, warum ich so froh bin, dass der Ethikunterricht jetzt dauerhaft etabliert wird, weil er ja vom Diskurs lebt. Die Taktik des Ethikunterrichts ist ja die, dass sich die Kinder untereinander stellen – in ihren Wurzeln und Prägungen, mit ihren Rollenbildern. Da bringen sie schon einen großen Rucksack aus ihren kulturellen, religiösen Prägungen mit und [dieser] ist da für Diskussionen. Es ist schon vorgekommen, dass muslimische Schüler tschetschenischer Herkunft sehr feste Rollenbilder gehabt haben, wo emanzipierte tschechische Schülerinnen gesagt haben, du, sei mir nicht böse, aber so redest du nicht, mit einer Frau nicht. Das ist so ein Paradebeispiel, da bist du als Lehrer ja gar nicht der Wichtige. Das Wichtige ist, dass der Peer to Peer merkt, he, da ist ein anderes Geschlecht, und die Rolle des Geschlechts und die Vorstellungen ganz andere, wie die, [die ich] mitbringe. Und der Ethikunterricht muss diese Bühne anbieten zur Diskussion. (E5)

3.1.4 Religion nach Geschlecht aus Expert:innenperspektive

In Bezug auf das weibliche Geschlecht wurde vor allem von Herausforderungen im Umgang mit muslimischen Schüler:innen und der dahinterliegenden Familienstruktur berichtet, den Hijab (das Tragen des Kopftuches) thematisierten die Expert:innen dagegen als unproblematisch. Insbesondere in der Schule stehe das Tragen eines

Kopftuches nicht im Vordergrund und bringe daher nur wenige Herausforderungen mit sich:

Haben wir zum Glück jedes Jahr wieder (Mädels mit Kopftuch) und in der Schule kein Problem. (E3)

Vorfälle in Verbindung mit dem Hijab wurden von Expert:innen mehrheitlich dem öffentlichen Raum zugeordnet. Die Befragung der Jugendlichen ergab ähnliche Erkenntnisse, welche später noch (s. Punkt 3.2) dargestellt werden.

Von draußen bekomme ich meist sehr wenig mit, das sind meist sehr ruhige Mädchen, die das Kopftuch tragen. Sagen wir so, in den letzten zwei bis drei Jahren haben wir Mädchen gehabt, die streng kopftuchgläubig waren und draußen, wenn sie aus der Schule draußen waren, das Kopftuch abgenommen haben. Entweder wegen des Berufes, das kann ich nicht sagen, oder weil sie dann aufgeschlossener wurden. (E3)

Geschlechterspezifische Unterschiede gebe es laut Expert:innenberichten in der Schule kaum. Darauf hingewiesen wurde allerdings, dass streng gläubige Schüler:innen oftmals als introvertiert/verschlossen wahrgenommen würden, dieser Faktor habe jedoch keinen Einfluss auf schulische Leistungen. Dies gelte auch für andere orthodoxe Richtungen, nicht nur den Islam. Allgemein berichteten die Expert:innen, dass es wichtig sei, das Selbstwertgefühl der Mädchen zu steigern, und dass das familiäre Umfeld die Mädchen eventuell verschlossener macht:

Ja, wir behandeln sie wie Erwachsene. Aber unsere Mädchen eben, vor allem im islamischen Hintergrund, haben vielleicht eine, oder auch orthodox und so, haben [...] zu Hause einen anderen Umgang als die SchülerInnen, die in Österreich aufgewachsen sind und keinen Migrationshintergrund haben. Also man merkt schon, dass sie zurückgezogener sind und das Elternhaus, die Väter, vielleicht strenger sind, und das kriegt man mit. Deshalb holen wir immer wieder Veranstaltungen rein, Workshops und so, damit diese Mädchen etwas aufgeschlossener werden und so. Und zu Hause auch sagen können, und so weiter. (E3)

3.1.5 Handlungsempfehlungen seitens der Expert:innen

Subsumiert kann man die Ratschläge der befragten Expert:innen in zwei Kategorien einteilen: Zum einen wurde darauf verwiesen, dass die persönliche Begegnung und

das interkulturelle sich gegenseitige Kennenlernen zum Abbau gegenseitiger Vorurteile weiter forciert werden sollten – auch, um eingeschliffene Rollenbilder zu hinterfragen (s. Punkt 3.2.4). Solch eine Begegnung sollte allerdings in einem konfessionslosen Rahmen stattfinden, Religion sollte dabei keine gewichtige Rolle spielen. Dazu ein Vorschlag aus der offenen Jugendarbeit:

Sich kennenlernen. Man sagt ja, das Unbekannte ist nur so lange unbekannt, bis man es kennt, ja. Das ist das Wichtige, da müssen wir Begegnungsräume schaffen, ja. (E1)

Ich habe mir gerade gedacht, dieses Diskussionstool, das ist ja nur ein kleines Beispiel, ja. (E2)

Zum anderen wurde von allen Expert:innen angemerkt, dass es anderer Unterrichtsformen bedürfe, um eine Begegnung auf Augenhöhe zu ermöglichen. Berichtet wurde von alternativen Programmen, wie interkulturelles, gemeinsames Kochen oder Theateraufführungen, auch der Ethikunterricht (s. Punkt 3.1.3) wurde diesbezüglich, wie schon erwähnt, genannt. Deutlich wird jedoch auch, dass für solche Initiativen meist zu wenig finanzielle Ressourcen vorhanden sind. Dazu eine Schuldirektorin:

Also genug für solche Gemeinschaftsfeste, Geld wäre immer so gut, wenn so etwas gesponsert wird, oder dass man gemeinsam einen Ausflug machen kann oder so, für so etwas ist nie Geld vorhanden. Das ist eh klar, da muss man schauen, dass man das Geld immer irgendwie auftreibt, selber organisieren können oder was. [...] Finanzieren, wie gesagt, wäre sehr gut, wenn man solche Feste feiern kann oder eben gemeinsam etwas unternehmen kann auch mit Eltern von verschiedenen Nationen. Und das wäre sinnvoll, weil so kommen die Leute zusammen. (E3)

3.2 Ergebnisse der Interviews mit muslimischen Jugendlichen

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus den ausgewerteten Interviews von jungen muslimischen Menschen präsentiert. Berichtet wird über das Zugehörigkeitsgefühl und die Religion (s. Punkt 3.2.1); von der Bedeutung des Glaubens für Jugendliche (s. Punkt 3.2.2); Bildungsinstitutionen und Glaube (s. Punkt 3.2.3); dem Stellenwert von Religion in Peer Groups (s. Punkt 3.2.4); Erlebnissen im Alltag, von sozio-ökonomischer und soziokultureller Integration (s. Punkt 3.2.5); Coping-Strategien über soziale Netzwerke und familiäre Ressourcen (s. Punkt 3.2.6); Religionsunterricht und die Übermittlung religiöser Werte (s. Punkt 3.2.7).

3.2.1 Zugehörigkeitsgefühl und Religion

In Bezug auf das Gefühl, inwiefern sich junge muslimische Menschen in Österreich zur Gesellschaft zugehörig fühlen, lässt sich konstatieren, dass die meisten Befragten angaben, sich zur Mehrheitsgesellschaft zugehörig fühlen und ihre Zukunft dauerhaft in Österreich sehen. Dazu ein Kommentar eines 18-jährigen türkischen Jugendlichen, der eine AHS besucht:

Ich fühle mich mehr wohl in Österreich natürlich ... sagen wir mal so. Aber ich fühle mich hier mehr wohler, wie in Türkei natürlich, weil ich da nicht genau weiß, wie das zu 100 % ist sozusagen. (B6)

Generell wurde Österreich von den Interviewteilnehmer:innen mit Zugehörigkeit und Heimat assoziiert und aus unterschiedlichen Gründen gelobt. Hervorgehoben wurden zum Beispiel die stabilen gesellschaftlichen Verhältnisse und der funktionierende Rechtsstaat. Dazu eine Aussage eines afghanischen 19-Jährigen, der die Berufsschule besucht:

Das verwirrt mich ein bisschen. Aber sonst ist Österreich ein sehr gutes Land. Man soll dankbar sein, wenn man in diesem Land lebt. Weil in Afghanistan, da sollte man froh sein, ein Essen zu bekommen und ein Dach über dem Kopf zu haben, weil dort gibt es keine richtige Wasserversorgung, keinen richtigen Strom, ja gar nix also ... (B2)

Das Geschlecht betreffend und dessen Einfluss auf das Zugehörigkeitsgefühl konnten keine besonderen Unterschiede beobachtet werden: Beide Geschlechter beschrieben mehrheitlich das unter Punkt 1.4.1 beschriebene „In-Betweenness“-Gefühl, wobei Mädchen sich etwas weniger mit dem Gefühl der In-Betweenness assoziierten als Jungen und sich noch stärker in Österreich als zugehörig verstehen. Sie sehen sich als muslimische Österreicher:innen. Mitunter wurde berichtet, dass sie subjektiv empfunden von der Mehrheitsgesellschaft als „Ausländer:innen“ verstanden würden, aber das sei auch in ihren Herkunftsländern der Fall. Ihre Identität definierte sich durch ein „Zwischen-zwei-Welten-Leben“ (vgl. Brocket 2020; vgl. Porter/Philips 2006). Dazu ein Statement eines 18-jährigen jungen Mannes mit türkischen Wurzeln:

Ich sage Österreich, weil ich zweimal erst in der Türkei war, sozusagen, wie ich klein war. Deswegen möchte ich gerne noch mal in die Türkei, natürlich, weil ein Opa gestorben ist letztes Jahr. Darum möchte ich sein Grab dieses Jahr besuchen. Und, aber ich finde mich, mein Heimatland sozusagen ist Österreich, sozusagen. Aber man kann gleich, ich kann gleich dazusagen: Man ist in beiden Ländern fremd, sozusagen. Man ist hier in Österreich so ein Ausländer, wird man bezeichnet, sozusagen, und auch drüben als Ausländer, weil du ja aus Österreich kommst und ja in Österreich geboren bist, sozusagen. (B6)

Die jungen Musliminnen assoziierten sich mit dem Gefühl der In-Betweenness etwas weniger, wenngleich auch sie Diskurse der In-Betweenness darstellten. Dennoch gaben sie mehrheitlich an, ihre Zukunft in Österreich zu sehen. Dazu eine 20-jährige türkischstämmige Berufsschülerin:

Türkei, ich sage mal so, Türkei ist bei mir nur so für die Urlaubszeit. Ich kann nicht sagen, ich werde mein ganzes Leben in der Türkei bleiben. Das kann ich gar nicht sagen, weil, wir bleiben maximal vielleicht nur 14 Tage in der Türkei. Und das ist wirklich nur 14 Tage. Mehr ist nur ausnahmsweise. Und nachdem ich in Österreich wohne und das Ganze schon kenne und mich schon daran angewöhnt habe, werde ich auch meine Zukunft in Österreich weiterführen. Halt so ist meine Vorstellung. Man kann jetzt nicht wissen, was in zehn, 15 Jahren passiert, aber meine Zukunftsvorstellung ist, dass ich in Österreich dann bleibe. (F10)

3.2.2 Die Bedeutung des Glaubens

Für beide Geschlechter hat der Glaube einen hohen Stellenwert und wird geschlechtsunabhängig ähnlich aufgefasst. Allgemein bezeichneten die Befragten mehrheitlich den Islam als eine friedliche Religion. Sie verbinden ihn mit Verständnis für andere Glaubensrichtungen und Kulturen. Betont wurde die Gleichheit der Geschlechter bzw. der gegenseitige Respekt, egal wem gegenüber. Ein 17-jähriger junger Mann mit türkischem Migrationshintergrund erklärte sein Verständnis von Glauben wie folgt:

Immer respektvoll sein im Islam. Auch in römisch-katholisch muss man respektvoll sein. Respektvoll gegen ältere Menschen. Also man muss, wie ich gesagt habe, Pflichten erfüllen, respektvoll sein, zusammenhelfen, Geld spenden zu arme Leute, dass es denen auch gut geht. Immer respektvoll gegen andere sein, dass es nicht zu Streit kommt. Also nicht rassistisch oder so sein. Und ja. (B8)

In Bezug auf den Koran wurde von zwei jungen Afghanen (15 und 19 Jahre alt) im Doppelinterview konstatiert:

B3: *Im Koran steht ...*

B2: *Man darf niemand was antun, jemanden verletzen ...*

B3: *Im Koran steht, wer jemanden tötet, ist kein Muslim, er hat die ganze Menschheit umgebracht ...*

Besonders betont wurden die Pflichten, die mit dem muslimischen Glauben einhergehen. Diese sind u. a. anderen Helfen, Fasten im Ramadan und der Verzicht auf verbotene Lebensmittel wie Alkohol, Zigaretten oder Schweinefleisch. Die Einhaltung dieser Regeln spielt für den Großteil der Jugendlichen unabhängig ihres Geschlechtes eine Rolle. Dazu äußerte sich eine 19-jährige BORG-Schülerin mit türkischem Migrationshintergrund folgendermaßen:

Hm, das ist so eine Frage: gläubig zu sein. Das ist so eine schwere Frage. Also, ich finde, ein gläubiger Mensch versucht, irgendwie gut mit den Menschen umzugehen, Menschen zu helfen, Menschen bei Problemen zu unterstützen, empathisch zu sein. Und dann, andererseits finde ich, soll man für Gott was tun, natürlich beten. Dann zum Beispiel, es gibt diese Gebote, Verbote, man soll sich an diese halten. Das gehört dazu. Dann, einfach eine Gemeinschaft sein. Das natürlich auch. Das gehört auch dazu, dass man sich mal trifft. Also den Menschen in seiner Eigen – wie soll ich sagen. In der Corona-Situation haben wir zum Beispiel Menschen, die Corona gehabt haben, angerufen, ihnen irgendwie etwas gebracht zum Essen oder irgendwas. Aber ich finde, man soll nicht in der Gemeinschaft bleiben natürlich. Wir haben dann auch zur Rettung ein Geschenk gebracht. In [Ort in Oberösterreich], glaube ich, war das. Also, weil die so viel gemacht haben in der Corona-Zeit. Also ich finde, es ist wichtig, dass man nicht die eine oder andere Seite vernachlässigt. Eben, man sollte einen guten Kontakt zu den Nachbarn haben, egal, welcher Herkunft, als gläubiger Mensch. (F11)

Exemplarisch für die Wichtigkeit der Einhaltung der religiösen Normen ist auch die Aussage eines 18-jährigen türkischstämmigen AHS-Schülers:

Ja, eigentlich schon. Ich meine, ich halte mich schon an die Grundregeln. Ich trinke nichts, ich rauche nichts. Ich faste schon seit fünf Jahren. Beten geht zwar nicht immer, aber zumindest dreimal am Tag, wenn es geht. Und ja. (B7)

Außerdem wurde betont, dass jeder Mensch im Kontext seines Glaubens das tun und glauben sollte, was er oder sie möchte. Wichtig sei dabei der respektvolle Umgang miteinander. Ein 18-jähriger AHS-Schüler mit türkischem Migrationshintergrund äußerte sich wie folgt dazu:

Ja, sicher. Aber jetzt, sozusagen durch Corona, hat man nicht so viel nach draußen gehen können, kann ich es jetzt nicht so bestätigen wie früher. Früher war es ein bisschen anders und jetzt weiß ich es halt nicht. Das kann ich jetzt nicht bestätigen leider, weil ich ja nicht so viel unter Leute gekommen bin durch Corona und so. Aber wie gesagt, ich habe auch nicht so viele, ich rede gern mit Leuten. Mir ist sehr egal, welches Alter und so. Das ist mir eigentlich egal und so und, wenn man, mir ist halt wichtig: Mensch ist Mensch für mich. Und so schaue ich mir die Welt an und ich finde auch, dass die anderen Leute das so anschauen sollen, finde ich. Weil, wenn ich einen respektvollen Umgang hergebe, dann erwarte ich mir einen respektvollen Umgang zurück natürlich. Und, wenn er mir Respekt gibt, gebe ich auch Respekt, egal, welches Glaubensbekenntnis und so. (B6)

Gläubig zu sein heißt daher für die meisten der Befragten, sich an die Grundregeln des Islams zu halten. Diese liegen, wie oben beschrieben, im Umgang mit anderen Menschen, im Respekt gegenüber anderen, egal welcher Herkunft, Konfession, welchen Geschlechts, etc. Andere Vorschriften, wie das Fasten im Ramadan, der Verzicht auf Alkohol und verbotene Lebensmittel und auch das mehrmalige Beten am Tag werden versucht, so gut es geht einzuhalten.

3.2.3 Bildungsinstitutionen und Glaube

Allgemein gaben die Befragten an, dass sie in der Schule, egal ob Ober- oder Unterstufe, Lehre oder auch Studium mehrheitlich keine Probleme haben, die in Zusammenhang mit ihrer Religionszugehörigkeit stehen. Manchmal wurde von Herausforderungen berichtet, welche aber als lösbar empfunden werden. Der integrative und verbindende Charakter der Schule und der Begegnung mit anderen Menschen wurde fast immer hervorgehoben. Dazu der Erfahrungsbericht einer 22-jährigen türkischstämmigen HAK-Schülerin:

In der Schulzeit: Ich meine in der Hauptschule, in der Volksschule, dann in der höheren Schule, hat das voll gepasst. Ich meine, meine Klassenkameraden waren immer nett zu mir und ich habe immer nette Klassenkameraden gehabt. Auch die Lehrer und so. [Ort in Oberösterreich] ist klein und ich glaube, wir kennen uns schon seit Langem und deswegen – ich habe jetzt nichts Schlechtes erlebt wegen meiner Religion in der Schule. Generell nicht, zum Beispiel in der Hauptschule nicht, dann in der höheren Schule sowieso nicht, weil da sind wir eh schon erwachsen und ja. Man sieht ja immer wieder die Leute aus der Volksschule oder aus der Hauptschule, deswegen ist es jetzt nicht so fremd, die Gesichter für uns. (F9)

Das Zusammenleben mit Freunden, anderen Religionen und Nationalitäten in der Schule funktioniere laut Aussagen der Befragten meist gut. Viele Freundschaften zwischen muslimischen und nichtmuslimischen Österreicher:innen würden bereits in der Volksschule oder im Kindergarten geschlossen, in der frühen Sozialisationsphase. Verwiesen wurde während der Interviews auf den egalitären Charakter, der in den meisten Schulen vorherrsche. Ein Großteil empfindet diese Gleichbehandlung – egal welches Geschlecht, welche Religion, Nationalität, etc. – als begrüßenswert. Ein 18-jähriger türkischstämmiger AHS-Schüler erzählte:

Was gibt es noch, sozusagen. ... Aber ich finde es schön, dass Österreich die meisten Muslime respektiert und akzeptiert. Muss ich wirklich sagen, das ist sehr schön. Zum Beispiel in der Schule, ich bin selbst in der Schülerversammlung, obwohl ich muslimischer Dings bin, Glaubensbekenntnis habe. Das ist sehr, sehr schön und ich finde mich eigentlich mit den meisten verbunden, außer halt mit Fremden oder ältere Leute, die immer blöd beschimpfen sozusagen. Aber ich bin eigentlich auch sehr dankbar, dass ich in dem Interview dabei bin, weil so eine Chance findet man eigentlich niemals, muss ich ehrlich zugestehen. (B6)

Im Kontext des Schulalltags gaben einige muslimische Schüler:innen an, dass sie zu ihrer Religion von anderen Schüler:innen befragt würden und sie ihre Religion und ihren Glauben erklären müssten.

Und man muss halt viel mehr erklären wie die im christlichen Glaubensbekenntnis. Wir müssen viel mehr erklären und uns viel mehr rechtfertigen wie die anderen. (B6)

Mitunter als diesbezüglich schwierig wird empfunden, dass unter autochthonen Schüler:innen manche Wissenslücke muslimische Länder betreffend bestünden:

Zum Beispiel im Unterricht, wenn es um irgendein muslimisches Land geht, schaut mich dann jeder an. Sie haben irgendwie das Gefühl, Islam oder Muslim ist ein Land. Sie können zum Beispiel die Türkei und Afghanistan nicht voneinander unterscheiden. (F5)

Vereinzelt wurde auch von Mobbingereignissen berichtet, wobei betont wurde, dass dies vor allem unter Mädchen stattfindet, insbesondere Vorurteile oder ausgeübtes Mobbing häufig unter Muslim:innen unterschiedlicher Herkunftsländer auftreten:

In Wien haben sie gelacht und geschimpft, weil ich kann nicht so gut Deutsch. Ein Mädchen, sie war aus Irak, und hat mich geschimpft, weil ich kann nicht Deutsch. Und wenn sie sagt, die Lehrer glauben ihr, weil die können so gut Deutsch. Und sie sagt so, nein sie war es und sie redet und der Lehrer glaubt ihr. Sie geht weg und die holen meine Eltern und die holen mich ab. Ja und so, dass mag ich nicht mehr. ... (F7)

Das Lehrpersonal empfinden die meisten Befragten als hilfreich, nur selten wurde von Auseinandersetzungen oder Schwierigkeiten berichtet. Diese Aussagen der Jugendlichen spiegeln, wie in Punkt 3.1.1 bereits dargestellt, die Eindrücke der Expert:innensichtweise, sich als Vertrauenspersonen zu verstehen, wider. Religion spielt demnach vordergründig keine Rolle:

Von den Lehrern her, so Thema Religion eigentlich gar nichts. Okay, wir haben ab und zu in der Stunde über Religion diskutiert oder zum Beispiel irgendein Referat gemacht. Aber so generell direkt ist jetzt, habe ich jetzt nicht so Schlechtes erlebt mit meinem Lehrer. Eher über die Politik, aber so in Religion nicht. (F9)

Nur einige wenige auffällige Situationen im Zusammenhang mit dem Lehrpersonal wurden von den Schüler:innen mitgeteilt, diese stellen jedoch Ausnahmen dar und beziehen sich ausschließlich auf das Tragen eines Kopftuches: Die Betroffenen betonten, dass diese Situationen von ihnen nicht als feindselig empfunden wurden, wie im folgenden Beispiel beschrieben:

Nur einmal haben sie mich gefragt, ob meine Geschwister auch in Zukunft Kopftuch tragen müssen, ob sie gezwungen werden. Und einmal haben sie gefragt, wie lange meine Haare sind, also nichts Böses. (F5)

In Bezug auf den Deutschunterricht wurde während des Interviews von einer Schülerin angemerkt, dass sie subjektiv das Gefühl hat, zu oft zur deutschen Grammatik befragt zu werden im Vergleich zu anderen Schüler:innen ohne Migrationshintergrund.

Zum Beispiel im Deutschunterricht, da hat mich der Deutschlehrer schon ein paar Mal genervt: Mit Fragen wie, was ist jetzt Dativ vom männlichen Geschlecht oder so? Obwohl er das weiß, obwohl er weiß, dass ich das weiß. Immer, was Grammatik, was Sprache und so angeht, bin ich immer gefragt worden. In Englisch war es jetzt nicht so, aber in Deutsch insbesondere. Da hat mich der Deutschlehrer immer genervt, weil er sich gedacht hat, dass ich die Sprache nicht reden kann, weil ich einfach nicht hier unter Anführungszeichen aufgewachsen bin, obwohl ich schon seit 14 Jahren hier lebe. (B7)

3.2.4 Der Stellenwert der Religion in Peer Groups

Nachfolgend wird der Stellenwert der Religion im Umgang mit Freund:innen näher beleuchtet. So zeichnete sich in der Studie ein vielfältiges Bild ab: Von fast allen Befragten wurden häufig Muslim:innen als „beste Freunde“ oder „beste Freundin“ bezeichnet, genauso häufig wurde aber auch betont, viele Freunde unabhängig ihrer Religionszugehörigkeiten zu haben. Religion spiele im Umgang mit Gleichaltrigen beider Geschlechter gleichermaßen meist eine untergeordnete Rolle und klassische Tätigkeiten in der Adoleszenzphase wie gemeinsam „abhängen“ und sich austauschen stünden im Vordergrund, so die Äußerungen der interviewten Schüler:innen. Geschlechterbezogen sind die Aussagen ähnlich. Ein 17-jähriger türkischstämmiger AHS-Schüler erzählte Folgendes:

Ehrlich gesagt nicht, weil ich eh nur, ich sage nicht nur, eh meine Hälfte Freundeskreis Muslime sind. In der Schule reden wir nie über Religionen. Da hat es kein Thema, Religion. Ich habe auch sehr viele österreichische Freunde, die waren auch noch nie rassistisch, wenn ich das so sagen darf. Und der Freundeskreis ist auch alles gut. Es gibt kein einziges Problem. (B8)

Ergänzend soll auch die Angabe einer 20-jährigen Berufsschülerin mit türkischem Migrationshintergrund als Beispiel angeführt werden. Sie verwies in Bezug auf ihren Freundeskreis auf das Element der frühen Sozialisation und Interaktion, beispielsweise durch Krabbelgruppen etc.:

Sehr häufig, weil, ich habe noch Freunde, die ich aus dem Kindergarten kenne, aus der Krabbelstube. Wir haben immer noch Kontakt gegenseitig, sage ich mal. Also ich habe nicht nur muslimische Freundinnen, sondern ich habe, wie gesagt, Österreicher, vielleicht, keine Ahnung, von alles eigentlich. Aber ich sage mal so, mehr Österreicher wie muslimische Freundinnen. Das auf jeden Fall. (F10)

Zur Interaktion mit österreichischen Freund:innen und einem Freundeskreis unabhängig von Religionszugehörigkeiten oder Glaubensbekenntnissen wird von einem 18-jährigen türkischstämmigen Berufsschüler berichtet:

Jein: Ja und nein. Ich meine, ich habe jetzt Freunde, die keine Moslems sind. Aber ich habe auch Freunde, die Moslems sind. Und dann habe ich auch noch Freunde, die Moslems sind, aber fast gar nicht gläubig sind. Ja, also sobald ein guter Misch ist, macht mir Religion jetzt nichts aus. (B7)

Die Ergebnisse im Detail zeigen, dass Religion oft gar keine Rolle spielt, mehrheitlich wurde genannt, dass jeder tun soll, woran sie/er glaubt, – was auch im folgenden Zitat einer 20-jährigen Schülerin mit türkischem Migrationshintergrund ersichtlich wird:

Eigentlich nicht, nein. Eigentlich überhaupt nicht, weil, jeder darf sich selbst seine Religion, ihre Religion aussuchen und was er glaubt, schätze ich mal. Und ich habe auch in meinem Freundschaftskreis ganz unterschiedliche Freunde und Freundinnen. Es interessiert mich überhaupt nicht, wer was für eine Religion hat. Hauptsache, wir sind Menschen und wir, sage ich mal so, können untereinander etwas gemeinsam tun. Und, wenn jeder seine oder ihre eigene Religion leben will, kann er ja machen, oder? Und mich stört es nicht und meinen Freundschaftskreis stört es auch nicht, wenn ich als Religionsbekenntnis Islam habe. (F10)

Wenige Jugendliche verwiesen im Interview darauf, dass es erklärende Diskurse bedürfe, wo Fragestellungen zum Koran und Islam von christlichen Freund:innen an Muslim:innen gestellt werden und von diesen gerne erläutert und erklärt werden. Auf Nachfrage gab ein 18-jähriger türkischstämmiger AHS-Schüler an:

Bei der Religion: Das war früher halt so, die haben sich halt mehr interessiert zum Beispiel, es kommt immer, es ist jedes Jahr immer das Gleiche mit Ramadan: Darfst du wirklich nichts trinken? Darfst du wirklich nichts essen? Das halte ich ja nicht aus und so. Oder in eurer Religion, du darfst das nicht und du darfst das nicht. Oder: Wie ist das? Das könnte ich niemals machen. Solche Argumente sind natürlich gekommen. Du versuchst, das respektvoll zu erklären. Aber manche sind halt so, ja das verstehe ich nicht. Das und das und so. Ich habe gesagt, beschäftigt das. Es sind halt viele Konflikte auch mal so entstanden durch das und so. Das und das, was glaubt ihr für einen Gott? Und man macht halt, wir stellen das halt immer klar, dass wir den gleichen Gott haben, aber ihr habt eine andere Glaubensrichtung und wir haben eine andere Glaubensrichtung. Aber wir glauben halt strenger daran. Wir haben eigentlich alle den gleichen Glauben sozusagen, aber andere halten sich so daran und andere halten sich so daran. (B6)

Im praktischen Bereich, vor allem bei Jungen, so wurde berichtet, tangiere die Religion mitunter gemeinsame Aktivitäten, wie mit Freunden essen und trinken zu gehen, beispielsweise an der Stelle, wo sich Muslime wegen ihrer Religion nicht beteiligen können oder wollen. Häufig würden christliche Freunde aber Verständnis zeigen und Aktivitäten mit muslimischen Freunden so planen, dass es hier zu keinen Einschränkungen kommt. Dazu folgend die Perspektive des AHS-Schülers:

Freunde. Zum Beispiel außerhalb, ich sage jetzt, mein Bekannter, sehr viele Österreicher respektieren mich und ich respektiere sie. Sehr viele Österreicher

kennen mich. Und die freuen sich auch immer ab und zu. Manche freuen sich natürlich nicht so, aber das hat jetzt, glaube ich, nicht wegen dem Islam zu tun, sondern ab und zu charakterlich, kann ich jetzt sagen. Und Freunde habe ich auch natürlich die Österreichischen, wie ich vorher gesagt habe. Die freuen sich auch immer und die sagen nichts, Islam, wenn wir das und das machen. Wenn alle einverstanden sind, dann gehen wir hin. Und die sagen halt nichts auch wegen der Religion, weil uns das ja egal ist, weil uns ja nur der Mensch wichtig ist dahinter sozusagen. (B6)

Geschlechterspezifisch konnte festgestellt werden, dass manche Mädchen Einschränkungen im Freundeskreis durch religiöse Regeln in der Freizeit erfahren, vor allem im Umgang mit anderen Jungen, die mitunter von den Eltern und den Familien auferlegt werden. Dies deckt sich mit den Eindrücken, die die Expert:innen (s. Punkt 3.1.4 und 3.1.5) im Kontext des familiären Umfelds in Bezug auf muslimische Schüler:innen äußerten. Die Erfahrungswerte einer 14-jährigen Pflichtschülerin aus Syrien sehen so aus:

Also mein Vater hat auch gesagt: Nein, du musst noch kein Kopftuch tragen, weil du bist noch klein. Jetzt will ich schon, aber sie haben gesagt: Egal, was du willst. Aber meine Eltern sagen, ich darf nicht mit Jungen rausgehen, nur mit Frauen. Darf man auch nicht im Islam, Mädchen mit Jungen rausgehen, ja. (F6)

In manchen Fällen wurde auch berichtet, dass eine Vertrauensbasis seitens der Eltern mit anderen muslimischen Familien aufgebaut werde und sich daher Freundschaften mit Jugendlichen gleichen Glaubenshintergrunds einfacher gestalten. Es werde schneller einer gleich-gläubigen Familie vertraut. Auf Nachfrage, ob religiöse Regelungen innerhalb der Familie wichtig seien, wurde von einem 14-jährigen Jungen zweiter Generation (mit afghanischer Abstammung) ausgeführt:

Ja, also zum Beispiel, ich habe halt Familie erwähnt, weil einfach zum Beispiel, ich gehe zur Schule und finde einen Freund zum Beispiel und da fragen meine Eltern: Kennst du jemanden dort? Und ich frage, ihn zu besuchen zu gehen. Und dann sage ich: Er ist ein Muslim und er ist ein guter Freund und er macht nicht so schlechte Sachen. Wenn ich sage zum Beispiel, ich gehe übernachten zu einem so, dann wird die Telefonnummer von den Eltern oder so geteilt. Und so wie die Familien, die werden auch mehr vertrauen haben. (B1)

3.2.5 Erlebnisse im Alltag – sozioökonomische und soziokulturelle Integration

Insgesamt zeigte sich im Interview, dass viele der jungen Muslim:innen im Alltag, in der Schule oder im öffentlichen Zusammenleben die soziokulturelle und sozioökonomische Integration erfolgreich erleben. Vor allem Religion, wie oben erwähnt, wurde als Faktor für integrationsmindernde Effekte selten genannt bzw. spielt im Schulalltag und Freundeskreis eine untergeordnete Rolle. Mehrheitlich sehen sich die Befragten als gut aufgenommen in der österreichischen Gesellschaft an. Exemplarisch lässt sich ein Statement eines 17-jährigen HASCH-Schülers mit türkischen Wurzeln anführen:

Auch keine Vorurteile, nein, weil, ich habe auch niemanden gesehen, die gegen uns oder meine Freunde rassistisch waren. Es gibt, sicher, es gibt Leute, die rassistisch gegen Muslime sind, aber bisher habe ich nichts erlebt, nein. Gott sei Dank. (B8)

Allerdings wurden in wenigen Fällen andere Themen identifiziert, die zu Vorurteilen führten und nicht religiöser Natur waren. Diese werden folgend exemplifiziert: Häufig genannt wurde das Tragen des Hijab als Anstoß erlebter Diskriminierung, Herkunft und Sprachkompetenzen, die Bezeichnung als Terroristen/Dschihadisten aufgrund äußerer Merkmale, auch Vorurteile würden durch das Internet bzw. via Social Media geäußert. Mehrfach betonten die Befragten, dass subjektiv erlebte Vorurteile oft innerhalb der muslimischen Community auftreten, seltener in Verbindung mit der Mehrheitsgesellschaft. Diese Vorurteile werden eher indirekt über soziale Medien vermittelt. Eine 20-jährige junge Frau mit Wurzeln in der Türkei berichtete beispielsweise dazu:

Also zum Beispiel: Ich habe auf Facebook mal etwas gelesen und ich habe dann darauf gelesen und ich habe dann darauf geantwortet, weil ich das nicht richtig gefunden habe, und die haben mir dann geschrieben: Du musst dich zuerst integrieren. Danach musst du den „Fetzen“ heruntergeben und, und, und. Die machen das halt so indirekt, also auf Social Media eher. (F8)

Wenige Jugendliche, vor allem aber Mädchen, sprachen von der Verknüpfung subjektiv empfundener Vorurteile in Bezug auf ihr Aussehen und den Terrorismus. In einer Diskussion mit zwei muslimischen Mädchen, eines 15 Jahre alt und aus Afghanistan und das andere 14 Jahre alt und aus Syrien, wurde ähnlich argumentiert,

mit der Betonung, dass solche Vorfälle, wie auch seitens der Expert:innen (s. Punkt 3.1.1) dargelegt, im Alltag, nicht aber im Schulkontext, vorzufinden seien:

F7: Die müssen nicht glauben, wenn jemand Kopftuch trägt, die sind ein schlechter Mensch.

