

# **Gutachten über die im islamischen Religionsunterricht verwendeten Bücher**

Univ.-Prof. Dr. Wolfram Reiss

# Inhalt

I. Einleitung.....	3
1. Gegenstand der Untersuchung .....	3
2. Gesamtbeurteilung .....	4
2.1. Wertevermittlung .....	4
2.2. Interaktion mit der bzw. Integration in die Mehrheitsgesellschaft .....	4
2.3. Andersgläubige .....	5
2.4. Allgemeine didaktische Beurteilung .....	6
II. Detailanalyse .....	7
1. Wertevermittlung .....	7
2. Darstellung Andersgläubiger .....	13
3. Interaktion mit der bzw. Integration in die Mehrheitsgesellschaft in Österreich ..	25
III. Allgemeine Empfehlungen.....	30
IV. Schlussbemerkungen.....	32

# I. Einleitung<sup>1</sup>

## 1. Gegenstand der Untersuchung

Dem Gutachten lagen vier Bücher<sup>2</sup> vor, die gemäß Impressum dem offiziellen Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht an Pflichtschulen, mittleren und höheren Schulen<sup>3</sup> entsprechen:

1. Nebi UYSAL: Islam in meinem Leben. Religionslehrbuch für die 1. und 2. Schulstufe, hrsg. von der Islamischen Religionsgemeinschaft in Österreich, bearbeitet von Anas Shakfeh, 6. Auflage, Asya-Verlag: Köln 2011, 101 Seiten.
2. Nebi UYSAL: Islam in meinem Leben. Religionslehrbuch für die 1. und 2. Schulstufe, hrsg. von der Islamischen Religionsgemeinschaft in Österreich, bearbeitet von Anas Shakfeh, 6. Auflage, Asya-Verlag : Köln 2011, 191 Seiten.
3. Baki BILGIN: Mein Leben für den Islam 1. Religionslehrbuch für die 5. und 6. Schulstufe, hrsg. von der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich, 6. Auflage, Asya-Verlag : Köln 2011 (Erstauflage 1995), 223 Seiten.
4. Baki BILGIN: Mein Leben für den Islam 2. Religionslehrbuch für die 7. und 8. Schulstufe, hrsg. von der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich, Asya-Verlag : Köln 2011 (Erstauflage 1995), 213 Seiten.

Die Schulbücher wurden im Blick auf den Prozess der Identitätsbildung von Jugendlichen, die Wertevermittlung, die Darstellung von Andersgläubigen und allgemeinen Aspekten der Integration bzw. Interaktion mit der Mehrheitsgesellschaft untersucht und geprüft, ob die Schulbücher den Prozess der Integration und im Besonderen der Identifikation mit Österreich als Land und der Mehrheitsgesellschaft fördern oder nicht. Ebenso wurde untersucht, wie der Umgang mit Nicht-Muslimen dargestellt wird und ob durch etwaige Inhalte segregative Tendenzen gefördert werden oder nicht.

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird an vielen Stellen auf die Nennung beider Geschlechter verzichtet. Soweit daher personenbezogene Begriffe nur in männlicher Form angeführt sind, beziehen sie sich auf beide Geschlechter in gleicher Weise.

<sup>2</sup> 2014 wurden die Bücher für die Schulstufen 1-4 grundlegend überarbeitet. Näheres findet sich unter: <http://www.veritas.at/reihe/islamstunde?subject=19> Die Überarbeitung für weitere Schulstufen ist in Arbeit.

<sup>3</sup> Veröffentlicht in BGBl Nr. 167/19. August 1983 durch Bekanntmachung des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst vom 29. Juli 1983.

## **2. Gesamtbeurteilung**

### **2.1. Wertevermittlung**

Zentrale Werte, die in den Schulbüchern vermittelt werden sind a) die Dankbarkeit und die Verantwortung gegenüber dem Schöpfer, b) die Sauberkeit, Hygiene und Ordnung, c) der Aufruf zum Frieden sowie d) der Aufruf zu einem sozialen Miteinander. Es ist keine Frage, dass es bei diesen Werten viele Anknüpfungspunkte zur österreichischen Gesellschaft gibt, allerdings werden solche Bezüge nicht hergestellt. Problematisch ist, dass an manchen Stellen unterschieden wird zwischen dem Verhalten innerhalb der muslimischen Religionsgemeinschaft und dem Verhalten gegenüber Nicht-Muslimen. Bisweilen ist allerdings auch unklar, ob man nun über Werte spricht, die nur für die innermuslimische Gemeinschaft gelten oder ob es sich um allgemeine Werte handelt. Wenn man diese Unterscheidung aufrechterhalten will, wäre wichtig, eindeutig klar zu legen, welche Werte nur innerhalb der Gemeinschaft bestehen und welche auch gegenüber Nicht-Muslimen gelten. Werte und Normen, die der österreichischen Mehrheitsgesellschaft widersprechen, wurden nicht gefunden.

Etwas problematisch ist, dass der Islam als monolithischer Block vorgestellt wird, ohne geschichtliche Entwicklung und Diversifizierung in verschiedene Gruppen und Strömungen. Dass es vier sunnitische Schulen, diverse schiitische Gruppen, Sufis, moderne Bewegungen und Ausprägungen des Islam in verschiedenen Ländern gibt, wird nicht deutlich und wird nicht thematisiert. Dem Anspruch einer differenzierenden Wahrnehmung des Islam, der oftmals an europäische Gesellschaften herangetragen wird, werden die Schulbücher insoweit nicht gerecht.

### **2.2. Interaktion mit der bzw. Integration in die Mehrheitsgesellschaft**

Das Thema Interaktion mit der bzw. Integration in die Mehrheitsgesellschaft kommt in den untersuchten Schulbüchern nur marginal vor. Sprachlich sind nur an wenigen Stellen österreichische Ausdrücke zu finden, österreichische Orte oder Gegebenheiten werden nur äußerst wenig erwähnt. Kontakte zu Österreichern werden an wenigen Stellen thematisiert, allerdings meist nur in der Form, dass muslimische Kinder österreichische Erwachsene über ihre Religion belehren. Dass Muslime auch etwas von der österreichischen Gesellschaft lernen könnten, wird an

keiner Stelle deutlich. Gutnachbarschaftliche oder freundschaftliche Beziehungen zu Österreichern werden an wenigen Stellen zaghaft angedeutet, jedoch nicht ausführlicher thematisiert. Insoweit muss festgestellt werden, dass die Schulbücher den Prozess der Integration und im Besonderen der Identifikation mit Österreich nicht in besonderer Weise fördern. Allerdings muss auch festgestellt werden, dass die Schulbücher keineswegs eine Segregation von der Gesellschaft fördern. Das Fehlen dieser Fragestellung hängt vermutlich auch damit zusammen, dass eine solche Aufgabe nicht im Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht von 1983 festgehalten wurde.

### **2.3. Andersgläubige**

Christen und Juden oder Andersgläubige werden an keiner Stelle negativ dargestellt. Die Beschreibung der heiligen Schriften und der Propheten, die den monotheistischen Religionen gemeinsam sind, erfolgt allerdings ausschließlich aus islamischer Perspektive. Ansätze zu einer multiperspektivischen Betrachtungsweise, die neuerdings von vielen Didaktikern vorgeschlagen werden, fehlen. Auffällig ist, dass einige Geschichten, die traditionell in der islamischen Erziehung gebraucht werden, um die Beziehungen zu Christen und Juden zu erläutern, in den untersuchten Lehrbüchern fehlen (Religionsgespräch in Abessinien, Vertrag von Medina, Konflikte mit Juden). An vielen Stellen werden nahe liegende Möglichkeiten, die Beziehungen zu Christen (und Juden) zu thematisieren, nicht ergriffen. Dort wo das Verhältnis zu Nicht-Muslimen explizit thematisiert wird, werden traditionelle Unterscheidungen (Gläubige – Leute der Schrift - Ungläubige – Heuchler – Heiden) eingeführt und ein harmonisches Miteinander in der Geschichte behauptet. Beides trägt nur wenig zur Gestaltung des heutigen Zusammenlebens bei. Zudem wird die besondere Problematik des Verhältnisses zu Atheisten / Säkularen oder Angehörigen nicht-monotheistischer Religionen eher verschleiert als erläutert und offen angesprochen. Im Blick auf Andersgläubige ist also festzuhalten, dass zwar keine negativen Äußerungen anzutreffen sind, dass zugleich aber viele Chancen zu einer Entfaltung einer interreligiösen Thematik nicht aufgegriffen werden und dass das Verhältnis zu Menschen mit säkularen Weltanschauungen nicht behandelt wird.

## 2.4. Allgemeine didaktische Beurteilung

Die Schulbücher sind didaktisch veraltet. Die Schulbücher für die Grundschule sind ausschließlich im Schwarz-Weiß-Druck und mit Schwarz-Weiß-Zeichnungen illustriert, die der Mittelstufe teilweise mit Farb-Fotos, allerdings in schlechter Qualität. Es werden fast ausschließlich Wissensfragen gestellt. Zu Diskussionen oder zu Erkundungen der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen wird nicht angeregt. Ausflüge, Besuche von Moscheen oder Kirchen, Museen oder Bibliotheken, Recherchen in Bibliotheken oder im Internet kommen nicht vor. Der Alltag der Schüler, die Begegnung und das Zusammenleben mit Schülern anderer Religionsgemeinschaften werden kaum thematisiert. Man spürt deutlich, dass die Schulbücher in den 90er Jahren auf der Basis eines Lehrplans von 1983 entworfen wurden. Aus Gesprächen mit islamischen Religionslehrern in meinen Lehrveranstaltungen ist mir bekannt, dass viele mit den veralteten Schulbüchern längst nicht mehr zufrieden sind und eigene Materialien benutzen. Insoweit ist bei der hier vorgelegten Evaluation zu berücksichtigen, dass sie vermutlich nicht mehr den aktuellen Stand dessen widerspiegelt, was in österreichischen Schulen vermittelt wird. Vielmehr gibt sie den Stand der 80er/90er Jahre wieder, in der viele Fragenstellungen wie die der Integration und der Auseinandersetzung mit Andersgläubigen noch nicht so deutlich formuliert wurden und auch nicht als Aufgabe des Religionsunterrichtes erachtet wurden.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Es ist darauf hinzuweisen, dass auch im evangelischen und katholischen Religionsunterricht eine Hinwendung zur Behandlung anderer Religionen erst im Laufe der 1980er/90er Jahre erfolgte. Der evangelische Religionspädagoge Günter Rudolf Schmidt wies z.B. lange das Anliegen einer Darstellung anderer Religionen im Religionsunterricht als „Überforderung des Religionsunterrichts“ kategorisch zurück und lässt sogar in seiner bis heute erscheinenden „Christentumsdidaktik“ bis heute andere Religionen noch völlig außen vor. Er vertritt die Auffassung, dass der schulische Religionsunterricht sich ausschließlich auf die beiden christlichen Konfessionen beziehen sollte (vgl. SCHMIDT 2004).

## II. Detailanalyse

### 1. Wertevermittlung

#### UYSAL 1-2

In der 1. und 2. Schulstufe werden vor allem die *Dankbarkeit* gegenüber Gott dem Schöpfer,<sup>5</sup> *Sauberkeit und Ordnung*<sup>6</sup> betont. In Verbindung mit den Reinheitsregeln für das Gebet wird in besonderer Weise hervorgehoben, dass der Islam auf Sauberkeit und Hygiene größten Wert legt. Weitere Themen sind die *Gemeinschaft* der Familie und der Muslime<sup>7</sup>, die religionen - bzw. kulturübergreifende *Gemeinschaft* in der Schule<sup>8</sup> (s.u.), die *Hilfe gegenüber Bedürftigen*<sup>9</sup>, *Umwelt- und Tierschutz*<sup>10</sup> und der *Frieden*<sup>11</sup> als Werte des Islam. An zwei Stellen wird gesagt, dass Islam „Frieden“ bedeutet. Didaktisch mag das gut sein, etymologisch ist diese Definition jedoch falsch, weil es „Hingabe (an Gott), Unterwerfung, Ergebung (in Gottes Willen)“ bedeutet.<sup>12</sup> Ansonsten werden Grundinformationen zu den Glaubensgrundsätzen, zum Koran, zur Moschee und zum Ezzanruf sowie zu den fünf Säulen des Islam gegeben.

