



Kulturelle Bildung in der Islamdebatte

Stefan Weber

Kultur, Identität und Islam

In der Auseinandersetzung mit der islamisch geprägten Welt – besonders bei der Bewertung und Analyse aktueller Krisen, aber auch in der Begegnung mit muslimischen BürgerInnen in Deutschland – überwiegen vereinfachte, mit Religion assoziierte Wahrnehmungsmuster. Das Wissen von unterschiedlichen, historisch gewachsenen, in ihren sozialen, geografischen, ethnischen und kulturellen Ausformungen komplexen muslimischen Gesellschaften ist entweder nicht vorhanden oder wird in der Analyse und Bewertung gesellschaftlicher Prozesse vernachlässigt. Dies gilt auch für die Vielfalt der Lebensentwürfe von MuslimInnen in Deutschland. Eine Limitierung der kollektiven Identität auf Religion bzw. auf ein stark vereinfachtes und klischeehaftes Bild von Religion bei sowohl Selbst- als auch Fremdwahrnehmung verschleiert den Blick auf soziale, ökonomische und komplexe kulturelle Entwicklungen und verstellt die Sicht auf hybride Identitäten mit der Möglichkeit verschiedener sozialer und kultureller Quellen. Kulturgeschichtliche Grundlagen muslimischer Kulturen fehlen in der öffentlichen Diskussion und Wahrnehmung vollständig oder es wird auf stereotype Vorstellungen zurückgegriffen. Aber auch Fragen nach der kulturellen Verfasstheit des Landes („Gehört der Islam zu Deutschland?“) werden immer wieder ausgrenzend bewertet, wobei es oft zur negativen Projektion des „Anderen“ und Idealisierung von Kultur und Geschichte des „Eigenen“ kommt.

Die aktuell wachsende kulturelle Verunsicherung besonders junger MuslimInnen der dritten Generation, die sich im sozialen Umfeld zunehmend religiös-kulturell erklären müssen, führt zur Suche nach Identität und der eigenen Rolle in unserer Gesellschaft. Viele Menschen haben dabei wie selbstverständlich und ganz individuell eine partizipative Rolle in der deutschen Gesellschaft gefunden, andere weniger. Der Zwang zur Erklärung eigener Identität – oft aus einer defensiven Position heraus – führt bei der kollektiven Identitätsbildung immer wieder zu einem Rückgriff auf verengte, sich abgrenzende Kulturbilder.

Diese Entwicklung hat jüngst eine bisher unbekannte Dynamik erhalten, sodass extremistische Weltbilder eine große Anziehungskraft gewonnen haben. Mit dem Versprechen von vermeintlicher Stärke haben extremistische Kulturbilder das Potenzial, jungen Menschen aus der Defensive in die Offensive zu verhelfen. Ähnliche Phänomene finden wir im Rechtsextremismus, der sich wiederum des Islams als Kontrastfolie bedient. Dies sind Extreme einer gesellschaftlichen Dynamik, die graduell abgeschwächt viele Bereiche der Gesellschaft erfasst hat. Die Wirkkraft dieses sozialen Prozesses liegt in der für jeden Menschen vermeintlich zwingenden Bestimmung seiner Identität begründet, wobei Identität als fixes Konstrukt gedacht wird und nicht als etwas Dynamisches, das auch anscheinend Widersprüchliches vereint.

Die Definition von „Selbst“ ist bei der individuellen Persönlichkeitsentwicklung und kollektiven Selbstbestimmung eng verbunden mit der Definition des „Anderen“. Kulturelle Bildung kann hier ansetzen, da sowohl Islamfeindlichkeit als auch islamischer Extremismus ähnliche Antriebskräfte haben: kollektive Identitätsbildung durch Exklusion „anderer“ und Reduktion dieser „anderen“ und des „selbst“ auf vereinfachte, oft a-historische und der komplexen Lebenswirklichkeit nicht entsprechenden Ideal- oder Zerrbilder. Daher seien hier zunächst die Prozesse der negativen Identitätsbildung umrissen. In zweiten Teil soll dann aufgezeigt werden, wie kulturelle Bildungsprojekte dem entgegenwirken können.

