

Gerdien Jonker

## **Das Eigene und das Fremde**

### **Die islamische Welt im deutschen Geschichtsunterricht**

#### **Einführung**

Das Georg Eckert Institut für Internationale Schulbuchforschung wurde nach dem zweiten Weltkrieg aus Friedensgründen aufgebaut. Damals lag der Schwerpunkt auf Deutschland und seine Nachbarn. Das GEI richtete binationale Kommissionen ein (Polen- Deutschland, Deutschland-Frankreich etc.), die gemeinsam versuchten, den vergangenen Krieg in den Schulbüchern aufzuarbeiten.

Ziel unserer Arbeit heute ist es, zu fragen, wie Andere (nationale Nachbarn, ethnische Minderheiten, andere Religionen) in den Lernmedien dargestellt werden, wie dabei die eigene Identität konstruiert wird und wo wir gegebenenfalls zu einer Deeskalierung zu auftauchenden Feindbildern beitragen können. Dabei konzentrieren wir uns auf die, für die Politik relevanten, Geschichts-, Geographie- und Sachkundebücher, die einen reichen Bestand des GEI bilden. Die Bibliothek umfasst gegenwärtig 250.000 Schulbücher aus 70 verschiedenen Ländern. Lehrmaterialien, die im Religionsunterricht benutzt werden fallen traditionell außerhalb dieser Sammeltätigkeit. Für das Thema, das ich im Folgenden vorstellen möchte, könnte ich mich aber eine Erweiterung in der Richtung vorstellen.

Gegenwärtig wird im GEI eine Projektgruppe aufgebaut, die den Dialog und die Zusammenarbeit mit der islamischen Welt über den Inhalt von Schulbüchern anstrebt. Wir haben uns den Namen:

„Images of Self and Other. Europe and the Muslim World“ gegeben.

An den Titel können Sie ablesen, dass es uns nicht um die Richtigstellung religiöser Sachverhalte in den Schulbüchern geht, sondern um die gegenseitige

Wahrnehmung zwischen Europa und seinen muslimischen Nachbarn, und damit auch um die Selbstwahrnehmung. So fragen wir: Ist Europa so christlich wie der Papst behauptet? Was sind die verschiedenen Wurzeln Europas?

Stellen wir uns zwei von einander getrennte Blöcke vor, hier die muslimische Welt, dort die christliche Zivilisation? Oder sollten wir besser von Regionen sprechen – darunter Westeuropa, die europäisch-asiatische Region und Nordafrika - die auf unterschiedliche Weise von den drei monotheistischen Religionen geprägt worden sind?

Mein Ziel wird es heute sein, Ihnen zu erklären, wie der Islam ins deutsche Schulbuch kam, was die Erzählung dort heute macht und was man tun könnte, um Stereotypen und Feindbilder entgegen zu wirken. Damit möchte ich für eine Fortsetzung der Zusammenarbeit werben. Das Eckert Institut wurde bereits 1999 und 2003 vom Forum für Dialog nach Teheran eingeladen. Wir sind daran interessiert, den begonnenen Dialog zu vertiefen.

Der Vortrag ist wie folgt aufgebaut:

1) die Genese des deutschen Bildungskanons:

*Welche Rolle spielt der Geschichtsunterricht?*

2) Der Geschichtsunterricht:

*Wo haben Muslime und islamische Welt darin ihren Platz?*

3) Die Funktion der Islam-Erzählung:

*Wo taucht es auf? Was löst es ein?*

4) Zusammenfassung und Schlußfolgerungen

*Worauf läuft es hinaus?*

5) Fragen an Wissenschaftler in der islamischen Welt

*1. Im ersten Schritt geht es also um die Entstehungsgeschichte eines Kanons für den deutschen Unterricht. Das Wort Kanon bedeutet Richtschnur. In diesem Zusammenhang beschreibt er eine Sammlung von Wissen, die als unentbehrlich für die Weitergabe der eigenen Kultur betrachtet wird. Jeder Kanon berührt die Essenz einer Gesellschaft, weil er in sich das Wissen vereint, das als relevant für die Reproduktion der eigenen Identität betrachtet wird.*

