



**GEORG-ECKERT-INSTITUT**  
FÜR INTERNATIONALE SCHULBUCHFORSCHUNG

Mitglied der



# **Keine Chance auf Zugehörigkeit?**

**Schulbücher europäischer Länder halten  
Islam und modernes Europa getrennt**

**Ergebnisse einer Studie des  
Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung  
zu aktuellen Darstellungen von Islam und Muslimen  
in Schulbüchern europäischer Länder**

**2011**

gefördert durch:



Auswärtiges Amt

# **Inhalt**

## **Zusammenfassung**

**Kontext** 4

**Fragen und Methoden** 5

**Ergebnisse** 6

Heterogenität der Unterrichtsmaterialien 6

Nationale Besonderheiten 6

Ähnlichkeit der Deutungsmuster 7

Deutungsmuster der Entstehungs- und Expansionsgeschichte des Islam –  
Islam als Gesetzesreligion 8

Deutungsmuster des mittelalterlichen Islam – homogen,  
kulturell überlegen, stagnierend 10

Deutungsmuster des Islam in der Gegenwart – politisch, bedrohlich  
und anders 13

**Fazit** 18

Eurozentrismus als grundlegendes Element 20

Ausblick 21

**Empfehlungen für Schulbücher** 22

Islam und Europa – Inklusion statt Abgrenzung 23

Islam als Vielfalt 23

Musliminnen und Muslime heute – Islam, Islamismus und Säkularisierung 24

**Literatur**

## Zusammenfassung

Heutige Schulbücher europäischer Länder halten an vereinfachenden Darstellungen des Islam fest und verstetigen damit die Wahrnehmung von Musliminnen und Muslimen als (vorwiegend) religiös markiertem Kollektiv außereuropäischer „Anderer“ – dies zeigt eine aktuelle Analyse des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig.<sup>1</sup> Die untersuchten Geschichts- und Politiklehrbücher aus Deutschland, Österreich, Frankreich, Spanien und England wecken beziehungsweise verstärken mehrheitlich den Eindruck, als existierten „*der* Islam“ und „*ein* modernes Europa“ als sich gegenseitig ausschließende und in sich homogene Einheiten mit konfrontativen Berührungen, jedoch weitgehend ohne Überschneidungen und Ähnlichkeiten.

Grundlegend für diese Perspektive ist die mangelnde Unterscheidung zwischen Islam als religiösem Modell und muslimisch geprägten kulturellen und politischen Praxen. So dominieren Essentialisierungen einer als religiös begründeten Differenz und kollektive Zuschreibungen die Thematisierung von Islam und Muslimen in heutigen Geschichts- und Sozialkundebüchern europäischer Länder. Insbesondere die Bewertung „des Islam“ als antiquiertes und dennoch bis heute alle Lebensbereiche von Menschen muslimischer Religionszugehörigkeit beherrschendes Regelsystem ist häufig anzutreffen. Mangelnde Differenzierung und die Kollektivierung von Musliminnen und Muslimen können einer Form von „kulturellem Rassismus“ Vorschub leisten, der die religiöse Differenz als unveränderlich begreift. Der Fokus des polarisierenden Unterscheidens liegt allerdings nicht vordringlich in der Präsentation von Musliminnen und Muslimen als religiösen Gegnern in gewaltsamen Konflikten – zum Beispiel bei Kreuzzugserzählungen – sondern in einer Darstellung von Musliminnen und Muslimen als vormodernen und daher zu Europa nicht passfähigen „Anderen“. Selbst Geschichtsdarstellungen, die das arabisch-islamische Mittelalter würdigen und aufwerten, bringen diese polare Auffassung nicht ins Wanken, sondern stützen eine Perspektive gebrochener kultureller Entwicklung im Fall muslimisch geprägter Gesellschaften.

---

<sup>1</sup> Die Schulbuchstudie wurde am Georg-Eckert-Institut unter Mitarbeit von Susanne Kröhnert-Othman, Melanie Kamp und Constantin Wagner zwischen Juli und Dezember 2010 durchgeführt.

## Kontext

Den Ausgangspunkt der vom Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung zwischen August und Dezember 2010 durchgeführten Studie *Zum aktuellen Stand der Darstellung von Muslimen und Islam in europäischen Schulbüchern* bildeten die gegenwärtigen Debatten um die Integration von Musliminnen und Muslimen in Deutschland und anderen Ländern Europas. Da Schule bis heute der zentrale Ort gesellschaftlicher Wissensvermittlung ist, haben staatlich genehmigte Schulbuchtexte großen Einfluss darauf, welches Wissen in dieser Institution weitergegeben wird. Insofern ist davon auszugehen, dass Schulbuchdarstellungen gesellschaftlich dominante Einstellungen widerspiegeln und gleichzeitig prägen. Schulbücher haben den Anspruch ganzen Generationen objektiviertes Weltwissen jenseits aktualistischer Meinungsmache zu vermitteln; sie sind vergleichsweise resistent gegen grundlegende Veränderungen. Eingedenk der spezifischen Deutungsmacht, die Schulbüchern zugeschrieben wird, sieht sich die Politik zunehmend in der Verantwortung, dafür Sorge zu tragen, dass differenzierte Darstellungen und Deutungen – auch zum Thema Muslime und Islam – Verbreitung finden.

Die Studie ging einerseits der Frage nach, inwiefern pauschalisierende oder polarisierende Darstellungen von Islam und Muslimen transportiert und stereotype oder negative Repräsentationen zu einem Bedrohungsszenario verdichtet werden. Andererseits wurde analysiert, inwieweit Schulbuchdarstellungen aktuellen Ansprüchen interkultureller Bildung gerecht werden:

Tragen sie dazu bei, bei Heranwachsenden mit und ohne muslimischen Hintergrund ein differenziertes Verständnis von Religion und Kultur in Geschichte und Gesellschaft auszuprägen, das nicht zum Ausschluss oder Selbstausschluss von Musliminnen und Muslimen als religiös markierter Gruppe führt?

Die Studie reflektiert ihre Befunde zum einen im Kontext der aktuellen politischen Integrationsdebatte und zum anderen vor dem Hintergrund von Meinungsumfragen über Islamophobie oder Stereotypisierungen von Islam und Muslimen in der Öffentlichkeit.

## Fragen und Methoden

Im Unterschied zur Mehrzahl der bisherigen primär national orientierten Schulbuchanalysen zielte die hier vorgestellte explorative Studie darauf ab, Schulbücher mehrerer europäischer Länder für zwei verschiedene Fächer – Geschichte und Politische Bildung/Civic Education – *vergleichend* zu untersuchen. Zum ersten Mal wurden aktuelle deutsche, englische, französische, österreichische und spanische Schulbücher nach einheitlichen Kriterien analysiert.<sup>2</sup> Untersucht wurde, ob Islam als einheitlich und Muslime als homogene Gruppe konstruiert werden oder die Vielfalt des muslimischen Spektrums berücksichtigt oder zumindest angedeutet wird. Besonderes Augenmerk lag daneben auf der zeitlichen Dimension und der Frage, inwieweit „der Islam“ in einen Prozess historischen Wandels eingebettet ist: Werden islamisch geprägte Gesellschaften und ihre Geschichte eher statisch dargestellt oder verweisen Schulbücher auch auf vielfältige Entwicklungen, die bis in die Gegenwart reichen?

Darüber hinaus wurde überprüft, ob Islam oder Muslime als in Europa präsent und – historisch wie aktuell – zu Europa gehörig präsentiert werden, inwiefern Beschreibungen von Konfliktszenarien dominieren und ob diese Bedrohungssituationen erzeugen. Der Analyseleitfaden berücksichtigte außerdem einige curriculare Vorgaben hinsichtlich interkultureller Bildung sowie Kriterien „guter“ Geschichts- und Politikdidaktik. Fragen dazu lauteten: Erfolgt die Darstellung aus einer einseitigen Perspektive oder erhalten die Lernenden die Chance, verschiedene Wahrnehmungen und Deutungen kennen und abwägen zu lernen? Inwiefern wird ein Verständnis von Geschichte, Europa, aber auch Islam als sozialen und kulturellen *Konstrukten* vermittelt? Inwiefern spricht der Text erkennbar muslimische und nicht-muslimische Schülerinnen und Schüler beziehungsweise Lehrkräfte an?

Um diese Fragen zu beantworten, wurden bei jedem analysierten Text nicht nur die sprachlich-rhetorischen Mittel, sondern auch die grafische Gestaltung und die Arbeitsaufgaben untersucht.

---

<sup>2</sup> Gegenstand der detaillierten Untersuchung waren nach einer Vorauswahl 24 Schulbücher für die Sekundarstufe I und II aus dem Erscheinungszeitraum 2005 bis 2010.