#### UYSAL 3-4

In der 3. und 4. Schulstufe wird nochmals bestärkt, dass Islam mit *Frieden* in Verbindung zu bringen ist. Etwas korrekter als in UYSAL 1-2 wird hier Islam definiert als „Hingabe an Allah“ und „Friede mit Allah“ [durch Unterwerfung unter seinen Willen]. Erst im weiteren Sinne wird dann vom Frieden mit den Menschen, mit der Natur, mit der Umwelt und mit sich selbst gesprochen,<sup>13</sup> was aus islamischer Perspektive als Folge der Hingabe zu Gott gesehen wird. Allerdings wird auf der darauf folgenden Seite nochmals behauptet, dass Islam unmittelbar Frieden bedeutet, was nicht korrekt ist.<sup>14</sup> Das Wort „Islâm“ ist zwar von dem Wortstamm s-l-m („wohlbehalten, unversehrt, heil sein“) abzuleiten und hängt mit Friede (salâm) etymologisch zusammen, ist aber nicht bedeutungsgleich.<sup>15</sup>

---

<sup>5</sup> UYSAL 1-2, 2.7.11-13.16-22.69

<sup>6</sup> UYSAL 1-2, 38.45-50, 59.67. 91.

<sup>7</sup> UYSAL 1-2, 55-57.60-65.67.

<sup>8</sup> UYSAL 1-2, 15.72.78

<sup>9</sup> UYSAL 1-2, 76.

<sup>10</sup> UYSAL 1-2, 66.90-95.

<sup>11</sup> UYSAL 1-2, 62.96.

<sup>12</sup> WEHR 593.

<sup>13</sup> UYSAL 3-4, 5.

<sup>14</sup> UYSAL 3-4, 6.

<sup>15</sup> WEHR 591-593.

Eine weitere Lektion widmet sich nochmals der Verpflichtung zur *Dankbarkeit gegenüber Gott dem Schöpfer*.<sup>16</sup>

Im Zusammenhang mit der Biographie des Propheten werden die Bedeutung von *Studium und Arbeit*, guter *Nachbarschaft und Hilfsbereitschaft* als wichtige Werte des Islam hervorgehoben.<sup>17</sup> Ob sich die Pflege guter Nachbarschaft auch auf nichtmuslimische Nachbarn bezieht, geht nicht klar aus den Texten hervor.

Bei der Beschreibung der Zakât, der „Almosenpflicht“,<sup>18</sup> die man vielleicht besser als „obligatorische Läuterungsabgabe“ bezeichnen sollte, weil es sich nicht um eine milde Gabe in beliebiger Höhe, sondern um eine obligatorische Pflicht handelt, die, wie das Gebet, jedem Muslim obliegt, dessen Vermögenswerte ein bestimmtes Maß pro Jahr übersteigt, wird die Bedeutung des *sozialen Ausgleichs zwischen Armen und Reichen* betont. Allerdings wird nur angedeutet, dass dieser soziale Ausgleich sich nur auf die muslimische Gemeinschaft bezieht. Insoweit ist es falsch, wenn gesagt wird, dass „Zakât und Sadaqa die Spannungen zwischen Arm und Reich [beseitigen] und [...] Freundschaft und Einigkeit in der menschlichen Gesellschaft bewirken“, denn die Zahlungen beziehen sich nur auf den Ausgleich und die Einigung innerhalb der *muslimischen* Gesellschaft.<sup>19</sup>

In einem Kapitel am Ende des Buches wird nochmals betont, dass *Sauberkeit und Reinheit* zentrale Werte im Islam sind. Im Unterschied zu der 1. und 2. Schulstufe wird hier nicht nur die *äußerliche Reinheit* (Hygiene) beschrieben, sondern auch auf die *innere Reinheit* wertgelegt. D.h. es geht nicht nur um die Reinigung des Körpers, der Kleider und der Einnahme von reinen Speisen (kein Alkohol, Schweinefleisch, Zigaretten oder Drogen), der Wohnung und der Umwelt, sondern auch um die Reinheit des Herzens und der Zunge, d.h. des guten Umgangs mit anderen Menschen und des Aussprechens der Wahrheit.<sup>20</sup>

In einem anschließenden Kapitel werden Werte wie *Wahrhaftigkeit, Selbstlosigkeit, Großzügigkeit und Gemeinschaftssinn, Treue, Ordnungsliebe und Geduld* als zentrale Werte mit Hilfe von kleinen Geschichten erläutert. Allerdings machen die Beispielgeschichten deutlich, dass sich diese Werte stets nur auf die muslimische Gemeinschaft beziehen.<sup>21</sup> Eingeschoben ist ein Kapitel, in dem die

---

<sup>16</sup> UYSAL 3-4, 11-22.

<sup>17</sup> UYSAL 3-4, 66-67.

<sup>18</sup> UYSAL 3-4, 135-138.

<sup>19</sup> Im Unterschied hierzu hat das Christentum auf der Basis der Geschichte vom barmherzigen Samariter (Lk 10, 25-37) stets betont, dass soziale Tätigkeit über konfessionelle und religiöse Grenzen hinweg gewährt wird.

<sup>20</sup> UYSAL 3-4, 155-159.

<sup>21</sup> UYSAL 3-4, 161-168.



Kinder zur Befolgung von *Tischmanieren* angehalten werden<sup>22</sup> sowie eine Einheit, die über Charakteristika der Religionen informieren soll.

Zum Schluss des Buches werden einige Bilder mit kurzen Bildunterschriften wiedergegeben, die nochmals einige Werte vermitteln sollen, wie *Freundschaft, Aufrichtigkeit, sportliche Betätigung* und *Heimatliebe*.<sup>23</sup>

## BILGIN 5-6

Das Buch beginnt mit der Beschreibung des „Mukallaf“, des Muslims, der geschlechts- und religionsreif und damit verantwortlich ist für seine Handlungen. *Verantwortung* wird darin gesehen, das von Gott Erlaubte zu tun und das von ihm Verbotene zu unterlassen (Gegensatz *Áallâl-Íarâm*). Als zentrale Dinge, die Gott verboten hat, werden ausgeführt: Gott etwas beizugesellen, zu töten, die Ehe zu brechen, zu stehlen, zu lügen, die Eltern zu missachten, die Geschöpfe Gottes zu misshandeln, Alkohol zu trinken, Schweinefleisch zu essen.<sup>24</sup> Bezüge zu den jüdisch-christlichen Geboten, die ja zum Teil identisch sind, werden nicht dabei hergestellt.

Bei der Beschreibung der Suren und Verse des Koran wird erwähnt, dass die Suren nicht nur familiäre, gemeinschaftliche und staatliche Bereiche betreffen, sondern auch die Beziehungen zwischen Muslimen untereinander und zu anderen Menschen. Als Beispiel werden Sure 22, 39-40 und Sure 2, 190 herangezogen, mit denen der *Verteidigungskrieg legitimiert* wird.<sup>25</sup> Dabei handelt es sich um Surenverse, die ausschließlich von einem Verteidigungskrieg sprechen und die auch die Schonung von Nicht-Kombattanten (explizit werden Klöster, Kirchen, Synagogen) erwähnen sowie jede Maßlosigkeit beim Töten verbieten. Außer dem bloßen Koranzitat wird die Thematik des Dschihads bzw. des Krieges jedoch nicht weiter im Text ausgeführt. Dass Dschihad auch im Sinne einer spirituellen Anstrengung gemeint sein kann, was oftmals bei westlichen Darstellungen bemängelt wird, wird nicht erläutert.

Das Buch widmet sich (nach einer nochmaligen äußerst detaillierten Beschreibung des rituellen Gebetes) der Morallehre des Islam.<sup>26</sup> Dabei werden besonders die Aspekte der *Liebe, Aufmerksamkeit* und des gegenseitigen *Respekts* zwischen den Familienangehörigen betont. Im Unterschied zu manchen

---

<sup>22</sup> UYSAL 3-4, 169-170.

<sup>23</sup> UYSAL 3-4, 184-187.

<sup>24</sup> BILGIN 5-6, 4-29.

<sup>25</sup> BILGIN 5-6, 40. Ähnlich nochmals BILGIN 5-6, 70 mit Verweis auf Sure 2, 191.

<sup>26</sup> BILGIN 5-6, 135-174.

Religionsbüchern in der islamischen Welt werden hier nicht nur der Gehorsam und die Verpflichtungen der Kinder gegenüber den Eltern betont, sondern auch die Verpflichtungen der Eltern gegenüber den Kindern: „Die Eltern haben ihre Kinder als Gabe Allahs zu betrachten und dementsprechend mit Herrlichkeit und Liebe zu betreuen. Sie sollen mit ihren guten Taten Vorbild sein und den Kindern in schwierigen Situationen mit schönen Worten raten und zur Seite stehen.“<sup>27</sup> Allerdings gehen die Bücher lange nicht so weit wie die palästinensischen Schulbücher, die sehr massiv Rechte für die Kinder in der Familie einfordern, die die Gleichberechtigung der Mädchen betonen, das Thema Gewalt in der Familie thematisieren und das traditionelle Rollenbild massiv in Frage stellen und sogar inklusive Sprache benutzen. Es wäre zu überlegen, ob bei der Revision der Schulbücher nicht diese sehr progressiven Ausführungen einmal begutachten könnte, um zu überlegen, ob die eine oder andere Einheit auf österreichische Verhältnisse übertragen, übernommen werden könnte.<sup>28</sup>

An guten *Tugenden* werden in dem Schulbuch folgende aufgezählt und beschrieben:

a) die Ehrfurcht vor Gott, b) die Großzügigkeit, c) die Geradheit (im Unterschied zu Verrat und Treuebruch), d) das Schamgefühl, e) das Anstrengen für das Gute, f) die Dankbarkeit gegenüber Gott und den Menschen, g) die Geduld, h) die Beratung (in wichtigen Angelegenheiten), i) die gegenseitige Hilfe, j) das Zurückhalten in der Rede, k) die Gerechtigkeit, l) die Bescheidenheit, m) die Genügsamkeit, n) das Vertrauen auf Gott, o) die Bedächtigkeit, p) die Verbindung mit den Verwandten, q) die Keuschheit, r) das Mitleid, s) das Halten von Versprechen, t) das Nachsehen von Fehlern und u) das Prinzip des Erleichterns.<sup>29</sup> An *negativen Handlungen*, die man unterlassen soll, werden aufgezählt und beschrieben: a) Das Lügen, b) die üble Nachrede, c) das Hetzen gegen andere d) die Verleumdung e) der Neid, f) die böse Vermutung und g) die Verspottung.<sup>30</sup> Eine Auseinandersetzung mit christlichen Werten findet auch hier nicht statt, obwohl es zahlreiche Anknüpfungspunkte gäbe.

Im Anschluss an dieses Kapitel werden nochmals Grundregeln des „islamische[n] gute[n] Benehmen[s] im Umgang mit den Mitmenschen“ beschrieben. Was allerdings folgt sind ausschließlich Regeln des guten Umgangs mit *Muslimen* (Höflichkeit, Freundlichkeit, gegenseitige Hilfe, Verteidigung gegen unwahre

---

<sup>27</sup> BILGIN 5-6, 141.

<sup>28</sup> REISS 2004; REISS 2005, 401-409; REISS 2005A.

<sup>29</sup> BILGIN 5-6, 144-161.

<sup>30</sup> BILGIN 5-6, 161-167.

Vorwürfe, islamische Grußregeln, gegenseitige Besuche, Achtung vor Älteren, gute Nachbarschaft).<sup>31</sup> In den Texten, die das Verhalten betreffen, ist oft nicht so ganz deutlich, ob es sich nur um Verhaltensregeln handelt, die die Beziehung zu Muslimen betreffen oder um allgemeine Verhaltensregeln, die für den Umgang mit allen Menschen gelten. Hier wäre eine Präzisierung notwendig.

