

Der Islam in deutschen Schulgeschichtsbüchern

Veröffentlichungen des Islamischen
Wissenschafts- und Bildungsinstituts

herausgegeben von
Hans-Christoph Goßmann und Ali-Özgür Özdil

Band 14

Verlag Traugott Bautz

Yavuz Kudret Gürsoy

Der Islam in deutschen Schulgeschichtsbüchern

Eine empirische Analyse
zur Darstellung des Islam

Verlag Traugott Bautz

Bibliografische Information Der Deutschen
Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese
Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet
über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Verlag Traugott Bautz GmbH
99734 Nordhausen 2016
ISBN 978-3-95948-135-9

Inhaltsverzeichnis

Einleitung		S. 1
1	Projekte zur Darstellung des Islam in Schulbüchern	S. 4
1. 1	Pionierarbeit im Kölner Schulbuchprojekt	S. 4
1. 2	Das Georg-Eckert-Institut als Referenzzentrum für Schulbuchanalysen	S. 6
1. 3	Herbert-Quandt-Stiftung: Lehrplan-Leitlinien für ein kulturell pluralistisches Europa	S. 8
2		S. 10
2. 1	Methodik und Kriterienapparat	S. 10
2. 2	Kriterien für eine Schulbuchanalyse	S. 13
2. 2. a	Endgültig herangezogene Analysekriterien	S. 13
2. 2. b	Formale Kriterien	S. 14
2. 2. c	Fachwissenschaftliche Kriterien	S. 16
2. 2. d	Fachdidaktische Kriterien	S. 20
2. 3	Pädagogische Kriterien	S. 20
2. 4	Kriterienübersicht Verfahren der Analyse	S. 21
3		S. 22
	Analyse I (diachron): Die Darstellung des Islam in fünf Schulgeschichtsbüchern der Schöningh-Reihe <i>Zeiten und Menschen</i> von 1968 bis 2008	
3. 1	<i>Zeiten und Menschen C1</i> (1968) mit der Themenüberschrift „Bedrohung des christlichen Abendlandes durch den Islam“ (S. 179-183)	S. 22
3. 1. a	Formal	S. 22
3. 1. b	Fachwissenschaftlich	S. 22
3. 1. c	Fachdidaktisch	S. 25
3. 1. d	Pädagogisch	S. 27
3. 2	<i>Zeiten und Menschen B1</i> (1975) mit der Themenüberschrift „Mohammed gründet eine neue Religion“ (S. 214-217)	S. 27
3. 2. a	Formal	S. 27
3. 2. b	Fachwissenschaftlich	S. 28
3. 3. c	Fachdidaktisch	S. 31
3. 3. d	Pädagogisch	S. 32
3. 3	<i>Zeiten und Menschen B1</i> (1984) mit der Themenüberschrift „Das islamische Weltreich“ (S. 186- 193)	S. 33
3. 3. a	Formal	S. 33
3. 3. b	Fachwissenschaftlich	S. 34
3. 3. c	Fachdidaktisch	S. 37
3. 3. d	Pädagogisch	S. 40
3. 4	<i>Zeiten und Menschen 2</i> (2001) mit der Themenüberschrift „Christentum und Islam treffen aufeinander“ (S. 152-171)	S. 40
3. 4. a	Formal	S. 40
3. 4. b	Fachwissenschaftlich	S. 41
3. 4. c	Fachdidaktisch	S. 44

3. 4. d	Pädagogisch	S. 46
3. 5	<i>Zeiten und Menschen 2</i> (2008) mit der Themenüberschrift mit der Themenüberschrift „Miteinander – untereinander – gegeneinander: Kulturen begegnen sich“ (S. 18-29)	S. 47
3. 5. a	Formal	S. 47
3. 5. b	Fachwissenschaftlich	S. 47
3. 5. c	Fachdidaktisch	S. 49
3. 5. d	Pädagogisch	S. 50
3. 6	Teilergebnis der diachronen Analyse	S. 51
3. 6. a	Formal und pädagogisch	S. 51
3. 6. b	Fachwissenschaftlich	S. 52
3. 6. c	Fachdidaktisch	S. 55
4	Analyse II (synchron): Die Darstellung des Islam in drei modernen Schulgeschichtsbüchern	S. 56
4. 1	<i>Zeiten und Menschen 2</i> (2008) mit der Themenüberschrift „Miteinander – untereinander – gegeneinander: Kulturen begegnen sich“ (S. 18-29)	S. 56
4. 2		S. 57
4. 2. a	<i>Geschichte Konkret 2</i> (2006) mit der Themenüberschrift „Islam prägt Europa“ (S.106-123)	S. 57
4. 2. b		S. 58
4. 2. c	Formal	S. 61
4. 2. d	Fachwissenschaftlich	S. 62
	Fachdidaktisch	
4. 3	Pädagogisch	S. 63
4. 3. a	<i>Entdecken und Verstehen 6</i> (2006) mit der Themenüberschrift „Der Islam – eine neue Kraft“ (S. 54-59)	S. 63
4. 3. b		S. 63
4. 3. c	Formal	S. 67
4. 3. d	Fachwissenschaftlich	S. 68
	Fachdidaktisch	
4. 4	Pädagogisch	S. 68
4. 4. a		S. 68
4. 4. b	Teilergebnis der synchronen Analyse	S. 69
4. 4. c	Formal und pädagogisch	S. 71
	Fachwissenschaftlich	
5	Fachdidaktisch	S. 73
	Historischer Exkurs: Die Darstellung des Islam in deutschen Schulgeschichtsbüchern von den Anfängen bis heute – alte Feindbilder überstehen Generationen	
6	Schlussbetrachtung	S. 78
7	Quellen- und Literaturverzeichnis	S. 81

Einleitung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Darstellung des Islam in deutschen Schulgeschichtsbüchern. Es wird eine empirische Analyse an ausgewählten Texten zu Thementeinheiten zum Islam für die siebte Klasse (Gymnasium) durchgeführt, um zu ermitteln, ob die Darstellung des Islam in deutschen Schulgeschichtsbüchern den Erfordernissen und dem aktuellen Stand der beteiligten Wissenschaften: Fachwissenschaft Geschichte, Fachdidaktik Geschichte und Pädagogik der Geschichte entspricht oder, falls nicht, ob eine Entwicklung dahin auszumachen ist. Die Entstehung, Glaubensinhalte und die Verbreitung des Islam werden an deutschen Schulen laut Lehrplan hauptsächlich in der siebten Klasse der Sekundarstufe I behandelt.¹ In weiteren Klassenstufen wird der Islam eher in politischen Zusammenhängen thematisiert.²

Seit dem Beginn der Erstellung von deutschen Schulgeschichtsbüchern (ca. 1700) ist der Islam dort ein Thema: Diese monotheistische Religion ist ca. 610 n. Chr. mit der Berufung Muhammads³ zum letzten Gesandten Gottes entstanden.⁴ Nach der Auswanderung im Jahre 622 breitete sich der Islam sehr schnell aus und grenzte bereits ein Jahrhundert später an Europa. Die Jahrhunderte dauernden Begegnungen des christlichen Abendlandes mit dem Islam führten zu Erinnerungen, die in verschiedenen Kommunikationsmitteln, wie z. B. in Schulbüchern festgehalten wurden. Das Schulbuch hat die besondere Funktion, dass sowohl Lehrer als auch Schüler sich seiner Informationen bedienen.

