



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Wie hat sich das Bild des Islam seit den 1950er Jahren
in ausgewählten katholischen BHS-Schulbüchern
in Österreich entwickelt?“

verfasst von / submitted by

Mehmet Kalkan

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2022 / Vienna 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 874

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Islamische Religionspädagogik

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Andrea Lehner-Hartmann

Danksagung

Mein aufrichtiger Dank gilt an erster Stelle Frau Prof. Dr. Andrea Hartmann und Herrn Mag. David Novakovits, die sich trotz der vielen Beschäftigungen bereit erklärten, meine Arbeit zu betreuen.

Außerdem möchte ich meiner Frau und meinen Kindern danken, die mich geduldig begleiteten, mich motivierten und mir die Arbeit durch ihre Hilfsbereitschaft erleichterten. Meinen Eltern und Geschwistern, die jedes Mal, wenn über meine Arbeit gesprochen wurde, danach fragten, mich unterstützt und aufgemuntert haben.

Ich widme diese Arbeit meinem Vater Bekir Kalkan, der den Abschluss meiner Masterarbeit nicht erlebte und unerwartet im Dezember 2020 verstarb. Möge Allah sich seiner Seele erbarmen.

Inhalt

1.	Einleitung.....	7
1.1.	Problemstellung	7
1.2.	Forschungsfrage	8
1.3.	Forschungsinteresse.....	9
1.4.	Die Absicht.....	9
1.5.	Methodik der Arbeit.....	9
1.6.	Material	10
1.7.	Stand der Forschung.....	10
1.8.	Vorgehensweise und Kapitelgliederung.....	10
2.	Das Schulbuch.....	11
2.1.	Das Schulbuch als Untersuchungsgegenstand	11
2.2.	Das Schulbuch – eine Begriffsbestimmung	11
2.3.	Das Medium Schulbuch im Unterricht	12
2.4.	Die Bedeutung des Schulbuchs als Unterrichtsmedium	13
2.5.	Die österreichische Schulbuchaktion	15
2.6.	Approbation	15
2.7.	Kritik an der Schulbuchaktion.....	16
2.8.	Eigenschaften des Schulbuchs.....	17
2.9.	Funktionen des Schulbuches	18
2.10.	Schulbuchapprobation	19
2.12.	Kritik an der Schulbuchapprobation.....	21
3.	Analysemethode.....	22
3. 1.	Der erste Eindruck	23
3. 2.	Auswahl der Sequenzen	23
3. 3.	Grob-, Kontext- oder Strukturanalyse	24
3. 4.	Fein- bzw. Textanalyse	24
4.	Ergebnisse der Schulbuchanalyse	25
4.1	Ergebnisse der Grobanalyse	25
4.1.1.	Bücherreihe „Katholische Glaubens-, Sitten-, Gnadenlehre“	26
4.1.2.	Buch „Der Christ, Leben und Religion“	28
4.1.3.	Bücherreihe „Impulse zur Verantwortung, Band1&2“	29
4.1.4.	Bücherreihe „Glaube gefragt, Christus gefragt, Unterwegs zur Freiheit, Unterwegs zur Vollendung“	31
4.1.5.	Bücherreihe „Miteinander auf dem Weg, Wachsen in Freiheit, Befreit zum Leben, Die Welt mitgestalten, Im Garten des Lebens “	33
4.1.6.	Bücherreihe „Schnittstellen, Wirklichkeiten, Chancen, Ermutigungen, Entscheidungen “	35

4.2 Ergebnisse der inhaltlichen Feinanalyse & Diskussion	37
4.2.1 Kategorie: Krieg, Kreuzzüge, Heiliger Krieg / Diskussion	37
4.2.2 Kategorie: Geschichte des Islam & der Propheten / Diskussion	41
4.2.3 Kategorie: Koran / Diskussion	45
4.2.4. Die Frau im Islam / Diskussion.....	46
4.2.5 Kategorie: Gottesvorstellung / Säulen und Glaubensgrundsätze des Islam / Diskussion	51
4.2.6 Der Tod & Jenseitsvorstellungen / Diskussion	52
4.2.7 Andere islamische Inhalte / Diskussion.....	53
4.2.8 Dialog der Religionen / Diskussion	63
4.2.9. Die Feinanalyse anhand der Leitfragen im Überblick.....	67
5. Zusammenfassung.....	71
6. Ausblick auf Forschungsdesiderate	73
7. Abstract	74
8. Literaturverzeichnis	75
9. Anhang	83
10. Eidesstattliche Erklärung	84

Vorwort

Im Studienjahr 2009/10 habe ich den Studiengang „Muslime in Europa“ an der Universität Wien besucht. In meiner Abschlussarbeit beschäftigte ich mich mit dem Thema: „Wie wird der Islam in einigen gängigen katholischen AHS-und BHS-Schulbüchern im Land Salzburg dargestellt?“

In dieser Arbeit habe ich feststellen können, dass in einigen Schulbüchern Fehlinformationen, Klischees und Voreinnahmen über den Islam enthalten sind. Dieser Befund veranlasste mich dazu, weiter zu forschen, wie diese in die katholischen Schulbücher gelangen können. Des Weiteren stellte sich die Frage, welches Bild des Islam in früheren Schulbüchern transportiert wurde. Aufgrund dieser beiden Fragestellungen erweiterte ich meine bisherige Arbeit um eine Untersuchung der Schulbücher für die BHS seit den 1950er Jahren.

Ein weiterer Grund für meine Themenwahl war der Wunsch, die falschen Informationen, Vorurteile, Klischees und Stereotypen aufzuzeigen und somit zur Verbesserung der Schulbuchinhalte - in Bezug auf den Islam - einen Beitrag zu leisten.

Es ist für alle Gesellschaftsschichten vom großen Interesse, dass die zukünftige Generation in Österreich den Islam aus seinem Selbstbild heraus kennenlernt, damit MuslimInnen und ChristInnen in Frieden in diesem Land leben und sich für dieses Land einsetzen können. Ein wichtiger Schritt hierfür besteht darin, MuslimInnen das Gefühl zu geben, dass der Islam bzw. die MuslimInnen respektiert werden, zu Österreich gehören und hier zu Hause sind.

1. Einleitung

„Der Mensch ist der Feind dessen, was er nicht kennt“. So lautet der Leitspruch vom vierten Kalifen Ali, der auf die Notwendigkeit des gegenseitigen Kennenlernens aufmerksam macht.¹ Aber, es ist hier die Frage zu stellen, wie der andere kennengelernt werden soll?

Für Susanne Heine, Professorin für Evangelische Theologie, die zum Thema „Das Bild des Islam in den Österreichischen Schulbüchern“ geforscht hat, muss Europa die verschiedenen geistigen und geistlichen Welten in ihrer jeweiligen Eigenständigkeit anerkennen (vgl. Heine, 1995, S.9). Um das zu bewerkstelligen, ist zunächst der Dialog zwischen den verschiedenen Welten über das jeweilige Selbstverständnis unabdingbar, damit das gegenseitige Verstehen möglich wird. So sagt sie weiter:

„Erst wenn man voneinander weiß, erübrigen sich die Ängste und lässt sich darüber nachdenken, wo die Schnittmenge gemeinsamen Lebens und Handelns liegen kann, aber auch wo der je eigene geschützte Raum beginnt. Alles gleich machen zu wollen, ist eine Illusion und nicht weniger eine Saat der Gewalt wie die Ausgrenzung des Anderen und Fremden.“ (ebd., S. 9)

Nach der prägenden Zeit in der Familie sammeln Kinder im Kindergarten und danach in der Schule Erfahrungen über das Zusammenleben mit anderen. In diesen Einrichtungen starten sie zunächst den Dialog und bekommen die Möglichkeit, andere aus der Nähe zu betrachten. Parallel dazu lernen sie aus den Schulbüchern ihre eigene und auch andere Kulturen und Religionen kennen. Diese Begegnung der Heranwachsenden mit dem/den Anderen in der Schule und in den Schulbüchern spielt eine wichtige Rolle für ihr späteres Leben. Deshalb ist es bedeutsam das Schulklima und die verwendeten Unterrichtsmedien daraufhin zu untersuchen, ob dort zu einem respektvollen, toleranten Miteinander beigetragen wird, ob die Schulbücher die Kultur und Religion des Anderen mit Respekt behandeln oder ob dort beispielsweise die Informationen über die andere Religion und Kultur wahrheitsgemäß sind. Diese schulischen Aspekte tragen dazu bei, dass die Mehrheitsgesellschaft die Minderheitsgesellschaft und ihre Kultur mit Respekt behandelt und somit mehr Chancen für ein harmonievolles Miteinander in der multikulturellen Gesellschaft bestehen.

1.1. Problemstellung

MuslimInnen machen ungefähr 8% der österreichischen Gesamtbevölkerung aus, leben seit über einem halben Jahrhundert in Österreich und prägen die österreichische bzw. europäische Kultur mit. Die meisten MuslimInnen fühlen sich Österreich zugehörig und dort wohl, da sie in diesem Land ihre Heimat sehen, hier sozialisiert sind und in einer freiheitlichen Demokratie die gleichen Rechte genießen wie die anderen Mitbürger (vgl. Brickner, 2017). MuslimInnen und ChristInnen leben seit ungefähr sechzig Jahren ohne schwerwiegende Probleme miteinander in Österreich. Dennoch gibt es Schwierigkeiten, die zu bewältigen sind, wie z.B. die Integration der MuslimInnen in die Mehrheitsgesellschaft. Die Integration der MuslimInnen setzt zum einen voraus, dass sie die Sprachbarriere überwinden, die Kultur und Bräuche der Mehrheitsgesellschaft kennen und respektieren, am sozialen Leben teilnehmen, sich öffnen und den Dialog mit der Mehrheitsgesellschaft pflegen.

Zum anderen ist es für die Integration wichtig, dass die Mehrheitsgesellschaft Aufnahmebereitschaft zeigt, sich öffnet und den Dialog sucht. An dieser Stelle muss betont werden, dass es von enormer

¹ www.igmg.org, <https://www.igmg.org/hutba-gute-nachbarschaft-bessere-gesellschaft> [Zugriff: 11.11.2020].

Bedeutung ist, dass die Bildungseinrichtungen und -materialien dieses Ziel des Dialogs ebenso verfolgen.

Aus diesem Grund ist es sehr wertvoll, dass der Islam in den Bildungsstätten, in denen Kinder und Jugendliche für die komplexen Umstände des Lebens vorbereitet und ausgerüstet werden, den nicht-muslimischen SchülerInnen in den schulischen Fächern sachgerecht und ohne Vorurteile nähergebracht wird.

In seiner Analyse der Darstellung des Islam in Religionslehrbüchern stellt Udo Tworuschka die Frage, wie bzw. nach welchem Kriterium der Islam in den Schulbüchern dargestellt werden soll. Er weist auf die Notwendigkeit hin, dass MuslimInnen sich in den Schulbüchern wiedererkennen und das Gefühl bekommen sollen, dass man sie ernst nimmt und sie nach ihren Idealen beurteilt. Über das Selbstverständnis der MuslimInnen, die in den Darstellungen berücksichtigt werden soll, bestehe heute unter Fachleuten ein weitgehender Konsens (vgl. Tworuschka, S. 14).

Somit hätten wir eine Chance, die SchülerInnen, die die Erwachsenen von Morgen sind, für einen Dialog zu motivieren und einen Beitrag für das friedliche Zusammenleben der ChristInnen und MuslimInnen in Österreich zu leisten.

Für Tworuschka kann die Ablehnung der MuslimInnen bzw. deren Kultur bei einigen jungen Menschen nur abgebaut werden, wenn sie Menschen anderer Kulturen achten lernen. Schulbücher sind zu überprüfen, ob sie zum besseren Verstehen der MitbürgerInnen mit islamischem Migrationshintergrund oder des Islam beitragen (vgl. ebd., S. 15).

Daher spielt es eine große Rolle, aufzuzeigen wie die Darstellung des Islam sich entwickelt hat, ob Fehler gemacht wurden und wo es Veränderungen braucht. Aus diesem Grund werde ich mich auf ausgewählte katholische BHS-Schulbücher ab den 1950er Jahren beziehen und erforschen, wie sich das Bild des Islam in den katholischen Schulbüchern bis heute entwickelt hat.

1.2. Forschungsfrage

Die Forschungsfrage, welche dieser Arbeit zu Grunde liegt, lautet: „Wie hat sich das Bild des Islam seit den 1950er Jahren in ausgewählten katholischen BHS-Schulbüchern in Österreich entwickelt?“

Die Forschungsfrage lässt sich weiter entfalten, und einigen Nebenfragen soll ebenfalls in dieser Arbeit nachgegangen werden. Einige dieser leitenden Nebenfragen lauten wie folgt:

- In welchen Schulbüchern wurde der Islam thematisiert?
- Wie sachgerecht sind die Texte und Bilder bzw. auch die Arbeitsanregungen in den Schulbüchern zum Islam?
- Gibt es möglicherweise in den untersuchten Schulbüchern Fehl-, bzw. Falschinformationen über den Islam? Falls ja, welche?
- Wie müssten Texte, Bilder, Arbeitsanregungen verändert werden, damit sie die gegenständlichen Themen über den Islam sachgerecht wiedergeben?
- Wie verläuft das Zulassungsverfahren der Religionsbücher in der römisch-katholischen Konfession?

1.3. Forschungsinteresse

Das Forschungsinteresse besteht darin, zu ermitteln, wie sich die Darstellung des Islam in den ausgewählten katholischen Schulbüchern im Laufe der vergangenen 70 Jahre für die BHS entwickelt hat. Dabei soll- soweit möglich- erfasst werden, welche Fehler unterlaufen sind, und es sollen Vorschläge dafür erfasst werden, wie diese Fehler in Zukunft vermieden werden können.

1.4. Die Absicht

Die Hauptabsicht dieser Untersuchung ist, zu ermitteln, wie sich die Darstellung des Islam ab den 1950er Jahren bis in die Gegenwart in den BHS-katholischen Religionsschulbüchern entwickelt hat. Des Weiteren soll eine Sensibilität für die Darstellung islamischer Inhalte generiert werden. Die kritische Reflexion der Darstellung des Islam in katholischen Schulbüchern soll dazu beitragen, dass nicht (bewusst oder unbewusst) Vorurteile und Klischees tradiert werden, sondern dass sich SchülerInnen in Auseinandersetzung mit diesen Inhalten ein angemessenes Orientierungswissen erwerben können, welches auf einem theologisch reflektierten Verständnis der islamischen Religion und Kultur aufbaut.

Da Schulbücher für viele Menschen die entscheidende Bildungsgrundlage darstellen, sollten falsche Informationen dringend vermieden werden, da sie eine manipulative Wirkung haben können (vgl. Heine, 1995, S. 10).

1.5. Methodik der Arbeit

Mit Hilfe eines Fragenkatalogs wurden Texte und Bilder aus den österreichischen BHS-Schulbüchern für den katholischen Religionsunterricht ausgewählt und analysiert. Auf der Grundlage der Schulbuchforschung werden Kategorien gebildet und die in den Büchern vorkommenden islamischen Inhalte den Kategorien zugeordnet.

Die Schulbuchanalyse beginnt mit einer deskriptiv-quantitativen Grobanalyse, die überwiegend auf den „Salzburger Raster“ von Astleitner, Sams & Thonhauser (1998) zurückgeht. Bei der anschließenden Feinanalyse wurden Forschungsfragen (zum Teil übernommen²), die vor- und während der Untersuchung formuliert wurden, an den Text gestellt. Hierbei wurde nach den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring vorgegangen.

Bei der Analyse der Schulbücher werden unter anderem auch allgemeine Eindrücke erörtert. Es wird aber nicht das gesamte Buch, sondern nur bestimmte Texte und Bilder analysiert, die für die Fragestellungen geeignet sind (vgl. Bamberger, 1995, S. 59).

Auch für Tworuschka sind Schulbuchanalysen wichtige Möglichkeiten, um Selbst- und Fremdverständnisse der eigenen/anderer Religionen zu untersuchen. Durch die Analyse von solchen in Schulbüchern enthaltenen Texten werden Klischeevorstellungen, Vorurteile, Verzerrungen, ausgesprochene und unausgesprochene Interessen, gesellschaftliche

² Tworuschka, 1986.

Bedingungszusammenhänge, Kommunikationsstrukturen usw. erfragt und am heutigen Forschungsstand des islamischen Selbstverständnisses gemessen (vgl. Tworuschka, 1986, S. 8).

1.6. Material

Als Ausgangsmaterial wurden sämtliche für den katholischen Unterricht an BHS-Schulen in Österreich approbierte Bücher herangezogen. Aus einem Bestand von den 1950er Jahren bis in die Gegenwart (2021) wurden Bücher per Zufall ausgewählt. Es wurden insgesamt 20 Schulbücher ermittelt, deren Inhalte in Bezug auf die Fragestellungen analysiert werden sollten.

1.7. Stand der Forschung

In Deutschland haben Udo Tworuschka und Abdoljawad Falaturi in den Jahren 1986 und 1988 im Auftrag des Georg-Eckert-Instituts eine deutschlandweite Analyse bestimmter Schulbücher durchgeführt, in der die Bücher auf ihre islamischen Inhalte hin untersucht wurden. Susanne Heine von der Universität Wien hat im Auftrag des Georg-Eckert-Instituts im Jahr 1995 eine Schulbuchforschung und im Jahr 2005 eine Nachforschung für alle Schulbücher durchgeführt. Leitend war bei dieser Forschung die Frage, wie der Islam in den österreichischen Schulbüchern dargestellt wird. Ebenso ist hier die Arbeit von Farid Hafez und John Bunzl aus dem Jahr 2009 (Islamophobie in Österreich) zu erwähnen, in der bestimmte Schulbücher nach islamischen Inhalten analysiert wurden. Es gibt bisher jedoch noch keine Forschungsarbeiten, die die Entwicklung der Darstellung des Islam in den katholischen Schulbüchern für einen bestimmten Zeitraum analysiert haben.

1.8. Vorgehensweise und Kapitelgliederung

Das erste Kapitel dient als Einführung in das Thema. Darin sind das Forschungsinteresse, das Problemfeld, Ziel und Zweck der Masterarbeit, die Forschungsfrage, die Absicht und der Stand der Forschung enthalten. Das zweite Kapitel widme ich den Schulbuchtheorien. Diese beinhalten einen Überblick in die Entstehung eines Schulbuches, in seine Funktion und seine Bedeutung. Es wird dargestellt, ob es ein Abkommen unter den Konfessionen bezüglich des Zulassungsverfahrens gibt, ob die islamische Glaubensgemeinschaft bei der Gestaltung der Inhalte der katholischen Schulbücher mit einbezogen wird. Im dritten Kapitel erläutere ich die methodische Vorgehensweise der Schulbuchanalyse. Im vierten Kapitel werde ich zwanzig katholische Religionslehrbücher aus den Jahren 1950-2021 analysieren und die Inhalte in Bezug auf den Islam kategorisieren. Dafür werde ich die im Voraus und während der Analyse entwickelten Kategorien verwenden. Danach werden die zum Teil von mir erstellten und zum Teil aus einer anderen Quelle³ genommenen Fragen (Kriterien für die Beurteilung) an diese islamischen Inhalte gestellt. Mit dieser Vorgehensweise sollen die islamischen Themen des Buches daran gemessen werden, wie sie innerhalb islamischer

³ Der Islam in den Schulbüchern der BRD / Analyse der evangelischen Religionsbücher zum Thema Islam, Tworuschka, 1986.

Diskurse entfaltet werden. Nach jeder Darstellung der Analyseergebnisse eines Buches, werde ich mich mit den Ergebnissen kritisch auseinandersetzen, sie analysieren und interpretieren. Im fünften Kapitel werde ich die Ergebnisse zusammenfassen.

Zuletzt möchte ich darauf hinweisen, dass ich in dieser Arbeit die muslimische Tradition weiterführe, zur Verehrung des letzten Propheten Muhammed (s.a.w.) jedes Mal, wenn sein Name erwähnt wird, das Kürzel „(s.a.w.)“ zu verwenden. Diese Abkürzung steht für „Sallallahu aleyhi Wesellem“ und bedeutet: „Segen und Frieden auf Ihn.“

2. Das Schulbuch

In diesem Kapitel soll das Augenmerk auf das Medium Schulbuch gelegt werden, das als eines der wichtigsten Bildungsmaterialien gilt.

Die Geschichte des Schulbuchs beginnt vor über 4000 Jahren in Ägypten mit dem Buch „Kemit“, mit dessen Hilfe die Schreiber ausgebildet wurden. Es gilt als erstes Werk, das als Schulbuch bezeichnet werden kann (vgl. Wiater, 2003, S. 7).

2.1. Das Schulbuch als Untersuchungsgegenstand

Laut einer Fragebogenanalyse von Daryabegi und Binder spielt das Schulbuch im Bildungswesen eine wichtige Rolle. Demnach zeigten sich Eltern von HauptschülerInnen größtenteils zufrieden mit den Schulbüchern ihrer Kinder. Auch viele LehrerInnen haben laut Daryabegi und Binder ihre Zufriedenheit mit den Schulbüchern zum Ausdruck gebracht. Vereinzelt werde Kritik geübt (vgl. Daryabegi&Binder, 2003, S.40).

Für viele SchülerInnen sind die Informationen in den Schulbüchern neu. Weil die Schulbücher vom Staat approbiert werden, kann auch aus Sicht der SchülerInnen und LehrerInnen von einer sicheren Quelle die Rede sein, da sie von Fachleuten genehmigt wurden. In Anbetracht ihrer Rolle in der Bildung können Schulbücher ein Gegenstand einer Untersuchung werden.

2.2. Das Schulbuch – eine Begriffsbestimmung

Eine allgemein gültige Begriffsbestimmung für das Schulbuch ist schwer auszumachen. Zur ersten Orientierung für die vorliegende Arbeit dient folgende Definition:

„Ein Schulbuch ist ein Lehrbuch, das der Lehrer im Unterricht einsetzt und mit dessen Hilfe der Schüler den Unterrichtsstoff lernt. Es muss mit den Lehrplänen des betreffenden Faches übereinstimmen, die sich nach Bundesland, Altersstufe und Schulart unterscheiden. Es enthält Lehrstoff und -materialien in fachlich korrekter, aber altersgemäßer und didaktisch aufbereiteter Form. Das bedeutet meist eine vereinfachte Darstellung, die wissenschaftlich noch kontrovers diskutierte Fragen der herrschenden Lehrmeinung gemäß darstellt.“⁴

Nach Wilke und Eschenauer ist das Schulbuch in seiner Tradition das älteste und am häufigsten verwendete Unterrichtsmittel des Schulunterrichts. Es ist mehr als andere Bücher

⁴ educalingo.com, <https://educalingo.com/de/dic-de/schulbuch> [Zugriff: 25.10.21].

zur intensiven Nutzung hergestellt und ist als Vermittlungsinstrument in Lehranstalten nutzbar (vgl. Wilke & Eschenauer, 1981, S. 82-85).

Laubig, Peters und Weinbrenner definieren ein Schulbuch im engeren Sinne als ein Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel in Buch- oder Broschüreform. Auch Loseblattsammlungen können als Schulbücher gelten, wenn sie einen systematisch aufgebauten Jahresstoff einer Schule enthalten. In einem weiten Sinne können Lesebücher, Liederbücher, die Bibel, Atlanten und Formelsammlungen als Schulbuch zählen (vgl. Laubig/Peters/Weinbrenner, 1996, S.7 zit. in Wiater, 2003, S. 12).

Sretenovic schreibt dem Schulbuch eine zentrale Bedeutung zu, da es im Vergleich zu anderen Unterrichtsmedien das einzige Mittel ist, das unmittelbar und bleibend als Informations- und Lehrmittelquelle zur Verfügung steht (vgl. Sretenovic 1990, S. 455 zit. in Olechowski, 1995, S. 17).

Flehsig betont, dass Gesellschaften mit den Schulbüchern festlegen, welche ihrer Wissensvorräte sie an die nächste Generation weitervermitteln möchten (vgl. Flehsig, 1997 zit. in Wurster, 1997, S. 5).

Trotz der Schwierigkeiten hinsichtlich der Bestimmung, was ein Schulbuch ist, so Wurster, können folgende charakteristische Eigenschaften ausgemacht werden:

- Als Zeichenträger wird Papier verwendet.
- Die Lerninhalte werden systematisch geplant und methodisch aufbereitet.
- Sie entstehen auf der Grundlage von Lehrplänen.
- Sie sind meist auf einen ganzen Jahrgang bezogen und an ein Fach gebunden.
- Sie unterscheiden sich je nach Schulart.
- Sie speichern und dokumentieren Erfahrungen.
- Als Leitmedium sind sie massenhaft verbreitet.
- Die Zulassung wird öffentlich kontrolliert (vgl. Wurster, 1997, S. 25).

2.3. Das Medium Schulbuch im Unterricht

Form und Inhalte der Schulbücher verändern sich mit der Zeit und über ihre Rolle und Bedeutung wird vielfach diskutiert. Bamberger berichtet von einer Ende der 1990er Jahre verbreiteten Meinung, dass digitale Medien sehr viele Möglichkeiten anbieten, wodurch das Schulbuch seine Bedeutung verlieren wird (vgl. Bamberger, 1998, S. 30 zit. in Herber&Nosko, 2012, S. 2).

Ähnlich äußerte der Mitbegründer von Facebook, Chris Hughes, im Jahr 2012 in einem Interview, dass das Textbuch seine Bedeutung verloren habe und in den kommenden fünf bis zehn Jahren nicht im Zentrum der fundamentalen Bildung stehen werde (vgl. Herber&Nosko, 2012, S. 2). Die südkoreanische Regierung hatte eine Überführung der

gedruckten Schulbücher in digitale bis zum Jahr 2015 geplant (vgl. The Korea Herald 2011, zit. in Herber&Nosko,2012, S. 2).

Nach Herber und Nosko ist die Realität eine andere: Trotz der Digitalisierung sind Bücher, Hefte und lose Zettel nicht selten in Schultaschen zu finden. Zum Schulbuch schreiben sie: „Das ‚digital aufgelöste‘ und totgesagte Schulbuch erfreut sich trotz seiner angeblichen Unbeliebtheit bester Gesundheit und hat bis heute überlebt.“ (Herber&Nosko, 2012, S. 3)

Nach dem Bericht von „Forum Bildung Digitalisierung“ befindet sich das Projekt „Digitales Schulbuch“ in Südkorea aber noch in der Testphase. Die digitalen Unterrichtsmaterialien werden noch in unterschiedlichen Schulstufen und -formen erprobt (vgl. Reiter, 2019).

Trotz der umfangreichen Entwicklungen in der Lernkultur, wird das Schulbuch wegen zahlreicher Vorteile als Unterrichtsmedium verwendet, was internationale Studienergebnisse bestätigen. Durch die Verwendung von zusätzlichen Lehrmaterialien (CD-ROM, Internet) sollen die digitalen Medien miteingeschlossen werden (vgl. Druba, 2006, S. 36f zit. n. Breitenberger, S. 40).

Das Schulbuch habe, so Druba, enorme Vorteile gegenüber anderen Medien, da die einzelnen Buchabschnitte auf Einzelstunden zugeschnitten sind und die Inhalte nachdem Lehrplan didaktisch aufbereitet sind (vgl. ebd. S. 40).

Blaseio gibt an, dass die Lehrpläne durch die Planungs- und Steuerungsfunktion des Schulbuches in den Schulbüchern umgesetzt werden und somit eine Grundlage für den Unterricht darstellen. Für ihn sind Schulbücher „mittlere Kettenglieder“, die als Schnitt- und Vermittlungsstelle zwischen Theorie und Praxis platziert werden können (vgl. Blaseio, 2004, S. 37 zit. n. Breitenberger, S. 40).

Hacker geht auf die geschichtliche Entwicklung des Schulbuches ein und betont, dass diese Entwicklung zeige, dass mit der notwendigen Differenzierung des Lehrens die Lehrmöglichkeiten erweitert werden mussten. Dies sei geschehen, indem man „Werkzeuge des Lehrens“ schuf, wie z.B. Texte, Bücher etc., die die Rolle der LehrerInnen zum Teil ersetzten (vgl. Hacker, 1980, S. 14).

2.4. Die Bedeutung des Schulbuchs als Unterrichtsmedium

Unterrichtsmittel werden vom derzeitigen Schulunterrichtsgesetz (§ 14 SchUG) folgendermaßen definiert: „Unterrichtsmittel sind Hilfsmittel, die der Unterstützung oder der Bewältigung von Teilaufgaben des Unterrichtes und zur Sicherung des Unterrichtsertrages dienen.“⁵

Die Webseite „bildungslücken.net“ schreibt, dass es nicht zu bezweifeln sei, dass Schulbücher im Unterricht oft eine zentrale Rolle spielen. Der eine Grund dafür sei, dass die Schulbücher die Vorbereitung und Durchführung des Unterrichtes vereinfachen. Zum

⁵ Jusline.at, <https://www.jusline.at/gegesetz/schug/paragraf/14> [Zugriff: 16.11.2021].

anderen genießen Schulbücher großes Vertrauen in der Bevölkerung, da sie in der Regel von erfahrenen LehrerInnen geschrieben werden.⁶

Thöneböhn ist der Ansicht, dass es über die Art und Weise, mit dem Schulbuch als Medium zu arbeiten, wenig spezifische Fachliteratur gibt. Zudem seien über die Verwendung des Schulbuches im Unterricht wenig wissenschaftliche Untersuchungen durchgeführt worden. Aus den bisher durchgeführten Studien geht Folgendes hervor:

- In Deutschland wurde bei einer Untersuchung zur Nutzung von Schulbüchern im Geographieunterricht ermittelt, dass 70 Prozent der LehrerInnen das Schulbuch „häufig“ benutzen (vgl. Thöneböhn, 1990, S. 6 zit. n. Novotny, 2014, S. 9).
- Eine weitere Studie aus Österreich kommt zu dem Ergebnis, dass 87 Prozent der befragten LehrerInnen das Geographie- und Wirtschaftskunde- Schulbuch im Unterricht „oft“ verwenden (vgl. Goetz, 1996, S. Heft: 62, S. 30 zit. n. Novotny, S. 9).
- Ein aus dem Jahr 1997 stammender Bericht zu einem Forschungsprojekt zeigt, dass die Qualität des Unterrichts in hohem Maße von der Qualität des Schulbuches als Medium bestimmt ist (vgl. Astleitner, Sams & Thonhauser, 1998, S. 9).

Bullinger kritisiert das häufige Zurückgreifen der LehrerInnen auf das Schulbuch und weist auf die Gefahr hin, dass das Schulbuch nicht als ergänzendes oder begleitendes Unterrichtsmedium verwendet wird. Er plädiert dafür, dass auch andere Medien als Lernmittel Verwendung finden, damit das Schulbuch den Unterricht nicht dominiert (vgl. Bullinger, 2005, S. 69 zit. n. Novotny, S. 12).

Nowotny hält die Verwendung des Schulbuchs für unproblematisch, solange es als Ergänzung und Unterstützung genutzt wird. Gestalten die Lehrenden ihren Unterricht durch ein einziges Unterrichtsmittel, so bestehe die Gefahr, dass der Unterricht einseitig verläuft. Nowotny macht darauf aufmerksam, dass die Qualität des Unterrichts trotz der Rolle des Schulbuches als Leitmedium vom Engagement und der pädagogischen Kompetenz der Lehrenden abhängt. Am Ende entscheide die Lehrkraft über die Häufigkeit der tatsächlichen Verwendung des Schulbuches im Unterricht (vgl. Nowotny, 2014, S. 211).

Ein didaktisch gut gestaltetes Schulbuch, so Astleitner, kann einen schlecht strukturierten Unterricht zum Teil ausgleichen. Für ihn weisen die Schulbücher eine hohe Nähe zum Lernen der SchülerInnen auf (vgl. Astleitner, 2012, S. 102):

„Es schlägt viel direkter und stärker auf die Informationsprozesse der Lernenden durch als das z.B. schulorganisatorische Maßnahmen tun. Das Schulbuch stellt einen wichtigen Bestandteil des Lernprozesses dar, der grundlegend für das Lernergebnis ist“. (Ebd. S. 102)

Wie hier einige Untersuchungen zeigen, greifen Lehrende und SchülerInnen häufig auf das Schulbuch als Medium zurück. Daher ist es besonders wichtig, dass die Bücher erst nach einer strengen Kontrolle von Fachleuten approbiert werden.

⁶ Vgl. bildungsluecken.net, <https://bildungsluecken.net/608-guter-unterricht-braucht-gute-materialien> [Zugriff: 01.12.21].

2.5. Die österreichische Schulbuchaktion

Kaiserin Maria Theresia führte im Jahr 1774 eine Schulreform durch, in der die sechs jährige Schule zur Pflicht wurde und Staatsschulen sich in allen Regionen des Landes etablierten. Später wurde durch das Reichsvolksschulgesetz (1869) das gesamte Pflichtschulwesen auf eine einheitliche Basis gestellt und die Schulpflicht von sechs auf acht Jahre erhöht.⁷ Durch den Erlass des Schulgeldes im Jahr 1783 wurde erstmals ein auf Gleichheit bedachter Zugang zum Unterricht für Buben und Mädchen gewährleistet.⁸

Seit dem Schuljahr 1972/73 werden die Schulbücher in das Eigentum der SchülerInnen übergeben. Das Bildungsministerium gibt Folgendes dazu an:

„Die österreichische Schulbuchaktion ist eine familienpolitische und bildungspolitische Leistung. Als Leistung des Familienlastenausgleichs dient die Schulbuchaktion zur finanziellen Entlastung der Eltern und ist gleichzeitig ein wichtiger Beitrag zur Ausbildung und Chancengleichheit aller Schülerinnen und Schüler. Im Rahmen dieser Aktion werden seit 1972 Schülerinnen und Schüler an österreichischen Schulen unentgeltlich mit den notwendigen Unterrichtsmitteln ausgestattet.“⁹

Kresbach betont neben der familienpolitischen auch die bildungspolitische Funktion des Schulbuches und weist darauf hin, dass die öffentliche Finanzierung der Schulbücher eine Voraussetzung für den gleichen Zugang zu einer guten Ausbildung in Österreich und für Schulen und LehrerInnen auch Grundlage eines lehrplanmäßigen Unterrichtes ist (vgl. Kresbach, 2012, S. 11).