1.1. Am Anfang der europäischen Bildungsgeschichte stand gleich ein doppelter Kanon, nämlich, die Bibel und die klassischen römischen Autoren, vor allem die Kirchenväter. Die Weitergabe dieses Wissens wurde nicht privaten Initiativen überlassen, sondern die Kirche war beinahe tausend Jahre lang Trägerin der Bildung. In Westeuropa sicherten Klosterschulen seit ca. dem 7. Jh. ab, dass Generationen von Kindern nach den klassischen Prinzipien der Antiken unterrichtet wurden: Grammatik, Rhetorik, Logik (*Das Trivium*) und Musik, Geometrie, Arithmetik, Astronomie (*Das Quadrivium*). Der Unterricht erfolgte

in Latein. Er drehte sich beinahe ausschließlich um das Verständnis der Heiligen Schrift (Fuhrmann 1999).

1.2. Im 11. Jh. wurden in Westeuropa ebenfalls die s.g. Arabischen Wissenschaften rezipiert. Die Auseinandersetzung der lateinischen Christen mit diesem alten und für sie fremden Wissen beruhte auf den Kontakt mit den muslimischen Gelehrtenzentren in Barcelona, Toledo und dem weiteren Al-Andalus. Die Araber galten in dieser Zeit im Westen als die *Philosophi* schlechthin. Erst über sie machte man in Westeuropa Bekanntschaft mit den griechischen Philosophen und Geographen.

Diese neuartigen Kenntnisse setzten aber auch eine Krise im Gang. Die Kirche reagierte heftig und versuchte zunächst, jede Form des Unterrichts zugunsten der *contemplatio* zu verbieten. Sie verbot sogar mehrmals auch den Kloster-Unterricht „weil sie sich daran störte, dass Wissenschaft gegen Geld weitergegeben wurde“ (Borgolte 2006: 571).

Es folgte ein Klosterreform, die vor allem Kritik an der klösterlichen Lehrtätigkeit übte (um 1134). Laut dieser Reform sollte kein Schüler in den Wissenschaften (*litterae*) ausgebildet werden, der kein Novize sei. Nur *Lectio, oratio und Meditatio*, d.h., nur die Bibellesung, das Gebet und die Meditation sollten im Klassenzimmer verhandelt werden.

Thomas von Aquino schrieb, dass allgemeine Studien den Menschen von seiner wahren Bestimmung ablenken würden und keine tiefere Einsicht versprachen. Außerdem: über zentrale Glaubenswahrheiten sollte man nicht disputieren (Hugo von St. Viktor 1108). Stattdessen sollte die geistliche Gemeinschaft das Zentrum bilden (Borgolte 2006: 576). Es ist die Zeit der Kreuzzüge. Die kirchliche Bildungsreform und die politische Grenzziehung zu den Muslimen in Spanien, auf Sizilien und im Nahen Osten griffen ineinander. Die Ablehnung der Kirche konnte aber im Folgenden den Kenntniserwerb der griechischen Wissenschaften nur vorübergehend aufhalten. Der Austausch mit Al-Andalus und den griechischen Gelehrten, die nach dem Fall von Konstantinopel nach Italien flüchteten, setzten im 15. Jh. eine kreative Neulektüre der Klassiker im Gang: den Humanismus.

1.3. Dem folgte im 16. Jh. die Reformation auf dem Fuß. Die Unterrichtssprache wurde jetzt in den protestantischen Teilen Deutschlands das Deutsche. Der klassische Kanon blieb weiter bestehen und war nach wie vor fest im kirchlichen Horizont eingebunden. Neu war, dass die Protestanten als Erste auch Geschichte im Unterricht integrierten. Geschichtsrezeption und Geschichtsunterricht erfolgten zunächst über den christlichen Kalender. Mit der Übersetzung des Kalenders ins Deutsche war nämlich auch ein neuer Inhalt erforderlich (Rüpke 2005). Die Protestanten verwarfen die Katholischen Heiligenkalender und fügten dafür „warhafftige Geschichte, schreckliche Miracul, lustige exempel---so sich vor und nach der Geburt Jesu Christi, zugetragen haben“ ein (Abraham Saum,

Calendarium historicum 1594). Warum taten sie das? Dasselbe Calendarium enthält ein Vorwort von Phillip Melancton, dem großen protestantischen Bildungsreformer. Er plädiert dafür, dass Kinder lernten, die Geschichte als „Wirkungsfeld von unserem Herrn Jesus Christus“ zu betrachten. Die Geschichte wurde also zunächst als Anschauungsmaterial für die christliche Offenbarung in die Schule eingeführt.