## Ergebnisse

### Heterogenität der Unterrichtsmaterialien

Schon frühere Schulbuchstudien im Kontext einzelner Länder sind zu der Einschätzung gekommen, dass die Geschichte der islamisch geprägten Welt und die Gegenwart des Islam wenig kontinuierlich behandelt werden.<sup>3</sup> Dieses Ergebnis wird durch die vorliegende Studie bestätigt. Sie zeigt, dass Islam bzw. Musliminnen und Muslime in europäischen Schulbüchern nur punktuell thematisiert werden, wobei sich die ausführlichsten Darstellungen islamischer Geschichte und Kultur im Kontext des Mittelalters finden lassen. Mit dem Ende des 15. Jahrhunderts scheint jedoch die Geschichte der arabisch-islamischen Welt zu enden; ihre historische Entwicklung bis ins 19. Jahrhundert wird in kaum einem Schulbuch behandelt. Erst im Zuge von Krisen und Konflikten ab dem ausgehenden 19. und vor allem im 20./21. Jahrhundert kommt die Region wieder vor.

Die untersuchten Unterrichtsmaterialien haben sich in vielerlei Hinsicht als sehr heterogen bezüglich ihrer Einbindung in Fächer, Lehrpläne und didaktische Aufbereitung erwiesen. Daher ist zu betonen, dass die Aussagen der explorativen Studie Generalisierungen vornehmen (müssen), die der Gesamtheit der Schulbücher eines Faches und/oder eines nationalen Kontextes nicht ausnahmslos gerecht werden können. Es fanden sich in jedem Land Beispiele für positive, differenzierende Islamdarstellungen; dominierend sind jedoch pauschalisierende Präsentationen des Themas.

### Nationale Besonderheiten

Die Strukturanalyse der Bücher zeigt, dass, wie bereits in früheren Studien konstatiert wurde, Islam und Muslime hauptsächlich im Kontext des Mittelalters behandelt werden. Die spanischen Bücher befassen sich ausführlich mit den verschiedenen muslimischen Regenschaften in Andalusien als Teil der Geschichte Spaniens, eine Perspektive, die hier auch schon in Schulbüchern aus den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts auftaucht. In allen anderen Geschichtsbüchern finden sich Darstellungen der Beiträge arabisch-muslimischer Kulturen zur Übersetzung und Weiterentwicklung der Wissenschaften im

---

<sup>3</sup> Vgl. Falaturi 1986-1990; Ihtiyar, Jalil, Zumbrink 2004; Heine, Pratl 2009; Cajani 2008; Baquès, Tutiaux-Guillon 2008; Estivalèzes 2011; Foster, Karayianni 2008; Thobani 2010; Valls 2008; Jonker/Thobani 2010.

Anschluss an die griechisch-römische Antike. Die deutschen und die österreichischen Schulbüchern bilden insofern eine Ausnahme, als dass sie auch auf die Geschichte des Osmanischen Reiches eingehen. Ansonsten werden Islam und Muslime erst wieder im Rahmen politischer und sozialer Krisen und Konflikte im 20. und 21. Jahrhunderts erwähnt. Die dominanten Themen sind die Entkolonialisierung, der Nahostkonflikt, der internationale Terrorismus, der Islamismus, die „neue Weltordnung“ und der „Kampf der Kulturen“. In den deutschen Sozialkundebüchern nehmen Themen wie Migration oder Kopftuch- und Moscheestreit Bezug auf den Islam. In neueren englischen Geschichtsbüchern fällt auf, dass der islamistisch geprägte Terrorismus eine neue Rahmung erfährt, indem er zusammen mit dem Terrorismus der Provisional IRA und der PLO in ein spezielles Terrorismuskapitel eingeordnet wird. Als neues Thema taucht hier auch der Irakkrieg auf. Während in den Mittelalterdarstellungen „der Islam“ als solches – das heißt in seiner Gründungsgeschichte - thematisiert und dabei als Zivilisation, Religion oder politisches Reich gezeigt wird, geht es in den Gegenwartsdarstellungen eher um Musliminnen und Muslime mit islamischer, ethnisch-religiös konnotierter Identität. Allerdings wird „der Islam“ auch häufig in räumlicher Bedeutung als Umschreibung für den Nahen und Mittleren Osten gebraucht. Dies geschieht vor allem im Zusammenhang mit der Beschreibung von Konflikten, wobei die Begriffe islamische und arabische Welt teils synonym verwendet werden.

### **Ähnlichkeit der Deutungsmuster**

Alle Untersuchungen lassen erkennen, dass die Darstellungen des Islam in den verschiedenen Ländern jenseits nationaler Besonderheiten in Themenschwerpunkten bis heute große Ähnlichkeiten in den Deutungsmustern aufweisen.

Eine umfassende Gemeinsamkeit ist die Tatsache, dass der Islam – bis auf wenige bereits genannte Ausnahmen – als Gegenpart der Konstruktion europäischer Identität erscheint (Challand 2009+2010). Dabei ignorieren die Islamerzählungen die historische Koexistenz der Religionen auf dem Balkan und stellen Muslime nicht als genuinen Teil Europas dar (Jonker 2007+2009). Außereuropäisch beziehungsweise nicht-europäisch erscheint der Islam auch insoweit, als weder auf die bis in die europäische Gegenwart fortwirkenden Beiträge muslimischer Wissenschaften noch auf postkoloniale interkulturelle Debatten um Demokratie, Kultur und Religion verwiesen wird. Darüber hinaus wird Schüle-

rinnen und Schülern kein Verständnis historischer Verflechtungen zwischen Nachbarregionen oder wechselseitiger Projektionen in Identitätsprojekten vermittelt, wie sie das Paradigma des Orientalismus (Said 1979) beschreibt, das von der Spiegelbildlichkeit positiver und negativer Abgrenzungen ausgeht. Zudem sind für die aktuellen Schulbuchdarstellungen drei – aus früheren Studien schon bekannte – Charakteristika kennzeichnend, die sich mit den Begriffen Entzeitlichung, Homogenisierung und Essentialisierung zusammenfassen lassen und im folgenden an ausgewählten Beispielen erläutert werden.

### **Deutungsmuster der Entstehungs- und Expansionsgeschichte des Islam – Islam als Gesetzesreligion**

In den Darstellungen der frühen Entstehungs- und Expansionsgeschichte erscheint „der Islam“ oft als direkt und über Nacht verwirklicht im Sinne einer Religion mit politischem Ordnungsanspruch. Die Präsentationen der „Gründungsgeschichte“ konzentrieren sich auf die Darstellung der koranischen Gebote und der fünf Säulen muslimischer Religionspflichten. Dadurch wird nicht nur das religiöse Schrifttum als Grundlage *aller* kulturellen und politischen Entäußerungen in muslimisch geprägten Gesellschaften eingeführt, sondern auch der Eindruck verstärkt, dass (allein) diese religiösen Regeln das Handeln aller Musliminnen und Muslime in Vergangenheit und Gegenwart bestimmen. Nur selten finden sich Hinweise auf Ungleichzeitigkeiten des Offenbarungsgeschehens, der mündlichen Überlieferung, der Verschriftlichung sowie schließlich der differenzierten rechtlichen Kodifizierung von religiösen Geboten. Auf Unterschiede zwischen religiösen Geboten und deren Interpretationen und Anwendungen wird an keiner Stelle eingegangen.

Mit der Ursprungserzählung der Entstehung und Expansion ist die Konstruktion eines imaginierten Kollektivs der Muslime verbunden, das sich – so die Botschaft – in „der muslimischen Welt“ bis heute (nur) nach den Regeln des Koran richte. In vielen Schulbüchern wird das Bild einer mehr oder minder homogenen islamischen Zivilisation oder Kultur. Durch den regionalen Fokus auf den Nahen Osten und den Maghreb sowie dadurch, dass religiöse Symbole wie die Farbe Grün – zum Beispiel auf Karten – oder eine Moschee benutzt werden, um muslimische Länder zu kennzeichnen, entsteht zudem oft der Eindruck, „islamisch“ und „arabisch“ seien identisch. Innerislamische Heterogenität wird allenfalls in Bezug auf die Unterscheidung zwischen Sunniten und Schiiten aufgezeigt.