Selbst- und Fremdzuschreibung – der Zwang zur Definition des Muslim-Seins

Spätestens nach dem 11. September 2001 wandelte sich die Debatte um „Ausländer“ in eine Debatte um „den Islam“. Zahlreiche Dialogprogramme wurden aus der guten Absicht ins Leben gerufen, international und national einem gesellschaftlichen Prozess zu begegnen, den man zuvor nur peripher wahrgenommen hatte: Durch den Dialog mit „dem Islam“ versuchte man, Konflikte und Fragen gesellschaftlicher Prozesse zu lösen, die aus dem demografischen Wandel in den jeweiligen Nationalstaaten sowie aus der politischen und sozio-ökonomischen Geschichte des 20. Jahrhunderts erwachsen waren. Dass dabei

komplexe politische Konflikte häufig vereinfachend religiös gedeutet wurden, hatte eine lange Vergangenheit, wie es sich am Israel-Palästinakonflikt am deutlichsten zeigt. Als Auswirkung des Dialogprozesses wurden international und national MuslimInnen als soziale Gruppen definiert, was die Tendenz der religiösen Zuordnung und kulturalistischen Gliederung von Gesellschaft deutlich verstärkte. Die bereits zuvor latent vorhandene Reduzierung von muslimischer Identität auf vereinfachte religiöse Muster wurde nun bei der Markierung der Muslime als soziale Gruppe vorherrschende Praxis.

Auffällig war dabei die Schwierigkeit, im gesellschaftlichen Diskurs und besonders in den Medien verschiedene Konzepte von „Muslimsein“ (zum Beispiel säkulare Kulturmuslime) zu akzeptieren und hybride Identitätsmuster als gesellschaftliche Wirklichkeit anzuerkennen. Hybride Identitäten sind als inter-, trans- und multikulturelle Erfahrungen – zweieheimisch, bi- oder trinational – in den städtischen Gesellschaften häufig (Foroutan/Schäfer 2009). Dennoch werden Personen, die in eine muslimische Familie hineingeboren werden, zwangsläufig auf ein vereinfachtes und oft negativ bewertetes Identitätsmuster reduziert. MuslimInnen sitzen dabei in einer Identitätsfalle: Um verändernd in den gesellschaftlichen Diskurs einzugreifen und wahrgenommen zu werden, bedarf es scheinbar der Annahme einer anerkannten Gruppenbezeichnung als „Muslim“. Diese Selbstethnisierung ist zumeist keine Abkapselung und Rückweisung eines sozialen Gemeinwesens, sondern durch die permanente Zuweisung kollektiver Identitätsmuster eine Strategie der Einordnung in die Gesellschaft. Die Entwicklung einer spezifisch muslimischen Identität kann als sozialer Konstruktionsprozess verstanden werden, der eine Positionsfindung innerhalb der Gesellschaft intendiert. Eine konstruierte kollektive Identität ist allerdings keine spezifisch muslimische Erscheinung, sondern der Normalfall bei sozialer Gruppenbildung. Dabei kann es aber auch zu Desintegrationserfahrungen und nachfolgend Herausbildung von Gegenidentitäten kommen. „Durch den Rückgriff auf traditionelle Muster der imaginierten Herkunftskultur, deren Verklärung und Überhöhung gegenüber der deutschen Mehrheitskultur, erlangen die Betroffenen vermeintliche Stärke und Selbstbewusstsein.“ (Foroutan/Schäfer 2009)

Identität – und zunehmend religiöse Identität – ist zur Kernfrage unserer Gesellschaft geworden, da wir diesen Schlüssel nutzen, um gesellschaftliche Wirklichkeiten zu verstehen und diese zu gestalten. Dabei steht die Frage „Was ist