Man soll wissen, dass dieser Schritt völlig in Übereinstimmung mit der Auffassung der Kirche von Geschichte war. Die Christen hatten von den Juden den zentralen Gedanken übernommen, dass Gott nicht selber gesprochen, sondern seine Zeichen und Offenbarungen in der Geschichte hinterlassen hatte. Der Kanon der christlichen Kirche, das alte und das neue Testament, ist eine Sammlung dieser Zeichen. Sie verweisen nicht nur auf Gottes Sprechen in der Vergangenheit, sondern auch auf das Ende der Geschichte, das Letzte Urteil und den Jüngsten Tag, wenn, wie es in der Bibel heißt, Gott wiederkommen wird, um die Menschen zu richten. Die christliche Religion ist also unlöslich mit dem Studium der Vergangenheit verbunden, sowie es auch unlöslich mit der Deutung von Zukunft, der Teleologie verknüpft ist. Die Schulreformatoren des 16. Jh. gaben der Zentralität von Geschichte nun aber eine neue Wendung, indem sie anfangen, auch Ereignisse aus der eigenen direkten Vergangenheit zu sammeln und diese in einen christlichen Interpretationsrahmen zu stellen.

1.4. Im 18. Jh. wurde das Schulwesen von der Kirche auf den Staat übertragen und es setzte sich allmählich die Säkularisierung der Bildung durch. Das heißt: die Religion bildete nicht mehr den Fokus des gesamten Unterrichts, sondern wurde „nur noch“ in einem getrennten Religionsunterricht abgehandelt. In einem Fach wie Geschichtsunterricht wurde diese Änderung erst langsam vollzogen.

Aber Geschichte war nicht das wichtigste Fach. In Deutschland lag bis ins 20. Jh. der Schwerpunkt der Bildung auf den Alten – weniger auf den neuen – Sprachen, Latein und Griechisch. Das bedeutete konkret „Grammatik pauken“ und die klassischen Autoren lesen. Das Studium der alten Sprachen beschlagnahmte sechzehn oder mehr Stunden die Woche, daneben wurden Mathematik und Naturwissenschaften angeboten. Das Bildungs*ideal* wurde ebenfalls im 18. Jh. umformuliert. Statt der religiösen Bildung trat das Sittlichkeitsideal der menschlichen Vollkommenheit (Goethe). Mithilfe der klassischen Autoren versuchte man nunmehr, Ästhetik und Ethik, das Schöne und das Gute aufeinander zu beziehen. Die deutsche Philosophie gab die Richtwerte vor (Immanuel Kant, der kategorische Imperativ). Die Bildung sollte fortan Menschen schaffen, die Humanität als Ideal verkörperten.

1.5. Erst in den 1960er Jahren war damit endgültig Schluss, also nach 1945, nachdem die Deutschen Europa mit zwei katastrophalen Kriegen überzogen hatten und ihre Kinder vor den Trümmern dieses Erbes standen. Da wuchs das Bewusstsein, dass das deutsche Bildungsideal von der Humanität, die durch das

Studium der klassischen Sprachen hätte angelernt werden sollen, eine ganz andere Wirkung gezeitigt hatte. Statt Humanität hatte eine ganze deutsche Generation grenzenlose Inhumanität entfaltet. Die Antwort war zunächst ein radikaler Bruch mit dem Bildungskanon und Latein und Griechisch verschwanden beinahe überall aus dem Unterricht.

Ins Zentrum rückte jetzt der Geschichtsunterricht. Er war im 19. Jh. bereits zum Instrument der Nationalstaatenbildung aufgestiegen und hatte auch im Klassenraum eine größere Wirkungsmächtigkeit bekommen. Die neuen Generationen sollten nunmehr, statt die klassischen Ideale, konkret aus der Geschichte lernen, nie wieder Krieg und Völkermord zu verüben oder zuzulassen.