Das Ziel der Arbeit ist es zu ermitteln, wie „qualitativ“ Schulgeschichtsbücher den Islam ab den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts bis heute darstellen und ob die Islamdarstellung der ursprünglichen, frühen Schulgeschichtsbücher heute noch gleichgeblieben ist.

¹ In Schleswig-Holstein z. B. wird der Islam direkt unter dem Titel „Die Welt des Islam“ behandelt, wogegen im Lehrplan Thüringens der Islam nur indirekt im Thema „Kreuzzüge“ behandelt wird; Siehe: Geschichte. Lehrplan für das Gymnasium. Thüringer Kultusministerium. Thüringen 1999., S.23; Geschichte. Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen Hauptschule, Realschule, Gymnasium. Hg. vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, S. 26.

² Vgl. z. B.: Geschichte. Lehrplan für das Gymnasium. Thüringer Kultusministerium. Thüringen 1999, S.22.

³ Islamische Fachbegriffe, die aus dem arabischen stammen werden in der Arbeit nicht nach der Transkription geschrieben. Einige Begriffe haben verschiedene Schreibvariationen. Eine Variante soll durchgängig geführt werden. Die verschiedenen Schreibweisen in Zitaten sollen den Leser nicht irritieren.

⁴ Die hier folgenden Daten sind übernommen von für diese Arbeit herangezogenen historischen Werken.

Das erste Kapitel beschäftigt sich daher, um derartige Veränderungen überhaupt vorstellbar zu machen, mit bereits durchgeführten Projekten zur Darstellung des Islam in Schulgeschichtsbüchern. Zwei der Projekte befassen sich mit Schulbüchern und eines mit den Lehrplänen der Bundesrepublik. Bewusst wurde das Letztere herangezogen, um die Wichtigkeit der Lehrpläne zu betonen und auf ihre Defizite aufmerksam zu machen. Aus diesen Projekten gingen wichtige Werke wie Abdoldjavad Falaturis und Udo Tworuschkas *Der Islam im Unterricht. Beiträge zur interkulturellen Erziehung* und Monika Tworuschkas *Analyse der Geschichtsbücher zum Thema Islam* hervor. Sie zählen mit zu den Hauptwerken, die bei dieser Arbeit mit herangezogen worden sind.

Das zweite Kapitel befasst sich damit, geeignete Instrumente für die empirische Analyse von Texten in Geschichtslehrwerken zu ermitteln. Da passende Kriterien nicht direkt zum Übernehmen zur Verfügung stehen, geht es auch darum, einige zielgerichtet neu zu erarbeiten und andere teilweise zu ergänzen. Diese Instrumente sind „evaluierende“ Kriterien, die nach vier Kategorien angeordnet werden: Hier werden die Wissenschaften berücksichtigt, die eine Analyse eines „tüchtigen“, „qualitativen“ und „sachlich-korrekten“ Schulbuchs ermöglichen; dazu zählt die Fachwissenschaft_Geschichte, um die Sachlichkeit und Korrektheit zu ermitteln, deren Fachdidaktik, um die Unterrichtsbrauchbarkeit zu untersuchen und die Pädagogik, um die Attraktivität im Unterricht aus der Sicht des Lehrers und Schülers zu analysieren. Die vierte Kategorie, das allgemein Formale, bietet die Kriterien, mit denen man z. B. Informationen über den Umfang und die Übersichtlichkeit Auskunft erhält.

Die Arbeit konzentriert sich ausschließlich auf Lehrbücher für die siebte Klasse, denn weitere Schulgeschichtsbücher würden den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Es werden neben bundesweit einsetzbaren Schulgeschichtsbüchern einige mit dem Zulassungsbe- reich von nur einem oder zwei Bundesländern herangezogen: *Zeiten und Menschen* von 1968, 1975, 1984, 2001 und 2008 (bundesweit), *Geschichte Konkret 2* von 2006 (Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern) und *Entdecken und Verstehen 6* von 2006 (Thüringen).

Anhand dieser Schulgeschichtsbücher wird im dritten Kapitel die Analyse von Themen- einheiten zum Islam in zwei Dimensionen durchgeführt: In einer diachronen und einer synchronen. Die diachrone Analyse untersucht fünf Schulbücher aus der Reihe *Zeiten*

und Menschen (1968, 1975, 1984, 2001 und 2008) bezüglich ihrer fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Entwicklung. Das Augenmerk wird dabei auf das Fachwissenschaftliche gelegt. Die Sachlichkeit in der Darstellung des Islam ist für andere Kriterien eine Voraussetzung. Sind die Sachlichkeit und die begriffliche Korrektheit nicht gegeben, so kann nicht von einem insgesamt „guten“ Schulbuch die Rede sein: „Was fachwissenschaftlich falsch ist, kann eben nicht didaktisch richtig werden.“⁵

Sodann wird im Kapitel vier ein Vergleich zwischen relevanten Themeneinheiten in den modernen Schulgeschichtsbüchern am Beispiel *Zeiten und Menschen 2* von 2008 *Geschichte Konkret 2* von 2006 für Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern sowie *Entdecken und Verstehen 6* von 2006 für Thüringen durchgeführt: die synchrone Analyse. Hier wird, basierend auf der diachronen Analyse, der aktuelle Entwicklungsstand hinsichtlich der Darstellung des Islam in deutschen Schulgeschichtsbüchern ermittelt.

Im fünften Kapitel gibt es einen historischen Exkurs mit dem Blick auf die Geschichte der Darstellung des Islam in deutschen Schulgeschichtsbüchern: Hier wird der historische Ursprung von Islamdeutungen und „Feindbildern“ in den Schulgeschichtsbüchern aufgedeckt.

Das Kapitel sechs bildet das Abschlusskapitel dieser Arbeit, in dem die einschlägigen Teilergebnisse kurz resümiert und sodann eine Schlussbetrachtung gegeben wird. Die Analyse beabsichtigt schließlich nicht zuletzt, zu zeigen, wie das Islam-Bild in Schulgeschichtsbüchern bis zur Moderne dargestellt wurde und wie die Entwicklung bei der Sachlichkeit in der Darstellung des Islam ist.