2.6. Approbation

Hinteregger-Euller macht deutlich, dass in Österreich an der Schulbuchaktion drei Akteure beteiligt sind: Das BMWFJ als Finanzier, das BMUKK als verantwortlich für die Eignung der Unterrichtsmittel und der Fachverband der Buch- und Medienwirtschaft. Die Schulbuchaktion sei eine bildungs- und familienpolitische Leistung, so Hinteregger-Euller, die mit der Leistung der österreichischen Wirtschaft gepaart sei und Chancengleichheit für SchülerInnen in Österreich gewährleiste (vgl. Hinteregger-Euller, 2012, S. 32). Für die Abwicklung des Approbationsverfahren sei die Abteilung Schulbuch (B/8) des Bildungsministeriums verantwortlich:

„Die Abt. B/8 ist zuständig für die pädagogischen und organisatorischen Angelegenheiten der Schulbuchaktion, die Durchführung der Begutachtungsverfahren, die Redaktion der jährlich stark anwachsenden Schulbuchlisten, für Grundsatzarbeiten der Schulbuchentwicklung und die regelmäßige Information der Gutachterinnen bzw. Gutachter, der Verlage, der Schulbuchautorinnen und Schulbuchautoren bezüglich neuer Lehrpläne und Schwerpunktsetzungen des BMUKK, wie z.B. „Bildungsstandards und die Reifeprüfung Neu.““ (Hinteregger-Euller, 2012, S. 33)

Es würden jährlich 1400 Approbationen von Unterrichtsmaterialien mit insgesamt über 300 GutachterInnen abgewickelt (vgl. ebd. S. 34).

⁷ bmbwf.at, https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sw_oest.html [Zugriff: 27.10.21].

⁸ Eller, 2020, <https://tibs.at/index.php/content/maria-theresianische-schulreform> [Zugriff: 27.10.21].

⁹ bmbwf.at, <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ugbm/schulbuchaktion.html> [Zugriff: 27.10.21].

In der Schulbuchaktion werden Unterrichtsmittel angeboten, so Renner, die vom BMUKK für geeignet erklärt worden seien. Die Unterrichtsmittel würden einer pädagogischen Prüfung unterzogen, die von Gutachterkommissionen und Sachverständigen durchgeführt werde. Es würden bestimmte Kriterien begutachtet, die die Gutachterkommissionen in der Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln (VO-Gutachterkommission., BGBl II Nr. 248/1998) festgelegt haben. Unter anderem würden auch die Bildungs- und Lehraufgaben, die didaktischen Zielsetzungen und Inhalte des entsprechenden Lehrplans sowie die sachliche Richtigkeit des Inhaltes begutachtet (vgl. Renner, 2012, S. 36-37).

Renner fährt folgendermaßen fort: „Die Gutachten haben eine Beurteilung zu beinhalten, ob das Unterrichtsmittel geeignet oder unter Auflagen von Änderungen geeignet oder nicht geeignet ist. Die Schulbuchabteilung im BMUKK kann der Empfehlung der Kommission folgen, muss aber nicht, die Approbation erfolgt mittels Bescheides durch die Schulbuchabteilung. Die Schulbuchverlage haben die Möglichkeit, zum Ergebnis des Gutachtens, binnen 14 Tagen Stellung zu nehmen oder die meist in Manuskriptform eingereichten Werke abzuändern.“ (Renner, 2012, S. 36-37)

Laut Denscher wurden folgende Kriterien für die Beurteilung der Kommissionen festgelegt: „Lehrplangemäßigkeit, Selbsttätigkeit der Schüler, sachliche Richtigkeit, Berücksichtigung österreichischer Verhältnisse, staatsbürgerliche Erziehung, sprachliche Gestaltung, Zweckmäßigkeit der Ausstattung.“ (Denscher, 2008, S. 142)

2.7. Kritik an der Schulbuchaktion

Herber und Nosko weisen auf die Debatten hin, die um das staatliche Prüfverfahren geführt werden und kritisieren, dass in der Regierungsvorlage aus dem Jahr 2010 über die Bestimmungen für die Approbationsverfahren von Schulbüchern sowohl die inhaltlichen Anforderungen als auch das Verfahren nicht zeitgemäß seien (vgl. Herber&Nosko, 2012, S. 4). Nach dieser Regierungsvorlage wurde das Schulunterrichtsgesetz im gleichen Jahr geändert. Eine der Neuerungen sieht folgendermaßen aus:

„Unterrichtsmittel müssen nach Inhalt und Form dem Lehrplan der betreffenden Schulstufe sowie der Kompetenzorientierung der Schulart (Bildungsstandards, abschließende Prüfung) entsprechen. Sie haben nach Material, Darstellung und sonstiger Ausstattung zweckmäßig und für die Schüler der betreffenden Schulstufe geeignet zu sein.“ (Ebd. S. 4)

Druba ist der Ansicht, dass die Bestimmungen uneindeutig ausgearbeitet sind und die offiziellen Beurteilungskriterien selten die tatsächlichen wiedergeben: KritikerInnen der Beurteilungskriterien fordern Offenheit über das Vorgehen. Sie zweifeln an der Fachkompetenz der GutachterInnen und an der Unabhängigkeit der für das Zulassungsverfahren ausgewählten Personen. Sie kritisieren, dass neben den wissenschaftlichen Kriterien, andere nicht angegebene Kriterien für die Zulassung von Bedeutung sind (vgl. Druba, 2006, S. 37 zit.n. Breitenberger, S. 40).

Für Teistler ist die Approbation kein Instrument, das die Qualität der Schulbücher sicherstellt. Die Legitimation des Staates führe dazu, dass der Staat die zu unterrichtenden Inhalte aussucht. Diese seien in den Lehrplänen ausgeführt. Bis sie auf den Schulbuchmarkt gelangen, müssen sie das Approbationsverfahren durchlaufen (vgl. Teistler, 2008, S. 154-155). Der Autor betrachtet das Approbationsverfahren kritisch und fährt fort:

„Der demokratische Staat bezieht seine Legitimation aus den jeweiligen Ergebnissen von allgemeinen, freien und geheimen Wahlen, kann aber deshalb nicht einen Freibrief für alle schulischen Entscheidungen erhalten, die möglicherweise mehr konservativ oder mehr liberal ausfallen und in den Darstellungen von Schulbüchern sichtbar werden. Vielmehr müssen Gesellschaft und Wissenschaft kritisch beobachten und gefordert bleiben, nicht nur die Schule, sondern auch die Schulbücher ständig neu auf den Prüfstand zu legen.“ (Ebd. S.155)

2.8. Eigenschaften des Schulbuchs

Für die folgende Arbeit ist von Interesse, welche Eigenschaften das Schulbuch hat und welche Eigenschaften das Schulbuch im Bildungssystem eines demokratischen Staates haben sollte, damit Bildung positive Auswirkungen auf das Individuum und auf die Gesellschaft hat.

Für Stein ist das Schulbuch nicht nur ein Medium, sondern gleichzeitig auch Produkt und Faktor zwischen Politik und Wissenschaft. Dabei stehen pädagogische Ziele, finanzielle Interessen und staatliche Kontrollen teils im Gegensatz und teils auch in einem ertragreichen Verhältnis zueinander (vgl. Stein, 1979, S. 50 zit. n. Von Spinn, 2008, S. 8). Er sieht die Schule, die Lehrpläne und die Schulbücher als Werkzeug der politischen bzw. der staatlichen Einflussnahme (vgl. ebd. S. 9).

Stein betont die Begleitrolle des Schulbuches:

„Dem Schulbuch kommt dabei im Rahmen unterrichtlicher und erzieherischer Praxis eine doppelte ‚mediale‘ Funktion zu: es ist zugleich Mittel und Mittler, sowohl für den Inhalts- als auch für den Beziehungsaspekt schulischen Lehrens und Lernens relevant. In diesem doppelten Sinne wird das Schulbuch als pädagogisches Hilfsmittel bezeichnet und als ein Medium zur Unterstützung bzw. Entlastung schulischer informations- und Kommunikationsprozesse definiert.“ (Stein, 1979, S. 26)

Je autoritärer ein Staat sei, so Teistler, desto mehr wolle er das Schulsystem kontrollieren. Die Unterrichtsinhalte würden in solchen Staaten genauer definiert und die Kontrollmechanismen strenger durchgeführt. Daher ist er dafür, dass die Lerninhalte hinterfragt, die Angemessenheit und Wirkungsmöglichkeit im Hinblick auf die Adressaten untersucht und Verbesserungsvorschläge an die zuständigen Behörden weitergeleitet werden (vgl. Teistler, 2008, S. 155).

Blaseio weist auf die Kontrollmechanismen des Staates hin und ist der Ansicht, dass die Schulbücher gesetzlich den staatlichen Lehrplänen entsprechen müssen und diese deshalb nicht außer Acht gelassen werden sollten. Seiner Ansicht nach wandeln die Lehrpläne die Bildungsziele in didaktisch aufbereiteten Schulbüchern um und könnten somit als „heimlicher Lehrplan“ des Staates betrachtet werden (vgl. Blaseio, 2004, S. 86 zit. n. Breitenberger, S. 47). Die Wirkung der Schulbücher wird von Blaseio folgendermaßen beschrieben:

„Ihre Wirkungen übersteigen jene der bloßen Vermittlung von Daten und Fakten, sind sie doch als Produkt eines Reproduktionsprozesses zu sehen: Die soziale Wirklichkeit ist in eine symbolische Wirklichkeit transformiert worden, die überwiegend in Gestalt von Texten und Bildern auf den Schulbuchseiten wiederzufinden ist.“ (Ebd. S. 47)

Für Stein sollten die Schulbücher nicht nur sachlich und sprachlich richtige Informationen beinhalten, sondern auch die Befangenheit, Ergänzungsbedürftigkeit und Überholbarkeit des dargebotenen Schulbuchwissens verdeutlichen oder erkennen lassen (vgl. Stein, 2003, S.26).

Imhof zufolge lassen die Inhalte der Schulbücher darauf schließen, was der Staat als lehrens- bzw. lernenswert einstuft und was nicht. Somit steht die pädagogische Freiheit mit den Zulassungsbestimmungen in einem Spannungsfeld. Er fügt hinzu, dass auch finanzielle Motive einen wichtigen Einfluss auf die Entstehung eines Schulbuches haben könnten, da die Anfertigung und der Handel von Schulbüchern privatwirtschaftlich geregelt sind (vgl. Imhof, 1993, S. 24 zit. n. Novotny, 2014, S. 13).

Dass die Schulbücher Politikum sind, so George, sei eine Selbstverständlichkeit unter den Verfassern. Es werde ihnen spätestens entweder bei der Zulassung oder Ablehnung der Schulbücher vom Kultusministerium deutlich, ob sie den formulierten oder nichtformulierten Anforderungen der jeweiligen Parteien gerecht waren oder nicht (vgl. George, 1979, S. 50).

Weshalb das Schulbuch von Kritikern weiterhin ins Visier genommen wird, erklärt Stein mit folgenden Argumenten: Die Schulbücher würden in schulischer Unterrichts- und Erziehungspraxis immer noch eine wichtige Rolle spielen. Professionelle PädagogInnen würden sie für die Vorbereitung und Gestaltung des Unterrichts immer noch anwenden. Die Schulbücher seien auch Einnahmequelle für Verlage, Redakteure bzw. Autoren. Die Schulbücher würden am ehesten Informationen darüber geben, was Kindern und Jugendlichen an fachlichem Wissen oder gesellschaftlichen Werten vermittelt wird (vgl. Stein, 2003, S. 24).

Der Staat wird von PolitikerInnen regiert, die bestimmte Weltbilder vertreten, in einem bestimmten Kulturraum aufgewachsen sind oder eine bestimmte (religiöse) Tradition pflegen. Diese Weltbilder und traditionellen Prägungen könnten dazu führen, dass nur jene AkademikerInnen in die Approbationskommission aufgenommen werden, die die Interessen der PolitikerInnen gutheißen. Bei der Auswahl der Mitglieder der Approbationskommission sollten daher Kontrollmechanismen eingeführt werden, die garantieren, dass die Mitarbeitenden aus allen akademischen Schichten und Ebenen kommen, die verschiedenen Interessen der Bevölkerung widerspiegeln und neutral sind.

2.9. Funktionen des Schulbuches

Die heutige Schulbuchtheorie sieht das Schulbuch, so Laubig, Peters und Weinbrenner, erstens als Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse, zweitens als Arbeitsmittel, Lernhilfe und Gegenstand des schulischen Lernprozesses und drittens als Element in einer multimedialen Umgebung (vgl. Laubig/Peters/Weinbrenner, 1996, S.7 zit. in Wiater, 2003, S. 12).

Stein ist der Ansicht, dass es beim Schulbuch nicht nur um didaktisch aufbereitete Wissensvermittlung zum Schulunterricht geht, sondern dass das Schulbuch sich immer auch aus politischen und pädagogischen Setzungen erklärt. Dies zeige sich an den Auswahlgesichtspunkten bei den präsentierten Inhalten, an den Schwerpunktsetzungen und an den im Schulbuchvergleich erkennbaren Akzentuierungen und Abgrenzungen (vgl. Stein, 1977, zit. in Wiater, 2003, S. 12).

Laut Kahlert sind Schulbüchern zahlreiche pädagogisch-didaktische Aufgaben zuzuweisen. So leisten diese einen großen Beitrag zur Umsetzung von Lehrplänen, Bildungsstandards und erforderlichen Bildungszielen. Sie seien zudem Erneuerer, die neue Einsichten der

Fachdidaktik in den Unterricht bringen sollen. Des Weiteren strukturieren sie Wissensgebiete, bieten Unterstützung beim Lernen, steigern die Motivation zur Selbständigkeit und stellen eine Handlungs- und Rechtssicherheit für LehrerInnen und eine Transparenz für die Eltern her (vgl. Kahlert, 2010, S. 42 zit. n. Novotny, 2014, S. 16-17).

Hacker kritisiert die Schulbuchverlage und bezeichnet sie als „außerschulische Instanzen“. Er weist darauf hin, dass es keinen gemeinsamen Horizont gebe, wenn nicht LehrerInnen für LehrerInnen schreiben würden. Die Kommunikation- und Informationswege zwischen den HerstellerInnen und VerbraucherInnen der Schulbücher seien unzureichend entwickelt. Fachliche und didaktische Intentionen seien deshalb nicht verständlich (vgl. Hacker, 1980, S. 13).

Hafez betont, dass die Schulbücher zwar nicht zur hohen Literatur zählen, aber für die meisten Menschen die Hauptquellen von Information und Bildung (darunter auch religiöser Bildung) sind. Außerhalb der Schule erfolge die Wahrnehmung der Religionen meist nur noch durch die Medien in Gestalt von Skandalen oder Meldungen über Terroranschläge extremer Gruppen. Er ist der Meinung, dass die Schulbücher für die Bildungskultur eines Landes von enormer Bedeutung sind (vgl. Hafez, 2009, S. 58).

2.10. Schulbuchapprobation

In diesem Kapitel wird betrachtet, welchen Weg ein Buch durchlaufen muss, um als Schulbuch anerkannt zu werden. Durch die Aufhebung des „Monopols des Studienfonds auf den Druck und Verkauf der Gymnasialbücher“ im Jahre 1850, so Kissling, durften alle Buchhändler für die Schulen Bücher herausgeben, unter der Bedingung, vom Ministerium approbierten zu sein. Als Kriterium wurden der innere Wert des Buches, günstiger Preis und Erhältlichkeit in jedem Gymnasialort angegeben. Als zulässig galten die Bücher des k.k. Schulbuchverlags, da sie als ipso facto „als zulässig erklärt“ waren (vgl. Kissling, 1995, S. 153).

Kissling beschreibt, dass nach dem Zerfall der österreichisch-ungarischen Monarchie mit Vollzugsanweisung durch Otto Glöckel (1920) das Verfahren für die Approbation demokratisiert und im Sinne von Beteiligung, Transparenz, Regelmäßigkeit, Expertise und Innovation neugestaltet wurde. Für einen festgelegten Zeitraum wurde eine Kommission gegründet. Die eine Hälfte ihrer Mitglieder wurde vom Ministerium ernannt, die andere Hälfte von den Lehrerkammern gewählt und die Namen mussten im Verordnungsblatt bekannt gegeben werden (vgl. ebd. S. 158-159).

„Im Jahr 1934 haben die Austrofaschisten die Verfahrensweise von 1920 aufgehoben. Die kostenlose Beistellung von Schulbüchern in Wien wurde abgeschafft. Nach 1945 erfolgte eine zweifache Approbation, durch die Alliierten und durch das österreichische Unterrichtsministerium. Nach den Alliierten knüpfte das österreichische Unterrichtsministerium nicht an das Approbationsverfahren des Sozialdemokraten Glöckel an, sondern an jenes im Austrofaschismus; es blieb im Wesentlichen bis 1974 bestehen.“ (Ebd. S. 159-160)

Denscher erläutert, dass der entscheidende Impuls für die Schulbuchentwicklung in der zweiten Republik die Einführung der Schulbuchaktion im Jahr 1972 gewesen ist (vgl. Denscher, 2008, S.141). Des Weiteren fügt er hinzu: „Die Begutachtung der Schulbücher wurde durch das am 1. September 1974 in Kraft getretene Schulunterrichtsgesetz und die

Verordnung über die Gutachterkommissionen zur Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln auf eine neue Basis gestellt.“ (Denscher, 2008, S. 141)

Kissling betont, dass ab dem Jahr 1974 alles, was nicht „zugelassen“ wurde, vom Unterricht ausgeschlossen wurde. Dies sei aber nur eine Ausschließung von der öffentlichen Finanzierung. Die LehrerInnen könnten andere Bücher oder Quellen zur Unterstützung heranziehen (vgl. Kissling, 1995, S.162).

Nach der Approbation der Schulbücher für den Schulunterricht erfüllen sie die Anforderungen, die in den Paragraphen 14 bzw. 15 des SchUG festgehalten sind:

„§ 14. (1) Unterrichtsmittel müssen nach Inhalt und Form dem Lehrplan der betreffenden Schulstufe sowie der Kompetenzorientierung der Schulart (Bildungsstandards, abschließende Prüfung) entsprechen. Sie haben nach Material, Darstellung und sonstiger Ausstattung zweckmäßig und für die Schüler der betreffenden Schulstufe geeignet zu sein.“

(4) Der Lehrer darf nur solche Unterrichtsmittel im Unterricht einsetzen, die nach dem Ergebnis seiner gewissenhaften Prüfung den Voraussetzungen nach Abs. 2 entsprechen oder vom zuständigen Bundesminister als für den Unterrichtsgebrauch geeignet erklärt worden sind (Abs. 5).

(5) Auf Antrag des Urhebers, Herausgebers, Verlegers oder Herstellers hat der zuständige Bundesminister ein Unterrichtsmittel als für den Unterrichtsgebrauch geeignet zu erklären, wenn es den Voraussetzungen nach Abs. 2 entspricht und dessen Anschaffung und Einsatz im Unterricht wirtschaftlich, sparsam sowie zweckmäßig ist.

§ 15. (1) Bevor der zuständige Bundesminister ein Unterrichtsmittel als für den Unterrichtsgebrauch geeignet erklärt (§ 14 Abs. 5), hat er ein Gutachten einer Gutachter-kommission

1. über das Vorliegen der Voraussetzungen nach § 14 Abs. 2,

2. zur Feststellung der Zweckmäßigkeit des Einsatzes des Unterrichtsmittels im Unterricht und

3. zur Feststellung, auf welche Weise das Unterrichtsmittel zur Erlangung von fächerübergreifenden Bildungszielen und Kompetenzen im Sinne der Aufgaben der österreichischen Schule (§ 2 des Schulorganisationsgesetzes) beiträgt,

(1) einzuholen, sofern es sich nicht um Hörfunk- oder Fernsehsendungen handelt, an deren Herstellung ein Vertreter des zuständigen Bundesministeriums als Berater teilgenommen hat.

(2) Zum Zweck der Abgabe der Gutachten hat der zuständige Bundesminister Sachverständige in Gutachterkommissionen zu berufen, die für einen oder mehrere Unterrichtsgegenstände einer oder mehrerer Schularten zuständig sind. Die Berufung hat jeweils auf die Dauer von vier Jahren zu erfolgen.“¹⁰

Laut Daryabegi und Binder bietet der österreichische Lehrplan viele Freiheiten in der inhaltlichen Unterrichtsgestaltung, trotz des Rahmenlehrplanes, die durch die approbierten Schulbücher zum Ausdruck gebracht werden. Die Auswahl der Schulbücher finde gemeinsam mit LehrerInnen und DirektorInnen in der Schule statt (vgl. Daryabegi&Binder, 2003, S. 40).

In §9 der Verordnung zur Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln sind die Kriterien des Approbationsverfahrens definiert.¹¹

¹⁰ BMUKK 1986, S. 10, <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009600/> [Zugriff: 17.08.2019].

¹¹ „§ 9. (1) Das zu beschließende Gutachten hat

2.11. Die Approbation eines katholischen Schulbuches

Die katholischen Religionsschulbücher in Österreich durchlaufen zum einen eine staatliche Approbation.¹² In deren Verlauf wird beispielweise geprüft, ob sie den Inhalten der staatlich-demokratischen Prinzipien entsprechen, wie sie in der Verfassung, der Gesetzgebung und in den Richtlinien festgelegt sind oder ob sie dem Lehrplan und den Bildungsstandards entsprechen (vgl. Ott 2013, S. 30). Zusätzlich zum staatlichen Prüfverfahren werden sie durch die Österreichische Bischofskonferenz approbiert.¹³ Staat und Kirche besitzen hier die „Definitionsmacht“ und legitimieren auf diese Weise gewisse Bildungsinhalte bzw. Wissen. Religionsschulbücher entscheiden somit, was als wertvoll, sinnvoll und wichtig für religiöse Bildung gilt und was als weniger oder nicht relevant erachtet wird. (Ott 2013, S. 31)

2.12. Kritik an der Schulbuchapprobation

Inwiefern die derzeitige Approbation geeignet ist, die Schulbücher „besser“ zu machen, so Kissling, sei fraglich. So sollte ein Forschungsprojekt durch Gutachtenanalyse mit begründeten Kriterien das herausfinden. Er kritisiert das Unterrichtsministerium dafür, dass über die Gutachten bislang keine Forschung bzw. keine Äußerungen vorliegen. Während als

1. die Feststellung hinsichtlich der Erfüllung der Erfordernisse gemäß § 14 Abs. 2 des Schulunterrichtsgesetzes zu enthalten, insbesondere hinsichtlich

- a) der Übereinstimmung mit der vom Lehrplan vorgeschriebenen Bildungs- und Lehraufgabe sowie den didaktischen Zielsetzungen und den wesentlichen Inhalten des Lehrstoffes,
- b) der Berücksichtigung des Grundsatzes der Selbsttätigkeit des Schülers und der aktiven Teilnahme des Schülers am Unterricht,
- c) der Berücksichtigung des Grundsatzes der Anpassung des Schwierigkeitsgrades an das Auffassungsvermögen des Schülers (Schüleradäquatheit des Unterrichtsmittels in Bezug auf Aufnahmekapazität, Alter, Interessen, Bedürfnisse und Möglichkeiten der Schüler),
- d) der sachlichen Richtigkeit des Inhaltes und seiner Übereinstimmung mit dem jeweiligen Stand des betreffenden Wissensgebietes, unter Berücksichtigung der den Sachbereich berührenden Normen im Sinne des Normengesetzes, BGBl. Nr.240/1971, und der sonstigen technischen Vorschriften,
- e) der ausreichenden Berücksichtigung der Lebenswelt der Schüler sowie ihrer zukünftigen Arbeitswelt einschließlich der spezifischen österreichischen und europäischen Verhältnisse,
- f) der staatsbürgerlichen Erziehung der Schüler, der Vermittlung demokratischer Einstellungen sowie der geltenden Rechtsvorschriften und der Anleitung zu selbsttätigem Handeln der Schüler,
- g) der sprachlichen Gestaltung und der guten Lesbarkeit (unter Einschluss der didaktischen Elemente der optischen Darstellung),
- h) der Zweckmäßigkeit vom Standpunkt des Materials, der Darstellung und der sonstigen Ausstattung und
- i) der Gleichbehandlung von Frauen und Männern und der Erziehung zur partnerschaftlichen Gestaltung der gesellschaftlichen Entwicklungen sowie

2. die Beurteilung zu enthalten, ob das Unterrichtsmittel

- a) in der vorliegenden Fassung geeignet oder
- b) unter der Auflage von Änderungen geeignet oder
- c) nicht geeignet erscheint.“ BMUKK 1994, S. 6, <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009918/Gutachterkomm> [Zugriff: 17.08.2019]

¹² Gemäß §14 Abs. 5 und §15 Schulunterrichtsgesetz.

¹³ Derzeit gelten dafür die von der Schulumtsleiterkonferenz am 3.Oktober 2017 neu verabschiedeten Kriterien, die sie im „Anforderungsprofil für ein Unterrichtswerk für den Katholischen Religionsunterricht“ vorgelegt hat und als Richtlinie für SchulbuchautorInnen wie GutachterInnen dienen soll. Dort ist nun auch unter den „religionspädagogischen Kriterien“ der Gebrauch einer „gendergerechten Sprache“ als Kriterium festgelegt (vgl. SALK 2017).

Kritik viele Analysen österreichischer Schulbücher vorlägen, vermisse er die positiven Rückmeldungen über die Approbation (vgl. Kissling, 1995, S. 163).

Astleitner, Sams und Thonhauser äußern ihren Zweifel am Approbationsverfahren:

„Wir müssen davon ausgehen, dass auch noch in den letzten Jahren Schulbücher und Lehrwerke approbiert wurden, die nach unserer (an einem idealen Maßstab orientierten) Beurteilung nicht nur in einzelnen Kategorien, sondern insgesamt deutlich unter dem Durchschnitt dessen, was erreichbar ist, liegen. Es erscheint daher folgerichtig, wenn wir gegenüber dem bisher üblichen Verfahren misstrauisch sind.“ (Astleitner, Sams & Thonhauser, 1998, S. 76)

Astleitner, Sams und Thonhauser empfehlen daher, für die Mitglieder der Gutachterkommission ein Preservice- oder zumindest ein Inservice-Training einzurichten, damit die Mitglieder für ihre Arbeit besser vorbereitet sind. Sie fügen hinzu, dass es wichtig sei, dass alle Mitglieder fähig sind in Teams zu arbeiten (vgl. ebd. S.76).

Kissling stellt die Frage, weshalb keine vielfältige Mittel und Wege zur Verbesserung im Bereich Schulbuchproduktion und –gebrauch zu erkennen sind, obwohl die Behörden aussagen, dass die Approbation zur Verbesserung des Schulbuchs und Unterrichts führen werde und nicht eine politisch-weltanschauliche Haltung sei (vgl. Kissling, 1995, S. 165).

Herber und Nosko vertreten die Meinung, dass durch die digitalen Medien das Approbationsverfahren umgangen wird. Durch das Internet hätten LehrerInnen die Möglichkeit, – oft kostenlos – Arbeitsblätter, Informationsblätter, Aufgabensammlungen und Lernspiele zu finden. Das Problem sei dabei, dass Schulbücher einen methodisch-didaktischen Aufbau verfolgen, die Materialien aus dem Internet dagegen aber nicht unbedingt (vgl. Herber&Nosko, 2012, S. 5).

In Kapitel zwei haben wir die grundlegenden Charakteristika eines Schulbuchs und seines Approbationsverfahrens betrachtet. Dabei wurde deutlich, welche zentrale Rolle es für den Unterricht spielt, wie stark es durch die Art und Weise der Informationswiedergabe die Lernenden in ihrem Weltwissen und Weltbild prägen kann und wie wichtig daher ein gründlicher und möglichst demokratischer Approbationsprozess ist. Dieser Aspekt gilt als grundlegend mitzudenken, wenn wir uns im Folgenden der konkreten Analyse verschiedener Religionslehrbücher zuwenden.

3. Analysemethode

In dieser Arbeit sollen Bücher aus verschiedenen Jahrzehnten des 20. und 21. Jahrhunderts verglichen werden. Dabei wird es mit Hilfe der Grob- oder Feinanalyse ersichtlich, welchen Wandel die Schulbücher all in den Jahren durchlaufen sind. Es wird sich herausstellen, wie beispielsweise das Layout, der Aufbau der Themen oder die Arbeitsaufträge sich geändert haben. Auf der anderen Seite werden sich die Unterschiede herausstellen, wie islamische Themen im Laufe der Zeit in den Schulbüchern behandelt bzw. den SchülerInnen vermittelt wurden.

In der vorliegenden Arbeit wird die Darstellung des Islam in Schulbüchern für den röm.-kath. Religionsunterricht in mehreren Schulbüchern aus den Jahren 1950 bis 2021 untersucht

(Längsschnittanalyse). Der Raster, der dieser Analyse zugrunde liegt, wurde aus unterschiedlichen Rastern zusammengestellt. Die Durchführung der Untersuchung folgt den vier Arbeitsschritten nach Markom und Weinhäupl:

- Der erste Eindruck
- Auswahl der Sequenzen
- Grob-, Kontext- oder Strukturanalyse
- Fein bzw. Textanalyse (Markom&Weinhäupl, 2007, S. 231).

Die Analyse in der vorliegenden Arbeit gliedert sich wie folgt: Nach einem „Ersten Eindruck“ und der „Auswahl der Sequenzen“ steht die Grobanalyse, bei der die einzelnen zu untersuchenden Bücherreihen hauptsächlich quantitativ-deskriptiv analysiert werden.

Danach erfolgt eine Feinanalyse bei der die qualitative Analysemethode nach Mayring angewendet wird. Mit Hilfe einer Inhaltsanalyse, die in diesem Schritt durchgeführt wird, soll versucht werden, die Forschungsfragen der Arbeit (siehe 3.1.4 Fein- bzw. Textanalyse) zu beantworten.

3. 1. Der erste Eindruck

Mit Hilfe des Schulamtes der Römisch-Katholischen Religion in Österreich wurde eine Liste von Katholischen BHS-Schulbüchern ermittelt, die zwischen 1950 und 2021 in BHS-Schulen im Unterricht verwendet wurden. Diese Bücher wurden einer Analyse unterzogen und die ersten Eindrücke, beispielweise über das Layout und die Seiten, über den Aufbau der Themen, über die Herangehensweisen und Fragen zu den Themen wurden festgehalten, als die Bücher zur Verfügung standen.

3. 2. Auswahl der Sequenzen

Das gesamte Untersuchungsmaterial wurde zunächst gesichtet und strukturiert. Danach wurden für die Analyse bestimmte Sequenzen ausgewählt. Um Kriterien für eine erste Strukturierung zu finden, wurden die Texte in einem ersten Schritt auf, aus der Theorie abgeleitete inhaltliche Kategorien wie z.B. ‚der Koran‘, ‚die Frau im Islam‘ oder ‚Dialog der Religionen‘ hin untersucht.

Danach wurden aus den Inhalten der Schulbücher heraus weitere Kategorien entwickelt, in denen der Islam, aber auch die islamische Kultur und Lebenswelt, eine Rolle spielen. Vor und während der Untersuchung sind insgesamt folgende Kategorien¹⁴ entstanden:

1. Kategorie: Krieg / Kreuzzüge / Heiliger Krieg
2. Kategorie: Geschichte des Islam und der Propheten
3. Kategorie: Koran
4. Kategorie: Die Frau im Islam
5. Kategorie: Gottesvorstellung / Säulen und Glaubensgrundsätze des Islam
6. Kategorie: Tod und Jenseitsvorstellungen

¹⁴ Diese Kategorien sind zum Teil übernommen von Tworuschka, 1986.

7. Kategorie: Andere islamische Inhalte

8. Kategorie: Dialog der Religionen

Die einzelnen Kategorien waren nicht strikt voneinander abgrenzbar. Es wurde aber darauf geachtet, Überschneidungen und doppelte Zuordnungen zu vermeiden.

3. 3. Grob-, Kontext- oder Strukturanalyse

Im dritten Schritt der Schulbuchanalyse wurde ein Großteil der unten angegebenen quantitativ-deskriptiven Kriterien aus dem „Salzburger Raster“ von Astleitner, Sams & Thonhauser (1998) übernommen. Der Analysebogen wurde im Zuge dieser Arbeit jedoch auch überarbeitet, wobei einige Kriterien hinzugefügt, andere als nicht sinnvoll erachtet wurden.

Um die relevanten Schulbuchinhalte zu bestimmen, wurde bei der Grobanalyse wie folgt vorgegangen:

- Alle Inhalte, die sich auf das Thema „Islam“ beziehen ließen, wurden lokalisiert, der Seitenumfang bestimmt und die Zuordnung zu Kapiteln überprüft.
- Themenbereiche wurden festgehalten.
- Nachdem der erste Eindruck festgehalten wurde, wurden die Inhalte möglichst sachlich beschrieben.

Zusätzlich sind folgende Aspekte und Fragestellungen in der Analyse enthalten:

- Die Beschreibung des Mediums: Titel, Verlag, Autor, Jahr
- Das Layout des Textes, die bildliche Gestaltung, Fotos: Wurden Bilder und Grafiken als Stilmittel gewählt?
- Welche Rolle spielen die Überschriften und Zwischenüberschriften? Welcher Struktur folgen sie?
- Wie oft wird in den Büchern über den Islam berichtet (Seitenanzahl und Bilder)?
- Wie oft wird über andere Religionen berichtet (Seitenanzahl und Bilder)?
- Ist der Text aktuell, sind die Quellen angegeben und ist ihre zeitliche Einbettung nachvollziehbar? (vgl. Horvath, 2014, S.36-37).