## **2. Der Geschichtsunterricht**

2.1. Der Geschichtsunterricht, der im 16. Jh. eingeführt wurde, sammelte also zunächst Ereignisse, die in den christlichen Geschichtsrahmen eingepasst werden konnten. Für die Protestanten war Geschichte nach wie vor Offenbarungsgeschichte; die Vergangenheit war für sie ein Spiegel, in dem der Betrachter Gottes' Wirkung ablesen konnte. In diesem religiösen Schema erhielten die Erzählungen über die Religion und die militärischen Angriffe der muslimischen Nachbarn eine antithetische Bedeutung zugewiesen, die ich etwa so umschreiben möchte: Wo der eigene christliche Gott in der Geschichte Zeichen hinterließ, die die Rettung der Menschheit verkündeten, so schien der Gott der Muslime sich durch militärische, für die Christenheit bedrohliche Aktionen kenntlich zu machen.

2.2. Das klingt erst einmal eigenartig. Warum erhielten die Muslime diese Rolle? Die Antwort lässt sich aus den geschichtlichen Ereignissen jener Zeit ablesen. Es war die Zeit der osmanischen Eroberungen im Südosten Europas sowie der Eroberungen der Tartaren im Osten. Die frühesten Erzählungen über Muslime standen also unter dem Eindruck von Krieg und Bedrohung. Sie wurden vor allem von Angst eingegeben.

Diese Kriegsergebnisse wurden jetzt nach Datum in den christlichen Kalender eingeordnet und in der Schule memoriert, d.h. es gab Daten, eine zusammenhängende Erzählung fehlte noch. Die Einübung dieses neuen Schulwissens fand jedoch im Horizont eines schnell wachsenden Wissenszweigs statt, der sich mit „Türcken“ und ihrer Religion beschäftigte. In diesem Wissenszweig wurde die Bedrohung, die von den Türken ausging mit der Natur ihrer Religion in Zusammenhang gebracht. Es erschienen zahllose Propagandaschriften gegen die „Türkengefahr“, die auch in der Schule gelesen wurden. Daneben studierte man den Koran – die „Türkische Bibel“. Er wurde in allen europäischen Sprachen übersetzt und man studierte ihn vor allem um das Geheimnis der militärischen Übermacht der Osmanen zu verstehen.

2.3. Aus dieser ersten historischen Sammlung wuchs allmählich – die frühesten Schulbücher datieren von 1700 - eine chronologische Erzählung. Sie teilte die Vergangenheit wie folgt ein: (1) Von der Schöpfung der Welt bis zur Geburt Christi; (2) von der Geburt Christi bis zur Entdeckung der Welt; (3) Jetzt. Zwar setzte sich gerade in dieser Zeit auch die Säkularisierung der Bildung durch, aber das berührte den Geschichtsunterricht erst einmal nicht. Er fand nach wie vor in einem religiösen Horizont statt. Der Geschichtsunterricht entwickelte in dieser Zeit, dem 18. Jh., geradezu eine Faszination mit der Andersartigkeit der islamischen Religion. Die direkte militärische Bedrohung war jetzt aus Europa verschwunden und hatte Platz gemacht für eine tiefgehende Auseinandersetzung mit der Biographie von Muhammed.

Im Schulbuch entstand eine chronologische Erzählung, die sich mit der Biographie des Propheten beschäftigte, die Grundsätze des Islam aus seinem Leben versuchte abzuleiten, und daraus wiederum die arabischen Eroberungen, meistens „Arabersturm“ genannt, ableitete.

In dieser Zeit wurden ebenfalls thematische Schulbüchern über das Leben Muhammeds geschrieben, Sonderhefte würden wir heute sagen. Parallel dazu entstanden thematische Schulbücher mit geographischen Beschreibungen über den Nahen Ostens, sowie Reiseberichte von Land und Leute. Das Europa des 18. Jh. wandte sich seinen muslimischen Nachbarn also zum ersten Mal mit einer gewissen Neugierde und einem Wissensdrang zu.