#### BILGIN 7-8

Bei der Beschreibung des Glaubens an die Vorherbestimmung wird einerseits gesagt, dass alles durch Gott vorherbestimmt ist. Andererseits wird die Verantwortung des Menschen betont: „Der Mensch darf die göttliche Vorherbestimmung weder im Diesseits noch im Jenseits als Ausrede gebrauchen. Die göttliche Vorherbestimmung bedeutet keinen Zwang für unsere Handlungen, sondern bedeutet, dass keine Sache Allah, dem Allwissenden, geheim ist, und dass jede Sache unter seinem Wissen und unter seiner Kontrolle zustande kommt.“<sup>32</sup> Es wird also die asch'aristische Auffassung vertreten, die in der Tat zur dominierenden Schule im sunnitischen Islam wurde. Über die Frage der Willensfreiheit und der Prädestination gab es in den ersten Jahrhunderten des Islam jedoch große Auseinandersetzungen zwischen verschiedenen Schulen und Richtungen. Statt mit dem Zitat „Der Gesandte Allahs hat die Gläubigen dazu ermahnt, über die Vorherbestimmung keine abirrende Diskussion zu führen (A. Ēatīb, al-Qadā wa l-Qadar: 228-230)“<sup>33</sup> jegliche Diskussion zu unterbinden, wäre zu überlegen, hier verschiedene Koranverse anzuführen, um die Schüler zunächst selbst einmal diskutieren zu lassen, wie es nach ihrer Meinung mit der Willensfreiheit des Menschen auf der Basis von Koranaussagen aussieht, um dann die verschiedenen Positionen der historischen Schulen darzustellen. Dies würde dazu beitragen, dass deutlich wird, dass es im Islam einen Diskurs über verschiedene theologische Themen gibt und der Islam kein monolithischer Block ist, sondern vielgestaltig und es verschiedene Richtungen und Strömungen gibt sowie auch eine geschichtliche Entwicklung mit verschiedenen Positionen zu dieser Frage gab. Evtl. könnten dann auch Bezüge zur christlichen und philosophischen Diskussion über diese Frage hergestellt werden, um aufzuzeigen, dass es ganz ähnliche Diskussionen auch im Christentum und in westlicher Philosophie genau in dieser zentralen Frage gab.

---

<sup>31</sup> BILGIN 5-6, 167-174.

<sup>32</sup> BILGIN 7-8, 36.

<sup>33</sup> BILGIN 7-8, 37.

Die zweite Einheit des Buches befasst sich nochmals ausführlich mit der Reinheit.<sup>34</sup> Der Islam wird als „Religion der Sauberkeit“ bezeichnet, da die Stichwörter „Wasser“, „Sauberkeit“ und „Reinheit“ zu den häufigsten Themen gehören, die im Koran und im Hadith erwähnt werden.<sup>35</sup> Dementsprechend werden die Bestimmungen für die Durchführung der rituellen Handlungen bis ins Detail ausgeführt. Auch die Ersatzhandlungen in Grenzsituationen, z.B. bei Krankheit oder fehlendem Wasser werden erläutert. Was allerdings völlig fehlt ist die Auseinandersetzung damit, dass es in der westlichen Gesellschaft oftmals nicht so einfach ist, diese rituellen Handlungen durchzuführen. Entweder weil geeignete Vorrichtungen nicht vorhanden sind, weil Institutionen keine Rücksicht darauf nehmen, da es zu Konflikten kommen kann, wenn z.B. beim Reinigen der Füße in kleinen Waschbecken Toiletten unter Wasser gesetzt werden (Schule!), oder weil in öffentlichen Institutionen (z.B. Krankenhaus) Duschzeiten vorgegeben werden, die nicht den rituellen Bedürfnissen entsprechen u. ä. Hier wäre es gut, diese Probleme zu thematisieren und konkrete Lösungsvorschläge zu präsentieren, die zeigen, wie Jugendliche praktisch die rituellen Waschungen und die rituellen Gebete durchführen können, ohne in Konflikt mit Institutionen und Personen zu kommen, die oft nur wenig Verständnis für diese religiösen Notwendigkeiten mitbringen.

Im dritten Kapitel wird nochmals betont, dass Muslime sich für *Frieden und Ordnung* in der Welt verantwortlich fühlen. Alle Gesandten Gottes hätten sich für eine friedliche, freundliche und gerechte Weltordnung eingesetzt.<sup>36</sup> Anschließend werden nochmals die fünf Hauptpflichten der Muslime beschrieben. Unter anderem wird behauptet, dass diese seit Muhammad unverändert geblieben seien. Rituelle Gebete, Fasten, Läuterungsabgabe und Pilgerfahrt seien völlig unverändert geblieben: „Es wurde niemals und nirgendwo über die Existenz und die Erfüllungsart dieser Gottesdienste unserer Religion diskutiert.“<sup>37</sup> Auch hier taucht also wieder die Bestreitung jeglicher historischen Entwicklung der Religion auf, die nur schwer mit den Quellen zu vereinbaren ist. Zudem passt dies nicht zusammen mit der Diversität, die es durchaus in den verschiedenen sunnitischen Schulen, der Schia und in regionalen Ausprägungen gibt. Gerade weil in europäischen Ländern Muslime mit verschiedener Herkunft und Traditionen zusammenkommen, wäre die Frage, ob es nicht sinnvoll wäre, diese Unterschiede zu thematisieren, um eine Offenheit für die

---

<sup>34</sup> BILGIN 7-8, 45-66.

<sup>35</sup> BILGIN 7-8, 45.

<sup>36</sup> BILGIN 7-8, 67-69.

<sup>37</sup> BILGIN 7-8, 73.

Pluralität im Islam bei den Kindern zu wecken. Beim Gebet wird statt dem täglichen Gebet das Freitagsgebet genauer erläutert.<sup>38</sup>

## 2. Darstellung Andersgläubiger

### UYSAL 1-2

Andersgläubige kommen in der 1. und 2. Schulstufe nicht in den Blick. Es wird nur kurz erwähnt, dass der islamische Glaube frühere Propheten wie Noah, Moses und Jesus anerkennt.

### UYSAL 3-4

Zaghaft wird angedeutet, dass es Ehen gibt, in denen die Frau zum Islam konvertiert ist („Meine Mutter heißt Maryam. Der alte Name meiner Mutter war Maria“). Kinder werden aufgefordert islamische Namen mit christlichen zu identifizieren (Maria-Maryam, Josef – Jusuf). Offensichtlich soll die Nähe zwischen Christentum und Islam zum Ausdruck kommen.<sup>39</sup>

Bei der Darstellung des Glaubens an die heiligen Bücher wird ausschließlich die islamische Perspektive auf Thora, Evangelium und Psalmen wiedergegeben.<sup>40</sup> Es wird zwar gesagt, dass dies die Bücher des Judentums und des Christentums seien, aber es wird nicht gesagt, dass es darüber hinaus andere Bücher gibt, die Bestandteil der Hebräischen Bibel bzw. der Bibel des Alten und Neuen Testaments sind und dass es im Christentum und Judentum ein anderes Offenbarungsverständnis gibt: Weder die Hebräische Bibel sind Moses „offenbart“ worden noch ist das Neue Testament oder das Evangelium Jesus „offenbart“ worden. Vielmehr handelt es sich um die Geschichte des Volkes Israel sowie von Jesus und um Briefe von Aposteln, die in einem längeren Prozess überliefert und aufgezeichnet wurden. Außerdem wird die islamische These von der Schriftverfälschung (taîrif) dieser Bücher angedeutet, indem gesagt wird: „Die Menschen haben nach dem Tode des jeweiligen Propheten manche seiner Offenbarung vergessen oder durch ungenaue Überlieferung entstellt.“<sup>41</sup> Hier wäre es gut, wenn bei einer Revision eine multiperspektivische Sicht wiedergegeben wird, in der man einerseits die islamische Position darstellt, die von ursprünglichen

---

<sup>38</sup> BILGIN 7-8, 84-96.

<sup>39</sup> UYSAL 3-4, 3-4.

<sup>40</sup> UYSAL 3-4, 29-33.

<sup>41</sup> UYSAL 3-4, 31.

Offenbarungen (Thora und Evangelium) ausgeht, die verloren gegangen sind, andererseits auch kurz darüber berichtet wird, welche Bücher tatsächlich heute im Judentum und im Christentum als Heilige Bücher gebräuchlich sind, die teilweise den gleichen Namen tragen.<sup>42</sup>

Ähnliches ist auch über das Kapitel über die Propheten zu sagen. Der Glaube an Noah, Abraham, Moses und Jesus wird zwar eindeutig bestätigt, zugleich wird jedoch mit keinem Wort darauf hingewiesen, dass im Christentum Jesus eine andere Stellung einnimmt als im Islam. Man könnte z.B. einen Text aus der Bibel (z.B. Mk 1,11 oder Mk 15,31-39) und einen Text aus dem Koran (Sure 19,30-37), nebeneinander stellen und zur Aufgabe geben, dass die Kinder selbst herausarbeiten, wie Jesus bezeichnet wird. Auch auf die Unterschiede im Prophetenverständnis könnte eingegangen werden, denn nach jüdischem und christlichem Verständnis ist es keineswegs so, dass die Botschaft aller Propheten gleich geblieben ist und dass mit den Propheten das Gleiche verbunden wird.<sup>43</sup>

Darüber hinaus wäre zu fragen, ob nicht auch bei den anderen Glaubensartikeln eine multiperspektivische Darstellungsweise gewählt werden könnte. Der Glaube an einen Schöpfergott, an die Engel, heilige Bücher und die Auferstehung könnte durchaus auch als eine Gemeinsamkeit zwischen Juden, Christen und Muslimen dargestellt werden, allerdings sollte dann auch auf einige Unterschiede hingewiesen werden.

Die Vertreibungen und das Massaker an den Juden werden bei der Schilderung der Biographie Muhammads ausgeklammert. Dies kann möglicherweise aus pädagogischen Gründen erfolgt sein, weil es als eines der dunklen Kapitel angesehen wird, das erstens Jugendlichen nur schwer zu erklären ist und zweitens möglicherweise einen Anti-Judaismus schüren könnte, den man vermeiden möchte. Zum anderen könnte es dadurch bedingt sein, dass in der islamischen Rechtstradition niemals daraus abgeleitet wurde, dass eine grundsätzliche Feindschaft gegenüber Juden besteht. D.h. dass es sich um ein singuläres historisches Ereignis handelt, das die Bündnisfähigkeit mit Juden nicht in Frage stellt. Andererseits ist das Auslassen schwieriger Epochen meist nicht hilfreich, weil Jugendliche lernen müssen, auch dazu reflektiert Stellung zu nehmen. Sofern man

---

<sup>42</sup> Vgl. hierzu ausführlich meine Kritik an ägyptischen Schulbüchern: REISS 2011. In türkischen Schulbüchern wurde übrigens in der Revision von 2000 der Vorwurf der Schriftverfälschung aus den Schulbüchern entfernt. (Vgl. BARTSCH 2005, 184). Stattdessen erfolgen genauere Informationen über die christliche Bibel. Es wäre zu fragen, ob ein ähnlicher Ansatz nicht auch in islamischen Schulbüchern möglich wäre.

<sup>43</sup> Vgl. REISS 2011.

diese Ereignisse anspricht, sollte dies jedoch sehr vorsichtig getan werden, um Anti-Semitismen zu vermeiden.<sup>44</sup> Der Schwerpunkt könnte darauf gelegt werden, dass, aufgrund der Verträge Muhammads mit jüdischen Stämmen, Juden prinzipiell als bündnisfähig betrachtet werden. Dies wurde auch durch die Konflikte, die es in verschiedenen Zeiten gab, nie von dem islamischen Recht in Frage gestellt. In jedem Fall wäre es gut, wenn erwähnt werden würde, dass Muhammad als Schlichter zwischen den verschiedenen Stämmen nach Yathrib eingeladen und dass ein Friedens- und Loyalitätsvertrag zwischen Juden, Ausgewanderten und den ansässigen Stämmen in Medina geschlossen wurde.

Im Zusammenhang mit der Beschreibung der ersten vier Kalifen wird über eine erste legendäre Begegnung von Christen und Muslimen bei der Kapitulation von Jerusalem berichtet. Der Fokus der Geschichte liegt hier auf der Demut des Kalifen, der seinen Sklaven auf einem Kamel reiten lässt, während er zu Fuß geht.<sup>45</sup> In palästinensischen Schulbüchern wird hingegen der Schwerpunkt auf die interreligiöse Toleranz gelegt, die darin gesehen wird, dass der Kalif darauf verzichtet habe, in der Grabeskirche zu beten, um zu vermeiden, dass diese Kirche in eine Moschee umgewandelt wird. Es wäre zu überlegen, ob man hier nicht auch diese interreligiöse Perspektive stärker berücksichtigen könnte.<sup>46</sup>

Auch bei der Geschichte von Uthman, der sich mit einem Juden die Wasserrechte an einem Brunnen teilte,<sup>47</sup> könnte man den einfachen Satz hinzufügen, dass verbindliche Verträge mit Nicht-Muslimen möglich sind, statt nur den Fokus darauf zu legen, dass Uthman sich um die ihm anvertrauten Muslime kümmerte.