3. 4. Fein- bzw. Textanalyse

Im Zuge der Inhaltsanalyse nach Mayring kommt beim vierten Schritt eine Kombination der Textanalyse nach Susan Arndt und Antje Hornscheidt sowie die kritische Diskursanalyse nach Siegfried Jäger zur Anwendung. Im Zentrum der Textanalyse steht die grundlegende Frage, „wie Themen, ‚Gegenstände‘, Meinungen, Standpunkte und Perspektiven implizit oder explizit hergestellt werden“ (vgl. Arndt/Hornscheidt, 2004, S. 228 zit. n. Breitenberger, 2014, S.70).

Siegfried Jäger fügt dem Thema hinzu: „Kritischer Text- und Diskursanalysen dienen dazu, Texte als Produkte konkreter geistig-sprachlicher Auseinandersetzungen mit der Wirklichkeit und als Fragmente von übergreifenden Diskursen verstehen zu können, ihre Wirkungsabsichten besser durchschaubar sowie die mit ihnen transportierte Ideologie erkennbar zu machen.“ (Jäger, 1994, S. 6 zit. n. Breitenberger, 2014, S.70)

Fragen aus dem Fragenkatalog werden in weiterer Folge an den Text der unterschiedlichen Kategorien gerichtet um die Intention der Texte zu verstehen bzw. auch darzulegen.

Fragen, die zum Text gestellt werden:

1. Welche Vorurteile werden im Text mittelbar oder unmittelbar sichtbar?
2. Sind in den Texten falsche Informationen vorhanden?
3. Werden in den Texten Ängste geschürt?
4. Werden im Text Gruppen und eindeutige Zugehörigkeiten hergestellt? Wird von „wir“ und „ihr/die“ gesprochen?
5. Werden auch Wertungen und Klischees sichtbar?
6. Wird der Islam aus dem Selbstbild heraus dargestellt oder nicht?
7. Sind für die islamischen Inhalte Quellennachweise vorhanden?
8. Welche Assoziationen ruft der Text hervor?
9. Sind bewusste oder unbewusste verdeckte Andeutungen vorhanden?
10. Fehlen Zusammenhänge, um den Text einordnen und verstehen zu können?
11. Werden sprachliche Bilder erzeugt, die auf emotionaler Ebene wirken?
12. Wird in den Texten verallgemeinert oder pauschalisiert? Wenn ja, wie?
13. Sind in den Texten Verzerrungen oder unzulässige Verharmlosungen zu finden?
14. Sind Behauptungen mit Quellen belegt? (Vgl. Vöcking, 1988, Tworuschka, 1986)

Im nächsten Schritt erfolgt nun die Analyse der gewählten 20 BHS-Schulbücher, die sich aus der Grobanalyse (4.1) und der Feinanalyse (4.2) zusammensetzt. Anschließend werden die Ergebnisse der Analyse vorgestellt.

4. Ergebnisse der Schulbuchanalyse

4.1 Ergebnisse der Grobanalyse

In diesem Kapitel wurden aus den Jahren 1950 bis 2021 insgesamt sechs Bücherreihen bzw. zwanzig Bücher ausgewählt und analysiert. Diese Schulbücher wurden als erstes der Grobanalyse und danach der Feinanalyse unterzogen. Eine Abkürzung der analysierten Büchertitel war notwendig, um die Arbeit zu erleichtern. In nachstehender Tabelle sind die Abkürzungen der zwanzig analysierten Religionsbücher in chronologischer Reihenfolge zu finden.¹⁵

¹⁵ Die Tabelle für die Darstellung der zu analysierenden Bücher und der Raster dazu wurden aus der Masterarbeit von T. Horvath übernommen (Horvath, 2014, S.38).

NR.	Abkrz.	Titel der Bücher
1	KGL	Katholische Glaubenslehre
2	KSL	Katholische Sittenlehre
3	KGN	Katholische Gnadenlehre
4	DC	Der Christ – Leben und Religion
5	IZV 1	Impulse zur Verantwortung, B1
6	IZV 2	Impulse zur Verantwortung, B2
7	GG	Glaube gefragt
8	CG	Christus gefragt
9	UZF	Unterwegs zur Freiheit
10	UZV	Unterwegs zur Vollendung

NR.	Abkrz.	Titel der Bücher
11	MAW	Miteinander auf dem Weg
12	WIF	Wachsen in Freiheit
13	BZL	Befreit zum Leben
14	DWM	Die Welt mitgestalten
15	IGL	Im Garten des Lebens
16	SS	Schnittstellen
17	WK	Wirklichkeiten
18	CH	Chancen
19	ER	Ermutigungen
20	EN	Entscheidungen

4.1.1. Bücherreihe „Katholische Glaubens-, Sitten-, Gnadenlehre“

Abkrz.	Verlag	Titel	Ersch. Jahr	AutorInnen	Seiten	Umschlag
KGL	Österreichischer Bundesverlag	Katholische Glaubenslehre Teil I	1952	Dr. Franz Gebhard Metzler	92	
KSL	Österreichischer Bundesverlag	Katholische Sittenlehre Teil II	1952	Dr. Franz Gebhard Metzler	111	
KGN	Österreichischer Bundesverlag	Katholische Gnadenlehre Teil III	1951	Dr. Franz Gebhard Metzler	106	

Allgemeines zum Lehrwerk

Die Bücher dieser Schulbuchreihe können als Lesebuch im Schulbuchtypus charakterisiert werden. Die Schrift ist im Gegensatz zu den gebrochen geschriebenen Büchern im 19. Jahrhundert gut lesbar und die Seiten sind schwarz-weiß. Am Ende der Kapitel befinden sich keine Arbeitsaufträge oder Zusammenfassungen für die SchülerInnen. Das Layout des Buches ist schlicht und gleichförmig. Die einzelnen Bücher haben im Vergleich zu den anderen Bücherreihen weniger Seiten.

- Handhabbarkeit des Lehrwerkes

Einleitung: Hat das LW eine allgemeine, vom Inhalt unabhängige Einführung über die Handhabung oder den Aufbau? Es gibt eine Einleitung oder ein Vorwort zu Beginn der Bücher vom Verfasser des Buches.

Inhaltsverzeichnis: Das Inhaltsverzeichnis befindet sich bei diesem Schulbuch, wie heute auch üblich, zu Beginn des Buches. Zwei Bücher sind dabei in vier und ein Buch in zwei große Kapitel unterteilt. Nur bei einem Buch dieser Bücherreihe (Katholische Sittenlehre) befindet sich auf der letzten Seite das Schlusswort des Verfassers.

Vorspanntexte: Einführende Texte zu Beginn von Kapiteln gibt es in dieser Bücherreihe nicht.

Hinweise auf Quellen oder Informationen im Text: Es gibt nur für biblische Stellen gleich im Anschluss an den Text die Angabe der Quelle.

Text- und Datenquellen am Ende sind nicht vorhanden.

Bildquellen: In allen drei Schulbüchern finden sich keine Abbildungen, somit auch keine Bildquelleninformationen.

Literaturapparat: In diesem Schulbuch wird keine Literatur zitiert und auch keine weiterführende Literatur angegeben.

Zusätzliche Erläuterungen: Auf keiner Seite finden sich Fußnoten in den Büchern.

Register: In diesem Buch gibt es kein Register.

- Arbeitsaufgaben / Arbeitsmaterialien: Keine

- Bilder / Grafiken / Tabellen: In diesen Schulbüchern gibt es weder Bilder noch Grafiken. Auch Tabellen sind im Lehrwerk nicht enthalten.

- Wie oft wird in den Büchern über Islam berichtet (Seitenanzahl)? Es kommen in den Büchern keine Informationen und Bilder über den Islam vor.

- Wie oft wird über andere Religionen berichtet (Seitenanzahl)? Auch über andere Weltreligionen finden sich keine Informationen in dieser Bücherreihe.

4.1.2. Buch „Der Christ, Leben und Religion“

Abkrz.	Verlag	Titel	Ersch.Jahr	Autor	Seiten	Umschlag
DC	Salzburger Druckerei und Verlag, Salzburg	Der Christ – Leben und Religion	1969 4. Auflage	Univ.-Doz. DDr. Josef Walleitner	904	

Allgemeines zum Lehrwerk

Dieses Buch kann als Lesebuch im Schulbuchtypus charakterisiert werden. Die Schrift ist leserlich und die Seiten sind schwarz-weiß. Es befinden sich am Ende der Kapitel keine Arbeitsaufträge oder keine Zusammenfassungen an die SchülerInnen. Das Layout des Buches ist grau und schlicht.

- Handhabbarkeit des Lehrwerkes

Einleitung: Hat das LW eine allgemeine, vom Inhalt unabhängige Einführung über die Handhabung oder den Aufbau? Es gibt zu Beginn des Buches ein Vorwort vom Bischof und ein Vorwort vom Verfasser des Buches.

Inhaltsverzeichnis: Das Inhaltsverzeichnis befindet sich bei diesem Schulbuch, wie heute auch üblich, zu Beginn des Buches. Davor steht aber eine „Übersicht“ über die Kapitel des Buches. Das Buch ist in fünf große Kapitel unterteilt. Nach dem Inhaltsverzeichnis folgt eine Liste der Namen der Mitarbeiter in alphabetischer Reihenfolge.

Vorspanntexte: Das Buch hat keine einführenden Texte zu Beginn von Kapiteln.

Hinweise auf Quellen oder Informationen im Text: Nur für biblische Stellen steht gleich nach dem Text die Angabe der Quelle.

Text- und Datenquellen am Ende: Nein

Bildquellen: In keinem der Schulbücher findet sich eine Abbildung und somit auch keine Bildquelleninformationen.

Literaturapparat: In diesem Schulbuch wird keine Literatur zitiert und auch keine weiterführende Literatur angegeben.

Zusätzliche Erläuterungen: Sehr selten finden sich in den Seiten des Buches Fußnoten.

Register: In diesem Buch gibt es am Ende Personen- und Sachregister.

- **Arbeitsaufgaben / Arbeitsmaterialien:** Keine

- **Bilder / Grafiken / Tabellen:** In diesem Schulbuch gibt es weder Bilder noch Grafiken. Auch Tabellen sind im Lehrwerk nicht enthalten.

- **Wie oft wird in den Büchern über Islam berichtet (Seitenanzahl)?** Ab Seite 29 wird über den Islam in einem Umfang von eineinhalb Seiten berichtet und ab Seite 736 wird auf zwei Seiten die Entstehung des Islam dargestellt. Bei dem Thema „Die Aussage des zweiten Vatikanischen Konzils“ wird die Beziehung zum Islam bzw. zu anderen Religionen angesprochen und ab Seite 744 wird über eineinhalb Seiten das Thema „Kreuzzüge“ behandelt.

- **Wie oft wird über andere Religionen berichtet (Seitenanzahl)?** Buddhismus: 7 Seiten, Hindureligionen: 3 Seiten, Judentum: 1 Seite, Zarathustra: ½ Seite (ab Seite 24). Über den Glauben der „alten Ägypter, Griechen, Römer oder Germanen“ wird unter der Überschrift „Polytheisten“ berichtet (ab Seite 14 in 6 Seiten).

4.1.3. Bücherreihe „Impulse zur Verantwortung, Band1&2“

Abkrz.	Verlag	Titel	Jahr	Autor	Seiten	Umschlag
IZV 1	Patmos- Verlag Düsseldorf	Impulse zur Verantwortung Band 1	1972	Heidi Carl Erwin Gräble Klaus Jung Peter Keller	303	
IZV 2	Patmos- Verlag Düsseldorf	Impulse zur Verantwortung Band 2	1974	Erwin Gräble Klaus Jung Peter Keller	304	

Allgemeines zum Lehrwerk

Die Bücher dieser Schulbuchreihe können als Lese,- und Arbeitsbücher im Schulbuchtypus charakterisiert werden. Die Schrift ist gut lesbar, die Seiten beinhalten viele Bilder und

Grafiken, sind oft schwarz-weiß und vereinzelt bunt gedruckt. Am Ende der Kapitel befindet sich eine Aufforderung an die SchülerInnen „zur Diskussion.“ Das Layout des Buches ist bunt und modern gestaltet.

- Handhabbarkeit des Lehrwerkes

Einleitung: Hat das LW eine allgemeine, vom Inhalt unabhängige Einführung über die Handhabung oder den Aufbau? Es gibt eine Einleitung (Impulse) vom Herausgeber jeweils auf den ersten Seiten des Buches.

Inhaltsverzeichnis: Das Inhaltsverzeichnis befindet sich bei diesen Schulbüchern, wie heute auch üblich, am Anfang des Buches.

Vorspanntexte: Einführende Texte zu Beginn von Kapiteln gibt es in dieser Bücherreihe nicht immer, aber vor jedem Kapitel sind ein oder mehrere Bilder über das Kapitel abgedruckt.

Hinweise auf Quellen oder Informationen im Text: In diesem Schulbuch wird häufig zitiert und die Quelle wird unmittelbar nach dem Text angegeben.

Text- und Datenquellen am Ende: Am Ende des Buches steht ein Quellenverzeichnis.

Bildquellen: Am Ende des Buches findet sich ein „Nachweis der Abbildungen“.

Literaturapparat: In diesem Schulbuch wird häufig Literatur zitiert und auch weiterführende Literatur angegeben.

Zusätzliche Erläuterungen: Auf keiner Seite finden sich Fußnoten in den Büchern. Am Ende des Buches gibt es ein Stichwortverzeichnis.

- Arbeitsaufgaben / Arbeitsmaterialien: Zu Beginn der Kapitel stehen Fragen (zur Diskussion), die die Schüler an das Thema heranführen sollen. Unter der Überschrift „zum Gespräch“ sollen SchülerInnen angeregt werden, sich über das Thema Gedanken zu machen. Diese Rubrik dient dazu, das Gelernte zu festigen.

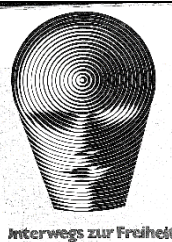
- Bilder / Grafiken / Tabellen: Die zwei Bücher dieser Bücherreihe beinhalten zahlreiche Bilder, Grafiken und Tabellen.

- Wie oft wird in den Büchern über Islam berichtet (Seitenanzahl)? Im ersten Band auf Seite 125, auf der das Thema „Mann und Frau“ thematisiert wird, wird ein sechs zeiliger Vers aus dem Koran zitiert. Im zweiten Band auf Seite 29 werden die „Antworten außerchristlicher Religionen“ über den Tod auf einer halben Seite thematisiert, darunter auch kurz die islamische Sichtweise. Auf Seiten 228-234 wird der Islam behandelt (Entstehungsgeschichte des Islam, Mann und Frau, der Koran, der Heilige Krieg etc.).

- Wie oft wird über andere Religionen berichtet (Seitenanzahl)? Im ersten Band wird auf 2-3 Seiten Hinduismus, Buddhismus und Islam unter der Überschrift „Vorstellungen der großen Weltreligionen“ und auf einer Seite der Hinduismus behandelt (S.213).

Im zweiten Band auf Seite 29 werden die „Antworten außerchristlicher Religionen“ über den Tod in einer halben Seite thematisiert. Dabei wird auch die buddhistische und hinduistische Sichtweise kurz dargestellt.

4.1.4. Bücherreihe „Glaube gefragt, Christus gefragt, Unterwegs zur Freiheit, Unterwegs zur Vollendung“

Abkrz.	Verlag	Titel	Jahr	Autor	Seiten	Umschlag
GG	Herder & Herold Verlag	Glaube gefragt	1973	Johannes Parizek	159	
CG	Herder & Herold Verlag	Christus gefragt	1971	Norbert Hofer	160	
UZF	Herder & Herold Verlag	Unterwegs zur Freiheit	1978 5. Auflage	Stefan Blaskovic	172	
UZV	Herder & Herold Verlag	Unterwegs zur Vollendung	1978	Stefan Blaskovic	168	

Allgemeines zum Lehrwerk

Die Bücher dieser Schulbuchreihe können als Lese,- und Arbeitsbücher im Schulbuchtypus charakterisiert werden. Die Bücher sind groß (fast A4 Format), die Schrift ist gut lesbar, die Seiten beinhalten viele Bilder und Grafiken und sind schwarz-weiß gedruckt. Am Ende der Kapitel befindet sich eine Zusammenfassung der Themen. Das Layout der Bücher ist modern gestaltet.

Handhabbarkeit des Lehrwerkes

Einleitung: Hat das LW eine allgemeine, vom Inhalt unabhängige Einführung über die Handhabung oder den Aufbau? Es gibt eine Einleitung des Herausgebers im ersten Buch dieser Bücherreihe (Glaube gefragt), in der der Sinn und Zweck der Bücher, die Art und Weise wie die Bücher geschrieben sind, erklärt wird.

Inhaltsverzeichnis: Das Inhaltsverzeichnis befindet sich bei diesen Schulbüchern am Anfang des Buches.

Vorspanntexte: Einführende Texte zu Beginn von Kapiteln gibt es in dieser Bücherreihe nicht.

Hinweise auf Quellen oder Informationen im Text: Am Ende jedes Kapitels stehen Literaturhinweise.

Text- und Datenquellen am Ende: Am Ende jedes Buches gibt es einen Quellennachweis.

Bildquellen: Am Ende der Bücher finden sich Bildnachweise.

Literaturapparat: In diesem Schulbuch wird am Ende der Kapitel Literatur und weiterführende Literatur angegeben.

Zusätzliche Erläuterungen: Auf keiner Seite finden sich Fußnoten in den Büchern.

Arbeitsaufgaben / Arbeitsmaterialien: Zu Beginn der Kapitel werden bestimmte Begrifflichkeiten, die in den folgenden Texten vorkommen werden, erklärt. Auf bestimmte Fragen gibt das Buch selbst Antworten, die das Verständnis des Themas erleichtern. Am Ende der Kapitel steht eine Zusammenfassung des behandelten Themas und in manchen Kapiteln zusätzlich Fragen zur Diskussion an die SchülerInnen.

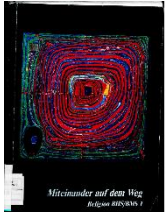
- Bilder / Grafiken / Tabellen: Die vier Bücher dieser Bücherreihe beinhalten zahlreiche Bilder, Grafiken und Tabellen.

- Wie oft wird in den Büchern über Islam berichtet (Seitenanzahl)? Im ersten Buch (GG) ab Seite 88 werden die verschiedenen Namen Gottes (Jahwe, Abba, Allah) in den jeweiligen Religionen kurz erklärt. Auf drei Seiten kommen Erzählungen über die Türkenkriege und Verse aus dem Koran vor, in denen die Kinder Israels, Jesus und Maria thematisiert werden.

- Wie oft wird über andere Religionen berichtet (Seitenanzahl)? Im ersten Buch (GG) auf Seite 69 werden unter der Überschrift „Weltreligionen“ auf die „polytheistische Religionen“ eingegangen. Hier werden folgende Religionen behandelt: Buddhismus: ½ Seite, Hinduismus: ½ Seite, Konfuzianismus: ⅓ Seite, Zarathustrismus: ½ Seite, Shintoismus: ½ Seite.

Im zweiten Buch (CG) ab Seite 64 werden auf vier Seiten Symbolen der unterschiedlichen Weltreligionen dargestellt und erklärt und des Weiteren wichtige Verse oder Sprüche dieser Religionen aufgelistet. Im vierten Buch dieser Reihe (UZV) ab Seite 135 wird in neun Seiten „Das Christentum und die Weltreligionen“ behandelt. Anhänger der unterschiedlichen Weltreligionen werden in Zahlen gegenübergestellt und mit dem Christentum verglichen. Der Islam wird hier nicht aufgeführt.

4.1.5. Bücherreihe „Miteinander auf dem Weg, Wachsen in Freiheit, Befreit zum Leben, Die Welt mitgestalten, Im Garten des Lebens “

Abkrz.	Verlag	Titel	Jahr	Autor	Seiten	Umschlag
MAW	Herold, Wien Styria, Graz Tyrolia, Innsbruck ...	Miteinander auf dem Weg Religion BHS/BMS1	1993	Erich Jell Franz Moser Franz Müller	168	
WIF	Herold, Wien Styria, Graz Tyrolia, Innsbruck ...	Wachsen in Freiheit Religion BHS2	1989 5. Auflage	A. Boschitz, E. Hofer, R. Köhler, D. Krausneker, K. Pauritsch, W. Tietze, J.Till, B. Weißbacher	168	
BZL	Herold, Wien Styria, Graz Tyrolia, Innsbruck ...	Befreit zum Leben Religion BHS 3	1986 1.Auflage	W.Burgstaller J.Six J.Strobl	145	
DWM	Herold, Wien Styria, Graz Tyrolia, Innsbruck ...	Die Welt mitgestalten Religion BHS 4	1990 2.Auflage	F. Popp E. Sporer F. Moser F. Müller	168	
IGL	Herold, Wien Styria, Graz Tyrolia, Innsbruck ...	Im Garten des Lebens Religion BHS 5	1988 1.Auflage	F. Moser A. Nußbaumer L. Schöffbeck	176	

-Allgemeines zum Lehrwerk

Die Bücher dieser Schulbuchreihe können als Lese,- und Arbeitsbücher im Schulbuchtypus charakterisiert werden. Die Bücher sind etwas größer als A5 Format, die Schrift ist gut lesbar,

die Seiten beinhalten viele Bilder, Grafiken und sind bunt gedruckt. Das Layout der Bücher sind mit bunten Zeichnungen gestaltet.

- Handhabbarkeit des Lehrwerkes

Einleitung: Hat das LW eine allgemeine, vom Inhalt unabhängige Einführung über die Handhabung oder den Aufbau? Es gibt eine Einleitung der VerfasserInnen der Bücher, in der über den Aufbau und das Ziel dieser Bücher gesprochen wird.

Inhaltsverzeichnis: Das Inhaltsverzeichnis befindet sich bei diesen Schulbüchern am Anfang des Buches.

Vorspanntexte: Einführende Texte gibt es nicht, aber zu Beginn jedes Kapitels ist ein Bild abgedruckt, was mit dem Inhalt des Kapitels in Verbindung gebracht werden kann.

Hinweise auf Quellen oder Informationen im Text: Am Ende jedes Kapitels stehen Literaturhinweise.

Text- und Datenquellen am Ende: Am Ende jedes Buches gibt es einen Quellennachweis.

Bildquellen: Am Ende der Bücher finden sich Nachweise für Bilder, Fotos, Karikaturen und Graphiken.

Literaturapparat: In dieser Schulbuchreihe wird häufig Literatur zitiert und auch weiterführende Literatur angegeben.

Zusätzliche Erläuterungen: Auf keiner Seite finden sich Fußnoten in den Büchern, aber es sind Fragen als Fußnoten an die SchülerInnen gestellt, um sie zur Diskussion und zum Nachdenken anzuregen. Eine Besonderheit dieser Bücher ist es, dass in jedem Kapitel das jeweilige Thema durch ein Gedicht, eine Karikatur oder eine Aussage von einem bedeutenden Menschen ergänzt wird. Am Ende des zweiten Buches findet man eine „Rückschau“ über die Kapitel. Folgende Fragen werden hier beispielweise gestellt: „Was war euch wichtig? Was hat euch angesprochen? Was hat euch gefehlt?“

- Arbeitsaufgaben / Arbeitsmaterialien: In jedem Kapitel sind an mehreren Stellen Fragen an die SchülerInnen formuliert, um das Gelernte wiederzugeben und die unterschiedlichen Meinungen der SchülerInnen zum Ausdruck zu bringen.

- Bilder / Grafiken / Tabellen: Alle Bücher dieser Bücherreihe beinhalten zahlreiche Bilder, Grafiken, Fotos und Tabellen.

- Wie oft wird in den Büchern über Islam berichtet (Seitenanzahl)? In dieser Bücherreihe gibt es kein eigenes Kapitel über den Islam. Insgesamt wird über den Islam in dieser Bücherreihe auf etwa drei Seiten berichtet.

- Wie oft wird über andere Religionen berichtet (Seitenanzahl)? Im ersten Buch (MAW) werden auf Seite 64 die „Vorstellungen des Todes“ in verschiedenen Religionen kurz dargestellt (eine Seite, unter anderem auch in Bezug auf den Islam). Ab Seite 94 werden unter der Überschrift „Gott hat viele Gesichter und Namen“ in sechs Seiten Verse, Symbole, Begriffserklärungen und Heilige Zeiten, Orte und Zeichen der unterschiedlichen Religionen aufgeführt. Dort ist auch die „Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den

nichtchristlichen Religionen“ abgedruckt. Im zweiten Buch (WIF) ab Seite 104 wird in zwei Seiten erst über Jesus und seine Herkunft und danach über das Judentum geschrieben. Im fünften Buch (IGL) werden auf fünf unterschiedlichen Seiten (S.52, 69, 71-72, 79) die Sichtweisen der Religionen zu den jeweiligen Themen dargestellt.

4.1.6. Bücherreihe „Schnittstellen, Wirklichkeiten, Chancen, Ermutigungen, Entscheidungen“

Abkrz.	Verlag	Titel	Jahr	Autor	Seiten	Umschlag
SS	Carinthia, Klagenfurt Styria-Pichler, Graz Tyrolia, Innsbruck ...	Schnittstellen Religion BHS1	2004	I.Hinterndorfer E. Sporer	123	
WK	Hermagoras, Klagenfurt Styria-Pichler, Graz Tyrolia, Innsbruck ...	Wirklichkeiten Religion BHS 2	2005	A.Berger C.Obermayr R.Pretterhofer	104	
CH	Veritas, Linz Styria-Pichler, Graz Tyrolia, Innsbruck ...	Chancen Religion BHS 3	2006	H.Mittendorfer C. Obermayr	136	
ER	Veritas, Linz Styria-Pichler, Graz Tyrolia, Innsbruck ...	Ermutigungen Religion BHS 4	2006	B. Vitovec M. Deutsch L. Ertl	160	
EN	Veritas, Linz Styria-Pichler, Graz Tyrolia, Innsbruck ...	Entscheidungen Religion BHS 5	2007	B. Vitovec M. Deutsch L. Ertl	148	

-Allgemeines zum Lehrwerk

Die Bücher dieser Schulbuchreihe können als Lese,- und Arbeitsbücher im Schulbuchtypus charakterisiert werden. Die Bücher sind groß (fast A4 Format), die Schrift ist lesbar, die Seiten beinhalten viele Bilder, Tabellen und Grafiken und sind bunt. Das Layout des Buches

ist modern gestaltet. Die Bücher dieser Schulbuchreihe sind in den BHS-Schulen in Österreich immer noch gängig.

- Handhabbarkeit des Lehrwerkes

Einleitung: Hat das LW eine allgemeine, vom Inhalt unabhängige Einführung über die Handhabung oder den Aufbau? Es gibt eine Einleitung, ein Vorwort der VerfasserInnen an die SchülerInnen. In jedem Buch dieser Bücherreihe wird der Aufbau und das Ziel des Buches vorgestellt.

Inhaltsverzeichnis: Das Inhaltsverzeichnis befindet sich bei diesen Schulbüchern am Anfang des Buches.

Vorspanntexte: Jedes Kapitel der Bücher beginnt mit einem ganzseitigen Bild, das mit dem Inhalt des Kapitels assoziiert werden kann. Darunter findet sich jeweils ein Spruch oder ein Motto.

Hinweise auf Quellen oder Informationen im Text: Am Ende jedes Textes, Fotos oder Bildes gibt es Literaturhinweise.

Text- und Datenquellen am Ende: Am Ende jedes Buches steht ein Quellennachweis für die Texte und Lieder.

Bildquellen: Am Ende der Bücher finden sich Bildnachweise.

Literaturapparat: In dieser Schulbuchreihe wird ausführlich zitiert und ebenso weiterführende Literatur angegeben.

Zusätzliche Erläuterungen: Unter der Überschrift „Über den Tellerrand“ stehen am Ende einer Seite Aufforderungen an die SchülerInnen, über das Thema zu recherchieren, Antworten auf die Fragen zu geben oder Stellung zu dem Thema zu beziehen.

- Arbeitsaufgaben / Arbeitsmaterialien: Nahezu für jedes Thema gibt es Fragen zum Inhalt und auch Arbeitsaufträge, über

die Schüler sich Gedanken machen und diskutieren sollen. Somit soll der Inhalt des Themas gesichert werden.

- Bilder / Grafiken / Tabellen: Alle Bücher dieser Bücherreihe beinhalten zahlreiche Bilder, Grafiken und Tabellen.

- Wie oft wird in den Büchern über Islam berichtet (Seitenanzahl)? Hauptsächlich wird im dritten Buch (CH) ab Seite 89 im Umfang von 12 Seiten das Thema Islam behandelt. Ansonsten wird auch in anderen Büchern - außer im zweiten Buch - bei unterschiedlichen Themen auf etwa zwei Seiten auf die Sichtweise des Islam bzw. der anderen Religionen eingegangen.

- Wie oft wird über andere Religionen berichtet (Seitenanzahl)? Es wird im fünften Buch (EN) dieser Bücherreihe in 2 Seiten über den Hinduismus (S.40-41), auf vier Seiten über den Buddhismus (S.42-45) und auf zwei Seiten über chinesische Religionen (S.46-47) berichtet.

4.2 Ergebnisse der inhaltlichen Feinanalyse & Diskussion

Im nächsten Schritt der Analyse soll nun anhand der zuvor ausformulierten Forschungsfragen eine Feinanalyse der Katholischen BHS-Schulbücher durchgeführt werden. Für einen besseren Überblick werden die Fragen, die ich zum Teil von Hans Vöcking und Uwe Tworuschka übernommen habe, an dieser Stelle nochmals erwähnt (vgl. Vöcking, 1988, Tworuschka, 1986):

1. Welche Vorurteile werden im Text mittelbar oder unmittelbar sichtbar?
2. Sind in den Texten falsche Informationen vorhanden?
3. Werden in den Texten Ängste geschürt?
4. Werden im Text Gruppen und eindeutige Zugehörigkeiten hergestellt? Wird von „wir“ und „ihr/die“ gesprochen?
5. Werden auch Wertungen und Klischees sichtbar?
6. Wird der Islam aus dem Selbstbild heraus dargestellt oder nicht?
7. Sind für die islamischen Inhalte Quellennachweise vorhanden?
8. Welche Assoziationen ruft der Text hervor?
9. Sind bewusste oder unbewusste verdeckte Andeutungen vorhanden?
10. Fehlen Zusammenhänge, um den Text einordnen und verstehen zu können?
11. Werden sprachliche Bilder erzeugt, die auf emotionaler Ebene wirken?
12. Wird in den Texten verallgemeinert oder pauschalisiert? Wenn ja, wie?
13. Sind in den Texten Verzerrungen oder unzulässige Verharmlosungen zu finden?
14. Sind Behauptungen mit Quellen belegt?

Dabei liegt das Augenmerk nicht auf dem gesamten Schulbuch, sondern nur auf dem Kapitel, in dem islamische Inhalte behandelt werden. In einem zweiten Schritt soll jedes Buch getrennt von den anderen betrachtet und analysiert werden. Die untersuchten Textstellen in den jeweiligen Büchern werden den Kategorien zugeschrieben, die Inhalte beschrieben und anschließend diskutiert.

Wie bereits in der Grobanalyse ersichtlich wurde, befinden sich in der Bücherreihe KS, KG und KL keine islamischen Inhalte. Diese Bücherreihe, bestehend aus drei Büchern, ist Ende der 1940er Jahre verfasst und Anfang 1950er Jahre für den Unterricht in den Berufsbildenden Schulen in Österreich zugelassen worden.

Möglicherweise ist die Nicht-Behandlung des Islam in dieser Schulbuchreihe darauf zurückzuführen, dass in Österreich zu dieser Zeit kaum MuslimInnen lebten und deshalb die Kultur der MuslimInnen bzw. die Islamische Religion nicht im gesellschaftlichen Fokus stand. Zudem war zu dieser Zeit die Globalisierung und damit das Interesse an anderen Kulturen noch nicht so weit fortgeschritten wie heute.

4.2.1 Kategorie: Krieg, Kreuzzüge, Heiliger Krieg / Diskussion

In dem einzigen Religionsbuch aus den 1960er Jahren, „DC“, das Aussagen über den Islam enthält, findet sich auf Seite 737 die Aussage, dass MuslimInnen ihren Glauben mit Feuer und Schwert verbreitet haben. Diese These bezüglich der Geschichte des Islam ist in der

westlichen Welt weit verbreitet. Sie kann aber nach aktuellem Forschungsstand nicht belegt werden (vgl. Naumann, 2006, S.2-4). Dadurch, dass sie eine negative Sichtweise auf den Islam transportiert, werden die religiösen Gefühle von MuslimInnen verletzt. Wenn man bedenkt, dass besonders heute mehr denn je über die Integration der MuslimInnen in Österreich gesprochen wird, ist die Anerkennung der muslimischen Kultur und der respektvolle Umgang mit ihr von großer Bedeutung. Wenn problematische Facetten einer Religion in den Vordergrund gerückt werden und als das Ganze und Wesentliche dargestellt werden, werden die jungen Menschen, die mit diesen Bildern aufwachsen, entfremdet. Somit wird das Fundament für das respektvolle Zusammenleben von MuslimInnen und Nicht-MuslimInnen in der Gesellschaft zerstört.