F6: Die kriegen Angst. Die glauben, wir sind Terroristen.

F7: Aber wir sind nicht so, wir sind da fürs Lernen und Leben. Aber die verstehen nix. Aber Gott sei Dank sind die Lehrer nett mit uns. (F6 und F7)

So zeigt jene Aussage auch, dass das äußere Erscheinungsbild in der Mehrheitsgesellschaft scheinbar oft auch Assoziationen mit terroristischen Aktivitäten und einer Zugehörigkeit zu einer Terrorgruppe hervorruft. Diese würden hauptsächlich verbal kundgetan. Die Erlebnisse einer 20-jährigen jungen Frau mit türkischen Wurzeln sind exemplarisch:

Ja, auf jeden Fall. Zum Beispiel, dass auch, ich sage mal, allgemein, dass Muslime Terroristen sind. Das hört man ganz oft. Das hört man wirklich ganz oft, obwohl, das ist Verallgemeinerung. Also das kann man nicht sagen. Und ich kenne, ich habe auch viel gelesen, dass auch es auch christliche Terroristen gibt oder Juden gibt. Man kann das nicht zuordnen, sage ich mal. Ich glaube, das ist das größte Beispiel. (F8)

Viele der Befragten gaben ebenfalls an, dass sie die oben genannten oder vergleichbare Vorurteile und Kommentare betroffen machen. Auch deshalb, da einige bereits in Österreich geboren sind, sich als sehr gut integriert ansehen, sich mit Österreich identifizieren, zugehörig fühlen, und dann eine solche Ablehnung erfahren, die sie enttäuscht. Ein in Österreich geborenes Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund berichtete diesbezüglich:

Draußen schon, auf der Straße. Angeschrien, dass wir das Kopftuch heruntergeben sollen und dass wir Terroristen sind. Das ist dann halt wirklich traurig, weil, wenn man hier geboren ist und wenn man sich integriert hat, sage ich mal, und man das dann noch hört, das ist dann hart. (F8)

Ebenso sprach eine 17-jährige Jugendliche mit tschetschenischem Migrationshintergrund, die bereits in Österreich geboren wurde, über folgende Szenarien:

Jetzt zu meinem Kopftuch zum Beispiel. Wenn die mein Kopftuch sehen, denken die, ich bin erst seit Kurzem in Österreich hier, ich kann kein Deutsch und so weiter. Und ich fange dann an, deutsch zu reden, und so mit Freunden, die (Menschen die [F1] nicht kennen) schauen mich dann so an, weil die sich wundern und so. Die Leute fragen mich dann, meine Lehrerin zum Beispiel in der anderen Schule hat mich mal gefragt, kannst du eh Deutsch und so. Ja und ich dachte mir, ja ich bin in Österreich geboren, ich verstehe sie schon ... (F1)

Der Generationenunterschied konnte ebenso als ein Grund für subjektiv empfundene Vorurteile ausgemacht werden. Da ältere Migrant:innen meist nicht so gut Deutsch sprechen wie ihre Kinder bzw. die nachfolgende Generation, werden diese Erfahrungen, welche die Mehrheitsgesellschaft mit früheren Generationen gemacht hat, nun auf die jüngeren Migrant:innen projiziert. Eine 20-jährige türkischstämmige Berufsschülerin äußerte sich dazu folgendermaßen:

Was verursacht die meisten Vorurteile? Ich finde, zum Beispiel die Älteren. Also, wir zum Beispiel, die Jugendlichen, wir können die Sprache zum Beispiel voll gut und wir können irgendwie kommunizieren mit Menschen. Aber zum Beispiel meine Mutter kann sehr wenig Deutsch und die kann natürlich nicht deutschsprachig mit Menschen reden. Und, wenn sich diese Menschen begegnen auf der Straße irgendwo, kann natürlich ein Vorurteil entstehen, weil sie eben nicht miteinander reden können. Also, wenn man zum Beispiel einen Menschen von außen sieht, dann bildet man sich ein Bild – natürlich – von dieser Person und manchmal, wenn man mit dieser Person redet, dann stellt sich etwas ganz anderes raus. Und ich glaube halt, dass deswegen, also, dass das das größte Problem [ist], nicht das größte, aber das ist halt auch so eine große Sache. (F11)

Gleichermaßen wurde von beiden Geschlechtern in manchen Fällen das Tragen des Kopftuches/Hijab als zum Teil vorurteilsgenerierend erwähnt. Das ziehe sich durch alle Situationen und Bereiche des täglichen und beruflichen Lebens – nicht aber des schulischen Alltags. Andererseits betonten die Proband:innen, dass es sich bei diesbezüglichen Herausforderungen um seltene Situationen handele. Beispielsweise wurde im Bereich der sozioökonomischen Integration im Kontext der Thematisierung des Hijab von einer 20-jährigen Berufsschülerin Folgendes berichtet:

Ab und zu gibt es vielleicht ein Thema mit dem Kopftuch, weil es halt zur Religion dazugehört. Es ist etwas Freiwilliges, aber mit dem, sage ich mal, habe ich in [Ort in Oberösterreich] auch noch nie ein Problem gehabt. Ich arbeite selbst bei [Möbelfirma]. Es hat jede Firma so ein eigenes Erscheinungsbild bei den Mitarbeitern, aber bei mir war es noch nie ein Problem, dass ich ein Kopftuch

getragen habe. Vielleicht gibt es bei anderen Geschäften so ein, sage ich mal so: Nein, bitte das Kopftuch runtergeben. Aber bei mir war es noch nie so ein Thema. Mit dem habe ich noch nie ein Problem gehabt. (F10)

Auch die Aktivität und das zivilgesellschaftliche Engagement in öffentlichen Vereinen und Institutionen kann unter dem Tragen des Kopftuchs leiden, wie folgender Beitrag zeigt:

Es ist schwer, zum Beispiel, dass man einen Arbeitsplatz findet oder irgendwo, zum Beispiel in einer Partei. Wenn man jetzt in einer Partei aktiv werden will, das ist auch schwer mit Kopftuch, weil meine Cousine war ja vorher da, die [Name der Cousine] und wie sie so bei der Gemeinderatswahl mitgemacht hat, haben sie auch gesagt, ja, jetzt kommt eine mit Kopftuch in die Gemeinde und so. Ich meine, im wievielten Jahrhundert leben wir, denke ich mir. Deswegen bin ich schon ein bisschen enttäuscht. Ich hoffe, es wird besser in Zukunft halt. Aber sonst, wir probieren das Beste. (F9)

Im Unterschied zu Alltagserfahrungen im Zusammenhang mit dem Tragen des Hijab, wurde – wie bereits dargelegt – stets betont, dass der Schulkontext hierbei keine Rolle spielt. So erzählte ein muslimisches Mädchen:

Nein, also man muss sagen, in dieser Schule oder auch früher in der Schule ist das kein Problem, wenn ich schwimmen gehen sollte. Die meisten haben das halt respektiert, dass ich ein Kopftuch trage und so. Aber da gabs mal so einen Fall, da war ich noch klein. Ich bin da mit dem Fahrrad auf der Straße gefahren und da war so 'ne Oma und sie hat mir so das Kopftuch runtergerissen und sie meinte: Nein, du brauchst das nicht tragen, dies und das. Ich war noch ein Kind und ich dachte mir: Was soll ich jetzt machen und so? Und dachte: Was ist jetzt passiert? Weil, ich wusste nicht, dass das für manche Leute so störend wirkt, dass ich ein Tuch auf dem Kopf trage, und da war ich schon geschockt. Ist das jetzt, was ist da passiert? Und dann ist sie weggegangen (die alte Frau), hat es runtergerissen und ist einfach weggegangen. Da habe ich mir schon überlegt [...]. (F1)

Einige der befragten Jugendlichen sind u. a. enttäuscht, dass das Tragen des Kopftuchs mitunter als ein Symbol der Unterdrückung wahrgenommen wird. Viele der Betroffenen empfinden dies als störend; sie tragen laut Eigenaussage das Kopftuch mit Stolz. Exemplarisch dazu eine 22-jährige HAK-Schülerin mit türkischen Wurzeln:

Was mich stört: Dass sie nicht mich fragen, dass sie einfach darüber reden und nicht in unser Leben hineinversetzen. Sie sagen, die Frauen werden durch die muslimischen Männer unterdrückt. Ja, von woher weißt du das? Okay, vielleicht

hast du ein Beispiel gesehen, aber das heißt ja nicht, jeder ist so. Ich meine, unterdrücken gibt es überall, in allen Bereichen. Wenn ich jetzt, ich habe mal eine Freundin gehabt, sie wollte zum Beispiel irgendwas studieren, aber die Eltern haben gesagt: Nein, du darfst nicht das studieren. Das ist auch Unterdrückung. Man soll nicht jeden so in einen Topf schmeißen. Das stört mich voll, und wenn die Menschen über mein Kopftuch entscheiden oder reden, das stört mich auch, weil, es tut mir wirklich leid. Wir sind im wievielten Jahrhundert? Und wir reden über Kopftuch, wir reden über Religion. Ich meine, das ist so privat. Jeder soll seine Religion, seine Werte und sich selbst leben. Man soll einfach tolerieren, akzeptieren, respektieren, mehr nicht. Ich meine, wir sind ja nicht in Biedermeier oder Vormärzzeit. Da haben die Menschen ja gar keine Menschenrechte gehabt. Jetzt haben wir die Menschenrechte anscheinend, aber –. Das tut so weh, weil, es hat sich eigentlich gar nichts geändert, wenn man so denkt. Und das stört mich voll. Generell das Thema Kopftuch. (F9)

Nachfolgend in 3.2.5.1 werden Herausforderungen spezifisch im Schulbereich, die Ausübung von religiösen Aktivitäten und welche Rolle der Glaube für Jugendliche spielt, genauer dargestellt.

3.2.5.1 Herausforderungen in der Schule

Als Herausforderungen in der Schule wurden häufig Auseinandersetzungen und Konflikte zwischen Muslim:innen unterschiedlicher Herkunftsländer gesehen. In Bezug auf den Umgang untereinander sprachen die Schüler:innen davon, dass oft schon länger in Österreich lebende junge Muslim:innen andere, die noch nicht so lange dort sind, bevormunden und negativ kommentieren würden. Dies äußere sich in Hinweisen wie, dass sie endlich mal Deutsch lernen sollen, oder es nehme Züge von Mobbing an, in dem sich zum Beispiel über das Körpergewicht lustig gemacht werde. Erfahrungswerte von zwei Mädchen, eines aus Afghanistan, 15 Jahre alt, und eine aus Syrien, 14 Jahre alt, beide besuchen eine Mittelschule, sehen dahingehend so aus:

F7: Ich hasse sie. Sie sagen uns immer, wir sollen in Deutschkurs gehen und so.

F6: Welche Mädchen?

F7: Mädchen und Junge ...

F6: Sag die Namen

I: (kurze Pause des Interviews zugunsten der Einhaltung des Datenschutzes) [Es geht um einen Jungen, der beide Mädchen anspricht, dass sie alle möglichen Sachen machen sollen. Er ist in Österreich geboren.] Glaubst der dann, er ist besser, weil er schon länger hier ist? Oder ...

F6: Ja, er sagt immer, geh mal Deutsch lernen ...

F7: Zu mir sagt er nix. Aber einmal hat er mir was zu essen gekauft und dann sagt er, warum isst du? Du bist ja so fett?

I: Aha, das ist ja Mobbing, was der macht.

F7: Ja, dann bin ich weggegangen von dort und die haben gelacht. Das fand ich nicht so gut.

Eine afghanische Schülerin in einem Doppelinterview berichtet überdies, dass sie von migrantischen Mitschüler:innen beschimpft wurde, da sie in deren Augen noch nicht gut genug Deutsch sprechen könne:

In Wien haben sie gelacht und geschimpft, weil ich kann nicht so gut Deutsch. Ein Mädchen, sie war aus Irak und hat mich geschimpft, weil ich kann nicht Deutsch. Und wenn sie sagt, die Lehrer glauben ihr, weil die können so gut Deutsch. Und sie sagt so: Nein, sie war es! Und sie redet und der Lehrer glaubt ihr. Sie geht weg und die holen meine Eltern und die holen mich ab. Ja, und so, dass mag ich nicht mehr. Wien und so, die Menschen die dort sind ...(F7)

Wie bereits in anderen Kontexten erwähnt, wird das Tragen des Kopftuchs nur selten und nur in Ausnahmesituationen – ähnlich auch der Aussage der Expert:innen – als besondere Herausforderung im Schulalltag erlebt. Hierzu berichtete eine 19-jährige türkischstämmige Schülerin der zweiten Generation Folgendes:

Also in der Schule, muss ich ehrlich sagen, wegen dem Kopftuch habe ich nicht so viele Probleme erlebt. Also nur halt im Turnunterricht wurde mir einige Male gesagt, ob ich es denn nicht ablegen kann, weil es so gefährlich ist. Ich weiß nicht, ich finde nicht, dass es für mich gefährlich sein könnte. Das war das Einzige. Also ich trage ja seit einigen Jahren das Kopftuch. (F11)

3.2.5.2 Ausübung religiöser Aktivitäten

Religiöse Praktiken, wie zum Beispiel regelmäßiges Beten und Fasten im Zuge des Ramadans und die Einhaltung von Geboten, wie der Verzicht auf Schweinefleisch, Alkohol und der Umgang mit Mädchen, spielen für viele der Befragten eine wichtige Rolle. Oftmals wurde die Ausübung solcher Rituale und Handlungsanweisungen aktiv erlaubt, beispielsweise in der Arbeitswelt oder im Schulkontext. Ein 21-jähriger Berufsschüler und Lehrling mit türkischem Migrationshintergrund äußerte sich zu seinen Erfahrungen folgendermaßen:

Über die Volksschule kann ich nicht viel sagen. Da war es nicht so gut; das liegt wahrscheinlich auch daran, dass ich Türkisch als Muttersprache habe. Also in der Schule habe ich dann gebrochenes Deutsch gehabt oder fast gar nichts. Aber in der Hauptschule war es, mittelmäßig. Also, in der Klasse sind wir aufgenommen worden, da waren die meisten zumindest nicht so feindselig uns gegenüber. Wir sind gleichbehandelt worden. Wie gesagt, in der Hauptschule habe ich auch an

unseren Feiertagen teilnehmen dürfen. Zum Gebet habe ich auch gehen können und zwölfmal beten haben wir auch in der Schule verrichten dürfen. Also in einem Gebäude, also in einem anderen Raum. Das war, das hat gepasst. Wie gesagt, in der [weiterführende Schule nach Hauptschule, anonymisiert] war es nicht so.. (B5)

Es wurde auch von Arbeitgebern berichtet, welche die Einhaltung der Regeln trotz eventueller Bedenken akzeptieren oder die praktizierenden Jugendlichen auch unterstützen. Ein 19-jähriger Afghane gab bezüglich seiner Erfahrungen dazu im Berufsleben an:

Aber es kennen sich nicht viele, die Muslime sind, aber nicht viel wissen. Bei mir zum Beispiel in der Firma beim Ramadan mein Teamleiter meinte, ich soll nicht fasten, weil er meinte, es ist anstrengend für meine Arbeit, und ich soll Wasser trinken, dass ich mich auf die Arbeit konzentrieren kann. Ich sagte, das wäre kein Problem für mich. Dann meinte er dies, das, aber ich habe trotzdem gefastet. Er wollte nicht, dass ich faste, weil er meinte, ich kann mich nicht konzentrieren, wenn ich ohne Wasser bin. Aber er sagte, wenn du es machst, helfe ich dir, ich bin eh bei dir. Dann wird's nicht so schwierig sein. (B2)

3.2.6 Coping-Strategien über soziale Netzwerke und familiäre Ressourcen

Ebenfalls erforscht wurde, wie junge muslimische Menschen ihren Glauben und ihre familiären Netzwerke nutzen, um mit Herausforderungen im Bereich der Integration in der Mehrheitsgesellschaft umzugehen. Allgemein – auch geschlechtsunabhängig – wurden in den Befragungen der Glaube, die Familie und die Freunde, also soziale Netzwerke, als Coping-Ressourcen zur erfolgreichen Integration angesehen. Oft würden die Jugendlichen Schwierigkeiten, die gegebenenfalls auftreten, oder mögliche Herausforderungen allein für sich, gemeinsam mit Freund:innen oder auch im familiären Verband mit Eltern etc. klären. So wurde auch mehrheitlich darauf hingewiesen, dass der Islam (und der Koran) eine friedliebende Religion darstellt. Dies wird für herausfordernde Situationen im Alltag als hilfreich erachtet. Der Glaube stärke die Jugendlichen allgemein in diesen Situationen. Auch der islamische Religionsunterricht in der Schule spielt eine positive Rolle, wie sich in den Interviews zeigte. Nachfolgend sollen daher die unterschiedlichen Coping-Strategien im Detail skizziert werden.

Eine Strategie, welche in vielen Interviews genannt wurde und sich auf den Umgang mit abwertenden Kommentaren in konfliktbehafteten Situationen bezieht, ist die

Handhabung, solche Äußerungen einfach für sich stehen zu lassen oder mit Argumenten situativ entgegenzuwirken. Eine 20-jährige türkische junge Frau dazu:

Kommt auf die Situation drauf an, also, wie ich gerade drauf bin. Entweder dagegensprechen oder einfach nur weitergehen. Nicht zuhören. (F8)

Humor stellt ebenfalls ein bedeutendes Stilmittel dar: So wird je nach Situation auf stereotype Kommentare mit humorvollen Antworten gekontert. Ein 21-jähriger Auszubildender mit türkischen Wurzeln erläuterte:

Also bei den Damen, wo sie mich mit der Bombe angesprochen haben. Da habe ich auch blöd zurückgeredet, wenn ich so sagen darf. Ich habe gesagt: Nein, ich warte bis noch viele Leute kommen. Also, es bringt nichts, wenn ich anfangs, beleidigend zu werden. Auch, wenn es ein schlechter Witz war, mache ich das so. Wenn sie mich Deutsch ansprechen, kannst du sagen: Ich nix Deutsch. Weil ich glaube, ein bisschen Humor muss man da hineinbringen. Aufregen kann man sich nicht über alles. Wenn es ein schlechter Tag ist, rede ich vielleicht auch mal blöd zurück. Sicher, ich bin auch ein Mensch. (B5)

Wiederholt wurde unter den Jugendlichen auf den Koran als friedliebende Religion verwiesen, was die Jugendlichen im Alltag umzusetzen versuchen. Geduld ist im Islam ein wichtiger Wert, der für Gläubige zu passivem Verhalten in Konfliktsituationen führt. Eine 20-jährige türkischstämmige Frau berichtete zu dem Punkt:

B: Also, man soll halt geduldig sein. Und Geduld ist wichtig im Islam. Also, man soll nicht gleich dagegen sprechen und geduldig sein. Und das machen wir halt. (F8)

Allgemein wird der Glaube als eine Coping-Ressource gegen Anfeindungen gesehen. So stellte eine 16-jährige Österreicherin mit tschetschenischem Migrationshintergrund dar, wie ihr Glaube sie persönlich stärkt:

B1: Ja und auch, manche sagen ja: Die werden gezwungen (ein Kopftuch zu tragen). Ich sage ja, da gibt es sicher Fälle. Aber ich trage das ja, weil ich das möchte. Und meine Mutter meinte schon öfter und so: Tu das halt runter. Ich meinte dann so: Nein, weil mein Wille wird dadurch auch gestärkt und ja. Man muss das ja auch erklären, dass es Leute gibt, die das halt aus Liebe tragen, weil sie es wollen und nicht nur, weil sie gezwungen werden.

*I: Es ist für dich wichtig (das Kopftuch). Kannst du mir sagen, wie es dazu kommt?
B1: Ja, ich finde, das Kopftuch beschreibt mich, es ist halt so ein Teil von mir geworden bei mir. Und wegen meinem Glauben ist mir das schon wichtig. (F1)*

Familiäre Ressourcen und Freunde, also soziale Netzwerke, haben einen ähnlich hohen Stellenwert. Als große Unterstützung in Bezug auf kontextuelle Herausforderungen - den Glauben und die Integration betreffend - wurden durchgängig die Eltern und auch der erweiterte Familienkreis benannt. Dazu äußerte eine 22-jährige türkischstämmige HAK-Schülerin Folgendes:

B: Ja, meine größte Unterstützung sind wirklich meine Eltern und meine Familie.

I: Wie helfen die dir dann?

B: Das ist so situationsabhängig (lacht). Entweder tuen sie mich trösten oder ich weiß nicht. Keine Ahnung, das ist so situationsabhängig. Wie sie halt helfen können. (F9)

Generell setzen sich Freunde, unabhängig ihrer religiösen Ausrichtung, für ihre muslimischen Freunde ein. Der Freundeskreis sei eine große Hilfe in der Bewältigung von Problemen, erzählten die Jugendlichen im Interview. So berichtete dieselbe junge Frau weiter:

I: Und deine Freunde? Wie schaut es da bei denen aus? Helfen die dir in solchen Situationen, wenn irgendein Vorurteil aufkommt?

B: Ja, auf jeden Fall.

I: Und wie machen sie das genau? Oder was versuchen sie da?

B: Sie versuchen, mich zum Beispiel in einer Situation, wo ich zum Beispiel, ich und [Name einer Freundin] sind unterwegs auf der Landstraße. Einer sagt zum Beispiel irgendwas zu mir, dann setzt sie sich für mich ein und antwortet für mich. Sie kennt mich schon zum Beispiel seit Jahren und deswegen ist sie von mir überzeugt, sie kennt mich, sie würde, ich würde stehen bleiben und sie würde sich für mich einsetzen. (F9)

Eine 19-jährige Schülerin der zweiten Generation aus der Türkei äußerte sich bezüglich ihrer österreichischen Freunde wie folgt:

I: Aber ist das dann bei deinen österreichischen Freunden auch der Fall?

B: Ja, auf jeden Fall. Also denen habe ich öfters auch etwas erzählt, gleich dann. Die reden dann auch gern mit mir darüber. (F11)

3.2.7 Religionsunterricht und Vermittlung religiöser Werte

Es spielen sowohl Moscheen und islamische Vereine, der an öffentlichen Schulen angebotene Religionsunterricht, die Vermittlung und Weitergabe von Religion und Tradition durch Familie, als auch das Internet eine Rolle im Leben der muslimischen

Jugendlichen. Signifikanten Einfluss auf die nachfolgende Generation haben der erweiterte Familienkreis und vor allem das Vorleben des Islams durch die Eltern. Mehrheitlich wurde das Angebot des Islamunterrichts an Schulen positiv hervorgehoben. Zwischen den Expert:innenansichten und jener der Jugendlichen bestehen allerdings Unterschiede: Während die Expert:innen darauf verweisen, dass mangels Interesse der Religionsunterricht (Islam) an Schulen selten zustande komme, argumentierten die Jugendlichen, dass das Angebot des Islamunterrichts an Schulen geschätzt werde und großes Interesse daran bestehe. Zusammenfassend erläutert diesbezüglich eine 16-jährige in Österreich geborene Tschetschenin:

Man lernt auch schon genug zu Hause, also von Verwandten und so. Ich weiß schon viel über meine Religion. Es wäre schon schön, mehr über meine Religion zu wissen, was früher war, mit meinem Propheten und so. Aber ja, da wäre ein Unterricht schon schön, wo jemand das erzählt und so. Aber es gibt eh auch Internet, auch wenn man sich dafür interessiert. (F1)

3.2.7.1 Religionsunterricht öffentliche Schulen

Wie bereits in Punkt 3.1 dargestellt, berichteten die Expert:innen vermehrt, dass Islamunterricht an Schulen mangels Interesses der Jugendlichen selten zustande komme. Dagegen argumentierten die Jugendlichen, dass im Pflichtschulbereich Islamunterricht angeboten und dieser von vielen gerne besucht werde. Manche besuchten auch den katholischen Unterricht oder, wenn angeboten, Ethikunterricht. Bei älteren, ab 14 Jahren, kam der Islamunterricht aus unterschiedlichen Gründen manchmal nicht zustande: Entweder habe es zu wenig Anmeldungen für den Unterricht gegeben oder Schwierigkeiten, eine Lehrperson zu finden. Auch wurde von den Jugendlichen eine Freistunde anstelle einer Stunde Religionsunterricht oft als angenehmer angesehen. Die meisten der Befragten (s. auch Punkt 3.2) berichteten jedoch davon, dass sie mehr über die islamische Religion lernen möchten und das Angebot von Islamunterricht an Schulen schätzen. Exemplarisch dafür wird von einer 15-jährigen Afghanin und einer 14-jährigen Syrerin (Doppelinterview), beide in der Pflichtschule, diesbezüglich geäußert:

F2: Nein, wir haben schon gefragt, aber es gibt ihn nicht.

I: Geht er euch ab? Oder würdet ihr euch einen solchen wünschen?

F1: Es wäre schon schön, so zusammen was lernen und so.

F2: Der Islamlehrer wollte nicht nur wegen zwei oder drei Personen kommen oder so. In unserer Schule gibt es viele Muslime, aber die wollten nicht kommen.

I: Glaubt ihr dann, der spielt für die anderen keine Rolle, der Islamunterricht?

F1: Viele haben wahrscheinlich keine Lust, wegen dem eine Stunde länger dazubleiben.

F2: Ja genau. Oder manche finden das langweilig, weil der Lehrer nur die ganze Zeit spricht oder so. Weil in der NMS, wo wir Islamunterricht gehabt haben, da sind alle dann gegangen in Religion und dann hat sich jeder abgemeldet.

I: Wegen, weil es eine Stunde länger ist?

F2: Weil sie das nicht wollen. Dann haben sie frei, also Mittagspause dann.