⁵ Hansjörg Biener: Herausforderungen zu einer multiperspektivischen Schulbucharbeit. Eine exemplarische Analyse am Beispiel der Berücksichtigung des Islam in Religions-, Ethik- und Geschichtsbüchern. Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung . Hg. von Johannes Lähnemann. Bd. 25. Schenefeld 2007, S. 70.

1 Projekte zur Darstellung des Islam in Schulbüchern

1. 1 Pionierarbeit im Kölner Schulbuchprojekt

„Die vorliegende Analyse versteht sich als ein Versuch, aus der bildungspraktischen Notwendigkeit heraus und im Rahmen des heute in der Bundesrepublik Deutschland dringender denn je gewordenen Gesprächs zwischen den Kulturen, Schülern möglichst richtige Informationen über den Islam zu vermitteln.“⁶

Professor Abdoldjavad Falaturi (1926-1996) und sein Kollege Professor Udo Tworuschka (derzeit als Religionswissenschaftler an der Universität Jena tätig), setzten Anfang der 80er Jahre mit ihren Kölner Kollegen einen Meilenstein in der Didaktik und dem deutsch-muslimischen Dialog. Mit dem *Kölner Schulbuchprojekt* wurden in der Bundesrepublik Deutschland in den Jahren 1979-1985 über 600 zugelassene Schulbücher und 400 Lehrpläne von einem interdisziplinären Team von acht Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen auf ihr Islambild hin untersucht.⁷ Das Projekt sollte zum besseren Verständnis von Muslimen in Deutschland beitragen. Es wurde vor allem bezweckt, gegenseitige Vorurteile und Missverständnisse abzubauen. Analysiert wurden vor allem auf Kritik gestoßene islamische Themen und Kommentare, wie zum Beispiel „Die Stellung der Frau im Islam“, „Das Strafrecht des Korans“, der sogenannte „Heilige Krieg“ und Themen, die in der Geschichte der christlich-islamischen Auseinandersetzungen zu einem negativen Islambild geführt haben.⁸ 1988 wurde das Projekt ausgeweitet. Es entwickelte sich zum *International Research Project: Islam in Textbooks*⁹, das später u. a. von der renommierten und in der islamischen Welt anerkannten Theologie-Universität Al-Azhar in Kairo interessiert verfolgt wurde. Die Initiative und Leitung des Projekts lag in den Händen der Kölner Universitätsprofessoren und wurde von der *Islamischen Wissenschaftlichen Akademie zur Erforschung der Wechselbeziehungen zur abendländischen Geistesgeschichte und Kultur (e.V. Köln)* durchgeführt.¹⁰ Als Grundlage für das Projekt diente (bei Übereinstimmung der Autoren und der am Projekt betei-

⁶ Monika Tworuschka: Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland. Analyse der Geschichtsbücher zum Thema Islam. Studien zur Internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg Eckert Instituts. Braunschweig 1986. Hier: Einführung von Abdoldjavad Falaturi (Hg.), S. VII.

⁷ Monika Tworuschka (1986), S. 40.

⁸ Ebd.

⁹ Angabe nach Abdoldjavad Falaturi und Udo Tworuschka: Der Islam im Unterricht. Beiträge zur interkulturellen Erziehung in Europa. Grundwissen über den Islam. Hg. von Ursula A. J. Becher. Braunschweig 1996. Vorwort von Falaturi, S.8.

¹⁰ Monika Tworuschka (1986). Vorwort von Ernst Hinrichs, S. VII.

ligten westlichen und muslimischen Wissenschaftler), der (damalige) aktuelle Forschungsstand, so Falaturi, in Verbindung mit den authentischen Quellen des Islam, nämlich Koran, Sunna und denjenigen Schulen und Richtungen, die von der theologischen Al-Azhar-Universität in Kairo anerkannt werden.¹¹

Ziel des Projekts war nach Falaturi „im Sinne des gegenseitigen Verstehens und kulturellen Miteinanders die Aufmerksamkeit von Schulen, Erziehungsstätten, Lehrern, Schulbuchautoren, akademischen und kulturellen Institutionen, von kirchlichen und kommunalen Einrichtungen sowie muslimischen Religions- und Erziehungsstätten auf diese gemeinsame Aufgabe für den Frieden unter den Völkern zu lenken.“¹²

Die Ergebnisse des 1982¹³ begonnenen Projekts wurden im Rahmen der *Studien zur internationalen Schulbuchforschung* des *Georg-Eckert-Instituts für Internationale Schulbuchforschung* veröffentlicht. Die ausführliche Darstellung und Vertiefung der genannten Analysen findet sich in den Bänden der vom Georg-Eckert-Institut veröffentlichten Schriftenreihe: *Analyse der Darstellung des Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland*. Für die vorliegende Arbeit ist die darin von Monika Tworuschka verfasste Studie: *Analyse der Geschichtsbücher zum Thema Islam (Braunschweig 1986)* herangezogen worden. Die Veröffentlichung der Analysen bewirkte anfangs großen Erfolg, so Udo Tworuschka in einem Interview mit der Thüringer Allgemeine im Jahre 2001, doch die „Kultusministerien haben unsere Ergebnisse nicht hinreichend ernst genommen und sich nicht mit Nachdruck für deren Umsetzung eingesetzt.“¹⁴ Er beklagte sich im Verlaufe des Gesprächs: „Obwohl die Kultusministerkonferenz bereits 1996 einen Beschluss gefasst hatte, die Schulbücher zu überarbeiten und andere Kulturen, insbesondere den Islam, nicht diskriminierend darzustellen, passierte nichts.“¹⁵

Nach Angaben von Annemarie Schimmel habe das *Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung* ungefähr 20 Jahre nach Beginn das Projekt übernommen

¹¹ Monika Tworuschka (1986). Einführung von Falaturi, S. VII.

¹² Falaturi und Udo Tworuschka (1996). Vorwort, S. 7.

¹³ Angabe nach Ebd.

¹⁴ Interview: Thüringer Allgemeine vom 24.10.2001: Hintergrund: Lust auf fremde Kulturen wecken. Gespräch mit Professor Udo Tworuschka von der Universität Jena zum Islambild in deutschen Schulbüchern.