Auf Seite 744 wird die Entstehung einiger christlicher Ritterorden, (z.B. Johanniter, Deutschherren) thematisiert, die versuchten „Gottes Reich auf Erden zu verwirklichen“. Folgend werden die „Kreuzzüge“ behandelt, die Hintergründe und Einzelheiten dazu werden erläutert. Der Anlass für die Kreuzzüge wird wie folgt charakterisiert:

„[...] um es den Christen zu ermöglichen, an die heiligen Stätten Palästinas zu wallfahrten, um das Heilige Land für die Christenheit zu erwerben und um die Macht des Islam zu brechen. [...] um in sieben Kreuzzügen in einem heiligen Krieg das Heilige Land für Christus frei zu machen!“

Neben dieser positiven Darstellung der Intention der Kreuzzüge findet sich noch der Hinweis:

„[...] Und doch schenkten die Kreuzzüge dem christlichen Volk eine neue Liebe zu Christus und dem Land, in dem er lebte! Die Pilgerfahrten erhielten neuen Auftrieb. Der christliche Glaube fasste im Volke neue Wurzeln, das Ansehen von Papst und Kirche stieg. Das edelste Streben von Männern fand in den Ritterorden machtvollen Ausdruck, ihr Wirken für die Kultur ist nicht abzuschätzen.“

Angesichts der negativen Darstellung des Islam, der mit „Feuer und Schwert“ verbreitet worden sei, ist es unausgewogen, dass Kreuzzüge so positiv bewertet werden. In der historischen Forschung besteht heute Konsens darüber, dass die Kreuzzüge mit Brutalität und Grausamkeit durchgeführt wurden und vielen Menschen das Leben gekostet haben (vgl. Deschner, 1986). Auch Frauen und Kinder, die an diesen Kreuzzügen teilgenommen haben, sind dabei umgekommen.¹⁶ Auf der anderen Seite wurden im Namen Gottes tausende Zivilisten bei den Angriffen getötet.

Des Weiteren schreibt der Verfasser des Schulbuchs: „Palästina verblieb in der Gewalt der Muhammedaner!“ Diese Formulierung ist keine neutrale Betrachtung. Sie drückt eine negative Voreingenommenheit des Verfassers gegenüber muslimischen Gläubigen aus und könnte eine identitäre Abgrenzung zwischen dem Eigenen und dem Anderen verstärken. Die Formulierung: „Palästina verblieb unter Kontrolle der MuslimInnen“ würde dagegen den Sachverhalt neutraler darstellen. Die Bezeichnung „Muhammedaner“ wird von MuslimInnen nicht verwendet und auch nicht gerne gehört. Dazu sagt Elger: „Die Bezeichnung ‚Mohammedaner‘ für einen Muslim, wird von MuslimInnen im deutschen Sprachraum im Allgemeinen abgelehnt, da Muhammed zwar verehrt, aber nicht angebetet wird und damit – gemessen an der Bezeichnung ‚Christ‘ – nicht den Stellenwert Jesu im Christentum einnimmt.“ (Elger, 2001) Es stellt sich die Frage, welche Gedanken und Gefühle diese Informationen bei den SchülerInnen in den 1960er Jahren, als dieses Buch in den Schulen

¹⁶ Vgl. www.kreuzzug.de, <http://www.kreuzzug.de/frauen-kreuzzuege/> [Zugriff: 27.11.2020].

verwendet wurde, ausgelöst hat. Welche Auswirkung könnten sie auf ihr Verhalten gegenüber MuslimInnen gehabt haben, die damals nicht mehr nur im Nahen Osten lebten, sondern im alltäglichen Leben ganz in der Nähe waren? Des Weiteren wirft der Beitrag über die Kreuzritter die Frage auf, welchem Zweck er aus der Sicht der VerfasserInnen des Buches dienen soll.

Auch im Buch „CH“ wird das Thema „die Kreuzzüge“ behandelt. Aber im Gegensatz zum Buch „DC“ werden hier die religiösen, finanziellen und sozialen Hintergründe der Kreuzzüge erwähnt, wie z.B. Abenteuerlust, das Kennenlernen anderer Welten, die Flucht vor dem Elend und die Hoffnung auf bessere Lebensmöglichkeiten im fremden Land. (CH, S.20)

Im Buch „IZV1“ findet sich der folgende Text: „Im achten Jahrhundert drang der Islam in einem schnellen Eroberungszug über Spanien bis nach Südfrankreich vor. Er unterwarf den Mittleren Osten und drang um 1000 in Indien ein. 1453 nahmen die Türken Konstantinopel ein und brachten den Balkan unter ihrer Kontrolle.“ (IZV1, S.229)

Hier fällt auf, dass bestimmte Begrifflichkeiten wie „eindringen“, „unter Kontrolle bringen“, „Eroberungszug“, „unterwerfen“ etc. mit dem Islam verknüpft werden, was bei den Lesenden ein negatives Bild vom Islam erzeugt.

Hier werden Eroberungszüge von muslimischen Herrschern mit der Verbreitung des Islam gleichgesetzt. Dem Islam bzw. den MuslimInnen wird hier implizit unterstellt, nicht nur mit Gewalt Länder erobert, sondern auch Menschen anderen Glaubens den Islam aufgezwungen zu haben. Diese These ist in der Forschung nicht belegt (vgl. Naumann, 2006, S.5). Zudem existierten zahlreiche nicht-muslimische Völker, die über mehrere Jahrhunderte in muslimischen Staaten gelebt hatten und ihren Glauben, ihre Sprache und Kultur beibehalten haben. Die Verknüpfung von weltlich-politischer bzw. militärischer Macht und Religion stellt ein hochkomplexes und ambivalentes Phänomen dar, dass mehrere Religionen betrifft und nicht nur spezifisch im Islam beobachtet werden kann.

Auf Seite 234 findet sich unter der Überschrift „Verpflichtung zum heiligen Krieg“ (Dschihad) ein Vers aus dem Koran mit einem Kommentar:

„Wenn ihr im Kriege mit den Ungläubigen zusammentrefft, dann schlagt ihnen die Köpfe ab, bis eine große Niederlage unter ihnen angerichtet habt. Die übrigen legt in Ketten, und gebt sie, wenn des Krieges Lasten zu Ende gegangen sind, entweder aus Gnade umsonst oder gegen Lösegeld frei [...] Die für Allahs Religion kämpfen (und sterben), deren Werke werden nicht verloren sein. (Koran, 47:5)

„Dschihad“ bedeutet Kampf, Bemühung und Anspannung bis zum Äußersten. Von modernen Moslems wird das so verstanden, dass jeder Anhänger des Islam für die Sache Allahs kämpfen und zur Verteidigung bereit sein muss, wenn sein Land von Nicht-Moslems angegriffen wird. Ist das angegriffene Land nicht stark genug, dann ist es die religiöse Pflicht aller benachbarten Moslemländer, ihm zu helfen.“

Im Buch wird der „heilige Krieg“ so behandelt, als ob der Terminus islamisch geprägt wäre. Laut Akar existiert der Begriff bzw. die Vorstellung eines heiligen Krieges im Islam nicht. Krieg kann, so Akar, nicht heilig sein, sondern ist möglichst zu vermeiden. Wenn aber der Krieg nicht zu vermeiden ist, dann soll er durchgeführt werden (vgl. Akar, 2020). Des Weiteren wird hier aus dem Koran (47:5) ein Vers herangezogen, ohne den Textzusammenhang und Herabsendungsgrund zu berücksichtigen. Dieser Vers ist während des Krieges herabgesandt

worden, als die heidnischen Mekkaner die MuslimInnen aus ihrer Heimatstadt Mekka vertrieben hatten und sie später (n.Chr.627) in der Nähe von Medina im „Uhud Krieg“ ein für alle Mal auslöschen wollten.¹⁷

Den Begriff „Dschihad“ als den „heiligen Krieg“ zu definieren ist nicht korrekt, weil er nicht aus dem Selbstbild des Islam heraus erklärt wurde. Der Begriff „Djihad“ bedeutet „sich anstrengen, bemühen, alle Möglichkeiten ausschöpfen, um bei einer Sache erfolgreich zu sein“. In der islamischen Literatur bedeutet Djihad im engeren Sinne: Die religiösen Gebote und Verbote zu erlernen, sie zu praktizieren und anderen beizubringen, versuchen das Gute zu verbreiten und das Schlechte einzudämmen, Menschen über den Islam zu informieren, gegen den inneren Schweinehund zu kämpfen und Kampf gegen die äußeren Feinde zu führen.¹⁸ Diese komplexen Überlegungen werden in den besprochenen Schulbüchern nicht berücksichtigt. In der Art und Weise, wie der Islam hier dargestellt ist, hätte eine sensiblere Sprache verwendet werden sollen, da die SchülerInnen den Islam bzw. die MuslimInnen mit Gewalt, Drang etc. assoziieren könnten.

Bezugnehmend auf das obige Zitat, unabhängig davon, ob MuslimInnen oder Nicht-MuslimInnen ein anderes Land angreifen, sollte das angegriffene Land das Recht haben sich zu verteidigen bzw. die, die in diesem Land leben – muslimisch oder nicht –, sollten ihr Land verteidigen dürfen.

Voreingenommenheit bzw. die schlechte Darstellung des Anderen, die sich in den Schulbüchern findet, könnte in der Bevölkerung und im Klassenzimmer zu Auseinandersetzungen und Spannungen zwischen MuslimInnen und ChristInnen oder TürkinInnen und ÖsterreicherInnen führen und dem Frieden in der Gesellschaft abträglich sein.

Im Buch „GG“ wird auf Seite 88 das Thema „Jahwe-Abba-Allah“ behandelt und Verse über die Einzigkeit Gottes geschrieben. Unter anderem befasst sich ein Unterthema mit den Türkenkriegen. Über das Perchtoldsdorfer Blutbad der Türken am 15. Juli 1683 wird berichtet, dass die Perchtoldsdorfer Bürger mit den Türken eine Vereinbarung getroffen hatten: Wenn das Dorf eine bestimmte Summe Gold an die Türken herausgibt, sollten sie die Bewohner des Dorfes verschonen. Es wird berichtet, dass die Türken ihr Wort nicht gehalten und im Dorf ein Blutbad angerichtet hatten. Des Weiteren kommt im angegebenen Text ein „Bürger Frey“ zu Wort:

„[...] Nachdem dies geschehen war, gaben die Paschas den auf der linken Seite in Bereitschaft stehenden Türken von denen jeder einen Säbel an der Seite und eine Hacke, in der Hand hatte, mit der Hand ein Zeichen, worauf sich diese auf die Perchtoldsdorfer Männer stürzten und sie niedersäbelten. Wir haben erbärmlich geschrien und einer ist über den anderen gefallen. Auch die meisten Frauen, die mit ihren Kindern vom Turm aus das Elend mit ansehen mussten, haben erbärmlich zu lamentieren begonnen. Die Verteidiger von Perchtoldsdorf wurden nicht nur geköpft, man schlug sie bald auf den Kopf, bald ins Gesicht; wer nicht sofort tot war, erhielt mit den Haken den Rest.“

¹⁷ Vgl. www.kuran.diyenet.gov.tr, <https://kuran.diyenet.gov.tr/tefsir/sure/47-muhammed-suresi> [Zugriff: 26.12.2020].

¹⁸ Vgl. Özel, 1993, www.islamansiklopedisi.org.tr, <https://islamansiklopedisi.org.tr/cihad#1> [Zugriff: 15.09.2020].

Seit der letzten türkischen Belagerung Wiens sind über 300 Jahre vergangen. Daher ist es nicht zu verifizieren, ob diese Erzählungen historisch korrekt sind. Ihnen fehlen auch jegliche Quellenangaben. Die Problematik dieser Erzählungen aus nur einer Perspektive besteht darin, dass sie, wenn sie im katholischen Religionsunterricht behandelt werden, mit den Vertretern, die eine andere Sichtweise haben, nicht diskutiert werden können und SchülerInnen nicht dazu angeregt werden, sich mit der Ambivalenz des Sachverhaltes auseinanderzusetzen. Dies könnte bei den Jugendlichen zu Voreingenommenheit bzw. zur Entstehung von Barrieren führen, die das Zusammenleben der Mehrheitsgesellschaft mit den Minderheiten erschweren könnte. Solche verinnerlichten Inhalte könnten im Sozialisierungsprozess dazu führen, dass die Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft später die Mitglieder der Minderheiten ungleichbehandeln oder diskriminieren. In unserer multikulturellen Gesellschaft heute besteht die Notwendigkeit eines Gespräches über soziokulturelle und religiöse Themen gerade dort, wo gesellschaftliche Machtfaktoren (Mehrheit/Minderheit) und Vorurteile die gegenseitige Abgrenzung fördern können. Dieser Dialog sollte an erster Stelle in der Schule bzw. im Schulbuch stattfinden.

Im Buch „CH“ werden auf Seite 93 Daten zum Islam bzw. zur islamischen Geschichte chronologisch dargestellt. Unter anderem wird ohne Quelleangabe angeführt, dass Mekka nach acht Jahren Kampf von Muhammed (s.a.w.) erobert wurde. In den islamischen Geschichtsbüchern ist überliefert, dass die Stadt Mekka im Jahre 630 ohne Blutvergießen – ohne achtjährigen Kampf – erobert wurde (vgl. Ibn Rassoul M. A., 1998). Es lässt sich in den muslimischen Quellen sehr leicht feststellen, dass solch ein Kampf nicht stattgefunden hat. Daher ist es unverständlich, warum an dieser Stelle von einem acht jährigen Kampf gesprochen wird.

Im Buch „ER“ wird auf Seite 137 die Frage gestellt, ob es einen gerechten Krieg gibt. Im Anschluss werden die Themen „Krieg im Namen Gottes“ und „Fundamentalismus“ behandelt. Die Wortwahl bei der Darstellung des Themas ist neutral und nicht verletzend. Folgende Aussagen des Religionsphilosophen Raimon Panikkar werden im Buch zitiert: „Die schlimmsten Frevel und Untaten wurden im Namen der Religionen begangen [...] Je mehr ich davon überzeugt bin, dass nur mein Weg der Weg ist, der mich zum Ziel führen wird, desto größer ist die Versuchung, fanatisch, intolerant und Fundamentalist zu werden.“

In diesem Zitat werden zwei Aspekte hervorgehoben. Zum einen wurden – historisch betrachtet – die Religionen, die zur Erleichterung des Lebens und Etablierung des Friedens dienen sollten, durch die Machthaber als Mittel zur Manipulation der Massen und Dämpfungsmittel gegen Rebellion benutzt. Zum anderen führt mangelnde Offenheit des Menschen für andere Perspektiven dazu, dass er sich nur einseitig informiert. Dadurch mangelt es ihm an der Kenntnis anderer Meinungen und Sichtweisen, die ihn toleranter werden lassen könnten. So bleibt für ihn am Ende das, was er kennt, die einzige Wahrheit, an der er festhält.

4.2.2 Kategorie: Geschichte des Islam & der Propheten / Diskussion

Im Buch „DC“ wird auf Seite 30 über das Leben des Propheten Muhammeds (s.a.w.) berichtet, dass er bis zur Auswanderung von Mekka nach Medina glaubte, die Lehren des

Islam seien mit Judentum und Christentum im Einklang. Des Weiteren kann folgendes zitiert werden:

„Er hatte gehofft, von den Juden als Prophet anerkannt zu werden. Als er aber in Medina auf die scharfe Ablehnung der Juden stieß, revidierte er seine bisherige Ansicht und erklärte die von ihm verkündete Offenbarung als die einzig unverfälschte; der Islam (die Religion Muhammeds) versteht sich seither als die Wiederherstellung des reinen semitischen Gottesglaubens vor Judentum und Christentum.“

Diese Beschreibung der Religionsstiftung Muhammeds (s.a.w.) erfolgte nicht aus der islamischen Eigenperspektive und kann daher die religiösen Gefühle muslimischer Gläubiger verletzen. Denn MuslimInnen gehen davon aus, dass die Propheten im Islam von Gott geleitet sind, weshalb sie nicht daran glauben können, dass der Prophet bis zur Auswanderung nach Medina, dreizehn Jahre lang, der Meinung war, Islam sei mit dem Juden- und Christentum im Einklang. Des Weiteren glauben Muslime, dass die Propheten von Gott auserwählt wurden. Daher gelten sie nicht als Gründer des Islam, sondern lediglich als Verkünder, denn Gott selbst ist aus muslimischer Sicht der Religionsgründer.

Wenn man bedenkt, dass die Propheten im Islam von Gott geleitet sind, kann verstanden werden, dass es keinen Sinn macht, daran zu glauben, dass der Prophet Muhammed (s.a.w.) bis zur Auswanderung nach Medina, dreizehn Jahre lang, geglaubt hat, Islam sei im Einklang mit Judentum und Christentum. Es stellt sich dann die Frage, warum Islam gekommen ist, wenn er mit diesen Religionen im Einklang ist. Durch die Bezeichnung „die Religion Mohammeds“ wird der Eindruck hinterlassen, dass er nicht von Gott auserwählt ist, sondern er ein selbsternannter Prophet ist.

Es wäre hier neutraler neben dieser Wahrnehmung der Geschichte von Muhammed (s.a.w.) auch die islamische Sichtweise darzustellen. Auf der gleichen Seite, auf der es um das Leben des Propheten geht, wird geschrieben, dass er die Juden aus Medina mitleidlos, unter Treuebruch und Grausamkeit ausgewiesen hat. Diese Angaben stimmen mit dem Selbstbild des Islam nicht überein und es werden keine Quellen genannt. Hier wäre ein wissenschaftliches Vorgehen wichtig, das auch die islamische Perspektive mit einbezieht (vgl. Lings, 2013, S. 166-185).

Auf Seite 736 wird der Prophet Muhammed (s.a.w.) erneut als Gründer des Islam dargestellt und beschrieben, dass er sehr früh Reisen in fremde Länder unternommen und dort das Judentum und das Christentum kennengelernt habe. Hier wird eine von MuslimInnen nicht anerkannte Position vertreten, nach der der Prophet Muhammed (s.a.w.) durch Reisen in fremde Länder wie z.B. nach Syrien, die Bibel und die Thora kennengelernt hat und sich danach entschlossen hat, ein ähnliches Buch zu schreiben (vgl. Paret, 2008, S. 42).

Im gleichen Buch wird auf Seite 737 über den Vormarsch der MuslimInnen in Nordafrika und Spanien als Religionskrieg und über den Untergang Karthagos berichtet:

„[...] Nordafrika wurde mohammedanisch, ja der Religionskrieg griff über Gibraltar nach Spanien über.“ „[...] Asturien trat den raubendenden Arabern eine Macht entgegen. [...] Karl Martell, er ist es, der in Poitiers durch seinen Sieg dem Vordringen des Islam in Europa ein Ende setzte. Es ist gut, sich klar zu machen, was Europa durch diesen Sieg und den Sieg über die Türken vor Wien erspart geblieben ist!“

Solche wertende und für Spannung sorgende Aussagen sollten in Schulbüchern vermieden werden, da das Weltbild von jungen Menschen stark durch die Wissensvermittlung in der Schule geprägt wird. Für die Darstellung historischer Ereignisse sollte eine neutrale Sprache verwendet und die Belege dazu angeführt werden. Es ist kein positiver Beitrag für das Zusammenleben der Mitglieder der unterschiedlichen Kulturen, wenn in Schulbüchern abwertend über andere Kulturen gesprochen wird. Die Geschichte Europas ist von zahlreichen Kriegen, auch innerchristlichen Religionskriegen, durchzogen. Gäbe es in den Schulbüchern der jeweiligen Länder diskriminierende, verunglimpfende Aussagen über die jeweiligen Konfessionen oder Bevölkerungen der ehemaligen Kriegsgegner, wäre ein Projekt wie die „Europäische Union“ vielleicht nicht zustande gekommen. Abwertende Aussagen über andere Kultur- oder Volksgruppen treiben den Rassismus in den Ländern voran und erschweren das plurale gesellschaftliche Miteinander bzw. die Dialogbereitschaft und -fähigkeit der europäischen Völker und Kulturen. Dies gilt auch für die Annäherung an nicht-europäische Völker und Kulturen.

Ebenfalls im Buch „DC“ wird auf Seite 738 über muslimische Länder ausgesagt, dass dort die Neuerrichtung und die Renovierung von Kirchen untersagt wurde. Es wird angegeben, dass das geistige Leben christlicher Kultureinrichtungen in diesen Ländern durch Zerstörung zum Erliegen kam. Zu dieser verallgemeinernden Aussage wird kein Beleg angeführt. Sie könnte bei den SchülerInnen dazu führen, Vorurteile über MuslimInnen zu verstärken, statt zwischen den beiden Religionen Frieden zu stiften und den Dialog zu vertiefen. Den Aussagen steht entgegen, dass im Laufe der Zeit die Verständigung und Zusammenarbeit der christlichen Minderheiten mit den Behörden in einigen muslimischen Ländern intensiviert wurde. Beispielweise befinden sich in der Türkei nach einem Bericht aus dem Jahr 2020 zufolge, 435 Kirchen und Synagogen, die meisten von ihnen historische Bauten, für insgesamt 180.000 Christen und 20.000 Juden.¹⁹ Auch wurden in den letzten Jahren mehrere Kirchen in der Türkei durch den Staat restauriert und für den Gottesdienst zur Verfügung gestellt.²⁰

Im Buch „IZV1“ wird auf Seite 229 das Leben des Propheten Muhammeds (s.a.w.) chronologisch dargestellt. Darunter findet sich die Aussage, dass er mit sechs Jahren seine beiden Elternteile verloren habe. Im Gegensatz dazu schreiben die islamischen Geschichtsbücher, dass der Vater kurz vor seiner Geburt gestorben sei und die Mutter, als er sechs Jahre alt war (vgl. Ibn Rassoul M. A., 2000, S. 143). Zudem finden sich weitere Informationen (im folgenden Text unterstrichen), die nicht mit den islamischen Quellen übereinstimmen:

-Es wird berichtet, dass er im Traum den Erzengel Gabriel gesehen hat.

- „... Er hielt mir eine Decke aus Seidenbrokat entgegen, auf der sich Schriftzüge befanden, und sprach: „predige“, darauf ich: „Ich kann nicht predigen.“ Da würgte er mich bis ich glaubte, es wäre mein Tod...”

¹⁹ Vgl. Ekip, 2020, <https://www.aa.com.tr/tr/ayasofya-camii/turkiye-farkli-inanclara-saglanan-ibadet-yerisayisinda-batinin-5-kat-onunde/1907134#> [Zugriff: 17.02.2021].

²⁰ Vgl. Pirtakis, 2018, <https://www.domradio.de/nachrichten/2018-01-07/staat-finanzierte-renovierung-istanbuler-kirche>, [Zugriff: 19.03.2020], vgl. Schlötzer, 2014, [sueddeutsche.de](https://www.sueddeutsche.de), <https://www.sueddeutsche.de/politik/tuerkei-kirche-erdogan-1.4552014> [Zugriff: 19.03.2020].

Laut den islamischen Quellen hat der Prophet den Erzengel Gabriel nicht im Traum gesehen und der Engel Gabriel hielt keine Decke aus Seidenbrokat. Es wird berichtet, dass der Engel sagte „rezitiere“ oder „lies“ und nicht „predige.“ In den islamischen Quellen wird auch nicht der Begriff „würgen“ verwendet, sondern „zusammendrücken“ (vgl. Lings, 2013, S. 65).

- „Muhammeds Visionen setzten sich fort. Er gewinnt die Überzeugung, dass er als Prophet der Araber ausersehen ist.“

Dieser Aussage ist aus muslimischer Sicht inakzeptabel, da hier über Visionen gesprochen wird und in den islamischen Quellen dieser Begriff gar nicht verwendet wird. Es wird lediglich von einer göttlichen Offenbarung / Mitteilung (arab. Wahy)²¹ gesprochen, die Propheten und besondere Menschen erhalten haben. Zudem ist aus den muslimischen Quellen nicht bekannt, dass sich der Prophet Muhammed (s.a.w.) als „Prophet der Araber“ gesehen hat. Laut dem Koran gilt er als Prophet, der an die ganze Menschheit entsandt worden ist. (Koran, 21:107) Wie der Prophet Muhammed (s.a.w.) die göttlichen Mitteilungen (arab. Wahy) erhalten hat, wird in den islamischen Quellen durch bestimmte Begrifflichkeiten wie „Eingebung“, „im Traum“, „durch ein Läuten“, „direkt von Gott hinter einem Sichtschutz“ oder „durch Engel Gabriel“ dargestellt. „Visionen“ kommen aber nicht vor (vgl. Zaidan, 2011, S. 51).

Im Buch „CH“ wird auf Seite 93, auf der der Islam thematisiert wird, die Geschichte von Abraham in der jüdisch-christlichen Überlieferung erzählt: Nach der Geburt Isaaks sei Abrahams Magd Hagar mit ihrem Sohn Ismail von Abraham und Sara entlassen worden, irrte in der Wüste umher und hatte großen Durst. In den islamischen Quellen findet sich eine andere Version der Geschichte, die besagt, dass Gott Abraham befohlen hat, seine Frau Hagar und ihren Sohn Ismail nach Mekka zu bringen (vgl. ISIZ, 2002, S. 62).

Auf der gleichen Seite wird von der Steinigung der Satan-Säulen in Mekka gesprochen. Als Grund für die Steinigung wird genannt, dass Abraham hier einen bösen Geist vertrieben habe. Diese Aussage stimmt nicht mit den islamischen Quellen überein. Dort wird geschildert, dass der Satan sich hier Abraham gezeigt habe und ihm davon abhalten wollte, seinen Sohn Ismail zu opfern. Daraufhin habe er ihn mit Steinen beworfen.²²

An dieser Stelle ist es ersichtlich, dass über Abraham und seiner Familie Informationen gegeben wird, deren Inhalte in dieser Form in den islamischen Quellen nicht vorkommen und über die auch keine Quellen angegeben sind. Wenn diese Angaben über Abraham einer bestimmten religiösen Überlieferung entsprechen, wie etwa der jüdisch-christlichen, sollte dies kenntlich gemacht werden und parallel dazu die islamische Sichtweise hinzugefügt werden.

²¹ Al-Aqiidah, Einführung in die Iman-Inhalte, Zaidan, S.51, Wien, 2011.

²² Vgl. Islamische Zeitung, (2017), <https://www.islamische-zeitung.de/hintergrund-beim-id-al-adha-gedenken-muslimen-der-geschichte-ibrahims-abrahams/> [Zugriff: 12.06.2020].

4.2.3 Kategorie: Koran / Diskussion

Im Schulbuch „DC“ wird auf Seite 30 angegeben, dass MuslimInnen daran glauben, der Koran sei „das einzige Wunder“ des Propheten Muhammed (s.a.w.). Dem steht die islamische Sichtweise entgegen, dass der Koran das größte Wunder des Propheten ist, aber nicht das einzige. Unter den MuslimInnen sind viele Wunder des Propheten Muhammeds (s.a.w.) bekannt. Als eines seiner Wunder wird beispielweise berichtet, dass er im Jahre 621 auf einem Pferd ähnlichem Tier in einer Nacht von Mekka nach Jerusalem geritten und von dort aus in den Himmel aufgestiegen sei. Im Himmel habe er mit Allah gesprochen, ohne ihn zu sehen. Das Paradies und die Hölle wurden ihm gezeigt und er habe mit einigen Propheten gesprochen, die vor ihm entsandt worden sind (vgl. Ibn Ishaq, 2014, S. 57). Diese Reise des Propheten Muhammed (s.a.w.) in den Himmel wurde auch im Koran erwähnt (vgl. Koran, 17:1 und 53:13-18).

Im Buch „IZV1“ wird auf Seite 230 behauptet, dass der Koran erst nach dem Tod des Propheten aufgeschrieben wurde. Das widerspricht den islamischen Quellen, die besagen, dass der Koran schon zu Lebzeiten des Propheten Muhammeds (s.a.w.) auf unterschiedliche Gegenstände wie z.B. Leder, Fetzen, flache Steine und Knochenteile geschrieben und auswendig gelernt wurde. Nach seinem Tod in der Zeit des ersten Kalifen Abu Bakr wurden dann diese Schriftstücke in ein Buch (Mushaf) niedergeschrieben (vgl. Zaidan, 2011, S. 248-251). Zusätzlich werden auf dieser Seite drei Verse aus dem Koran zitiert. Daneben findet sich die Information, dass MuslimInnen das Kapitel „Fatiha“ zu jedem Gebet, aber auch in privaten Gebeten rezitieren. Tatsächlich rezitieren Muslime vierzig Mal am Tag in ihren rituellen Gebeten das Kapitel „Fatiha“. Sie lesen es zu mehreren Anlässen im Alltagsleben, beispielweise nach den rituellen Gebeten, nach den Bittgebeten, nach dem Essen oder an einer Grabstätte.²³

Im Buch „GG“ auf den Seiten 89-91, nachdem über die Türkenkriege berichtet wurde, werden Verse aus dem Koran über Gott und die Kinder Israels aus dem Selbstbild zitiert. Folgende Koranverse werden dazu beispielsweise verwendet:

„Wir haben den Koran nicht auf dich (als Offenbarung) hinabgesandt, damit du unglücklich bist, sondern als Erinnerung für denjenigen, der gottesfürchtig ist, eine Offenbarung von Demjenigen, Der die Erde und die hohen Himmel erschaffen hat. Der Allerbarmer ist über dem Thron erhaben. Ihm gehört (alles), was in den Himmeln und was auf der Erde ist und was dazwischen und was unter dem (feuchten) Erdreich ist. Und wenn du deine Worte laut vernehmbar äuserst, gewiss so weiß Er ja das Geheime und was noch verborgener ist. Allah – es gibt keinen Gott außer Ihm. Sein sind die schönsten Namen. Ist zu dir die Geschichte Musas gekommen? Als er ein Feuer sah und zu seinen Angehörigen sagte: „Bleibt hier. Ich habe ein Feuer wahrgenommen; vielleicht kann ich euch davon ein brennendes Stück Holz bringen oder am Feuer eine Wegweisung finden.“ Als er dort hinkam, wurde ihm zugerufen: „O Musa! Gewiss, Ich bin dein Herr, so ziehe deine Schuhe aus. Du befindest dich im geheiligten Tal Tuwā. Und Ich habe dich erwählt. So höre auf das, was (als Offenbarung) eingegeben wird. Gewiss, Ich bin Allah. Es gibt keinen Gott außer Mir. So diene Mir und verrichte das Gebet zu Meinem Gedenken“. (Koran, 20:2-14)

²³ Vgl. yasemin.com, <https://www.yasemin.com/masiva/haber/2929863-fatiha-suresi-okunusu-ve-anlami-fatiha-neden-okunur-fatiha-suresinin-fazileti> [Zugriff: 17.02.2021].

Im obigen Zitat finden sich viele Gemeinsamkeiten mit Gott und der Berufungsgeschichte von Mose, wie sie in der Thora bzw. dem Alten Testament dargestellt wird. Diese verdeutlicht noch einmal, dass Muslime und Christen viel mehr Gemeinsamkeiten haben, als oft angenommen wird.

Im Buch „MAW“ wird auf Seite 94 das Koran-Kapitel „Die Eröffnende“ (Koran, 1:1-7) als „islamische Lobeshymne“ charakterisiert. Diese Bezeichnung ist unter den MuslimInnen nicht bekannt und kommt in den Schriften nicht vor. Die „Fatiha“ ist allerdings eines der wichtigsten Kapitel des Korans. Sie ist in den regelmäßigen rituellen Gebeten (arab. Salah) der MuslimInnen ein fester Bestandteil und wird vierzig Mal am Tag gelesen. Auf vielen muslimischen Grabsteinen finden sich Inschriften (Ruhuna Fatiha), die den Besucher bitten, die Fatiha für die Seele des Verstorbenen zu rezitieren, damit es ihnen in ihren Ruhestätten gut geht (vgl. Brill, 1986, S. 841).

Im Buch „SS“ wird auf Seite 44 das Thema Monotheismus behandelt und das 112. Kapitel des Korans wiedergegeben:

„Sprich: Er ist Allah, der Einzige, Allah, der Absolute (Ewige Unabhängige, von Dem alles abhängt). Er zeugt nicht und ist nicht gezeugt worden, und Ihm ebenbürtig ist keiner.“ (Koran, Rassoul, 2005)

In diesem Vers wurden zwar viele Eigenschaften Allahs erwähnt, aber es wird nicht begründet, weshalb dieser Vers für das Thema Monotheismus in das Schulbuch aufgenommen wurde. Nach einer Überlieferung in den islamischen Quellen zufolge, haben Juden und Christen in Medina den Propheten Muhammed (s.a.w.) aufgesucht und ihn nach Gott gefragt. Daraufhin ist dieses 112. Kapitel (Ikhlas) als Antwort offenbart worden.²⁴

Im Buch „CH“ wird auf Seite 92 die Geschichte von Abraham, Hagar und deren Sohn im Islam erzählt. Vom Propheten Abraham (a.s.) wird ausgesagt, dass er im Islam als erster Muslim gelte, weil er als erster Mensch zum ersten Mal das Bekenntnis zum einen Gott ausgesprochen habe. Dies entspricht nicht dem islamischen Selbstbild, in dem der Prophet Adam (a.s.) als erster Mensch, Prophet und Muslim angesehen wird.²⁵

4.2.4. Die Frau im Islam / Diskussion

Im Buch „IZV1“ wird auf den Seiten 124 und 125 das Thema „Begegnung der Geschlechter“ behandelt und die „weltanschaulich-religiösen Auffassungen“ über die Geschlechter dargestellt. In diesem Teil wird unter anderem ein Koran-Vers erwähnt, der die Sichtweise des Islam zu dem Thema darstellen soll:

„Die Männer stehen in Verantwortung für die Frauen wegen dessen, womit Allah die einen von ihnen vor den anderen ausgezeichnet hat und weil sie von ihrem Besitz (für sie) ausgeben. Darum sind die rechtschaffenen Frauen (Allah) demütig ergeben und hüten das zu Verbergende, weil Allah (es) hütet. Und diejenigen, deren

²⁴ Vgl. diyanet.gov.tr, <https://kuran.diyaret.gov.tr/tefsir/sure/112-ihlas-suresi> [Zugriff: 21.04.2021].