Sowohl in Österreich als auch in Frankreich und Spanien wird Islam in Schulbüchern als Religion der Unterwerfung unter starre Regeln oder patriarchalische Kultur gezeigt. Häufig wird suggeriert, dass jedes Alltagsverhalten aller Musliminnen und Muslime auf die Religion zurückzuführen und von bestimmten Vorgaben bestimmt ist: „Für Moham-meds Anhänger, die Muslime, ist der Koran Glaubens- und Gesetzbuch für das Zusammenleben und das tägliche Verhalten“ (ÖBV 2007). Die Darstellungen lassen selten Raum für Differenzierungen, wie auch in folgendem Beispiel aus Spanien deutlich wird:

*Der Koran ist sehr wichtig im Leben der Muslime. Abgesehen davon, dass er die Grundlage der Religion darstellt gilt er außerdem auch als Quelle des islamischen Rechts und bildet die Grundlage richterlicher Entscheidungen.*

(Vicens Vives 2006a)

Die stetige Rückbindung der Phänomene an die Gründungs- und Expansionsphase entsteht vor allem durch die Bild- und Tempuswahl. So nutzen Schulbücher aus allen untersuchten Ländern aktuelle Fotos für die Illustration geschichtlicher Themen (z.B. Bilder aus Mekka oder von Kamelreitern in der Wüste).

*El Islam se desarrolló, en principio, en una zona de tierras esteparias o desérticas, a lo largo del Trópico de Cáncer, entre pueblos nómadas o seminómadas, dedicados a la ganadería y al comercio caravanero como medios de producción.*



Fernandez García, Antonio, M. Llorens, R. Ortega y J. Roig. 2006. Occidente. Historia de las civilizaciones y del arte. Barcelona: Vicens Vives, S. 128.

Dies suggeriert Unveränderlichkeit des Islam und verknüpft ihn oft mit der beduinischen Lebensweise. Unterschiedliche regionale oder lokale Entwicklungen werden ebenso verwischt wie Unterschiede zwischen damals und heute. Vielmehr werden bevorzugt direkte Verbindungslinien aus der Geschichte in die zu gegenwärtigen Debatten gezeichnet – so etwa in einem spanischen Schulbuch:

*Die Religion Islam ist mit ihren autoritären und patriarchalischen Strukturen an eine Zivilisation von Hirten und Bauern angepasst. Sie scheint heutzutage große Probleme zu haben, sich an die Strukturen der westlichen, technisch weiter entwickelten Zivilisation anzupassen.*

(Vicens Vives 2006a)

Zudem wird „dem Islam“ unter Bezugnahme auf den Djihad und die frühe Expansion des islamischen Reiches im Mittelalter die gewaltsame Expansion als besonderes Charakteristikum eingeschrieben. Besonders problematisch erscheint die Verknüpfung der Vergangenheit mit Gegenwartsproblemen aus dem Kontext von Terror und Migration, wie sie beispielsweise in mehreren österreichischen Schulbüchern vorgenommen wird. Mal werden hier die Selbstmordattentäter der Gegenwart mit der historischen Ausbreitung des Islam im Mittelalter in Bezug gesetzt, ein anderes Mal sollen Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit den „Türkenkriegen“ über einen Moscheeneubau mit Minarett an ihrem Schulort diskutieren. Auf diese Weise werden die heute in Österreich lebenden Musliminnen und Muslime mit kriegerischen Konflikten in Vergangenheit und Gegenwart in Verbindung gebracht und darüber hinaus solche kriegerischen Expansionen mit der „Expansion“ der Religionsfreiheiten muslimischer Migrantinnen und Migranten im öffentlichen Raum verknüpft (Dorner 2010).

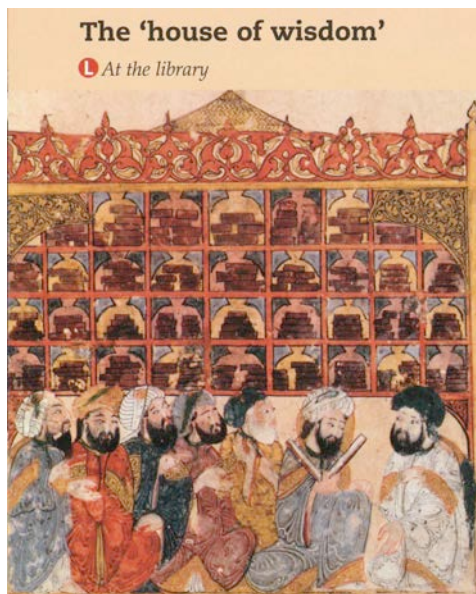
### **Deutungsmuster des mittelalterlichen Islam – homogen, kulturell überlegen, stagnierend**

Die Präsentation der Errungenschaften, die die Welt und Europa muslimischen Einflüssen bzw. Gesellschaften verdanken, ist charakteristisch für die Darstellungen des Islam im Mittelalter. Sie bildet ein Gegengewicht zur These der kontinuierlichen gewaltsamen Konfrontation zwischen Europa und „der muslimischen Welt“, wie sie in Kreuzzugser-

zählungen lange Zeit dominierten.<sup>4</sup> Die Verankerung einer historisch differenzierten Betrachtungsweise, die auch für die Vielfalt im Spektrum des Islam sensibilisiert, fehlt jedoch auch in den meisten aktuellen Schulbüchern.

Die muslimischen „Anderen“ werden oft in Abgrenzung gegenüber einem Christentum konstruiert, das sich im Spiegel der meisten Schulbücher selbst erst über diese Abgrenzung als Einheit definieren lernte. Dies trifft insbesondere auf die aktuellen Kreuzzugs-erzählungen und auf die Darstellung Andalusiens zu, in denen auf christlicher Seite durchaus zwischen verschiedenen Gruppen unterschieden wird, „die Muslime“ aber kollektiviert werden. Sie treten als *ein* Akteur auf. So heißt es zum Beispiel im Kontext von Al-Andalus: „Die Muslime kämpften gegen die Franken“ (Vicens Vives 2006b), oder im Zusammenhang mit den Kreuzzügen: „Die Muslime erobern Jerusalem“ (Vicens Vives 2006a).

In krassem Gegensatz zu den abwertenden Charakterisierungen des Islam als Religion und Kultur von „Hirten und Bauern“ stehen die positiven Hervorhebungen und differenzierenden Darstellung des Islam als urbane Hochkultur im mittelalterlichen Bagdad und Andalusien.



Dawson, Ian and Maggie Wilson. 2008. The Schools History Project: History Year 7. London: Hodder Education, S. 164/165.

<sup>4</sup> Solche Darstellungen befinden sich in Übereinstimmung mit Empfehlungen einschlägiger internationaler Netzwerke der Schulbuchrevision - UNESCO Initiative Euro-Arabischer Dialog „Learning to live Together“ oder des Europarats Vgl. „The Image of the Other in History teaching“ <http://www.coe.int> sowie das Konzeptpapier des North-South Centre [http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/HT-Lx-Med\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/HT-Lx-Med_en.pdf). Im Erscheinen in 2011 außerdem Al-Ashmawi, Fawzia / Dougi, Noureddine / Idrissi, Mostafa Hassan / Reiss, Wolfram / Riley, Michael / Thurfjell, David: On a Common Path. New Approaches to Writing History Textbooks in Europe and the Arab-Islamic World, ed. by the UNESCO and the League of the Arab States, Cairo.

Erklärt wird dieser Widerspruch nirgends. Besonders typisch ist die daraus folgende Ambivalenz spanische Schulbücher. Sie betonen einerseits die wissenschaftlichen Errungenschaften der muslimischen Herrschaftsperioden in Andalusien und die urbane multireligiöse Gesellschaft, verweisen aber gleichzeitig und gänzlich unkommentiert auf die Stagnation des Islam und auf Adaptionprobleme an die Moderne.