Es fehlt aber nicht nur an Auseinandersetzung mit interreligiösen Fragestellungen, obwohl durchaus der Stoff dazu Gelegenheit bieten würde. Vielmehr ist auch das Fehlen jeder Auseinandersetzung mit der innerislamischen Pluralität festzustellen. So wird mit keinem Wort bei dem Abschnitt über Ali<sup>48</sup> erwähnt, dass er und seine leiblichen Nachkommen für die Zaiditen, Ismailiten, Imamiten und Aleviten besondere Bedeutung besitzt und dass sie ihn als einzigen

---

<sup>44</sup> In Ägypten führt die Schilderung der Auseinandersetzung mit jüdischen Stämmen in den islamischen Religionsbüchern zu massiven anti-semitischen Äußerungen. In anderen Ländern werden die Ereignisse als bloße historische Ereignisse beschrieben. In Palästina vermeidet man diese Erzählungen und betont entsprechend der islamischen Rechtstradition die Vertragsfähigkeit mit Juden. Letzteres wäre vielleicht ein pädagogisch sinnvolles Vorgehen, das aufgegriffen werden könnte.

<sup>45</sup> UYSAL 3-4, 70-71.

<sup>46</sup> Vgl. REISS 2005, 398-400.411-412; REISS 2005a.

<sup>47</sup> UYSAL 3-4, 72-73.

<sup>48</sup> UYSAL 3-4, 74-75.

rechtmäßigen Nachfolger von Muhammad ansehen, im Unterschied zu den Sunniten. Auch die Ausprägungen des Islam in verschiedenen Nationen und Kulturen wird nicht thematisiert, obwohl dies auch für die muslimische Gemeinschaft in Österreich von Bedeutung ist. Ein bosnischer Islam unterscheidet sich nun aber einmal von einem saudischen, türkischen, schwarzafrikanischen oder pakistanischen Islam. Zudem werden nirgendwo die verschiedenen sunnitischen Schulen beschrieben oder der Sufismus als eigene Strömung innerhalb des Islam. Auch Reformen und militante Gruppen des Islam werden nicht thematisiert.

Um die Diversität und Pluralität im Islam deutlich zu machen, mit denen Jugendliche auch in Österreich konfrontiert werden, wäre es sinnvoll, die verschiedenen Schulen, Richtungen und regionalen Ausprägungen im Islam zu beschreiben. Selbst wenn ein eigenständiger schiitischer oder alevitischer Religionsunterricht in Österreich eingeführt werden sollte, würde diese Aufgabe weiterhin bestehen bleiben. Genauso wie im katholischen oder evangelischen Religionsunterricht Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den beiden christlichen Konfessionen thematisiert werden, sollte auch die Diversität der islamischen Gemeinschaft behandelt werden. Dies würde jedenfalls die Dialogfähigkeit der muslimischen Schüler stärken. Festzustellen bleibt jedenfalls, dass die gegenwärtigen Schulbücher in dieser Hinsicht keine Hilfe bieten und ausschließlich eine Darstellung des Islam aus sunnitischer Perspektive präsentieren.

Am Ende des Buches wird etwas zusammenhanglos zwischen den Werten „Treue“ und „Ordnungsliebe“ ein Text und eine Tabelle eingeschoben, die interreligiöse Thematik oberflächlich aufgreift.<sup>49</sup> Im Text wird gesagt, dass das Symbol des Halbmonds das Symbol des Islams ist, während das Symbol des Christentums das Kreuz ist, das man deshalb „überall, in den Kirchen, und auch in allen Klassenzimmern und Krankenhäusern“ sehen kann.<sup>50</sup> Was das Symbol des Judentums ist, weiß das Kind gemäß dem Text nicht, aber „am nächsten Tag erklärt ihnen der Religionslehrer alles, was sie über die Religionen wissen wollen.“<sup>51</sup> Was das ist, erfährt der Leser in dem Buch jedoch nicht. Die „wichtigsten Informationen über die Religionen“ werden dann in einer Tabelle festgehalten, in der es die Spalten Gott, Prophet, Heiliges Buch, Wöchentlicher Ruhetag, Heilige Städte, Gebetshaus und Gebetsankündigung gibt. Darunter werden nur noch die Religionen Buddhismus,

---

<sup>49</sup> UYSAL 3-4, 174-175.

<sup>50</sup> UYSAL 3-4, 174.

<sup>51</sup> UYSAL 3-4, 175.



Hinduismus, Konfuzianismus und Naturreligionen aufgezählt.<sup>52</sup> Sicherlich können solche Übersichten bisweilen hilfreich sein, allerdings steht zu befürchten, dass hier nur sehr oberflächlich und ausschließlich aus der Perspektive des Islam Informationen gegeben werden. Nicht zuletzt muss man etwas vorsichtig sein mit den Vergleichen, denn Glocke, Ezzan und Schofar haben durchaus nicht die gleiche Funktion wie auch mit den Begriffen Thora, Evangelium und Qur'an durchaus unterschiedliches verstanden wird. Auch hat der Sabbat als echter Ruhetag im Judentum eine andere Bedeutung wie der christliche Sonntag, der als Tag der Auferstehung begangen wird und auf den nur manche jüdische Vorstellungen der Arbeitsruhe übertragen wurden. Im Islam hingegen gibt es die Konzeption eines Ruhetages prinzipiell nicht.<sup>53</sup> Auch ist die unterschiedliche Bezeichnung Gottes mit Jahwe (Judentum), Gott Vater-Sohn-Heiliger Geist (Christentum), Allâh (Islam) nicht unproblematisch, denn es ist ja ein eindeutiges Bekenntnis des Propheten Muhammad gewesen, dass Allâh den einen Gott meint, den Juden, Christen (und Hanifen) ebenso bekennen. Hier wird also durch die unterschiedliche Bezeichnung Gottes als Jahwe, (dreieiniger) Gott und Allah eine künstliche Unterscheidung getroffen, die dazu führen könnte, dass Kinder das so verstehen, dass Juden, Christen und Muslime drei verschiedene Götter anrufen. Dies ist für die interreligiöse Erziehung mit Sicherheit kontraproduktiv und widerspricht dem islamischen Bekenntnis zu dem einen Gott, den Juden, Christen und Muslime gemeinsam anrufen.<sup>54</sup>

## BILGIN 5-6

Bei der Wiedergabe der Muhammadbiographie, die hier nun sehr viel ausführlicher als in der Grundstufe erfolgt,<sup>55</sup> ist auffällig, dass die Geschichte von der interreligiösen Begegnung zwischen dem äthiopischen (christlichen) König und den

---

<sup>52</sup> UYSAL 3-4, 175.

<sup>53</sup> Geschäfte sind dementsprechend in islamisch geprägten Ländern nur zur Zeit des Freitagsgebets geschlossen und haben in der Regel davor und danach wieder geöffnet. Um einen Feiertag zu haben, gibt es nicht wenige muslimische Firmen und öffentliche Einrichtungen, die stattdessen den christlichen Sonntag als freien Tag eingeführt haben.

<sup>54</sup> Arabischsprachige Juden und Christen im Nahen Osten beten übrigens selbstverständlich ebenso zu Allâh, dem einen Gott. Die Unterscheidung von Gott und Allâh ist genauso wie wenn man sagen wollte, dass die Franzosen einen Gott namens „Dieu“ anbieten und die Engländer einen Gott namens „Lord“. Allah meint den einen Gott, den Juden, Christen und Muslime gemeinsam anbeten. Hier sollte bei einer künftigen Revision keine künstliche Unterscheidung getroffen werden, zumal sie dem islamischen Bekenntnis eindeutig widerspricht. Die Identifizierung des Gottes der Muslime mit dem des Volkes Israel wird darüber hinaus auch von jüdischer Seite geteilt: Für Juden wird der Islam religionsrechtlich bereits seit dem Mittelalter nicht als Götzendienst eingestuft. Zweifel hegt das Judentum in dieser Hinsicht eher gegenüber dem Christentum.

<sup>55</sup> BILGIN 5-6, 51-82.

Geflüchteten nicht enthalten ist. Der christliche äthiopische König schützt nach der islamischen Tradition die geflüchteten Muslime vor der Auslieferung an die heidnischen Quraish und bestätigt nach der Rezitation der Sure Maryam (Sure 19, die die Kindheitsgeschichte Jesu enthält) und nach Erkundigungen über die Lehren Muhammads, die Nähe zwischen Christentum und Islam. Hier wird hingegen nur erzählt, dass Muslime in zwei Schüben nach Abessinien auswanderten.<sup>56</sup> Diese Geschichte ist in allen islamisch geprägten Ländern eine der zentralen Erzählungen in der religiösen Erziehung, um die engen Beziehungen zwischen Christentum und Islam zu betonen. Hier wäre zu fragen, warum diese Geschichte ausgeklammert wurde und ob diese bei einer künftigen Revision der Schulbücher nicht mit aufgenommen werden könnte. Sie gehört jedenfalls in der islamischen Tradition zu den klassischen Geschichten mit denen das Verhältnis zwischen Christen und Muslimen thematisiert wird.<sup>57</sup>

Das Abkommen von Medina, das viele Muslime als eine der zentralen Dokumente ansehen, dass es im Islam von Anfang an eine Gleichberechtigung und Partizipation von Nicht-Muslimen gegeben hat, die sogar dieses Abkommen als Vorwegnahme der Menschenrechtsprinzipien des 20. Jh. ansehen, wird hier nur ganz kurz beschrieben. Eine interreligiöse Thematik wird nicht entfaltet. Dies ist bedauerlich, denn der Vertrag von Medina hat in der Tat über Jahrhunderte hinweg in der islamischen Welt zur Legitimation von Verträgen mit Juden und Christen gedient, die dem Judentum und Christentum ermöglichten, in der islamischen Welt zu leben, ihren Traditionen nachzugehen und eigene Rechte im Bereich des Personalstatusrechts zu pflegen. Zudem spielt der Text auch in der Debatte über Menschenrechte im Islam eine bedeutende Rolle.<sup>58</sup> Auch die Vertreibung und das Massaker an jüdischen Stämmen, zu denen es nach islamischer Tradition gekommen ist, werden bei der hier wiedergegebenen Muhammadbiographie nicht erwähnt. Bei einer Revision der Schulbücher könnte in Erwägung gezogen werden, ob und wie man diese problematischen historischen Ereignisse in höheren Klassenstufen aufgreifen könnte, denn es macht keinen Sinn sie völlig zu verschweigen, da in der gesellschaftlichen Debatte über den Islam, die Kinder mit diesen kriegerischen Erzählungen konfrontiert werden.<sup>59</sup>

---

<sup>56</sup> BILGIN 5-6, 60.62.

<sup>57</sup> Vgl. REISS 2005, 107-108; BARTSCH 2005, 240.338.448; REISS 2011, 366.

<sup>58</sup> REISS 2005, 112-113; 120-123.

<sup>59</sup> Zur problematischen Darstellung des Judentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder vgl. REISS 2010.

In Kap 6.1.5. wird das Verhältnis zu Nicht-Muslimen explizit thematisiert. Dabei wird auf den Vertrag von Umar mit der Stadt Jerusalem Bezug genommen und es wird gesagt, dass „Glaubens- und Gewissensfreiheit [...] seit der Zeit von Muhammad“ gegolten habe und dass diese „beispielhaft gegenüber den Leuten der Heiligen Schriften (Ahlu l-Kitâb) realisiert“ wurde. „Sie wurden nirgendwo wegen ihres Glaubens unterdrückt, da der Islam die Unterdrückung prinzipiell verboten hat.“<sup>60</sup> Von den didaktischen Zielen (Erziehung zur Toleranz) her gesehen mag diese Darstellung sinnvoll sein, mit der Geschichte hat sie jedoch wenig zu tun. Denn sie verschweigt, dass diese Glaubens- und Gewissensfreiheit nur gegenüber Angehörigen anerkannter monotheistischer Religionen galt, keineswegs jedoch gegenüber Polytheisten oder Atheisten.