2.4. Noch eine Überraschung: Die Kreuzzüge spielten in dieser Zeit noch eine marginale, ja untergeordnete Rolle. Sie bildeten ein Faktum der christlichen Geschichte, das weiterhin im christlichen Kalender tradiert wurde, nämlich als Gebetseintragung auf den 16. Juli. Die Beschäftigung mit den Kreuzzügen ist ein typisches Phänomen des 19. Jh. Erst da wurden die ersten Themenhefte geschrieben, die sich ausschließlich mit den Kreuzzügen beschäftigen. Parallel dazu entstanden übrigens thematische Schulbücher über die Feldzüge Napoleons'. Ich kann es nicht mit Sicherheit sagen, aber es scheint so zu sein, dass die Landung von Napoleon in Ägypten und seine Versuche, Palästina zu erobern, die historische Imagination anstachelte und zum Studium der Kreuzzug - Überlieferung inspirierte. Jedenfalls tauchen die beiden Geschichten zur gleichen Zeit im Geschichtsunterricht auf.

2.5. In dieser Zeit wurden die Kreuzzüge zum Dreh- und Angelpunkt der Erzählung über die muslimischen Nachbarn, etwa nach dem Schema: „erst griffen sie uns an, dann haben wir uns verteidigt“. Für die Nationalstaatenbildung, die jetzt in Europa im vollen Gange war, wurde dies die Gründungserzählung, die „uns“, d.h. die Europäer, die Christen und die Deutschen (die Kategorien werden durcheinander gebraucht) von „ihnen“, den „Muselmanen“, „Saracenen“, „Mooren“ und „Türcken“ als Träger einer fremden

und bedrohlichen Religion, unterschied. Diese Darstellung bekam ein solches nationales Gewicht, dass in 1871, als in Deutschland die ersten staatlichen Curricula eingeführt werden, „die Kreuzzüge“ das Entry sind, unter das die Erzählung über Muslime und Islam festgelegt wird.

2.6. Das Grundmuster der heutigen „Islam“ Erzählung war damit fertig. Sie bestand aus

- a) Die Biographie von Muhammad,
- b) Die Prinzipien von Koran und Islam,
- c) Die Eroberungen der Araber, mit Schwerpunkt Europa,
- d) Die Kreuzzüge als legitime Verteidigung,
- e) Die Türkengefahr im 16. Jh.

Das ist das, was ich das *Islam-Narrativ* nenne. Es vereinigte nicht nur eine bestimmte Auswahl historischer Fakten, die als relevant betrachtet wurden, sondern schrieb dem Subjekt der Erzählung, den muslimischen Nachbarn Europas', ebenfalls bestimmte Eigenschaften zu. Diese Erzählung blieb während des ganzen 20. Jh. in den Curricula der deutschen Länder festgeschrieben, d.h., sie gehörte zum Pflichtunterricht. Es überstand die beiden Weltkriege und den Bildungsreform der 1970er Jahren, eben weil sie eine wichtige Funktion in der Gesamterzählung des deutschen Geschichtsbuches erfüllte.

### **3. Die Funktion des Islam-Narrativs**

Das Islam-Narrativ ist heute eingebettet in eine Gesamterzählung, die in etwa wie folgt aussieht:

(Buch 1)

Ganz weit weg = Steinzeit & Urmenschen.

Wo kommen wir her? = Frühe Hochkulturen (Ägypten, Mesopotamien, Griechenland). Die Entstehung Europas = „Römer + Germanen“, "Welt in Bewegung". Völkerwanderungen nach

Westeuropa und die Entstehung christlicher Reiche.

*Islameinheit 1*: "Das islamische Reich" = Muhammed, Religion, Angriff.

Grenzbeziehungen = "Papst und Kaiser", "Religionen in Europa".

*Islameinheit 2*: "Die Kreuzzüge".

(Buch 2)

Selbstfindungsprozesse = Reformation, 30-jähriger Krieg, Absolutismus, Aufklärung, Europa entdeckt die Welt.

An der Schwelle zur Gegenwart = Französische Revolution, Napoleon, 1848-Revolution.

Die Europäisierung der Welt = Kolonialismus und Industrialisierung.

(Buch 3)

Der Zusammenbruch = Die beiden Weltkriege, der Holocaust, Totalitarismen in Europa.

(Buch 4)

Die Gegenwart = Wiederaufbau, kalter Krieg, geteiltes Deutschland, Europa, Uno, Dritte Welt und Krisenherde.