Muslim-sein?“ im Zentrum. Religiöse Inhalte werden dabei oft überstrapaziert; diese erlauben zwar religiöse Selbsterfahrung, vermögen jedoch nicht alle Facetten einer kulturellen Identität abzudecken. Das Wissen um kulturelle Tradition ist meist rudimentär und vereinfachte Muster werden in einem Prozess von „Invention of Tradition“ (Hobsbawm/Ranger 1992) als gesellschaftliche Wirklichkeit akzeptiert. Bei der Selbst- und Fremdbeschreibung ist die Selbst-Orientalisierung und die bewusste kulturelle Abgrenzung im Sinne von Saids „imagined geography“ (Said 1979) als ein häufiges Muster zu finden, das in der Mehrheitsgesellschaft ebenfalls verbreitet ist. Kopftuchdebatten beispielsweise werden auf beiden Seiten als Marker eingesetzt und verstanden. Die Rückführung kollektiver Identitäten auf markierte Muster führt zur Verhandlung von sozioökonomischen Fragen entlang dieser Marker. Aber auch Entwicklungen eines dynamischen „Neo-Islam“ mit der kreativen Gestaltung eines neuen Gedankenraums bis hin zu dem sich in seinen Identitätsmustern starr reduzierenden Salafismus grenzen sich durch reale oder imaginäre Traditionen ab.

Gegenwärtig befinden wir uns in einer Situation, die Riem Spielhaus wie folgt zusammenfasst:

„Die Etablierung von Identitäten, die religiöse Zuordnung außer Acht lässt, scheint dabei für Einwanderer aus mehrheitlich muslimischen Ländern und ihren Nachbarn kaum mehr möglich. Die von muslimischer und nicht muslimischer Seite betriebene Konstruktion der Gruppe der Muslime, führt zu Selbst- und Fremdwahrnehmung in den grundsätzlichen Kategorien ‚Ihr‘ und ‚Wir‘, ‚unsere Gemeinschaft‘ und ‚eure Gemeinschaft‘ auf beiden Seiten. Andere Identitäten, wie soziale, berufliche, lokale und nationale scheinen weniger wichtig und durch die (teils lediglich angenommene) religiöse Zuordnung in den Hintergrund gedrängt.“ (Spielhaus 2011, S. 55)

Um jedoch gesellschaftliche Probleme zu lösen, muss man sich von den stark vereinfachten sozialen Kategorien lösen können. Es geht also nicht um einen Dialog zwischen den schematisierten „anderen“ und dem ebenfalls stereotypen „wir“, sondern um die Erfahrung und den Austausch multipler Schnittmengen in komplexen Gesellschaften, bei der vereinfachte kollektive Muster nicht greifen. Die Frage nach Identität hat Zentrifugalkräfte entwickelt, die unseren sozialen Frieden gefährden.

Hier kommt kulturelle Bildung ins Spiel: Es müssen erweiterte Angebote in Hinblick auf Identitätsbildung gemacht werden. In verschiedenen Bildungsplätzen, wie Schule, Infomaterialien (zum Beispiel der Bundeszentrale für politische Bildung oder politischer Stiftungen), TV-Diskussionsrunden und natürlich Museen muss daher verstärkt darauf hingearbeitet werden, Kultur als nicht statisch, sondern sich ständig veränderndes Netzwerk gesellschaftlicher Erfahrung und Wissens zu begreifen. Dies kann und muss inklusive problematischer Themen wie Macht, ökonomische und soziale Ungleichheit etc. stattfinden. Gerade für islamisch geprägte Gesellschaften mit ihren traditionellen Herkunftsregionen zwischen dem Mittelmeerraum und Zentralasien bzw. dem Indischen Ozean ist eine historische Behandlung dieses Themas vielversprechend: Über die Geschichte hinweg war die islamische Welt Drehscheibe des globalen Austauschs von Ideen und Techniken zwischen China und Europa mit starker Durchmischung kultureller Lebenswelten. Kulturelle Schnittmengen und gegenseitige Beeinflussung lassen sich leicht aufzeigen. Kultur ist in sich hybride. Daher ist es auch wichtig, religiöse Zugehörigkeit nicht mit kultureller Identität gleichzusetzen, wie es gegenwärtig in der öffentlichen Debatte Praxis ist. Kulturelle Identität ist vielschichtiger als persönlicher Glaube.