²⁵ Vgl. kurandaceliskiolmaz.com, <https://kurandaceliskiolmaz.com/kurana-gore-ilk-musliman-kimdir/> [Zugriff: 04.01.2020].

Widersetzlichkeit ihr befürchtet, - ermahnt sie, meidet sie im Ehebett und schlägt sie. Wenn sie euch aber gehorchen, dann sucht kein Mittel gegen sie. Allah ist Erhaben und groß.“²⁶

Um das Problem des Stellenwertes der Frau im Islam zu verstehen, sollte der Stellenwert der Frau vor der Entstehung des Islam betrachtet werden. In vorislamischer Zeit hatte die Frau in der Gesellschaft viel weniger Rechte als heute. Eine Tochter zu bekommen, war für den Vater ein Grund, sich zu schämen. Einige Väter töteten deshalb ihre Töchter nach der Geburt. Da man die Frauen beherbergte und speiste, dachte man, dass man auch das Recht hat, sie zu züchtigen. Sie durften auch geschlagen werden. Sie konnten wie ein Gegenstand vererbt werden, waren aber selbst als Erbsinnen ausgeschlossen. Sie hatten kein Recht auf Eigentum. Die Männer durften beliebig viele Frauen heiraten und als Sklavinnen halten (vgl. Pehlivan, 1993, S. 16).

In solch einer Gesellschaft bildete sich der Islam heraus und versuchte, den Stellenwert der Frauen in der Gesellschaft zu verbessern. So wurde das Töten von neugeborenen Mädchen verboten, die Frauen bekamen das Erbrecht und das Recht auf Eigentum, die durften sich ausbilden- und scheiden lassen, die Zahl der zu verehelichten Frauen verringerte sich auf vier, bei der Eheschließung bekamen sie das Bestimmungsrecht und das Recht auf Morgengabe²⁷, etc. (vgl. ebd. S. 18-22). Dennoch stellt sich die Frage, weshalb im Islam das Schlagen von Frauen nicht ausdrücklich verboten wurde. Obwohl der Prophet Muhammed (s.a.w.) keineswegs das Schlagen der Frauen gebilligt, sondern stets die gute Behandlung mit ihnen empfohlen hat, steht der Koranvers 4:34 dieser Empfehlung entgegen. Darüber, wie dieser Vers zu verstehen ist, gibt es verschiedene Meinungen:

1. Anhänger der klassischen Theologie: Wenn all die Maßnahmen, die im Koran vorgesehen sind, um die Ehe zu retten, nichts nutzen und die Frau weiterhin ungehorsam ist oder dazu neigt fremd zu gehen,
 - a. darf der Mann die Frau schlagen.
 - b. Die Frau darf nur leicht geschlagen werden und das leichte Schlagen soll mit einem Gegenstand in der Größe des kleinsten Fingers erfolgen, da das Schlagen eher einen symbolischen Charakter hat (vgl. ebd. 389-390, vgl. Hamidullah, 1991, S. 247).
2. Anhänger der modernen Theologie: Das Wort für „schlagen“ im arabischen hat mehrere Bedeutungen. Unter anderem „für eine bestimmte Zeit fernbleiben, sich trennen“. Auch der Prophet Muhammed (s.a.w.) blieb einen Monat nach einer Streitigkeit fern von seiner Frau.

²⁶ Koran, 4:34, www.islamische-datenbank.de, <http://islamische-datenbank.de/quran-koran?action=viewsurah&surano=4&start=30> [Zugriff: 15.07.2020].

²⁷ Die Morgengabe (arabisch: mahr) ist ein von den Ehegatten vereinbarter Vermögenswert, den ausschließlich der Ehemann bei Eheschließung oder zu einem späteren Zeitpunkt an die Ehefrau zur freien Verfügung zu zahlen hat. (Vgl. www.anwalt.de, https://www.anwalt.de/rechtstipps/die-morgengabe-ein-ueberblick_160383.html, [Zugriff: 04.01.2020].

- a. Damit alle Parteien über die Zukunft der Familie nachdenken, sollten sie sich vorübergehend trennen.²⁸
- b. Der Fachbegriff „Da-ra-ba“ hat auch die Bedeutung „sich trennen“. Wenn alle Bemühungen die Ehe zu retten, scheitern, darf sie geschieden werden (vgl. Taslamani, 2019, S. 99, vgl. Zaidan, 2010, S. 159).

3. Einige Anhänger der Historischen Theologie: In einer männerdominierten Gesellschaft hat der Islam bezüglich der Frauenrechte Reformen durchgeführt, was damals gemacht werden konnte. Der Mann hat zu dieser Zeit die Familie versorgt und beschützt, deshalb war er das Oberhaupt der Familie und die anderen Familienmitglieder hatten zu gehorchen. Da für den Islam der Erhalt der Familie sehr wichtig ist, hat der Islam, als letzte Maßnahme, um die Familie zu retten, das leichte Schlagen der Frau nicht verboten. Aber diese Methode wurde sowohl in der damaligen muslimischen als auch nicht-muslimischen Gesellschaft als normal empfunden.

Mit der Zeit haben sich die Gesellschaftsstrukturen, Sichtweisen und Traditionen geändert. Heute, im 21. Jahrhundert, ist diese Methode, die damals als selbstverständlich erachtet wurde, nicht mehr anwendbar. Zu der Zeit, als diese Koranstelle offenbart wurde, hatte die Gesellschaft eine völlig andere Sichtweise als heute. Der Koran hat diese akzeptiert und demgemäß eine Lösung angeboten. Aber diese Lösung war für die damaligen Menschen gedacht. Heute müssen andere Methoden herangezogen und Maßnahmen getroffen werden, damit die Familie erhalten bleibt.²⁹ Es sollte natürlich in Betracht gezogen werden, dass es unterschiedliche Übersetzungen dieses Verses gibt. Es ist unverständlich, dass ausgerechnet dieser Vers für die Darstellung der islamischen Sichtweise ausgesucht wurde, ohne den Kontext, verschiedene Übersetzungsmöglichkeiten und die Gelehrtenmeinungen dazu zu erwähnen.

Um den Koran richtig zu verstehen bzw. um zu verstehen, was Allah sagen will, ist es sehr wichtig, die Bedeutung der Koranverse in einer anderen Sprache richtig wiederzugeben und die Koranstellen Kontextbezogen richtig zu interpretieren. Deswegen ist es wichtig, über eine bestimmte Stelle im Koran folgende Informationen einzuholen: Was war damals der Offenbarungsgrund? Was waren die Umstände der damaligen Zeit? Haben die entscheidenden arabischen Begriffe in einem Vers unterschiedliche Bedeutungen? Welche Bedeutung hatten die Begriffe damals und heute? Gibt es unter den Gelehrten unterschiedliche Verständnisse bezüglich einer bestimmten Stelle im Koran? Unter Berücksichtigung all dieses Wissens wird der Koran übersetzt bzw. bestimmte Stellen im Koran interpretiert. Dabei kann es vorkommen, dass die Gelehrten sich nicht einig sind. Diese Differenziertheit zu berücksichtigen ist von großer Bedeutung, da diese Unterschiede den MuslimInnen eine gewisse Flexibilität in der Koranauslegung geben können. Im Schulbuch könnten unter der zitierten Koranstelle verschiedene Übersetzungen abgedruckt werden, um die verschiedenen Wortbedeutungen wahrnehmen zu können. Im Folgenden

²⁸ Vgl. Okuyan, [dergipark.org.tr](https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/188512). S. 117-127, Von <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/188512> [Zugriff: 14.03.2020].

²⁹ Vgl. Köktas, 2018, <https://www.yavuzkoktas.com/modernist-ve-tarihselci-yaklasimlar-arasinda-sikismis-bir-mesele-kadinin-dovulmesi> [Zugriff: 22.07.2020].

sind verschiedene Übersetzungen der oben genannten Koranstelle aufgeführt, um die Bedeutung des Übersetzens selbst zu veranschaulichen:

So lautet beispielsweise die Übersetzung von Amir Zaidan:

„Die Ehemänner tragen Verantwortung den Ehefrauen gegenüber wegen dem, womit ALLAH die einen vor den anderen ausgezeichnet hat, und wegen dem, was sie von ihrem Vermögen ausgegeben haben. Die gottgefällig guttuenden Frauen sind (ALLAH gegenüber) ergeben und bewahren das vom Verborgenen (zwischen ihnen und ihren Ehemännern), was ALLAH zu bewahren auferlegt hat. Und diejenigen Ehefrauen, deren böswillige trotzige Auflehnung ihr fürchtet, diese sollt ihr (zunächst) ermahnen, dann in den Ehebetten meiden und (erst danach) einen (leichten) Klaps geben! „[Hervorhebung vom Verfasser]“ Und solltet sie wieder auf euch hören, dann unternimmt nichts mehr gegen sie! Gewiss, ALLAH bleibt immer allhöchst, allgrösst“. (Zaidan, 2000, 4. Kapitel:34. Vers)

Übersetzung der Islamischen Theologen von der „Al-Azhar Universität“ in Kairo:

„Die Männer haben in voller Verantwortung für die Frauen aufzukommen, weil Gott den einen gegenüber den anderen Vorzüge gewährt hat und weil sie von ihrem Vermögen (das sie durch ihre Arbeit erworben haben) für die Familie ausgeben. Die guten Frauen sind gottergeben und verschweigen, was Gott zu verschweigen gebietet. Die Frauen, bei denen ihr fürchtet, sie könnten im Umgang unerträglich werden, müsst ihr beraten. Wenn das nichts nützt, dürft ihr euch von ihren Schlafstätten fernhalten; wenn das nichts nützt, dürft ihr sie (leicht) strafen (ohne sie zu erniedrigen). „[Hervorhebung vom Verfasser]“ Haben sie sich gefügt, so dürft ihr nicht ungerecht sein. Bedenkt stets, dass Gott erhaben und mächtig ist!“³⁰

Übersetzung von Prof. Yasar Nuri Öztürk:

„Die Männer sind die Verantwortlichen über die Frauen, weil Allah die einen vor den andern ausgezeichnet hat und weil sie von ihrem Vermögen hingeben. Darum sind tugendhafte Frauen die respektvoll sind und die (ihrer Gatten) Geheimnisse mit Allahs Hilfe wahren. Und jene, von denen ihr die Illoyalität befürchtet, ermahnt sie, lasst sie allein in den Betten und bringt sie weg (zu einem anderen Haus). „[Hervorhebung vom Verfasser]“ Wenn sie euch gegenüber respektvoll sind, so sucht keine Ausrede gegen sie; Allah ist hoch erhaben, groß.“³¹

Um den Stellenwert der Frauen im Islam darzustellen, könnten zudem im Schulbuch andere Verse oder Lehraussagen des Propheten Muhammed (s.a.w.) betrachtet werden, die nicht den Anschein erwecken, Frauen würden erniedrigt. So eignen sich z.B. folgenden Stellen aus dem Koran:

- „Und die gläubigen Männer und die gläubigen Frauen sind einer des anderen Beschützer: Sie gebieten das Gute und verbieten das Böse und verrichten das Gebet und entrichten die Zakah und gehorchen Allah und Seinem Gesandten. Sie sind es, derer Allah Sich erbarmen wird. Wahrlich, Allah ist Erhaben, Allweise.“ (Koran, 9:71)
- „Allah hat den gläubigen Männern und den gläubigen Frauen verheißen, immerdar in Gärten zu verweilen, die von Bächen durchflossen werden, und (Er hat ihnen) herrliche Wohnstätten in den Gärten von Eden (verheißen). Allahs Wohlgefallen aber ist noch größer. Das ist der gewaltige Gewinn.“ (Koran, 9:72)
- „O ihr Menschen! Gewiss, wir erschufen euch aus einem Männlichen und einem Weiblichen und machten euch zu Völkern und Stämmen, damit ihr euch kennenlernt. Gewiss, der Würdigste von euch bei ALLAH ist derjenige mit am meisten Ehrfurcht. Gewiss, ALLAH ist allwissend, allkundig.“ (Koran, 49:13)

³⁰ Koran 4:34, www.koransuren.com, https://koransuren.com/koran/die_frauen_4.html [Zugriff: 07.07.2020].

³¹ Gümüstabak, 2015, <http://www.diniyazilar.com/2015/04/nisa-suresi-34-ayet-ve-kadinin-dovulebilecegi-iftirasi> [Zugriff: 20.06.2020].

- „Gewiss, ICH lasse keine Tat eines Tuenden von euch, ob männlich oder weiblich, verlorengehen, die einen von euch sind wie die anderen.“ (Koran, 3:195)
- „Ebenso zu Seinen Zeichen zählt, dass ER für euch von eurem Wesen Partnerwesen erschuf, damit ihr bei ihnen Geborgenheit findet. Und ER setzte zwischen euch Liebe und Barmherzigkeit. Gewiss, darin sind doch Zeichen für Leute, die nachdenken.“ (Koran, 30:21)

Auch folgende Lehraussagen des Propheten Muhammeds (s.a.w.) könnten hier herangezogen werden:

- „Die vollkommensten im Glauben sind von den Gläubigen die besten an Charakter und Benehmen, und die Besten von euch sind die, die ihre Frauen am besten behandeln.“ (Überliefert von Tirmidhi)
- „Keiner von euch soll seiner Frau gegenüber zornig sein. Wenn er eine ihrer Eigenschaften nicht mag, so mag er doch eine andere.“ (Überliefert von Muslim)
- „Schlagt die Frauen nicht! [...] Wer seine Frau schlägt, ist keiner der Guten unter euch.“ (Überliefert von Abû Dâwûd, & Ibni Mâdscha)
- „O ihr Menschen! Ich empfehle euch eure Frauen gut zu behandeln und gottesfürchtig in dieser Angelegenheit zu sein. Eure Frauen sind euch von Gott anvertraut worden.“³²

Hier wird sichtbar, dass mehrere Koranverse oder Aussagen des Propheten Muhammeds (s.a.w.) über Frauen in das Schulbuch aufgenommen werden könnten. Es ist nicht ersichtlich, weshalb gerade der zuerst genannte Vers aufgenommen wurde und weder auf verschiedene Übersetzungsmöglichkeiten noch auf die innerislamische Vielfalt an Interpretationen eingegangen wurde. Es wurde homogenisiert und nicht darauf Rücksicht genommen, dass es innerislamisch Differenzen und auch Diskussionen darüber gibt, wie dieser Vers zu verstehen ist.

Im gleichen Buch wird auf Seite 233 die Stellung der Frau im Islam behandelt und mit zwei Koranversen veranschaulicht. Das Thema des ersten Verses ist die Morgengabe, die man an die Frau gibt, wenn man sie heiratet. Im zweiten Vers geht es darum, dass die Männer bis zu vier Frauen heiraten dürfen. Anschließend wird berichtet, dass der Prophet Muhammed (s.a.w.) die Stellung der Frau verbessert hat, indem er die unbegrenzte Ehe auf vier Ehen begrenzt hat und verboten hat, unerwünschte neugeborene Mädchen lebendig zu begraben. Wenn in einem Schulbuch das Thema „die Frau im Islam“ behandelt wird, sollte wissenschaftlich vorgegangen werden. Für einen Jugendlichen des 21. ist es ohne Zusatzinformationen schwer verständlich, dass der Prophet Muhammed (s.a.w.) die Rechte der Frauen reformiert hat, als er den Männern das Heiraten bis zu vier Frauen erlaubte. Daher sollten, um Missverständnisse zu vermeiden, die Hintergründe, Voraussetzungen und Bedingungen für die Mehrehe im Islam bzw. aus der historischen Entwicklung heraus erklärt werden.

Des Weiteren wird auf der gleichen Seite im Hinblick auf die Situation der muslimischen Frauen in den 1970er Jahren geschildert, dass Frauen in den Ländern, in denen der Koran Gesetzeskraft hat, keine Scheidungsrechte haben. Hier ist zu beachten, dass eine Angelegenheit im Islam in der Praxis muslimischer Länder unterschiedlich gehandhabt

³² Vgl. Abdullah, 2008, islamreligion.com, <https://www.islamreligion.com/de/articles/523/die-letzte-predigt-des-propheten-muhammad/> [Zugriff: 19.05.2021].

werden kann und dass für Frauen im Islam durchaus ein Scheidungsrecht besteht. Dieses Recht ist zwar aus bestimmten Gründen erschwert, aber die Frau hat unter bestimmten Umständen das Recht, sich scheiden zu lassen (vgl. Reidegeld, 2008). Innerislamisch wird diskutiert (moderne & historistische Sichtweisen), ob in der heutigen Zeit das Thema „Scheidung“ anders gehandhabt werden sollte (vgl. Dalgin, 1999, S.72-73, Kirbasoglu, 1997, S.267-269).

Zu Beginn und am Ende der Seite 233 wird das Thema durch folgende Fragen ergänzt:

- Welche Anschauungen des Islam werden hier kritisiert?
- Welche Schwierigkeiten stellen sich bei diesen Auffassungen dem Fortschritt entgegen?
- Welche Stellung kommt der Frau im Islam zu?
- Was muss bedacht werden, wenn ein Mädchen christlichen Glaubens einen Moslem heiraten möchte?

Diese Fragen an die SchülerInnen, die das Thema vertiefen bzw. zur Ergänzung führen sollen, könnten die Diskussionen in der Klasse über das Thema nicht zu ertragreichen Ergebnissen anleiten, da diese Themen ohne ausreichende Informationen und ohne Berücksichtigung des historischen Kontextes vermittelt wurden.

4.2.5 Kategorie: Gottesvorstellung / Säulen und Glaubensgrundsätze des Islam / Diskussion

Im Buch „DC“ werden auf Seite 30 die sechs Glaubensgrundsätze und die fünf Säulen des Islam, neutral dargestellt und der besondere Stellenwert von Jesus und Maria im Islam kurz erläutert. Diese Stellen werden aus dem Selbstbild des Islam heraus dargestellt und beinhalten deshalb keine problematischen Inhalte.

Im Buch „IZV 1“ werden auf Seite 231 unter dem Thema „Lebensordnung und Gottesdienst“ die fünf Säulen des Islam genannt. Dazu wird ausgeführt, dass MuslimInnen im Monat Ramadan von Sonnenaufgang bis Sonnenuntergang fasten. Genau genommen beginnt das Fasten mit der Morgendämmerung und endet mit Sonnenuntergang. Im Islam wird mit der Morgendämmerung der Moment bezeichnet, an dem erstmalig Sonnenstrahlen das Dunkel der Nacht erhellen (astronomische/nautische Dämmerung). Ab diesen Moment beginnt auch die Zeit des Morgengebetes. Als Maßstab galt früher die Fähigkeit, einen dunklen Faden von einem hellen Faden im Dunkel der Nacht unterscheiden zu können, gemäß dem entsprechenden Vers (2:187) im Koran.³³

Im Buch „MAW“ werden auf Seite 99 unterschiedliche Begriffe erklärt – darunter auch der Begriff „Monotheismus“ – und die drei monotheistischen Religionen (Judentum, Christentum und Islam) werden namentlich erwähnt.

³³ Vgl. [www.eslam.de](http://www.eslam.de/begriffe/d/daemmerung.htm), <http://www.eslam.de/begriffe/d/daemmerung.htm> [Zugriff: 07.07.2020], vgl. [timeanddate.de](http://www.timeanddate.de/astro/astronomie/morgengrauen), <http://www.timeanddate.de/astro/astronomie/morgengrauen> [Zugriff: 07.07.2020].

Im Buch „IGL“ wird auf Seite 70 als Gemeinsamkeit der drei monotheistischen Religionen genannt, dass Gott allein die Welt und das Universum aus dem Nichts erschaffen hat. Im gleichen Buch wird auf Seite 71 der Monotheismus und die 99 Namen Allahs im Islam kurz angesprochen und darauf eingegangen, wie MuslimInnen sich Gott vorstellen. Dabei wird unter anderem als Gottesvorstellung genannt, dass Gott: „außerhalb der Welt [steht]“. Im innerislamischen Diskurs darüber, wo sich Allah befindet, gibt es unterschiedliche Interpretation des folgenden Verses (7:54):

„Siehe, euer Herr ist Allah, Der in sechs Zeiten die Himmel und die Erde erschuf; dann setzte Er Sich auf den Thron. Er lässt die Nacht den Tag verhüllen, der ihr eilends folgt. Und (erschuf) die Sonne und den Mond und die Sterne, Seinem Gesetz dienstbar. Wahrlich, Sein ist die Schöpfung und das Gesetz! Segensreich ist Allah, der Herr der Welten.“³⁴

Anhand dieses Verses und einiger anderer Verse glauben salafistische Gelehrte, die im Islam eine Minderheit bilden, anlehnend an die sprachliche Bedeutung des im Koran vorkommenden Begriffes, dass Allah im Himmel auf seinem Thron sitzt, ohne Details über seinen Thron zu nennen. Die meisten sunnitischen Gelehrten sind der Auffassung, dass das Wort „Arş“ (Thron) im Koran eine andere Bedeutung hat als die wortwörtliche, nämlich „der Höchste“. Demzufolge bedeutet die Formulierung „im Himmel auf seinem Thron“, dass Allah über seinen Geschöpfen der einzige Herrscher ist und allmächtig über sie herrscht (vgl. Yazir, 2018). Alle vier Gründer der großen sunnitischen Rechtsschulen vertreten die Meinung, dass Allah kein Platz bzw. Ort zuzuschreiben ist und dass sie an den Vers so glauben, wie er gemeint ist. Sie halten die Auffassung, Allah wäre im Himmel oder auf Erde, für falsch, da Allah ein Ort und eine Richtung zugeschrieben wird und er somit eingegrenzt wird, was aus ihrer Sicht mit den göttlichen Eigenschaften nicht vereinbar ist.³⁵

4.2.6 Der Tod & Jenseitsvorstellungen / Diskussion

Im Buch „IZV2“ wird auf Seite 29 unter der Überschrift „Antworten außer christlicher Religionen auf den Tod“ auch auf die islamische Sichtweise eingegangen:

„Nach der Glaubenslehre des Islam wartet der Mensch nach seinem Tode in einem Todesschlaf auf das Jüngste Gericht, bei dem Allah die Entscheidung über das zukünftige Schicksal jedes Menschen trifft. Wie der Koran, das heilige Buch des Islam, in einem Bild sagt, müssen die Menschen dann über eine Brücke gehen, die die Hölle überspannt und so schmal und scharf wie eine Messerschneide ist. Die Gläubigen kommen heil darüber, die Ungläubigen aber stürzen in die Hölle [...]“

MuslimInnen glauben, dass es ein Zwischenleben bzw. ein Leben im Grab nach dem Tod bis zur Auferstehung geben wird (vgl. Zaidan, 2011, S. 236-241). Zaidan führt in seiner Darstellung aus, dass im Islam nur die, die an Allahs Existenz und Einzigkeit glauben und daran, dass Muhammed sein Gesandter ist, ins Paradies eintreten werden. Gott wird im Jüngsten Gericht die Taten abwägen. Wenn jemand Muslim ist, aber mehr Sünden hat als gute Taten und Allah seine Sünden nicht verzeiht, wird er die „Sirat-Brücke“ nicht heil überqueren können und auch in die Hölle stürzen. MuslimInnen, die in die Hölle stürzen,

³⁴ koransuren.com, https://koransuren.com/koran/die_hoehen_7.html [Zugriff: 07.07. 2020].

³⁵ Vgl. sorularlailamiyet.com, [https://sorularlailamiyet.com/dort-mezhep-imaminin-allah-arsin-ustunedir-hakkindaki-gorusleri-nedir](https://sorularlailamiyet.com/dort-mezhep-imaminin-allah-arsin-ustundedir-hakkindaki-gorusleri-nedir) [Zugriff: 07.07.2020].

werden nach einer bestimmten Zeit in der Hölle ins Paradies aufgenommen (vgl. Zaidan 2011, S. 277).

Im Buch „BZL“ wird auf Seite 12 eine arabische Sage mit dem Namen „Flucht: Allahs Bote“ erzählt, worin verdeutlicht wird, dass es keine Flucht vom Tode geben kann. Wenn der Zeitpunkt dafür gekommen ist, wird jeder Mensch sterben, unabhängig davon, wo er sich gerade aufhält.

In der muslimischen Welt existieren andere ähnliche Sagen über dieses Thema, die zu Missverständnissen führen könnten. Sie erwecken den Anschein, als ob die Menschen zu einem langen Leben nichts beitragen könnten. Unbeachtet, ob jemand Sport treibt, sich gesund ernährt oder ärztlich gut versorgt ist, wird von einer einseitigen Beendung des Lebens gesprochen, wobei die Rolle der „freien Entscheidung“ nicht berücksichtigt wird.

Im Buch „MAW“ werden auf Seite 64 beim Thema „Tod: Ende des Lebens“ die Jenseitsvorstellungen des Islams und anderer Religionen kurz dargestellt. Hier wird über den Islam geschrieben: „Fortdauer des Lebens nach dem Tod als Leben im Paradies...“. Dabei ist zu berücksichtigen, dass im Islam ein Verweilen in der Hölle – unabhängig von der Dauer – genauso vorzustellen ist wie im Paradies. Es ist von den Taten der Menschen und der Gnade Gottes abhängig.³⁶

Im Buch „SS“ werden auf Seite 97 bei dem Thema „Jenseitsvorstellungen im Islam“ die muslimische Sichtweise auf den Tod, die muslimische Begräbnistradition, die Bedeutung des Totentuchs und die Erwartungen für die Existenz nach dem Tod, gemäß den islamischen Quellen dargestellt. Danach wird ein Vers aus dem Koran zitiert, ohne die genauere Stelle aus dem Koran (2:156) anzugeben:

„[...] Wir gehören Allah und zu Ihm kehren wir zurück“.

4.2.7 Andere islamische Inhalte / Diskussion

Im Buch „IZV1“ wird auf Seite 228 das Thema Islam behandelt. Unter der Überschrift „Bei uns geschehen“ wird eine Person beschrieben, die bei der Arbeit ihr Gebet verrichtet. Es wird jedoch nicht explizit erwähnt, dass diese Person betet. Im weiteren Verlauf der Schulbucheinheit folgt ein fiktives Gespräch der „ArbeitskollegInnen“ über dieser Person, in dem eine Person äußert: „Das ist ein Türke [...] ein richtiger Mohammedaner, der kein Schweinefleisch isst und kein Bier trinkt, nur Cola.“ Berücksichtigt man, dass dieses Buch in den 1970er Jahren geschrieben wurde, in einer Zeit, in der die einheimische christliche Bevölkerung noch kaum Berührungspunkte mit MuslimInnen bzw. praktizierenden MuslimInnen gehabt hatte, kann man die Art und Weise, wie hier über einen Muslim gesprochen wird, nachvollziehen. Dennoch wäre eine sensiblere und sachlichere Beschreibung und Bezeichnung wünschenswert gewesen.

³⁶ sorularlailamiyet.com, (2016), <https://sorularlailamiyet.com/ahirette-sevab-gunah-dengesine-gore-insanin-cennete-mi-cehenneme-mi-gidecegi-nasil-belirlenir-yani> [Zugriff: 22.04.2021].

Auf Seite 230 des gleichen Buches wird im Rahmen des Themas „die Lehren des Islam“ geschildert, dass der Islam aus drei Wurzeln entstand: aus „arabischen Volksreligionen, Judentum und Christentum.“ Hierfür werden keine Belege angeführt. Diese Aussage könnte folgendermaßen interpretiert werden: „Muhammed (s.a.w.) hat die heidnische Volksreligion der Araber, die Thora und die Bibel studiert, von allem etwas genommen und eine neue Religion gegründet.“ In den innerislamischen Quellen findet sich diese Information nicht. Es wäre daher sinnvoll, wenn im Schulbuch Quellen aus der Forschung für die Aussage genannt würden und parallel dazu auch das islamische Selbstbild dargestellt würde. Es ist aus wissenschaftlicher Sicht nicht vertretbar, dass die Verfasser der Schulbücher zu einem bestimmten Thema ausschließlich auf die außerislamischen Diskurse eingehen und diese eine Ansicht den SchülerInnen als „Wahrheit“ vermitteln, ohne die islamische Perspektive zu erwähnen. Das Gleiche gilt für eine Darstellung innerislamischer Diskurse in einem Schulbuch, in der eine theologische Position bevorzugt wird. Hier sollten alle unterschiedlichen innerislamischen Sichtweisen herangezogen und nicht bewertet werden. Wenn es zu einem Thema innerislamisch verschiedene Standpunkte gibt, sollte dies vermerkt werden.

Was den Ursprung des Korans betrifft, gibt es in den außerislamischen wissenschaftlichen Diskursen unterschiedliche Meinungen. Angelika Neuwirth, die eine historisch-kritische Neuübersetzung und Neukommentierung des Korans verfasst hat, schreibt zur Entstehung des Korans:

„Wie ist der Koran entstanden? Ein Gemeindegründungsprozess spielt sich ab, der dann nach dem Tode des Propheten dann tatsächlich in einer vorhandenen politisch-definierten, kulturell-definierten Gemeinschaft endet, kulminiert, die dann auch überlebensfähig war.“ (Cantzen, 2006)

Diese Position von Neuwirth ergänzt Cantzen wie folgt:

„Das heißt, der Koran ist nicht das alleinige Produkt Mohammeds, sondern entstand in Auseinandersetzung mit den Adressaten seiner Botschaft. Es waren Menschen, die sich altarabischen Glaubensvorstellungen verbunden fühlten, die beeinflusst gewesen sein können von persischen Religionen, dem Zoroastrismus und Manichäismus, die Kenntnis hatten von dem, was in den christlichen und jüdischen Gemeinden geglaubt wurde.“ (ebd.)

Hartmut Bobzin äußert sich hinsichtlich der Entstehungstheorien des Koran folgendermaßen:

„Die Frage ist eben nur, ob die Texte, die im Koran stehen, ob sie auf frühere Texte zurückgehen oder nicht. Hier gibt es eine These von Günter Lüling. Der hat vor vielen, vielen Jahren ein Buch verfasst über den Urkoran. Und Lüling geht eben davon aus, dass es im Urkoran Reste von Strophendichtungen auch gibt und wollte nachweisen, dass es sich hier also um syrische Kirchenhymnen oder wenigstens ursprünglich syrische Texte handelt.“ (Tarakji, 2018, S. 16)

„Bezüglich der Quellen des Korans hält Islamwissenschaftler Theodor Nöldeke nicht die Bibel für die erste Quelle, vielmehr war es das außerkanonische, liturgische und dogmatische Schrifttum. Dies hätte Muhammed nicht durch seine Lektüre in diesem Schrifttum erhalten, sondern zum großen Teil auf mündliche Weise von seiner jüdischen bzw. christlichen Umgebung empfangen. An der zweiten Stelle, aber nicht weniger bedeutsam, hält Nöldeke die traditionellen religiösen Weltanschauungen der arabischen Gemeinschaft für eine wichtige Quelle für den Koran. Denn kein Reformator kann sich von den Anschauungen, in denen er aufgewachsen ist, völlig lostrennen.“ (ebd. S. 17)

Der Islamwissenschaftler und Koranübersetzer Rudi Paret vertritt die Ansicht, dass es keinen einzigen Vers im Koran gibt, der nicht von Mohamed selbst stammt (vgl. Cantzen, 2006).

Wie in den obigen Absätzen zu erkennen wird, wird der Koran in der nichtmuslimischen Welt als ein Produkt Muhammads (s.a.w.) angesehen, dessen Inhalt von zeitgenössischen Bräuchen, traditionell religiösen Weltanschauungen und Religionen wie dem Christentum, Judentum und dem Zoroastrismus geprägt wurde. Das Ausmaß der Wirkung dieser unterschiedlichen Religionen auf den Koran bzw. Islam ist aus der heutigen Zeit schwer erforschbar. Aus der Sicht islamischer Gläubiger hat der Koran einzig einen göttlichen Ursprung. Dennoch sprechen viele muslimische Wissenschaftler sich dafür aus, dass der Koran bzw. Islam von den Weltanschauungen und Gegebenheiten der damaligen Zeit geprägt wurde, dass Gott bei der Verkündung der Gebote und Verbote das wirkliche Leben damals nicht ignoriert hat.

So vertritt etwa Tonga den Standpunkt, dass der Islam manche soziologischen, militärischen und religiösen Annahmen und Traditionen der damaligen vorislamischen Gesellschaften, in denen er entstanden ist, übernommen hat. Er betont, dass der Islam manche Gesetze und Kulturgüter nicht direkt, sondern mit Veränderungen übernommen hat. Er stellt fest, dass der Islam sich bei seiner Entstehung von der ehemaligen arabischen Kultur nicht zur Gänze losgelöst hat. In manchen Bereichen des Lebens habe der Islam die früheren Annahmen weitergeführt, manche abgelehnt und manche verändert übernommen.³⁷ Im Bereich der Rechtswissenschaften stellt Adem Arslan fest, dass das islamische Recht auf der einen Seite viele Gesetze der vorislamischen Zeit abgelehnt und neue erstellt hat, auf der anderen Seite manche Regelungen und Gesetze korrigiert, verändert und somit übernommen hat. Er fügt hinzu, dass der Islam tendenziell den Weg bevorzugt hat, diese zu korrigieren und dann zu übernehmen (vgl. Arslan, 2016).