*Islam-Einheit 3: „Die Türkengefahr“ (bis zu den 1970er Jahren).*

Danach: "Wanderbewegungen nach Westeuropa", und "Muslime in Deutschland".

*Islam-Einheit 4: "Krisenherd Vorderorient".* Dazu gehören die iranische Revolution, die Öl-Krise und der Israel-Palästina Konflikt.

Seit 2004 wird diese Einheit ergänzt um „Reislamisierung“, „Fundamentalismus“, " Terrorismus", und "Der 11. September".

Es gibt also heute insgesamt nur diese vier Islam-Einheiten: "Das islamische Reich", "Die Kreuzzüge", " Migration nach Europa" und "Krisenherd Vorderorient". Manchmal tauchen sie getrennt von einander auf. Meistens aber werden sie in einer einzigen Erzählung zusammengefasst, die etwa 11 bis 20 Seiten umfasst. In einer Gesamtzahl von vier Geschichtsbüchern, die zusammen ca. 800 Seiten oder mehr haben, ist das nicht viel.

Die Erzählung hat ihren festen Platz am Ende des ersten Buches und soll in der siebten Klasse behandelt werden.

*Was sagt uns das?*

Erstens. Die Islam-Erzählung ist nicht mehr als ein kleines Blöckchen in einr großen Geschichtserzählung, die die Entwicklungsprozesse beschreibt, welche die Deutschen und die Europäer zu dem gemacht haben, was sie heute sind. Darin erfüllt es zweitens die Funktion einer Grenzziehung zwischen „Wir“ und den Anderen. Der feste Platz am Ende des ersten Geschichtsbuches deutet bereits darauf hin. Nach der Erzählung von der eigenen Identität - Alleinerbe des Römischen Reiches, europäisch und christlich - folgt die Erzählung von dem muslimischen Herausforderer, der „unsere“ christliche Identität bedrohte und zurückgeschlagen wurde.

Drittens transportiert die Geschichte einen ganz bestimmten historischen Blick auf den muslimischen Nachbarn Europas?, in dem das christliche Verhältnis zur Vergangenheit eine entscheidende Rolle spielt. Das Schema lautet in etwa so: Der christliche Gott spricht in der Geschichte und verspricht Erlösung. Der muslimische Gott spricht durch seinen Gläubigen und verspricht Gewalt.

Diese doppelte Rahmung ruft schließlich die Frage auf dem Plan:



*Was geschieht heute mit diesem Erbe?*

#### **4. Zusammenfassung und Schlußfolgerung**

4.1. Die Bildung in Deutschland (und Europa) lag beinahe 1000 Jahre in den Händen der Kirche. Sie war zwischen dem 7. und dem 18. Jh. religiös ausgerichtet, d.h., alles drehte um das Verständnis der Heiligen Schrift. Grammatik, der Spracherwerb und der Geschichtsunterricht konnten dieses Ziel nur dienen. Erst im 18. Jh., als der Staat Träger der Bildung wird, findet eine allmähliche Säkularisierung statt.

4.2. Geschichtsunterricht wurde von den Protestanten im 16. Jh. eingeführt. Die Auswahl und Interpretation historischer Fakten fand selbstverständlich in einem christlichen Rahmen statt. In dieser Zeit wurden ebenfalls kriegerische Ereignisse, die den muslimischen Nachbarn Europas' betrafen, im kollektiven Gedächtnis gespeichert.

4.3. Von den sechzehn Curricula der deutschen Länder schreiben acht diese Ereignisse noch immer als Pflichtstoff für die siebte Klasse fort. Die ursprüngliche Erzählung von der "Türckengefahr" wurde in den 1970er Jahren von einer neuen Erzählung "Gastarbeiter" abgelöst. Diese wiederum wird jetzt aktuell durch eine Erzählung erweitert, die unter dem Titel "der 11. September" oder "islamischer Extremismus" präsentiert wird.