Vereinfachungen „des Islam“ heißt dabei nicht zwangsläufig Abwertung: In Bezug auf Andalusien und das Abbasidenreich haben sie ausdrücklich positive Konnotationen. Die Schülerinnen und Schüler werden durchweg über die wissenschaftlichen und kulturellen Errungenschaften der arabisch-islamisch geprägten Welt im Mittelalter ins Bild gesetzt. Das englische Werk *The Schools History Project* zum Beispiel schickt sie auf eine imaginäre Zeitreise vom mittelalterlichen England ins mittelalterliche Bagdad und fordert sie dazu auf, ihre vergleichenden Beobachtungen über die „Wunder Bagdads“ in einem Reisetagebuch festzuhalten (Hodder Education 2008). Im Zusammenhang mit Andalusien wird in einigen Büchern auch auf die Bedeutung der islamischen Prägung für die kulturelle Entwicklung Europas hingewiesen und Al-Andalus selbst zuweilen als „islamisches Europa“ bezeichnet (Oldenbourg 2008). Überdies werden die Lernenden dafür sensibilisiert, dass Geschichte aus verschiedenen Perspektiven gelesen werden muss: „Warum wäre es gefährlich“, fragen die Autoren des englischen Geschichtsbuches, „bei der Behandlung der Kreuzzüge entweder nur auf Richard oder Saladin einzugehen, anstatt über beide etwas herauszufinden?“ (Hodder Education 2008)

Neu ist auch, dass die Kreuzzüge nicht mehr nur mit Gewalt und Konflikt, sondern auch mit Kulturtransfer als positiver Nebenfolge in Verbindung gebracht werden. Vor allem die Übertragung von antikem Wissen wird in vielen Büchern hervorgehoben:

*Das geographische Wissen der Antike war im christlichen Mittelalter zu einem großen Teil verloren gegangen und wurde auch nicht bewusst gesucht. In der jüdischen und islamischen Kultur bemühte man sich um eine Sicherung und Weiterentwicklung des ‚Weltwissens‘ der Antike.*

(Oldenbourg 2008)

In allen genannten Beispielen wird jedoch die vereinfachende Rede über einen einzigen Islam aufrechterhalten; nur sehr selten finden sich Ansätze für Differenzierungen und

multiperspektivische Betrachtungen. Zu den wenigen Beispielen gehört das deutsche Buch *Mosaik* (Oldenbourg 2008), in dem von „islamischen Reichen“ im Plural die Rede ist, die Heterogenität „der islamischen Welt“ benannt und die Uneinheitlichkeit unter Christen und unter Muslimen im Kreuzzugskontext dargestellt wird. Das Osmanische Reich ist als multireligiöser Staat erfahrbar. Zudem gibt es mit der Schilderung der Kreuzzüge durch einen „christlichen“ und einen „arabischen“ Geschichtsschreiber sowohl Ansätze von Multiperspektivität als auch den Versuch, „den Islam“ als Konstrukt zu verstehen:

*In der arabischen Geschichtsschreibung haben die Kreuzzüge wenig Spuren hinterlassen, da sie nicht als eine einheitliche Bewegung gegen ‚den Islam‘ wahrgenommen wurden.*

(Oldenbourg 2008)

Im aktuellsten von uns untersuchten Schulbuch aus Spanien (Vicens Vives 2010) wird die Geschichte Andalusiens in die spanische Geschichte integriert und dem islamischen Erbe auf der iberischen Halbinsel viel Raum und eine differenzierte Analyse gewidmet. Bemerkenswert ist, dass die Entstehung von Al-Andalus nicht, wie in anderen Büchern, als feindliche Übernahme einer fremden, muslimischen Macht, sondern als eine Bevölkerungsverschiebung unter vielen dargestellt wird. Dabei wird detailliert auf die Ursachen der Invasion und verschiedene Akteure eingegangen; für verschiedene Phasen der Eroberung ist hier von verschiedenen Eroberern aus Nordafrika die Rede. Auch in der Darstellung der späteren andalusischen Gesellschaft wird der Aspekt der Multikulturalität und ethnisch-religiösen Vielfalt betont. So erfahren die Lernenden auch etwas über slawische Söldner in den Reihen des Militärs oder westgotische Konvertiten. Insgesamt werden also allzu eindeutige Identitäts- und Alteritätskonstruktionen umgangen und eine differenzierte Wahrnehmung einer Abfolge von unterschiedlichen Perioden muslimischer politischer Herrschaft(en) ermöglicht.

### **Deutungsmuster des Islam in der Gegenwart – politisch, bedrohlich und anders**

„Konflikt“ ist das Thema, unter dem die Phänomene zusammengefasst werden können, mit denen Islam und Muslime in der Gegenwart nahezu exklusiv in Verbindung gebracht

werden: Im Schulbuch tauchen sie ganz überwiegend (nur) im Zusammenhang mit politischen und sozialen Konflikten, Kriegen, Terrorismus und Fundamentalismus im Kontext internationaler Politik und Migration auf.

**CHAPITRE 9** La déstabilisation des relations internationales (1973-1991)

**séries ES-L-S**

Les accords de Paris (janvier 1973) mettent fin à la guerre du Viêt-nam. Il n'empêche que la guerre froide entre les deux supergrands est ravivée, de l'Asie à l'Amérique latine, de l'Afrique au Proche-Orient. C'est toutefois cette dernière qui occupe désormais le devant de la scène.

En décembre 1991, deux ans après la chute du mur de Berlin et l'effondrement des régimes politiques d'Europe de l'Est, l'URSS disparaît. Les blocs antagonistes cessent alors d'exister.

Comment est-on passé d'une reprise de la guerre froide à la disparition des blocs antagonistes ?  
Comment expliquer la succession d'affrontements durant les années 1970 et 1980 ?



**1 Le monde entre la fin de l'affrontement Est-Ouest...**  
Ronald Reagan, président des États-Unis et Mikhaïl Gorbatchev, président de l'Union soviétique viennent de signer le traité de Washington sur le désarmement nucléaire, en décembre 1987.

« Je défines les principes qui, selon moi, devraient fonder le nouvel ordre mondial destiné à remplacer celui de l'après-guerre : dépendance mutuelle des pays et des peuples, équilibre des intérêts, liberté de choix, responsabilité commune et quête de solutions acceptables par tous aux problèmes globaux de la planète. » Mikhaïl Gorbatchev, interview, Le Figaro, 1987.

166



**2 ... et l'affirmation de l'islamisme.**  
Étudiants islamistes brûlent à Téhéran le drapeau américain après la révolution islamiste de Khomeiny, fin 1979.

« Avec confiance, je dis que l'Islam éliminera l'un après l'autre tous les grands obstacles à l'intérieur comme à l'extérieur de ses frontières et fera la conquête des principaux bastions dans le monde [...] Ou nous connaîtrons tous la liberté ou nous connaîtrons une liberté plus grande encore, qui est le martyre. » Ayatollah Khomeiny 28 juillet 1987.




167

**CHAPITRE 10** À la recherche d'un nouvel ordre mondial

**séries ES-L-S**

En décembre 1991, l'Union soviétique tombe dans les oubliettes de l'histoire. La guerre froide est finie. Il ne reste plus qu'un seul « Grand », les États-Unis. On imagine alors que les idéologies totalitaires disparaîtront. L'optimisme règne. Dans les premières années du XXI<sup>e</sup> s., on attend encore le nouvel ordre mondial, celui qui devait instaurer la paix universelle, le triomphe de la démocratie et de l'économie de marché.

Pourquoi les années 1990 ressemblent-elles à la décennie des illusions ?  
Quelles transformations profondes les relations internationales subissent-elles ?



**1 Entre la chute du mur de Berlin...**  
L'ouverture du mur de Berlin.

« À l'heure où il se désagrège, l'Empire soviétique offre ce caractère exceptionnel d'avoir été une superpuissance sans avoir incarné une civilisation [...]. Sa dissolution rapide ne laisse rien debout : ni principes, ni codes, ni institutions, ni même une histoire. Comme les Allemands avant eux, les Russes sont ce deuxième peuple européen incapable de donner un sens à son XXI<sup>e</sup> siècle, et par là incertain sur tout son passé. » François Furet, Le Passé d'une Russie Éclatée par l'ère communiste au XXI<sup>e</sup> siècle, Laffont, 1995.

184



**2 ... et de nouveaux périls.**  
Le 11 septembre 2001, un deuxième Boeing déjoué par des terroristes islamistes vient s'écraser sur la seconde tour du World Trade Center à New York.

« La chute du mur ce fut un pur moment d'exaltation. Soudain, tous les espoirs dématérialisés réalisèrent. Les attaques terroristes du 11 septembre représentant l'invraisemblable [...] Ce que je veux dire, c'est que le 11 septembre a marqué une rupture. Tout le concept de rivalité entre l'Est et l'Ouest, qui avait dominé le monde pendant près d'un siècle, a soudain basculé. » Interview du rédacteur en chef Philippe Rouquier pour Le Figaro, 2 novembre 2001.



185

Das Spektrum der Verweise reicht von Einzelnennungen bestimmter Begriffe wie „islamistische Fundamentalisten“ über Infokästen, die religiöse Begriffe definieren, bis zur ausführlichen Erörterung der Frage, welche Rolle die Religion im Terrorismus spielt.



Brodkin, Alex, Ellen Carrington, Andrew Hill, Richard Kerridge, Greg Lacey and Bill Marriott. 2009. OCR GCSE History B Modern World. Edinburgh Gate: Heinemann, S. 145.