Manchmal wurde auch der Unterricht anderer Konfessionen freiwillig besucht. Eine 20-jährige Frau der zweiten Generation mit türkischen Wurzeln erzählte:

Ja, also mir war das eigentlich auch wichtig, dass ich – ich habe zwar Islam gehabt, aber – und die, die römisch-katholisch, wie sagt man da, Religionsunterricht gehabt haben, da habe ich ja frei gehabt. Und ich bin nicht hinausgegangen, sondern ich habe mich einfach hingesezt und was gemacht und zugehört. Also mir war das eigentlich ganz egal, ob die da jetzt Religionsunterricht gemacht haben. Ich war auch die einzige Türkin in der Klasse. Also, es hat eigentlich alles gepasst. (F8)

3.2.7.2 Die Rolle der Eltern und Familie – Religionsunterricht zu Hause

Den größten Einfluss auf die Jugendlichen und jungen Erwachsenen bei der Vermittlung von Religion hat in den meisten Fällen die Familie und das familiäre Umfeld. Eltern und Großeltern fungieren als Vermittler:innen von traditionellen und religiösen Werten. Fast alle Familien sind gläubig und der Islam und seine Traditionen werden vorgelebt – teilweise von den Eltern, Großeltern, etc. übernommen. Dies wurde von allen Befragten, unabhängig ihres Geschlechtes, gleichermaßen berichtet. Eine seit 2017 in Österreich lebende 15-jährige Bosnierin erläuterte:

Ich lerne auch, lerne sehr viel, wenn ich nach Bosnien fahre. Weil meine Oma, die sagt mir alles und erklärt. (F2)

In vielen Fällen wird Glaube zwar im Elternhaus vorgelebt, die Entscheidung, mehr oder weniger gläubig zu sein und sich mehr oder weniger beim Lernen des Korans und religiöser Werte zu engagieren, liegt jedoch bei den Jugendlichen bzw. beim Kind selbst, so der allgemeine Konsens während der Befragung. Wobei die Vermittlung religiöser Werte im Kindesalter durch die Familie und den Besuch der Moschee eng

verknüpft sind. In diesem Kontext wurde von einer in Österreich geborenen 20-jährigen Berufsschülerin mit türkischem Migrationshintergrund berichtet:

Wie ich klein war, ich sage mal so, meine Mama hat nicht gesagt: [Name der Interviewpartnerin], du musst Islam lernen. Oder mein Papa hat mich nicht gezwungen oder so. Wie ich halt noch ganz klein war. Man hat eigentlich, es ist halt aufgefallen, weil meine Eltern haben fünfmal am Tag beten getan. Sie haben zum Beispiel Koran gelesen. Das ist alles aufgefallen. Und wenn du halt fünf, sechs Jahre alt bist, können deine Eltern dich ganz freiwillig zur Moschee anmelden und sagen: [Name der Interviewpartnerin] kommt zum Beispiel jetzt am Wochenende zur Moschee und lernt das ganze Religionsbekenntnis näher kennen. Es war halt so, wie ich noch ganz klein war. Wie ich halt in der Volksschule war. Man hat es von der ganzen Umgebung gesehen und dann haben wir es in der Moschee näher kennengelernt und so und so sind wir eigentlich ganz schön dazugekommen. Aber es hat keiner gesagt: [Name der Interviewpartnerin], du musst das machen. Oder mein Papa hat mich nicht gezwungen und so: Dein Religionsbekenntnis ist Islam. Das hat er zum Beispiel nicht gesagt oder nicht dazu gezwungen halt. Aber so und so kommst du halt dazu, sage ich mal so. [...] Im Nachhinein, wenn du größer bist, kannst du es sicher aussuchen und sagen, ich möchte jetzt zum Beispiel nicht Islam oder ich möchte jetzt ungläubig sein vielleicht. Es ist halt jedem seine eigene Entscheidung. Aber nachdem wir in dem Kreis aufgewachsen sind, sage ich mal so, bleibt man halt auch öfters dabei, ganz oft dabei, sage ich mal so. (F10)

Eine 22-jährige HAK-Schülerin der zweiten Generation mit türkischen Wurzeln berichtete bezüglich des Eigenengagements zu religiösen Werten:

Wie gesagt, die Kinder machen, was die Eltern machen. Zuerst, ich habe das gesehen, was meine Eltern gemacht haben, und dann habe ich mir selbst gesucht, gelesen, was richtig ist, wie ich es machen soll, warum ist das so und so weiter. Ich habe selbst auch viel – okay, ich bin als Moslem geboren, aber das reicht nicht. Wie gesagt, man soll schon bewusst sein, was man macht. Und wenn man bewusst ist, kann man das auch nach außen so schön präsentieren. Und wenn es nicht bewusst ist, dann ist es schwer, zu präsentieren. Deswegen, man soll nicht am gleichen Standpunkt bleiben, was die Eltern machen. Es ist ja nicht immer richtig, was die Eltern oder was dein Bruder oder deine Freunde machen. Deswegen sollst du auch selbst lesen. Viel lesen, viel recherchieren, aber nicht im Internet, weil da steht wirklich nicht alles richtig. Ja. (F9)

Hingewiesen wurde immer wieder auf die Wahlmöglichkeit der jungen Muslim:innen selbst, auch wenn zum Beispiel von Eltern kein Kopftuch bevorzugt wird, möchten manche es aus eigenen Gründen trotzdem tragen. Andere tragen es wiederum aus Tradition oder eigener innerer Überzeugung. Dieser Aspekt überschneidet sich einerseits mit dem Konzept der Super-Diversity von Vertovec (2007; 2019), andererseits mit der Theorie der Interkultur von Terkessidis (2010). Die multi-

dimensionalen Erfahrungen von jungen Menschen mit Migrationshintergrund führen zu verschiedenen Ausprägungen beim Ausdruck ihrer Identität. Eine 16-jährige österreichische Staatsbürgerin mit tschetschenischem Migrationshintergrund erzählte dazu:

Ja, und auch, manche sagen ja, die werden gezwungen (ein Kopftuch zu tragen). Ich sage, ja, da gibt es sicher Fälle. Aber ich trage das ja, weil ich das möchte. Und meine Mutter meinte schon öfter und so: Tu das halt runter. Ich meinte dann so: Nein, weil mein Wille wird dadurch auch gestärkt und ja. Man muss das ja auch erklären, dass es Leute gibt, die das halt aus Liebe tragen, weil sie es wollen und nicht nur, weil sie gezwungen werden. (F1)

Viele gehen religiösen Praktiken im familiären Kontext nach, während Moscheen oder Vereine oft keine maßgebliche Rolle dabei spielen. Dazu zwei Mädchen, eines 15 Jahre alt und aus Afghanistan, das andere 14 Jahre alt und aus Syrien:

I: Und was sagt deine Familie dazu, dass du nicht in den Religionsunterricht gehst?

F6: Nein, die sagen nichts.

I: Gehst du dann in die Moschee oder so zum Beten?

F6: Nein ...

F7: Da gibt es keine Moschee.

I: Oder gibt es Gebetsvereine?

F7: Nein, wir machen es zu Hause.

3.2.7.3 Moscheebesuche und Koranunterricht

Die Interviews zeigten, dass Moscheen sowohl von Jungen als auch Mädchen gerne besucht werden, dabei stehe für viele das soziale Element solcher Zusammenkünfte im Vordergrund. Das Zusammengehörigkeitsgefühl und der soziale Halt wurden diesbezüglich hervorgehoben. Auf die Frage der Bedeutung des Glaubens in Zusammenhang mit Moscheebesuchen erläutert eine 22-jährige in Österreich geborene junge Frau mit türkischem Migrationshintergrund Folgendes:

Ja, ja sicher. Wie oft. Das ist jede Woche verschieden eigentlich. Zum Beispiel heute gehe ich in die Moschee am Abend. Dann am Freitag. Wir gehen jetzt nicht nur zum Beten in die Moschee. Wir sind ja, es ist ja ein Verein. Wir haben auch verschiedene Aktivitäten und so soziale Aktivitäten. Alle möglichen Aktivitäten, wir gehen gemeinsam schwimmen oder spazieren, halt von der Moschee aus zum Beispiel. Wir machen auch Filmabende in der Moschee mit den Mitgliedern und so weiter. Wir haben deswegen jetzt nicht nur zum Beten oder nur zum, wie sagt man da, halt, dass man die ganze Zeit betet. Generell ist das auch so, halt in Österreich ist das so, ist es auch für uns so ein sozialer Zugang nach außen halt, wo wir uns halt gemeinsam treffen. Das ist unser gemeinsames Treffen zum Beispiel für die meisten in [Ort in Oberösterreich]. (F9)

Nur wenige der Befragten gaben an, zusätzlich zum Religionsunterricht Moscheen zu besuchen oder besucht zu haben. Zwei Mädchen mit türkischen Wurzeln, 16 und 17 Jahre alt, berichteten in einem Doppelinterview zum Thema Moschee und Koranunterricht Folgendes:

Also das erste ist, dass die Muslime, wir sagen, dass es nach diesem Leben ein anderes danach gibt. Wisst ihr eh, oder? Ich bereite mich für den anderen Weg auch, also für uns, für mich ist das so. Für andere auch, die bereiten für das, weil wie gesagt, wie die Welt ist, wird es auch mal ein Ende geben, von uns aus wird es mal ein Ende geben und dann fängt ein nächstes an. Paradies. Ich bereite mich für das. Und ich fühle mich wirklich voll wohl. Ich bete, wenn ich Koran lese, wenn ich zur Moschee gehe. Wenn ich über das Thema rede, ich fühle mich immer wohl. Weil ich bin so ein Mensch, wenn ich mich nicht wohlfühle, dann kann ich das auch nicht machen. Zum Beispiel mit Kopftuch, wenn ich mich mit irgendwas nicht wohlfühle, dann kann ich das nicht anziehen, nicht über das Thema reden. Aber ich fühle mich wirklich sehr wohl. Mit Kopftuch auch, mit meiner Religion, beten, Moschee gehen. Und habe bemerkt, dass mir das auch so guttut, heißt das für mich, dass es auch die richtige Welt ist. Und ich habe auch voll viel Koran gelesen. Übersetzungen angeschaut und habe mir da, eigentlich tut mir das schon gut. (F12)

Oftmals wurden islamische Vereine und Moscheen synonym betrachtet und eine Trennung ist nicht auszumachen. Eine 20-jährige Berufsschülerin mit türkischem Migrationshintergrund erklärte zu dem Thema:

Außerhalb der Schule. Bei uns in [Ort in Oberösterreich] in der Moschee gibt es nur am Wochenende halt so ein, auch so in der Art wie ein Kurs, so ein Verein, sage ich mal so, wo du halt Religion näher kennenlernst. Was eigentlich eh in der Familie auch öfters passiert, aber trotzdem. Man lernt, es gibt halt ein- bis zweimal in der Woche in der Moschee bei uns in [Ort in Oberösterreich] so eine Art, zwei, drei Stunden mal so ein Ding, so ein Religionsunterricht eigentlich. Man kann sich freiwillig anmelden. (F10)

3.2.7.4 Internet und Social Media

Ein weiteres Ergebnis der Befragung war, dass internetbasierte Medien wie Social Media, Google und YouTube bei der religiösen Wissensvermittlung für Jugendliche ebenfalls eine große Rolle spielen. Diese Kanäle werden laut der Jugendlichen und jungen Erwachsenen hauptsächlich dazu genutzt, den Islam besser zu verstehen und mehr über die eigene Religion zu erfahren. Sie dienen zusätzlich als Wissensquelle neben der Vermittlung durch Islamlehrer:innen und Eltern, zum Teil auch als

Hauptressource, um über die eigene Religion etwas zu erfahren. Die Antwort einer 15-jährigen afghanischen Pflichtschülerin zeigt dies deutlich:

Meinen Lehrer. Oder auf Google oder auf YouTube. (F7)

Einige Jugendlichen empfinden den in Schulen angebotenen Islamunterricht manchmal als nicht ausreichend und kompensieren dies in Form von Informationsbeschaffung im Internet. Zwei Jungen, ein 19-jähriger Afghane und ein 15-jähriger Syrer, antworteten auf die Nachfrage, ob genug Islamunterricht an der Schule angeboten wird, wie folgt:

B3: An der Schule? Eine Stunde pro Woche. Aber meistens ...

B2: Aber das ist gar nicht ausreichend.

B3: Ja, meistens lerne ich über das Internet, YouTube oder Google, oder Freunde. Wir erzählen uns gegenseitig was.

3.2.7.5 Ethikunterricht

Der Ethikunterricht wird von jenen Jugendlichen, die bereits daran teilgenommen haben, als Bereicherung angesehen. Andere kennen Ethikunterricht aus Berichten von Bekannten und würden sich diesen auch an ihrer Schule wünschen, um Kulturen einander näher zu bringen und etwas über die Religion der anderen zu erfahren und zu lernen. Ein 18-jähriger HTL-Schüler mit türkischem Migrationshintergrund, welcher bereits den Ethikunterricht besucht hat, erklärte im Interview:

Ja, ich meine, war schon interessant. Wir haben viel über andere Religionen mitbekommen. Ich habe auch gesehen, was eigentlich die Leute aus verschiedenen Religionen über meine Religion wissen. Und was sie nicht gewusst haben, habe ich jetzt auch erzählt, was ist und so. Damit sie auch aufgeklärt sind sozusagen. (B7)

Jugendliche, die schon mal von dem Unterricht etwas gehört haben, finden vor allem den aufklärerischen Aspekt als interessant und wünschen sich Ethikunterricht. Ein 14-jähriger afghanischer AHS-Schüler äußerte den Wunsch am Ethikunterricht teilzunehmen, um andere Religionen besser verstehen zu können:

Ja, also ich habe schon von dem Fach gehört. Also ich fand es voll interessant und ich glaube schon, dass es gut wäre, andere Religionen zu verstehen und halt ja ... (B1)

Es zeigt sich somit, dass sowohl auf Expert:innenebene, als auch Betroffenenenebene, Ethikunterricht als unterrichtsbereichernd empfunden wird.

4 Zusammenfassung

Diese Studie stellt Erkenntnisse zu den Lebenswelten junger Muslim:innen, die in Oberösterreich leben, dar und beschäftigt sich sowohl mit der Bedeutung des Glaubens und der islamischen Religion für muslimische Jugendliche im Bereich Bildung und Alltag, als auch mit der Vermittlung und Praktizierung des muslimischen Glaubens unter Jugendlichen in Österreich mit Schwerpunkt Oberösterreich. Hierzu wurden sowohl Expert:innen als auch muslimische Jugendliche und junge Erwachsene befragt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bezüglich des Besuchs von Religionsunterricht Expert:innen konstituierten, dass der Bedarf und das Interesse an muslimischem Religionsunterricht an öffentlichen Schulen nur geringfügig vorhanden sei. Die meisten Jugendlichen selbst sprachen sich mehrheitlich dafür aus, mit dem derzeitigen Angebot an muslimischem Religionsunterricht an Schulen zufrieden zu sein. Allerdings wurde die Einrichtung eines Ethikunterrichts von allen Interview-Teilnehmer:innen, sowohl Expert:innen als auch Jugendlichen, als sinnvoll erachtet, besonders um eine wertneutrale Austausch- und Diskussionsplattform zu schaffen. Diese Ideen und Vorschläge erinnern an Terkessidis Konzept der Interkultur (ebd. 2010). Darüber hinaus plädierten die Expert:innen für neue Formen von Angeboten bzgl. des interkulturellen Austauschs, um eine neue, offene und diverse Gesellschaft für alle Menschen zu ermöglichen. Gewünscht werden vermehrt soziale Begegnungsmöglichkeiten zwecks besseren gegenseitigen Kennenlernens und Verständnisses. Diesbezüglich wurden interkulturelle Events und der Wunsch nach geschlechterspezifischen Beratungen erwähnt. Als integrationsfördernde Maßnahmen gelten, so die Befragten, alle Bestrebungen, eine möglichst chancengleiche Teilhabe zu ermöglichen und vorhandenen Ängsten und Vorurteilen entgegenzuwirken.

Weiterhin erklärten die Expert:innen, dass Religion bzw. der Glaube an und für sich keinen sehr hohen Stellenwert unter den Jugendlichen habe und besonders im Schulkontext eher einen Ausdruck von Tradition und kultureller Zugehörigkeit darstelle. Religion und Glaube wurden als Teil eines Identitätsfindungsprozesses (vor

allem für die zweite Generation) bezeichnet; sie schaffen eine Zugehörigkeit, können aber auch Ausdruck von Rebellion sein. So ist es möglich – wie von Khorchide beschrieben (vgl. 2007, 2017) –, dass die zweite Generation stark im Glauben verankert ist, wenn junge Menschen sich nicht zugehörig und sich in der Mehrheitsgesellschaft bzgl. Bildungschancen, Arbeitsmarktchancen, sozialer Status, etc. auf Augenhöhe nicht integriert sehen. Diese Erfahrungen im jugendlichen Alter prägen jedoch die Identität zukünftig maßgeblich mit und die Ausbildung einer eigenen Identität ist typisch und wichtig in der Adoleszenzphase und verläuft prozesshaft, wie Krappmann (2000) berichtet. Ebenso argumentierten die befragten Expert:innen, dass die religiösen Werte und Normen den Jugendlichen Halt geben.

Die gewonnenen Erkenntnisse auf Expert:innenebene weisen zahlreiche Überschneidungen mit den Ergebnissen der Befragung auf der Ebene der Schüler:innen auf. So wurde beiderseits berichtet, dass Religion und Glaube im Schulkontext bzw. Schulalltag für die Interaktion mit der Peer Group, mit Mitschüler:innen und Freund:innen meist keine signifikante Rolle spielen. Auch im Bereich unterschiedlicher Interaktionen den Schulalltag betreffend wurde mehrheitlich von einem geringfügigen Stellenwert des Glaubens und der Religion erzählt.

Insgesamt empfinden befragte Muslim:innen eine starke Zugehörigkeit zu Österreich und Identifikation mit Österreich. Bis zu einem gewissen Grad verwiesen eher Jungen als Mädchen auf einen empfundenen Status der bereits erläuterten „In-Betweenness“. Mehrheitlich wurden wenig Vorurteile wahrgenommen. Die Wahrnehmung der Muslime seitens der Mehrheitsgesellschaft als nicht vollständig zugehörig und gleichzeitig dazu die Entfremdung vom eigenen Herkunftsland und das Gefühl, auch dort nicht als zugehörig zu gelten (vgl. Brocket 2020; Porter/Philips 2006), ruft das so bezeichnete „In-Betweenness“-Gefühl bei den Betroffenen hervor. Als Effekt dessen gibt der Glaube Werte und Normen vor, die den jungen Menschen den besagten Halt bieten, der schlussendlich identitätsstiftend ist.

Sozioökonomische und soziokulturelle Integration im Alltag wird von den betroffenen Jugendlichen als mehrheitlich erfolgreich wahrgenommen, wie die Interviews zeigen. Der Glaube spielt auch diesbezüglich aus der Befragtenperspektive eine nur kleine Rolle. Mehrheitlich berichteten die Jugendlichen von sozialen Aktivitäten mit Jugendlichen der Mehrheitsgesellschaft und mit Minderheiten; soziokulturelle Integration wird somit als erfolgreich wahrgenommen.

Im Falle der Wahrnehmung von etwaigen Vorurteilen wurden Herausforderungen auf soziokultureller Ebene im Alltagskontext, nicht aber im Schulkontext, eng mit dem Tragen des Kopftuchs/Hijab verknüpft, aber auch mit Konflikten, die zwischen Muslim:innen unterschiedlicher Herkunftsländer entstehen können. Die Erlebnisse im Alltag und im schulischen Bereich in Bezug auf das Tragen des Kopftuches wurden ebenso von den Expert:innen aufgegriffen und interpretiert, allerdings von Expert:innen und Jugendlichen gleichermaßen im Schulkontext nur in Ausnahmesituationen als besondere Herausforderung erlebt bzw. als relevant erachtet. Glaube hat auf individueller Ebene für muslimische Jugendliche mehrheitlich einen hohen Stellenwert, wie die Befragung zeigt, und vermittelt den Jugendlichen Sicherheit und Halt. Dieser wird vor allem über familiäre Netzwerke (vgl. Fleischmann 2011) und, wie in dieser Studie skizziert, auch über internetbasierte Medien vermittelt. Die Medien werden hierbei als Ressource und Informationsquelle auch im Bereich der Glaubensvermittlung wahrgenommen. Die Recherche auf Google oder YouTube in Glaubensfragen sticht dabei hervor. Die Analyse der Interviews zeigte allerdings auch auf, dass der Besuch von Koranschulen oder Moscheen eine untergeordnete Rolle für die meisten befragten jungen Muslim:innenha spielt, mehrheitlich nicht besucht wird oder als Ort der sozialen Begegnung und des Austausches verstanden wird.

Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: Bevölkerung 1951 bis 2021 nach ausgewählter Religion bzw. Kirche und Religionsgesellschaft – absolut in Tausend und in Prozent	179
Tabelle 2: Religionszugehörigkeit nach Altersgruppen 2021	180
Tabelle 3: Interviews mit Expert:innen	186
Tabelle 4: Interviews mit Schüler:innen muslimischen Glaubensbekenntnisses	187

Der Moscheeunterricht in Oberösterreich: Rahmenbedingungen und Profil

Terlan Djavadova, Amin Elfeshawi, Thomas Schlager-Weidinger und Senol Yagdi

Einleitung (223)

1. Forschungsstand (223)

2. Rahmenbedingungen des Moscheeunterrichts in Oberösterreich (OÖ) (225)

2.1 Quantitative Aspekte (226)

2.2 Qualitative Aspekte (226)

3. Profil des Moscheeunterrichts in OÖ (227)

3.1 Unterrichtende (230)

3.1.1 Qualifikation der Unterrichtenden (230)

3.1.2 Anstellungsverhältnis der Unterrichtenden (233)

3.1.3 Ziele, Inhalte und Motivation der Unterrichtenden (233)

3.2 Schüler:innen (236)

3.3 Eltern (238)

3.3.1 Erfahrungen und Sichtweisen der Eltern bezogen auf den Moscheeunterricht (238)

3.3.2 Motivation der Eltern bezogen auf den Moscheeunterricht (239)

3.3.3 Rolle der Eltern beim Moscheeunterricht (242)

3.3.4 Anforderung der Eltern an die Institution (242)

3.4 Verwendete Unterrichtsmaterialien (243)

3.5 Institutionelle Vorgaben (245)

3.6 Fortbildung der Unterrichtenden (248)

3.7 Funktionen des Moscheeunterrichts im Gegensatz zum Religionsunterricht (249)

3.7.1 Gegenüberstellung von islamischem Religions- und Moscheeunterricht (249)

3.7.2 Wahrgenommene Spezifika (251)

3.8 Funktionäre (Kontrollorgane) (253)

3.9 Transparenz (254)

3.9.1 Onlinepräsenz der Moscheegemeinden (254)

3.9.2 Fazit (267)

4. Zusammenfassung (268)

4.1 Empfehlungen (271)

4.1.1 Empfehlungen an die IGGÖ bzw. IRG OÖ (271)

4.1.2 Empfehlungen an das Land OÖ/IST (272)

Einleitung

Im Bundesland Oberösterreich gibt es 65 islamische Moscheegemeinden, von denen 18 Moscheeunterricht erteilen (Stand Oktober 2022). Dieser Bericht enthält die Abbildung von Ergebnissen aus halboffenen Interviews, die mit 53 Akteuren des Moscheeunterrichts an 15 oberösterreichischen Moscheegemeinden geführt wurden: mit 9 Funktionären, 18 Unterrichtenden, 15 Kindern bzw. Jugendlichen und 11 Eltern. Mit Unterstützung der Islamischen Religionsgemeinde Oberösterreich (IRG OÖ) konnte ein Verzeichnis jener Gemeinden erstellt werden, die Moscheeunterricht erteilen; die Kontaktaufnahme mit den Verantwortlichen vor Ort und die Durchführung der Interviews erfolgten durch die Forscher:innen.

Um die *Rahmenbedingungen* des Moscheeunterrichts zu erfassen, wurden fünf quantitative Aspekte (Unterrichtstage, -dauer, Anzahl der Schüler:innen und der Unterrichtenden, Teilnahmedauer) und drei qualitative (Unterrichtssprache, -materialien, Lehrendenqualifikation) erhoben und in einer Übersicht dargestellt.

Um ein *Profil des Moscheeunterrichts* erstellen zu können, erfolgte die Analyse der Interviews anhand von neun Kategorien. Vier davon fokussieren sowohl zielgruppenspezifische Aspekte, etwa die Erfahrungen und Sichtweisen der Schüler:innen und Eltern, als auch die Qualifikation, das Anstellungsverhältnis und das Rollenverständnis der Lehrenden. Auf der Funktionärebene war v.a. die Frage der Kontrolle bedeutsam. Die fünf weiteren funktionalen Kategorien betreffen das verwendete Unterrichtsmaterial, die institutionellen Vorgaben (etwa in Form von Lehrplänen), die Fortbildung von Lehrenden, den schulischen Religionsunterricht (Unterschiede bezüglich Durchführung, Zielen und Inhalten) und die Transparenz in Form der Onlinepräsenzen der einzelnen Moscheegemeinden.

1. Forschungsstand

Wie im Kapitel über den „Status quo zum Forschungsstand Moscheeunterricht“ (s.S.84-107) ausgeführt, ist dieser bezogen auf Österreich – und angesichts seiner Präsenz in öffentlichen, politischen und medialen Debatten – äußerst dürftig. Lediglich

zwei Forschungsprojekte generierten – gewissermaßen als Nebenprodukt – diesbezügliche Daten. Hervorzuheben ist hier der 2019 im Auftrag der Vorarlberger Landesregierung veröffentlichte *Forschungsbericht über die Moscheelandschaft des Bundeslandes* (Grabherr 2019). Er liefert erstmals fundierte Erkenntnisse zum Thema, beweist die grundsätzliche Möglichkeit einer erfolgreichen Zusammenarbeit zwischen Forschergruppe und Moscheegemeinden und eignet sich demgemäß gut als Vergleichsfall.

Drei wesentliche Erkenntnisse mit direkter Relevanz für das laufende Forschungsprojekt ergeben sich im Vergleich der beiden Studien:

- 1) Unterricht wird in Vorarlberg beinahe ausschließlich von Moscheegemeinden angeboten, die Teil größerer Verbände sind. Allgemein deckt sich dieser Befund mit den Angaben der IG OÖ, denen zufolge auch in Oberösterreich praktisch alle Moscheen mit einem Unterrichtsangebot Teil der großen türkischen, albanischen und bosnischen Verbände sind.
- 2) In allen Moscheen werden im Unterricht sowohl Türkisch bzw. Bosnisch als auch Deutsch verwendet. Wie stark die jeweilige Sprache jedoch zur Geltung kommt, ist von Gemeinde zu Gemeinde bzw. von Verband zu Verband unterschiedlich. Vereinzelt gibt es deutschsprachiges Unterrichtsmaterial.
- 3) Auch die Frage der Geschlechtertrennung im Unterricht wird von den Verbänden und den mit ihnen verbundenen Gemeinden unterschiedlich gehandhabt.

Die Forschung in Deutschland bietet naturgemäß eine größere Zahl relevanter Studien. Diese werden im genannten Kapitel über den „Status quo zum Forschungsstand Moscheeunterricht“ näher ausgeführt und mit der vorliegenden Studie in Verbindung gesetzt. Die Auseinandersetzungen mit den Fragestellungen in den deutschsprachigen Studien waren für die Erstellung dieser Studie leitend und hilfreich; dies betrifft sowohl die kritische Reflexion von Begrifflichkeiten wie „Koranschule“ und „Moscheeunterricht“ als auch den Versuch, das Phänomen Moscheeunterricht definitorisch zu erfassen (siehe Zitat Ceylan, S. 35). Die Vielschichtigkeit des Moscheeunterrichts (Motivation, Ziele, Gender- und Machtkonstellationen ...) wurde durch die Studien greifbarer und in Fragestellungen integriert (z.B. das Rollenverständnis des Lehrpersonals oder die Erwartungen der Eltern an die Institution).

2. Rahmenbedingungen des Moscheeunterrichts in Oberösterreich

Um die *Rahmenbedingungen* des Moscheeunterrichts zu erfassen, wurden fünf quantitative (Unterrichtstage, -dauer, Anzahl der Schüler:innen und der Unterrichtenden, Teilnahmedauer) und drei qualitative Aspekte (Unterrichtssprache, -materialien, Lehrendenqualifikation) erhoben und tabellarisch strukturiert dargestellt. Die Angaben resultieren aus den Interviews mit den Funktionären.

Moscheegemeinden (=MG)	U*-Tage	U* - Dauer pro Tag (in Stunden à 60 Minuten)	Anzahl Schüler:innen (Σ/w)	Anzahl Unterrichtende (Σ/w)	Teilnahmedauer (9 Monate: Okt – Juni)	U*-Sprache (D/Muttersprache=M)	U*-Materialien (Vorlagen/freie)	Lehrenden- Qualifikation (mit/ohne)
MG 1	Fr, Sa, So	Fr 3 Sa 4 So 4	120 / 50	7 / 4	✓	M	Vorlagen	mit
MG 2	Sa, So	je 4	100 / 50	6 / 3	✓	M+D	Vorlagen	teilweise
MG 3	Sa, So	je 4	100 / 40	6 / 3	✓	M	Vorlagen	teilweise
MG 4	Sa, So	je 4	70 / 40	3 / 1	✓	M	Vorlagen	teilweise
MG 5	Sa, So	je 3	150 / 75	7 / 5	✓	M	Vorlagen	teilweise
MG 6	Sa, So	je 2	120 / 40	5 / 3	✓	M	Vorlagen	mit
MG 7	Sa, So	je 3	73 / 32	7 / 3	✓	M	Vorlagen	mit
MG 8	Sa, So	je 3	50 / 20	3 / 1	✓	M	Vorlagen und freie	mit
MG 9	Sa, So	je 6	280 / 70	2	✓	M	Vorlagen	mit
MG 10	So	6	60 / 36	3 / 1	✓	M+D	Vorlagen	mit
MG 11	Sa, So	je 2	60 / 30	2	✓	M	Vorlagen	mit
MG 12	So	2	60 / 20	3 / 1	✓	M+D	Vorlagen	mit

MG 13	Sa, So	je 2	90 / 30	1	✓	M	Vorlagen	mit
MG 14	Sa, So	je 2	50 / 20	1	✓	M+D	Vorlagen	mit
MG 15	So	je 3	22 / 14	1	✓	M	Vorlagen	mit
GESAMT			1405 / 567	57 / 25				

*Tabelle 1: Rahmenbedingungen des Moscheeunterrichts in OÖ:
Quantitative und qualitative Aspekte (Stand 10/2022)*

2.1 Quantitative Aspekte

Die bevorzugten Tage, an denen der Moscheeunterricht angeboten wird, sind Samstag und Sonntag. Dadurch kann auch eine allfällige Terminkollision mit Schule und Arbeitsstelle vermieden werden. Die Unterrichtsdauer variiert in den einzelnen Gemeinden zwischen mindestens zwei und höchsten sechs Stunden pro Tag. Die Schüler:innen nehmen in der Regel neun Monate am Moscheeunterricht teil, wobei die Dynamik und Frequenz dem Schuljahr angepasst sind (Start im Herbst, Ferienbetrieb). Insgesamt nahmen 1405 Schüler:innen (davon 567 weibliche) im Schuljahr 2021/22 am Moscheeunterricht in einer der 15 islamischen Gemeinden teil. 57 Lehrende erteilten den Unterricht, 25 davon sind Frauen.

2.2 Qualitative Aspekte

Der Moscheeunterricht wird in den Gemeinden zur Gänze in der jeweiligen Muttersprache abgehalten. In vier Gemeinden wird auch teilweise Deutsch angewendet. Dies kommt v.a. dann zur Geltung, wenn die Schüler:innengruppe ethnisch nicht homogen ist. Die hohe Repräsentanz der Muttersprache korreliert mit der Sprache der Unterrichtsmaterialien. Das Erlernen und Festigen der jeweiligen Muttersprache ist – wie auch die eigene Darstellung der IRG OÖ zeigt (s.S.44) – als implizites Ziel des Moscheeunterrichts zu betrachten. Die muttersprachlich verfassten Unterrichtsmaterialien werden von den befragten Lehrenden als bevorzugtes Lehrmittel genutzt und häufig durch Vorlagen, selten durch sonstiges Material ergänzt. Der Großteil der Unterrichtenden fühlt sich ausreichend für diese Tätigkeit qualifiziert. Worin diese Qualifikation besteht, bzw. welche Kompetenz fehlt, wird im nächsten Absatz ersichtlich.