¹⁵ Ebd.

und umbenannt zu „Westliche und islamische Welt: Aspekte gegenseitiger Wahrnehmung im Spiegel ihrer Schulbücher“.¹⁶

1. 2 Das Georg-Eckert-Institut als Referenzzentrum für Schulbuchanalysen

Georg Eckert, Historiker in Braunschweig, beteiligte sich am Projekt der Schulbuchrevision nach dem Zweiten Weltkrieg und wurde Vorsitzender der UNESCO-Kommission, die nach dem Zweiten Weltkrieg die Schulbuchrevision, die bereits nach dem Ersten Weltkrieg, aufgrund der Erfahrungen mit den Folgen nationalistischen Denkens durch den Völkerbund gegründet worden war, übernahm.¹⁷ Eckert nahm an bi- und multilingualen Schulbuchgesprächen teil, vor allem mit Vertretern der Nachbarn der Bundesrepublik Deutschland und der ehemaligen Kriegsgegner. Das frühere Schulbuchinstitut der Kant-Hochschule Braunschweig wurde 1975 nach Georg Eckert umbenannt, zum Institut für internationale Schulbuchforschung, wie es heute bekannt ist.¹⁸ Es untersteht der Rechtsaufsicht des Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur. Das Gründungsgesetz von 1975 weist dem Institut u. a. folgende Aufgaben zu:

- „- Tagungen mit Sachverständigen des In- und Auslands zur Überprüfung und Beratung zur Revision von Schulbüchern zu veranstalten;
- Autoren, Herausgeber und Verleger bei der Veröffentlichung von Schulbüchern zu beraten“¹⁹.

Das Georg-Eckert-Institut führt derzeit vier große Projekte zur Darstellung des Islam und der Muslime unter dem Schirmprojekt *Bilder des Eigenen und des Anderen und symbolische Grenzbildungen – Europa und muslimische Gesellschaften*.²⁰ Schwerpunkt des Arbeitbereichs liege auf Europa und muslimischen Gesellschaften. Die Aufgabe des Projektes sei, aktuelle wechselseitige Abgrenzungen zwischen Europa und muslimischen Gesellschaften und Muslimen in Europa kritisch unter die Lupe zu nehmen.²¹

Lediglich eines – das wichtigste Thema bezüglich der wahrgenommenen Themeneinheit – dieser vier Projekte kann in dieser Arbeit, vorgestellt werden, nämlich „1001

¹⁶ „Das Erbe von Abdoldjavad Falaturi“. Ein Vortrag von Annemarie Schimmel auf dem Symposium *Der Orient aus der Sicht des Okzidents*. www.falaturi-forum.org/files_d/werk.php. Letzter Zugriff: 11.02.11.

¹⁷ <http://www.gei.de/das-institut/geschichte.html>

¹⁸ Reiner Riemenschneider: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung; in: Handbuch der Geschichtsdidaktik. Hg. von u. a. Klaus Bergmann und Jörn Rüsen. 5. überarb. Auflage. Seelze-Velber 1997, S. 572.

¹⁹ Ebd.

²⁰ Zu den Projekten zählen: 1. 1001 Idee: Muslimische Kulturen und Geschichte; 2. Mythos Kreuzzüge; 3. Long Duree; 4. Bridging Histories. Siehe: <http://www.gei.de/wissenschaft/arbeitsbereich-bilder.html>. Letzter Zugriff: 04.03.11.

²¹ <http://www.gei.de/wissenschaft/arbeitsbereich-bilder.html>. Letzter Zugriff: 04.03.11.

Idee: Kulturen und Geschichte“. Das „Transferprojekt“²² biete *neues Wissen* über den Islam, islamisch geprägte Länder und in Europa lebende Muslime. Das Institut beharrt auf das *neue Wissen*, denn das Institut stellt fest: „Die Darstellung des Islam in aktuellen deutschsprachigen Schulbüchern spiegelt weitgehend die europäischen Islam-Wahrnehmungen der vergangenen Jahrhunderte wider.“²³ Die Schulbücher in Deutschland vom 17. bis zum 20. Jahrhundert seien voll mit Stereotypen, die noch übernommen werden, so Gerdien Jonker, die Leiterin des Projekts am Georg-Eckert-Institut, in einem Interview mit dem Radio-Sender SWR 2.²⁴

Das Ziel des Projekts sei es, ein Referenzzentrum für den interkulturellen Unterricht zu werden.²⁵ Durch eine aufwendige Arbeit mit muslimischen Wissenschaftlern aus aller Welt sollen die Kultur und Errungenschaften von Muslimen den philosophisch-religiösen Diskursen, die zumeist aus europäischem Verständnis dazu „neigen“, negativ dargestellt zu werden, hervorstellen.²⁶

Die Muslime in Europa bilden keine homogene Gruppe. Heterogenität hat sich durch Traditionen, Kulturen und Geschichte entwickelt. Es werden kollektive Bilder, die unser Verständnis in Europa maßgeblich prägen bzw. geprägt haben, kritisch hinterfragt. Das Projekt 1001 Idee möchte, „die aus der europäischen Geschichte resultierenden Wahrnehmungsgrenzen zu überwinden“ und „die religiöse Essentialisierung von Muslimen aufzuheben“ suchen.²⁷ Zu den Aufgabenbereichen zählen die Evaluierung der Unterrichtsmaterialien, die Fortbildung von Lehrern und die Beratung bei der Lehrplan-Erstellung der Bundesländer. Zur Hilfestellung steht eine Website für Lehrer und Schüler zur Verfügung.²⁸ Die verschiedenen Dossiers – mit Quellen, die das „offene Geschichtsbild“ fördern – sind unterrichtskonform gestaltet und können von Lehrern als Zusatzmaterial für den Unterricht genutzt werden.

Jörn Rüsen kritisiert das Institut, dass sich die Forschungsarbeit [im Bereich Geschichte] auf eine fachwissenschaftliche Kritik der in den Schulbüchern vorzufindenden histo-

²² Ebd.

²³ Ebd.

²⁴ Interview: Gerdien Jonker über „Islam-Klischees in Schulbüchern“. SWR 2. Impuls. 2010.

²⁵ 1001 Idee: Muslimische Kulturen und Geschichte: <http://www.gei.de/wissenschaft/arbeitsbereich-bilder/1001-idee-unterrichtsmaterialien-zu-muslimischen-kulturen-und-geschichte.html>. Letzter Zugriff: 02.03.11.

²⁶ Interview: Gerdien Jonker: Persönliches Interview, geführt vom Verfasser. Kiel, 15. Februar 2011.

²⁷ Ebd.

²⁸ <http://www.gei.de/wissenschaft/arbeitsbereich-bilder/1001-idee-unterrichtsmaterialien-zu-muslimischen-kulturen-und-geschichte.html>. Letzter Zugriff: 02.03.11.

rischen Darstellungen und Interpretationen beschränke.²⁹ Dazu muss man bemerken, dass diese Kritik erst 1992 geäußert wurde. Nach der Jahrtausendwende wurden viele neue innovative und progressive Projekte gestartet. Außerdem kann diese als Eigenkritik gesehen werden, da Rösen die Kritik in einer Zeitschrift äußerte, die von dem Georg-Eckert-Institut selbst veröffentlicht wurde. Die Eigenkritik ist ein Beweis für die Sachlichkeit und Erfolgsorientiertheit des Instituts.