Dabei formulieren die Schulbuchtexte nicht explizit einen kausalen Zusammenhang zwischen dem jeweiligen Konflikt und Islam; allein durch die thematische Rahmung aber werden Islam und Muslime immer wieder mit dem Thema gewalttätiger Bedrohung verknüpft. Dies geschieht sogar auch bei Darstellungen, die versuchen, die Religion des Islam von der politischen Ideologie des Islamismus zu trennen. Beispiele für Demokratisierungs- und Säkularisierungsbestrebungen sowie fundamentalismuskritische Positionen innerhalb muslimisch geprägter Gesellschaften finden sich ebenso selten wie Verweise darauf, dass es auch hier – wie gerade jetzt der „arabische Frühling“ illustriert – ein ganzes Spektrum von Meinungen gibt.

Die beschriebene Begriffswahl konstruiert zudem ein homogenes islamisches Kollektiv. Begriffe wie „islamische Welt“, oder „islamische Konflikte“ tauchen in fast allen Darstellungen auf und werden häufig „der arabischen Welt“ gleichgesetzt. Zwar ist im Gegensatz zu den Mittelalterdarstellungen selten von „den Muslimen“ die Rede, aber eine fortgeschriebene Vereinheitlichung zeigt implizit den Islam als „vormodern“ im Gegensatz zur „modernen“ westlichen Welt. Unterschiede zwischen verschiedenen Staaten oder Glaubensrichtungen sowie zwischen Muslimen und Nicht-Muslimen werden dabei größtenteils ausgeblendet. In einem Abschnitt einer spanischen Darstellung, in dem es um

die iranische Revolution und die Golfkriege geht, heißt es: „Die islamische Welt hat Schwierigkeiten, sich an die heutige Welt anzupassen“ (Vicens Vives 2006a). Ein ähnliches Beispiel findet sich in dem Buch *Historia del Mundo Contemporáneo* (Vicens Vives 2006b), das in einem Kapitel über Fundamentalismus behauptet: „Die Trennung von Heiligem und Weltlichem, die heutzutage die westliche Kultur charakterisiert, ist etwas Fremdes für einen Muslim.“ Hier kommen zwei wesentliche Dimensionen einseitiger Wahrnehmung zusammen: neben die Kollektivierung der Muslime tritt die Positionierung „des Islam“ außerhalb der westlichen Welt über seine Charakterisierung als vormodern, unaufgeklärt und nicht säkularisiert

Die Assoziation von Islam mit Problemen beziehungsweise Konflikten findet sich auch in der Thematisierung von Migration. Besonders deutlich wird dies in dem deutschen Buch *Politik entdecken. Band 2 NRW* (Cornelsen 2009). Hier wird im Kapitel „Deutschland – ein Einwanderungsland“ der Islam als Merkmal der Immigranten und ausschließlich als Moment des Konfliktes gezeigt. Fragen danach, wie viele Moscheen es gibt, wie viele junge Türcinnen Kopftuch tragen oder wie viele Türcinnen in Zwangsehen leben, vermitteln, dass der Islam als Religion *das* zentrale Problem sei, wenn es um Fragen von Migration und schwieriger Integration geht. Typisch für die Verknüpfung von Einwanderung und Islam, der zumeist nur als von „außen“ kommend verstanden wird, sind auch die Illustrationen von „Ausländern“.

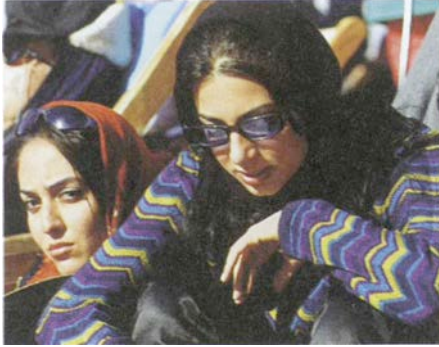


Heck, Stefan, Karl-Heinz Meyer, Jelko Peters und Heinz-Ulrich Wolf, Hg. 2008. *Politik und Wirtschaft verstehen. Nordrhein-Westfalen*. Braunschweig: Schroedel, S. 171.

So werden allein Bilder von kopftuchtragenden Frauen, aber keine von muslimischen Europäern gezeigt, die andere Lebensstile pflegen. Die Grafiken „Lebensumstände der Ausländer“ und „Schlechte Chancen für Migranten“ sind überwiegend problemfokus-



siert; gleiches gilt für die Fotografie zweier Frauen, von denen eine ein Kopftuch trägt. Die Bildunterschrift lautet unmissverständlich: „Fremd in Deutschland“. Durch Verwendung des „Kopftuchmotivs“ und dessen Zuordnung zu Phänomenen wie „Ausländer“ und „Fremdheit“ scheint es, als seien die Themen Islam, Fremdheit und Ausländerstatus unauflöslich miteinander verbunden.



Frauen im Iran mit Kopftuch und westlich gekleidet – ein Widerspruch?

Gutschner, Peter und Christian Rohr. 2006. Geschichte aktuell 2 für die AHS-Oberstufe, 7./8. Klasse. Linz: Veritas, S. 150.

Im Kontext von Konflikten, die durch Immigration entstehen, haben drei von vier Beispielen in diesem Buch einen eindeutigen Islambezug. Ausländer, unter die Musliminnen und Muslime kollektiv (als Türken) subsumiert werden, erscheinen als Problemgruppe; bisweilen findet sich ein dezidiertes Opferdiskurs. Über Begriffe wie „Ausländische Mitbürger“ oder „Türkische Mitbürger“ sowie Formulierungen wie „was wir über ‚sie‘ wissen“ werden – ob intendiert oder nicht – symbolische Grenzen gezogen. Es werden zwei einheitliche, klar voneinander abgrenzbare Kollektive konstruiert: „Mehrheitsgesellschaft“ und „Ausländer“. Eine neue Generation deutscher oder europäischer Musliminnen und Muslime ist in einer solch dichotomischen Wahrnehmung schlichtweg nicht präsent.

Dabei enthalten einige der analysierten Materialien durchaus Schilderungen, die ein Bemühen um eine differenzierte Sicht- und Darstellungsweise und eine Auflösung des gängigen Problem- und Konfliktnarrativs erkennen lassen. Dazu gehören insbesondere Versuche, Islam und Islamismus zu unterscheiden und eine ursächliche Verknüpfung von Terrorismus und Islam zu vermeiden. Ein Beispiel dafür ist der österreichische Band *Geschichte. Aktuell 2*. Im Rahmen des Themenfeldes „Die Bedrohung demokratischer Gesellschaften“ werden im Unterkapitel „Terrorismus als globale Gefahr“ islamistischer Terrorismus und seine Folgen behandelt. Der vermeintlich kulturell-religiös fundierte Gegensatz zwischen dem Westen und dem Islam wird hingegen im Unterkapitel

„Karikaturenstreit – ein ‚Kampf der Kulturen?‘“ thematisiert. Mit Blick auf diese These erläutert der Text:

*Einfache Antworten gibt es nicht. Es ist zu **unterscheiden** zwischen der **islamischen Religion**, deren Gläubige vor allem ihre Religion ausüben wollen, und jenen, die aus verschiedenen Gründen einen **fundamentalistischen Islamismus** verkünden. Dieser fordert eine Rückkehr zum Koran als unverfälschter Glaubensquelle und die Herstellung einer Gemeinschaft, in der die Scharia alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens bestimmt. So ist etwa der Iran seit 1979 ein islamischer Staat. Doch radikale Islamisten sind in der arabischen Welt eine Minderheit. Zu ihnen zählen etliche terroristische Gruppierungen, so auch die derzeit wohl bekannteste, Al-Kaida.*

(Veritas 2006, Hervorhebungen im Original)

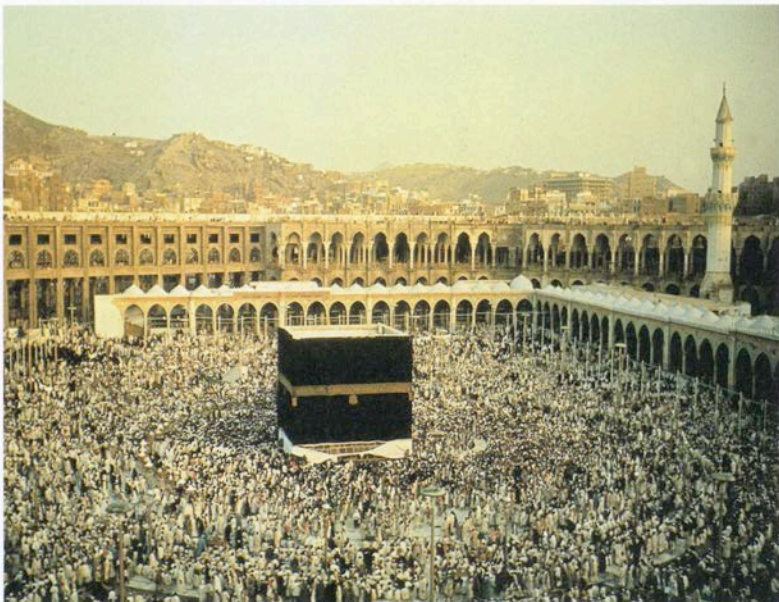
Auch in der weiteren Darstellung schreibt der Text explizit gegen die Verquickung von Terrorismus und Islam an. Ein weiteres Beispiel findet sich in einem spanischen Buch, in dem es heißt: „Trotz des Radikalismus einiger religiöser Gruppen stehen nicht alle kulturellen Manifestationen des Islam im Zusammenhang mit religiösem Fundamentalismus“ (Edebé 2008).