3. Profil des Moscheeunterrichts in OÖ

Um relevante Daten zur Erstellung eines aussagekräftigen Profils zu generieren, wurden Interviews mit den am Moscheeunterricht beteiligten Personen geführt. Dazu zählen eben nicht nur die unmittelbar am Unterrichtsgeschehen Beteiligten wie Lehrende und Lernende, sondern auch Eltern und Funktionäre. Die Auswahl der Interviewpartner:innen basiert auf Vorschlägen der jeweiligen Kontaktperson der Moscheegemeinde vor Ort. Diese zeigten sich gegenüber dem Projekt interessiert und offen. Ein Grund hierfür lag in der zeitgerechten Information seitens des Studienleiters. Durch Vermittlung der IRG OÖ erhielten im Herbst 2020 alle Obleute der 65 Moscheegemeinden ein Schreiben, das über das Forschungsprojekt informierte. Außerdem bat der damals neu bestellte Präsident der IRG OÖ, Binur Mustafi, im Rahmen seiner Kennenlerngespräche mit den muslimischen Vereinen und Verbänden um diesbezügliche Unterstützung. Vorbehalte und Kritik gab es vereinzelt aufgrund der Erfahrungen mit anderen Studien und der diesbezüglichen medialen Berichterstattung.

Die folgenden vier Tabellen geben einen Überblick über die geführten Interviews. Diese wurden digital aufgenommen und transkribiert. Da Mitglieder der Forschungsgruppe der türkischen Sprache mächtig sind, konnten einige Interviews muttersprachlich geführt – und danach übersetzt – werden. Sofern Bedenken aufgrund der COVID-19-Pandemie bezüglich eines Infektionsrisikos während der Befragung bestanden, wurde ein digitales Gespräch angeboten, das auch angenommen wurde. Für die Schüler:innen bestand zudem das Angebot, die Interviews in der Gruppe zu führen. Hingewiesen sei noch darauf, dass einige Interviewte eine Mehrfachrolle einnehmen (z.B. Elternteil und Funktionär oder/und Lehrkraft); für den Überblick wurden sie aber einer Gruppe zugeordnet. Für die üblichen Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung wurde Sorge getragen. Die Studie folgte der DSGVO. Die Transkripte wurden basierend auf der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) in deduktiv-induktiver Vorgehensweise analysiert.

Die mit COVID-19 einhergehenden Maßnahmen schränkten auch das Gemeindeleben vor Ort stark ein. Das betraf unter anderem die Abhaltung des Moscheeunterrichts. Aus diesem Grund musste auf die intendierte und konzipierte teilnehmende Beobachtung verzichtet werden.

Funktio- näre	Funktion/ Tätigkeit	Ge- schlecht	Zeitpunkt des Interviews	Interview- sprache
F1	Bildungsleiter	m	19.09.2022	Türkisch
F2	Bildungs- beauftragter	m	30.06.2022	Türkisch
F3	Obmann; Imam/Lehrer	m (2)	18.01.2022	Englisch Deutsch
F4	Obmann	m	11.01.2022	Deutsch
F6	Obmann	m	09.02.2022	Deutsch
F7	Obmann	m	15.02.2022	Deutsch
F8	Obmann	m	06.03.2022	Deutsch
F9	Obmannstv.	m	13.03.2022	Deutsch

Tabelle 2: Interviews mit Funktionären

Unter- richtende	Ehrenamt/ Angestellt	Ge- schlecht	Zeitpunkt des Interviews	Interview- sprache
L1	Angestellt	m	22.03.2022	Deutsch
L2	Ehrenamtlich	m	22.09.2022	Türkisch
L3	Angestellt	m	20.06.2022	Türkisch
L4	Angestellt	m	26.05.2022	Türkisch
L5	Angestellt	m	01.09.2022	Deutsch
L6	Angestellt	m	29.03.2022	Deutsch
L7	Angestellt	m	08.07.2022	Deutsch
L8	Ehrenamtlich (2 Personen)	m/w	24.05.2022	Deutsch
L9	Angestellt/ Ehrenamtlich (3 Personen: Imam + 2)	m	01.02.2022	Deutsch
L10	Angestellt	m	01.02.2022	Deutsch Albanisch
L11	Angestellt	m	09.02.2022	Deutsch Albanisch
L12	Angestellt	m	15.02.2022	Deutsch

L13	Angestellt/ Ehrenamtlich (3 Personen: Imam + 2)	m	06.03.2022	Deutsch
-----	--	---	------------	---------

Tabelle 3: Interviews mit Unterrichtenden

Schüler: innen	Alter	Geschlecht	Zeitpunkt des Interviews	Interview- sprache
S1	17	m	20.06.2022	Deutsch
S2	14	m	26.05.2022	Türkisch
S3	14	w	08.10.2022	Türkisch
S4	10-17	m(2)+w(6)	22.05.2022	Deutsch
S5	7-10	m(2)+w(1)	12.06.2022	Deutsch
S6	12	w	10.06.2022	Deutsch

Tabelle 4: Interviews mit Schüler:innen

Eltern	Ge- schlecht	Zeitpunkt des Interviews	Interview- sprache
E1	m	26.05.2022	Türkisch
E2	m	26.05.2022	Deutsch
E3	m	28.06.2022	Deutsch
E4	m	07.06 2022	Deutsch
E5	m	10.06 2022	Deutsch
E6	w	10.06. 2022	Deutsch
E7	w	22.05. 2022	Deutsch
E8	m	22.05. 2022	Deutsch
E9	m	12.06. 2022	Deutsch
E10	m	12.06. 2022	Deutsch
E11	m	21.05. 2022	Deutsch

Tabelle 5: Interviews mit Eltern

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse beziehen sich zum einen auf die vier Akteure im Zusammenhang mit dem Moscheeunterricht: Unterrichtende (3.1),

Schüler:innen (3.2), Eltern (3.3) und Funktionäre (3.8). Zum anderen betreffen sie fünf funktionale Aspekte wie die verwendeten Unterrichtsmaterialien (3.4), die institutionellen Vorgaben (3.5), die Fortbildung der Unterrichtenden (3.6), die Funktionen des Moscheeunterrichts im Gegensatz zum Religionsunterricht (3.7) sowie die Transparenz in Form der Onlinepräsenzen der einzelnen Moscheegemeinden (3.9). Für die Interpretation der Ergebnisse, vor allem betreffend der Generierung genereller Aussagen, muss die Organisationsstruktur der muslimischen Gemeinden bzw. Verbände und deren Verhältnis zur IRG OÖ bzw. zur IGGÖ beachtet werden. Die IGGÖ versteht sich „als Schnittstelle zu staatlichen Institutionen, anderen Religionsgemeinschaften und zivilen Einrichtungen in Österreich [...] und setzt sich für die Sicherung der Zusammenarbeit innerhalb der muslimischen Gemeinschaft ein“¹⁵⁰. Dieses Verständnis impliziert ein hohes Maß an Autonomie der Gemeinden und Verbände.

3.1 Unterrichtende

Die Ergebnisse der geführten Interviews beziehen sich auf die Qualifikation der Unterrichtenden (3.1.1), auf deren Anstellungsverhältnis (3.1.2) sowie auf deren Ziele, Inhalte und Motivation (3.1.3).

3.1.1 Qualifikation der Unterrichtenden

Bezüglich der Qualifikation lässt sich feststellen, dass es keine explizite Ausbildung für Unterrichtende an oberösterreichischen Moscheeschulen gibt. Die fachlichen Kompetenzen wurden im Rahmen des eigenen Moscheeunterrichts, der eigenen Ausbildung an spezifischen Gymnasien (z.B. Imam Hatip Oberstufenschule, das sind staatliche Berufsfachgymnasien für die Ausbildung zum Imam), bei der Imamausbildung an einem privaten Bildungsinstitut der jeweiligen Moscheegemeinde oder einem fachtheologischen universitären Studium erworben, zumeist im Ausland. Pädagogische und didaktische Kompetenzen bringen jene Unterrichtenden mit, die sich mit diesen in ihrem (religions)pädagogischen Studium (Islamische Religionspädagogik) auseinandergesetzt haben. Die folgenden Aussagen illustrieren die Breite dieser unterschiedlichen Ausbildungsniveaus.

¹⁵⁰ <https://www.derislam.at/iggoe/> (28.10.2022)

„Die Mehrheit der Lehrer wurde auch hier in dieser Moschee unterrichtet. Einige davon besuchen noch die Oberstufe.“ (F1, Z104f.)

„Das mache ich schon lange Zeit, das habe ich auch in Bosnien gearbeitet, zuerst als Religionslehrerin in der Schule und dann später habe ich auch in meinem Verein in Bosnien als Student gearbeitet und hier in Österreich habe ich das gleiche gemacht [...].“ (L8b, Z87-92)

„Ich habe die Imam Hatip Oberstufenschule besucht. 1993 habe ich begonnen, an der El Azhar Universität in Ägypten Philosophie und spekulative Theologie (Akaid) zu studieren. Ich habe Kelam [spekulative Theologie] abgeschlossen.“ (L1, Z3-5)

„Der NN [Anmerkung: Name wird aus Datenschutzgründen hier nicht wiedergegeben] kommt aus Bosnien aus einer Schule. Also, der hat das wirklich in der Schule gelernt, als Professor. Und man merkt wirklich, also, er ist kein normaler Imam aus der Moschee, der das weitergibt. Sondern er kommt wirklich aus der Schule und er macht das schulisch. Also, seit NN [Anmerkung: Name wird aus Datenschutzgründen hier nicht wiedergegeben] da ist, wurde alles professioneller.“ (F3, Z313-316)

„Ich war in einer [...] Imam Hatip Schule und ich habe auch den Koran auswendig gelernt. Das nennen wir Hafizschule oder Koranschule. Und nachher eben Imam Hatip Schule und ich hab dann eben zum Schluss dann abgebrochen, wie ich nach Österreich gekommen bin. [Den Abschluss] habe ich dann mit Fernstudium gemacht. [...] Dann habe ich Fernstudium Theologie in der Türkei abgeschlossen [...] und dann 3 Semester IRPA [...]. Und dann habe ich Masterstudium in Donaukrems Universität [...].“ (F4, Z102-125)

Während die Imame der Moscheevereine meist einen Universitätsabschluss haben, gibt es ehrenamtliche Helfer, deren Qualifikationen variieren. So eignete sich eine interviewte Lehrerin die relevanten Inhalte im Selbststudium an:

„Ich habe eigentlich mehr selbst Bücher gelesen und habe selbst geforscht und habe hier in unserer Moschee die Möglichkeit gefunden, dass auch Frauen mal kurz unterrichtet wurden. Werden sie zwar jetzt auch noch unterrichtet, aber ich habe jetzt mal keine Möglichkeit, weil ich sonst auch beruflich keine Zeit mehr habe. Ich bin selbst berufstätig. Und am Wochenende gehe ich in die Kindergartengruppe.“ (F8, Z579-584)

Gerade die fehlende pädagogische Ausbildung wurde in den Interviews mehrfach thematisiert, wie das folgende Beispiel zeigt:

„Natürlich gibt es immer Verbesserungsmöglichkeiten. Wir würden uns freuen, wenn unsere Lehrkräfte mehr pädagogisches Wissen hätten. Wir haben leider selbst nie etwas über Pädagogik gelernt. Wir haben nur Erfahrung mitnehmen können aus den ganzen Jahren.“ (L4, Z116-118)

Der Nutzen einer pädagogischen Qualifikation wird darin gesehen, den Schüler:innen alters- und situationsgerecht zu begegnen, um sie für den Glauben motivieren zu können. In diesem Sinn äußert sich ein Lehrer wie folgt:

„Wenn ihr einen pensionierten Imam aus einem Dorf in der Türkei nach Europa bringen würdet, würde er versuchen, das Dorfleben und das System dort, hier anzuwenden. Sogar das Verhalten und das Reden der Kinder hier ist anders als in der Türkei. Also könnt ihr einen Pensionisten beschäftigen, aber das würde der Moschee und den Menschen schaden. Die Kinder und die Jugendlichen würden sich von der Moschee komplett distanzieren.“ (L1, Z246-250)

Zwei Funktionäre, die für Bildungsangelegenheiten in ihren Gemeinden zuständig sind, weisen auf die Notwendigkeit der didaktischen Reform des Moscheeunterrichts hin:

„Also, wir bieten den Kindern schon was; wir möchten, dass die Kinder wirklich Lust haben, zum Unterricht zu kommen. Und deswegen, also seit NN da ist, seit 2019 sind wir dran, das ein bisschen umzustrukturieren. Also, dass man wirklich modern, professionell und doch, das weitergeben, was wir wirklich wollen. Dass das nicht so 0815 ist und nicht so trocken ist, dass die Kinder wirklich Lust haben und sagen, du ich möchte gerne zum Moscheeunterricht.“ (F3, Z378-383)

„Es ist genau in diesem Moment, wo wir versuchen umsteigen, oder sogar umgestiegen sind von lehrerzentriertem Lernen, also frontal, dass der Lehrer dauernd erzählt usw. Und durch eben diese Religionslehrer und Lehrerinnen, die jetzt mehr in den Moscheen aktiv sind und auch die pädagogischen Ausbildungen gemacht haben. Jetzt kommen [wir] auf die Idee, dass man wirklich wie in der Schule gezielt [unterrichtet], - also 12 Minuten Einstieg, dann dass der Lehrer bisschen erklärt und dann, dass die Schüler und SchülerInnen [...] selbstständig erlernen. Dass sie selbstständig ein bisschen aktiver werden in dieser Richtung. Diesbezüglich gab es auch verschiedene Fortbildungen, das heißt, die Imame und Lehrenden haben auch an verschiedenen Fortbildungen teilgenommen, wie man eine Unterrichtseinheit wirklich gestalten kann. Es ist nicht einfach, aber man ist schon in diese Richtung schon eingeschlagen, es geht in diese Richtung.“ (F4, Z775-784)

3.1.2 Anstellungsverhältnis der Unterrichtenden

Die meisten Moscheevereine lassen den Unterricht von den Imamen durchführen, die angestellt sind. Die Unterrichtstätigkeit erfolgt im Rahmen des besoldeten Anstellungsverhältnisses. Unter 13 geführten Interviews mit Lehrkräften gibt es lediglich zwei Moscheevereine, in denen nur ehrenamtliche Lehrkräfte den Unterricht gestalten. In allen anderen hält der Imam den Unterricht ab. In einigen Moscheen gibt es zusätzliche ehrenamtliche Helfer.

3.1.3 Ziele, Inhalte und Motivation der Unterrichtenden

Der Grundintention des Moscheeunterrichts gemäß besteht der zentrale Inhalt darin, den Schüler:innen das Lesen des Korans in arabischer Sprache zu ermöglichen. Darüber hinaus werden häufig basale kultische (im Sinn religiöser Sitten und Praktiken), ethische und soziale (im Sinn der guten Lebensführung) sowie kulturelle und sprachliche Motive (Vertiefung der Muttersprache und der Herkunftskultur) angeführt.

a) Koranalphabetisierung und Grundlagenvermittlung

Das zentrale Ziel des Moscheeunterrichts besteht darin, die Schüler:innen zu mündigen Gläubigen im Sinne des Islam zu erziehen. Wie in der lehr-lerntheoretischen Didaktik (vgl. das sog. Berliner Modell) ersichtlich, bestehen Interdependenzen zwischen Zielen, Inhalten, Methoden und Medien. Mit dem obersten Ziel korreliert demnach die Koranalphabetisierung als fundamentaler Inhalt. Hierbei gilt es festzuhalten, dass die Intention des Moscheeunterrichts nicht darin besteht, Kindern und Jugendlichen die arabische Sprache oder den Inhalt des Korans zu lehren, sondern das Rezitieren des Korans in arabischer Sprache zu erlernen. Um eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Text geht es nicht. Das hat vor allem zwei Gründe: Zum einen wird die Rezitation des Gotteswortes als lohnbringend im religiösen Sinn betrachtet. Zum anderen wird von einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Koran auch deshalb abgesehen, weil dieser nach herrschender Meinung für Laien, und für Kinder erst recht, schwer zu verstehen ist. Hierfür ist ein theologisches Fachstudium angebracht. Obwohl es keine einheitliche Auffassung darüber gibt, wie islamische Bildung als solche gefasst und beschrieben werden kann (s.S.81), lassen sich bestimmte Aspekte bei vielen islamischen Gelehrten finden. Wesentlich ist allen neben der Auseinandersetzung mit dem Koran die

Beschäftigung mit den sogenannten fünf Säulen. Dementsprechend bilden folgende religiöse Lehrinhalte den kleinsten gemeinsamen Nenner im Koranunterricht der Moscheegemeinden: Das Erlernen des arabischen Alphabets, das Erlernen der Lektüre des Korans in arabischer Sprache, das Memorieren kleinerer Koranverse für die Liturgie sowie das Grundlagenwissen (Fünf Säulen des Islam und die Sechs Glaubensbedingungen).

„Für mich ist es wichtig, dass die Kinder auf ihren eigenen Beinen stehen. Mir ist wichtig, dass sie ein Bewusstsein über den Islam haben. Sie sollen sich in Erinnerung behalten, warum sie Muslime sind und ein dementsprechendes Leben führen. [...] Sie sollen ihren Glauben nicht verlieren und Koran lesen. Sie sollen nichts zum ersten Mal hören, sondern hier in der Moschee alles gehört haben. Nichts soll ihnen fremd sein. Es gibt manche Jugendliche, die mit 24 noch nicht einmal die Körperwaschung beherrschen. Zumindestens sollen sie die Grundlagen beherrschen können.“ (L7, Z90-97)

„[...] also man gibt dem Kind Grundsätze zum Glauben, dass es seine Religion richtig ausführt, was später wichtig ist für das Jenseits [...].“ (L8, Z334f.)

„Wichtig ist für mich, dass sie Koran auf Arabisch lesen können. Sie sollen den Inhalt der Suren auch verstehen. Nebenbei sollen sie natürlich auch vieles über Ethik und Kultur lernen. Wie kommt man in eine neue Gemeinschaft, wie sollte man das Haus verlassen, wie sollte man eine Moschee betreten, etc.“ (L3, Z40-44)

„Was sie neben den ganzen anderen Sachen noch beibringen, ist also wie gesagt, wie wird gebetet. Dann das Verhalten zwischen oder das Verhalten in der Familie und im Freundeschaftskreis und in den Schulen, wie verhält man sich richtig. Dann arabische Schrift, damit man natürlich den Koran lesen kann. Wie wird es ausgesprochen natürlich.“ (F3, Z197-200)

„Die Älteren fangen an, die Buchstaben zu lernen. Das wird arabische Schrift lesen können. Dazu ist aber zwingend nötig, dass das normale Alphabet können, weil sonst macht es keinen Sinn. Und dann wird das einfach sukzessive gesteigert. Und die ersten paar Buchstaben, das machen sie sehr spielerisch in Malen, in Spielform und da kommt halt immer ein bisschen mehr dazu, wird dann schon langsam ein bisschen lesen können und dann fangen sie an, im Koran drin zu lesen. Und später, wenn wer will... Aber das ist eher aktuell nicht der Fall - kann er Autodidakt selbst lernen, dass er sagt, okay ich will das aber auch verstehen, was drin steht. Es gibt ja schon Übersetzungen, aber grundsätzlich geht es darum, du es nur Lesen lernst, das Alphabet lernst, das Arabische und dann halt die Verbindung der Buchstaben, was das lesen kannst. [...] Also angefangen von den fünf Säulen der Religion, einfach das Gottesverständnis. Was ist Gott? Warum sollten wir als religiöse Menschen Gott anbeten? Wo sind Gebote und Verbote? Nächstenliebe. Warum sollte man Leuten helfen? Warum sollte man die Eltern respektieren, alle diese Sachen, wo es im Prinzip jede

„abrahamitische Religion schön macht und dann auch noch natürlich, den Koran lesen... das Verständnis daraus.“ (E9, Z61-70; 74-79)

b) Vermittlung kultureller Werte und der Muttersprache

Neben diesem primären Lehr- und Lerninhalt betonen die Interviewten die Vermittlung kultureller Werte, die in Bezug zum Herkunftsland stehen. Damit in Verbindung stehend wird die jeweilige Muttersprache als bedeutsam für den Moscheeunterricht angesehen.

„Wie auch schon gesagt, unsere Mission ist es, den Kindern auch unsere Kultur und Vergangenheit beizubringen. Sie sollen nicht vergessen, woher sie kommen, woher ihre Großväter stammen.“ (L3, 64-66)

„Es geht uns nicht nur um die Gebete. Wir bringen auch Geschichte, Geographie oder Türkisch bei, wenn ein Thema ergänzt werden muss. [...] Die Kinder sollen sowohl Koran lesen als auch die türkische Übersetzung können. Sie können auch die türkische Bundeshymne auswendig, zumindest die meisten. Türkisch ist für mich sehr wichtig. Ich versuche, mit den Kindern sehr viel zu lesen, damit sie auch die eigene Muttersprache gut beherrschen können. Ich bin der Meinung, dass man die Muttersprache gut sprechen sollte, erst dann kann man aufbauend eine andere Sprache gut lernen.“ (L4, 24-26; 30-34)

„Die bosnische Sprache, damit man sich untereinander auch richtig versteht, wie man welche Dinge ausspricht. Weil, ich merke es auch bei mir selber, wenn ich mit meinem Freundeschaftskreis rede, dann reden wir einfach natürlich Bosnisch, aber es werden viele Wörter aus dem deutschen Wörterbuch verwendet und da sind die Imame halt da, damit die Kinder wirklich die bosnischen Wörter verstehen und damit man voll Bosnisch untereinander redet. Natürlich die bosnische Tradition. Über Bosnien, weil die Kinder haben jetzt kein, sage ich jetzt einmal, Geschichte, wo man über das Land Bosnien erfährt.“ (F3, Z200-207)

„Und manche [Eltern] wollen auch und das ist natürlich auch richtig, dass das Kind sowohl in der Moschee, in dem Religionsunterricht und in der Schule über Identitäten lernt. Also sie haben dadurch mehrere Identitäten. Das heißt, sie erwarten von uns, dass wir die Kinder auch über diese Themen unterrichten“ (L5, Z252-254).

In jenen Moscheen, in denen der Unterricht auch auf Deutsch stattfindet, ist es Anliegen, dass die Schüler:innen lernen, die eigene Religion begrifflich und argumentativ darzulegen. Das wird aus dem nächsten Zitat eines Funktionärs, der zugleich Unterrichtender ist, ersichtlich:

„[...] in kleinen Gemeinden haben wir keinen Islamunterricht. Also meine Kinder haben leider keine Möglichkeit gehabt, dass sie Islamunterricht in der Schule gehabt haben. Da waren meine Kinder eigentlich benachteiligt und genau deswegen war es für mich wichtig, dass sie doch etwas lernen konnten. Denn es war für mich selbst schwer, ich bin in Österreich aufgewachsen und ich bin in die Hochschule gegangen und habe leider [versagt], als sie mich gefragt haben, ob ich etwas über meine Religion berichten kann. Wenn man zu wenig Wissen hat, kann man einfach nicht sehr viel berichten oder man kann es einfach nicht richtig ausdrücken, weil einfach die richtigen Ausdrücke dafür fehlen. Genau deshalb versuche ich jetzt auch, mit den Kindern Deutsch zu sprechen, dass sie so manche Begriffe lernen, dass sie sich vorstellen können. Weil ja eigentlich auch in der Familie so einiges fehlt. Sie können zuhause nicht sehr viel Deutsch lernen und es ist einfach schwierig, dass sie dann in Kindergärten bzw. in Volksschulen sich ausdrücken können. Genau deshalb ist es sehr, sehr wichtig, in Deutsch und in Türkisch die Religion zu kennen, zu erlernen.“ (F8, Z157-169)

c) Vermittlung ethischer und sozialer Aspekte

Als dritter inhaltlicher Schwerpunkt finden sich in den Interviews ethische und soziale Motive im Sinn einer guten Lebensführung bzw. eines gelingenden Zusammenlebens:

„[...] , denn was hat jetzt eine Gesellschaft davon [...] ? Die Gesellschaft hat einen Ort in ihrer Gemeinde, wo den Kindern Gutes beigebracht wird. Wo den Kindern gute Werte beigebracht werden, wo den Kindern und Jugendlichen viele Sachen beigebracht werden, die allgemein in der Gesellschaft als gut empfunden werden. [...] wenn man den Kindern sagt, man darf nicht lügen, muss gut sein, nichts Schlechtes tun und so weiter. [...] wenn die westlichen Gesellschaften den tatsächlichen Wert der Moscheen und des Islams sehen würden für die Jugend und ihre Gesellschaft, würden sie sogar finanziell diese Projekte unterstützen, würden sie sogar den Moscheeunterricht unterstützen. Weil im Endeffekt wird das der Gesellschaft guttun, wenn daraus Jugendliche und Kinder sind, die anständige Menschen sind, die ihre Arbeiten gut erledigen, die gut auf ihre Mitmenschen schauen, die Gutes tun und das Schlechte vermeiden.“ (L8, Z338-361)

„Es geht uns nicht nur darum, Koran beizubringen. Wichtiger ist uns deren Verhalten im sozialen Leben. Wenn wir dem Kind nicht den richtigen Weg zeigen, dann sind sie oft mit Identitätsproblemen konfrontiert. Wenn wir solche Probleme nicht in die Hand nehmen, besteht die Gefahr, im Erwachsenenalter mit deutlich größeren Problemen konfrontiert zu sein.“ (L3, Z67-70)

3.2 Schüler:innen

Zusätzlich zu den Einzelgesprächen fanden zwei Interviews mit Fokusgruppen statt. In der ersten Gruppe waren die Schüler:innen zwischen 10 und 16 Jahren alt, in der

zweiten Gruppe zwischen 7 und 10 Jahren. In den Interviews ging es primär um die Erfahrungen und Sichtweisen der Schüler:innen in Bezug auf den Moscheeunterricht. Neben dem Erlernen basaler Fertigkeiten, wie dem Lesen des Korans, war v.a. der soziale Aspekt (Treffen von Freund:innen) für die Schüler:innen bedeutsam. Auch die gemeinsamen Freizeitaktivitäten (Ausflüge ...) wurden positiv hervorgehoben.

„Also der Lehrer redet über unsere islamische Kultur, dann lernen wir, wie wir unser heiliges Buch Koran lesen [...] und wir lernen sogar manchmal ein bisschen über österreichische Kultur. [...] ich gehe sehr gerne dorthin. [...] Ich mag daran, dass wir nicht nur lernen, sondern dass wir auch zwischendurch mal auch was anderes machen, wie backen oder kleine Ausflüge machen und das meiste, was ich daran mag, ist, dass ich neue Freunde kennenlernen kann.“ (S6, Z134-143)

„Es waren auch sehr viele von meinem alten Freundeskreis dabei und ich ging eigentlich immer gerne hin, weil ich dort Freunde getroffen habe, ich habe neue Leute kennengelernt, ich habe etwas dazugelernt. Eigentlich war es ganz okay.“ (S1, Z19-22)

„Also Religion ist ein wichtiges Thema, man hat jeden Tag damit zu tun. In den Familien wird das auch besprochen, weil wir haben ja Regeln in unserer Religion, die wir dann auch befolgen. [...] Es ist sehr schön hierzukommen, weil man erstens da über das redet, was einen interessiert. Also mich interessiert Religion extrem und es ist allein sehr schön hierherzukommen und zu sehen, dass es so viele Leute gibt, die genauso so sehr interessiert. Man kommt auch mit Freude her.“ (S4b, Z13-21)

„Ich mag es, ein Gebet zu führen und natürlich meine Freunde hier, die ebenfalls den Unterricht besuchen. [...] Es wäre schwer, sich alles selbst beizubringen. Ich bin froh, dass es die Moschee gibt. Es erleichtert unser Leben. [...] In der Schule lesen wir viel aus dem Buch. Hier lernen wir mehr über die Gebete.“ (S2, Z14f.; 71f.; 83)

Auf die Frage, welchen von beiden S2 bevorzugt, lautet die Antwort:

„Ich finde beide wichtig. Ich würde den Unterricht in der Moschee bevorzugen, weil ich hier deutlich mehr lerne als in der Schule.“ (S2, Z85f.)

S3 äußert sich hierzu wie folgt:

„In der Schule lernen wir mehr die Grundlagen und in der Moschee mehr Koran.“ (S3, Z27)

Auf die Frage, welchen von beiden S3 bevorzugt, antwortet S3:

„Das ist schwierig. Mir gefallen beide. Unter der Woche lerne ich in der Schule und am Wochenende in der Moschee. Ich könnte keine Entscheidung treffen.“ (S3, Z33f.)

Da der Besuch des Moscheeunterrichts bereits in sehr jungem Alter erfolgt, geht die Entscheidung, daran teilzunehmen, zumeist auf die Eltern zurück.

„Es hat mir einfach Spaß gemacht. Aber es war halt nicht meine eigene Entscheidung, weil ich gar nicht wusste, dass es so etwas in unserer Moschee gibt, aber das war die Entscheidung meiner Eltern und ich gehe davon sehr stark aus, dass sie eine richtige Entscheidung getroffen haben.“ (S1, Z47-50)

3.3 Eltern

Die gewonnenen Einsichten aus der Elternperspektive werden wie folgt dargestellt: Erfahrungen und Sichtweisen der Eltern (3.3.1), deren Motivation (3.3.2), deren Rolle beim Moscheeunterricht (3.3.3) sowie die Erwartungen und Anforderungen der Eltern an Kinder und Institutionen (3.3.4).

3.3.1 Erfahrungen und Sichtweisen der Eltern bezogen auf den Moscheeunterricht

Einige Eltern erhielten in ihrer eigenen Kindheit Moscheeunterricht. Einige davon in den Herkunftsländern, andere besuchten diesen bereits in ihren Moscheen in Oberösterreich. So berichtet ein Vater, dass sich der Moscheeunterricht über die Jahre professionalisiert hat:

„Ich muss sagen, das war damals in den Kinderschuhen, damals gab’s nicht so viele türkische Leute hier und es gab auch die Einrichtung nicht dafür. Es war wie ein Haus damals und wir könnten es nicht so erlernen wie heute, das heißt, meine Kinder, mein Kind hat es ... besser... bessere Umstände, kann sie das erlernen, es ist auch besser geworden, weil es auch viele Ausbilder gibt, die das besser können und die lernen das auch intensiver, das heißt nicht radikal. Sondern beidseitig, auch in Deutsch, dass sie da auch in Deutsch erklären kann, sie lernt alles... Koran, Suren, Freundschaften schließt sie, Kultur lernt sie kennen, wie gesagt, es ist weit besser als früher.“ (E5, Z 39-40)

Die Moschee als Unterrichtsort bringt die Kinder der Gemeinde zusammen und lässt sie das Gemeinschaftsgefühl erleben, wobei auch die religiöse Praxis erlernt wird.