Bis heute gibt es in den meisten Ländern des Nahen Ostens Listen von ausschließlich monotheistischen Religionsgemeinschaften, die anerkannt werden.<sup>61</sup> Wer sich jedoch öffentlich als Atheist erklärt, einer polytheistischen Religion oder einer neuen nicht anerkannten Religionsgemeinschaft angehört, kann erhebliche Schwierigkeiten haben, seine Bürgerrechte zu wahren, da in den meisten Staaten des Nahen Ostens das Personalstatusrecht nach dem Recht der anerkannten Religionsgemeinschaften geregelt wird. Anhänger der Bahai oder der Ahmadiyya-Bewegung haben ebenso Schwierigkeiten wie Mormonen, Baptisten oder Jehovas Zeugen.<sup>62</sup> Ebenso gab es in jüngerer Zeit Fälle, in denen Muslimen wegen religionskritischer Äußerungen unterstellt wurde, dass sie vom Islam abgefallen wären.<sup>63</sup>

Des Weiteren ist problematisch, dass hier davon gesprochen wird, dass es keinerlei Unterdrückung gegeben hat. Dies ist historisch falsch. Selbstverständlich hat es Diskriminierungen gegeben. Sie wurde zum einen durch die Tributzahlung ausgedrückt, die oftmals mit öffentlichen Demütigungen verbunden war, zum anderen durch unterschiedliche Besteuerung<sup>64</sup> und zum dritten durch willkürliche Einschränkungen, die von Zeit zu Zeit mehr oder weniger stark waren.<sup>65</sup> Der

---

<sup>60</sup> BILGIN 5-6, 142.

<sup>61</sup> Vgl. PRADER 1991.

<sup>62</sup> Vgl. PINK 2003. Das Problem der Religionsfreiheit für nicht monotheistische Gruppen und das Problem des Religionswechsels wird grundlegend von FORSTNER 1991 behandelt.

<sup>63</sup> Der bekannteste Fall aus der jüngeren Zeit ist der des Islamwissenschaftlers Na'ûr Íâmîd Abû Zaid, gegen den wegen seiner kritischen Koraninterpretation ein Verfahren wegen Apostasie in Ägypten eingeleitet wurde und der von seiner Frau zwangsgeschieden werden sollte. Vgl. THIELMANN 2003. Ein weiteres Problem stellen die Muslime dar, die zum Christentum konvertieren wollen. Vgl. REISS 1998, 295-296.

<sup>64</sup> Vgl. REISS 2005, 247-250. 274-279.

<sup>65</sup> Vgl. hierzu REISS 2005, 182-183; 203-214. 250-252.278-279.

abgedruckte Text des Vertrages von Umar verschweigt auch, dass es nicht nur eine Toleranz gab, sondern dass die byzantinischen Christen zugunsten der bisher als Häretiker betrachteten Gruppen entmachtet wurden und dass die Juden (auf Betreiben der Christen) der Stadt verwiesen wurden. Nicht zuletzt sollte darauf hingewiesen werden, dass es sich bei dem Vertrag um eine Kapitulationsurkunde handelte, die angesichts erdrückender Übermacht und fehlender Unterstützung aus Byzanz zustande kam, d.h. also durchaus unter dem Druck militärischer Übermacht und somit unter Zwang.<sup>66</sup>

Insoweit könnte erwogen werden, den vollen Text des Umar-Vertrages abzudrucken, und historische Zusatzinformationen zu geben. Didaktisch wäre es geschickt, die Schüler herausarbeiten zu lassen, welches Toleranzverständnis hier zum Ausdruck gebracht wird und wo die Grenzen zum modernen Toleranzverständnis liegen. Durchaus könnte aber betont werden, dass diese Toleranz gegenüber anderen Religionen über Jahrhunderte größer war als die im christlichen Abendland praktizierte, die erst nach den Religionskriegen des 17. Jh. sich langsam entwickelte.

Es könnte auch überlegt werden, ob nicht auch ein anderer Koranvers zur Begründung der Toleranz herangezogen wird, denn 2,256 bezieht sich ausschließlich auf die Toleranz gegenüber monotheistischen Religionen. Aus der Sicht muslimischer Reformier sind schöpfungstheologische Begründungen auf Basis der Suren 32,9; 17, 70; 15,29 und der Gedanke der Menschen als *Ēalīfat Allāh*, „Stellvertreter bzw. Nachfolger Gottes“, besser geeignet, weil hier nicht nur von einer Toleranz gegenüber Monotheisten, sondern generell von einer Würde jedes Menschen gesprochen wird.<sup>67</sup> Ebenso könnte eventuell Sure 49, 13 eine Rolle spielen, weil hier von einer grundsätzlichen gottgewollten Diversität ausgegangen wird und darüber hinaus dazu aufgefordert wird, sich gegenseitig kennen zu lernen. Es wäre zu überlegen, ob dies ein Ansatz ist, der bei einer Revision aufgegriffen werden könnte.

## BILGIN 7-8

Auch im Schulbuch für die siebte und achte Schulstufe beschäftigt sich ein Kapitel mit den früheren Offenbarungsschriften.<sup>68</sup> Es werden genaue Seitenzahlen der

---

<sup>66</sup> Vgl. REISS 2005, 398-400.411-412.

<sup>67</sup> Vgl. REISS 2005b.

<sup>68</sup> BILGIN 7-8, 22-25.

Offenbarungstexte, die an Adam [sic!], Schit, Idris und Ibrahim überliefert wurden, angegeben (obwohl keiner dieser Texte je in die Hand muslimischer Historiker gelangt ist) und es wird nochmals gesagt, dass die vier Bücher Thora, Psalter, Evangelium und Koran an Moses, David, Jesus und Muhammad offenbart wurden. Aber es wird wiederum nicht darüber aufgeklärt, wie sich diese Bücher zu den Büchern verhalten, die Juden und Christen überliefert haben. Problematisch wird dies insbesondere dann, wenn im Anschluss behauptet wird, dass sämtliche „Glaubensartikel, die Anordnung der Gottesdienste, die Morallehren, die Bestimmungen über das, was erlaubt, und das, was verboten ist, sowie die Bestimmungen, die die gegenseitigen Beziehungen zwischen den Menschen regeln, [...] in diesen heiligen Schriften grundsätzlich gleich geblieben“ sind.<sup>69</sup>

Hier kommt ein völlig ahistorisches Verständnis von Religion zum Ausdruck, das nicht nur mit den Fakten der Religionsentwicklung der verschiedenen Religionen nicht übereinstimmt, sondern auch mit dem eigenen Religionsverständnis nicht in Einklang zu bringen ist, denn z.B. gibt es bereits im Koran die Vorstellung einer stufenweisen Offenbarung, die teilweise Veränderungen bringen kann. Z. B. ist das allgemeine Alkoholverbot auch nach muslimischen Gelehrte erst in medinensischer Zeit zu einem allgemein gültigen Gebot entwickelt worden. Es werden im Koran auch noch nicht alle rituellen Gebete erwähnt, geschweige denn deren genaue Ausführung beschrieben. Und sicherlich ist es Unsinn zu behaupten, der Gottesdienst im Alten Israel, der vornehmlich durch Opferhandlungen von Priestern begangen wurde und der Synagogengottesdienst, der sich erst in der Zeit des Exils entwickelte, seien identisch mit dem christlichen und islamischen Gebet. Auch im Blick was gegessen und nicht gegessen werden darf, inwieweit das Sabbat-Gebot einzuhalten ist, gibt es zwischen Judentum und Christentum erhebliche Differenzen, wovon das Neue Testament ausführlich in den Auseinandersetzungen zwischen Pharisäern und Jesus Zeugnis gibt.

Natürlich haben muslimische Autoren das Recht, die Behauptung aufzustellen, dass in den offenbarten Büchern, von denen sie sprechen, alles genauso wie im Koran und der islamischen Tradition gewesen sei. Allerdings hat dies dann nichts mit den heiligen Büchern zu tun, die im Judentum bzw. Christentum überliefert wurden. Zumindest dies sollte dann eindeutig klargestellt werden, denn ansonsten besteht die Gefahr, dass die Schüler meinen, dass alles in den Heiligen Büchern der drei

---

<sup>69</sup> BILGIN 7-8, 24.

monotheistischen Religionen gleich sei. Dies ist jedoch nachweislich nicht so. Es wäre hier gut, eine multiperspektivische Sichtweise einzuführen, in der man einerseits das Verständnis von den Heiligen Schriften darstellt, andererseits aber auch die Kinder z.B. eine Bibel aufschlagen lässt und sie das Inhaltsverzeichnis und einige zentrale Texte lesen, um einige Gemeinsamkeiten und Differenzen herauszuarbeiten.<sup>70</sup>

Ähnliches gilt für die anschließende Beschreibung der Propheten, die als sündlos und als große Vorbilder beschrieben werden: „Andererseits haben sie keine Sünde begangen, nie gelogen, niemandem Unrecht getan. Ihre geistig-moralische Reife ist mit anderen Menschen nicht zu vergleichen ...“.<sup>71</sup> Sie werden im Folgenden dann beschrieben als „sowohl vor als auch während der Berufung von Unglauben und Sünden frei“, als Wahrhaftige, die stets nur die Wahrheit sagten, die zuverlässig und weise waren und Gottes Wort exakt so wiedergaben wie sie es hörten. Dieses Prophetenverständnis ist sehr unterschiedlich zu dem jüdischen und christlichen Verständnis, in dem die Propheten sehr oft gerade als Sünder beschrieben werden: Moses ist nach der Bibel ein Mörder (Ex 2, 12). David begeht Ehebruch mit Bathseba, während ihr Mann für ihn kämpft und lässt dann ihren Mann an die Front stellen, um sich seiner zu entledigen. Hierfür wird David von Nathan in einer Strafrede getadelt (2. Sam 11-12). Abraham gibt in Ägypten seine Frau als seine Schwester aus und lässt den Pharao mit ihr schlafen, um von dem Pharao Vergünstigungen zu bekommen (Gen 12). Auch hier wäre es besser, wenn man koranische und biblische Geschichten nebeneinander lesen würde, um die verschiedenen Charakteristika und Eigenschaften der Propheten nach islamischem und (jüdisch-)christlichem Verständnis herauszuarbeiten und um deutlich zu machen, dass man zwar verschiedene Propheten gemeinsam hat, dass man mit ihnen aber in beiden Religionen verschiedene Eigenschaften, Traditionen und Geschichten verbindet.<sup>72</sup>

In einem Kapitel wird die traditionelle Einteilung der Menschen in fünf verschiedene Gruppen wiedergegeben.<sup>73</sup> Da sind a) die Muslime, die auch als Gläubige bezeichnet werden, b) die Leute der Heiligen Schriften, womit die Christen und Juden gemeint seien. Für sie gelte Sure 2, 256 nach der es „keinen Zwang in

---

<sup>70</sup> Vgl. REISS 2011.

<sup>71</sup> BILGIN 7-8, 27.

<sup>72</sup> Eine ausgezeichnete Gegenüberstellung von biblischen und prophetischen Geschichten mit didaktischen Impulsen bietet WIMMER 2005.

<sup>73</sup> BILGIN 7-8, 37-44.

der Religion“ gibt. Im Jüngsten Gericht hätten sie Rechenschaft vor Gott abzulegen und dann würde Gott über sie urteilen. Die dritte Gruppe sind c) die Ungläubigen. Damit werden diejenigen bezeichnet, die nicht an Gott den Schöpfer, den Jüngsten Tag und Muhammad glauben. Das Urteil über sie stehe bereits fest. Sie werden nicht ins Paradies kommen, wenn sie sich nicht zu Lebzeiten bekehren. Sie gelte es zu ermahnen. Allerdings habe „im modernen Zeitalter [...] der Mensch die Möglichkeit, sich in jeder Richtung zu informieren, um sich zu orientieren.“<sup>74</sup> Schließlich werden noch d) die Heuchler und e) die Heiden erwähnt. Bei der ersten Gruppe handle es sich um diejenigen, die nur vorgeben Muslime zu sein, in Wahrheit aber abgefallen sind und der muslimischen Gemeinde schaden. Zu ihnen solle man Abstand halten. Die Heiden hingegen sind diejenigen, die Gott etwas beigesellen indem sie noch andere Götter anbeten bzw. Figuren und Dinge anbeten. Wie man sich ihnen gegenüber zu verhalten hat, wird nicht gesagt.