Zur Wirkung des Judentums auf den Islam kann folgendes Beispiel angeführt werden: In der islamischen Welt ist das Fasten am zehnten Tag des Monats „Muharrem“ im islamischen Kalender eine prophetische Tradition, die auch heute von MuslimInnen praktiziert wird. Über die Entstehung dieses Fastens wird von Ibn Abbas Folgendes überliefert:

„Der Prophet kam nach Medina und sah wie die Juden den Tag von ‚Aschura‘ fasten. Darauf sagte er: „Was ist das?“ - Sie sagten: „Dieses ist ein guter Tag. Dieses ist ein Tag an dem Allah den Propheten Israels vor ihren Feinden gerettet hat (Spaltung des Meeres), und Moses hat ihn gefastet.“ - Er sagte: „Ich habe mehr Anrecht auf Moses als sie.“ - So fastete er ihn und ordnete sein Fasten an.“³⁸

Auf Seite 232 des gleichen Buches, werden unter der Überschrift „Anregungen zur Urteilsfindung“ folgende Sätze aus einem anderen Buch zitiert:

„Das Buch ‚Glaubensverkündigung für Erwachsene‘ stellt fest, dass im Islam alles von Allah abhängt, dass er die Naturgesetze und die Gesetze von Gut und Böse im Gewissen vollkommen unmittelbar und willkürlich lenkt, und meint kritisch dazu: So findet auch das sittliche Leben keinen Ansatz im Herzen des Menschen. Es kommt unmittelbar und ausschließlich aus dem Koran. Man kann beim Islam weder von einem tiefen Begriff von Sünde

³⁷ Vgl. Tonga, [www.bilimvegelecek.com.tr, https://bilimvegelecek.com.tr/index.php/2019/08/24/sureklilik-ve-kopus-baglaminda-islam-inanci-2/](https://bilimvegelecek.com.tr/index.php/2019/08/24/sureklilik-ve-kopus-baglaminda-islam-inanci-2/) [Zugriff: 25.08.2019].

³⁸ Islamqa.info, <https://islamqa.info/ge/answers/21775/der-vorzug-des-fastens-von-aschura> [Zugriff: 07.04.2021].

noch von Gnade reden. Bestimmte, genau umschriebene Pflichten müssen erfüllt werden; allein darum geht es.“

Diese Aussagen über den Islam sind mit Vorurteilen behaftet und werden nicht mit Belegen untermauert. Sie sind wertend und einseitig. In dieser Form können sie die religiösen Gefühle von MuslimInnen verletzen und die nicht-muslimischen SchülerInnen manipulieren. Laut dem Islam-Gelehrten Zaidan hat Allah die Eigenschaft „der Gerechte“. Daher würde er in Bezug auf die Menschen nichts Willkürliches tun - denn das könnte diese Eigenschaft verletzen. Im Islam wird jeder Mensch im Jenseits entsprechend seinen Taten belohnt oder bestraft, die er aus freiem Willen getan hat (vgl. Zaidan, 2011, S. 231-232).

Die Aussagen des Schulbuches, im Islam habe das sittliche Leben keinen Ansatz im Herzen des Menschen und die Aufforderung zum sittlichen Leben komme allein vom Koran, stimmen nicht mit dem islamischen Verständnis vom sittlichen Leben überein. Die Formulierungen, die im Schulbuch verwendet werden, können dahingehend interpretiert werden, dass MuslimInnen als Menschen nicht aus dem Inneren sittlich handeln, sondern weil der Koran ihnen es befiehlt, weil sie gezwungen sind. Berechtigterweise ist die Frage zu stellen, welche Auswirkungen der muslimische Glaube auf das Leben eines Menschen hat, der zum Islam konvertiert ist. Würde dieser Mensch vor der Konvertierung zum Islam ein sittliches Leben führen und danach nicht mehr? Warum sollten Muslime – wie alle anderen Menschen auch – als Menschen, nicht sittlich handeln? Wobei die Bedeutung der inneren Anteilnahme an der äußeren Welt eine wesentliche Grundlage islamischen Denkens darstellt. Der Mystiker Yunus Emre aus dem 13. Jahrhundert fasst die islamische Sichtweise ohne Koranische Verse zusammen: „Wir lieben das Geschaffene, ja um des Schöpfers Willen.“ (Schimmel, 1991, S. 48)

Die katholischen Schulbücher stellen den Islam den Heranwachsenden vor. Dies erfordert Respekt und Offenheit. Die Behauptung, dass MuslimInnen nicht aus dem Inneren sittlich handeln, wirkt nicht respektvoll. Zudem wird hier ein pauschales Bild von der Gesamtheit der MuslimInnen gezeichnet, das keine Differenzierung zulässt. Die Sichtweise, dass es im Islam keinen „tiefen Begriff“ von Sünde und Gnade gibt und dass es alleine darum gehe, die Pflichten zu erfüllen sollte genauer erläutert werden.

Des Weiteren wird geschrieben, dass der Islam dem Fatalismus (Schicksalsgläubigkeit) nicht entgehen könne. Dies hänge damit zusammen, dass der Koran, im Gegensatz zur Bibel, durch seine Vorschriften für die Weiterentwicklung der Gesellschaft enge Grenzen ziehe. Das sei Allahs Wille und für Fortschritt sei im Islam wenig Raum. Solche wertenden und klischeehaften Aussagen über eine andere Religion sollten vermieden werden, da diese Äußerungen nicht belegt sind und nicht aus dem Selbstbild reflektiert wurden. Es ist undifferenziert den Islam als fatalistisch darzustellen. Hier sollte darauf hingewiesen werden, dass MuslimInnen, die daran glauben, dass alles durch Gottes Willen geschehe (Djabriyya), in der muslimischen Welt eine kleine Minderheit darstellen (vgl. Fettah, 1993, S. 205-208). Pauschale, undifferenzierte Äußerungen könnten für Spannungen und Frontenbildung sorgen, was die friedliche Koexistenz der Religionsangehörigen in der Gesellschaft gefährden könnte.

Auf Seite 76 wird unter der Überschrift „Vorstellungen der großen Weltreligionen“ das Verhältnis des Menschen zu seinen Mitmenschen in den Weltreligionen beschrieben. Über den Buddhismus wird beispielsweise ausgesagt, dass er die Zusammengehörigkeit der Menschen unabhängig von sozialen Schichten betont und das Grundgebot des Mahayana-Buddhismus „Hilf den anderen das Heil erreichen!“ lautet. Über den Islam wird geschrieben, dass dort das Verhältnis der Muslime zueinander durch die Gesetze der islamischen Brüderschaft bestimmt wird. Dieses Gesetz besagt: „Alle, die sich zum Islam bekennen, sind Brüder und haben als solche miteinander umzugehen.“ Die Sichtweise des Islam zum Umgang mit nicht-muslimischen Mitmenschen fehlt hier. Die Abweichung vom eigentlichen Thema erweckt den Anschein, als ob die MuslimInnen nur zueinander herzlich und gütig sein würden. Hier könnte beispielweise ergänzt werden, dass der Prophet Muhammad (s.a.w.) gesagt hat: „Der beste Mensch ist der, der anderen Menschen am nützlichsten ist“.³⁹ Oder, dass aus islamischer Sicht im Grunde genommen alle Menschen Adams Kinder sind bzw. Geschwister sind.⁴⁰ Auch könnte ein Koranvers erwähnt werden, der die gütige Behandlung der Menschen vorsieht:

„Allah verbietet euch nicht, gegen jene, die euch nicht des Glaubens wegen bekämpft haben und euch nicht aus euren Häusern vertrieben haben, gütig zu sein und redlich mit ihnen zu verfahren; wahrlich, Allah liebt die Gerechten.“ (Koran, 60:8)

Über die Interpretation dieses Verses schreibt der Koran-Exeget Elmalili Hamdi Yazir: „Allah hindert euch nicht daran, ungeachtet welche Herkunft Menschen haben, sie gerecht zu behandeln, wenn sie mit euch nicht kämpfen, euch nicht aus eurer Heimat vertrieben haben und eure Religion nicht gedemütigt haben.“ Zu diesem Thema können einige Praktiken des Propheten Muhammad (s.a.w.) als Beispiel gegeben werden: Es wird berichtet, dass der Prophet Muhammad (s.a.w.) im Jahre 627 n.Chr., als es im heidnischen Mekka eine Dürre gab, 500 Dinar durch den Anführer Abu Sufyan an die Bedürftigen zu verteilen angeordnet hat. Ebenso wird berichtet, dass der Prophet angeordnet hat, dass den Juden von Wadi' al-Qura bei Medina jedes Jahr ein Teil von den geernteten Datteln aus dieser Region gegeben werden soll, da sie nicht ausreichend mit Nahrungsmitteln versorgt waren. Diese Anordnung wurde auch schriftlich festgehalten.⁴¹

Der Islam unterscheidet zwischen Muslim und Nicht-Muslim nicht, wenn es um nachbarschaftliche Rechte geht. Der Begriff „Djar“ (Nachbar), der in den Lehraussagen des Propheten Muhammads (s.a.w.) verwendet wird, ist absolut, d. h. er umfasst sowohl MuslimInnen als auch Nicht-MuslimInnen. Wenn ein Nicht-Muslim erkrankt, sollen ihn, so der Prophet, die muslimischen Nachbarn besuchen. Wenn ein Nicht-Muslim stirbt, sollen die muslimischen Nachbarn der Familie bei der Bestattung helfen bzw. ihr Beileid bekunden. Wenn ein Kind des nicht-muslimischen Nachbarn auf die Welt kommt, sollen die muslimischen Nachbarn diese Familie beglückwünschen. All diese Handlungen sind Ausdruck des muslimischen Anstandes. Auch wird erzählt, dass der Prophet Muhammad (s.a.w.) einen kranken jüdischen Jungen in Medina besucht hat (vgl. ebd. S.586). Diese Beispiele sollen

³⁹ ditib.de, https://www.ditib.de/detail_predigt1.php?id=101&lang=de, überliefert von Buhari, Meghazi 35 [Zugriff: 19.05.2021].

⁴⁰ Vgl. Igm-g-bs.de, <https://www.igmg-bs.de/2018/03/22/hutba-rassismus-nicht-mit-uns/> [Zugriff: 19.05.2021].

⁴¹ Vgl. www.sosyalarastirmalar.com, http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi10pdf/topcuoglu_aliaslan.pdf, S. 592 [Zugriff: 13.07.2020].

darlegen, dass der Islam die gütige Behandlung jedes einzelnen Menschen vorsieht und keinen Unterschied zwischen Muslim und Nicht-Muslim macht.

Im Buch „IGL“ wird auf Seite 71 hinsichtlich des Menschenbildes im Islam geschrieben, dass der Mensch „Diener“ Gottes und seinem Willen absolut unterworfen sei. Er werde durch die Offenbarung geleitet und habe die Pflichten zu befolgen. Über das Menschenbild im Christentum hingegen wird ausgesagt, dass die Menschen – wie im Judentum – Partner, Söhne und Töchter Gottes seien. Sie seien Mitarbeiter zur Vollendung der Schöpfung und haben Teil am göttlichen Leben. In diesem Text wird der islamische Blick auf den Menschen negativ dargestellt (Gottes Untertanen, Sklaven); das Menschenbild im Judentum und Christentum wird hingegen positiv formuliert (Söhne und Töchter Gottes bzw. TeilhaberInnen an der Vollendung der Schöpfung). Muslimisches Mensch-Sein wird durch diese Formulierung tendenziell entwertet und im Verhältnis zum christlichen und jüdischen Mensch-Sein degradiert. Begründet wird die Unterwerfung des Menschen im Islam durch eine scheinbare Notwendigkeit, die mit dem Gottesverhältnis in Zusammenhang steht.

Die unten aufgeführten Verse aus der Bibel zeigen, dass im Christentum „Gott dienen“ bzw. „Gehorsam gegenüber Gott“ genauso eine Rolle spielen:

„Seid nicht träge in dem, was ihr tun sollt. Seid brennend im Geist. Dient dem Herrn“.
(Römer 12:11)

„Und wir sind Zeugen dieses Geschehens und mit uns der Heilige Geist, den Gott denen gegeben hat, die ihm gehorchen“. (Apostelgeschichte 5:32)

„Wohl dem, der den HERRN fürchtet und auf seinen Wegen geht!“ (Psalm 128:1)

„Und bewahre den Dienst des HERRN, deines Gottes, dass du wandelst in seinen Wegen und hältst seine Satzungen, Gebote, Rechte und Ordnungen, wie geschrieben steht im Gesetz des Mose, damit dir alles gelinge, was du tust und wohin du dich wendest“. (1 Könige 2:3)

„Dem HERRN, eurem Gott, sollt ihr folgen und ihn fürchten und seine Gebote halten und seiner Stimme gehorchen und ihm dienen und ihm anhängen“. (5 Mose 13:5)

„So seid nun Gott untertan. Widersteht dem Teufel, so flieht er von euch“. (Jakobus 4:7)

„Niemand kann gleichzeitig zwei Herren unterworfen sein. Entweder wird er den einen bevorzugen und den anderen vernachlässigen, oder dem einen treu sein und den anderen hintergehen. Ihr könnt nicht Gott und dem Mammon gleichzeitig dienen“. (Matthäus 6:24)

„Wenn jemand mir dienen will, muss er mir auf meinem Weg folgen. Mein Diener wird dann auch dort sein, wo ich bin, und mein Vater wird ihn ehren“. (Johannes 12:26)

„Lebt als freie Menschen, die Sklaven Gottes sind, und missbraucht eure Freiheit nicht als Deckmantel für das Böse“. (1 Petrus 2:16)

Im Buch „SS“ werden auf Seite 37 „goldene Regeln“ der jeweiligen Religionen genannt, darunter eine Aussage des Propheten Muhammed (s.a.w.): „Keiner von euch ist ein Gläubiger, solange er nicht seinem Bruder wünscht, was er sich selber wünscht“. Der Name des Propheten wurde hier am Ende mit „t“ geschrieben, er sollte aber am Ende mit „d“ geschrieben werden (vgl. Rassoul M. A., 2000). Diese Aussage des Propheten Muhammeds (s.a.w.) ist eine seiner bekanntesten Lehraussagen und kann als eine „goldene Regel“ im Islam bezeichnet werden. Weil in der Lehraussage des Propheten die Formulierung „seinem Bruder“ verwendet wird, ist nicht auszuschließen, dass diese Aussage missverstanden werden kann, weil im Islam die MuslimInnen untereinander als „Geschwister“ bzw. „Brüder“ bezeichnet werden. An dieser Stelle wäre es hilfreich, eine weitere Lehraussage des Propheten Muhammeds (s.a.w.) zu erwähnen:

„Es wird berichtet, dass Mu’adh ibn Djabal den Propheten Muhammed (s.a.w.) gefragt hat: ‚Was ist die höchste Stufe des Glaubens?‘ Der Prophet sagte: ‚Dass du um Allahs Willen Jemanden liebst oder verabscheust und deine Zunge stets mit Gedenken Allahs beschäftigt‘. Mu’adh fragte weiter: ‚Was empfiehlt du mir noch?‘ Er sagte zu ihm: ‚Was du für dich selbst magst, wünsche dies auch allen anderen Menschen. Was du selbst nicht magst, füge dies den anderen Menschen auch nicht zu und wünsche es für sie nicht!‘“⁴²

Im Buch „CH“ werden auf Seite 62 zentrale Aussagen der Weltreligionen vorgestellt, unter anderem der gleiche Ausspruch von Prophet Muhammed (s.a.w.) wie im vorigen Absatz (goldene Regel). Auf Seite 90 wird das Thema „Islam im Bild“ behandelt und einige Informationen über den Islam gegeben. So wird beispielsweise erklärt, dass viele deutsche Wörter wie „Bohne, Matratze, Joghurt, Alkali, Sofa, Alkohol, Lack, Algebra, Ziffer, Chemie“ etc. aus dem arabischen oder islamischen Raum stammen, arabische Zahlen verwendet werden oder dass das aus Indien stammende Dezimalsystem aus dem arabischen Kulturraum nach Europa gekommen ist. Diese und weitere Angaben über die Errungenschaften muslimischer Wissenschaftler in der Geschichte sollten häufiger in den Schulbüchern erwähnt werden. Sie können dazu beitragen, dass die nichtmuslimische Generation künftig die MuslimInnen, ihre Kultur und Vergangenheit mehr wertschätzt, sie mit Würde und Respekt behandelt und wertschätzend über sie spricht.

Auf Seite 94 wird unter der Überschrift „Alltag“ das Thema „Schicksal“ in Bezug auf MuslimInnen behandelt und beschrieben:

„Im Islam wird Gottes Allmacht betont. Gott bestimmt den Weg der Menschen. Gottes Wille ist alleinige Ursache allen Geschehens. Diese Lehre von der Vorherbestimmung ist im Volksglauben tief verwurzelt. Menschen können sich jedoch frei entscheiden ihr Leben von Gottes Geboten bestimmen zu lassen.“

Die Betonung des Schicksalsgedankens im Islam ist so stark, dass der Eindruck entstehen könnte, der Mensch werde nach islamischer Vorstellung durch Gott gelenkt, obwohl im Nachhinein darauf hingewiesen wird, dass der Mensch auch in seiner Entscheidung frei ist.

Daher ist es wichtig, die islamischen Inhalte aus dem Selbstbild heraus darzustellen und dabei Quellen anzugeben, um dieser Problematik aus dem Weg zu gehen. Der Begriff „Al-Qadar“ (Schicksal) bedeutet, laut Polat, „etwas bestimmen/-festsetzen“. Im religiösen Kontext soll es bedeuten, als dass Allah seit Anbeginn der Zeit die Geschehnisse bis in die

⁴² www.igmg.org, (2005), <https://www.igmg.org/hutba-die-ha%c2%b6chste-stufe-des-glaubens/> [Zugriff: 22.04.2021].

Ewigkeit hinein im Vorwissen kennt und den Verlauf der Dinge eingreifend bestimmt.⁴³ Darüber hinaus gibt es im Koran zahlreiche Verse, die das Bestimmen des Schicksals dem Menschen selbst überlassen:

„Und was immer euch an Unglück trifft, es ist für das, was eure Hände erworben haben.“ (Koran, 42:30)

„Gewiss, Allah verändert die Lage eines Volkes nicht, solange es sich nicht selbst innerlich verändert.“ (Koran, 13:11)

„[...] und dass der Mensch nur empfangen wird, worum er sich bemüht.“ (Koran, 53:39)

Darüber hinaus versichert Allah keinem Unrecht zu tun:

„Siehe, Allah tut nicht einmal im Gewicht eines Stäubchens Unrecht. Und wenn es eine gute (Tat) ist, wird Er sie verdoppeln und großen Lohn von sich geben.“ (Koran, 4:40)

Laut dem Propheten Muhammed (s.a.w.) – hier wiedergegeben von Anas Ibn Malik – sollte ein gesundes Gottvertrauen (At-Tawakkul) wie folgt aussehen: „Ein Mann kam zum Gesandten und sprach: Oh, Gesandter Allahs, soll ich mein Kamel anbinden und vertrauen oder nicht anbinden und vertrauen? Der Gesandte antwortete: Binde es an und vertraue (auf Allah)“ (Überliefert von Tirmidhi).⁴⁴ Hier wird das blinde Vertrauen auf Allah vom Propheten kritisiert. Jeder Mensch soll sich mit seinem freien Willen bemühen, das Beste zu erreichen und erst dann auf Allah vertrauen und ihn um Hilfe bitten. Das Thema ausführlich zu behandeln, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. An Fatalismus glauben die Wenigsten im Islam (siehe Djabriyya). Jeder gestaltet seine Zukunft selbst, aber Gott kann den Verlauf der Dinge beeinflussen. Über das Verhältnis von Selbstbestimmung und Wirken Allahs in der Welt gibt es in der islamischen Theologie unterschiedliche Sichtweisen.

Auf der gleichen Seite des Buches „CH“ wird beschrieben, dass türkische Familien für die Beschneidung der Buben auch heute noch in die Türkei fahren und dass die österreichische Gesellschaft für diese Praxis kein Verständnis zeigen würde. Die hier im heute noch für den Unterricht verwendeten Buch „CH“ gegebene Information über die Beschneidungspraxis ist veraltet und bildet die Situation der 1970er- und 1980er-Jahre ab. Heute wird die Beschneidung immer häufiger in Österreich durchgeführt.⁴⁵ Im Schulbuch heißt es, dass die österreichische Gesellschaft dafür kein Verständnis habe. Auch diese Aussage ist wertend und nicht korrekt, weil der Verfasser im Namen der österreichischen Gesellschaft ohne Belege oder Statistiken spricht. Zudem wird bei der Angabe im Schulbuch der Umstand vernachlässigt, dass eine Beschneidung in Österreich zu einer bestimmten Zeit nicht durchgeführt werden konnte, so dass die muslimische Bevölkerung die Beschneidung in der Türkei durchführen ließ.

⁴³ Vgl. Polat, 2016, www.islamische-zeitung.de, <https://islamische-zeitung.de/unser-glaube-an-das-schicksal/> [Zugriff:27.08.2020].

⁴⁴ Vgl. Polat, 2016, www.islamische-zeitung.de, <https://islamische-zeitung.de/unser-glaube-an-das-schicksal/> [Zugriff:27.08.2020].

⁴⁵ Vgl. www.nachrichten.at, <https://www.nachrichten.at/meine-welt/gesundheit/Beschneidung-bei-Buben-boomt;art114,452033> [Zugriff: 13.01.2021], vgl. Warenski, <https://www.tt.com>, <https://www.tt.com/artikel/5162628/beschneidungen-tirol-liegt-im-spitzenfeld> [Zugriff: 13.01.2021].

„Den gesetzlichen Rahmen zur Beschneidung bietet das ‚Israeliten-Gesetz‘ von 1890, das die Israelitische Religionsgesellschaft und ihre Mitglieder dazu berechtigt, ‚Kinder und Jugendliche auch außerhalb der Schule durch alle traditionellen Bräuche zu führen und entsprechend den religiösen Geboten zu erziehen‘ (§ 9 Abs. 4). In der heutigen Zeit gilt die Beschneidung von Jungen aus religiösen Gründen nicht als strafbar (Stand 2012); die gesetzliche Begründung dazu bildet das Elternrecht“.⁴⁶ Da MuslimInnen im Laufe der Zeit ihre eigenen Ordinationen gegründet haben und manche anderen Ordinationen die Möglichkeit der Beschneidung anbieten, wird die Beschneidung mittlerweile auch in Österreich durchgeführt. Im Schulbuch ist des Weiteren die Information zu finden, dass die muslimischen Jungen zwischen dem siebten und dem 13. Lebensjahr beschnitten werden. Nach einer Aussage des Propheten Muhammed (s.a.w.) soll die Beschneidung der Jungen im Islam ab dem siebten Tag nach ihrer Geburt erfolgen. Andere Gelehrte berichten davon, dass die Beschneidung zwischen dem siebten und dem zehnten Lebensjahr stattfinden soll, weil dies der Zeitpunkt sei, in dem gewisse religiöse Gebote, wie das rituelle Gebet oder das Fasten, ihren Anfang nehmen können.⁴⁷

Auf Seite 95 wird die Formel „Basmala“ mit der die MuslimInnen all ihre Tätigkeiten zu beginnen pflegen, aus dem islamischen Selbstbild erklärt, außer, dass anstelle „Allah“ „Gott“ verwendet wurde: „Im Namen Gottes, des Erbarmers, des Barmherzigen.“ Auf Seite 96 wird eine Aussage des Propheten erwähnt, zu der keine Quelle genannt wird.

Auf Seite 98 wird über die „Gemeinschaft im Islam (Umma)“ informiert und angegeben, dass in islamisch geprägten Ländern das Menschenrecht auf Religionsfreiheit anders umgesetzt werde als in Österreich. So wird beispielweise angeführt, dass ein Glaubenswechsel von MuslimInnen den Abfall vom Glauben bedeute und darauf die Todesstrafe stehe. Diese Aussagen sollten belegt werden, da sie von den SchülerInnen als „Wahrheit“ wahrgenommen werden könnten. Recherchen zeigen, dass heute nur in zwei bzw. drei muslimischen Ländern die Todesstrafe für die Konversion besteht. In einigen Ländern besteht noch das Gesetz als Todesstrafe, aber sie wird nicht mehr praktiziert.⁴⁸ Auf der gleichen Seite wird in einer Skizze dargestellt, dass die Aleviten den vierten Kalifen Ali als Gott verehren. Diese Aussage widerspricht den alevitischen Quellen. Es gibt sehr kleine Gruppierungen (wie z.B. die Sabaiyye, Bayâniyya oder Mansûriyya), die diese Kalifenverehrung praktizieren, aber für die Gesamtheit der Aleviten ist die Aussage im Schulbuch unzutreffend. Ali wird bei den Aleviten lediglich als der berechtigte Thronfolger des Propheten Muhammeds (s.a.w.) angesehen (vgl. Kaplan, 2010, S. 29).

Auf Seite 99 wird das Thema „Christen oder Andersgläubige in den muslimischen Ländern“ behandelt und dazu folgende Aussage der Islamwissenschaftlerin Christine Schirrmacher zitiert:

⁴⁶ Vgl. www.wikizero.com, <https://www.wikizero.com/de/Zirkumzision%20> [Zugriff: 20.03.2020].

⁴⁷ Vgl. Rohe, 2012, www.deutsche-islam-konferenz.de, <http://www.deutsche-islam-konferenz.de/DIK/DE/Magazin/Recht/Beschneidung-Grundlagen/beschneidung-grundlagen-node.html> [Zugriff: 15.05.2020].

⁴⁸ Vgl. [www.wikipedia.org](https://de.wikipedia.org/wiki/Apostasie_im_Islam#Rechtslage_in_der_Gegenwart), https://de.wikipedia.org/wiki/Apostasie_im_Islam#Rechtslage_in_der_Gegenwart, [Zugriff: 12.02.2020]; vgl. [bundestag.de](https://www.bundestag.de/resource/blob/413722/7e5b4cf1052bd6cd6ba9ddefb9708ba57/wd-1-076-06-pdf-data.pdf), <https://www.bundestag.de/resource/blob/413722/7e5b4cf1052bd6cd6ba9ddefb9708ba57/wd-1-076-06-pdf-data.pdf> [Zugriff: 12.02.2020].

„Christen werden in der islamischen Welt fast überall benachteiligt. Zugänge zu den Bildungseinrichtungen wie etwa Universitäten werden verwehrt, oft bleibt Christen die höhere Laufbahn in der Verwaltung, im Gerichtswesen oder beim Militär verschlossen. In einigen Ländern, wie etwa in Pakistan, werden den Christen sogar nur bestimmte Berufe zugewiesen. Das geht bis zu gesellschaftlicher Diskriminierung, etwa bei Eheschließungen. Toleranz heißt im Westen, dass auch der Andersdenkende das Recht auf freie Meinungsäußerung hat. Der Islam versteht darunter, dass nicht alle Andersgläubigen zum Islam konvertieren müssen, vor allem nicht Juden und Christen, die im Koran als Schriftbesitzer bezeichnet werden. Sie dürfen innerhalb der ihnen gesteckten Grenzen ihre Religion ausüben, aber diese Grenzen dürfen sie nicht überschreiten und etwa MuslimInnen zum Glauben an Jesus Christus einladen.“

Außer dem Zitat von Schirrmacher werden keine weiteren Quellen angegeben, die diese Aussage bestätigen oder diskutieren. Zahlreiche muslimische Länder sind nicht demokratisch oder werden autoritär regiert, obwohl viele offiziell als demokratisch gelten. Dies führt dazu, dass den Minderheiten ihre demokratischen Rechte nicht anerkannt werden. Diese verwehrtten Rechte von ChristInnen in einigen muslimischen Ländern sollten unbedingt angesprochen werden. Ihnen sollten im selben Maße religiöse und Kulturelle Rechte gewährt werden, wie die muslimischen Minderheiten in den westlichen Ländern. Beim Berichterstellen aber sollte darauf geachtet werden, dass diese Informationen auf wissenschaftlichen Studien und Recherchen basieren. Zudem sollte zwischen dem Islam und die Praktiken der muslimischen Länder differenziert werden. Dass den Minderheiten in den jeweiligen Ländern aus den Prinzipien des Islams heraus ihre freiheitlichen, besonders religiösen Rechte nicht zugestanden werden, ist schwer vorstellbar, da der Islam für die Mehrheit der Gelehrten in dieser Hinsicht keinerlei Einschränkungen vorsieht (vgl. Armağan, 1987).

Laut der Menschenrechtsorganisation „Open Doors“ wurden im Jahr 2021 in den folgenden zehn Ländern Christen am stärksten verfolgt: Nordkorea, Afghanistan, Somalia, Libyen, Pakistan, Eritrea, Jemen, Iran, Nigeria und Indien.⁴⁹ Zwei dieser Länder sind nicht mehrheitlich muslimisch (Nordkorea, Indien). In Eritrea und Nigeria leben genauso viele Muslime wie Christen. In den restlichen sechs Ländern sind die Regierungen muslimisch. Diese Länder werden nicht demokratisch geführt und sie sind geprägt von Bürgerkriegen oder werden dominiert von aktiven Terrororganisationen. Diese Länder sollten international bei der Terrorbekämpfung und beim Aufbau einer westlich orientierten Demokratie unterstützt bzw. dazu aufgefordert werden. Das Problem dieses Zitates liegt darin, dass hier manche undemokratischen Praktiken einiger muslimischer Länder dem Islam zugesprochen werden - also nicht zwischen politischem und religiösem System unterschieden wird. Außerdem wird in diesem Zitat der nicht fundierte Vorwurf geäußert, dass einige Andersgläubige (außer Christen und Juden) gezwungen sind, zum Islam zu konvertieren. Solch ein zentrales Thema sollte seriöser behandelt und mit genauen Daten belegt werden.

Auf Seite 101 werden die islamischen Gebote und Verbote ähnlich wie die Zehn Gebote im Christentum anhand der entsprechen Verse aus dem Koran dargestellt.

⁴⁹ Vgl. Opendoors.de, <https://www.opendoors.de/christenverfolgung/weltverfolgungsindex>, [Zugriff: 10.03.21].

4.2.8 Dialog der Religionen / Diskussion

Im Buch „IZV 1“ beginnt auf Seite 232 das Thema „Islam und Christentum“ mit einer kurzen Schilderung der historischen Feindseligkeiten zwischen MuslimInnen und Christen. Es wird auf die Erklärung des II. Vatikanischen Konzils (1962-1965) über das Verhältnis zu den nichtchristlichen Religionen bzw. zu den MuslimInnen hingewiesen. Auf Seite 234 werden unter der Überschrift „Dialog der Weltreligionen“ Texte vom II. Vatikanischen Konzil bezüglich der Einstellung der Kirche gegenüber anderen Religionen zitiert. Auf Seite 283 wird auf die Friedenskonferenz der Weltreligionen in Kyoto im Jahre 1970 verwiesen, bei der die Vertreter der unterschiedlichen Weltreligionen zusammenkamen und sich über ein gemeinsames Friedensbüro mit dem Sitz bei der UNO in New York einigten.

Dieses Friedensbüro „Religions for Peace“ wurde im Jahr 1973 als Nichtregierungsorganisation in New York/USA gegründet. Es organisiert alle fünf bis sieben Jahre eine Weltversammlung. Zuletzt wurde im Jahr 2019 am Bodensee in Lindau/Deutschland die 10. Weltkonferenz des Friedensbüros organisiert, woran sich rund 900 Delegierte aus 100 Ländern beteiligten.⁵⁰

Im Buch „MAW“ wird ebenfalls auf das II. Vatikanische Konzil verwiesen. Es wird wie folgt kommentiert: „Wie stehen wir Christen zu den anderen Religionen? Auf dem Zweiten Vatikanischen Konzil hat sich die katholische Kirche eingehend auch mit den anderen Religionen beschäftigt und zu einer neuen Sichtweise gefunden. Während früher in erster Linie die Unterschiede gesucht wurden, hat man nun zuerst die Gemeinsamkeiten hervorgehoben, die den Religionen eigen sind, ohne aber die Unterschiede zu vergessen.“

Tatsächlich sollten in allen Bereichen des sozialen Lebens zuerst die Gemeinsamkeiten in den Vordergrund gestellt werden, wenn friedliches Zusammenleben das Ziel ist. Nachdem die Basis für einen Dialog geschaffen wurde, können die Unterschiede bzw. Probleme angesprochen werden.

Auf Seite 69 wird unter der Überschrift „etwas glaubt jeder“ das Verhältnis der drei monotheistischen Religionen anhand der Ringparabel von Gotthold Ephraim Lessing (Nathan der Weise) dargestellt. Dadurch wird aufgezeigt, dass jeder Glaubensangehörige die Richtigkeit seines Glaubens dadurch beweisen kann, in dem er andere Menschen respektvoll und mit Würde behandelt. Auf Seite 72 ist ein Bild vom Friedenstreffen der Vertreter aller großen Weltreligionen am 28. Oktober 1986 in Assisi abgedruckt. Darunter findet sich der Abschnitt über die MuslimInnen vom II. Vatikanischen Konzil.

Genauso im Buch „CH“ werden auf Seite 92 die betreffenden Abschnitte über MuslimInnen im II. Vatikanischen Konzil erwähnt. Auf Seite 99 wird das Dialogstreben in Österreich behandelt und über die Voraussetzungen des Dialogs gesprochen. Des Weiteren ist folgendes Zitat eines muslimischen Schriftstellers zum Thema „Dialog“ abgedruckt:

„Die Fragen, die ich im Zusammenhang mit der Multikulturalität stellen möchte, lauten: In Europa leben 20 Millionen MuslimInnen, 12 Millionen davon sind Migranten in Westeuropa, die sich in den kommenden Jahren etwa verdoppeln werden: Sind diese MuslimInnen verpflichtet, nach der Scharia zu leben? Und: Müssen nicht muslimische Europäer dies aus Toleranz hinnehmen? Sind MuslimInnen, die sich als säkulare Verfassungspatrioten zum Grundgesetz, also nicht zur Scharia, bekennen, Apostaten? Wird dann die

⁵⁰ Vgl. www.apd.info, <https://www.apd.info/2019/08/20/gemeinsame-zukunft-als-ziel-der-10-weltkonferenz-religions-for-peace/> [Zugriff: 24.04.2021].