1. 3 Herbert-Quandt-Stiftung: Lehrplan-Leitlinien für ein kulturell pluralistisches Europa

Mit dem Projekt „Europäische Identität und kultureller Pluralismus: Judentum, Christentum und Islam in europäischen Lehrplänen“ bietet die Herbert-Quandt-Stiftung Empfehlungen und Leitlinien für die Praxis des Schulunterrichts und für die Erstellung von Lehrplänen an. Die Herbert-Quandt-Stiftung (die Universität Birmingham ist Projektmitglied) als Gründerin vertritt in dieser Studie die Meinung, dass ein Potential für die Koexistenz der Vielfalt in Europa bestehe. Die Schulcurricula seien ein wichtiger Raum, in dem dieses „latente Potential für das Verständnis“ zwischen den drei monotheistischen Glaubensstraditionen zur Entfaltung gebracht werden könne.³⁰

In der Studie werden als Befunde³¹ u. a. festgehalten, dass Schülern nur selten geschichtliche Materialien gegeben wurden, um die Gründe von Vorurteilen zu verstehen, den Kulturen der Muslime und Juden (länderbezogen) wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde, dass Juden und Muslime schon an sich als fremd und problematisch betrachtet wurden und meist erst im Kontext von Konfliktsituationen Aufmerksamkeit erhalten. Es wird außerdem festgestellt, dass in den europäischen Lehrplänen das Christentum auf das Mittelalter beschränkt ist, das Judentum einseitig tragisch dargestellt und der Islam und die Muslime zumeist in Konfrontationen als Aggressoren, Kämpfer und Immigranten vorgestellt werden.³²

²⁹ Jörn Rösen: Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts; in: Internationale Schulbuchforschung 14 (1992). Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für Internationale Schulbuchforschung. Hg. von Ernst Heinrichs, S.238.

³⁰ Europäische Identität und kultureller Pluralismus: Judentum, Christentum und Islam in europäischen Lehrplänen . Empfehlungen für die Praxis. Ein Projekt der Herbert-Quandt-Stiftung. Bad Homburg v. d. Höhe 2003, S.10.

³¹ Ebd., S. 11-12.

³² Ebd., S. 20

Die Studie bietet Leitlinien für das Grundwissen über die drei Religionen für Unterrichtsfächer wie Geschichte, Deutsch und Literatur. Lehrplangestaltern kann dieses Grundwissen als Maßstab für den Umfang an Wissen dienen, das Schüler über abrahamitische Religionen am Ende ihrer Schulpflicht verfügen sollten.³³ Die vorliegende Arbeit beschränkt sich allerdings auf die Leitlinien zum „Grundwissen über Islam und Muslime“. Im Folgenden wird eine überarbeitete, den islamischen Wissenschaften angepasste Fassung vorgestellt.³⁴ Die Stiftung schlägt vor, das empfohlene Wissen im Laufe der schulpflichtigen Jahre zu lehren und den Stoff je nach Bedarf in die verschiedenen Curricula einzubeziehen.³⁵

I. GRUNDLAGEN DES ISLAM

1. Der Koran

- a) Der Koran als Primärquelle und als „Schlüssel“ zum Verständnis des Islam
- b) Die Inhalte der Offenbarung in Mekka und in Medina
- c) Methoden der Koranexegese

2. Die Sunna (Lebenspraxis des Propheten Muhammad) als zweite Hauptquelle des Islam

- a) Die Definition von „Sunna“
- b) Die verschiedenen Kategorien der Sunna
- c) Die verschiedenen Kategorien von Hadith (Überlieferungen)

3. Religionsverständnis

- a) Die Definition von „Dîn“
- b) Die Definition von „Islâm“
- c) Gottesdienstliche Handlungen (‘Ibâdât)
- d) Zwischenmenschliche Beziehungen (Mu‘âmalât)

4. Gottesverständnis

- Allâh, „der (eine) Gott“ und die Einheit Gottes

5. Menschenbild

- Die Erschaffung des Menschen und die Gott-Mensch- und Mensch-Gott Beziehung

II. ISLAMISCHER GLAUBE UND GLAUBENS-PRAKTIKEN

1. Die zentralen Glaubenssätze

Der Glaube an

- a) Gott
- b) die Engel Gottes
- c) die Offenbarungen Gottes
- d) die Gesandten Gottes
- e) das Jenseits
- f) al-Qadar („die Vorhersehung Gottes“)

1. Werdegang des Propheten Muhammad von der Geburt bis zum Tod

- a) Erste Offenbarungen
- b) Entstehung der Gemeinde in Mekka
- c) Die Flucht 615 nach Abessinien und die Auswanderung 622 nach Medina und die Entstehung des islamischen Gemeinwesens

2. Die Entstehung des islamischen Staates nach dem Tode des Propheten

- Die Rechtgeleiteten Kalifen:

1. Abû Bakr (632-634)
2. Umâr (634-644)
3. Uthmân (644-656)
4. Ali (656-661)

3. Wichtige Einrichtungen des klassischen islamischen Staates

- a) Kalifât, Imâmât, Gelehrte, Gerichtswesen, Hochschule, religiöse Stiftungen.
- b) Das Kalifat der Umayyaden (661-750) und der Abbasiden (750-1258)

IV. HISTORISCHE ENTWICKLUNG: VOM KLASSISCHEN ZUM ZEITGENÖSSISCHEN ISLAM

1. Schiiten und Sunniten

2. Entstehung theologischer Richtungen: Mu‘tazila, Asch‘ariya, Mâturidiya

1. Etablierung der Rechtsschulen

2. Sufitum
3. Das Verhältnis zu anderen Religionen
4. Kolonisierung in islamischen Ländern
5. Islamische Staaten heute

V. KULTURELLE ERRUNGENSCHAFTEN DURCH MUSLIME

1. Beiträge zur Wissenschaft
2. Beiträge zur Kunst und Architektur
3. Beiträge zum urbanen Leben
4. Beiträge zur Landwirtschaft
5. Beiträge zu Handel und Wirtschaft

³³ Ebd., S. 46.

³⁴ Ebd., ab S. 52. Überarbeitet von Dr. Ali Özgür Özdil (Leiter des Islamischen Wissenschafts- und Bildungsinstituts in Hamburg: www.iwb-hamburg.de).

³⁵ Ebd., S. 47.