Das Buch ist offensichtlich zurückhaltend in der Beschreibung, wie man sich gegenüber Nicht-Muslimen verhalten soll. In der Geschichte des Islam war es so, dass alle, die unter die Gruppen c-e fielen kein Lebensrecht und keine Bürgerrechte besaßen. Dies wirft auch heute noch in zahlreichen islamisch geprägten Ländern Probleme auf.<sup>75</sup> Zudem war die Toleranz gegenüber Juden und Christen nur eine bedingte Toleranz: Sofern sie nicht die Kopfsteuer (al-Ēizya) bzw. die für Nicht-Muslime höheren Landsteuern (al-ġaraĒ) zahlten und sich der muslimischen Obrigkeit unterwarfen, wenn ihre Loyalität in Zweifel gezogen wurde, wurden auch sie als Ungläubige behandelt.<sup>76</sup> Ebenso standen die Christen wegen ihrer Trinitätslehre stets unter dem Verdacht, Ungläubige oder Beigeseller, d.h. Polytheisten, zu sein.

Es wäre gut, wenn dies in dem Schulbuch offen angesprochen würde und auch Gründe aus dem Koran und der islamischen Tradition gegeben werden, warum man sich heute gegenüber Menschen, die nicht an Gott glauben und Menschen, die an andere Götter glauben, anders verhält. Gerade in einer Gesellschaft, die säkular geprägt ist, in der es viele Menschen gibt, die öffentlich bekennen, dass sie nicht an Gott glauben und in der es auch Menschen gibt, die an Astrologie glauben oder sich neoreligiösen Bewegungen anschließen, wäre es wichtig, dass man eine deutliche Begründung dafür gibt, ob und warum man auch deren Freiheiten auf der Basis der islamischen Religion respektieren will. Hierzu gibt es auch durchaus verschiedene

---

<sup>74</sup> BILGIN 7-8, 41.

<sup>75</sup> REISS 1998, 295-296; PINK 2003; THIELMANN 2003; FORTSTNER 1991.

<sup>76</sup> REISS 2005, 182-183; 203-214. 247-250-252.274-279; REISS 2010.

Ansätze. Die Vertreter von 130 islamischen und christlichen Organisationen stellten bei einem Symposium des "International Council of Islamic Call" im Jahre 2003 die Sure 49,13 als Grundlage für das globale Zusammenleben in den Mittelpunkt.<sup>77</sup> In ihr heißt es: "Oh ihr Menschen! Wir haben euch aus Mann und Frau erschaffen und haben euch zu Völkern und Stämmen werden lassen, damit ihr euch kennenlernt (ta'ârafû). Der Edelste unter euch ist der Frommste unter euch. Gottes Wissen und Kenntnis sind unermesslich." Das will sagen: Pluralität und Verschiedenheit ist prinzipiell Gott gewollt und es geht darum, dass wir Menschen uns gegenseitig kennenlernen. „Gegenseitiges Kennenlernen“ wäre noch einmal eine ganz andere Haltung gegenüber Nicht-Muslimen als Abstandhalten, anderen die Endabrechnung bei Gottes Gericht vorhalten oder sie zu ermahnen.

Am Ende des Buches wird vor den (vermutlich auswendig zu lernenden Suren) ohne jeglichen Zusammenhang mit den vorherigen Ausführungen zum Opferfest ein „Brief von Abû Yûsuf“ als Lesetext wiedergegeben, in dem Bestimmungen zur Kopfsteuer (al-Êizya) wiedergegeben werden.<sup>78</sup> Die Höhe der Steuer wird angegeben sowie die Ausnahmeregelungen für Arme und Kranke, Kleriker und Alte. Die Schutzbürger sollen mit Nachsicht behandelt werden und es wird ausdrücklich hervorgehoben, dass sie nicht unterdrückt werden sollen. Schließlich wird eine Legende von Omar Ibn al-Khattab, dem dritten Kalifen, erzählt, der sich eines armen alten Juden annahm und ihn persönlich betreute. Er begründet sein Verhalten damit, dass Muslime Gerechtigkeit üben müssen. „Wir werden niemals Gerechtigkeit üben, wenn wir von ihm zehren, solange er jung ist, und ihn sich selbst überlassen, wenn er ins Alter kommt.“ Der Jude habe als Nicht-Muslim schließlich kein Anrecht auf die muslimische Sozialabgabe. Deshalb erließ er ihm die Kopfsteuer, die die Nicht-Muslime zu zahlen hatten.<sup>79</sup>

Positiv zu würdigen ist, dass hier zum Ausdruck gebracht wird, dass Nicht-Muslimen, Kranken und Bedürftigen Nachsicht entgegenzubringen ist. Sicherlich hat dies auch häufiger stattgefunden. Es ist jedoch ein historisches Faktum, dass die Christen oft erheblich unter der Steuerlast zu leiden hatten. Derselbe Gouverneur, dem der abgedruckte Brief zugeschrieben wird, hat auch befohlen, dass man die Nicht-Muslime ins Gefängnis werfen soll bis sie die Tribute in voller Höhe bezahlen

---

<sup>77</sup> [http://taarafu.islamonline.net/English/Taarafu\\_Conference/2003/article22a.shtml](http://taarafu.islamonline.net/English/Taarafu_Conference/2003/article22a.shtml).

<sup>78</sup> BILGIN 7-8, 161-163.

<sup>79</sup> BILGIN 7-8, 163.



und dass auf keinen Fall jemandem Nachlass gewährt werden darf.<sup>80</sup> Es gab nicht wenige Aufstände deswegen in mehreren Ländern nach der arabischen Eroberung, die blutig niedergeschlagen wurden und nicht wenige suchten sich der Tributabgaben durch Flucht oder Konversion zu entledigen.<sup>81</sup> Dies führte sogar dazu, dass Abû Yûsuf forderte, dass man die Landflüchtlinge von der Konversion abhalten und sie unter Zwang auf die Felder zurückführen müsse, damit sie die Tributzahlungen zahlen.<sup>82</sup> Es sollte vielleicht auch erwähnt werden, dass die Tributabgabe für Nicht-Muslime oftmals mit öffentlichen Demütigungen verbunden war.<sup>83</sup> Es wäre insoweit gut, wenn man die Steuern der Nicht-Muslime hier nicht so stark verharmlosend darstellt. Zumindest wäre zu überlegen, ob man nicht christliche und muslimische Quellen nebeneinander stellt, um in der Klasse darüber eine Diskussion anzuregen.

### **3. Interaktion mit der bzw. Integration in die Mehrheitsgesellschaft in Österreich**

#### UYSAL 1-2

Das Zusammenleben mit Nicht-Muslimen wird oft nur durch Namen angedeutet, wenn z.B. Mustafa, Ali und Maria als Freunde bezeichnet werden, die gemeinsam in die Schule gehen<sup>84</sup>, wenn in der Klasse nebeneinander Sabine und der Erzähler, Sascha und Murat, Aischa und Claudia sitzen und das gute Auskommen miteinander betont wird.<sup>85</sup> Die gute Nachbarschaft zwischen Muslimen und Nicht-Muslimen wird

---

<sup>80</sup> „Man werfe sie aber ins Gefängnis bis sie ihre Schuld beglichen haben. Sie dürfen erst aus der Haft entlassen werden, wenn die Êizya in voller Höhe eingetrieben wurde. Kein Gouverneur darf Christen, Juden, Anhänger des Zarathustra, Sabäer oder Samaritaner auf freien Fuß setzen, ohne daß die Êizya erhoben wurde. Er darf keinem Zahlungsabstriche gewähren, indem er ihm einen Teil der Schuld erläßt. Es ist nicht statthaft, bei dem einen eine Ausnahme zu machen, während der andere bezahlen muss. Dies darf nicht geschehen, denn sichere Gewähr für ihr Leben und ihre Habe besteht nur bei der Entrichtung der Êizya, die einem Tribut entspricht.“ Zitat von Abû Yûsuf nach LEWIS 1987, 24.

<sup>81</sup> REISS 2005, 274.

<sup>82</sup> Vgl. REISS 2005, 274.

<sup>83</sup> Die Worte aus Sure 9, 29 „Bekämpft die Schriftbesitzer ... bis sie ihren Tribut in Demut entrichten“ wurden von islamischen Gelehrten lange Zeit dahin gedeutet, dass Schriftbesitzer bei der Tributabgabe in einem symbolischen Akt gedemütigt werden sollen. Maîmûd ibn ÝUmar al-Zamaîšârî (1075-1144), Autor eines Standardkommentars zum Koran, erläuterte z.B., dass „die Êizya von ihnen einzufordern ist, indem man sie demütigt und erniedrigt. Er (der Âimmî, das heißt der nichtmuslimische Untertan des muslimischen Staates) soll persönlich erscheinen, zu Fuß, nicht zu Pferd. Beim Bezahlen soll er stehen, während der Steuereinnahmer sitzt. Der Steuereinnahmer soll ihn am Genick packen, ihn schütteln und dabei sagen: ‚Entrichte die Êizya!‘ Und wenn er sie herzhält, soll er auf den Nacken geschlagen werden.“ Zitat nach LEWIS 1987, 23. Nach Bat Ye'or wurden solche öffentlichen Demütigungen noch bis ins 20. Jh. in Marokko und im Jemen praktiziert. BAT YE'OR 2002, 82.

<sup>84</sup> UYSAL 1-2, 15.

<sup>85</sup> UYSAL 1-2, 72. Vgl. auch die Aufzählung von Thomas, Anni und Walid bei der Zeugnisausgabe UYSAL 1-2, 97.

in einem kurzen Text thematisiert, in dem gesagt wird, dass eine Frau Richter, den muslimischen Kindern bei den Hausaufgaben hilft und Herr Richter einmal einen Arzt geholt hat, während ein älteres Kind Frau Richter beim Einkaufen hilft.<sup>86</sup> Ein Bezug zu Österreich ist kaum festzustellen. Ein Junge teilt ein Jausenbrot mit Maria. Bei den 15 Bildern von Moscheen handelt es sich um klassische Moscheen mit Kuppel und Minarett<sup>87</sup>, die die Schüler in Österreich kaum zu Gesicht bekommen. An manchen Stellen wird ein Bedauern zum Ausdruck gebracht, dass es keine äußerlich erkennbaren Moscheen gibt.<sup>88</sup>

Nur die auf der Rückseite des Covers abgebildete Moschee im 21. Bezirk greift einen lokalen Bezug auf. Es wird grundsätzlich von Koedukation ausgegangen. Mädchen und Burschen spielen miteinander und treiben auch Sport miteinander.<sup>89</sup> Von den 12 abgebildeten Frauen tragen neun ein Kopftuch,<sup>90</sup> drei nicht.<sup>91</sup> Mädchen tragen keine Kopftücher.

#### UYSAL 3-4

Das Schulbuch für die 3. und 4. Schulstufe beginnt mit einer Lektion über die Zusammensetzung der Schüler des islamischen Religionsunterrichts. Alle Schüler sagen, dass sie aus islamisch geprägten Ländern kommen (Türkei, Ägypten, Bosnien, Indonesien, Libyen, Afghanistan, Pakistan, Iran, Irak). Kein einziger Schüler versteht sich offensichtlich als Österreicher. Dies entspricht vermutlich nicht mehr der Realität, in der viele Eltern und Schüler längst die österreichische Nationalität besitzen. Die Existenz von binationalen Ehen wird nur knapp erwähnt.<sup>92</sup>

In einem Kapitel gibt es eine Interaktion zwischen einem älteren Herrn, der die Kinder „Mohammedaner“ nennt, weil sie auf den islamischen Religionslehrer warten. Die Kinder klären ihn höflich auf, dass dies ein falscher Ausdruck ist und dass man sie Muslime nennen sollte, weil sie an Gott glauben bzw. sich ihm ergeben, Muhammad aber nur ein Mensch und sein Diener sei.<sup>93</sup> Auf weitere Fragen hin

---

<sup>86</sup> UYSAL 1-2, 76-77.

<sup>87</sup> UYSAL 1-2, 14.32.33.35.41.50.54.55.65.81.82.84.85.88.97.

<sup>88</sup> So wird z.B. in UYSAL 1-2, 56 gesagt, dass man in islamischen Ländern von der schönen Stimme eines Muezzin geweckt wird, während man in Europa auf den Wecker angewiesen ist. Der in UYSAL 1-2, 97 abgebildete Junge träumt offenbar von einem Dorf mit einer sichtbaren Moschee.

<sup>89</sup> UYSAL 1-2, 46.

<sup>90</sup> UYSAL 1-2, 16.18.61.63.69.71.77.88.94.