„Es wird auch praktiziert in der Moschee. In den Schulen ist es leider nur eine Stunde und da reicht, das reicht erstens mal nicht aus und zweitens Praktizieren, das fehlt natürlich auch an den Schulen. Das wird hier dann auch gezeigt, wie sie dann beten sollen, wie einfach die Gemeinschaft aussieht. An den Schulen sind es vielleicht 4, 5, 6 Kinder, zumindest in [Ort], aber hier in der Moschee sind es einfach mehr und sie können einfach mehr eine Gemeinschaft bilden und einiges leicht gemeinsam machen.“ (F8+L13, Z210-216)

„Und da haben wir andere Möglichkeiten, dass die Kinder in der Praxis das auch, diese Rituale auch erlernen können. Das ist erstmal das Wichtigste, das was die Kinder in der frühen Kindheit lernen, das bleibt auch in Erinnerung für immer. Und dass sie auch dieses gemeinschaftliche Gebet mitleben, das ist für mich dann auch sehr wichtig, dass der Unterricht in der Moschee angeboten wird.“ (L9, Z 44-48)

3.3.2 Motivation der Eltern bezogen auf den Moscheeunterricht

In den Interviews wird der Wunsch der Eltern deutlich, dass ihre Kinder durch den Moscheeunterricht eine gute und bereichernde Erfahrung mit Religion gewinnen sollen, die sich positiv auf ihr weiteres Leben auswirkt. Weiters verbinden sie den Moscheeunterricht mit der Vermittlung sozialer Kompetenzen, der eigenen Kultur sowie einer Vertiefung der Muttersprache.

a) Vermittlung religiöser Grundkenntnisse

Sechs von elf interviewten Elternteilen gaben an, dass sie vom Moscheeunterricht erwarten, ihren Kindern religiöse Inhalte zu vermitteln. Sie sollen ihre Religion aus kompetenten Quellen kennenlernen sowie Grundkenntnisse der religiösen Praxis erfahren:

„Die Kinder sollen unsere Religion besser kennenlernen, sie [die Tochter] sieht sie von uns, aber sie lernt dort; wir können ihr das auch nicht ganz erklären, weil wir das nicht [...] studiert haben.“ (E5, Z49-53).

„[...] dass die Kinder einfach das Grundwissen haben, die wichtigsten... was heißt Moslem sein, welche Verantwortungen hat man, die Gebete ausüben, wenn sie das zusammenbringen, also die Grundkenntnisse, das reicht mir mal.“ (E10, Z65-67)

„Ich möchte, dass meine Kinder sowohl religiöse als auch kulturelle Werte unseres Landes kennenlernen. [...] ich möchte im Jenseits mit gutem Gewissen sagen können, dass ich meinen Kindern die Möglichkeit gegeben habe, unsere

*Religion gut zu beherrschen und die Befehle unserer Religion auch zu befolgen.“
(E1, Z8-12)*

b) Vermittlung kultureller und muttersprachlicher Kompetenzen

Ebenso wichtig ist es den Eltern, dass ihre Kinder sowohl die Kultur ihres Herkunftslandes als auch ihre Muttersprache besser verstehen. Der Unterricht findet zumeist in der Muttersprache bzw. zweisprachig (Deutsch und Muttersprache) statt.

„Ziel ist, meine Kinder sollen die Religion und unsere Kultur richtig lernen und mitmachen.“ (E2, Z258f.)

„Ich wills ja nicht mal Muttersprache nennen, denn sie sind Österreicher, aber mir ist dennoch wichtig, dass sie Albanisch nicht verlernen.“ (E9, Z 90-93).

„Und das Zweite ist auch ein sehr wichtiger Grund, in der Schule gibt es kein Albanisch lernen. Die Kinder von uns in Österreich, die Muttersprache ist ganz schwach, wenn wir auf Urlaub fahren, dann lachen sie alle aus, weil sie die Muttersprache einfach nicht... die reden einfach Deutsch hier und in der Schule wird das nicht angeboten, und hier der Imam redet Albanisch und die Kinder untereinander. Da wird auf Albanisch gelernt und zumindest eine Stunde in der Woche auf Albanisch.“ (E10, Z71-76)

c) Vermittlung sozialer Kompetenzen

Neben den religiösen, kulturellen und muttersprachlichen Inhalten geht es ebenso um das Erlernen des richtigen Umgangs mit Mitmenschen. Vier von elf Befragten gaben dies als einen Grund an, warum sie ihre Kinder in den Unterricht schicken.

„Meine Erwartung ist, dass meine Kinder Verhaltensformen lernen, dass sie das einfach sehen, wie sie mit älteren Leuten umgehen müssen“ (E6, Z224-226).

„Als Elternteil ist es eine Erleichterung für mich, wenn ich sehe, dass meine Tochter zum Beispiel diese 14 Jahre selbst gewollt und selbstgewählt in die Moschee geht, um einfach mit Freundinnen zusammenzukommen, mit den Lehrern und Lehrerinnen in der Moschee zusammenzukommen, manche Projekte auf die Beine zu stellen und einfach Ideen einzubringen. Das gefällt mir sehr und da fühle ich mich persönlich als Vater auch sehr gut aufgehoben. [...] aber die Religion sollte meiner Ansicht nach nicht nur alleine gelebt werden, sondern man sollte sich wirklich sozialisieren, sich integrieren in die Gemeinschaften und das Zusammenleben unbedingt aufbauen. Also wenn man

eine Minderheit ist, dann stärkt man sich in dieser Minderheit und kann sich dann leichter in die Gesamtgesellschaft, glaube ich, einbringen, wenn man selbstbewusster wird und in der Moschee lernt man das auch, bewusst oder unbewusst.“ (E3, Z54-59,72-77)

d) Wohlfühlfaktor

Dass der Moscheeunterricht gerne besucht wird, d.h. dass er das Kind auch ansprechen soll, sprechen einige Eltern an, ganz deutlich hier E10:

„Ja, die kommen gerne her und des ist das Wichtigste. Wenn sie sagen, nein mag ich nicht. Zum Beispiel der Ältere, der spielt in einem Fußballverein, wenn zum Beispiel gleichzeitig Fußball ist, dann sagt er nein zum Fußball und kommt in den Verein.“ (E10, Z105-107)

Die beiden folgenden Zitate von einem Unterrichtenden und einem Funktionär verweisen darauf, dass die Verantwortlichen für den Moscheeunterricht die diesbezüglichen Erwartungen der Eltern kennen und ihnen zu entsprechen versuchen:

„Die Eltern haben überwiegend also den Wunsch, dass das Kind zuerst über Religion etwas lernt, ja. Und man versucht in diesem kleinen Alter, sozusagen Jugendalter, Religion zu vermitteln, auf Art und Weise, wie das Kind die Religion sozusagen gerne annehmen würde. [...] Wir versuchen Religion so zu vermitteln, damit das Kind die eigene Religion gerne hat beziehungsweise mag, ja, und selbstverständlich auch, [...] dass es die bosnische Sprache spricht.“ (L6, Z222-224, 230-232)

„Und für die Eltern ist wichtig, dass die Kinder zusammen sind, sie untereinander sich aussprechen können, auch wegen der Sprache, auch wegen der Tradition und natürlich, weil jetzt... in vielen gibt es Religionsunterricht, wo das Gebet da angesprochen wird, aber durch das praktische, wie wird das Gebet verrichtet und was muss man wirklich tun oder die Gebetswaschung und alles. Das ist ihnen auch sehr wichtig. Es gibt halt viele Eltern, die das halt nicht so den Kindern beibringen können wie ein Imam. Und ein Imam ist halt wieder eine Person, da hat man halt Respekt davor und auch irgendwo ein Vorbild. Und es ist halt anders, wenn die Kinder da sind und ich glaube auch die Atmosphäre, wenn man wirklich das Gebet in der Moschee macht und unter sich irgendwie also die Kinder, wo sie sich wirklich mal aussprechen können.“ (F3, Z293-302)

3.3.3 Rolle der Eltern beim Moscheeunterricht

Hierzu gibt es kaum relevante Aussagen. Ein Elternteil merkt lediglich an, dass der Moscheeunterricht für die Eltern mit einem großen Aufwand verbunden ist, da sie am Wochenende immer in den Verein fahren und dort warten müssen, bis der Unterricht zu Ende ist:

„Beispiel, ich habe ja drei Stück, zwei von meinem Bruder, ich bin Minimum fünf, sechs Stunden hier im Verein. Ich muss warten, bis alle Kinder durch sind mit dem Unterricht und das ist anstrengend. Natürlich wäre es besser, wenn es in der Schule passieren würde, öfters, nicht nur eine Stunde in der Woche, sondern ein bisschen mehr. Aber, wie gesagt, mehr, eine Stunde ist zu wenig.“ (E10, Z 142-146)

3.3.4 Anforderung der Eltern an die Institution

Einig sind sich die meisten Eltern darin, dass der Unterricht im Detail jeweils von den einzelnen Moscheevereinen geregelt werden sollte, da diese besser auf die Bedürfnisse der Schüler:innen eingehen können.

„Für mich wäre wichtiger natürlich, dass nicht alles in einen Topf..., weil wenn das zum Beispiel vom IGGÖ, nehmen wir an, nimmt gewisse Obmann, gewisse Religionsrichtung, dann möchte er alle Moscheen in die gleiche Richtung haben und das sollte nicht passieren. Das heißt, es ist gescheitert, wenn es bundesländermäßig oder kulturgemeindemäßig jeder sich selbst entscheiden kann, was möchte ich, natürlich kontrolliert von der IGGÖ – das ist eh klar – aber trotzdem das freiwillige Entscheiden, natürlich nicht einzelne Moscheen, natürlich mit Kulturgemeinde, oder bundesländermäßig oder keine Ahnung wie, aber dass es kontrolliert und frei gleichzeitig irgendwie selbst zum entscheiden ist.“ (E10, Z125-134)

„Ich glaube nicht, dass die IGGÖ sich da einmischt, weil unsere Lehrer wissen, was die Kinder brauchen.“ (E8, Z115f.)

Hilfreich sind hingegen höherstehende Organisationen wie die IGGÖ, wenn es auf institutioneller Ebene Schwierigkeiten gibt.

„Schau, wir organisieren individuell, aber es gibt gewisse Projekte, da kann man ohne die Islamische Glaubensgemeinschaft nicht weitermachen, man braucht deren Unterstützung oder man bekommt Informationen dazu, und ich finde es wirklich nicht schlecht, wenn man ein Fundament hat, an das man sich wenden kann. Dafür ist die IG, sprich irgendein Problem in der Schule z.B. Kopftuchverbot in der Schule oder was weiß ich... ein Kind trägt ein Kopftuch und die Lehrer sind dagegen oder so.“ (E8, Z99-104)

3.4 Verwendete Unterrichtsmaterialien

Bezüglich der Unterrichtsmaterialien herrscht große Vielfalt. Einige Gemeinden erhalten Unterlagen von ihren Dachgemeinschaften, andere wiederum verwenden Bücher aus den Herkunftsländern.

Die albanische Gemeinde Oberösterreich bemühte sich, eigenes Material herzustellen. Herr Asim Ibraimi hat ein zweibändiges Lehrwerk herausgebracht, das verschiedene albanische Gemeinden verwenden (siehe L13, Z172-180). Die Lehrbücher finden mittlerweile auch Verwendung außerhalb des Bundeslandes (siehe L10, Z156-159).

Einige Gemeinden greifen auf verschiedene Lehrwerke zurück und erstellen so ihr eigenes Material. Außerdem werden moderne Medien eingebunden:

„Wir verwenden manchmal die Bücher, die wir von der islamischen Glaubensgemeinschaft bekommen haben. Es gibt auch Bücher vom Ministerium, die dafür geeignet sind. Abgesehen davon nutzen wir auch gerne YouTube.“ (L3, Z47-49)

„Wir besitzen nicht sehr viel Material, wir haben selbst Unterlagen zusammengestellt, die wir verwenden. Ansonsten verwenden wir auch gerne die Bücher vom Ministerium für Religion. Auch Milli Görüs hat ein dreibändiges Buch, welches auch sehr nützlich ist.“ (L4, Z55-57)

„Und die Religionsbücher sind gleich. Natürlich haben wir auch einige Materialien, die wir selber gebastelt haben. [...] Wir geben wirklich größte Acht, dass die Literatur und die Bücher, die wir verwenden, auch von der Islamischen Glaubensgemeinschaft approbiert sind.“ (L5, Z95-99)

„Wir arbeiten mit dem Buch ‚Kalbin Nuru‘, dort steht alles, was wir beibringen.“ (L7, Z34)

„Es gibt auch ein albanisches Buch, das ist sehr gut. Ja sehr hilfreich, da sind die Übersetzungen drinnen, auf Albanisch.“ (S4a.b.c.d ?, Z80f.)

Die Lehrenden der bosnischen Community greifen auf muttersprachliches Lehrmaterial aus Bosnien und Herzegowina zurück:

„Also die Bücher sind auf Bosnisch, die werden aus Bosnien geholt.“ (F3, Z221)

„[...] alle Materialien sind aus Bosnien. Die sogenannte Moscheepädagogik, die über die Islamische Glaubensgemeinschaft aus Bosnien-Herzegowina sehr professionell und hochwertig sozusagen verschriftet wurde, und wir halt diese Bücher also über unsere Glaubensgemeinschaft also aus Bosnien bekommen. Ja, und mit diesen sozusagen versuchen wir mal den Koranunterricht beziehungsweise Moscheeunterricht dort zu organisieren. Selbstverständlich adaptieren wir kontextuell [...] Jetzt mittlerweile läuft ein Übersetzungsprojekt [...] und auch wir erwarten, dass bald diese Bücher oder diese Materialien uns auch in Deutsch zur Verfügung stehen werden.“ (L6, Z173-183)

„Also die Bücher sind auf Bosnisch, die werden aus Bosnien geholt [...], die sind von der islamischen Gemeinschaft aus Bosnien freigegeben. Da, in der islamischen Gemeinschaft, in der bosnischen Community, gibt es noch keine Bücher auf Deutsch. Vielleicht wird es das irgendwann in Zukunft geben, wäre nicht schlecht, aber auf der anderen Seite, die Bücher auf Bosnisch sind auch gut, weil die Kinder so die Sprache lernen. Also das ist jetzt nicht nur, weil Deutsch können sie ja. Deutsch lesen können, Deutsch reden können sie und durch das, dass es wirklich keinen Bosnischunterricht gibt so richtig, tut es auch gut, dass wirklich die Bücher auf Bosnisch sind.“ (F3, Z221-231)

Die Lehrbücher in der jeweiligen Herkunftssprache, in diesem Fall Bosnisch, ermöglichen somit einen Sprachunterricht, der quasi nebenbei mitläuft.

Jene Moscheen, die Teil der ATIB sind, bekommen Lehrplan und Lehrmaterial von dieser zur Verfügung gestellt. In diesen Büchern finden sich Übersetzungen der zu lernenden Koransuren.

„Wir benützen nur von ATIB von unserer Zentrale aus die ganzen Unterlagen. Die bestimmen sie, die schicken uns das dann raus, wie viel wir brauchen, und wir benützen nur die von der Zentrale.“ (F8, Z293-296)

„Unterrichtsmaterialien [...], die wir von ATIB gekriegt haben. Es gibt da zwei verschiedene Bücher, eins ist die Grundstufe und eins ist für etwas mehr Erfahrene.“ (F9, Z432-433)

3.5 Institutionelle Vorgaben

Die folgenden Erkenntnisse resultieren aus den Interviews mit den Unterrichtenden und Funktionären. Von besonderem Interesse ist hierbei die Frage, ob institutionelle Vorgaben den Unterrichtenden bekannt und für sie relevant sind und ob es einen expliziten Lehrplan für den Moscheeunterricht der jeweiligen Gemeinde (ggf. von den einzelnen Verbänden) sowie Regelungen seitens der IGGÖ gibt.

Dass es Vorgaben für den Moscheeunterricht gibt, wird in jedem geführten Interview bestätigt. Worin diese konkret bestehen, ist jedoch nicht immer ganz klar.

„Wir haben natürlich hier kein Klassensystem, aber wir versuchen uns natürlich auch hier an einen Lehrplan zu halten.“ (L4, Z23f.)

„Wir haben ein ähnliches System wie die von Milli Görüs. Wir bringen die Grundlagen bei, die Bedingungen des Islams, Islamgeschichte und Gebete.“ (L7, Z29f.)

„Wir unterrichten nach dem Lehrplan der islamischen Glaubensgemeinschaft, d.h. die Themen sind gleich. Wie gesagt, nur in der Moschee ist es etwas lockerer, weil man auch auf Muttersprache erklären kann [...]. Also die Themen sind gleich und wir behandeln die Themen gleich wie im Religionsunterricht in der Schule.“ (L5, Z56-62)

Auf die Nachfrage, wie dieser Lehrplan aussieht, antwortet die Lehrkraft:

„Also ich weiß es auch nicht auswendig, aber wir unterrichten über Ethik, Koranrezitationen, die Suren auswendig und mit Tecwid und so weiter. Dann auch die Geschichte, Biographie des Propheten Mohammed (saw) [...], aber auch gegenwärtiges Zusammenleben im Land, wo wir leben.“ (L5, Z67-70)

Wie das dritte Zitat belegt, gibt es teilweise Richtlinien der IGGÖ, deren Existenz bekannt ist. Die Richtlinien beziehen sich laut dem Interviewpartner auf einen „Jahresplan“, auf „Bücher“ und „Lehrstoff“. Auf die Rolle der IGGÖ als mögliches Kontrollorgan weist E4 ebenfalls hin.

„Ja, also wir machen unsere Jahresplanung nach dem Lehrplan der Islamischen Glaubensgemeinschaft und diese Jahresplanung unterrichten wir. Wir bekommen auch eine Jahresplanung vom Hauptimam der bosnischen Kultusgemeinde auch, die auch ähnlich nach dem Lehrplan der Islamischen

Glaubensgemeinschaft gemacht wurde. Wir machen für unsere Lehrer auch in der Moschee eine Jahresplanung und die Lehrer müssen sich eigentlich an diese Jahresplanung halten.“ (L5, Z351-355)

„Unterrichtsplan? ... Als Leiter kann ich das entscheiden. Also, der [...] schon vor mir war, der hat schon einen guten Plan gehabt, Stundenplan und ich folge dem auch noch. Also, da habe ich nicht viel zu ändern gefunden. [...] Die IGGÖ folgt uns auch sicher nach, also wenn es etwas Falsches geben würde, dann würden sie uns sicher [ver]warnen.“ (E4, Z112f.; 123f.)

„Wir sind eine Kultusgemeinde, wir gehören zum ALKIG und die Kultusgemeinde ist natürlich mit der IGGÖ zusammen verbunden. Natürlich die Bücher, der Lehrstoff und so, das bekommen sie sicher vom IGGÖ, das weiß ich. [...] Nachdem ich ja Obmann war und verschiedene Vereine gesehen habe... ich finde es richtig, dass es von der IGGÖ koordiniert wird. Weil dann kommt von jedem Verein irgendwas raus und so kommt das von einer Stelle.“ (E10, Z116-126)

Das letzte Zitat illustriert sehr gut die komplexe Struktur der IGGÖ bezüglich Kultus- und Moscheegemeinden¹⁵¹.

Am Beispiel der ATIB wird das deutlich; dieser Verband hat einen eigenen einheitlichen Lehrplan:

„Also bei uns ist so, wir machen es nach dem Lehrplan, den uns der ATIB vorgeschrieben hat.“ (F9, Z505f.)

Die Bestätigung, dass die ATIB den Lehrplan vorgibt, findet sich auch im Interview F8, Z305-308.

Diese Entwicklung wird durchaus als eine Professionalisierung des Unterrichtsbetriebs betrachtet:

„In den letzten Jahren wurde das sehr professionell gemacht, [...] ATIB [...] kann alleine nichts entscheiden, Zentrum ist in Wien, IGGÖ. Und sozusagen, der Lernstoff und so weiter bekommen sie von Wien ausgeteilt und die Lehrer müssen sich daran halten. Und in jedem Verein wird ein Verantwortlicher bestimmt, der für den Wochenendunterricht die Anmeldungen und so weiter macht und diese Unterrichtsthemen an die Lehrer weitergibt.“ (E6, Z330-334)

¹⁵¹ <https://www.derislam.at/gemeindeabteilung/> (28.11.2022)

„Also es ist so, unsere Moschee gehört zum ATIB, das heißt, wir sind verbunden [d.h. eingebunden]. Und die Lehrstoffe werden von ihnen ausgeteilt, die machen nicht einfach Fantasie, [...] sondern es gibt einen Lehrplan, was sie lernen müssen. Und das wird von ATIB erteilt und das wird dann auch weitergeleitet an die Kinder.“ (E5, Z100-103)

Im Fall der ALIF verhält es sich ähnlich. Auf die Frage, ob es Vorgaben von Seiten der Kultusgemeinde, der Religionsgemeinde oder der IGGÖ in Bezug auf den Moscheeunterricht gibt, antwortet F4:

„Nein, in erster Linie natürlich Kultusgemeinde. Weil wir zu einem Dachverband gehören und deswegen dort wird alles besprochen [...]. Und das alles, was wir in den Schulen mitbekommen, dann geben wir sofort weiter in die Moscheen. Das heißt, wir sagen, wir haben das gelernt, machen wir das auch bei uns in der Moschee usw. Und deswegen, man lässt sie nicht alleine, also begleitet man sie sozusagen.“ (F4, Z908-913)

Die Aussagen zweier Unterrichtender weisen darauf hin, dass für die albanischen Moscheevereine weniger institutionelle Vorgaben bestehen:

I: „Mischt sich die Religionsgemeinde Oberösterreich irgendwie ein in den Unterricht oder können Sie das so gestalten, wie Sie wollen?“

L: Kompetenz oder so vielleicht, einmischen, wie meinen Sie? Oder besuchen?“

I: Genau, kontrollieren die das irgendwie oder sowas? Nicht?“

L: Nein...“ (L10, Z436-447)

„I: Und Sie können den Unterricht ganz frei gestalten oder hat da die Albanische Kultusgemeinde oder die Islamische Religionsgemeinde sozusagen was mitzureden?“

L: Nein. Der andere Imam, der hat auch mit den Kindern Unterricht gemacht und dann, als ich hergekommen bin, habe auch ich auch verlängert... dasselbe gemacht.“ (L12, Z164-167)

Auch auf die Frage nach einer möglichen zentralen, einheitlichen Festlegung und Koordinierung des Moscheeunterrichts finden sich Antworten, welche die gegebene Verfasstheit der IGGÖ widerspiegeln:

„[...], also es wäre nicht schlecht, wenn man das einmal durchzieht, dass alle irgendwie dasselbe im Moscheeunterricht anbieten. Dass wirklich die Bosnier, die Türken, die Albaner, dass das wirklich irgendwo dasselbe ist. Oder vor allem

in den Communitys, dass man sagt, ok die bosnische Community hat wirklich das Buch und alle haben die Richtung.“ (F3; Z256-260)

„Ich hätte gesagt, die Grundlage sollte zentral sein, aber trotzdem die anderen Sachen, wie die Religion und der Unterricht... wie der Hodscha Unterricht abhält, sollte von Verein zu Verein individuell sein. Weil trotzdem der Obmann vom Verein weiß besser, was für eine Gesellschaft sind wir, was passt bei uns besser [...], wie sollen wir das den Eltern und den Kindern das beibringen? Weil du musst beide Seiten zufrieden machen, die haben auch viel Verantwortung.“ (E7, Z429-433)

3.6 Fortbildung der Unterrichtenden

In einer Moschee gab es vor der Pandemie die Möglichkeit zur pädagogischen Fortbildung, allerdings wurde dies mit dem Coronabetrieb Online nicht mehr weitergeführt.

„Und wir haben gut begonnen vor 3, 4 Jahren mit Seminaren, mit allen Imamen, wir haben dann mindestens zwei Seminare so im Jahr organisiert. Ab jetzt seit schon das dritte Jahr, das mit dieser Pandemie, haben damit aufgehört, weil online das kann man [...] nicht sowas anbieten, weil wir haben gedacht, wir geben den Imamen die Möglichkeit, dass sie in der Praxis mal üben, wie man mit den Kindern umgeht, wie kann man unterrichten.“ (L9, Z346-352)

Auch die folgenden Äußerungen belegen, dass Fortbildungsbedarf, und hier v.a. im Bereich der pädagogischen Kompetenzen, besteht:

„Ich wünsche mir von der Gemeinschaft, dass sie für uns Vernetzungstreffen organisiert, damit wir uns als Lehrkräfte auch untereinander austauschen können. Es können auch Seminare sein, die uns weiterbilden.“ (L4, Z122-124)

„Wir würden uns freuen, wenn unsere Lehrkräfte mehr pädagogisches Wissen hätten. Wir haben leider selbst nie etwas über Pädagogik gelernt. Wir haben nur Erfahrung mitnehmen können aus den ganzen Jahren.“ (L4, Z116-118)

„[...] also ich suche immer Pädagoginnen, damit die Kinder gut lernen können, so wie ich zum Beispiel - ich bin kein [...] studierter Pädagoge [...]. Das heißt nicht, dass ich schlechter erkläre, ich lese auch viele Bücher, aber sie erklären bestimmt anders [...]“ (E4, Z209-212).

3.7 Funktionen des Moscheeunterrichts im Gegensatz zum Religionsunterricht

Der Islamische Religionsunterricht in der Schule unterscheidet sich wesentlich von dem Unterricht in der Moschee. Er findet in deutscher Sprache statt und ist didaktisch und pädagogisch in den Bildungsauftrag der Schule eingebunden. Schüler:innen aus sehr unterschiedlichen Kulturkreisen nehmen am Islamischen Religionsunterricht teil, sodass das Kulturelle nur bedingt behandelt werden kann. Der Islamunterricht in der Moschee hingegen wird meist in der Herkunftssprache erteilt. Der Moscheeunterricht vermittelt den Islam im kulturellen Kontext, damit die Schüler:innen sich in der Moschee heimisch fühlen und aktiv am religiösen Leben in der Moschee teilnehmen können. Vor diesem Hintergrund erfolgt zunächst eine Gegenüberstellung der Merkmale des schulischen und des in Moscheen angebotenen islamischen Religionsunterrichts (3.7.1) und eine Darstellung der wahrgenommenen Spezifika und Unterschiede (3.7.2).

3.7.1 Gegenüberstellung von islamischem Religions- und Moscheeunterricht

Die Gegenüberstellung der Merkmale des schulischen und des in Moscheen angebotenen bzw. erteilten islamischen Religionsunterrichts ergibt folgendes Bild: In Österreich ist die Islamische Glaubensgemeinschaft die Veranstalterin des islamischen Religionsunterrichts. Sie ist für dessen Inhalt, für die Personalentscheidungen sowie für die Lehrpläne verantwortlich. Der Staat stellt lediglich die Rahmenbedingungen (Schulgebäude, Besoldung usw.) bereit. Die Unterrichtssprache ist Deutsch. Das Angebot, für das ausgebildete, von der IGGÖ nominierte, aber vom Staat bezahlte Lehrkräfte verantwortlich sind, richtet sich an sämtliche muslimischen Schüler:innen an der jeweiligen Schule, was eine erhebliche Heterogenität hinsichtlich der ethnischen Herkunft und der Herkunftssprachen der Teilnehmenden bewirkt. Der Lehrplan mit seinem reflexiven Zugang zu den Glaubensinhalten richtet sich nach dem jeweiligen Schultyp. Die konfessionelle Ausrichtung erfolgt nach den in den jeweiligen Gruppen der Teilnehmenden vertretenen Rechtsschulen und trägt daher einen inklusiven Charakter. Das Ziel dieses Wahlpflichtfachs an Schulen im Umfang von ein oder zwei Wochenstunden besteht darin, einen Beitrag zu einer effektiven Lebensorientierung in der Begegnung mit dem islamischen Glauben und seiner Praxis zu leisten. Die Lehrkräfte verwenden

zugelassene Schulbücher (ausgenommen Sekundarstufe 2), Arbeitshefte und von ihnen selbst erstelltes Lehrmaterial.

Im Unterschied dazu tragen die jeweiligen Moscheegemeinden den bei ihnen angebotenen Unterricht, den der jeweilige Iman zusammen mit Ehrenamtlichen für Schülergruppen erteilt, die nach Möglichkeit nach deren Herkunftssprache gebildet werden, denn die Zielgruppen sind die Kinder u.a. der Gemeindemitglieder, sodass eine gewisse (insbesondere ethnische) Homogenität entsteht. Ein verbindlicher Lehrplan existiert nicht, sodass in der Praxis das Auswendiglernen und Rezitieren von Koranstellen im Vordergrund stehen. Auf diese Weise sollen die wichtigsten Glaubensgrundlagen erlernt werden. Die konfessionelle Ausrichtung erfolgt nach jener Rechtslehre, die die Mehrheit der jeweiligen Gemeindemitglieder vertritt, was den exklusiven Charakter dieses unverbindlich an Wochenenden angebotenen Unterrichts zur Folge hat. Seine Ziele sind die Teilnahme der Kinder am rituellen Gebet und am Gemeindeleben generell. Die Lehrmittel sind Alphabetisierungshefte für Arabisch, der Koran auf Arabisch und Katechesebücher in den jeweiligen Herkunftssprachen der Teilnehmenden.

Die folgende Tabelle fasst die wesentlichen Unterschiede überblicksartig zusammen:

	Schulischer Religionsunterricht	Moscheeunterricht
Träger/ Verantwortliche	Öffentliche bzw. private Schulen in Zusammenarbeit mit der Islamischen Glaubensgemeinschaft	Die jeweilige Moscheegemeinde
Unterrichtssprache	Deutsch	Meist Herkunftssprache der Gemeindemitglieder
Zielgruppen	Alle islamischen Kinder der jeweiligen Schule (= Heterogenität)	Überwiegend Kinder der Gemeindemitglieder, die meist dieselbe ethnische Herkunft haben (= Homogenität)
Lehrkräfte	Von der Islamischen Glaubensgemeinschaft nominiert, vom Staat besoldet	Imam und Ehrenamtliche, also Laien (ohne fachdidaktische Ausbildung)
Lehrplan und Lehrinhalte	Lehrplan des jeweiligen Schultyps, z.B. AHS. Reflexiver Zugang zu den Glaubensinhalten	Kein verbindlicher Lehrplan; meist Auswendiglernen und Rezitieren des Koran, Erlernen der Glaubensgrundlagen

Konfessionelle Ausrichtung	Nach den in den Lerngruppen vertretenen Rechtsschulen (= inklusiver Charakter)	Nach der von der Mehrheit der Gemeindemitglieder vertretenen Rechtsschule (= exklusiver Charakter)
Ziele	Beitrag zu einer effektiven Lebensorientierung in der Begegnung mit dem islamischen Glauben und dessen Praxis; islamisch-österreichische Identitätsförderung	Teilnahme am rituellen Gebet und am Gemeindeleben
Verbindlichkeit	Wahlpflichtfach	Unverbindlich
Zeitaufwand	1 oder 2 Wochenstunden	Angebot für Wochenenden

Tabelle 6: Vergleich von schulischem Religionsunterricht und Moscheeunterricht

3.7.2 Wahrgenommene Spezifika

Es war auffällig, dass bei allen Interviews in jeder Zielgruppe die Spezifika und Unterschiede zwischen Schul- und Moscheeunterricht zum einen klar und deutlich waren. Zum anderen ist kein Konkurrenz-, sondern vielmehr ein Komplementärverhältnis aus den Gesprächen feststellbar. Als zentrale Unterschiede werden die Unterrichtssprache, die Intensität der thematischen Beschäftigung aufgrund der Stundenzahl und der kulturelle Fokus genannt.