2. Zentrale Glaubenspraktiken
 - a) Das Glaubenszeugnis
 - b) Das rituelle Gebet
 - c) Das Fasten im Monat Ramadân
 - d) Die soziale Pflichtabgabe
 - e) Die Pilgerfahrt nach Mekka

3. Islamische Gebote

III. FRÜHISLAMISCHE GESCHICHTE

VI. ISLAM IM ALLTAG

1. Kulturelle Vielfalt
2. Soziale Verpflichtungen
 - a) Die Organisation der Familie
 - b) Die Definition von „Scharia“
 - c) Kapitel der zwischenmenschlichen Beziehungen: Eigentum, Handel, Finanzen, Strafrecht, öffentliche Ordnung
3. Ernährung
4. Das Begehen von Festtagen
5. Kleidung (Männer und Frauen)

Die Studie befasst sich im zweiten Band³⁶ mit Berichten aus den verschiedenen europäischen Ländern. Sie basiert auf Daten der primären und sekundären Schulstufen in verschiedenen Regionen. In Deutschland finden sich in den Lehrplänen zum Geschichtsunterricht hauptsächlich folgende Themen:³⁷

- die Entstehung, der Aufstieg und die Expansion im Mittelalter
- die Kreuzzüge
- die Entstehung und historische Entwicklung des Osmanischen Reiches
- die islamische Welt nach 1945.³⁸

Im Vergleich zu den Leitlinien ist das Spektrum der in den deutschen Schulen behandelten Themen zum Islam (und eigentlich auch, wie in der Studie festgestellt wird, zum Christentum und Judentum) sehr schmal.

2 Methodik und Kriterienapparat

2.1 Kriterien für eine Schulbuchanalyse

Die vorliegende Arbeit untersucht zur Themeneinheit Islam eine Reihe von Schulgeschichtsbüchern aus verschiedenen Blickwinkeln. Für diese Herangehensweise benötigt man Fragestellungen und Kriterien. Wie bei einer Schulbuchevaluation wird anhand von Kriterien eine Analyse zur Themeneinheit „Islam“ durchgeführt. Dazu wurden Geschichtslehrbücher von 1968 bis 2007 herangezogen. Eine zufriedenstellende, vollständige Liste von Kriterien bzw. Fragen für eine derartige Analyse wurde bislang nicht veröffentlicht. Daher müssen Kriterien gesucht und Kriterienkategorien neu erstellt werden.

Im Folgenden wird versucht, Kriterien aus verschiedenen Werken, die sich mit einer Analyse beschäftigt haben und dem Rahmen der Untersuchung entsprechen, zusammenzustellen: Bodo von Borries zum Beispiel äußert sich in Form von *Befunden* zu verschiedenen didaktisch-pädagogischen Problemen, wie z. B. die Überforderung der Lernenden durch Schulgeschichtsbücher, die Altersbedingungen und Domänenansprü-

³⁶ European identity and cultural pluralism: Judaism, Christianity and Islam in European curricula. Supplement: Country reports. Bad Homburg v. d. Höhe 2003.

³⁷ Ebd., S. 65.

³⁸ Vgl. Themenliste von Gerdien Jonker und Nese Ihtiyar im Kapitel „Die Darstellung des Islam in deutschen Geschichtsbüchern“.

che.³⁹ Zu einem möglichst guten Schulgeschichtsbuch gehört außerdem die „Begrifflichkeit“.⁴⁰ Insgesamt thematisiert er die pädagogische Dimension einer Schulbuchuntersuchung: Er untersucht die Tauglichkeit der gegenwärtigen Schulbücher für Schüler.

Weitere Kriterien sind den Aufsätzen des Eichstätter-Projekts⁴¹ zu entnehmen: *De-Konstruktion des Umgangs mit Geschichte in Schulbüchern. Vom Nutzen wissenschaftlicher Schulbuchanalysen für den Geschichtsunterricht.*⁴² Hier wird grundsätzlich auf den Schulbuchgebrauch und auf eine didaktische Arbeit (De-Konstruktion) mit Schulbüchern eingegangen.⁴³ Dabei werden Kriterien wie „Adressatenorientierung“, „Autorintention“, „Reproduktion“, „Reorganisation“ (und Transfer: analysieren, einordnen, vergleichen etc.), „Reflexion“ (und Problemlösung: beurteilen, bewerten abgleichen etc.) und „Benutzung von Operatoren“ (Aufgabenstellung in verschiedenen Niveaus) aufgezählt.

In einem zweiten Aufsatz zum Eichstätter Projekt⁴⁴ werden *historische Kompetenzen*⁴⁵ herangezogen, die allerdings für die Schulbucharbeit im Unterricht gedacht sind. Zu den in dieser Arbeit aufgezählten *historischen Kompetenzen* gehören die Sachkompetenz, Re- und De-Konstruktionskompetenz, Orientierungskompetenz und Fragekompetenz. Sie werden auch bei Pohl (2009) als Anspruch an Schulbücher eingesetzt. Zu der Re- und De-Konstruktionskompetenz gehört laut Schreiber/Schöner die *Tiefenstruktur-*

³⁹ Bodo v. Borries untermauert seine Befunde mit fremden und eigenen empirischen Studien. Siehe: „Wie wirken Schulbücher in den Köpfen der Schüler. Empirie am Beispiel des Faches Geschichte“; in: Schulbuch konkret. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010, S. 102.

⁴⁰ Ebd., S. 104. Unter Befund 2: „Was fehlt, sind die Konzepte und Kategorien, d. h. Begriffsbildungen müssen explizit gemacht (entfaltet und gelehrt) werden.“

⁴¹ Der Schirmherr dieses Projektes ist: www.fuer-geschichtsbewusstsein.de

⁴² Alexander Schöner / Waltraud Schreiber: De-Konstruktion des Umgangs mit Geschichte in Schulbüchern. Vom Nutzen wissenschaftlicher Schulbuchanalysen für den Geschichtsunterricht; in: Durchblicken: De-Konstruktion von Schulbüchern. Hg. von Schreiber, W. / Mebus, S. Neuried 2006, S. 21-32.

⁴³ Die Koordination sei theoretisch für eine Schülerarbeit durchdacht. Der relativ komplexe Aufbau der theoretischen De- und Re-Konstruktion könnte allerdings eine Schulbuchanalyse erschweren. Obwohl das Prinzip der Analyse vorgegeben wird, muss dieses in einer kleinen Stundeneinheit den Schülern konkretisiert und paraphrasiert werden. Aus diesem Grund ist die *top-down*-Analyse, wie hier, (in bestmöglichen Voraussetzungen) eher für einen unterrichtspraktischen Rahmen geeignet.

⁴⁴ Waltraud Schreiber / Alexander Schöner: Überlegungen zur Förderung des reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgangs mit Geschichte durch Schulbücher; in: Geschichte denken, statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen. Meißen 2005, S.301-313.