<sup>91</sup> UYSAL 1-2, 21 (Mutter); 72 (Lehrerin), 77 (Frau Richter).

<sup>92</sup> UYSAL 3-4, 2-3.

<sup>93</sup> UYSAL 3-4, 94.

klären die Kinder den Mann über das Glaubensbekenntnis und die Pflichten des Islam auf, der sich respektvoll für die Informationen bedankt.<sup>94</sup>

In einer weiteren Lektion, die ähnlich gestaltet ist, informieren die Kinder eines Hortes ihre „Tante“ über das Fasten im Ramadan. Sie erklären, wie man fastet, wie man das Fasten beginnt und beendet, sie erklären die Ausnahmeregelungen für Ältere, was passiert, wenn man das Fasten absichtlich oder unabsichtlich bricht und geben Informationen zum Fest am Ende des Ramadans. Auch hier erwerben sich die Kinder Respekt bei der Erwachsenen, weil sie sich so gut in ihrer Religion auskennen und alles begründen können.<sup>95</sup>

In einer Einheit über die Moschee wird gesagt, dass „in Europa die Moscheen anders aus[sehen] als in den islamischen Ländern - meist sind es gewöhnliche Häuser.“ Normalerweise sehe eine Moschee so aus, wie auf den folgenden Seiten abgebildet (es folgen Moscheenabbildungen in osmanischem Stil).<sup>96</sup> Diese Information ist nicht ganz korrekt, denn durchaus gibt es auch in europäischen Ländern bereits Moscheen im klassischen Baustil. Und im Inneren enthalten in der Regel alle Gemeinden längst alle Elemente, die in einer Moschee traditionell anzutreffen sind. Es wäre zu überlegen, ob hier nicht einige Fotos von Moscheen aus Wien, Österreich oder europäischen Ländern abgebildet werden statt nur stilisierte Zeichnungen wiederzugeben. Andererseits muss darauf hingewiesen werden, dass es durchaus auch in islamisch geprägten Ländern Moscheen gibt, die einfach nur aus einem Gebetsraum bestehen oder nur aus einem offenen Platz.<sup>97</sup> Im Arabischen wird ja auch unterschieden zwischen „MasĒad“ (> „Moschee“), d.h. dem einfachen Ort der Niederwerfung und der „ĒāmiĀ“, dem Versammlungsort für das gemeinschaftliche Freitagsgebet.<sup>98</sup>

---

<sup>94</sup> UYSAL 3-4, 96-97.

<sup>95</sup> UYSAL 3-4, 140-144.

<sup>96</sup> UYSAL 3-4, 113-116.

<sup>97</sup> In Pakistan und Indien gibt es mehrere große Moscheen, die nur aus einem großen Platz und einer Mauer mit einer Nische (Mihrab) bestehen, die die Richtung angeben. Ein geschlossener Raum ist aus rituellen Gründen eigentlich gar nicht notwendig, aber in europäischen Ländern wegen des Wetters natürlich sinnvoll.

<sup>98</sup> Notwendig für das rituelle Gebet ist (im Unterschied zum Gottesdienst in katholischen oder orthodoxen Kirchen) kein speziell geweihter Raum, sondern das tägliche Gebet kann theoretisch an jedem beliebigen Ort stattfinden, sogar auf der Straße oder auf öffentlichen Plätzen. Die Einhaltung der Gebetsrichtung ist sehr viel wichtiger als der Gebetsort. Nur das Freitaggebet soll als Gemeinschaftsgebet in einer ĒāmiĀ stattfinden, die normalerweise auch deutlich sichtbar als solche gestaltet sein soll. Allerdings ist es gemäß der Scharia eigentlich völlig ausreichend zur Erfüllung der Freitagsversammlungspflicht, wenn die islamische Glaubensgemeinschaft jeweils an einem Ort eine Hauptmoschee besitzt. Theoretisch wäre es also völlig ausreichend, z.B. in Wien eine große Moschee zu haben, an der das Gemeinschaftsgebet und die Khutba (Predigt) stattfinden kann. Dass man sich darüber hinaus eine größere Präsenz im Stadtbild wünscht, ist verständlich hat aber nichts mit den rituellen Erfordernissen zu tun.

Ein Bezug zu Österreich wird sprachlich nur sehr selten deutlich. Es werden nur die Ausdrücke „heuer“<sup>99</sup>, „Jause“ und „Federpennale“<sup>100</sup> oder „Tante“ für die Erzieherin in einem Kinderhort gebraucht<sup>101</sup> und es wird bei der Beschreibung des Freitagsgebets gesagt, dass ein Schüler mit seinem Vater „in die Moschee an der Donau“ gegangen ist.<sup>102</sup>

Am Ende des Buches wird die „Heimatliebe“ thematisiert. Neben einem Bild mit einem Burschen steht zu lesen: „Hasan lebt hier in Österreich. Er liebt dieses Land sehr, denn Österreich ist seine Heimat. Er vergisst aber die Heimat seiner Vorfahren nicht. Unsere Religion gebietet uns die Heimatliebe.“ Als letztes Bild wird ein Gebirgsbild mit einem Burschen auf einem Weg wiedergegeben mit der Bildunterschrift „Oh Allah, lass mich bitte nicht allein!“<sup>103</sup> Es ist gut, dass hier am Ende des Buches nochmals deutlich wird, dass es sich um ein österreichisches Schulbuch handelt, denn abgesehen von den o. g. dreimaligen Austriaismen könnte das Buch ganz genauso auch für ein anderes Land geschrieben sein. Es gibt kaum lokale oder regionale Bezüge.

#### BILGIN 5-6

Eine Interaktion mit der Mehrheitsgesellschaft, ein Bezug zu Österreich bzw. die Integrationsthematik findet sich in diesem Schulbuch nicht.

#### BILGIN 7-8

In einer Einheit über die beiden zentralen Feste, das Ramadan - Fest und das Opferfest, wird explizit zu einer Interaktion mit der österreichischen Gesellschaft zu den Festzeiten aufgerufen: „Die Familien, die in einem nichtmuslimischen Land wohnen, sollen ihre andersgläubigen Bekannten und Nachbarn zum Essen einladen, um unsere islamische Offenheit, Gastfreundschaft und Freundlichkeit zu veranschaulichen und die Kenntnis davon zu verbreiten.“<sup>104</sup>

Ein Bezug zu Österreich wird ansonsten nur marginal in Beispielrechnungen zur Berechnung der Läuterungsabgabe aufgegriffen: Im ersten Beispiel wird von einem Dr. Ali Nur gesprochen, der in Wien lebt, im zweiten Beispiel von einer Frau

---

<sup>99</sup> UYSAL 3-4, 13.

<sup>100</sup> UYSAL 3-4, 176.

<sup>101</sup> UYSAL 3-4, 140.169.

<sup>102</sup> UYSAL 3-4, 130.

<sup>103</sup> UYSAL 3-4, 187.

<sup>104</sup> BILGIN 7-8, 97.

ÄadiÄa Müller. Durch die Namenskombination, ein typisch islamisch-arabischer Frauenname mit einem typisch deutsch-österreichischen Namen, wird angedeutet, dass es sich um eine Konvertitin handelt.<sup>105</sup>

Etwas problematisch sind die Ausführungen zu den Empfängern der Zakât, der Läuterungsabgabe. Unter Punkt 5.3.7. wird ausgeführt, dass unter der Gruppe, die in Sure 9,60 mit dem Ausdruck „die auf dem Weg Allahs sind“ bezeichnet werden, folgende Personen zu verstehen sind: „Es sind damit jene Muslime gemeint, die zum Wohlgefallen Allahs und für die Souveränität der Wahrheit und Gerechtigkeit auf Erden arbeiten. Zur Beschaffung ihres Arbeitsmaterials (Auto, Bücher, Lehrmittel u.Ä.) dürfen sie auch Zakât nehmen.“<sup>106</sup> Hier wäre eine erläuternde Präzisierung und Abgrenzung gegenüber dem historischen Verständnis dieser Teilgruppe der Zakâtempfänger hilfreich, denn in der Geschichte wurden darunter alle Maßnahmen verstanden, die den militärischen Dschihad betrafen.

Im Zusammenhang mit dem Opferfest wird gesagt: „Es ist zu empfehlen, dass der Verpflichtete selbst das Opfertier schlachtet. Wenn er es selbst nicht kann, darf er die Schlachtung von einem anderen Muslim bzw. einem gläubigen Fleischer vornehmen lassen.“<sup>107</sup> Diese Empfehlung für jedermann, die Schächtung auszuführen ist höchst problematisch, denn sie entspricht nicht den hohen Auflagen zum Tierschutz, die in Österreich bestehen. Abgesehen davon, dass die Schächtung als Tötungsart insgesamt umstritten ist,<sup>108</sup> ist jedenfalls unbestreitbar, dass man zu einer Schächtung ausgebildet sein und Erfahrung haben sollte.

---

<sup>105</sup> BILGIN 7-8, 118.

<sup>106</sup> BILGIN 7-8, 122.

<sup>107</sup> BILGIN 7-8, 160.

<sup>108</sup> Vgl. POTZ 2001.

### III. Allgemeine Empfehlungen

Bei einer Revision bzw. besser völligem Neuentwurf von Schulbüchern für den islamischen Religionsunterricht in Österreich wäre es gut die neuesten Erkenntnisse der Schulbuchforschung zu berücksichtigen. Dazu gehören die Ergebnisse der Birmingham-Studie<sup>109</sup>, die gemeinsamen Empfehlungen der UNESCO und der Arabischen Liga<sup>110</sup> sowie die von Professor Johannes Lähnemann entworfenen Thesen zur Schulbuchentwicklung, der sich seit 25 Jahren mit interreligiösen Fragen beschäftigt und auch bei der Entwicklung der ersten deutschen Schulbuchwerke für den islamischen Religionsunterricht beteiligt war.<sup>111</sup> Ebenso wäre es vermutlich sinnvoll, die Ergebnisse der umfangreichen Analyse von Schulbüchern in islamischen Ländern kritisch zu rezipieren.<sup>112</sup>

Es wäre zu überlegen, ob ein islamischer Religionsunterricht in interreligiöser Perspektive entworfen werden könnte, der einerseits konsequent religionsgebunden bleibt, d.h. nicht zur allgemeinen Religionskunde mutiert, andererseits aber sehr stark multiperspektivische Zugänge eröffnet, so dass muslimische Schüler die Besonderheiten ihres Glaubens (sowohl Gemeinsamkeiten als auch Differenzen) in einer Auseinandersetzung mit dem in Österreich dominierenden Christentum und der österreichischen Gesellschaft erfahren.<sup>113</sup>

Ausgangspunkt könnte z.B. eine Geschichte über die Freundschaft von muslimischen und christlichen Schülern sein, die sich gegenseitig die Familie vorstellen, Moscheen und Kirchen erkunden, Feste sich gegenseitig erklären, Traditionen erläutern, etc. Es wäre gut, einen sehr starken Bezug zu Österreich herzustellen durch Orte, Sprache und Begegnungen im Alltag in Österreich. Vornehmlich Moscheen in Österreich und Europa sollten abgebildet werden und auch Probleme des Zusammenlebens mit Nicht-Muslimen thematisiert werden.

Hilfreich wäre es auch, die innerislamische Pluralität darzustellen, um deutlich zu machen, dass in Österreich Muslime verschiedener Traditionen zusammenleben, die die islamische Glaubensgemeinschaft bilden. Wichtig wäre es auch, die historische Präsenz von Muslimen in Europa und Österreich zu thematisieren, um deutlich zu machen, dass Muslime nicht erst seit einigen Jahrzehnten, sondern

---

<sup>109</sup> NIELSEN 2003.

<sup>110</sup> AI-ASHMAWI 2011; REISS 2011b.

<sup>111</sup> LÄHNEMANN 2010.

<sup>112</sup> REISS 2005; BARTSCH 2005; REISS 2011.

<sup>113</sup> Vgl. LÄHNEMANN 1998.

bereits seit Jahrhunderten zu Europa und zu Österreich gehören. Zu empfehlen wäre auch, dass die islamischen Religionsbücher künftig in einem etablierten österreichischen Schulbuchverlag erscheinen, damit eine hohe Qualität und Verlässlichkeit hinsichtlich der Didaktik, des Lektorats in österreichischem Deutsch, und eines professionellen Layouts garantiert werden.