„Der Vorteil ist, dass sie alles auf Deutsch nochmal wiederholen. Ich finde, der Unterricht in der Schule und der Unterricht in der Moschee ergänzen sich sehr gut. Ich finde es gut, wenn Kinder den Islamunterricht in der Schule besuchen.“ (F1, Z138-140)

„Abgesehen davon finde ich es auch gut, dass sie Islam auf Deutsch lernen. Es ist wichtig, dass sie manche religiösen Begriffe auf Deutsch können. Ich kann nicht sagen, dass der Unterricht sehr gut ist. Es ist nicht zu vergleichen mit dem Unterricht in der Moschee. Sie werden nur eine Stunde die Woche unterrichtet.“ (L2, Z119-123)

„Der Islamunterricht in der Schule ist nicht ausreichend. Wieso? Weil er nur einmal in der Woche stattfindet. Wir versuchen diesen Unterricht zu ergänzen. Die Schule bringt den Kindern nur die Basics bei. [...] Wir aber vertiefen alle Themen.“ (L3, Z22-26)

„Es ist natürlich viel verständlicher, wenn der Unterricht in der Muttersprache ist. Auf Deutsch sollte es auch kein Problem sein. Ich sage immer wieder, wir müssen, wenn wir hier leben, Deutsch gut sprechen können, damit wir auch unsere Religion gut vorstellen können. Wir müssen uns gut ausdrücken können.“

„Ich glaube, dass wir in Zukunft auch den Unterricht auf Deutsch halten werden. Zumindest ein Teil vom Unterricht kann auf Deutsch stattfinden.“ (F2, Z89-93)

„Ich finde, wir ergänzen uns sehr gut. [...] Weder der Islamunterricht an der Schule noch die Moschee alleine würden für eine umfangreiche religiöse Erziehung reichen.“ (L4, Z79, 86f.)

„Also der Unterschied ist, der Religionsunterricht in der Schule ist nur eine Stunde in der Woche. Und der Islamunterricht in der Moschee ist Samstag und Sonntag, je drei Stunden, drei Unterrichtsstunden. Das heißt, es ist nicht vergleichbar, eine Stunde und sechs Stunden. Das heißt eins zu sechs. Und in sechs Stunden kann man sehr viel lernen und in einer Stunde kann man nicht so viel lernen. Das ist einmal das Erste. Das Zweite, in der Schule muss die Lehrperson das Ganze in der deutschen Sprache erzählen automatisch.“ (E2, Z193-198)

„Aber für mich war es natürlich leichter in der Moschee, weil es dort detaillierter erklärt wird und da jetzt auch eigentlich alle nur Türken waren, haben wir uns untereinander besser verstanden und haben besser Fragen gestellt, weil es zum Beispiel so Themen gab, die ich auf Türkisch fragen konnte, was ich jetzt nicht genau wusste, wie ich das auf Deutsch überbringen soll, dass es der Lehrer richtig versteht. Also für mich war eigentlich der Islamunterricht in der Moschee viel, viel einfacher als in der Schule.“ (S1, Z86-91)

„Ich finde beide wichtig. Ich würde den Unterricht in der Moschee bevorzugen, weil ich hier deutlich mehr lerne als in der Schule.“ (S2, Z85f.)

„Ich finde es vorteilhaft, dass wir in der Schule Islam auf Deutsch lernen. Bevor der Unterricht beginnt, gibt uns die Lehrerin immer Zeit, unsere Suren zu lernen. Wenn wir es nicht können, dann hilft sie uns dabei. In der Schule lernen wir mehr die Grundlagen und in der Moschee mehr Koran.“ (S3, Z25-28)

„[...] in der Schule haben die Schüler nur eine Stunde islamischen Religionsunterricht und danach keinen Bezug auf die Religion mehr, aber in der Moschee ist eben ein Leben, wo man dann jederzeit hingehen kann, sich treffen kann, zusammenleben kann, Probleme lösen kann, einfach Menschen hat, die einem dann zuhören. Da ist kein Notendruck da.“ (E3, Z84-88)

„Und das andere ist, weil das eine spirituelle Atmosphäre ist in der Moschee. [In der Schule] [...] ist ganz normale säkulare Struktur. In der Moschee ist eben wie in einer Kirche, das ist ganz andere Atmosphäre.“ (F4, Z815-818)

Exkurs: Interreligiöses Lernen

Als ein wichtiges Ziel der Gemeinden gilt das interreligiöse Lernen, das in beinahe allen Vereinen ein Thema ist. Vor allem in den Interviews mit den Eltern kam dieser Aspekt häufig zur Sprache; – lediglich in einem Interview (vgl. E2) wird dieses kritisch kommentiert:

„Es ist natürlich schon so, dass wir hauptsächlich also nur über den Islam unterrichten. Natürlich werden die Kinder auch über andere Religionen informiert, das heißt Christentum, Evangelium, Hindu und alle möglichen. Dass es so viele Glauben auf der Welt gibt und das wird natürlich auch den Kindern erklärt. Und wie es ist und was dieser Glaube ist. Das Wichtigste ist aber, dass alle Religionen auf der Welt, von uns, jetzt auch von den Kindern, akzeptiert werden und das auch respektieren. Das ist sehr wichtig im Islam.“ (F8, Z444-449)

„Ich als Vater, ich als Elternteil, ich möchte nicht, dass meine zwölfjährige Tochter über die Religion Christ oder die Religion Buddhist oder über die Evangelischen oder über die anderen Religionen etwas lernt. Denn in erster Linie sollen sie die eigene Religion richtig kennenlernen. Und wenn sie dann später eh schon reif genug sind, ich sage einmal zwanzig oder ab zwanzig, dann können sie sagen, okay, ist das wirklich eine gute Religion? Kann ich mit dem leben? Oder bin ich nur mit dem aufgewachsen?“ (E2, Z356-362)

„[...] hier in Österreich, eine Moschee ist ein Treffpunkt, eine Sozialeinrichtung. Es ist wirklich eine Brücke zwischen Menschen, zwischen Menschen und Christen, zwischen allen Menschen, die hier leben.“ (E6, Z198f.)

„Meine erste Bitte und mein Gebet an Allah ist, dass mein Kind Koranlesen positiv abschließt und [...] dass unsere Kinder das lernen, dass sie die Leute, alle, alle Menschen respektieren, egal woher die kommen, welche Rasse sie haben, welche Gesichtsfarbe, egal welche Sprachen sie sprechen, egal welche Religion auch. Sie sollen die Menschen richtig behandeln, wie zum Beispiel meine NN (Name der Tochter) will, dass sie gut behandelt wird, sie soll das genauso mit anderen Leuten machen.“ (E7, Z261-267)

„Momentan auch von den Kirchen, wir nehmen immer teil, wenn was ist. Dialog der Religionen und solche Sachen. [...] In Wels tut sich was, also wir haben hier gute Beziehungen zueinander.“ (E11, Z131f.)

3.8 Funktionäre (Kontrollorgane)

Weder in den Interviews mit den Funktionären (Obleute und Bildungsbeauftragte) noch mit den Unterrichtenden und Eltern finden sich Äußerungen zur Kontrollfunktion des Moscheeunterrichts. Folglich bleiben mögliche Bereiche/Anforderungen/Kriterien, auf die sich die Kontrolle bezieht, unerwähnt. Lediglich eine verallgemeinernde Äußerung betreffend die Funktionen eines Obmanns ist diesem Bereich zuzuordnen:

„Und daher, wir sehen die Moschee eigentlich nicht nur, wo die Kinder Koran lesen lernen, sondern auch wirklich allgemein, dass sie irgendwo etwas, wie ich gesagt habe, etwas ein Standpunkt haben, etwas zum Festhalten. Dann etwas, also

anwenden können. Wenn sie Probleme haben, aha ich weiß, wo ich hingehen muss jetzt. Dann rufen sie sofort Hodscha an oder keine Ahnung einen Obmann an. Es ist sehr interessant bei uns, der Obmann wird immer angerufen, egal was passiert. Manchmal die wissen nicht, zuhause passiert was, keine Ahnung Heizung funktioniert nicht. Er sagt ja, NN, kennst du jemanden der mir helfen kann. Stell dir mal vor, so eine Funktion haben wir auch.“ (F3, Z421-430)

3.9 Transparenz

3.9.1 Onlinepräsenz der Moscheegemeinden

In diesem Abschnitt wird auf die Onlinepräsenz all jener Moscheegemeinden in Oberösterreich eingegangen, welche Moscheeunterricht anbieten. Es wird dabei analysiert, ob und in welcher Form der Moscheeunterricht im virtuellen Raum thematisiert wird. Bei all jenen Moscheegemeinden, die lediglich auf Facebook eine Seite betreiben, wurden die Beiträge bis Jänner 2019 – also vor der Corona-Pandemie – analysiert. Es wird darauf hingewiesen, dass auf Facebook-Seiten zunächst aktuelle Beiträge vorzufinden sind. Demzufolge erscheinen ältere Postings erst später. Daher ist bei der Untersuchung der auf Facebook betriebenen Seiten zu berücksichtigen, dass nach diesem System zunächst aktuellere und erst in weiterer Folge ältere Informationen behandelt werden konnten.

ALIF Attnang-Puchheim

Diese Moscheegemeinde betreibt ihre Seite auf Facebook unter folgendem Link:
<https://www.facebook.com/ALIF-Attnang-Puchheim-757353220984698> [abgerufen am 3.11.2022]

Diese Seite informiert über die betreffende Moscheegemeinde wie folgt:

„Austria Linz Islamische Föderation (ALIF) Ortsverein Attnang-Puchheim ist eine humanitäre Organisation, die das Leben der Muslime umfassend organisiert“.

Die meisten Inhalte sind sowohl auf Türkisch als auch auf Deutsch verfasst. Bezüglich der Behandlung des Moscheeunterrichts kann etwa auf eine illustrierte Darstellung vom 22. Juni 2022 verwiesen werden (Link: <https://www.facebook.com/ALIF-Attnang->

Puchheim-757353220984698/photos/pcb.5108625902524053/5108625859190724 [3.11.2022]). Auf dem Bild sind ein kopftuchtragendes Mädchen und ein Takke¹⁵² tragender Bursche vor einer Moschee zu sehen. Das Foto wird betitelt mit „Wochenendkurs Für (sic!) Schüler“ und listet folgende Punkte neben einer Zeit- und Ortsangabe auf: „Soziale Aktivitäten“, „Religionsunterricht“ und „Ausflüge“. Dasselbe Bild wurde einmal in einer türkischen und ein weiteres Mal in einer deutschen Version hochgeladen.

Einen weiteren Hinweis auf den Moscheeunterricht enthält ein Beitrag vom 14. Oktober 2020, der ausschließlich auf Türkisch verfasst ist. Er informiert die Schüler:innen darüber, dass ein geschlechtergetrennter Unterricht an einem Samstag stattfindet. Hier ist jedoch nur von einem „Unterricht“ die Rede.

Auffällig ist, dass zu Beginn der Corona-Pandemie und des damit verbundenen Lockdowns, die Moscheegemeinde einen Online-Unterricht angeboten hat. Der auf Türkisch verfasste Beitrag vom 22. April 2020 gibt einen Hinweis auf das Angebot:

„Wir führen unser zweites Online-Gespräch mit unserem sehr wertvollen Lehrer [Anmerkung: Name wird hier aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht genannt] per Live-Übertragung von unserer Facebook-Seite. Unser Thema: ‚Die Bedeutung des Ramadan-Monats und wie wir ihn nutzen können‘. / #Ramazan / #Ramadan / #Iftar / #Sahur“

Ein Beitrag vom 7. März 2020 ist im weitesten Sinne als eine Variante des Moscheeunterrichts zu verstehen, da auch dieser ein religiöses Thema mit muslimischen Jugendlichen behandelt:

„Einige Bilder aus unserem gestrigen Jugendgesprächskreis über das Thema "Hutba" [Bedeutung: Predigt]. Im Anschluss daran fand die Jugendfraktionssitzung statt. Herzlich begrüßen möchten wir unserem Bruder [Anmerkung: Name wird aus Datenschutzgründen hier nicht wiedergegeben], der uns bei unserer Jugendarbeit tatkräftig unterstützen wird. Seit gestern finden unsere Fraktionssitzungen in deutscher Sprache statt.“

¹⁵² Die Takke ist eine Kopfbedeckung für muslimische Männer

Es handelt sich hierbei um ein Projekt, welches bereits im Februar 2020 gestartet wurde. Das Posting vom 26. Februar 2020 informiert diesbezüglich:

*„Liebe muslimische und nicht muslimische Brüder. Beginnend mit 29.02.2020 startet unsere Jugend ein neues Projekt. Jeden zweiten Samstag im Monat werden wir mit gut ausgebildeten Referenten, Vorträge über islamische Themen in Deutsch halten. (sic!)
Nach jedem Vortrag wird es türkische Spezialitäten und Çay [Anmerkung: türkisch für „Tee“] geben.
Im Anschluss daran, gegen 21 Uhr, werden wir in der Sporthalle Schwanenstadt gemeinsam Fußball spielen.“*

Vorträge bzw. Frontalunterricht für junge Muslim:innen dürfte es bereits davor gegeben haben. So zeigt etwa der Beitrag vom 22. Februar 2020 einen Herrn mit Laptop, der von einem jungen Publikum umgeben ist. Dazu steht auf Türkisch und auf Deutsch: *„Unser gestriges Thema war die ‚Bedeutung der Persönlichkeit eines Muslims im Koran‘“*. Es wird jedoch nicht erläutert, um welches Format es sich dabei gehandelt hat.

Ein am 16. Februar 2020 hochgeladenes Bild zeigt ältere Herren und jüngere Burschen mit folgender Beschreibung auf Türkisch und Deutsch:

„Wir bedanken uns beim Redner und Organisator Bruder [Anmerkung: Name wird aus Datenschutzgründen hier nicht wiedergegeben] für das heutige Bildungsseminar.“

Am 7. Februar 2020 fand in der Moscheegemeinde eine nicht näher beschriebene Veranstaltung statt, bei der sich junge Burschen zusammenfinden. Die dazu geposteten Bilder wurden auf Deutsch und Türkisch wie folgt beschrieben:

*„Unser heutiges Thema waren die "Sahaba"
Wir danken unserer Jugend für deren Teilnahme.
Willst auch du teilnehmen?“*

Dürftig ist auch das Bild vom 16. November 2019, welches eine Gruppe von jungen Männern in der Moscheegemeinde zeigt und lediglich mit dem Satz *„Sitzung der Sekundarbildung heute in unserer Niederlassung“* titulierte ist, wobei nicht klar hervorgeht, was unter „Sekundarbildung“ verstanden wird.

ALIF Linz

Die Linzer Zweigstelle von ALIF bedient sich ebenfalls einer Facebook-Seite (Link: <https://www.facebook.com/ALIF-Linz-435897719858627> [abgerufen am 3.11.2022]). Sehr viele der hochgeladenen Beiträge sind auf Türkisch verfasst. Der Beitrag vom 21. Jänner 2021 bezieht sich möglicherweise auf einen „Moscheeunterricht“, in dem es auf Türkisch heißt: *„Als Linz- und Traun-Jugend sind alle eingeladen zu unserem Online-Chat am Samstag #chat #online #googlemeet“*. Daraus ist zu schließen, dass es sich um eine Online-Veranstaltung mit religiöser Thematik gehandelt hat.

In dieselbe Kategorie ist das Posting vom 13. Mai 2020 einzuordnen, das einen Online-Vortrag zum Thema „Ziele des Islams“ bewirbt. Am 29. Februar 2020 wurden Bilder von jungen Männern hochgeladen und wie folgt auf Türkisch und Deutsch kommentiert:

„Ausschnitte aus unserem gestrigen Gesprächskreis. Wir bedanken uns bei unserem ALIF Jugendobmann [Anmerkung: Name wird aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht genannt] für seinen sehr lehrreichen Vortrag“. Kürzer ist der Beitrag vom 8. Februar 2020, in welchem Fotos von jungen Männern zu sehen sind und auf Deutsch und Türkisch mit „Freitagstreffen | Thema: Hz.Umar ibn al-Chattab“ [Anmerkung: ein Prophetengefährter] beschrieben wurden. Am 14. Dezember 2019 ist ein ähnlich knappes Posting mit fünf Burschen zu sehen und die Erklärung dazu lautet: „Ausschnitte vom heutigen treffen (sic!) mit unserer (sic!) Nachwuchs“.

Ähnliches wurde am 16. November 2019 über ein Jugendtreffen berichtet, das aus einem Gespräch über „Sprachmanieren im Islam“, Qur’anrezitation, Präsentationen und Wettbewerben bestand.

Als weiteres Format bietet ALIF Linz das Erzählen von Geschichten für junge Teilnehmer:innen an. So wurden am 18. Oktober 2019 „Schnappschüsse“ aus einem Kreis von Knaben gezeigt, welche die Geschichte von Kain und Abel durchnehmen.

Mit einem Beitrag vom 12. Februar 2019 bewirbt ALIF Linz ein Wissensvermittlungsangebot, wobei nicht näher spezifiziert wird, worum es sich hierbei handeln soll, mit den Worten:

*„DE: jeden Dienstag.
Der Erwerb von Wissen(schaft) ist Pflicht für jede Muslimin und jeden Muslim.“
(İbn Madsche)“.*

Auf Bildern vom 10. Februar 2019 sind ebenfalls Jugendliche zu sehen; auch hier ist nur eine kurze Mitteilung auf Türkisch und Deutsch zu lesen: „Bilder aus unserem Seminar“. Ein Beitrag vom 12. Februar weist dieselbe Gestaltung und denselben Wortlaut wie die Postings vom 4. und 5. Februar 2019 auf, wobei das Bild spezifiziert wird, dass „Rhetorik/Tafsir“, Koran und die islamischen Fiqh- (Rechts-)Schulen zur Sprache kamen.

Beim Posting vom 30. Jänner 2019 wird das Angebot des Moscheeunterrichts nochmals erläutert:

„Unsere Dienstagslernrunden (sic!) gehen weiter. En (sic!) Muslim muss den Quran und das Fiqh [Anmerkung: islamisches Recht] kennen. Komm auch du und sei ein Teil von uns.“

Fotos vom 24. Jänner 2019 zeigen vermutlich Unterstufenschüler, die einen Lernkreis in der Moschee bilden. Auf Türkisch und Deutsch erfolgt die Erläuterung:

„Unsere Hauptschul Jugend (sic!) und ihr neuer Obmann bei ihrem ersten Treffen (sic!) um Junge Menschen zu erziehen, die für die Gesellschaft nützlich sind. Möge ALLAH ihre Arbeit erleichtern und ihnen beistehen.“

Am 23. Jänner 2019 wurden drei Beiträge hochgeladen, die junge Männer unterschiedlichen Alters zeigen. Dabei wurden sowohl die Begriffe „Unterricht“, als auch „Sitzung“ zur Beschreibung verwendet. Hochgeladene Fotos vom 16. Jänner 2019 zeigen einen ähnlichen Kreis, der ebenfalls als „Unterricht“ bezeichnet wird. Der Moscheeunterricht wurde am 10. Jänner 2019 auf Türkisch und Deutsch wie folgt beworben:

*„Islamische Wissenschaften / Für alle Jugendlichen und noch jung gebliebenen.
Wir laden sie herzlichst zu unserem Unterricht ein.
19:00 – 19:55 Khutba (Freitagskhutba) / Tafsir
20:00 – 20:55 Kuran i Kerim
21:05 – 22:00 Fiqh (religiöse Normen)“*

ALIF Wels

Wie die anderen bereits behandelten ALIF-Niederlassungen, betreibt auch die Moscheegemeinde in Wels eine Facebook-Seite (Link: <https://www.facebook.com/ALIF-Wels-194001010765890> [abgerufen am 3.11.2022]). Ihr Moscheeunterricht wurde etwa am 29. September 2022 mit einem Bild auf Türkisch beworben. Dazu findet sich auf Türkisch der Kommentar: *„Schüleranmeldungen finden am Samstag, den 1. Oktober statt“*.

Während des Lockdowns hat ALIF Wels ihr Angebot ebenfalls ins Internet verlagert, wie sie am 17. Jänner 2021 bekanntgab. Ein Bild bewirbt ihren „Online Unterricht“ mit einem Link. Eine derartige Unterrichtsform gab es auch am 29. April 2020, die Facebook-Seite auf Türkisch informierte darüber: *„Am Samstag, den 2. Mai 2020 werden wir mit einem Prediger, auf den wir schon länger warten, unsere siebte Online-Unterhaltung machen. Jeder ist herzlich eingeladen“*. Ein Beitrag vom 18. Oktober 2019 lädt alle jungen Leute zur ALIF Wels ein. Ein beigefügtes Bild zeigt einen jungen Mann, der offenbar die Veranstaltung abgehalten hat. Das Thema wird hierbei auf Türkisch kundgegeben; es lautet Blasphemie in Liedertexten. Dass der Moscheeunterricht wöchentlich stattfindet, ohne diesen als solchen zu benennen, wird in den Beiträgen vom 26. September 2019, vom 3. Juli 2019, vom 12. Juni 2019, vom 2. Juni 2019, vom 23. Jänner 2019, vom 19. Jänner 2019, vom 17. Jänner 2019, als auch vom 9. Jänner 2019 mit Fotos von jungen Burschen manifest. Die Jugendlichen der verschiedenen oberösterreichischen Zweigstellen haben sich laut dem Beitrag vom 6. Jänner 2019 ausgetauscht: sie kamen laut dem dazugehörigen Bild aus Traun, Vorchdorf, Freistadt, Salzburg, Wels, Hallein, Steyr und Linz.

ATIB Linz

Wie ALIF gestalten auch die oberösterreichischen ATIB-Moscheegemeinden auf Facebook-Seiten ihre Internetpräsenz (Link: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100064357524893> [abgerufen am 3.11.2022]).

Wie bei ALIF erfolgen die Hinweise auf Moscheeunterricht mittels knapper Beiträge mit Fotos, wie jenen vom 30. Oktober 2022, auf denen junge Männer zu sehen sind. Auf Türkisch werden sie sinngemäß so erläutert:

„Rahmen aus dem Gespräch, das wir diesen Samstag mit der Jugend gemacht haben. Möge Gott alle segnen, die teilgenommen haben.“

Die Regelmäßigkeit des bei ATIB Linz angebotenen Formats ist aus dem Posting vom 26. Oktober 2022 zu ersehen, das darauf hinweist, dass Jugendliche und Erwachsene wöchentlich, samstags um 19:30 Uhr, in der Moscheegemeinde begrüßt werden. Die Online-Anmeldung zum Moscheeunterricht wurde etwa am 31. August 2020 mittels einer Illustration auf Türkisch verlautbart. Dabei ist die Rede von einem „Kur'an Kurs“, ohne Einzelheiten über dessen Charakter zu nennen. Eine Ankündigung des Moscheeunterrichts fand ebenso am 23. September 2019 auf Türkisch statt:

„Friede, Barmherzigkeit und Segen Allahs sei mit euch. Religiöses Wissen und Werteerziehungskurs für Kinder von 5 bis 6 Jahren findet sonntags zwischen 12 Uhr bis 13:30 Uhr statt. Bei Interesse melden. ATIB Linz.“

Die Geschlechtertrennung lässt sich aus einer Mitteilung vom 1. September 2019 erschließen, die ebenfalls ausschließlich auf Türkisch verfasst ist:

„Friede, Gnade und Segen Allahs sei mit euch. Die Anmeldung für den Qur'an- und Religionswissenskurs beginnt, der vom 14.9.2019 bis 14.6.2020 für Mädchen stattfinden wird. Interessierte können sich am 14.9. in der Scharitzerstraße 23 im Frauenbereich anmelden. Anmeldung ist bei ATIB Linz bis Ende September möglich. Die Kursplätze sind begrenzt. Die Kursgebühr beträgt 15 Euro für ein Kind und 20 Euro für zwei oder mehr Kinder. Bei der Anmeldung wird der Betrag von 9 Monaten im Voraus übernommen. Ausführliche Informationen erhaltet ihr am Tag der Anmeldung. ATIB Linz Management“.

ATIB Ried im Innkreis

Die ATIB Moscheegemeinde in Ried im Innkreis betreibt ihre Internetpräsenz ebenfalls über eine Facebook-Seite (Link:

<https://www.facebook.com/profile.php?id=100057670741936>, abgerufen am 14.11.2022).

Eine türkische Ankündigung des Moscheeunterrichts erfolgte am 15. Juni 2020:

„Friede sei mit euch liebe Eltern, es sind die letzten 2 Wochen für die Anmeldung unseres neuen Semesterkurses. Eltern, die sich anmelden möchten, füllen bitte das Anmeldeformular aus und senden es an Lehrer [Anmerkung: Name wird aus Datenschutzgründen hier nicht genannt] oder an [Anmerkung: Namen wird aus Datenschutzgründen hier nicht genannt].“

Regelmäßige Angebote für Jugendliche ergeben sich aus dem Beitrag vom 19. Februar 2020, in welchem es auf Türkisch heißt: *„Wir erwarten unsere Jugendlichen jeden Samstagabend um 19:30 Uhr“*; dazu sieht man ein Foto mit jungen Männern. Das Posting vom 21. Dezember 2019 enthält mehrere Bilder, auf denen Burschen zu sehen sind, mit dem türkischen Zusatz, dass es sich um ein regelmäßiges Jugendtreffen handelt. Dasselbe gilt für einen Beitrag vom 26. November 2019, der ankündigt, dass samstags ein Vortrag für Jugendliche stattfindet und Familien gebeten werden, ihre Kinder mitzubringen.

ATIB Wels

Von ATIB Wels war keine Internetpräsenz zu finden.

Türkische Föderation Linz

Von der türkischen Föderation Linz war ebenfalls keine Internetpräsenz zu finden.

Bosnische Kultusgemeinde Linz

Die Bosnische Kultusgemeinde Linz betreibt eine Homepage, die unter folgendem Link aufrufbar ist: www.nur-linz.at.

Die Vereinsbeschreibung verweist darauf, dass die Moscheegemeinde religiöse, humanitäre, kulturelle sowie sportliche Aktivitäten anbietet. Es finden sich – von buchbaren Moscheeführungen abgesehen – keine Informationen darüber, ob für Kinder und Jugendliche Moscheeunterricht in irgendeiner Form angeboten wird. Die Internetseite wird auf Deutsch betrieben.

Abgesehen von der erwähnten Webseite, betreibt die Moscheegemeinde ebenfalls eine Facebook-Seite (Link: <https://www.facebook.com/VdBNUR> [abgerufen am 14.11.2022]).

Ein auf Bosnisch verfasster Beitrag vom 14. September 2022 klärt Eltern über die Möglichkeit auf, ihre Kinder zum Moscheeunterricht anzumelden. Am 8. September 2022 hochgeladene Bilder illustrieren die auf Bosnisch formulierte Information, welche Formen des Moscheeunterrichts für Kinder und Jugendliche bereitgestellt werden. Ein Format ist das Erlernen des arabischen Alphabets. Außerdem wird die Leseart des Korans (arab.: Tadschwid) als Kurs für junge Mitglieder der Moscheegemeinde angeboten. Der Moscheeunterricht wird, wie der Beitrag vom 5. September 2022 mitteilt, als Bildungs- und Erziehungsmaßnahme „von Kindern in stabile und starke Persönlichkeiten“ verstanden. Offenbar orientiert sich der Moscheeunterricht des Vereins der Bosniaken – NUR am Schuljahr. Am 24. Juni 2022 wurde bekannt gegeben, dass im Pandemiejahr ein weiterer Jahrgang von Burschen und Mädchen zu Ende gegangen ist und den jungen Teilnehmer:innen Respekt gezollt wird. Dabei wurden Porträtbilder der Kinder veröffentlicht. Ein Aufruf, die Kinder zum Moscheeunterricht anzumelden und sie den Lehrgang bis zum Ende besuchen zu lassen, wie dem Beitrag vom 16. September 2021 auf Bosnisch zu entnehmen ist, weist darauf hin, dass wohl ein Lehrplan oder zumindest ein geplanter Ablauf existieren dürfte. Die Einschulung des Lehrgangs fand laut dem Beitrag vom 6. September 2021 in den Moscheeräumlichkeiten unter Berücksichtigung der COVID-Maßnahmen statt.

Mit dem Hinweis auf Beachtung der COVID-Maßnahmen wurde etwa auch der Moscheeunterricht am 6. Oktober 2020 beworben; teilweise fand dieser allerdings über ZOOM statt. Eine überaus anschauliche Übersicht über die genauen Aktivitäten der verschiedenen Formen des Moscheeunterrichts wurde am 27. Oktober 2019 als Tabelle mit exakten Uhrzeiten (orientiert an den Gebetszeiten) hochgeladen, woraus ablesbar ist, welche inhaltlichen Schwerpunkte die jeweiligen Formate haben.

Aufgeteilt sind diese unter anderem in prophetische Überlieferungen (Bosnisch: hadis), koranische Leseart (Bosnisch: tedžvid), Prophetenbiographie (Bosnisch: sira), Vorlesungen, Chorsingen (Bosnisch: horska sekcija) und Jugendtreffen. Eine ähnliche Tabellendarstellung findet sich in einem Beitrag vom 21. Oktober 2019. Die Teilnahme an arabischen Alphabetisierungskursen und Kurse zur koranischen Leseart wurden am 4. Oktober 2019 beworben. Der Beitrag vom 3. September 2019 fordert die Eltern dazu auf, ihre Kinder in das Mekteb [Anmerkung: in diesem Kontext ist der Moscheeunterricht zu verstehen] einzutragen, damit sie in ihrem Glauben, ihrer Kultur und Tradition unterrichtet werden. Ob damit die bosnische oder österreichische Kultur und Tradition gemeint ist, bleibt offen.