⁴⁵ Eine Erklärung zu den historischen Kompetenzen ist zu finden bei Schreiber / Schöner (2005), J. Rüsen (1992) und K. H. Pohl: Wie evaluiert man Schulbücher?; in : Schulbuch konkret. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010.

transparenz⁴⁶, klar formulierte Aufgabenstellung, Multiperspektivität, Kontroversität, die Methodenkompetenz, etc.⁴⁷ Das Eichstätter Projekt, das dem Forschungsprojekt FUER-Geschichtsbewusstsein⁴⁸ zuzuordnen ist, setzt außerdem für die Förderung der Re- und De-Konstruktionskompetenz „Bausteine“ ein.⁴⁹ Mit diesen Bausteinen, die Kriterien umfassen, werden die Schüler und auch die Schulbuchautoren bzw. -verleger mitunter angeregt, einige wichtige Anhaltspunkte bei der Erstellung von Schulgeschichtsbüchern zu berücksichtigen. Sie geben den Schülerinnen und Schülern den Ansatz die Intention des Verfassers, seine Leitlinien, formulierte Widersprüche, etc. rascher nachzuvollziehen, um die Sachlichkeit im Text beibehalten zu können und eine Überwältigung⁵⁰ zu manövrieren.

Das „Überwältigungsverbot“ ist auch bei Karl Heinrich Pohl im Aufsatz „Wie evaluiert man Schulbücher“⁵¹ aufgeführt. Es bekommt einen gesonderten Stellenwert neben den Kriterien wie Multiperspektivität und Kontroversität.⁵²

Jörn Rüsen stellt eine „Liste von Qualitäten des Geschichtsbuches“⁵³ in vier *Brauchbarkeiten* dar. Diese unterteilt er in *unterrichtspraktische Brauchbarkeit*, *Brauchbarkeit zur historischen Wahrnehmung*, *Brauchbarkeit zur historischen Deutung* und die *Brauchbarkeit zur historischen Orientierung*.

Abschließend muss gesagt werden, dass es keine allgemeingültigen, übergreifend akzeptierte Kriterien gibt. Jede dieser Beispielstudien beschäftigt sich bei der Analyse eines Schulgeschichtsbuchs, bzw. mit der Vorarbeit für ein besseres Geschichtsbuch, mit eigenständig erstellten Kriterien.

⁴⁶ „Autor unterstützt die Schüler/innen z.B. dabei, die Entstehung seiner Darstellung / Narration nachzuvollziehen und deren Tiefenstruktur zu erkennen, indem er auf verschiedene Weise für Transparenz sorgt.“; in: Waltraud Schreiber/ Alexander Schöner (2005), S. 304.

⁴⁷ Ebd., S.304-305.

⁴⁸ Siehe dazu: www.fuer-geschichtsbewusstsein.de, gefördert durch den Stifterverband der Wissenschaft / Cornelsenstiftung.

⁴⁹ Vgl. Schreiber/ Schöner (2005), S. 305- 313.

⁵⁰ Siehe zu „Überwältigungsverbot“ Kapitel zwei!

⁵¹ Karl Heinrich Pohl: Wie evaluiert man Schulbücher?; in : Schulbuch konkret. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010, S. 129

⁵² Die durch Stiftung Warentest unternommene Evaluation von Schulbüchern wurde in dem Aufsatz „Die Stiftung Warentest und die deutschen Schulgeschichtsbücher. Ein exemplarisches Beispiel für einen misslungenen Test“ von Pohl analysiert und aus der Sicht der modernen Geschichtsdidaktik „bewertet“.

⁵³ Rüsen (1992), S. 241.

2. 2 Endgültig herangezogene Analysekriterien ⁵⁴

Anders als die oben aufgeführten Kriterien und ihre Kategorien in der beschriebenen Fachliteratur geht die hier vorliegende Arbeit bezüglich der Analyse der Geschichtsschulbücher von vier konkreten Kategorien aus. Es geht hier um Kriterien, die ebenso in anderen Wissenschaftsdisziplinen herangezogen werden (können). Hauptsächlich werden neben der *Fachdidaktik* und der *Fachwissenschaft*, die für die erste unumgänglich ist, weil sie die Grundlagen für die Didaktik liefert, *Pädagogik* und die *Formalität* als Hauptkategorien berücksichtigt.

2. 2. a Formale Kriterien

Zu den formalen Kriterien zählen die praktischen „Brauchbarkeiten“⁵⁵ eines Schulbuchs, wie der Seitenumfang und die „gesunde“ Proportionalität bei den Materialien. Ein Schulbuch muss ein klares und einfaches Layout haben und Hilfestellung durch Querverweise, Infoboxen und Glossare bieten.⁵⁶ Diese sind effizient für das Einordnen, Verstehen und Behalten von wichtigen Daten, Begriffen und anderen Inhalten.⁵⁷ Die Autorentexte können z. B. die Leitlinien/-begriffe des Textes visualisieren bzw. auf weitere wichtige Punkte hinweisen.⁵⁸ Texte sollten vor allem verständlich und adressatengemäß sein.⁵⁹

In Texten und Darstellungen sind sowohl das jeweilige Schulniveau als auch die Klassenstufe zu berücksichtigen: Von Borries z. B. stellt in seiner Schulbuchstudie⁶⁰ fest, dass das, was im Schulbuch steht und behandelt wird, noch lange nicht verstanden werde.⁶¹ Daraus kann der Rückschluss gezogen werden, dass die Materialien für das Vermitteln des Geschichtsunterrichts nicht angemessen vereinfacht werden bzw. nicht mit dem Niveau der Lernenden übereinstimmen. Ferner berichtet von Borries in seiner Studie von einer großen Konferenz in Amerika, auf der die „Ursachen des traurig niedrigen

⁵⁴Die vorliegende Kategorisierung entstand im Seminar „Schulbuch und Schulbuchkritik. Erarbeitung von Schulbuchrezensionen für das Georg-Eckert-Institut in Braunschweig“ (WS 2009/2010, Historisches Seminar der CAU zu Kiel) unter der Leitung von Prof. Dr. Karl Heinrich Pohl.

⁵⁵ Dieser Begriff findet bei Rösen ein breiteres Spektrum.

⁵⁶ Vgl. Rösen (1992), S. 242; Pohl (2010), S. 128.

⁵⁷ Schöner / Schreiber gliedern diese in die „verständnisfördernde Einheiten“ in der Analyse der Oberflächenstruktur. Siehe: Schöner/Schreiber (2006), S. 24.

⁵⁸ Schöner / Schreiber beziehen diese auf die Fragekompetenz.

⁵⁹ Ebd., S.29.

⁶⁰ In der Studie sind die Gymnasiasten nicht ausgeschlossen worden; siehe Ebd., S. 106.

⁶¹ Das ist „Befund 1“ in dieser Studie: V. Borries (2010), S.102.