#### IV. Schlussbemerkungen

Zum Schluss dieser Evaluation möchte ich betonen, dass sowohl die hier vorgetragenen allgemeinen Empfehlungen, wie auch die Vorschläge, Fragen und kritischen Kommentare im Detail lediglich als Anregung für eine Diskussion über die Schulbuchentwicklung dienen können. Es ist ausschließliche Aufgabe der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich ihre Schulbücher und ihr Curriculum für den islamischen Religionsunterricht in Absprache mit dem Schulamt zu entwickeln. Zudem wurde vor kurzem ein neuer, sehr viel umfangreicherer und nach modernen didaktischen Prinzipien entworfener Lehrplan für den Islamischen Religionsunterricht entwickelt, in dem vieles, was hier kritisiert wird, bereits aufgegriffen wurde.<sup>114</sup> Insbesondere die Prinzipien der Ganzheitlichkeit, der Schülerorientierung, der Geschlechtergerechtigkeit, der Erziehung zur Mündigkeit, zur Kritik und zur Diskussion sowie die Ermutigung zu interkonfessionellen und interdisziplinären Projekten lassen erwarten, dass in absehbarer Zukunft, Schulbücher einer ganz anderen Qualität erscheinen werden.

Die hier erfolgte Evaluation der bisherigen Schulbücher ist insoweit bei ihrer Abfassung im Grunde bereits veraltet. Ich hoffe allerdings, dass die Anmerkungen, die vor dem Hintergrund ausführlicher Schulbuchanalysen in der islamischen Welt erfolgten, an der einen oder anderen Stelle hilfreich sein können für die weitere Entwicklung der Schulbücher, da viele der angesprochenen Themen auch in den künftigen Schulbüchern enthalten sein werden. Insbesondere die multiperspektivische Herangehensweise und die durchgehende Verankerung im österreichischen Kontext könnten vielleicht Elemente sein, die bei der künftigen Schulbuchentwicklung berücksichtigt werden sollten.

So wäre z.B. zu überlegen, ob bei den Kapiteln über die Propheten<sup>115</sup> oder über die heiligen Schriften<sup>116</sup> nicht auch Informationen über die Propheten und die hl. Schriften nach christlichem Verständnis gegeben werden könnten. Möglicherweise wird das in die Kapitel integriert, die erfreulicherweise explizit dem Dialog gewidmet sind.<sup>117</sup> Ohne Zweifel ist es ausgezeichnet, dass im neuen Lehrplan vorgesehen ist, den Islam in Österreich (und Europa) mit seinen Institutionen mehrfach zu

---

<sup>114</sup> Der neue Lehrplan für islamischen Religionsunterricht liegt mir in einem Entwurf vom September 2011 vor.

<sup>115</sup> Nach dem neuen Lehrplan VS 2. Schulstufe, Kap. 2.8.; 3. Schulstufe 3.1.; 4. Schulstufe, Kap. 4.6.1 und 4.6.2.

<sup>116</sup> Nach dem neuen Lehrplan HS 7. Schulstufe, Kap. 4.1.3.

<sup>117</sup> Nach dem neuen Lehrplan in der VS 4. Schulstufe, Kap 4.7.; HS 6. Schulstufe, Kap. 3.3.3.



thematisieren,<sup>118</sup> allerdings wäre zu überlegen, ob sich die Schulbücher nicht nur in besonderen Kapiteln mit dem österreichischen Kontext beschäftigen sollten, sondern durchgehend durch die Sprache, durch die Abbildungen und durch Situationen, die eindeutig in Österreich spielen, den lokalen Bezug betonen sollten, um die Identifizierung der Muslime mit Österreich zu stärken. Ebenso ist zu begrüßen, dass im neuen Lehrplan die Auseinandersetzung mit Andersgläubigen,<sup>119</sup> mit verschiedenen Rechtsschulen,<sup>120</sup> mit regionalen Ausprägungen des Islam,<sup>121</sup> mit dem Sufismus<sup>122</sup> sowie mit radikalen Richtungen<sup>123</sup> thematisiert wird, wodurch eine differenzierende Sicht auf den Islam geworfen wird. Vieles, was hier vorgeschlagen wurde, scheint sich also mit Überlegungen zur Schulbuchentwicklung der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich zu decken. Allerdings bedürfte es zu einer genaueren Evaluation einer detaillierten Analyse des neuen Lehrplans und man muss abwarten wie der Lehrplan sich dann in Schulbüchern widerspiegelt.

---

<sup>118</sup> Nach dem neuen Lehrplan in der HS 5. Schulstufe, Kap 2.5.; 6. Schulstufe, Kap 3.5.; 7. Schulstufe, Kap . 4.5.; 8. Schulstufe, Kap. 5.4. und 5.5.; AHS 5. Schulstufe, Kap. 1.5.; 6. Schulstufe, Kap. 2.5.; 7. Schulstufe, Kap. 3.5., 8. Schulstufe, Kap. 4.5.; 9. Schulstufe, Kap. 5.5.; 10. Schulstufe, Kap. 6.5.; 11. Schulstufe, Kap. 7.5.

<sup>119</sup> Nach dem neuen Lehrplan in der AHS 5. Schulstufe, Kap. 1.3.3.; 6. Schulstufe 2.3.3.; 7. Schulstufe, Kap. 3.1.3. und 3.3.3.; 8. Schulstufe, Kap. 4.3.3.; 9. Schulstufe, Kap. 5.3.3. 10. Schulstufe 6.3.3.; 11. Schulstufe, Kap. 8.3.2.

<sup>120</sup> Nach dem neuen Lehrplan in der AHS 11. Schulstufe, Kap. 7.6.

<sup>121</sup> Nach dem neuen Lehrplan in der AHS 5. Schulstufe, Kap. 1.5.2; 6. Schulstufe, Kap. 2.5.2.; 7. Schulstufe, Kap. 3.5.3; 8. Schulstufe, Kap. 4.5.2.; 9. Schulstufe, Kap. 5.5.2; 10. Schulstufe, Kap. 6.5.; 11. Schulstufe, Kap. 7.5.

<sup>122</sup> Nach dem neuen Lehrplan nur in der BMHS, 12. Schulstufe, Kap 5.7.

<sup>123</sup> Nach dem neuen Lehrplan in der AHS 11. Schulstufe, Kap. 7.7.

## Literaturverzeichnis

### Quellen

- Bilgin, Baki. 2011. Mein Leben für den Islam 1. Religionslehrbuch für die 5. und 6. Schulstufe, hrsg. von der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich, 6. Aufl., Köln (Erstauf. 1995).
- , 2011. Mein Leben für den Islam 2. Religionslehrbuch für die 7. und 8. Schulstufe, hrsg. von der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich, 6. Aufl. Köln (Erstauf. 1995).
- Uysal, Nebi. 2011. Islam in meinem Leben. Religionslehrbuch für die 1. und 2. Schulstufe, hrsg. von der Islamischen Religionsgemeinschaft in Österreich, bearbeitet von Anas Shakfeh, 6. Aufl., Köln.
- , Islam in meinem Leben. Religionslehrbuch für die 1. und 2. Schulstufe, hrsg. von der Islamischen Religionsgemeinschaft in Österreich, bearbeitet von Anas Shakfeh, 6. Aufl., Köln.

### Sekundärliteratur

- Al-Ashmawi, Fawzia / Dougi, Nouredine / Idrissi, Mostafa Hassan / Reiss, Wolfram / Riley, Michael / Thurfjell, David. 2011. On a Common Path. New Approaches to Writing History Textbooks in Europe and the Arab-Islamic World, edited by ISESCO. Rabat.
- Bartsch, Patrick. 2005. Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Bücher. Bd. 2. Türkei und Iran. Hamburg.
- Forstner, Martin. 1991. Das Menschenrecht der Religionsfreiheit und des Religionswechsels als Problem der islamischen Staaten, in: Kanon. Kirche und Staat im christlichen Osten X, Wien, 105–186.
- Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich (Hrsg.). [2011]. Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht an Volksschulen, Hauptschulen, Polytechnischen Schulen, Sonderschulen, Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen, und an Allgemeinbildenden Höheren Schulen. [Wien]<sup>124</sup>.
- Lähnemann, Johannes. 1998. Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive. Göttingen.

---

<sup>124</sup> Orts- und Jahresangabe ist in dem vorliegenden Entwurf nicht abgedruckt.

- Lähnemann, Johannes. 2010. Interreligiöse Schulbuchforschung und –entwicklung. Bedeutung, Erfahrungen, Aufgaben. Eine Thesenreihe. [Zur Diskussion vorgelegt auf dem Workshop für Schulbuchforschung des X. Nürnberger Forums. 29.9.-2.10.2010].
- Lewis, Bernard. 1987. Die Juden in der islamischen Welt. München.
- Nielsen, Jorgen / Vinzent, Markus / Kaul-Siedman, Lisa. 2003. Europäische Identität und kultureller Pluralismus: Judentum, Christentum und Islam in europäischen Lehrplänen. Bad Homburg.
- Pink, Johanna. 2003. Neue Religionsgemeinschaften. Minderheiten im Spannungsfeld von Glaubensfreiheit, öffentlicher Ordnung und Islam. Würzburg.
- Prader, Josef. 1991. Das Personalstatusrecht der christlichen Religionsgemeinschaften in den Ländern des Vorderen Orients, in: Kanon. Kirche und Staat im christlichen Osten X, Wien, 195–221.
- Potz, Richard / Schinkele, Brigitte / Wieshaider, Wolfgang (Hrsg.). 2001. Schächten. Religionsfreiheit und Tierschutz ( = Religionsrechtliche Studien 2) Freistadt / Egling.
- Reiss, Wolfram. 1998. Erneuerung in der Koptisch-Orthodoxen Kirche. Hamburg.
- . 2004. Visions of Society and Peace Education in Palestinian Textbooks in: Ministry of Education and Higher Education (ed.): Palestinian School Textbooks. A Collection of Reports and Articles. Ramallah, 21-40.
- . 2005. Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Bücher. Bd. 1. Ägypten und Palästina. Hamburg.
- . 2005a. Religiöse Toleranz, die Erziehung zur Demokratie und Gleichberechtigung in palästinensischen Schulbüchern. In: POLIS 1/2005, 17-19.
- . 2005b. Art. "Menschenrechte im Islam" in: Michael Klöckner/Udo Tworuschka: Ethik der Religionen. Darmstadt, 208-209.
- . 2010. Die Darstellung des Judentums in arabischen Schulbüchern in: Gisbert Gemein (Hrsg.). Kulturkonflikte - Kulturbegegnungen. Juden, Christen und Muslime in Geschichte und Gegenwart. Bonn, 168-185.
- . 2011. Die Bibel in ägyptischen Schulbüchern in: Velden, Frank van der. 2011. Die Heiligen Schriften des anderen im Unterricht. Göttingen, 123-147.

- , 2011a. Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Bücher. Bd. 3. Libanon und Jordanien. Berlin.
- , 2011b. The Portrayal of the „Other“ in History and Religious Education: New Challenges and Perspectives in Europe and in the Middle East. In: Theological Review of the Near East School of Theology 32, 15-32.
- Schmidt, Günter R. 2004. Christentumsdidaktik. Grundlagen des konfessionellen Religionsunterrichts in der Schule. Leipzig.
- Thielmann, Jörn. 2003. Na'ør Íâmîd Abû Zaid und die wiedererfundene *Îisba*, Würzburg.
- Wehr, Hans (Hg). 1985. Arabisches Wörterbuch für die Schriftsprache der Gegenwart. 5. Aufl. Wiesbaden.
- Wimmer, Stefan Jakob / Leimgruber, Stephan. 2005. Von Adam bis Muhammad. Bibel und Koran im Vergleich. Stuttgart.

Das Produkt und die darin enthaltenen Daten sind urheberrechtlich geschützt. Die kommerzielle Nutzung ist nicht gestattet.

Eine Haftung für die Richtigkeit, Vollständigkeit und Aktualität der Inhalte kann trotz sorgfältiger Prüfung nicht übernommen werden. Das Bundesministerium für Inneres, der Autor und andere Mitwirkende an der Publikation übernehmen keinerlei Haftung für eventuelle Schäden oder Konsequenzen, die insbesondere durch die direkte oder indirekte Nutzung der angebotenen Inhalte entstehen.

Die Berichte geben die Meinungen und Ansichten des Autors wieder und stehen nicht für inhaltliche insbesondere politische Positionen des Bundesministeriums für Inneres.

© Bundesministerium für Inneres 2012