4.4. Kollektive Erinnerung ist eine Art Sedimentierung des öffentlichen Gedächtnisses: Was am Schwersten wiegt sackt nach unten und bleibt auf den Boden der gesellschaftlichen Wahrnehmung liegen. Dabei wird verdrängt was die „wir“- Gruppe in einem schlechten Licht erscheinen lässt und damit abträglich ist für die eigene Identität. Feinde, die die „wir“- Gruppe überwunden hat, können dagegen auf ein langes Gedächtnisleben rechnen, eben weil diese Erinnerung das Selbstbewusstsein stärkt. Noch etwas: Der Inhalt des kollektiven Gedächtnisses ist zwar begehrt für politische Entscheidungsträger, aber sie können sie nur bedingt steuern (zum Beispiel über Schulbücher). Das kollektive Gedächtnis steuert vor allem sich selbst.

4.5. Im Islam-Narrativ, das in den deutschen Schulbüchern verhandelt wird, wird die islamische Welt als ein Raum sichtbar, der sich weniger durch eine eigene Geschichte und Identität als durch eine Folge von Grenzdiskursen auszeichnet. Das Medium der Religion bildet darin einen wichtigen Katalysator. Ein roter Faden zieht sich von dem Baustein "arabische Eroberungszüge gegen Westen" über die Kreuzzugerzählung bis hin zu "Islam als Bedrohung westlicher Werte". Der Gegensatz "Christen - Muslime" bildet den Rahmen, in dem dieses kollektive Gedächtnis platziert ist und zwingt zu einem impliziten, vergleichenden Ansatz, der überwiegend vorteilhaft für die Erstgenannten ausgeht.

4.6. Das Thema "Islam" im Schulbuch sagt somit viel über die Entstehung und Rückversicherung einer europäischen Identität. Sie bildet ein Fakt, dessen

Schattenseite ein negatives Bild von Europas' muslimischen Nachbarn ist und im Schulkanon festgelegt wurde. Es ist diese Konsequenz der kollektiven Erinnerung, die Rechenschaft tragen müssen. Wer wegschaut oder stattdessen lieber auf interreligiösen Dialog setzt, läuft die Gefahr, dass die kollektive Erinnerung sich verselbständigt. Hier setzt das Projekt im GEI *Images of Self and Others. Europe and the Muslim World* an.

Wir fragen: - Wie lassen sich Unterrichtseinheiten verändern, dass sie in der Lage sind, die Geschichte eines an Europa grenzenden Kulturraums ebenso zu vermitteln wie die Geschichte Europas?

- Wie lässt sich die Geschichte beider Regionen in ihrer Verflechtung sichtbar machen?

### **5. Fragen an Wissenschaftlern aus der muslimischen Welt**

- Wie sieht der Bildungskanon der islamischen Welt aus? Welche Kurve macht er? Kann man von einem islamischen Bildungskanon sprechen oder gibt es mehrere?

- Wie ist das Verhältnis zur Geschichte? Wie wird die Geschichte vom religiösen Standpunkt her betrachtet? Werden darin historisch auch Nachbarn, Andere, Nichtmuslime rezipiert, oder gerade nicht?

- Welche Rolle spielt heute der Geschichtsunterricht in der Schule?

- Wo findet die Auseinandersetzung mit Europa, dem Westen, der Moderne einen Platz?

### **Literatur**

Borgolte, Michael (2006)

Juden, Christen, Muselmanen. Das Erbe der Antiken und die Wurzeln Europas'. München: Siedler.

Fuhrmann, Manfred (1999) Bildung. Europas kulturelle Identität. Leipzig: Reclam.

Jonker, Gerdien (2006)

"Imagining Islam. European Encounters with the Muslim World through the Lens of German Textbooks". In: Hakan Yilmaz (ed.), *Rethinking Europe through Rethinking Islam*. Istanbul (forthcoming).

Rüpke, Jörg (2004)

Zeit und Fest. Eine Kulturgeschichte des Kalenders. München: C.H. Beck.

*C.V.:* Dr. Gerdien Jonker studierte in Amsterdam und Paris Religionswissenschaft und Altorientalistik. Sie promovierte 1993 über die kollektive Erinnerung mit *The Topography of Remembrance. The Dead, Tradition and Collective Memory in Mesopotamia*. Leiden: Brill 1995. Im Georg-Eckert Institut leitet sie die Forschergruppe *Images of Self and Others. Europe and the Middle East*. jonker@gei.de