Einerseits sind diese Bemühungen um Differenzierung zu würdigen. Andererseits sind sie noch keineswegs verbreitet und verweisen zudem darauf, dass hier ausdrücklich etwas gesagt werden „muss“, was für das Christentum als selbstverständlich betrachtet werden kann.


## **Fazit**

Die Dimension der Entzeitlichung bildet vor dem Hintergrund der aktuellen öffentlichen Debatten um die Rückständigkeit des Islam und seine mangelnde Passfähigkeit mit modernen europäischen Gesellschaften den derzeit zentralen Konstruktionsmechanismus. Er integriert andere Dimensionen der Vereinfachung wie Homogenisierung und Essentialisierung. Von Entzeitlichung kann gesprochen werden, wenn sich die Repräsentation von Islam hauptsächlich auf das Mittelalter und die Darstellung des Glaubenssystems bezieht. Durch das Ausblenden der nachfolgenden Entwicklungen entsteht der Eindruck, islamische Kultur und islamisches Denken habe keine Entwicklung durchlaufen und sei nicht dynamisch. Die Bildauswahl verstärkt häufig den Eindruck der Atemporalität, in-

dem aktuelle Fotos zur Bebilderung der Anfänge und Ausbreitung des Islam eingesetzt werden oder umgekehrt mittelalterliche Miniaturen Gegenwartsdarstellungen illustrieren.<sup>5</sup>



Descubre...



**La Meca**

Ya antes de Mahoma **La Meca** era un lugar de peregrinación de los árabes. En esta ciudad existe desde época preislámica un centro religioso llamado **Kaaba** (casa de Dios), donde se conserva una Piedra Negra, probablemente un meteorito, que es venerada por los árabes.

- 1** Describe el santuario de La Meca teniendo en cuenta lo que has leído y lo que ves en la ilustración.
- 2** ¿Qué importancia tuvo La Meca en la vida de Mahoma? ¿Qué referencias a La Meca hay en los preceptos básicos del Islam?

*Cada año visitan el santuario de La Meca miles de peregrinos musulmanes.*

García Sebastián, Margarita, C. Gatell Arimont, M. Llorens Serano, J. Pons Granja, R. Ortega Canadell, J. Roig Obiol and C. Viver Pi-Punyer. 2006. Limes. Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Barcelona: Vicens Vives, S. 12.

Entzeitlichung entsteht also zum Teil durch diese Lücke in der Erzählung einer Entwicklungsgeschichte vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Die zuvor in den Beschreibungen der Gründungsgeschichte festgelegte Essentialisierung des Islam fußt auf der mangelnden Trennschärfe zwischen Religion, Kultur und Politik, die sich als roter Faden durch die Darstellungen zieht. Sie erschwert es Schülerinnen und Schülern zwischen kulturellen und politischen Vergangenheiten einerseits und Setzungen durch religiöse Schriften andererseits zu unterscheiden.

Diese Grundstruktur der Islamdarstellung samt einer Darstellungslücke zwischen Mittelalter und Moderne findet sich – in Variationen – in den Schulbüchern aller untersuchten Länder, was es rechtfertigt, hier von einer europäischen Geschichtskonstruktion zu sprechen.

<sup>5</sup> Vgl. zu diesen Aspekten vor allem Bouayed o.J., Baquès, Tutiaux-Guillon 2008; Serrat et al. 2010, Foster/Karayianni 2009, Thobani 2010; Estivalèz 2011, Tworuschka, M. 1986, vgl. auch El Halougi 2002; El Halougi o.J.

Positive Darstellungen des mittelalterlichen Islam führen zwar weg vom Feindbild, rütteln jedoch solange nicht an der mangelnden Passfähigkeit des Islam mit Europa, wie sie ihn als Element von „Fortschritt“ ausschließlich in der Vormoderne verorten. Eine angemessene Wahrnehmung geteilter Geschichte und geteilter Gegenwart kann nur stattfinden, wenn die Lücke der Erzählung bis zur Gegenwart gefüllt wird. Ungleichzeitigkeit (modern versus vormodern) bleibt eine bedeutende Säule des *othering* (Fabian 1983). Schülerinnen und Schüler werden auf eine Dichotomie zwischen homogenen Kollektiven orientiert, wenn nicht gleichzeitig differenzierte Bilder von Heterogenität innerhalb der Kollektive und von Überschneidungen vermittelt werden.

### **Eurozentrismus als grundlegendes Element**

In anderen wissenschaftlichen Studien zu europäischen Geschichtswahrnehmungen (Conrad/Randeria 2002) und in Schulbuchanalysen (Schissler 2003) wurde bereits auf das Phänomen des Eurozentrismus aufmerksam gemacht, der insbesondere durch den Ausschluss der „Anderen Europas“ aus der modernen Geschichte charakterisiert ist.

Das Bild kultureller Stagnation muslimisch geprägter Gesellschaften nach dem Mittelalter muss auch in diesem Kontext gesehen werden. Als Eurozentrismus kann laut Conrad und Randeria die Annahme verstanden werden, die moderne Geschichte sei gleichbedeutend mit der Ausbreitung westlicher Errungenschaften, so dass die Zukunft eine fortschreitende Verwestlichung sein müsse. (Conrad/Randeria 2002). Dementsprechend wird die „Weltgeschichte“ (nur) aus einer europäischen Perspektive erzählt und eine normative Perspektive vermittelt, in der das Projekt der europäischen Moderne als Erfolgsgeschichte einer autonomen Entwicklung erscheint. Da das Mittelalter *per definitionem* zwar zu Europa jedoch nicht konstitutiv zur (europäischen) Moderne gehört, stellt die Aufwertung der „islamischen Zivilisation“ im Kontext des Mittelalters das eurozentrische Selbstverständnis auch nicht in Frage. Folgerichtig fehlen in der Erzählung der Moderne Musliminnen und Muslime: In allen untersuchten Schulbüchern, die chronologisch vorgehen, beginnt unmittelbar nach der „islamischen Zivilisation“ im Mittelalter die Beschäftigung mit der „europäischen“ Neuzeit.

Auch für die Gegenwartsdarstellung lassen sich die Auswirkungen eurozentrischen Denkens verfolgen. Dazu zählt vor allem die teils mangelnde Beschäftigung mit dem Kolonialismus, die sich z.B. anhand der Algerien(kriegs)-Darstellung der französischen Bü-

cher nachzeichnen lässt. Die massiven kulturellen Transformationen, die sich in muslimisch geprägten Ländern im Zuge des Kolonialismus vollzogen haben, und die damit verbundene Ambivalenz der Reaktionen zwischen Annahme und Ablehnung des „Westens“ bleiben hinter der Darstellung von Kolonialismus lediglich als formal-politische Herrschaft verborgen. Damit können die Veränderung von Religion und religiösen Repräsentationen in globalen Machtverhältnissen nicht thematisiert werden. Islamismus wird nicht als Protestbewegung deutlich, die Vergangenheit zitiert, aber tatsächlich ein modernes Phänomen ist. Darüber hinaus wird der politische Islam in der Auseinandersetzung mit seinen Gegenpositionen und Zwischenpositionen im Inneren muslimisch geprägter Gesellschaften und in der Migration nicht fassbar.

Wer Kritik am Eurozentrismus ernst nimmt, der wird sich darum bemühen (europäische) Geschichte auch aus anderen Perspektiven zu erzählen, die Beiträge der „Anderen“ zur europäischen Moderne sichtbar zu machen und heutige Phänomene mit globaler Spannweite als Kontinuitäten der Verflechtungsgeschichte zu deuten.

### **Ausblick**

Das Medium Schulbuch sperrt sich bis zu einem gewissen Grade gegen die Analyse von Islamophobie. Bei einer Schulbuchanalyse kann es nicht wie bei Meinungsumfragen um die Rekonstruktion von individuellen Haltungen gegenüber Musliminnen und Muslimen gehen. Wie aktuelle Schulbuchdarstellungen im Klassenzimmer rezipiert und verhandelt werden und welche Haltungen sie bei Schülerinnen und Schülern oder auch Lehrkräften mit und ohne muslimischen Hintergrund im Schnittfeld des Einflusses einer Vielfalt von Medien ausprägen, bleibt eine komplexe und bislang nicht verlässlich untersuchte Fragestellung.