Lynchjustiz islamischer Fundamentalisten als „Sitte einer anderen Kultur“ die politische Kultur der islamischen Gemeinde in Europa bestimmen? Es hängt nicht von mir ab, wie diese Fragen beantwortet werden. Das überlasse ich mit Sorge der Zukunft Europas. Bassam Tibi (geb. 1944 in Damaskus), Politologe, Islam Experte, Muslim.“

Eine kurze Erläuterung des Begriffes „Scharia“, wäre an der Stelle angebracht, um das Zitat besser zu verstehen. Die Scharia im Sinne von „Weg zur Tränke, Weg zur Wasserquelle“; auch „(religiöses) Gesetz, Ritus“, beschreibt die Gesamtheit aller religiösen und rechtlichen Normen, Mechanismen zur Normfindung und Interpretationsvorschriften des Islam (vgl. Rohe, 2011, S. 9).

Es wird nicht ersichtlich, weshalb die Verfasser des Schulbuches dieses Zitat unter dem Themenbereich „Toleranz“ gewählt haben. Zudem fehlt für die Aussage Bassam Tibis, die Anzahl der MuslimInnen würde sich in den kommenden Jahren verdoppeln, ein Beleg. Nach einer Prognose vom Statista Research Department wird die Zahl der Muslime in Europa im Jahr 2000 von 5,1 Prozent erst bis zum Jahr 2050 auf 10,2 Prozent ansteigen.⁵¹ Auf Österreich bezogen berichtete die „Welt“ im Jahr 2017, dass sich die Zahl der MuslimInnen in Österreich ohne Zuwanderung bis zum Jahr 2050 von 6,9 Prozent voraussichtlich auf 9,3 Prozent erhöhen wird.⁵² Darüber hinaus lassen sich bis zum jetzigen Zeitpunkt keine Studien oder Umfragen finden, die das Verhältnis der MuslimInnen in Österreich zur Scharia untersucht haben. Es ist nicht ersichtlich, welchem Zweck dieses Zitat dient oder welche Kompetenzen es bei SchülerInnen am Ende des Lernprozesses fördern soll. Es ist anzunehmen, dass kein Staat in Europa die Gründung eines Scharia-Staates im eigenen Territorium dulden wird. Zudem ist nicht zu erwarten, dass ein demokratischer Staat in der EU es zulässt, dass ideologische Gruppen im eigenen Land andere Gruppen lynchen. Hinsichtlich des gesellschaftlichen Umgangs mit Fundamentalisten wäre es ratsam, statt mit der angeblich steigenden Zahl der Muslime Angst zu erzeugen, jene Gefahren spezifisch zu thematisieren, die von radikalen MuslimInnen ausgehen können. Alle MuslimInnen glauben zwar an den gleichen Gott und Propheten bzw. an das gleiche heilige Buch, aber in ihrem Verstehen und in ihrer Umsetzung der Religion gibt es viele Unterschiede, die berücksichtigt werden sollten.

Im Buch „EN“ werden auf den Seiten 48-49 unter der Überschrift „Religionen begegnen einander“, die Dialogbemühungen der jeweiligen Religionsvertreter dargestellt und Informationen darüber gegeben, wie ein fruchtbarer Dialog aussehen sollte. Unter anderem wird hierzu die Sichtweise der katholischen Kirche auf andere Religionen unter Berücksichtigung des II. Vatikanischen Konzils dargestellt. Die Ergebnisse des II. Vatikanischen Konzils bezüglich des Islam stellen einen Meilenstein und Wendepunkt in der Geschichte der beiden Religionen dar. Wenn in Betracht gezogen wird, dass die Religion in der politischen Auseinandersetzung zwischen den beiden Kulturen eine große Rolle gespielt hat, wird der Wert dieses Textes besonders deutlich. Zudem wird im II. Vatikanischen Konzil festgehalten, dass das Verbindende mit den anderen Religionen hervorgehoben werden soll

⁵¹ Vgl. [www.statista.com](https://de.statista.com/statistik/daten/studie/380914/umfrage/anteil-der-muslime-an-der-bevoelkerung-in-europa-und-der-welt/), <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/380914/umfrage/anteil-der-muslime-an-der-bevoelkerung-in-europa-und-der-welt/> [Zugriff: 24.04.2021].

⁵² Vgl. [www.welt.de](https://www.welt.de/politik/deutschland/article171103437/In-einem-Szenario-verdoppelt-sich-die-Zahl-der-Muslime-bis-2050.html), <https://www.welt.de/politik/deutschland/article171103437/In-einem-Szenario-verdoppelt-sich-die-Zahl-der-Muslime-bis-2050.html>. / [Zugriff: 10.09.2020].

und nicht die Unterschiede. Die Erklärung des II. Vatikanischen Konzils besagt auch, dass die Katholische Kirche von dem, was im Islam „wahr und heilig“ ist, nichts ablehnt.

Wenn man bedenkt, dass unter Menschen Feindschaft entstehen kann, wenn sie sich gegenseitig nicht gut genug kennen, ist der Beschluss des II. Vatikanischen Konzils, die „Christen, Juden und Muslime zu ermutigen, gegenseitig Missverständnisse im Dialog auszuräumen“, lebenswichtig. Wenn heute in Europa Toleranz und Achtung gegenüber MuslimInnen und deren Kultur zu finden ist und darüber hinaus gemeinsame Veranstaltungen und Dialogtreffen mit MuslimInnen und ChristInnen stattfinden, dann ist dies auch diesem Konzil zu verdanken.

Kraml, Sejdini und Scharer erläutern in ihrem Buch „Mensch werden“, dass die Begegnung in der Religionspädagogik erforderlich ist, um sich und den Anderen als Menschen mit existenziellen Anliegen wahrnehmen zu können und damit auch berührbar zu werden. Für sie ist es zentral, eine Beziehung zu entwickeln, die ermöglicht, dass der Mensch sich in seiner Verwundbarkeit zeigen kann (vgl. Sejdini, Kraml, & Scharer, 2017, S. 31). Aus diesem Grund ist es hier angebracht, die betreffenden Texte des II. Vatikanischen Konzils bezüglich des Dialogs bzw. der Sichtweise des Christentums zu den anderen nicht christlichen Weltreligionen in Erinnerung zu rufen:

„Mit Hochachtung betrachtet die Kirche auch die Moslems, die den alleinigen Gott anbeten, den lebendigen und in sich Seienden, Barmherzigen und Allmächtigen, den Schöpfer Himmels und der Erde, der zu den Menschen gesprochen hat. Sie mühen sich, auch seinen verborgenen Ratschlüssen sich mit ganzer Seele zu unterwerfen, so wie Abraham sich Gott unterworfen hat, auf den der islamische Glaube sich gern beruft. Jesus, den sie allerdings nicht als Gott anerkennen, verehren sie doch als Propheten, und sie ehren seine jungfräuliche Mutter Maria, die sie bisweilen auch in Frömmigkeit anrufen. Überdies erwarten sie den Tag des Gerichtes, an dem Gott alle Menschen auferweckt und ihnen vergilt. Deshalb legen sie Wert auf sittliche Lebenshaltung und verehren Gott besonders durch Gebet, Almosen und Fasten.“

Es ist für den Dialog ein guter Anfang, wenn zuerst die Gemeinsamkeiten zwischen zwei Parteien erörtert werden. Durch diese Aussage wird betont, dass die beiden Religionen nicht so verschieden sind, wie es bisweilen dargestellt wird. Dadurch wird die Basis für weitere Gespräche geschaffen.

„Da es jedoch im Lauf der Jahrhunderte zu manchen Zwistigkeiten und Feindschaften zwischen Christen und Moslems kam, ermahnt die heilige Synode alle, das Vergangene beiseite zu lassen, sich aufrichtig um gegenseitiges Verstehen zu bemühen und gemeinsam einzutreten für Schutz und Förderung der sozialen Gerechtigkeit, der sittlichen Güter und nicht zuletzt des Friedens und der Freiheit für alle Menschen.“

Beide Religionen glauben daran, dass Adam und Eva die ersten Menschen sind und daher alle heute lebenden Menschen im Grunde genommen „Geschwister“ sind. Wie sich in einer Familie die Eltern einigen, den Streit beizulegen, um sich dem Wohle der Kinder zu widmen, so wird hier die Vergangenheit beiseitegelegt, um sich als MuslimInnen und ChristInnen gemeinsam für Gerechtigkeit, Frieden und ein sittliches Leben auf der Welt einzusetzen.

" [...] den anderen, die in Schatten und Bildern den unbekannten Gott suchen, auch solchen ist Gott nicht ferne, da er allen Leben und Atem und alles gibt und als Erlöser will, dass alle Menschen gerettet werden. Wer nämlich das Evangelium Christi und seine Kirche ohne Schuld nicht kennt, Gott aber aus ehrlichem Herzen sucht, seinen im Anruf des Gewissens erkannten Willen unter dem Einfluss der Gnade in der Tat zu erfüllen trachtet, kann das ewige Heil erlangen. Die göttliche Vorsehung verweigert auch denen das zum Heil

Notwendige nicht, die ohne Schuld noch nicht zur ausdrücklichen Anerkennung Gottes gekommen sind, jedoch, nicht ohne die göttliche Gnade, ein rechtes Leben zu führen sich bemühen.

Die katholische Kirche lehnt nichts von alledem ab, was in diesen Religionen wahr und heilig ist. Mit aufrichtigem Ernst betrachtet sie jene Handlungs- und Lebensweisen, jene Vorschriften und Lehren, die zwar in manchem von dem abweichen, was sie selber für wahr hält und lehrt, doch nicht selten einen Strahl jener Wahrheit erkennen lassen, die alle Menschen erleuchtet. Unablässig aber verkündet sie und muss sie verkünden Christus, der ist ‚der Weg, die Wahrheit und das Leben‘, in dem die Menschen die Fülle des religiösen Lebens finden, in dem Gott alles mit sich versöhnt hat.“⁵³

In zwischenmenschlichen Beziehungen führt es zu Spannungen, wenn Menschen behaupten, mit ihrer Sichtweise Recht zu haben. Das Zugeständnis: „Das ist mein Wissensstand, vielleicht hast du (auch) Recht“, kann helfen, die Situation zu entspannen und in gegenseitiger Anerkennung miteinander umzugehen. Genauso macht es auch das II. Vatikanische Konzil durch die obige Erklärung. Sie schafft Rahmenbedingungen für einen Dialog zwischen den beiden Religionen, in dem sie mit Würde und Respekt über den Islam spricht.

Nach der Darstellung der katholischen Position zum interreligiösen Dialog werden wir im Folgenden Positionen aus der muslimischen Welt zu diesem Thema betrachten. So gibt es beispielweise in der Türkei viele Befürworter des Dialogs. Tümsel etwa bewertet den Dialog der Religionen positiv und ist der Meinung, dass es wichtig ist, zu definieren, was unter dem Begriff ‚Dialog‘ verstanden wird. Aus seiner Sicht beinhaltet ein Dialog, dass Angehörige unterschiedlicher Religionen ihren Glauben und ihr religiöses Gedankengut ohne Zwang, anderen mitteilen können. In toleranter Stimmung bestimmte Themen ansprechen, diskutieren und sogar kooperieren können sollte dazu gehören. Er betont, dass der Dialog auf Augenhöhe stattfinden und dabei keine Missionsabsichten vorhanden sein sollten (vgl. Tümsel, 2000, S. 108).

Karaman weist darauf hin, dass es bei Dialogveranstaltungen wichtig sei, von sich zu erzählen, eigenes Gedankengut zu vermitteln und anderen zuzuhören, ohne den anderen einzuschränken. Er plädiert dafür, dass der Dialog nicht für Missionstätigkeit benutzt werden soll, aber er sagt, dass die Parteien zusammenkommen und diese Themen besprechen sollen. Krieg sei keine Alternative. Gute Absichten zu pflegen, sich zu erklären und anderen die Möglichkeit zu geben, sich zu erklären und dabei die Regeln des Glaubens nicht zu verletzen- dies seien die Bedingungen des Dialogs, der für Karaman unverzichtbar ist (vgl. Karaman, 2005).

Im Laufe der Schulbuchanalyse hat sich gezeigt, dass in den meisten analysierten Schulbüchern dem Thema Dialog viel Platz eingeräumt wurde und Zitate vom II. Vatikanischen Konzil wiedergegeben wurden, die die tolerante Sichtweise des Christentums auf den Islam darstellen. Gerade wegen dieser veränderten positiven Sichtweise der Katholiken zum Islam sollten die zuständigen Glaubensgemeinschaften den Dialog zueinander aufrechterhalten und vertiefen. Im sozialen Leben finden bereits zahlreiche Veranstaltungen statt, bei denen ChristInnen und MuslimInnen sich begegnen. Dieser Dialog sollte sich auch in den katholischen und islamischen Schulbüchern in der Form widerspiegeln, dass die katholischen und islamischen Schulbücher vor ihrer Approbation

⁵³ kathnews.de, <https://www.kathnews.de/was-vaticanum-ii-ueber-den-islam-sagt>, [Zugriff: 02.07.2020].

bezüglich ihrer Inhalte über die andere Religion durch die jeweilige Glaubensgemeinschaft genehmigt werden. Damit können Fehlinformationen und die Verbreitung von Klischees vermieden werden.

4.2.9. Die Feinanalyse anhand der Leitfragen im Überblick

Nun erfolgt eine generelle Diskussion der Ergebnisse dieser Schulbuchanalyse. In der Feinanalyse wurden die 14 formulierten Fragen an die Texte gestellt, in denen der Islam behandelt wurde. Die Antworten wurden in den Kategorien diskutiert und statistisch festgehalten. Diese Antworten, die „Fehler“ aufweisen, werden kurz als „Fehlinformation“ dargestellt. Diagramm I zeigt, auf wie vielen Seiten der Islam in den Bücherreihen behandelt wurde und wie viele Fehlinformationen in den jeweiligen Bücherreihen insgesamt zu finden waren.

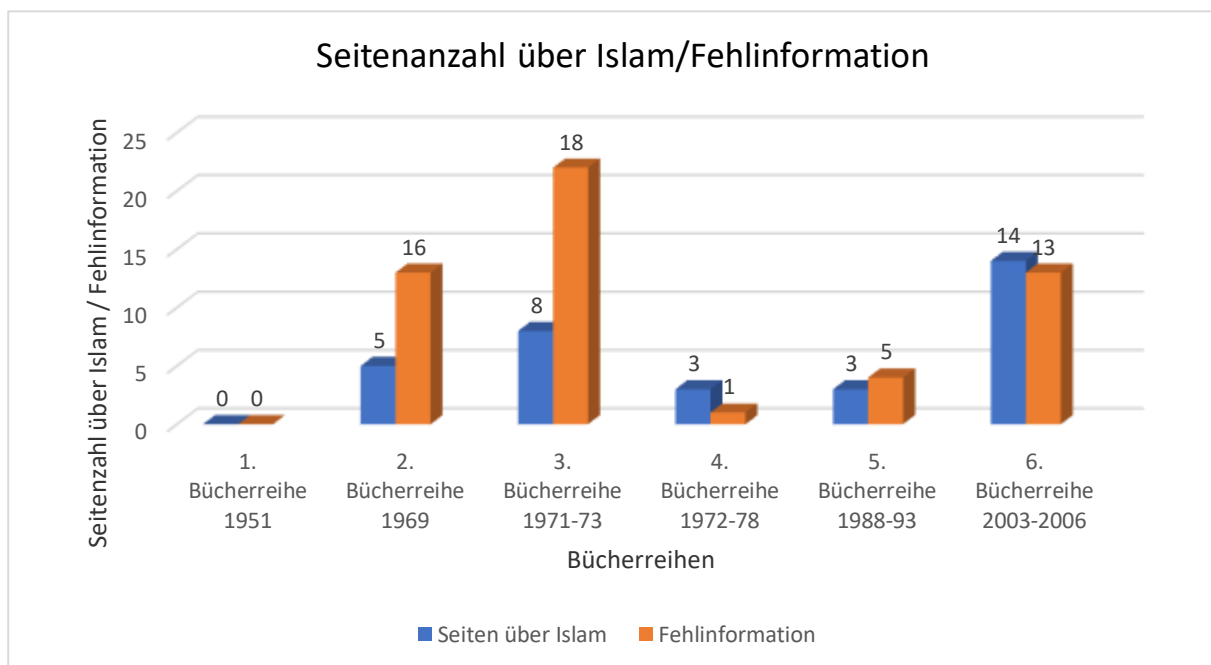


Diagramm I

Wie aus dem Diagramm erkennbar wird, wurde der Islam in den katholischen BHS-Schulbüchern aus den 1950er Jahren nicht behandelt. Beim zweiten Buch aus dem Jahr 1969 finden sich trotz der wenigen Seiten (fünf Seiten), auf denen der Islam behandelt wurde, relativ viele Fehlinformationen (16). In der dritten Bücherreihe ist diese Tendenz ebenfalls zu erkennen. Bei der vierten und fünften Bücherreihe wird der Islam nur auf wenigen Seiten behandelt und es finden sich wenige Fehlinformationen. In der letzten analysierten Bücherreihe vom Anfang des 21. Jahrhunderts wird der Islam am ausführlichsten behandelt (14 Seiten), bei verhältnismäßig wenig Fehlinformationen (13).

Es ist festzustellen, dass die Fehlinformationen in den Büchern, in Relation zur Seitenanzahl ab der 4. Bücherreihe (1972) bis heute abgenommen haben. Die Tatsache, dass in der letzten Bücherreihe mit 14 Seiten am meisten über den Islam berichtet wurde, könnte damit

zusammenhängen, dass MuslimInnen mittlerweile ungefähr 8% der österreichischen Bevölkerung ausmachen und die Gesellschaft viel offener und toleranter geworden ist.

Tabelle zur Intensität der Fehler

1.Büch.reihe	2.Büch.reihe	3.Büch.reihe	4.Büch.reihe	5.Büch.reihe	6.Büch.reihe
0,0	3,20 (16/5)	2,25 (18/8)	0,33 (1/3)	1,66 (5/3)	0,93 (13/14)

Tabelle 1

Die Tabelle 1 zeigt, wie viele Fehlinformationen im Durchschnitt auf jeder Seite der Bücher, in denen der Islam behandelt wird, zu finden waren. Bei der zweiten Bücherreihe konnten auf insgesamt 5 Seiten 16 Fehler ausgemacht werden, bei der dritten Bücherreihe auf acht Seiten 18 Fehler, bei der vierten Bücherreihe auf drei Seiten ein Fehler, bei der fünften Bücherreihe auf drei Seiten fünf Fehler und bei der sechsten Bücherreihe im Laufe von 14 Seiten 13 Fehler. In der zweiten und dritten Bücherreihe ist eine hohe Intensität an Fehlinformationen erkennbar, im Gegensatz zu den letzten drei Bücherreihen. Zudem wurde der Islam in der letzten Bücherreihe am ausführlichsten behandelt. Das Bild des Islam in den katholischen BHS-Schulbüchern hat sich demzufolge im Laufe der Zeit verbessert.

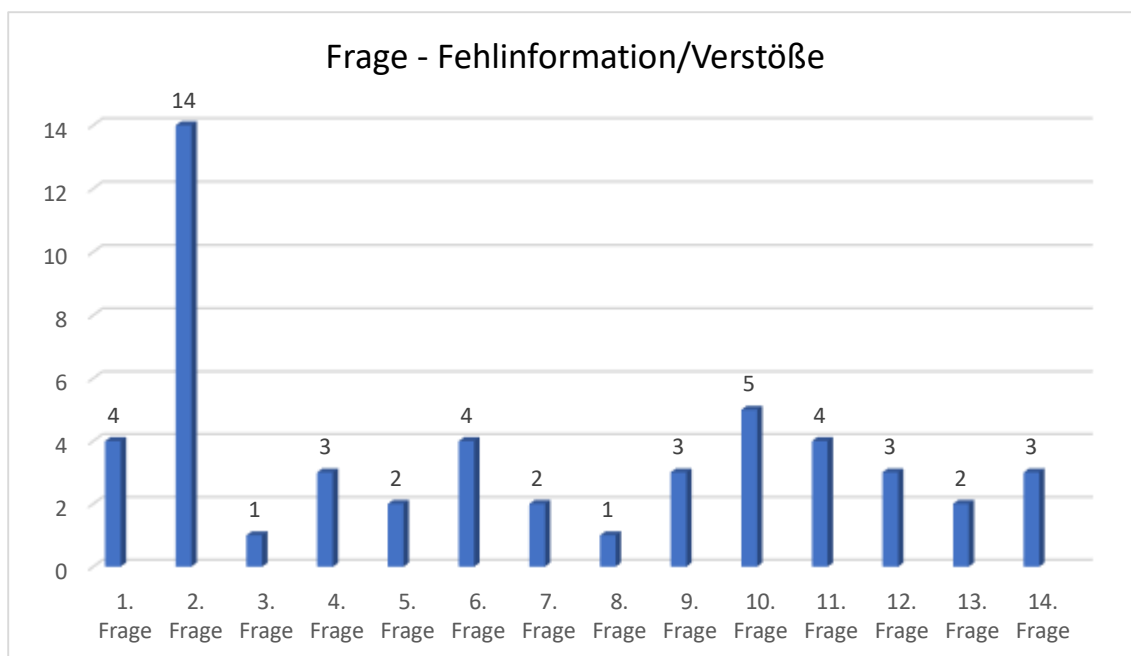


Diagramm II

Das Diagramm II zeigt, welche Fehlinformation/Verstöße wie häufig stattgefunden hat. Mit Abstand am häufigsten (14 mal) fanden sich in den Texten fehlerhafte Informationen. Nimmt man die Ergebnisse der sechsten Frage hinzu, (Wurde der Islam aus dem Selbstbild heraus

dargestellt?), so ergibt dies, dass in den ausgewählten Büchern an 20 Stellen Informationen vorhanden sind, die mit den islamischen Quellen nicht übereinstimmen bzw. nicht aus dem Selbstbild des Islam wiedergegeben wurden.

An dieser Stelle sollte die Zusammenarbeit zwischen der katholischen und islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich gestärkt werden. Diese Problematik könnte entschärft oder umgangen werden, indem das Schulamt der katholischen Glaubensgemeinschaft mit dem Schulamt der Islamischen Glaubensgemeinschaft (IGGÖ) kooperiert. Als Beispiel können die Kapitel über Judentum und Christentum aus dem Schulbuch „Islamkunde 4“ für den Islamischen Religionsunterricht an den Volksschulen genannt werden: Dort wurden die Texte jeweils von einem Rabbiner und einem christlichen Theologen verfasst (vgl. IGGÖ, 2018).

Da in diesen Kapiteln Texte über die jeweiligen Religionen von einem Fachmann aus diesen Religionen geschrieben sind, ist die Wahrscheinlichkeit gering, dass sie fehlerhafte oder einseitige Informationen enthalten. Die Inhalte über die jeweilige Religion müssen nicht notwendigerweise von einem Rabbiner, einem Imam oder Priester geschrieben sein. Es sollte ausreichen, wenn der über die andere Religion geschriebene Text von der jeweiligen Glaubensgemeinschaft korrigiert wird. Die Glaubensgemeinschaften haben ihre eigenen Katechetischen Ämter, die diese Arbeit übernehmen können.

Nicht nur eine Kooperation der Schulämter wäre hier sinnvoll, sondern auch der wissenschaftliche Diskurs zwischen den Religionen. Dass die Vertreter beider Religionen in regelmäßigen Abschnitten zusammenkommen und sich über bestimmte Themen austauschen, wäre ein wichtiger Schritt in der Verständigung beider Religionen in Österreich. Es ist ein Widerspruch, dass einerseits im öffentlichen Leben zahlreiche Dialogbemühungen zwischen MuslimInnen und ChristInnen gemacht werden und andererseits falsche Informationen über den Islam in den katholischen Schulbüchern zu finden sind. Es wäre wünschenswert, wenn die Religionsbehörden hier noch enger zusammenarbeiten und sich gegenseitig ein Mitspracherecht bei den Inhalten der Schulbücher gewähren würden.

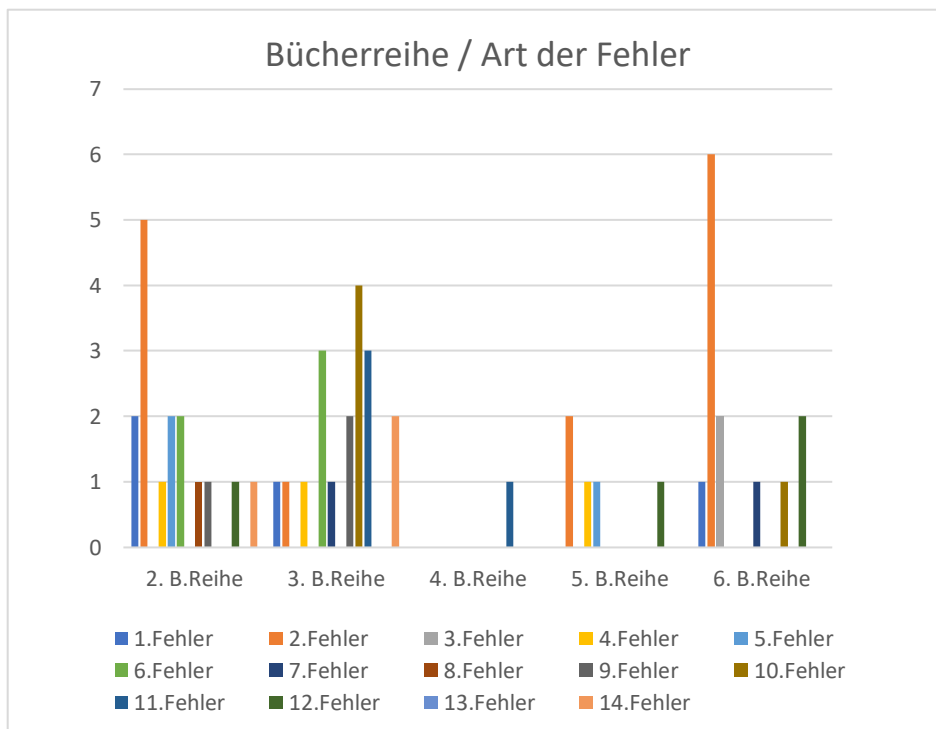


Diagramm III

Aus Diagramm III wird ersichtlich, dass in der zweiten und sechsten Bücherreihe am häufigsten ein Fehler bei der zweiten Frage begangen wurde. Die zweite Fragestellung lautet: Sind in den Texten falsche Informationen vorhanden? Nach der dritten Bücherreihe wurden an diesen beiden Bücherreihen (2.&6.) am häufigsten Fehler gemacht, also falsche Informationen vermittelt. Wenn man berücksichtigt, dass der Fehler bei der zweiten Frage 1/3 der in der zweiten Bücherreihe und 1/2 der in der sechsten Bücherreihe begangenen Fehler ausmacht, kommt diesem Fehler im Vergleich zu anderen mehr Gewicht zu.

Hinsichtlich der Häufigkeit der Falschinformationen ist zu beobachten, dass sie in den letzten drei Bücherreihen um die Hälfte weniger auftreten als bei der zweiten und dritten Bücherreihe insgesamt. Es ist festzustellen, dass ab den 1960er Jahren angefangen wurde, die islamische Religion in den katholischen Schulbüchern zu behandeln, samt den enthaltenen Fehlern. Die letzte Grafik zeigt, dass im Laufe der Zeit die Häufigkeit der Fehler nachgelassen hat. Heine schreibt im Jahr 1995 über ihre Analyse in den österreichischen Schulbüchern für das Fach römisch-katholische Religion, Geschichte und Sozialkunde Folgendes:

„[...] Trotz dieser Intention finden sich dort, wo der Islam in Grundzügen dargestellt und mit dem Christentum verglichen wird, also auf der Inhaltsebene, noch eine Reihe von korrekturbedürftigen Aussagen.“ (Heine, 1995, S. 149-150)

„[...] Bücher, die keine ausdrücklichen Vergleiche anstellen, lassen dennoch häufig erkennen, dass der Vergleich implizit für die abwertende Darstellung des Islam eine Rolle spielt.“ (ebd. S.150)

„Die Analyse ergibt, dass diese hinsichtlich der Präsentation und Beurteilung des Islam eine verwirrende Mischung darstellen. Mehrfach um Vorurteilslosigkeit bemüht, sind sie doch von unterschwelligem,

verzerrenden Tendenzen durchzogen. Erzieherisch wertvolle Perspektiven gehen Hand in Hand mit oft eindeutig inkorrekten Aussagen; und zwischen den Ausführungen in den Lehrerhandbüchern und den Schulbuchtexten besteht eine nicht recht erklärliche Spannung. Diese Mischung ist besonders irreführend, da die wahrnehmbaren guten Intentionen die verkappten Perspektiven schwer erkennen lassen und den falschen und vorurteilsbesetzten Einzelaussagen eine trügerische Glaubwürdigkeit verleihen.“ (Heine, 1995, S. 220)

Bunzl und Hafez haben im Jahr 2009 eine Nachanalyse der Schulbücher in Österreich in unterschiedlichen Fächern durchgeführt. Sie stellen zusammenfassend fest, dass in der Darstellung des Islam nur wenige Bücher als vorbildlich gelten können und dass manche Bücher neben sachgerechten Inhalten auch unsachgemäße Darstellungen enthalten. Viele Bücher würden übliche Klischees weiterschreiben, manche in abgeschwächter Form. (vgl. Hafez & Bunzl, 2009, S. 59-60).

Ebenso wie in Schulbuchforschungen aus früheren Jahren in Österreich, zeigte sich auch in der Analyse dieser Arbeit, dass sich viele Fehlinformationen über den Islam in den Schulbüchern befinden. Daher ist die Zusammenarbeit der Islamischen und römisch-katholischen Religionsgemeinschaften und den zuständigen Behörden für die anderen Schulbücher von großer Bedeutung.

5. Zusammenfassung

Mit der Analyse sollte gezeigt werden, wie der Islam im Laufe der Zeit in den katholischen BHS-Schulbüchern dargestellt wurde, und wie sich das dortige Islam-Bild verändert hat. Methodisch bedient sich die Masterarbeit einer Schulbuchanalyse. Die zwanzig Schulbücher wurden zunächst einer deskriptiv-quantitativen Grobanalyse durchzogen. Danach erfolgte eine Feinanalyse anhand von Forschungsfragen, die vor- und während der Untersuchung aufgestellt wurden. Dieser Teil der Arbeit baut methodisch auf der qualitativen Inhaltsanalyse auf. Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser Inhaltsanalyse anhand der Beantwortung der einzelnen im Voraus und während der Untersuchung vorbereiteten Fragen zusammengefasst. Abschließend soll die übergeordnete Forschungsfrage beantwortet werden und ein Fazit über das Forschungsvorhaben dieser Masterarbeit gezogen werden.

Positiv festzuhalten ist zunächst, dass in sehr vielen katholischen Schulbüchern über den Islam berichtet wird und im Vergleich zum gesamten Text nur wenige problematische Stellen ausgemacht werden konnten. Generell kann gesagt werden, dass sich in den 20 Schulbüchern zahlreiche falsche Informationen über den Islam finden, die hätten verhindert werden können. Für eine bessere Verständigung zwischen ChristInnen und MuslimInnen in Österreich wäre es notwendig, dass Informationen über den Islam eingehender geprüft würden und zu den jeweiligen Themen auch die islamische Eigenperspektive Erwähnung fände.

Die Ergebnisse der Untersuchung machen deutlich, dass der Islam seinen Platz in den katholischen Schulbüchern mit den 1960er Jahren eingenommen hat. In den Büchern der 1960er und 1970er Jahre konnten verhältnismäßig viele Vorurteile und Fehlinformationen in den Schulbüchern festgestellt werden. Sowohl Wertungen und Klischees als auch das Erzeugen eines „Wir-und-ihr Gefühls“ sind in manchen Büchern zu finden. So wird

beispielweise behauptet, dass sich der Islam durch „Feuer und Schwert“ verbreitet habe, dass das Wort „Djihad“ einen heiligen Krieg beschreibe bzw. jeder im Islam verpflichtet sei, an diesem Krieg teilzunehmen und dass Muhammed (s.a.w.) den Erzengel Gabriel im Traum gesehen habe. Der historische Sieg über die Türken und Araber wird hervorgehoben, der ein weiteres „Eindringen des Islams“ beendet habe. Zum anderen wird ein Unterschied zwischen Islam und Christentum aufgezeigt, indem beschrieben wird, dass im Christentum die Menschen Gottes Partner, Söhne oder Töchter seien und im Islam als (unterwürfige) Diener Gottes gelten. Die Araber, die Spanien erobert haben, werden als „raubende Araber“ beschrieben, auf die Gräueltaten der Türken bei der Belagerung Wiens wird hingewiesen und davon berichtet, dass der Prophet Muhammed (s.a.w.) die Juden mitleidlos und grausam aus Medina vertrieben habe.

Zudem ist zu bemängeln, dass in den älteren Schulbüchern vor allem in historischen Abschnitten keine neutrale Sprache verwendet wird. So werden im Gegensatz zu den heute gängigen Büchern die Kreuzzüge vorwiegend positiv dargestellt und die problematischen Aspekte nicht erwähnt sind. Der Islam wird als eine rückwärtsgewandte Religion beschrieben und es wird behauptet, dass Muhammed (s.a.w.) sein Buch (Koran) auf der Grundlage der Bibel und der Thora verfasst habe oder dass MuslimInnen nur mit MuslimInnen brüderlich umgehen würden. Um Missverständnisse und Desinformationen zu vermeiden, sollte der Kontext der Koranverse, wie über den „Krieg im Islam“ oder die „Mehrehe im Islam“, berücksichtigt werden oder auf die unterschiedlichen Interpretationen dieser Verse unter MuslimInnen eingegangen werden, was bei einigen Schulbüchern nicht der Fall ist.