Bosnische Kultusgemeinde Wels

Die Bosnische Kultusgemeinde Wels betreibt auf Facebook eine eigene Seite (Link: <https://www.facebook.com/dzematwels/> [abgerufen am 16.11.2022]). Am 22. Oktober 2022 hielt der Imam der Moscheegemeinde einen Kurs über das Gebet ab. Auf einem Bild sind Kinder und Jugendliche verschiedenen Alters zu sehen. Dass Kinder und Jugendliche regelmäßig in der bosnischen Moscheegemeinde in Wels unterrichtet werden, lässt sich auch dem Beitrag vom 25. September 2022 entnehmen, der Kinder mit einem Imam abbildet. Die Eltern der Moscheegemeinde wurden auf Bosnisch über Kurse für Kinder und Jugendliche ab dem sechsten Lebensjahr am 21. September 2022 informiert. Die Lerninhalte sind dabei arabische Alphabetisierung und koranische Leseart. Ergänzend dazu erfährt man im Beitrag vom 18. September 2022 auf Bosnisch, dass die Kurse sonntags stattfinden und moralische Werte vermitteln sollen. Ihr Ziel sei es, Kinder zu Gläubigen und *„angemessene[n] Bürger[n] in ihrer Stadt, in der sie leben [zu erziehen]“*; dabei lernen sie, *„das Recht und die Ordnung des Staates und der Stadt zu respektieren [...]“*. Die Kinder sollen lernen, ihre Eltern, ältere Menschen und die Nachbarn zu achten. Die Planungen der Kurse orientieren sich offensichtlich am Schuljahr. So wurde die Anmeldung für den Moscheeunterricht in der Bosnischen Kulturgemeinde Wels am 10. Juli 2022 für das Schuljahr 2022/23 angekündigt. Unklar ist, ob die interreligiöse Veranstaltung vom 22. Mai 2022, die mit einem evangelischen Pfarrer stattfand und von Jugendlichen der betroffenen Moscheegemeinde besucht wurde, im Rahmen des Moscheeunterrichts erfolgte oder nicht. Der Moscheeunterricht wurde während des Lockdowns im virtuellen Netz

fortgesetzt. Der Beitrag vom 9. Februar verweist auf Online-Kurse zur arabischen Alphabetisierung und koranischen Leseart. Am 18. September 2021 wurde auf Bosnisch bekanntgegeben, dass im Schuljahr 2021/22 der Moscheeunterricht aufgrund der COVID-Pandemie auf ein Online-Format umgestellt wurde und ganzjährig bleiben wird. Die Möglichkeit zur Anmeldung dafür wurde am 25. Juli 2021 auf Bosnisch angekündigt, wobei auf einem Bild ein Anmeldeformular auf Deutsch hochgeladen wurde. Am 31. Jänner 2021 wurde mitgeteilt, dass der Online-Unterricht über Zoom abgehalten wurde. Die Anmeldung zum Moscheeunterricht für das Schuljahr 2020/21 wurde am 3. Oktober 2020 wie auch am 29. August 2020 bekannt gegeben. Ein Kurs zum arabischen Alphabet für sechsjährige wurde am 7. Jänner 2020 kundgemacht. Bei einer Informationsveranstaltung über den Moscheeunterricht, welche am 15. September 2019 stattfand, wurden Eltern und Kinder vom durchführenden Imam darüber aufgeklärt, dass die Kinder zu Gläubigen und angemessenen Bürger ihrer Stadt, in der sie leben, erzogen werden, Recht und Ordnung einhalten und Eltern beziehungsweise ältere Menschen, wie auch Nachbarn respektieren sollen.

Bosnische Kultusgemeinde Vöcklabruck

Die Bosnische Kultusgemeinde Vöcklabruck betreibt auf Facebook eine Seite (Link: <https://www.facebook.com/dzemat.vocklabruck> [abgerufen am 22.11.2022]).

Eine Einladung zur Anmeldung der Kinder zum Moscheeunterricht erging etwa am 14. September 2022. Eine nähere Darstellung der Lerninhalte ist nicht erkennbar. Laut der Eigenbeschreibung der besagten Moscheegemeinde handelt es sich hierbei um „Mekteb“-Kurse. Im Vorjahr wurden Eltern am 8. September ebenfalls dazu aufgerufen, ihre Kinder zum Moscheeunterricht anzumelden. Regelmäßige Jugendveranstaltungen mit religiösen Inhalten sind einem Beitrag vom 30. Jänner 2020 zu entnehmen, in welchem angekündigt wird, dass diese wöchentlich an Freitagen stattfinden und Vorträge angeboten werden. Der Moscheeunterricht der Bosnischen Kultusgemeinde Vöcklabruck orientiert sich am Schuljahr. Die Ankündigung des Moscheeunterrichts im Schuljahr 2019/20 erfolgte am 11. September desselben Jahres.

ALKIG – Albanische Kultusgemeinde Linz + Wels

Die Albanische Kultusgemeinde der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich ist der Dachverband aller albanischen Moscheegemeinden in Österreich. Sie betreibt im Internet zwei Seiten, nämlich eine eigene Homepage (Link: <https://alkig.at/> [abgerufen am 23.11.2022]) und eine Facebook-Seite (Link: <https://www.facebook.com/AlbanischeKultusgemeinde/> [abgerufen am 23.11.2022]).

Die Webseite der ALKIG wird sowohl auf Deutsch als auch auf Albanisch (Shqip) betrieben, wobei die Postings bezüglich des Moscheeunterrichts mehrheitlich auf Albanisch formuliert sind. Unter den aufgelisteten Aktivitäten gibt es den Punkt „Bildung und Erziehung“, wo zum Zeitpunkt der Internetanalyse der Hinweis erschien: „Die Seite befindet sich noch im Aufbau“. Wie auch bei anderen Moscheegemeinden üblich, orientiert sich bei der ALKIG der Moscheeunterricht am Schuljahr. Über die Anmeldung für das Schuljahr 2022/23 wurde auf Albanisch am 2. und 23. September informiert. Der Moscheeunterricht wird auf Albanisch als „Medrese“ beschrieben. Ein Beitrag vom 6. Juni feiert die Abschlussklasse von Wels und erwähnt, dass es sich um eine Tradition dieser Moschee handle. Im Vordergrund dieser Veranstaltung stand die Rezitation des Korans. Die Generalversammlung von ALKIG debattierte laut einem Beitrag vom 27. März 2022 die Bildungsprogramme in der Linzer Moscheegemeinde. Im Beitrag vom 2. November 2021 sind 42 junge Schülerinnen zu sehen; man erfährt, dass es sich hierbei um eine Veranstaltung der Koran-Rezitation in der Moscheegemeinde ATIB Ternitz handelt. Es gibt keine Informationen, ob der Moscheeunterricht bei ALKIG nach Geschlechtern erfolgt oder nicht, beziehungsweise ob bei allen ALKIG-Moscheegemeinden diesbezüglich eine einheitliche Vorgehensweise existiert. Über die Anmeldung von Kindern für das Schuljahr 2021/22 wurde am 29. Juni und am 2. September 2021 informiert. Wie viele andere Moscheegemeinden auch, verlagerten die ALKIG-Moscheen ihren Unterricht während des Lockdowns in die virtuelle Welt, wie ein Beitrag vom 6. Oktober 2020 berichtet. Für den Moscheeunterricht erstellte ALKIG neu konzipierte Unterrichtsmaterialien und stellte diese dem Vorsitzenden der IRG OÖ vor, wie die albanische Kultusgemeinde am 4. Oktober 2020 mitteilte. Die Facebook-Seite von ALKIG hatte bereits am 27.

September 2020 die eigens herausgebrachten Unterrichtsmaterialien in einem Beitrag hervorgehoben. Es werden die pädagogischen Vorzüge betont, die zum Nachdenken und Diskutieren anregen, sowie einem „mechanischen Unterricht“ vorbeugen sollen. Das Anmeldeformular für den Moscheeunterricht 2020/21 wurde am 15. September und am 19. September 2020 zur Verfügung gestellt. Beiträge vom 27. Dezember und 30. Dezember 2019 bewerben die Lernmaterialien, die das arabische Alphabet zum Inhalt haben. Weiters erfährt man, dass die Bücher um 12 Euro zu erwerben sind. Die Welser ALKIG-Moscheegemeinde organisierte am 27. Oktober 2019 eine Koran-Lesung ihrer Schüler:innen und gedachte dabei ihres verstorbenen Imams, wie es in einem Beitrag vom 29. Oktober 2019 auf Albanisch heißt.

UIKZ Linz + Schlierbach

Die Union Islamischer Kulturzentren (UIKZ) betreibt in Österreich eine einheitliche Homepage (Link: uikz.at [abgerufen am 29.11.2022]). Im Unterbereich „Bildungsangebote“ findet man beim Punkt „Wochenend- und Ferienangebot“ folgende Stellungnahme:

„Im Rahmen seiner religiösen Bildungsarbeit bietet die UIKZ für Jugendliche religiöse Unterweisung in Form von Wochenend- und Ferienangeboten an. Durch die Kombination von religiöser Bildungsarbeit und Integrationsarbeit möchte die Union sowohl die religiöse und kulturelle Identität von muslimischen Kindern und Jugendlichen als auch deren interkulturelle Kompetenz stärken, um Kinder und Jugendliche zu befähigen, als aktive Muslime in der deutschen Gesellschaft zu leben. Dies alles erfolgt in der Zusammenarbeit mit den Kindern und Jugendlichen auf freiwilliger Basis und und (sic!) ohne irgendwelche Zwänge.“

Die Zielgruppe für die Wochenend- und Ferienangebote bilden Jungen und Mädchen zwischen 10-18 Jahren. Neben dem Religionsunterricht stehen verschiedene Kurse wie beispielsweise Einführung in die Koranrezitation und Phonetik auf dem Stundenplan. Zur Mittags- und Abendzeit steht den Jugendlichen freie Zeit für Freizeit- und Gruppenaktivitäten zur Verfügung.“

Die Moscheegemeinden UIKZ Linz und Schlierbach haben keine eigenständige Internetpräsenz.

Arabische Kultusgemeinde Linz

Die Arabische Kultusgemeinde Linz betreibt auf Facebook eine eigene Seite (Link: <https://www.facebook.com/AlRahmanLinz/> [abgerufen am 29.11.2022]).

In der ausschließlich auf Arabisch geführten Seite finden sich keinerlei Informationen über einen Moscheeunterricht.

3.9.2 Fazit

Die Moscheegemeinden organisieren sich entlang ethnischer Strukturen. Demzufolge ist es nicht verwunderlich, dass die Internetpräsenzen der hier untersuchten islamischen Kultusgemeinden, Vereine und Organisationen mehrheitlich bis ausschließlich in der jeweiligen Landessprache gestaltet sind. Die meisten Moscheegemeinden kündigen die Anmeldephasen als auch die Termine des Moscheeunterrichts an. Oftmals erfährt man auch, wer die lehrenden Personen sind. Vielfach fehlen jedoch Erklärungen darüber, ob ein Lehrplan vorhanden ist und falls ja, wie dieser aussieht. Die Bezeichnungen des Moscheeunterrichts sind bei den untersuchten Moscheegemeinden uneinheitlich. Einige verwenden Begrifflichkeiten, wie „Vorträge“, „Unterricht“, „Madrassa“ oder „Maktab“ (die verschiedenen Schreibvarianten sind bei den letzten beiden Begriffen inkludiert). Während ALIF-Moscheegemeinden in den sozialen Netzwerken die Themen mancher ihrer Formate kundgeben, erfährt man bei den ATIB-Moscheegemeinden tendenziell weniger. Am eindeutigsten war die Bosnische Kultusgemeinde Linz, welche in Tabellen einen Wochenplan mit den zu behandelnden Themenblöcken und Uhrzeiten zur Verfügung gestellt hat. Ebenso konnte man bei der Albanischen Kultusgemeinde ALKIG erfahren, welche Unterrichtsmaterialien sie verwendet. Bei der Bosnischen Kultusgemeinde Wels erfährt man aus ihrer Internetpräsenz, dass sie den Moscheeunterricht nicht nur als ein religiöses Unterfangen, sondern viel mehr als eine Werte- und Bürgerschaftserziehung versteht. Nichtsdestotrotz ist bei allen Moscheegemeinden festzuhalten, dass ihr Auftritt in den sozialen Netzwerken wohl einen Einblick in die innere Beschaffenheit erlaubt, weil er vorrangig Muslim:innen mit einem bestimmten ethnischen Hintergrund anspricht. Wenn der Moscheeunterricht – wie es die

Internetbeiträge suggerieren – nicht auf Deutsch, sondern eben auf Türkisch, Bosnisch oder Albanisch stattfindet, ist davon auszugehen, dass alle Muslim:innen, die nicht der jeweiligen Sprache mächtig sind, vom Moscheeunterricht exkludiert sind. Da viele Online-Beiträge knapp ausfallen, ist zu vermuten, dass diese in erster Linie die jeweilige Kultusgemeinde, Moscheegemeinde oder den Verein als Leser:innenschaft ansprechen, weshalb sich außenstehende Person schwer tun, mehr über den Aufbau des Moscheeunterrichts zu erfahren.

4. Zusammenfassung

Folgende *Rahmenbedingungen* lassen sich für den Moscheeunterricht in Oberösterreich feststellen:

Die bevorzugten Tage, an denen der Moscheeunterricht angeboten wird, sind Samstag und Sonntag. Die Unterrichtsdauer variiert in den einzelnen Gemeinden zumeist zwischen zwei und sechs Stunden. Die Anmeldedauer, also jener Zeitraum, in dem Schüler:innen am Moscheeunterricht teilnehmen, beträgt in der Regel ein ganzes Jahr, wobei die Dynamik und Frequenz dem Schuljahr angepasst sind. Insgesamt nahmen 1405 Schüler:innen (davon 567 weibliche) im Schuljahr 2021/22 am Moscheeunterricht in einer der 15 islamischen Gemeinden teil. 57 Lehrende erteilten den Unterricht, 25 davon Frauen. Der Moscheeunterricht wird bis auf wenige Ausnahmen in der jeweiligen Muttersprache abgehalten. Das korreliert auch mit der Sprache der verwendeten Unterrichtsmaterialien. Das Erlernen und Festigen der jeweiligen Muttersprache ist als implizites Ziel des Moscheeunterrichts zu betrachten.

Die Auswertung von Interviews mit 53 Personen ermöglichte die Erstellung eines *Profils des Moscheeunterrichts in OÖ*:

In Bezug auf die *Unterrichtenden* ergibt sich folgendes Bild. Hinsichtlich der Qualifikation lässt sich feststellen, dass es keine explizite und einheitliche Ausbildung für Unterrichtende an oberösterreichischen Moscheeschulen gibt. Die fachlichen Kompetenzen wurden im Rahmen des eigenen Moscheeunterrichts, der eigenen Ausbildung an spezifischen Gymnasien mit religiösem Schwerpunkt, bei der Imamausbildung oder im Zuge eines fachtheologischen universitären Studiums, zumeist im Ausland, erworben. Pädagogische und didaktische Kompetenzen bringen

jene Unterrichtenden mit, die sich mit diesen in ihrem (religions)pädagogischen Studium auseinandergesetzt haben. Die fehlende pädagogische Ausbildung wurde in den Interviews mehrfach thematisiert bzw. als Wunsch nach einem diesbezüglichen Fortbildungsangebot deponiert. Während die Imame der Moscheevereine meist einen Universitätsabschluss haben, variieren die Qualifikationen der ehrenamtlichen Helfer. Die meisten Moscheevereine lassen den Unterricht von den Imamen durchführen, die auch angestellt sind. Die Unterrichtstätigkeit erfolgt im Rahmen des besoldeten Anstellungsverhältnisses. Von 13 geführten Interviews mit Lehrkräften gibt es lediglich zwei Moscheevereine, in denen nur ehrenamtliche Lehrkräfte den Unterricht erteilen. In allen anderen hält der Imam den Unterricht ab. In einigen Moscheen gibt es zusätzliche ehrenamtliche Helfer.

Das *zentrale Ziel des Moscheeunterrichts* besteht darin, Schüler:innen zu mündigen Gläubigen im Sinne des Islam zu erziehen. Demgemäß besteht der Inhalt darin, den Schüler:innen das Lesen des Korans in arabischer Sprache beizubringen. Darüber hinaus werden häufig auch basale kultische (im Sinn religiöser Sitten und Praktiken), ethische und soziale (im Sinn der guten Lebensführung) sowie kulturelle und sprachliche Motive (Vertiefung der Muttersprache und der Herkunftskultur) angeführt und im Moscheeunterricht realisiert.

Bezüglich der Erfahrungen der *Schüler:innen* zeigt sich, dass neben dem Lernen basaler Fertigkeiten, wie dem Lesen des Korans, v.a. der soziale Aspekt (Treffen von Freund:innen) für diese bedeutsam ist. Die gemeinsamen Freizeitaktivitäten werden positiv hervorgehoben.

Die Interviews mit den *Eltern* machen deren Wunsch deutlich, dass ihre Kinder durch den Moscheeunterricht eine gute und bereichernde Erfahrung mit Religion machen sollen, die sich positiv auf ihr weiteres Leben auswirkt. Weiters verbinden sie den Moscheeunterricht mit der Vermittlung sozialer Kompetenzen, der eigenen Kultur sowie einer Vertiefung der Kenntnisse der Muttersprache.

Bezüglich der *Unterrichtsmaterialien* herrscht große Vielfalt. Einige Gemeinden erhalten Unterlagen von ihren Dachgemeinschaften, andere wiederum verwenden Bücher, die aus den Herkunftsländern stammen. Die albanische Gemeinde Oberösterreich bemühte sich, eigenes Material herzustellen. Einige Gemeinden greifen auf verschiedene Lehrwerke zurück und erstellen so eigenes Material. Außerdem werden auch moderne Medien eingebunden. Die Lehrbücher in der

jeweiligen Herkunftssprache ermöglichen einen Sprachunterricht, der quasi ganz nebenbei mitläuft.

Alle Interviews bestätigen, dass es *Vorgaben für den Moscheeunterricht* gibt. Worin diese konkret bestehen, ist jedoch nicht immer ganz klar. Auch wenn es hinsichtlich einer möglichen zentralen, einheitlichen Festlegung und Koordinierung des Moscheeunterrichts positive Rückmeldungen gibt, ist diese aufgrund der komplexen Verfasstheit der IGGÖ und deren Verhältnis zu den ihr zugehörigen Kultus- und Moscheegemeinden nicht einfach herstellbar. Die Funktion der IGGÖ kann hier aber durchaus im Sinne einer koordinierenden Stelle angesehen werden, die analog zur Imamenanstellung, einen gemeinsamen Kriterienkatalog für jene, die Moscheeunterricht erteilen, initiiert und realisiert.

Es war auffällig, dass bei allen Interviews in jeder Zielgruppe die Spezifika und *Unterschiede zwischen Schul- und Moscheeunterricht* zum einen klar und deutlich hervortraten. Zum anderen ist kein Konkurrenz- sondern vielmehr ein Komplementärverhältnis aus den Gesprächen feststellbar. Als zentrale Unterschiede werden die Unterrichtssprache, die Intensität der thematischen Beschäftigung aufgrund der Stundenanzahl und der kulturelle Fokus genannt.

Weder in den Interviews mit den Funktionären (Obleuten und Bildungsbeauftragten), noch mit den Unterrichtenden und den Eltern finden sich Äußerungen zur Kontrollfunktion bezüglich des Moscheeunterrichts.

Hinsichtlich der *Transparenz* aufgrund der Onlinepräsenzen der Moscheegemeinden ergibt sich folgender Befund. Die Moscheegemeinden organisieren sich entlang ethnischer Strukturen; demzufolge ist es nicht verwunderlich, dass die Internetpräsenzen der hier untersuchten islamischen Kultusgemeinden, Vereine und Organisationen überwiegend bis ausschließlich in der jeweiligen Landessprache gestaltet sind. Die meisten Moscheegemeinden kündigen sowohl die Anmeldephasen als auch die Termine des Moscheeunterrichts an. Oftmals erfährt man auch, wer die lehrenden Personen sind. Vielfach fehlen Hinweise, ob ein Lehrplan vorhanden ist und falls ja, wie er aussieht. Die Bezeichnungen des Moscheeunterrichts gestalten sich bei den untersuchten Moscheegemeinden uneinheitlich. Einige verwenden Begrifflichkeiten, wie „Vorträge“, „Unterricht“, „Madrassa“ oder „Maktab“. Nichtsdestotrotz ist bei allen Moscheegemeinden festzuhalten, dass ihr Auftritt in den sozialen Netzwerken wohl einen Einblick in die innere Beschaffenheit erlaubt, weil er vorrangig Muslim:innen mit einem bestimmten ethnischen Hintergrund anspricht.

Wenn der Moscheeunterricht – wie es die Internetbeiträge suggerieren – nicht auf Deutsch, sondern eben auf Türkisch, Bosnisch oder Albanisch stattfindet, ist davon auszugehen, dass alle Muslim:innen, die nicht der jeweiligen Sprache mächtig sind, vom Moscheeunterricht exkludiert sind. Da viele Online-Beiträge knapp ausfallen, ist zu vermuten, dass diese in erster Linie die jeweilige Kultusgemeinde, Moscheegemeinde oder den Verein als Leser:innenschaft ansprechen, weshalb sich außenstehende Person schwer tun, mehr über den Aufbau des Moscheeunterrichts zu erfahren.

4.1 Empfehlungen

Folgende Empfehlungen an die IRG OÖ bzw. IGGÖ und an das Land OÖ/Integrationsstelle ergeben sich aus den vorliegenden Interviews und Analysen.

4.1.1 Empfehlungen an die IRG OÖ bzw. IGGÖ:

Basierend auf den Ergebnissen der Studie bedarf es:

1. einer akkordierten und publizierten Definition und Beschreibung dessen, was unter Moscheeunterricht verstanden wird (z.B. auf der offiziellen Website der IGGÖ); der Terminus Moscheeunterricht sollte dabei kontinuierlich verwendet werden;
2. eines offiziellen Verzeichnisses, das auf dem aktuellen Stand gehalten wird, aus dem zumindest ersichtlich ist, wer (Name des Moscheevereins) wann Moscheeunterricht erteilt;
3. eines akkordierten und publizierten Profils bezüglich inhaltlicher und pädagogischer Qualifikationen und Kompetenzen für jene, die Moscheeunterricht erteilen (analog zum Kriterienkatalog bezüglich der Imame¹⁵³);
4. eines zentralen Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebotes für die Unterrichtenden, v.a. bezüglich pädagogischer, religionspädagogischer und interreligiöser Kompetenzen;
5. der Installierung einer kompetenten Arbeitsgruppe (etwa aus dem Bildungsamt der IGGÖ, der KPH Wien, ...), welche die Unterrichtsmaterialien regelmäßig sichtet – gemäß der in dieser Studie verwendeten Kriterien (Bezug zur Lebenswirklichkeit

¹⁵³ <https://www.derislam.at/imame/> (24.11.2022)

- der Kinder und jungen Muslim:innen in Österreich, Befähigung zur Mündigkeit in religiöser Hinsicht, Förderung von interreligiösen Kompetenzen);
6. der Herausgabe eines deutschsprachigen Unterrichtsmaterials mit einem deutlichen Bezug zur österreichischen Lebenswirklichkeit;
 7. der Erstellung digital aufbereiteter religiöser Contents in unterschiedlichen sozialen Netzwerken und Plattformen (YouTube, TikTok, Discord, ...);
 8. Evaluierungsmöglichkeiten des Moscheeunterrichts seitens der Schüler:innen und Eltern (Fragebögen, ...);
 9. eines kompetenten Gremiums (etwa aus dem Bildungsamt der IGGÖ), das den Moscheeunterricht regelmäßig reflektiert und evaluiert, Maßnahmen anregt sowie deren Umsetzung kontrolliert.

4.1.2 Empfehlungen an das Land Oberösterreich/Integrationsstelle:

Basierend auf den Ergebnissen der Studie bedarf es:

1. der Verwendung (im internen und externen Gebrauch) des Terminus „Moscheeunterricht“ anstelle von „Koranschulen“;
2. der Organisation und Durchführung von Deutschkursen für Lehrkräfte (auf dem Niveau A2);
3. der Unterstützung bei den Planungen für (migrations)pädagogische Fortbildungsveranstaltungen für jene, die den Moscheeunterricht erteilen (2 pro Jahr);
4. der Initiierung und Organisation eines Vernetzungstreffens zur Erstellung eines deutschsprachigen Unterrichtsmaterials gemäß den 3 Kriterien (vgl. Khorchide);
5. der Initiierung und Organisation eines Vernetzungstreffens von Lehrkräften, Bildungsbeauftragten aus den Moscheevereinen und Vertreter:innen von ehrenamtlichen Organisationen (Rettung, Feuerwehr, etc.), die Exkursionen für Schüler:innen des Moscheeunterrichts konzipieren (soziales Lernen, Integration);
6. der Initiierung und Organisation eines Vernetzungstreffens von Vertreter:innen des Religionsbeirates (Land OÖ), des Runden Tisches der Religionen (Diözese Linz) sowie von Lehrkräften und Bildungsbeauftragten aus den Moscheevereinen zwecks Konzeption von interreligiösen Aktivitäten im Rahmen des Moscheeunterrichts.

Damit diese 15 Empfehlungen realisiert werden können, ist ein kontinuierlicher Austausch – und folglich eine Kooperation – zwischen IRG OÖ/IGGÖ und Land OÖ/IST unabdingbar.

Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: Rahmenbedingungen des Moscheeunterrichts in OÖ: Quantitative und qualitative Aspekte (Stand 10/22)	225
Tabelle 2: Interviews mit Funktionären	228
Tabelle 3: Interviews mit Unterrichtenden	228
Tabelle 4: Interviews mit Schüler:innen	229
Tabelle 5: Interviews mit Eltern	229
Tabelle 6: Vergleich von schulischem Religionsunterricht und Moscheeunterricht	250

Literaturverzeichnis

Das Literaturverzeichnis besteht aus Teilverzeichnissen, die sich in den jeweiligen Artikeln (siehe Anhang) finden. Wir weisen auf die unterschiedlichen Zitierweisen hin, die erst im Rahmen einer Publikation vereinheitlicht werden.

ad „**Koranschulen? Eine kritische Annäherung islamischer Bildung und ihrer Institutionen aus einer historischen und islamwissenschaftlichen Perspektive**“ (Amin Elfeshawi):

Al-Hafiz, Muhamad Hafiz Khamis/Salleh, Mohamad Johdi: The Philosophy and Objectives of Education in Islam; In: Regional Conference on Islamic Education; 24-25 July 2010; Shah Alam; Selangor; S. 1-14.

Aziz, Nurul Syaheera/Ismail, Alice Sabrina: The Role of Traditional Madrasa Design in Transforming Islamic Education towards the Development of Societal Communal Values; In: American Scientific Publishers – Advanced Science Letters; Vol. 24; May 2018; S. 4528-4532.

Baiza, Yahia (2018): Islamic Education and Development of Educational Traditions and Institutions; In: Daun, H./Arjmand, R. (eds): Handbook of Islamic Education. International Handbooks of Religion and Education; Vo. 7; Springer; Cham; S. 77-97.

Buang, Sa'eda: Madrasah and Muslim Education: Its Interface with Urbanization; In: Pink, W.T./Noblit, G.W. (eds.): International Handbook of Urban Education; 2007; Springer; S. 321-342.

Hafnidar, Hafnidar/Mansor, Rosnidar/Nichiappan, Suppiah: The Implementation of Role of Kuttab al-Fatih (KAF) Philosophy in Islamic Character Education; In: Nadwa: Jurnal Pendidikan Islam; Vol. 13; No. 2 (2019); S. 235-250.

Hilgendorf, Eric (2003): Islamic Education: History and Tendency; Peabody Journal of Education; 78:2; S. 63-75.

Shah, Sayyed Farooq et al.: Quality and Features of Education in the Muslim World; In: Universal Journal of Educational Research 3 (4); April 2015; S. 243-257.

Sudan, Salmi Ahmad: The Nature of Islamic Education; In: American International Journal of Contemporary Research; Vol. 7; No. 3; September 2017, S. 22-27.

Tibawi, A.L.: Origin and Character of Al-Madrasah; In: Bulletin of the School of Oriental and African Studies; University of London; Vol. 25; No.1/3 (1962); S. 225-238.

Yaman, Basyir/Gultom, Fades Br.: Islamic Education System: Implementation of Curriculum Kuttab Al-Fatih Semarang; In: World Academy of Science, Engineering and Technology – International Journal of Educational and Pedagogical Sciences; Vol: 11; No: 12; 2017; S. 2613-2619.

Yasin, R.F.B.F./Jani, M.S.: Islam Education: The Philosophy, Aim and Main Features; In: International Journal of Education and Research, Vol. 1 No. 10 October 2013; S. 1-18.

ad **„Forschungsstand Moscheeunterricht in Österreich und Deutschland“**
(Philipp Bruckmayr/Sule Dursun):

Akça, Ayşe- Almila. Moscheeleben in Deutschland. Eine Ethnographie zu Islamischem Wissen, Tradition und religiöser Autorität (Bielefeld: Transcript, 2020).

Alacacioğlu, Hasan. Außerschulischer Religionsunterricht für muslimische Kinder und Jugendliche türkischer Nationalität in NRW: eine empirische Studie zu Koranschulen in türkisch-islamischen Gemeinden (Münster: Lit, 1999).

Aslan, Ednan, Jonas Kolb & Erol Yildiz. Imame und Integration (Wiesbaden: Springer, 2017).

Aslan, Ednan. Muslimische Diversität. Ein Kompass zur religiösen Alltagspraxis in Österreich (Wiesbaden: Springer, 2017).

Baumann, Martin, Endres, Jürgen & Martens, Silvia & Tunger-Zanetti, Andreas. „Hallo, es geht um meine Religion“ - Muslimische Jugendliche in der Schweiz auf der Suche nach ihrer Identität. Forschungsbericht Zentrum für Religionsforschung, Universität Luzern (2017), https://www.unilu.ch/fileadmin/fakultaeten/ksf/institute/zrf/dok/Forschungsbericht_Hallo_es_geht_um_meine_Religion.pdf. Abgerufen am 17. April. 2021.

Begić, Esnaf. „Erwachsenenbildung in den Moscheegemeinden“ in Michael Borchard & Rauf Ceylan (Hrsg.), Imame und Frauen in Moscheen im Integrationsprozess: Gemeindepädagogische Perspektiven (Göttingen: V&R Press, 2011), 209-227.

Beilschmidt, Theresa. Gelebter Islam. Eine empirische Studie zu DITIB-Gemeinden in Deutschland (Bielefeld: Transcript, 2015).

Ceylan, Rauf. Islamische Religionspädagogik in Moscheen und Schulen. Ein sozialwissenschaftlicher Vergleich der Ausgangslage, Lehre und Ziele unter besonderer Berücksichtigung der Auswirkungen auf den Integrationsprozess der muslimischen Kinder und Jugendlichen in Deutschland (Hamburg: Covač, 2008).