Die hier vorgestellte Analyse zeigt jedoch, dass Schulbücher mit ihren Simplifizierungen des Islam und ihren problematischen Erzählungslücken kaum geeignet sind, Lernende gegen islamophoben Populismus zu immunisieren. Im Gegenteil, die im Subtext oft erkennbare Auffassung, europäische Moderne habe sich autonom und im Gegensatz zum Islam mit fortschreitender Aufklärung bruchlos weiterentwickelt, konvergiert mit der Geschichts- und Identitätspolitik islamophober Populisten.

Bezieht man die Ergebnisse der Schulbuchstudie auf die Debatte um die Bildungsinklusion der zweiten und dritten Generation von muslimischen Zuwanderern in gegenwärtigen europäischen Einwanderungsgesellschaften, dann lassen sich Schlussfolgerungen ziehen, die in weiteren empirisch ausgerichteten Forschungsprojekten zur Rezeption von Schulbuchinhalten im Klassenraum überprüft werden müssen. So steht zu vermuten, dass Pauschalisierungen über „den Islam“ negativ auf die Chancen von Schülerinnen und Schülern muslimischer Zugehörigkeit wirken, sich europäisch zu identifizieren und von anderen als europäisch wahrgenommen zu werden. Ist dies aber so, dann birgt die symbolische Ausgrenzung insgesamt das Risiko, dass Bildungsinklusion und soziale Kohäsion in den für viele Schulen inzwischen typischen heterogenen Lerngemeinschaften beeinträchtigt und Schülerinnen und Schüler mit muslimischem Hintergrund demotiviert werden, sich über Bildung gesellschaftlich zu beteiligen. Umgekehrt erhalten Schüler ohne muslimischen Hintergrund kaum Anregungen, Ähnlichkeiten oder Gemeinsamkeiten mit Mitschülern muslimischer oder weiterer ethnisch-religiöser Zugehörigkeiten wahrzunehmen.

Die Darstellungen wirken kaum darauf hin, Toleranz einzuüben, mit Pluralität umzugehen oder zwischen religiösen Modellen und unterschiedlichen gesellschaftlichen und individuellen Praxen von Islam und Säkularität zu unterscheiden; eine Fähigkeit, die in Bezug auf das Christentum für die meisten Lehrkräfte und Schüler selbstverständlich sein dürfte. Durch die Verabsolutierung des Islam als unzeitgemäß und kulturell nicht passfähig und die Kollektivierung der Muslime allein über ihre religiöse Zugehörigkeit tragen gegenwärtige Bildungsmedien noch immer mit dazu bei, dass Menschen muslimischer Religionszugehörigkeit in Europa Außenseiter bleiben, die in Zeiten einer „gefühlten“ Krise zur Zielscheibe emotional aufgeladener Ablehnung und Diskriminierung werden können.

### **Empfehlungen für Schulbücher**

Die präsentierten Ergebnisse zeigen deutlich, dass zukünftige Maßnahmen für Schulbücher auf Differenzierung und gegen eine Essentialisierung von Muslimen als „Anderer“ außerhalb Europas gerichtet sein sollten. Dies kann erreicht werden durch eine Darstellung der muslimischen Dimension Europas, eine differenzierten Betrachtung der muslimischen Vielfalt und durch die Thematisierung von Säkularisierung in islamischen Gesellschaften.

## **Islam und Europa – Inklusion statt Abgrenzung**

Zugehörigkeit zu Europa sollte nicht in Abgrenzung zu muslimischer Zugehörigkeit oder anderen religiösen Zugehörigkeiten verstanden werden. Stattdessen müssen Beiträge anderer Kulturen zum modernen Europa in die Erzählung der eigenen Geschichte integriert und so eine grenzdurchlässige Identifikation ermöglicht werden. Die europäische moderne Entwicklung ist als Prozess zu verstehen, der unter Beiträgen außereuropäischer „Anderer“ sowie durch Migrationsgeschichten und in Auseinandersetzung mit „Anderen“ in kolonialen Herrschaftskonflikten stattgefunden hat und darüber hinaus durch die Geschichte der Arbeitsmigration sowie Gegenwartsdebatten um religiöse und ethnische Vielfalt in Europa bedeutend geprägt wurde und wird. Daraus ergeben sich Möglichkeiten für eine Revision von Schulbüchern, etwa durch:

- Darstellungen eines Islam *in Europa*, zum Beispiel in Südosteuropa, wo seit vielen Jahrhunderten Muslime leben;
- Deutlichere Verweise auf die Relevanz der Beiträge muslimischer Zivilisationen zur europäischen Entwicklung, beispielsweise die in unsere Gegenwart hineinreichende Präsenz arabisch-muslimischen Erbes in Wissenschaften und Alltag;
- Darstellung der Beteiligung von Juden, Christen und weiteren Gruppen an der Entwicklung muslimischer Zivilisationen in Vergangenheit und Gegenwart;
- Beschreibung der Kolonialzeit und der postkolonialen Zeit als Zeit gleichzeitiger Konfrontation und gegenseitiger Beeinflussung;
- Vorstellung von Persönlichkeiten, die kulturelle Hybridität oder Verbindungen in Geschichte und Gegenwart verstehen lassen, z.B. Friedrich II., Moses Maimonides oder Albert Memmi, Taha Hussein, Intellektuelle und Persönlichkeiten muslimischer Herkunft im heutigen Europa oder den USA.

## **Islam als Vielfalt**

Empfehlenswert ist, Schulbuchdarstellungen so anzulegen, dass sie eine differenzierte Wahrnehmung muslimischer Vielfalt ermöglichen. Islam sollte nicht als homogene Einheit, sondern als vielseitiges und uneinheitliches Konstrukt erscheinen. Das bedeutet konkret beispielsweise:

- Beschreibung der Kreuzzüge unter Verweis auf die unterschiedlichen muslimischen und christlichen Parteien in ihren jeweiligen Koalitionen, anstelle einer Konstruktion zweier einheitlicher Blöcke;
- Differenzierungen der „Islame“ weltweit, die in unterschiedliche politische Regime eingebunden sind und an verschiedene vorislamische Gesellschaftsordnungen anknüpfen ;

- Darstellung des vielfältigen Islam in europäischen Einwanderungsgesellschaften anhand von Beispielen religiöser und nicht-religiöser Vereinen und Verbänden, ihrer Rolle im Prozess der Integration
- Einführung von Beispielen politischer und religiöser Praxen, die rigiden schriftorientierten Auslegungen des Islam nicht entsprechen, etwa die Vorstellung historischer weiblicher Gelehrter oder muslimischer Politikerinnen der Gegenwart.

### **Musliminnen und Muslime heute – Islam, Islamismus und Säkularisierung**

Bisher weisen die Curricula den Themen der politischen Relevanz von Religion und dem Erscheinen der Religion im öffentlichen Raum moderner Gesellschaften keinen systematischen Ort zu. Zusammenhänge von Säkularisierung und religiös konnotierten Praxen werden weder für die heutigen europäischen Gesellschaften noch für postkoloniale muslimisch geprägte Gesellschaften erklärt.

Im Bereich der politischen Bildung sind Schulbucheinträge zu Säkularität und Religion heute dringend erforderlich. Empfehlenswert ist dabei:

- Ähnlichkeiten der Strukturierung von Religionen und ihre Verschränkungen mit Politik in Form von religiösen Nationalismen vor dem Hintergrund von funktionaler Differenzierung (z. B. nach Politik, Religion, Markt) und Globalisierung zu vermitteln;
- die verschiedenen Phasen des Islamismus vom antikolonialen Widerstand über den politischen Islam bis hin zu identitätspolitischem Islam und Terror zu zeigen;
- säkulare Stimmen und Zivilgesellschaft in muslimisch geprägten und Migrationsgesellschaften ebenfalls darzustellen;
- die sich in der Gegenwart global ausbildende Marktförmigkeit der Religionen, die Konversionen und religiöse Individualisierung befördert, zu thematisieren.



## Literatur

### Liste der analysierten Schulbücher

#### Deutschland

- Cornelsen 2009. *Politik entdecken. Band 2. NRW*. Frankfurt am Main.
- Cornelsen 2010. *Kursbuch Geschichte. Von der Antike bis zur Gegenwart*. Berlin.
- Oldenbourg 2008. *Mosaik. Der Geschichte auf der Spur. Vom Mittelalter bis zum Ersten Weltkrieg*. München.
- Schroedel 2006. *Mensch und Politik SII. Gesamtband NRW*. Braunschweig.
- Schroedel 2008. *Politik und Wirtschaft verstehen. Nordrhein-Westfalen*. Braunschweig.
- Westermann 2005. *Horizonte 7. Geschichte Gymnasium Bayern*. Braunschweig.