Ein weiteres Problem ist, dass der Islam in diesen Schulbüchern häufig nicht aus dem Selbstbild heraus dargestellt wird, was zu Fehlinformationen führt. In manchen Büchern, besonders in den älteren, werden sprachliche Bilder erzeugt, die auf der emotionalen Ebene wirken. Außerdem sind viele Homogenisierungen, Undifferenziertheit und unsensibler Sprachgebrauch zu beanstanden. Wenn beispielweise von der Ausbreitung des Islam bzw. der muslimischen Staaten in der Geschichte die Rede ist, werden bestimmte Begrifflichkeiten verwendet wie ‚Drang‘, ‚Eroberungszug‘, ‚Unterwerfung‘, ‚einnehmen‘, ‚unter Kontrolle bringen‘. Des Weiteren wird bei der Thematisierung der Belagerung Wiens über das „Blutbad“ der Türken geschrieben. Es wird homogenisiert und davon gesprochen, dass in den islamisch geprägten Ländern auf eine Konversion die Todesstrafe steht oder, dass alle MuslimInnen glauben, Allah stünde außerhalb der Welt. An den meisten Stellen der analysierten Schulbücher sind für die Aussagen über den Islam keine wissenschaftlichen Belege vorhanden.

Ab der zweiten Hälfte der 1970er Jahre, aber besonders ab dem 21. Jahrhundert, wird der Islam in den katholischen BHS-Schulbüchern häufiger thematisiert. Parallel zu dieser Entwicklung konnten weniger Fehlinformationen in den Schulbüchern festgestellt werden. Als Gründe dafür könnten die steigende Zahl der MuslimInnen in Österreich, die Fortschritte im Kommunikationswesen und das Interesse der Menschen an anderen Kulturen genannt werden.

Ebenso wie Europäische und andere Kulturen die islamische Kultur geprägt haben, hat auch der Islam bzw. die islamische Kultur seit dem achten Jahrhundert – im Westen von der

Iberischen Halbinsel, im Osten vom Balkan aus – die europäische Kultur geprägt und tut das immer noch. Die beiden Kulturen stehen in ständiger Wechselwirkung miteinander. Trotz der Konflikte in der Geschichte haben Muslime einen großen Beitrag zum wissenschaftlichen Leben des heutigen Europa Zeit geleistet. Deshalb sollten diese wissenschaftlichen Errungenschaften bzw. die positiven Beiträge der Muslime in den Schulbüchern häufiger angesprochen werden, damit den MuslimInnen in der Gesellschaft mehr Respekt erwiesen wird und deren Selbstwertgefühl wachsen kann.

Es sollte berücksichtigt werden, dass der Islam mehrere Gesichter hat. Der Islam hat sich in vielen geographischen Gebieten, Kulturen und Traditionen unterschiedlich entfaltet. Unter anderem aus diesem Grund, sind im Islam die Rechtschulen entstanden. Auch in der heutigen Zeit gibt es in der islamischen Welt unterschiedliche Strömungen, sowohl radikale als auch liberale, sowohl modernistische als auch klassische. Diese Vielfalt sollte berücksichtigt werden, wenn in den Schulbüchern vom Islam gesprochen wird.

Es ist nicht außer Acht zu lassen, dass die heranwachsende Generation von den Inhalten der katholischen Schulbücher in Österreich geprägt wird. Daher sollte in den Schulbüchern eine sensiblere Sprache verwendet werden und die Inhalte der jeweiligen Religionen aus dem Selbstbild heraus beschrieben werden. So könnte ein Beitrag dazu geleistet werden, die Vorurteile gegenüber dem Islam unter den Heranwachsenden zu reduzieren und eine friedlich lebende plurale Gesellschaft zu stärken.

6. Ausblick auf Forschungsdesiderate

Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, alle approbierten Schulbücher in Österreich seit den 1950er Jahren zu untersuchen. Es ist anzunehmen, dass mit einer umfangreicheren Analyse aussagekräftigere Ergebnisse erzielt werden können. Diese Arbeit zeigt eine Tendenz auf, die aber nicht verallgemeinert werden kann.

Eine weitere Forschung könnte für die AHS-Schulbücher seit den 1950er Jahren durchgeführt werden, um die dortige Islamdarstellung mit den Ergebnissen dieser Arbeit zu vergleichen. Dadurch könnten die Feststellungen dieser Arbeit sich verifizieren oder falsifizieren lassen.

Soweit meine Untersuchungen ergeben haben, wurden bisher keine Längsschnittanalysen von katholischen Schulbüchern in Österreich durchgeführt. Es wurden lediglich die gängigen Schulbücher in der Zeit analysiert, in denen die Untersuchungen gemacht wurden.

7. Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Thema: „Wie hat sich das Bild des Islam seit den 1950er Jahren in ausgewählten katholischen BHS-Schulbüchern in Österreich entwickelt?“

Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage erfolgt im Hauptteil der Arbeit eine Grob- und Feinanalyse der in Österreich approbierten katholischen BHS-Schulbücher seit 1950.

Methodisch bedient sich die Masterarbeit einer Schulbuchanalyse. Zu Beginn der Analyse erfolgt eine deskriptiv-quantitative Grobanalyse der zwanzig Lehrwerke, die zum Großteil auf dem „Salzburger Raster“ von Astleitner, Sams & Thonhauser (1998) beruhen. Bei der danach kommende Feinanalyse werden Forschungsfragen, die Vor- und während der Untersuchung angefertigt wurden an den Text gestellt. Hierbei handelt es sich um die qualitative Inhaltsanalyse von Mayring.

Die Analyse kommt zu dem Ergebnis, dass sich das Bild des Islam in den katholischen BHS-Schulbüchern in Österreich positiv entwickelt hat. Zum einen wurde der Islam im Laufe der Zeit häufiger thematisiert. Zum anderen sinkt seit der zweiten Hälfte der 1970er Jahre die Anzahl der falschen oder einseitigen Informationen über den Islam in den Schulbüchern. Die Fehler und die einseitige Informationsauswahl ließen sich verhindern, wenn mit der islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGÖ) kooperiert werden würde. Dadurch könnten die Kapitel über islamische Themen aus dem muslimischen Selbstbild heraus in die katholischen Schulbücher aufgenommen werden.

8. Literaturverzeichnis

- Abdullah, A. (2008). [www.islamreligion.com](https://www.islamreligion.com/de/articles/523/die-letzte-predigt-des-propheten-muhammad/). Von <https://www.islamreligion.com/de/articles/523/die-letzte-predigt-des-propheten-muhammad/> [letzter Zugriff: 14.02.2020].
- Akar, M. (kein Datum). [diyanet.gov.tr](https://www2.diyamet.gov.tr/DinHizmetleriGenelMudurlugu/VaazProjeleri/Cihad%20Kavram%C4%B1ve%20Cihad%C4%B1n%20C3%87e%C5%9Fitleri.pdf). Von <https://www2.diyamet.gov.tr/DinHizmetleriGenelMudurlugu/VaazProjeleri/Cihad%20Kavram%C4%B1ve%20Cihad%C4%B1n%20C3%87e%C5%9Fitleri.pdf> [letzter Zugriff: 17.02.2020].
- anwalt.de. (2019). Von https://www.anwalt.de/rechtstipps/die-morgengabe-einueberblick_160383.html abgerufen [Zugriff: 04.01.2020].
- apd.info. (2019). Von <https://www.apd.info/2019/08/20/gemeinsame-zukunft-als-ziel-der-10-weltkonferenz-religions-for-peace/> [letzter Zugriff: 24.04.2021].
- Armağan, S. (1987). İslâm Hukukunda Temel Hak ve Hürriyetler (Grundrechte und Freiheiten im Islamischen Recht). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Arndt, S., & Hornscheidt, A. (2004). Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verlag.
- Arslan, A. (2016). [www.sosyalarastirmalar.com](http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt9/sayi47_pdf/7ilahiyat/arslan_adem.pdf). Von http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt9/sayi47_pdf/7ilahiyat/arslan_adem.pdf [letzter Zugriff: 22.02.2020].
- Astleitner, H. (2012). Schulbücher und neue Medien im Unterricht: Theorie und empirische Forschung zur Hybridisierung und Komplementarität. In: Doll, J. ET AL. (Hrsg.): Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation. Münster: Waxmann.
- Astleitner, H., Sams, J., & Thonhauser, J. (1998). Womit werden wir in Zukunft lernen? Schulbuch und CD-ROM als Unterrichtsmedien. Ein kritischer Vergleich. Wien: Pädagogischer Verlag.
- Bamberger, R. (1995). Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung im Überblick. In: Olechowski, R. (Hrsg.). Schulbuchforschung. Frankfurt am Main: Lang.
- Becker, G. (1973). Überlegungen zum Begriff Schulbuch. In: Schallenberger, H.E. (Hrsg.). Das Schulbuch-Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse. Ratingen: Henn.
- Bibel (2017). Römer 13, 1-7; Hebräer 13, 17; 1. Petrus 2, 13-14 und Titus 3,1. Von <https://www.bibleserver.com>, <https://www.bibleserver.com/LUT/R%C3%B6mer13%2C1-7> [letzter Zugriff: 18.01.2021].
- bildungsluecken.net. (2017). Von <https://bildungsluecken.net/608-guter-unterricht-braucht-gute-materialien> [letzter Zugriff: 01.12.21].
- Blaseio, B. (2004). Entwicklungstendenzen der Inhalte des Sachunterrichts. Eine Analyse von Lehrwerken von 1970 bis 2000. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- bmbwf.gv.at. (kein Datum). Von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ugbm/schulbuchaktion.html> [letzter Zugriff: 27.10.21].
- bmbwf.gv.at. (kein Datum). Von https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sw_oest.html [letzter Zugriff: 27.10.21].
- BMUKK. (1986). Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz - SchUG). Von

- <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009600/> [letzter Zugriff: 17.08.2019].
- BMUKK. (1994). Von Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst über die Gutachterkommissionen zur Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009918/Gutachterkomm>, [letzter Zugriff: 17.08.2019].
- Breitenberger, V. (2014). Globales Lernen im Deutsch-Unterricht der Sekundarstufe II. Eine Schulbuchanalyse. Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.
- Brickner, I. (21. 9 2017). [derstandard.at](https://www.derstandard.at/story/2000064375516/eu-studie-muslime-fuehlen-sich-oesterreich-wenig-zugehoerig). Von <https://www.derstandard.at/story/2000064375516/eu-studie-muslime-fuehlen-sich-oesterreich-wenig-zugehoerig> [letzter Zugriff: 17.08.2019].
- Brunner, W. (2012). Werner Brunner im Gespräch mit Gustav Glöckler. In: Brunner, W.; Kernstock, M. (Hrsg.): Das Schulbuch. Eine österreichische Erfolgsgeschichte. Wien: Echomedia.
- Bullinger, R., & Hieber, U. (2005). Das Geographiebuch – ein (un)verzichtbares Medium? Didaktische Funktionen und Grenzen eines traditionellen Mediums. In: Fachzeitschrift Geographie heute, Heft 26, S. 67-71. Soest: Friedrich Verlag.
- bundestag.de. (2006). Von <https://www.bundestag.de/resource/blob/413722/7e5b4cf1052bd6cdba9ddefb9708ba57/wd-1-076-06-pdf-data.pdf> [letzter Zugriff: 12.02.2020].
- Cantzen, R. (2006). [deutschlandfunkkultur.de](https://www.deutschlandfunkkultur.de/dies-ist-das-buch-an-dem-kein-zweifel-ist.984.de.html?dram:article_id=153330). Von https://www.deutschlandfunkkultur.de/dies-ist-das-buch-an-dem-kein-zweifel-ist.984.de.html?dram:article_id=153330 [letzter Zugriff: 10.02.2020].
- Dalgin, N. (1999). İslâm Hukukunda Boşama Yetkisi. Samsun: Etüt Yayınları.
- Daryabegi, A., & Binder, S. (2003). Interkulturelles Lernen. Beispiele aus der schulischen Praxis. In: Fillitz T., (Hrsg) Interkulturelles Lernen: Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Innsbruck: Studien Verlag.
- Denscher, W. (2008). Vom k. k. Schulbücherverlag zur Schulbuchaktion Online. In: Seibert E.; Blumesberger S. (Hrsg.). Kinderliteratur als kulturelles Gedächtnis. Wien: Praesens.
- Deschner, K. (1986). Kriminalgeschichte des Christentums. Reinbek: Rowohlt Verlag.
- diyanet.gov.tr. (kein Datum). Von <https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/sure/112-ihlas-suresi> [letzter Zugriff: 21.04.2021].
- Druba, V. (2006). Menschenrechte in Schulbüchern. Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- educalingo.com. (kein Datum). Von <https://educalingo.com/de/dic-de/schulbuch> [letzter Zugriff: 25.10.21].
- Ekip. (2020). [aa.com.tr](https://www.aa.com.tr/tr/ayasofya-camii/turkiye-farkli-inanclara-saglanan-ibadet-yeri-sayisinda-batinin-5-kat-onunde/1907134#). Von <https://www.aa.com.tr/tr/ayasofya-camii/turkiye-farkli-inanclara-saglanan-ibadet-yeri-sayisinda-batinin-5-kat-onunde/1907134#> [letzter Zugriff: 17.02.2021].
- Elger, R., & Stolleis, F. (2001). Kleines Islam-Lexikon. Geschichte – Alltag – Kultur. Lizenzausgabe Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2002. München: Beck.
- Eller. (2020). [tibs.at](https://tibs.at/index.php/content/maria-theresianische-schulreform). Von <https://tibs.at/index.php/content/maria-theresianische-schulreform> [letzter Zugriff: 27.10.21].

- eslam.de. (kein Datum). Von <http://www.eslam.de/begriffe/d/daemmerung.htm> [letzter Zugriff: 07.07.2020].
- Fettah, I. A. (1993). TDV Islam Ansiklopedisi, 7. Cilt. Istanbul: TDV.
- Früh, W. (2011). Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis (7. überarbeitete Aufl.). Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft.
- George, S. (1979). Ein Schulbuch-Streit und was daraus zu lernen ist; in Schulbuchscheite, Politikum und Herausforderung, Stein, G., Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gibb, H. A.-P. (1986). The Encyclopaedia of Islam. New Edition, Vol. 2,. Brill Leiden.
- Goetz, K. (1996). Wirtschaftskunde und Geographie. In: G-W Unterricht.
- Gümüstabak, H. (27. 04. 2015). www.diniyazilar.com. Von <http://www.diniyazilar.com/2015/04/nisa-suresi-34-ayet-ve-kadinin-dovulebilecegi-iftirasi/> [letzter Zugriff: 20.06.2020].
- Hacker, H. (1980). Didaktische Funktionen des Mediums Schulbuch. In: Hacker H. (Hrsg.). Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht. . Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hafez, F., & Bunzl, J. (2009). Islamophobie in Österreich. Wien: Studien Verlag.
- Hamidullah, M. (1991). Der Islam. München: Islamisches Zentrum München.
- Hanisch, G. (1995). Die Verwendung des Schulbuches bei Vorbereitung und Durchführung von Unterricht. Eine empirische Untersuchung. Wien-Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Heine, S. (1995). Islam zwischen Selbstbild und Klischee / Eine Religion im Österreichischen Schulbuch. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag.
- Herber, E. & Nosko, C. (2012). Totgesagte leben länger – Das Schulbuch der Zukunft. Pre-Print. Von [www.researchgate.net: https://www.researchgate.net/publication/256462333_Totgesagte_leben_langer_-_Das_Schulbuch_der_Zukunft](https://www.researchgate.net/publication/256462333_Totgesagte_leben_langer_-_Das_Schulbuch_der_Zukunft) [letzter Zugriff: 19.07.2021].
- Hinteregger-Euller, S. (2012). Vom Buch zum Schulbuch. In: Brunner, W.; Kernstock, M. (Hrsg.): Das Schulbuch. Eine österreichische Erfolgsgeschichte. Wien: Echomedia Buchverlag.
- Horvath, T. (2014). Kriegsbeginn und Julikrise 1914. Darstellung in österreichischen Geschichtsschulbüchern von 1927 bis in die Gegenwart. Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.
- Ibn Ishaq, M. (2014). Das Leben Mohammeds. Hamburg: Severus Verlag.
- IGGÖ. (2018). Islamstunde 4, Religionsbuch für die VS. Wien: Oldenbourg-Verlag.
- igmg.org. (2017). Von <https://www.igmg.org/hutba-gute-nahbarschaft-bessere-gesellschaft/> [letzter Zugriff:11.11.2020].
- igmg.org. (2005). Von <https://www.igmg.org/hutba-die-ha%c2%b6chste-stufe-des-glaubens/> [letzter Zugriff: 22.04.2021].
- igmg-bs.de. (2018). Von <https://www.igmg-bs.de/2018/03/22/hutba-rassismus-nicht-mit-uns/> [letzter Zugriff: 13.07.2020].
- Imhof, U. (1993). Auswahl und Einsatz von Schulbüchern im Arbeits- und Wirtschaftslehreunterricht. In: arbeiten + lernen / Wirtschaft, 3. Jg., Nr.12. Seelze: Erhard Friedrich.
- Informationszentrum, I. S.-u. (2002). Koranische Geschichten. Stuttgart: Inst. für Isl. Erziehung.

- islamische-datenbank.de. (kein Datum). Von <http://islamische-datenbank.de/quran-koran?action=viewsurah&surano=4&start=30> [letzter Zugriff:15.07.2020].
- Islamischezeitung.de. (01. 09. 2017). Von <https://www.islamische-zeitung.de/hintergrund-beim-id-al-adha-gedenken-muslime-der-geschichte-ibrahims-abrahams/> [letzter Zugriff: 09.07.2020].
- islamqa.info. (2016). Von <https://islamqa.info/ge/answers/21775/der-vorzug-des-fastens-von-aschura> [letzter Zugriff: 07.04.2021].
- Jander, L. (1982). Schulbücher im Geographieunterricht. In L. Jander, W. Schramke & H. J. Wenzel (Hrsg.), Metzler-Handbuch für den Geographieunterricht. Stuttgart: Metzler.
- Jäger, S. (1994). Text- und Diskursanalyse. Eine Anleitung zur Analyse politischer Texte. 5. Auflage. Duisburg: Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung.
- jusline.at. (2010). Von <https://www.jusline.at/gesetz/schug/paragraf/14> [letzter Zugriff: 16.11.2021].
- Kahlert, J. (2010). Das Schulbuch – ein Stiefkind der Erziehungswissenschaft? In: Fuchs, E.; Kahlert, J. & Sandfuchs, U. (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte - Produktion - Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaplan, I. (2010). Glaubensgrundlagen und Identitätsfindung im Alevitentum, in: F. Eißler [Hrsg.], Aleviten in Deutschland. Berlin: Evangelische Zentralstelle für Weltanschauungsfragen.
- Karaman, H. (2005). Dinlerarası Diyalog Nedir? Istanbul: Ufuk Kitaplari.
- kathnews.de. (kein Datum). Von <https://www.kathnews.de/was-vaticanum-ii-ueber-den-islam-sagt> [letzter Zugriff: 02.07.2020].
- Kirbasoglu, H. (1997). Kadın Konusunda Kur'an'a Yöneltilen Başlıca Eleştiriler. İlmi araştırmalar dergisi, S. cilt10, Sayı 4, S. 267-269.
- Kissling, W. (1995). Die Jugend aus keinen anderen als den vorgegebenen Büchern unterweisen. Das Hilfsmittel Schulbuch als historisches Medium staatlicher Unterrichtskontrolle. In: Olechowski, R. (Hrsg.). Schulbuchforschung. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Köktas, Y. (16. 09 2018). yavuzkoktas.com. Von <https://www.yavuzkoktas.com/modernist-ve-tarihselci-yaklasimlar-arasinda-sikismis-bir-mesele-kadinin-dovulmesi/> [letzter Zugriff: 22.07.2020].
- koransuren.com. (2005(1)). Von https://koransuren.com/koran/die_frauen_4.html [letzter Zugriff: 07.07.2020].
- koransuren.com. (2005(2)). Von https://koransuren.com/koran/die_hoehen_7.html [letzter Zugriff: 07.07.2020].
- Kresbach, A. (2012). Investitionen in die Bildung und Entlastung für die Familie. In Kernstock, M. ; Brunner, W. (Hrsg.): Das Schulbuch. Eine österreichische Erfolgsgeschichte. Wien: Echomedia Buchverlag.
- kreuzzug.de. (2020). Von <http://www.kreuzzug.de/frauen-kreuzzuege/> abgerufen [letzter Zugriff: 27.11.2020].
- kuran.diyenet.gov.tr. (2020). Von <https://kuran.diyenet.gov.tr/tefsir/sure/47-muhammed-suresi> [letzter Zugriff: 26.12.2020].

- kurandaceliskiolmaz.com. (2014). Von <https://kurandaceliskiolmaz.com/kurana-gore-ilk-musulman-kimdir/> [letzter Zugriff: 04.01.2020].
- Laubig, M., Peters, H., & Weinbrenner, P. (1986). Methodenprobleme der Schulbuchanalyse. Bielefeld: Fakultät für Soziologie.
- Lings, M. (2013). Muhammad, sein Leben nach den frühesten Quellen. 3. Auflage. Kandern im Schwarzwald: Spohr Verlag.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Markom, C., & Weinhäupl, H. (2007). Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Wien: Wilhelm Braumüller Verlag.
- nachrichten.at. (2010). Von <https://www.nachrichten.at/meine-welt/gesundheit/Beschneidung-bei-Buben-boomt;art114,452033> [letzter Zugriff: 13.01.2021].
- Naumann, T. (2006). Manuskript: Feindbild Islam. Historische und theologische Gründe einer europäischen Angst – gegenwärtige Herausforderungen. Siegen: Universität Siegen.
- Novotny, A. (2014). Das Potential des Bildes im Schulbuch. Zur Rolle und Funktion von Bildern in österreichischen Schulbüchern der 7. Schulstufe im Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde. Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.
- Okuyan, M. (kein Datum). dergipark.org.tr. Von <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/188512> [letzter Zugriff: 14.03.2020].
- Olechowski, R. (1995). Der mehrdimensionale Ansatz in Schulbuchforschung-Eröffnungsvortrag. In R. Olechowski (Hrsg), Schulbuchforschung. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- opendoors.de. (2021). Von <https://www.opendoors.de/christenverfolgung/weltverfolgungsindex> , [letzter Zugriff: 10.03.21].
- Ott, C. (2013). „Schulbuchbezogene Diskurslinguistik“. Skizze eines (diskurs- und gender)linguistischen Forschungsfeldes. In: APTUM - Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur, (1), 29-42.
- Özel, A. (1993). islamansiklopedisi.org.tr. Von <https://islamansiklopedisi.org.tr/cihad#1> [letzter Zugriff: 15.09.2020].
- Pandel, H.-J. (2013). Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Paret, R. (2008). Mohammed und der Koran. Geschichte und Verkündigung des arabischen Propheten. 10. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pehlivan, R. (1993). Kaynaklariyla büyük kadin ilmihali. Istanbul: Gonca Yayınevi.
- Pichlhöfer, H. (1999). Typisch Afrika: über die Interpretation von Afrikabildern; eine semiotische Studie. Wien: Sonderzahl.
- Pirner, M., & Rothgangel, M. (. (2018). Empirisch forschen in der Religionspädagogik. Ein Studienbuch für Studierende und Lehrende. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pitarakis, L. (2018). domradio.de. Von <https://www.domradio.de/nachrichten/2018-01-07/staat-finanzierte-renovierung-istanbuler-kirche> [letzter Zugriff: 23.07.2020].

- Polat, E. (2016). islamische-zeitung.de. Von <https://islamische-zeitung.de/unser-glaube-an-das-schicksal/> [letzter Zugriff:27.08.2020].
- Rassoul, M. A. (1998). Lexikon der Sira. Köln: Islamische Bibliothek.
- Rassoul, M. A. (2000). Muhammad, Prophet der Barmherzigkeit. Köln: Islamische Bibliothek.
- Rassoul, M. (2005). koransuren.com. Von https://koransuren.com/koran/reinheit_des_vertrauens_112.html [letzter Zugriff: 17.01.2022].
- Reidegeld, A. A. (2005). Handbuch Islam: Die Glaubens- und Rechtslehre der Muslime. Kandern im Schwarzwald: Spohr Verlag.
- Reiter, A. (05. 11. 2019). www.forumbd.de. Von <https://www.forumbd.de/blog/digitalisierung-und-bildung-weltweit-beispiel-suedkorea/> [letzter Zugriff: 23.07.2020].
- religionen.entdecken.de. (kein Datum). Von <https://www.religionen-entdecken.de/lexikon/a/abraham> [letzter Zugriff:10.02.2020].
- Renner, M. (2012). Das österreichische Schulbuch. In: Kernstock, M. ; Brunner, W. (Hrsg.): Das Schulbuch. Eine österreichische Erfolgsgeschichte. Wien: Echomedia Verlag.
- Rohde, M. (2013). bibelwissenschaft.de. Von <https://www.bibelwissenschaft.de/wibilex/das-bibellexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/dienen-diener-at/ch/11e25e04ed5bb8af6c99a18e250c9f29/> abgerufen
- Rohe, M. (2011). Das Islamische Recht. München: Beck.
- Rohe, M. (29. 10 2012). www.deutsche-islam-konferenz.de. Von <http://www.deutsche-islam-konferenz.de/DIK/DE/Magazin/Recht/Beschneidung-Grundlagen/beschneidung-grundlagen-node.html> [letzter Zugriff: 15.05.2020].
- SALK-Schulamtsleiterkonferenz. (2017). Anforderungsprofil für ein Unterrichtswerk für den Katholischen. Wien: o.V.
- Schimmel, A. (1991). Yunus Emre, Ausgewählte Gedichte. Köln: Önel Verlag.
- Schlötzer, C. (kein Datum). www.Süddeutsche Zeitung. Von <https://www.sueddeutsche.de/politik/tuerkei-kirche-erdogan-1.4552014> [letzter Zugriff: 19.03.2020].
- Schönemann, B. & Thünemann, H. (2010). Schulbucharbeit.: Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis. Schwalbach: Wochenschau.
- Sejdini, Kraml, & Scharer. (2017). Mensch werden. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sitte, W. (2001). Das GW Schulbuch. In: Sitte, W. & Wohlschlägl H. (Hrsg.). Beiträge zur Didaktik des Geographie und Wirtschaftskunde - Unterrichts. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung.
- sorularlailamiyet.com. (2010). <https://sorularlailamiyet.com/dort-mezhep-imaminin-allah-arsin-ustundedir-hakkindaki-gorusleri-nedir> [letzter Zugriff: 07.07.2020].
- sorularlailamiyet.com. (2016). <https://sorularlailamiyet.com/ahirette-sevab-gunah-dengesine-gore-insanin-cennete-mi-cehenneme-mi-gidecegi-nasil-belirlenir-yani> [letzter Zugriff: 22.04.2021].

- Sretenovic, K. (1990). Geschichtsverständnis, Geschichtslehrplan und Schulbücher für "Geschichte und Sozialkunde". Ztschr. Zeitgeschichte, 17/11 u. 12, 1990, S. 452-462. Wien: Zeitschrift Zeitgeschichte.
- statista.com. (2015). Von <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/380914/umfrage/anteil-der-muslime-an-der-bevoelkerung-in-europa-und-der-welt/> [letzter Zugriff: 24.04.2021].
- Stein, G. (1977). Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. Zur Sache Schulbuch: Vol. 10. Kastellaun: Henn Verlag.
- Stein, G. (1979). Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit. In: G. Stein (Hrsg.). Analysen und Ansichten zur Auseinandersetzung mit Schulbüchern in Wissenschaft, pädagogischer Praxis und politischem Alltag. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stein, G. (2003). Schulbücher in berufsfeldbezogener Lehrerbildung und Schulbuchforschung päd. Praxis. In Wiater W. (Hrsg): Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Tarakji, A. Z. (2018). Das Projekt „Corpus Coranicum“ als Ausdruck neuer Koranexegese, Masterarbeit im Fach Religionswissenschaften, Marburg.
- Taslaman, C. v. (2019). Islamda ve Kadın. Istanbul: Istanbul Yayınevi.
- Teistler, G. (2008). Das Schulbuch und seine Erforschung als Aufgabe der Wissenschaft. In: Seibert, E.; Blumesberger, S. (Hrsg.): Kinderliteratur als kulturelles Gedächtnis. Beiträge zur historischen Schulbuch-, Kinder- und Jugendliteraturforschung. Wien: Praesens Verlag.
- Thöneböhn, F. (1990). Das Geographiebuch. Bedeutung, Gestaltung und Verwendung. In: Geographie heute. Themenheft Schulbuch 11(83), 410.
- Thonhauser, J. (1992). Was Schulbücher (nicht) lehren. Schulbuchforschung unter erziehungswissenschaftlichem Aspekt. (Am Beispiel Österreich). In: Fritzsche, K. P. (Hrsg.). Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung Schulbuchbeurteilung in Europa. Braunschweig: Westermann.
- timeanddate.de. (kein Datum). Von <https://www.timeanddate.de/astronomie/morgengrauen> [letzter Zugriff: 07.07.2020].
- Tonga, A. (kein Datum). www.bilimvegercek.com.tr. Von <https://bilimvegelecek.com.tr/index.php/2019/08/24/sureklilik-ve-kopus-baglaminda-islam-inanci-2/> [letzter Zugriff: 25.08.2019].
- Topcuoglu, A. A. (2010). www.sosyalarastirmalar.com, Some Thoughts in Terms of Islamic Law on the social Relationship with Non- Muslims. Von http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi10pdf/topcuoglu_aliaslan.pdf [letzter Zugriff: 13.07.2020].
- Tümsek, A. (April 2000). Dinler arası Diyalog Süreci ve Etkileri . Diyanet ilmi Dergi, S. 108.
- Tworuschka, U. (1986). Der Islam in den Schulbüchern der BRD / Analyse der evangelischen Religionsbücher zum Thema Islam. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung.
- Vöcking, H. (1988). Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland. Analyse der katholischen Religionsbücher zum Thema Islam . Braunschweig : Diesterweg.
- VO-Gutachterkommission. (kein Datum). BGBl II Nr. 248/1998).

- Volkman, H. (1986). Das Schülerbuch. In: Brucker A. (Hrsg). Handbuch Medien im Geographie-Unterricht. Düsseldorf: Schwann.
- Von Spinn, A. (2008). „Das Schulbuch als Politicum. Die Darstellung der Südtirol-Frage in österreichischen Geschichte-Schulbüchern der sechziger Jahre“. Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.
- Warenski, B. (2012). tt.com. Von <https://www.tt.com/artikel/5162628/beschneidungen-tirol-liegt-im-spitzenfeld> [letzter Zugriff: 13.01.2021].
- Weidner, S. (06. 08. 2016). [www.sueddeutsche.de](https://www.sueddeutsche.de/kultur/islamische-mystik-warum-der-sufismus-gar-nicht-so-friedlich-ist-1.3109023). Von <https://www.sueddeutsche.de/kultur/islamische-mystik-warum-der-sufismus-gar-nicht-so-friedlich-ist-1.3109023> [letzter Zugriff: 12.04.2020].
- welt.de. (2017). Von <https://www.welt.de/politik/deutschland/article171103437/In-einem-Szenario-verdoppelt-sich-die-Zahl-der-Muslime-bis-2050.html> [letzter Zugriff: 10.09.2020].
- Wiater, W. (2003). Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: Wiater W. (Hrsg). Schulbuchforschung in Europa. Bestandaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- wikipedia.org. (kein Datum). Von https://de.wikipedia.org/wiki/Apostasie_im_Islam [letzter Zugriff: 12.02.2020].
- wikizero.com. (kein Datum). Von <https://www.wikizero.com/de/Zirkumzision> [letzter Zugriff: 20.03.2020].
- Wilke, J., & Eschenauer, B. (1981). Massenmedien und Journalismus im Schulunterricht. Eine unbewältigte Herausforderung. Freiburg: Alber.
- Wurster, E., & Rauch, M. (. (1997). Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung. Vergleichende Schreibtisch- und Praxisevaluation von Unterrichtswerken für den Sachunterricht. Frankfurt am Main: Lang.
- yasemin.com. (2020). Von <https://www.yasemin.com/masiva/haber/2929863-fatiha-suresi-okunusu-ve-anlami-fatiha-neden-okunur-fatiha-suresinin-fazileti> [letzter Zugriff: 17.02.2021].
- Yazir, E. H. (2018). Hak Dini Kuran Dili. Istanbul: Celik Yayınevi.
- Zaidan, A. M. (2000). At-tafsir - Der Quraan-Text, seine Transkription und Übersetzung. Offenbach: ADIB Verlag.
- Zaidan, A. M. (2009). Fiqhul-Ibaadaat, Einführung in die Modalitäten der rit. Handlungen. Wien: Islamologisches Institut.
- Zaidan, A. M. (2010). Fiqhul-ahwaalischach-siyyah, Gebote der Bekleidung, Ernährung und Personenstandsangelegenheiten. Wien: Islamologisches Institut.
- Zaidan, A. M. (2011). Al-Aqidah, Einführung in die Iman-Inhalte. Wien: Islamologisches Institut.
- Zaidan, A. M. (2011). Uluumul quraan, Einführung in die Quraan-Wissenschaft. Wien: Islamologisches Institut.

9. Anhang

Durch schriftliche Anfrage an die Schulämter der islamischen und römisch-katholischen Glaubensgemeinschaften konnte ermittelt werden, dass weder vonseiten der IGGÖ noch von der Seite der römisch-katholischen Behörden der Wunsch geäußert wurde, die jeweiligen Stellen in den katholischen Religionsbüchern, die den Islam thematisieren, zu überprüfen und somit für die Verwendung frei zu geben. Es bestehe aber ein kontinuierlicher und konstruktiver Austausch zwischen den beiden Schulämtern bei vielen anderen Projekten.

10. Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit,

- dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst und andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht,

- dass ich dieses Masterarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe und, dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit vollständig übereinstimmt.

- dass ich mich bemüht habe, sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit eingeholt habe. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.

Ort, Datum

Unterschrift