Verständnisgrades der Geschichtsschulbücher“ diskutiert wurden. Ein israelischer Wissenschaftler las einen (bei von Borries als Beispiel auf S. 102 eingeführt) Text aus einem der analysierten Schulgeschichtsbücher vor „und zeigte den anwesenden Experten praktisch, dass sie ihn selbst nicht verstanden.“⁶²

2. 2. b Fachwissenschaftliche Kriterien

Zu den fachwissenschaftlichen Kriterien zählen die formale und inhaltliche Korrektheit von Autorentexten, themenspezifischer Begriffe und weiterer Materialien, wie (u. a. auch die Auswahl von) Quellen, Bildern, Darstellungen, Chronologien, Querschnittsthemen und vor allem die Korrektheit der historischen Zusammenhänge. Die Sachlichkeit und Korrektheit der Themeneinheit machen den Schwerpunkt der Analyse aus. Hier ist es wichtig zu erläutern, was bezüglich des Islam (in der Themeneinheit) *sachgemäß* und *unsachgemäß* ist:

Sachgemäß „[sind diese], wenn die Darstellung über den Islam und die Muslime dem eigenen Wert- und Normenverständnis des Islam und dem Selbstverständnis praktizierender Muslime entsprechen. Sachgemäß sind Urteile und Aussagen die dem Koran, der Sunna und den daraus entstandenen Rechtsschulen und anerkannten theologischen Richtungen entsprechen. [...] Sachgemäß ist ebenso die differenzierende Darstellung unterschiedlicher Lehrmeinungen bei Vermeidung einer Generalisierung sowie eine klare Unterscheidung zwischen dem, was im genannten Sinne originär islamisch ist, und dem, was als Volksglaube oder ethnische Sitten und Gebräuche bzw. als kulturelle Eigentümlichkeit ohne Rückhalt in den islamischen Quellen sich entwickelt hat. Zu einer sachgemäßen Differenzierung zählt auch die Unterscheidung, zwischen dem, was seitens der Muslime hier oder in den islamischen Ländern, heute oder in der Vergangenheit im Sinne des Islam praktiziert wurde und wird und dem, was im Namen des Islam missbraucht wurde und wird – z.B. Mißbrauch des Dschihad für politische Zwecke, die Unterdrückung der Frau u. ä.

Als unsachgemäß müssen solche Darstellungen und Urteile gelten, die den islamischen Quellen, den Rechtsschulen und der anerkannten Lehrmeinung widersprechen. Unsachgemäß sind also auch Urteile, die aus apologetischen Gründen gegen den Islam gefällt werden, indem falsche Forderungen aus Einzelaspekten, bestimmten Lehrmeinungen oder Verhaltensweisen gezogen werden, selbst dann, wenn diese den islamischen Quellen widersprechen. Unsachgemäß ist es, wenn bestimmte Erscheinungsformen in einigen islamischen Staaten als Maßstab für die Bewertung der Religion genommen werden, wenn diese Erscheinungsformen in den islamischen Quellen keine Legitimation finden. Ebenso ist es unsachgemäß, das Verhalten einzelner Muslime zum Maßstab für die muslimische Praxis zu machen, wenn das Verhalten des einzelnen auf individuellen Entscheidungen oder kulturellen Traditionen beruht, nicht aber aus den religiösen Quellen abgeleitet ist.“⁶³

⁶² Ebd., S.102-103.

⁶³ Falaturi / Udo Tworuschka (1996), S. 9.

Die Begrifflichkeit ist ein Problem in den Themeneinheiten zum Islam. Während eine Entwicklung der Begrifflichkeit und der Wortwahl im historischen Teil der Einheiten beobachtet werden kann, stellt man fest, dass sich die Fachbegriffe bei der Darstellung der Religion (islamisch-inhaltlicher Teil) seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts sachlich kaum weiter entwickelt haben. Es werden politisch konnotierte Begriffe zu paraphrasieren versucht, was hier zumeist misslungen ist. Fremde und neue Begriffe sollten den Schülerinnen und Schülern „explizit gemacht werden“⁶⁴. D.h., dass eine Erklärung der problematischen Begriffe nötig ist.⁶⁵ Schöner/Schreiber stellen z. B. fest, dass die „Gezielte Einführung und adäquate Klassifizierung der Fachtermini“, die Anwendung von Hinweisen auf die Neuartigkeit und auf Verknüpfungsmöglichkeiten mit bereits Bekanntem hilfreich sein könnten.⁶⁶

Quellen⁶⁷ sollen den Schülerinnen und Schülern fremde Denk- und Empfindungswelten zeigen.⁶⁸ Quellen sind authentisch und dadurch generell unentbehrlich für Geschichtsbücher, wie auch Pandel das treffend beschreibt: „Mit Quellen will man die Menschen der Vergangenheit selbst schreiben lassen. [...] Sie bereichern unser imaginatives Vorstellungsvermögen; in ihnen treten uns konkrete Individuen in ganz bestimmten vergangenen Situationen gegenüber.“⁶⁹ Es muss darauf geachtet werden, dass die Quellen nicht manipuliert werden, sondern mit den Autorenaussagen übereinstimmen. Außerdem sollte auf kleine Veränderungen, wie Kürzung, Übersetzung, Einfügungen etc. hingewiesen werden, um die Authentizität zu wahren.⁷⁰

Zu den Quellen gehören auch visuelle Materialien.⁷¹ Werden in der Themeneinheit der analysierten Schulbücher historische Zeichnungen und Darstellungen benötigt? Nach-

⁶⁴ Von Borries (2010), S.104 („Befund 2“).

⁶⁵ Z. B. der Begriff „Dschihad“. Diese Begriffe haben einen geschichtlichen Wandel, der beachtet werden sollte. Interessant ist die Behauptung von von Borries (2010) zu allgemeinen Abstrakta – wie hier diese. Er stellt fest, dass nur die Hälfte der vierzehnjährigen Konzepte/Abstrakta (z.B. „Fakten und Normen“, „Interesse“, „Demokratie und Opposition“) beherrschen.

⁶⁶ Schreiber/ Schöner (2005), S. 310.

⁶⁷ Die Quellen werden in dieser Arbeit von den Historikerzitataten unterschieden – wie auch Pandel darauf Bezug nimmt (siehe Pandel 2006, S.24): „Quellen führen in die vergangene Lebenswelt ein, zeigen das Andere, was nicht gegenwärtig ist. Historikertexte haben genau die gegenteilige Funktion. Sie führen in die gegenwärtige Diskurse ein, sie zeigen, wie heute über Vergangenheit gedacht und geschrieben wird.“

⁶⁸ Für eine umfangreiche Quellenarbeit siehe nach bei: Hans Jürgen Pandel: Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2003 (, S. 126f.) und im Aufsatz, der ebenfalls von Pandel verfasst wurde: Quelleninterpretation; in: Handbuch- Methoden im Geschichtsunterricht. Hrsg. von Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider. Schwalbach 2004, S. 152- 171.

⁶⁹ Pandel (2006), S. 23.

⁷⁰ Vgl. Schöner / Schreiber (2006), S. 25.

⁷¹ Aufgrund des geringen Bedarfs in den Themeneinheiten, wird hier eine intensive Bildanalyse/ -interpretation à la Michael Sauer (Bilder im Geschichtsunterricht. Seelze-Velber 2003) und Hans-Jürgen