#### Frankreich

- Bordas 2005. *Historie Géographie 5e*. Sejer.
- Bordas 2007. *Historie Géographie 3e*. Sejer.
- Hachette Éducation 2004. *Histoire Terminales ES – L – S*. Paris.
- Hatier 2006. *Histoire 2de*. Paris.

#### Großbritannien

- Heinemann 2009. *OCR GCSE History B Modern World*. Edinburgh Gate.
- Hodder Education 2008. *The Schools History Project: History Year 7*. London.

#### Österreich

- Dorner 2010. *ZeitenBlicke 2*. Wien.
- Dorner 2010. *ZeitenBlicke 3*. Wien.
- ÖBV 2007. *Geschichte und Geschehen 2*. Wien.
- ÖBV 2008. *Geschichte und Geschehen 3*. Wien.
- ÖBV 2009. *Geschichte und Geschehen 4*. Wien.
- Veritas 2006. *Geschichte aktuell 2 für die AHS-Oberstufe, 7./8. Klasse*. Linz.

#### Spanien

- Edebé 2008. *Historia del Mundo Contemporáneo. Bachillerato*. Barcelona.
- Vicens Vives 2006a. *Occidente. Historia de las civilizaciones y del arte*. Barcelona.
- Vicens Vives 2006b. *Historia del Mundo Contemporáneo. Bachillerato*. Barcelona.
- Vicens Vives 2006. *Limes. Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona.
- Vicens Vives 2009. *Historia de España. 2do curso de Bachillerato*. Barcelona.
- Vicens Vives 2010. *Hispania. Historia de España*. Barcelona.

## Sekundärliteratur

- Baquès Marie-Christine & Tutiaux-Guillon Nicole. 2008. Los Arabes, el islam y los turcos en la enseñanza de la historia en el sistema educativo francés contemporáneo: entre la tradición educativa y el contexto sensible. In *Conociendo al otro. El Islam y Europa en sus manuales de historia*, ed. Luigi Cajiani. Madrid: Fundación Atman y Santillana.
- Bouayed, Anissa. o.J. *Le monde arabe: mots et images dans les manuels scolaires de la France laïque*. <http://www.islamlaicite.org/article202.html> (abgerufen 30.08.2010).
- Challand, Benoît. 2009. European Identity and Its External Others Seen from History Textbooks (1950-2005). *Journal of Educational Media, Memory, and Society* Vol. 2/1, 60-96.
- Challand, Benoît. 2010. Intertwined Identities. A gender-based reading of the visual representations of contemporary Islam in European textbooks (1950-2008). In *Narrating Islam. Interpretations of the Muslim World in European Texts*, ed. Gerdien Jonker und Shiraz Thobani, 120-151. London: I.B. Tauris.
- Conrad, Sebastian und Shalini Randeria. 2002. Einleitung. Geteilte Geschichten – Europa in einer postkolonialen Welt. In *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*, ed. Sebastian Conrad und Shalini Randeria, 9-49. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.
- El Halougi, Mostafa. 2002. *La notion de Djihad dans les écoles françaises*, abrufbar unter: <http://oumma.com/La-notion-de-Djihad-dans-les> (Teil 1) <http://oumma.com/La-notion-de-Djihad-dans-les,336> (Teil 2) (abgerufen 02.09.2010).
- El Halougi, Mostafa. o.J. *The image of the Arabo-Islamic Culture in the European History Textbooks*. <http://www.swedenabroad.com/SelectImage/55984/ImageofArabo-IslamicCultureinEuropeanHistoryTextbooks.pdf> (abgerufen 02.09.2010).
- Estivalèzes, Mireille. 2011. Teaching about Islam in History Curriculum and Textbooks in France, in: Marie McAndrew, ed: Teaching about Islam and the Muslim World. Textbooks and Real Curriculum. *Journal of Education, Memory, and Society* 3/1: 45-60.
- Fabian, Johannes. 1983. *Time and the Other. How Anthropology makes its Object*. New York: Columbia University Press.
- Falaturi, Abdoljavad, ed. 1986-1990. *Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland*. Braunschweig: Georg Eckert Institut.
- Foster, Stuart und Eleni Karayianni. 2008. La imagen de los pueblos árabe-islámicos en los libros de texto ingleses de historia. In *Conociendo al otro. El Islam y Europa en sus manuales de historia*, ed. Luigi Cajiani, 279–331. Madrid: Santillana [Foster, Stuart und Eleni Karayianni.; Portrayals of Arab-Islamic Peoples in English History Textbooks].
- Heine, Susanne und Marianne Pratl. 2009. Auf holprigen Wegen. Die Darstellung des Islams in österreichischen Schulbüchern, Fach Geschichte, 5.-8. Schulstufe. In *Islamophobie in Österreich*, ed. John Bunzl und Farid Hafez, 57–87. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Ihtiyar, Neşe, Safiye Jalil und Pia Zumbrik. 2004. Der Islam in deutschen Schulbüchern (1995-2002). *Internationale Schulbuchforschung* 26/3: 223-288.

- Jonker, Gerdien und Shiraz Thobani, ed. 2010. *Narrating Islam. Interpretations of the Muslim World in European Texts*. London: I.B. Tauris.
- Jonker, Gerdien. 2007. Zum Stand der Schulbuchforschung am Beispiel „Islam“ in den deutschen Geschichts- und Geografiebüchern. In *Religionen in der Schule. Bildung in Deutschland und Europa vor neuen Herausforderungen*, ed. Herbert-Quandt-Stiftung, 34 -47. Bad Homburg v.d. Höhe: Herbert-Quandt-Stiftung.
- Jonker, Gerdien. 2009. Europäische Erzählmuster über den Islam. In *Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen*, ed. Thorsten Gerald Schneiders, 71-85. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Said, Edward. 1979. Orientalismus. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch.
- Schissler, Hanna. 2003. Der eurozentrische Blick auf die Welt. Außereuropäische Geschichten und Regionen in deutschen Schulbüchern und Curricula. Gutachten des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung für das Bundespräsidialamt. In *Internationale Schulbuchforschung*, 155-166. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung.
- Serrat, Mélanie, Béatrice Hugédé und Jaqueline Costa-Lascoux. 2010. Le monde arabo-musulman dans les manuels scolaires français. Histoire, géographie, éducation civique, français. Étude comparative des manuels scolaires dans le cadre du dialogue euro-arabe, coordonnées conjointement par les commissions française et marocaine pour l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). Étude entreprise à la demande de la Commission française pour l'UNESCO. Institut national de recherche pédagogique, Document de Travail, Mars 2010.
- Thobani, Shiraz. 2010. Peripheral vision in the national curriculum: Muslim history in the British educational context. In *Narrating Islam. Interpretations of the Muslim World in European Texts*, ed. Gerdien Jonker und Shiraz Thobani, 234–256. London: I.B. Tauris.
- Tworuschka, Monika. 1986. Der Islam in den Schulbüchern der BRD. *Analyse der Geschichtsbücher zum Thema Islam*. Braunschweig: Georg Eckert Institut.
- Valls, Rafael. 2008. La imagen del islam en los actuales manuales escolares españoles de historia. In *Conociendo al otro. El Islam y Europa en sus manuales de historia*, ed. Luigi Cajani, 73–122. Madrid: Santillana.

Das Georg-Eckert-Institut erforscht Schulbücher und schulrelevante Bildungsmedien aus kulturwissenschaftlich-historischer Perspektive. Es stellt wichtige Infrastrukturen für das interdisziplinär angelegte Feld bereit und trägt aktiv zu dessen Vernetzung bei. Seine Forschungsbibliothek zieht mit ihrer einzigartigen Sammlung von internationalen historischen und aktuellen Schulbüchern Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an. Das Institut ist Mitglied der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL) und stellt seine Forschungsergebnisse der Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit zur Verfügung.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter: 61  
Gesamtbudget: 4,3 Millionen Euro  
Institutioneller Haushalt: 2,5 Millionen Euro  
Eingeworbene Drittmittel (DFG etc.): 1,8 Millionen Euro  
Rechtsform: Anstalt des Öffentlichen Rechts

[Stand August 2011]

Kontakt Presse: V.i.S.d.P. Verena Radkau  
radkau@gei.de , Tel. +49 531 5909954

Direktorin: Prof. Dr. Simone Lässig  
sekretariat@gei.de , Tel. +49 531 5909951

Referentin: Sabine Lucia Müller  
salucia@gei.de , Tel. +49 531 5909949