Ceylan, Rauf. „Zwischen Tradition und Innovation: Nur Memorieren und Rezitieren? Zur Bedeutung des Analysierens und Reflektierens in Bülent Ucar & Danja Bergmann (Hrsg.), Islamischer Religionsunterricht in Deutschland, Fachdidaktische Konzeptionen, Ausgangslage, Erwartungen und Ziele (Göttingen: V & R Unipress, 2010), 249-258.

Ceylan, Rauf. Cultural Time Lag. Moscheekatechese und islamischer Religionsunterricht im Kontext von Säkularisierung (Wiesbaden: Springer, 2014).

Ceylan, Rauf. „‘Raus aus den Koranschulen‘: Das Verhältnis von Moscheekatechese und Islamischem Religionsunterricht. Zur Notwendigkeit einer öffentlichen und innerislamischen Debatte“, Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 14: 2 (2015), 169–183.

Ceylan, Rauf. „Neue Migrantengruppen und alte Ausgrenzungsmechanismen im Kontext der Etablierten-Außenseiter-Figuration“ in id., Markus Ottersbach & Petra Wiedemann (Hrsg.), Neue Mobilitäts- und Migrationsprozesse und sozialräumliche Segregation (Wiesbaden: Springer, 2018), 87-98.

Čorbo-Mešić, Emina. „Islamische Lehre von Frauen für Frauen bei Jugendlichen am Beispiel der bosnischen Gemeinden – konkret am Beispiel der Einführung des deutschsprachigen islamischen Religionsunterrichts in der Islamischen Gemeinschaft Stuttgart“ in Borchard, Michael & Ceylan, Rauf (Hrsg.), Imame und Frauen in Moscheen im Integrationsprozess: gemeindepädagogische Perspektiven (Göttingen: V&R Press, 2011), 289-293.

Dursun, Sule. Den eigenen Weg suchen und finden. Deutungsmuster von Religion und Religiosität bei Frauen türkischer Herkunft mit Universitätsabschluss in Wien (Wien: Lit-Verlag, 2020).

Färber, Alexa & Spielhaus, Riem (Hrsg.), Islamisches Gemeindeleben in Berlin (Berlin: Der Beauftragte des Berliner Senats für Integration und Migration, 2006).

Grabherr, Eva. Vorarlbergs Moscheegemeinden: Die Organisationen und ihre Entwicklung (Dornbirn: okay.zusammen leben/Projektstelle für Zuwanderung und Integration, 2019).

Ideli, Mustafa. „Eigenorganisationen der Einwanderer aus der Türkei “ in id., Virginia-Suter Reich & Hans-Lukas Kieser (Hrsg.), Neue Menschenlandschaften: Migration Türkei - Schweiz 1961 - 2011 (Zürich: Chronos-Verlag, 2011), 235-258.

Harwazinski, Assia Maria. „Koranschulen und Koranunterricht in der Bundesrepublik. Das ungelöste Problem des Religionsunterrichts für muslimische Kinder und Jugendliche“, Ethik & Unterricht 5: 3 (1994), 36-38.

Jonker, Gerdien. „Religiosität und Partizipation der zweiten Generation: Frauen in Berliner Moscheen“ in Sigrid, Nökel (Hrsg.), Der neue Islam der Frauen. Weibliche Lebenspraxis in der globalisierten Moderne (Bielefeld. 1999), 49-66.

Jonker, Gerdien. Eine Wellenlänge zu Gott: Der "Verband der Islamischen Kulturzentren" in Europa (Bielefeld: Transcript, 2002).

Kamp, Melanie. "Prayer, Leader, Counselor, Teacher, Social Worker and Public Relations Officer: On the Roles and Functions of Imams in Germany" in Ala Al-Hamarneh & Jörn Thielmann (Hrsg.), Islam and Muslims in Germany (Leiden: Brill, 2008), 133-160.

Mohr, Irka-Christin. „Koranunterricht in Berliner Moscheen“ in: Alexa Färber & Riem Spielhaus (Hrsg.), Islamisches Gemeindeleben in Berlin (Berlin: Der Beauftragte des Berliner Senats für Integration und Migration, 2006), 46-51.

Müller, Dominik. „‘Aber Hocam ...‘ – Imame und die Aushandlung islamischer Autorität im Alltag von Schweizer Moscheen“, Zeitschrift für Ethnologie 142: 1 (2017), 67-92.

Ritsch, Wolfgang. Die Rolle des Islams für die Koranschulerziehung in der Bundesrepublik Deutschland (Köln: Pahl-Rugenstein, 1987).

Scheinhardt, Saliha. „Religiöse Identität oder Re-Islamisierung? Koranschulen in der Türkei und in der BRD“, Ausländerkinder – Forum für Schule und Sozialpädagogik 3 (1980). 48-58.

Schmid, Hansjörg, Akca, Almila-Ayse & Barwig, Klaus. Gesellschaft gemeinsam gestalten. Islamische Vereinigungen als Partner in Baden-Württemberg (Heidelberg: Nomos, 2008).

Schneider, Irene & Katrin Strunk. „Islamische Erziehung an deutschen Moscheen“, Recht der Jugend und des Bildungswesens 58:1 (2010), 53-69.

Spielhaus, Riem & Nina Mühe (Hrsg.), Islamisches Gemeindeleben in Berlin (Erlangen: EZIRE, 2018).

Tepecik, Ebru. Bildungsarbeit im Auftrag des Islamismus. Erziehung oder Indoktrination? (Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, 2003).

Tuna, Mehmet Hilmi. „Islam ist nach der Schule...“. Die Situation des islamischen Religionsunterrichts mit Blick auf Abmeldungsmotive und -praxis (unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Wien, 2014).

Tuna, Mehmet Hilmi. „Islam ist nach der Schule...“ Die Situation des islamischen Religionsunterrichts mit Blick auf Abmeldungsmotive und –praxis (ÖIF-Dossier Nr. 38) (Wien: Österreichischer Integrationsfonds, 2016).

Tuna, Mehmet Hilmi. Islamische ReligionslehrerInnen auf dem Weg zur Professionalisierung (Münster: Waxmann, 2019).

Thiele, Claudia. Imame in türkisch-sunnitischen Gemeinden in Deutschland, Ihre Rolle und Bedeutung - dargestellt anhand der Situation in Hamburg (Hamburg: Verlag Traugott Bautz, 2010).

Türk, Veysel. „Islamische Erziehung in Koranschulen“ Eine empirische Untersuchung an 8-14-jährigen muslimischen Kindern in Österreich (unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Wien, 2011).

Yardim, Nigar. „Islamische Lehre von Frauen für Frauen bei Erwachsenen am Beispiel der VIKZ-Gemeinden“ in Michael Borchard & Rauf Ceylan (Hrsg.), Imame und Frauen in Moscheen im Integrationsprozess: gemeindepädagogische Perspektiven (Göttingen: V&R Press, 2011), 284-288.

Yılgin, Mehmet. Erwartungen von türkischen Eltern an religiöse Erziehung in Moscheen in Deutschland (Dissertation, Universität Marburg, 2007).

ad **„Quranic Teaching und Islamic Faith Schools in Großbritannien“**
(Aigner Petra/Schwarzböck Benjamin):

Aigner, P., Barou, J., Mbenga, R.(2012a): African Migration in its National and Global Context. In: Attias-Donfut, C., Cook, J., Hoffman, J., Waite, L. (Hrsg.): Citizenship, Belonging and Intergenerational Relations in African Migration (Migration, Diasporas and Citizenship 1). Palgrave Macmillan: London, 13–39.

Aigner, P. (2012b): Ethnisches Unternehmertum als Chance sozio-kultureller Integration? Entwicklung eines system- und integrationstheoretischen Modells. In. SWS-Rundschau Sozialwissenschaftliche Studiengesellschaft 52(4), 389–411.

Aigner, P. (2013): Integration, Interkultur oder Diversität? Anmerkungen zu Fragen von Theorie und Praxis ethnisch-kultureller Vielfalt in Österreich. WISO Wirtschafts- und Sozialpolitische Zeitschrift, 36(2), 27-53.

Aigner, P. (2008): Migration and Politics. Leadership and Legitimacy in Austria. Peter Lang: Frankfurt a. M. et al.

Ali, S. (2015): British Muslims in Numbers Muslim Council of Britain <https://mcb.org.uk/report/british-muslims-in-numbers/>. Retrieved: 26.3.2021.

Andrews, J., Johnes, R. (2016) Faith Schools, Pupils Performance and Social Selection. London: Education Policy Institute

AMS (2013): Association of Muslim schools. <https://ams-uk.org/muslim-schools-in-uk/>. Retrieved: 10.2.2020.

Buckland D. (2015): Muslim school Al-Khair wins outstanding ratings from Ofsted. <https://www.standard.co.uk/news/education/muslim-school-alkhair-wins-outstanding-ratings-from-ofsted-a3132701.html>. Retrieved: 29.3.2021.

Castles, S., Miller, M. (1998): The Age of Migration, International Population Movements in the Modern World. Palgrave: London et al.

Clive D. Field (2007): Islamophobia in Contemporary Britain: The Evidence of the Opinion Polls, 1988–2006, Islam and Christian–Muslim Relations, 18:4, 447-477, DOI: 10.1080/09596410701577282. Retrieved: 29.3.2021.

Baxter K. (2006): From Migrants to Citizens: Muslims in Britain 1950s–1990s, Immigrants & Minorities, 24:2, 164-192, DOI: 10.1080/02619280600863663. Retrieved: 29.3.2021.

Clark, K., Drinkwater, S. (1998): Ethnicity and Self-Employment in Britain. Oxford Bulletin of Economics and Statistics 60(3), 305.

Coughlan, S. (2016): Should there be more Muslim state schools? <https://www.bbc.com/news/education-37484358>. Retrieved: 20.2.2021

Department of Education (2019): Schools, pupils and their characteristics: January 2019. <https://www.gov.uk/government/statistics/schools-pupils-and-their-characteristics-january-2019>. Retrieved: 19.2.2012

Douglas, S. L., Shaikh, M. A. (2004): Defining Islamic Education: Differentiation and Applications. https://www.researchgate.net/publication/251453030_Defining_Islamic_Education_Differentiation_and_Applications. Retrieved 21.2.2021

Elshayyal K. (2019): Scottish Muslims in Numbers www.alwaleed.ed.ac.uk/scottishmuslims University of Edinburgh. Retrieved 1.3.2021.

Fancrout, N. Igrave, J. (2019): Schools and their local religious contexts: building a framework of negotiations through qualitative meta-synthesis. *Research Papers in Education*.

Filzmaier, P; Perlot, F. (2017): Muslimische Gruppen in Österreich. Einstellungen von Flüchtlingen, ZuwanderInnen und in Österreich geborenen MuslimInnen im Vergleich. Krems: ÖIF

Gilliat-Ray S. (2017): Islam and Muslims in Britain DOI: 10.1093/obo/9780195390155-0244. Retrieved: 29.3.2021.

Hammad, W., Shah, S. (2019): Leading faith schools in a secular society: Challenges facing head teachers of Muslim schools in the United Kingdom. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 943-959.

Hefner, R. W., Zaman, M. Q. (2007): *Schooling Islam. The Culture and Politics of Modern Muslim Education*. Oxford: Princeton University Press.

Heinisch, H; Memedi, I (2017): *Die Rolle der Moschee im Integrationsbereich*. Wien: ÖIF

Iqbal, J. (2016): The diverse origins of Britains's Muslims. <https://www.bbc.com/news/uk-33715473>. Retrieved: 12.2.2021

Iqbal, K. (2019): *British Pakistani Boys, Education and the Role of Religion: In the Land of the Trojan Horse*. London: Routledge

Jeffreys, B. (2015): Plans to regulate madrassas published by the government. *BBC News Online*. <https://www.bbc.com/news/education-34933970>. Retrieved: 22.02.2021.

Jones, T., Ram, M. , Edwards, P., Kisilincev, A., Muchenje, L. (2014): Mixed Embeddedness and New Migrant Enterprise in the UK. *Entrepreneurship and Regional Development* 26(5–6), 500–520.

Kassra, A., Dana O., Dana, K. (2018): Muslims in Great Britain: the impact of mosque attendance on political behaviour and civic engagement. *Journal of Ethic and Migration Studies*, 44(9), 1479-1505.

Kirchberger A. (2007): Muslim identities and the school system in France and Britain: The impact of the political and institutional configurations on Islam-related education policies <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/muslim-identities-and-the-school-system-in-france-and-britain-the-impact-of-the-political-and-institutional-configurations-on-islam-related-education-policies> EU Website on Integration. Retrieved: 15.3.2021.

Long, R., Danechi, S. (2019): Faith Schools in England: FAQ's. <file:///C:/Users/Beni/Downloads/SN06972.pdf>. Retrieved: 17.2.2021

Long, R., Loft, P., Danechi, S. (2019): Religious Education in Schools (England). [file:///C:/Users/Beni/Downloads/CBP-7167%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Beni/Downloads/CBP-7167%20(1).pdf). Retrieved: 15.2.2021

McCreery, E., Jones L. & Holmes, R. (2007): Why do Muslim parents want Muslim schools?, 27(3), 203-219.

Meer, N., & Modood, T. (2009): The Multicultural State We're In: Muslims, 'Multiculture' and the 'Civic Re-balancing' of British Multiculturalism. *Political Studies*, 57(3), 473-497.

Meer, N. (2009): Identity articulations, mobilization, and autonomy in the movement for Muslim schools in Britain. *Race Ethnicity and Education*, 12(3), 339-379.

Meer, N. (2007): Muslim Schools in Britain: Challenging mobilisations or logical developments? *Asia Pacific Journal of Education*, 27(1), 55-71.

Meer N., Modood T. (2016): Muslim-State Relations in Great Britain: An Evolving Story. In: Mason R. (eds) *Muslim Minority-State Relations. The Modern Muslim World*. Palgrave Macmillan, New York. https://doi.org/10.1007/978-1-137-52605-2_2 Retrieved: 29.3.2021.

Modood T., Berthoud, R., Lakey, J., Nazroo, J., Smith, P., Virdee, S., Beishon, S. (1997): *Ethnic Minorities in Britain: Diversity and Disadvantage: The Fourth National Survey of Ethnic Minorities*- Policy Studies Institute.

Modood, T. (2003): *Muslims and the Politics of Difference*. The Political Quarterly. Oxford

Moodod, T. (2005): *Multicultural Politics: Racism, Ethnicity and Muslims in Britain*, Edinburgh: University of Edinburgh Press.

Moraru, M. (2019): Arabic is the mother tongue of Islam. In: *Religion and the reproduction of Arabic among second-generation British-Arab immigrants in Cardiff, UK*. *Multilingua*, 38(3), 313-334.

Moutselos, M. (2020): Praying on Friday, voting on Sunday? Mosque attendance and voter turnout in three West European democracies. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46(11), 2275-2292.

Noh, Mohd Aderi Che et al. (2014): The Study of Quranic Teaching and Learning: United Kingdom Experience. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 313.

Open Government (o.D.) Basic National Curriculum. <https://www.gov.uk/national-curriculum> . Retrieved: 05.02.2021

Open Government (o.D.) Types of Schools. <https://www.gov.uk/types-of-school>. Retrieved: 16.02.2021

Open Government (o.D.) Private Schools. <https://www.gov.uk/types-of-school/private-schools>. Retrieved: 22.02.2021

Office for National Statistics (2013): Full story: What does the Census tell us about religion in 2011? <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/culturalidentity/religion/articles/fullstorywhatdoesthecensustellusaboutreligionin2011/2013-05-16#religion-by-country-of-birth> . Retrieved: 16.02.2021

Office for National Statistics (2018): Muslims in the UK. <https://www.ons.gov.uk/aboutus/transparencyandgovernance/freedomofinformationfoi/muslimpopulationintheuk/>. Retrieved: 05.02.2021

ONS – Office of National Statistics (2021): School Census, Population Census www.ons.gov.uk. Retrieved: 20.2.2021; 3.3.2021; 25.3. 2021.

Pring, R. (2019): *Challenges for Religious Education: Is there a Disconnect Between Faith and Reason?* London: Routledge

Parker- Jenkins, M., Hartas, D., Irving, A. I. (2019): *In Good Faith. Schools, Religion and Public Funding*. London: Routledge

Rajabi-Ardeshiri, M. (2011): Children and Conflict: Exploring Children's Agency at UK Mosque Schools. *The International Journal of Children's Rights*, 19(4), 691-704.

Ram, M., Jones, T. (2008): *Ethnic Minorities in Business*. SERTeam: Walton Hall.

Ram, M., Trehan, K., Rouse, J., Woldesenbet , K., Jones / T. (2012): Ethnic Minority Business Support in the West Midlands: Challenges and Developments, Government and Policy . *Environment and Planning*, 30 (5), 493–512.

Richardson, H. (2014): Radicalization risk at six Muslim private schools, says Ofsted. <https://www.bbc.com/news/education-30129645>. Retrieved: 29.3.2021.

RMC Religious Media Centre (2018): Faith Schools in the UK <https://religionmediacentre.org.uk/factsheets/faith-schools-in-the-uk/>. Retrieved: 20.3.2021

Ryan, L. (2014): Islam does not change: young people narrating negotiations of religion and identity, *Journal of Youth Studies*, 17(4), 446-460.

Schlaffer, E., Kasbauer, E., Ponocny-Seliger, E., Handler, S., et al. (2009): Das sind wir! Junge muslimische Männer in Österreich. Wien: BMASK

Shah, S. (2014): Islamic Education and the UK Muslims: Options and Expectations in a Context of Multi-locality. *Studies in Philosophy and Education*, 33, 233-249.

Shah, S. (2013): Islam, Education, and Gender: Discourses and Practices Among Pakistani Diaspora in the UK". In: Gross, Z., Diab, R-G., Davies L., Gender, Religion and Education in a Chaotic Postmodern World. Springer Netherlands, 241-252.

Shah, S. (2012): Muslim schools in secular societies: persistence or resistance! *British Journal of Religious Education*, 34(1), 51-65.

Shah, S, Conchar, C. (2009): Why single-sex schools? Discourses of culture/faith and achievement. *S. Cambridge Journal of Education*, 191-204.

Salleh, S. (2013): Strategizing Islamic Education. In: *International Journal of Education and Research*, Vol. 1 No. 6

Shavit, U., Spengler, F. (2021): How Radical is Birmingham's Salafi Mosque? *Democracy and Security*, (17:1), 80-107.

Weedon, E., Riddel, S., McCluskey, G.; Konstantoni, K. (2013): Muslim Familie's Educational Experience in England and Scotland. Final Report. http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/creid/reports/32_mfees_finalrpt.pdf
Retrieved. 16.02.2021

ad „**Analyse der Unterrichtsmaterialien und Didaktik**“ (Khorchide Mouhanad):

Berger, Peter: Der Pluralismus und die Dialektik der Ungewissheit. In: Dieter Becker, Gottfried Brakemeier: Globaler Kampf der Kulturen? Analysen und Orientierungen. Stuttgart 1999, S. 225-241.

Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. Opladen 2000, S. 19.

Kunstmann, Joachim: Religionspädagogik. Eine Einführung, Tübingen u.a. 2004.

Sajak, Clauß Peter: Die Buchreligionen im Religionsbuch – Eine Untersuchung zur Darstellung von Judentum, Christentum und Islam in zugelassenen Unterrichtswerken für den Religionsunterricht, S. 166. In: Mouhanad Khorchide, Konstantin Lindner, Antje Roggenkamp, Clauß Peter Sajak, Henrik Simojoki (Hrsg.): Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen, Göttingen 2022.

Zick, Andreas: Vorurteile und Rassismus. Eine sozialpsychologische Analyse. Münster 1997, S. 151.

ad „**Lebenswelten junger Muslim:innen in Oberösterreich**“
(Aigner Petra/Schwarzböck Benjamin):

Aigner, P. (2013) Integration, Interkultur oder Diversität? Anmerkungen zu Fragen von Theorie und Praxis ethnisch-kultureller Vielfalt in Österreich. WISO Wirtschafts- und Sozialpolitische Zeitschrift, 36 (2), 27–53.

Brocket, T. (2020) From “in-betweenness” to “positioned belongings”: second-generation Palestinian-Americans negotiate the tensions of assimilation and transnationalism. Ethnic and Racial Studies, 43 (16), 135–154.

Denscombe M. (1998/2010) The Good Research Guide. Open University Press: Buckingham.

Filzmaier, P.; Perloot, F. (2017) Muslimische Gruppen in Österreich. Einstellungen von Flüchtlingen, ZuwanderInnen und in Österreich geborenen MuslimInnen im Vergleich. Wien: ÖIF.

Fleischmann, F. (2011) *Second-generation Muslims in European societies Comparative perspectives on education and religion*. Leuven: Eigenverlag.

Gartner, B. (2010) *Islam und Recht in Österreich*. In: Janda, A., Vogl, M. (Hrsg.): *Islam in Österreich*. Wien: ÖIF, 19–52.

Gill, V., Sporton, D. (2009) *How Other People See You, It's Like Nothing That's Inside': The Impact of Processes of Disidentification and Disavowal on Young People's Subjectivities*. *Sociology*, 43 (4), 735–751.

Heine, S.; Lohlke, R., Potz, R. (2012) *Der Islam in Österreich*. Tyrolia: Innsbruck.

Heinisch, H.; Memedi, I (2017) *Die Rolle der Moschee im Integrationsprozess*. Wien: ÖIF.

Khorchide, M. (2007) *Die Bedeutung des Islam für Muslime der zweiten Generation*. In: Weiss, H. (Hrsg.) *Leben in zwei Welten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 217-244.

Khorchide, M. (2009) *Der islamische Religionsunterricht in Österreich*. Wien: ÖIF.

Khorchide, M. (2017) *Islam europäischer Prägung – eine islamwissenschaftliche Perspektive*. In: *Islam europäischer Prägung*. Wien: ÖIF, 11-28

Krappmann, L. (2000) *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart: Klett Cotta

Kreisky, J. (2010) *Historische Aspekte des Islam in Österreich: Kontinuitäten und Brüche*. In: Janda, A., Vogl, M. (Hrsg.): *Islam in Österreich*. Wien: ÖIF, 10–18.

Marik-Lebeck, S. (2010) *Die muslimische Bevölkerung Österreichs: Bestand und Veränderung 2001–2009*. In: Janda, A., Vogl, M. (Hrsg.): *Islam in Österreich*. Wien: ÖIF, 5–9.

Mayring, P. (1990/2015) *Qualitative Inhaltsanalyse*. Beltz: Weinheim/Basel.

Padgett, D. (1998) *Qualitative methods in social work research: Challenges and Rewards*. Sage: London.

Patton, M. (2015) *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. SAGE: o. O.

Potter, R., Philips, J. (2006) *Both Black and Symbolically White: the 'Bajan Brit' Return Migrant as Postcolonial Hybrid*. *Ethnic and Racial Studies*, 29 (5), 901–927.

Ring Petersen, A., Schramm, M. (2017) (Post-)Migration in the age of globalisation: new challenges to imagination and representation. *Journal of Aesthetics & Culture*, 9 (2), 1–12.

Ryan, L. (2014) 'Islam does not change': young people narrating negotiations of religion and identity. *Journal of Youth Studies*, 17(4), 446–460.

Schlaffer, E.; Kasbauer, E.; u. a. (2009) *Das sind wir! Junge muslimische Männer in Österreich*. Wien: BMASK.

Schmidinger, T. (2007) Islam in Österreich – zwischen Repräsentation und Integration. In: Kohl, A. et al. (Hrsg.) *Österreichisches Jahrbuch für Politik 2007*. Wien: Böhlau, 235-256

Statistik Austria (2022) www.statistik.at. Download: 25&26.8.2022

Terkessidis, M. (2010) *Interkultur*. Berlin: Edition Suhrkamp.

Vitting-Seerup, S. (2017) Working towards diversity with a postmigrant perspective: how to examine representation of ethnic minorities. *Journal of Aesthetics & Culture*, 9 (2), 45–55.

Vertovec, S. (2007) Super-Diversity and Its Implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), 1024–1054.

Vertovec, S. (2019) Talking around super-diversity. *Ethnic and Racial Studies*, 42 (1), 125-139.

ABKÜRZUNGEN

ALIF	Austria Linz Islamische Föderation
ALKIG	Albanische Kultusgemeinde der IGGÖ
ATIB	Avusturya Türkiye İslam Birliği ,Türkisch-Islamische Union in Ö
IGGÖ	Islamische Glaubensgemeinschaft Österreich
IRG OÖ	Islamische Religionsgemeinde Oberösterreich
IST OÖ	Integrationsstelle Land Oberösterreich
JKU	Johannes Kepler Universität (Linz)
ÖIF	Österreichischer Integrationsfonds
PHDL	Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
VIKZ	Vereinigung der islamischen Kulturzentren
ZIMT	Zentrum Interreligiöses Lernen, Migrationspädagogik und Mehrsprachigkeit (PHDL)

AUTOR:INNENVERZEICHNIS

Assoz.-Univ. Prof. Dr. Petra Aigner ist assoziierte Professorin für Soziologie an der Abteilung für empirische Sozialforschung der Johannes-Kepler-Universität Linz. Sie studierte von 1995-1998 an der University of Birmingham, Großbritannien (B.Soc.Sc., 1998), und von 1998-2005 am Trinity College Dublin, Irland (M.Phil., 2000; Ph.D., 2005). Sie war u.a. am Trinity College Dublin, Irland, an der University of Leeds, Großbritannien (2008-2009), dem europäischen Forum für Migrationsstudien (EFMS, Universität Bamberg; 2003-2004) und der Donau-Universität Krems (DUK; 2009-2010) tätig. Außerdem war sie 2022/23 Fulbright Gastprofessorin an der University of Minnesota/USA. Ihre aktuellen Arbeitsschwerpunkte umfassen die Methoden der empirischen Sozialforschung (besonders qualitative Methoden), Migrationssoziologie und Wirtschaftssoziologie. Weitere Infos unter: <https://www.jku.at/institut-fuer-soziologie/abteilungen/empirische-sozialforschung/team/petra-aigner/>

Dr. Philipp Bruckmayr absolvierte ein Doktoratsstudium der Arabistik und Islamwissenschaften an der Universität Wien. Seine Arbeitsschwerpunkte sind der Islam in Südostasien, insbesondere in Indochina und auf der malaiischen Halbinsel, der Islam in den Amerikas, insbesondere in der Karibik und in Südamerika, sowie unter Afro-Amerikanern und Afro-Kariben; weiters die maturiditische Schule der islamischen Theologie, moderne sunnitische und schiitische Bewegungen und Gemeinschaften sowie die Geschichte der Islamwissenschaft im kirchlichen Kontext. Er ist u.a. Mitglied des wissenschaftlichen Beirats der Deutschen Arbeitsgemeinschaft Vorderer Orient (DAVO) und Lehrbeauftragter am Institut für Orientalistik und am Institut für Anglistik und Amerikanistik der Universität Wien. Zurzeit ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät Geistes- und Kulturwissenschaften der Universität Bamberg. Weitere Infos unter: <https://www.uni-bamberg.de/islamwissenschaft/personen/dr-philipp-bruckmayr/>

Terlan Djavadova, BA MA ist Lehrbeauftragte am Institut für Orientalistik an der Universität Wien. In ihrer Lehrveranstaltung behandelt sie die „Methodik des wissenschaftlichen Arbeitens und die sprachwissenschaftlichen Grundlagen

orientalischer Philologien“. Weitere Infos unter:
<https://ufind.univie.ac.at/de/person.html?id=59533>

Dr. Sule Dursun ist islamische Religionslehrerin und Lehrbeauftragte an der Universität Wien, Institut für Islamische Studien. In ihrer empirischen Studie (und Dissertation) „Den eigenen Weg suchen und finden. Deutungsmuster von Religion und Religiosität bei Frauen türkischer Herkunft mit Universitätsabschluss in Wien“ untersucht sie anhand von mit qualitativen Forschungsmethoden ausgewerteten Interviews, wie Frauen türkischer Herkunft, teils in der Türkei, teils in Österreich aufgewachsen und aus unterschiedlichen Schichten, im Laufe ihres Studiums und ihrer Berufstätigkeit versuchen, verinnerlichte religiöse Werte und Rollenbilder mit ihren individuellen Vorstellungen von Beruf und Familienleben zu vereinbaren. Zurzeit ist sie in Karenz.

Amin Elfeshawi, MA MA ist Politikwissenschaftler und Islamischer Religionspädagoge. Am Zentrum für Interreligiöses Lernen, Migrationspädagogik und Mehrsprachigkeit (Z.I.M.T.) und am Institut für Forschung und Entwicklung der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, forscht und lehrt der gebürtige Linzer zu Migrationspädagogik, interreligiösem und interkulturellem Lernen bzw. zu dschihadistischem als auch politischem Salafismus, wie auch zu Radikalisierungsprozessen. Von 2015 bis 2018 war er in der Deradikalisierungsarbeit im justiziellen Kontext tätig. Weitere Infos unter:
https://www.phdl.at/ueber_uns/zentren/zimt/personen/

Univ.-Prof. Dr. Mouhanad Khorchide ist Soziologe, Islamwissenschaftler und Religionspädagoge. Er ist Professor für islamische Religionspädagogik am Centrum für Religiöse Studien (CRS) und Leiter des Zentrums für Islamische Theologie (ZIT) an der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster. Des Weiteren ist er u.a. Leiter des wissenschaftlichen Beirates der neugegründeten Dokumentationsstelle Politischer Islam. Seine aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind Islamische Religionspädagogik und

deren Didaktik, Moderne Zugänge zur Koranhermeneutik, Systematische Islamische Theologie, Islam in Europa Weitere Infos unter: https://www.uni-muenster.de/ZIT/Personen/Professoren/personen_khorchide_mouhanad.shtml

HS Prof. Dr. Thomas Schlager-Weidinger (Lead) ist Hochschullehrer am Institut für Forschung und Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. Er ist Mitbegründer des Z.I.M.T./Zentrum für Interreligiöses Lernen, Migrationspädagogik und Mehrsprachigkeit, welches er von 2013-2020 leitete. Seine aktuellen Schwerpunkte sind Interreligiöses Lernen, Gedenkpädagogik (hier v.a. die beiden NS-Opfer Franz Jägerstätter und Dr. Johann Gruber) sowie Werte(diskurs). Weitere Infos unter: https://www.phdl.at/ueber_uns/institute_schulen/forschung_entwicklung/personen/

Benjamin Schwarzböck, MSc. arbeitete als Projektmitarbeiter am Institut für Soziologie der Johannes-Kepler-Universität Linz. Er ist in der Jobberatung und im JobCoaching des Jugendservices des Landes OÖ tätig.

Dr. Senol Yağdı ist islamischer Religionslehrer in Wien und Universitätsassistent am Institut für Islamische-Theologische Studien der Universität Wien sowie wissenschaftlicher Projektmitarbeiter im Forschungsprojekt „Christlich-Islamisches Teamteaching“ am Institut für Katechetik und Religionspädagogik der Universität Graz; seine Forschungsschwerpunkte sind Interreligiosität und Religionspädagogik. Weitere Infos unter: <https://ufind.univie.ac.at/de/person.html?id=106162>