Entwicklung nutzerorientierter Programme zur kulturellen Bildung

Kulturelle Bildung ist ein wichtiges Mittel, um der polarisierenden Identitätsbildung in unserer Gesellschaft entgegenzuwirken. Dabei geht es einerseits darum, plurale Ausdrucksformen islamischen Glaubens bzw. religiösen Pluralismus im Nahen Osten vorzustellen. Die vielfältigen muslimischen Lebensformen der islamischen Welt zwischen Marokko und Indonesien mit ihrer sozialen, kulturellen und geografischen Diversität sowie historischen Erfahrung multi-religiöser und multi-ethnischer Gesellschaften liefern dafür ausreichendes Material. Der historische Pluralismus erlaubte es über die Jahrhunderte hinweg, dass die verschiedensten muslimischen, christlichen, jüdischen, hinduistischen und andere Glaubensformen und Konfessionen meistens (natürlich nicht immer) konstruktiv zusammenlebten. Der religiöse und ethnische Pluralismus des Nahen Ostens war in Europa bis in die Moderne unbekannt. Andererseits ist der kulturelle Austausch zu betonen, durch den unsere Gesellschaften geformt wur-

den. Keine Kultur ist aus sich selbst entstanden. Kulturelle Güter entwickelten sich über die Jahrhunderte im steten und intensiven Austausch. Plakativ gesagt: ohne die arabische Laute keine Rock 'n' Roll-Gitarre. Von der Spätantike bis in die Moderne lassen sich gegenseitige Bereicherungen aufzeigen, die für das Selbstverständnis der eigenen Kultur von enormer Bedeutung sind. Ob Sprache, Wissenschaft, Musik, handwerkliche oder künstlerische Techniken, Kleidung, Architektur und ähnliches – in fast jedem kulturellen Produkt lassen sich die engen Verbindungen der Kulturen zwischen dem Mittelmeer und dem Indischen Ozean (sowie darüber hinaus) aufzeigen. Umso verwunderlicher, dass diese kulturelle Durchdringung und historische Erfahrung im allgemeinen Bewusstsein kaum eine Rolle spielt. Hier sind Schulen, Universitäten und Museen aufgefordert, in einer wissenschaftlichen Transferfunktion transregionale Traditionen und multiperspektivische Betrachtungen von Kultur in ihren Institutionen anzubieten.

Die praktische Erfahrung in der Museumsarbeit aber zeigt, dass weder Schule noch Museum entsprechend ausgerüstet sind. In jüngster Vergangenheit sind zwar Museen entstanden, die explizit transregionale Kulturräume präsentieren (unter anderem durch Umbenennungen ethnologischer Sammlungen wie das Museum der Weltkulturen in Frankfurt/Main oder das Museum Fünf Kontinente in München), doch sind die meisten Häuser noch kulturinhärenten Narrativen verpflichtet. Die Wahrnehmung von einem geschlossenen Europa und „anderen“ außereuropäischen Kulturen wird durch die museale Ordnung weiter gestärkt. Curricula in den Schulen fördern zudem weiterhin gängige Kulturbilder. Die Antike erscheint weiterhin als „alleinig unser“ Erbe in einem weitgehend auf Europa ausgerichteten linearen Geschichtsbild. Der Islam erscheint dabei marginal und nicht entwicklungsgeschichtlich mit uns verbunden. Lehrkräfte, die in dem unten beschriebenen Projekt am Museum für Islamische Kunst mitarbeiteten, äußerten, dass sie nicht über ausreichende Informationen und Materialien zur Kunst und Kultur islamisch geprägter Länder verfügten, so dass diese im Unterricht nur sehr begrenzt oder gar nicht behandelt würden. Dichte Lehrpläne, Unkenntnis und eine gewisse Unsicherheit bei dem Thema „Islam“ verhindern eine schulische Auseinandersetzung mit einem der Kernthemen unserer Gesellschaft. Programme zur kulturellen Bildung mit dem Thema muslimisch geprägter Kulturen müssen sich daher entlang der Realitäten an den Schulen entwickeln.

Im Museum

Daher soll hier als Fallbeispiel das kulturelle Bildungsprogramm am Museum für Islamische Kunst in Berlin vorgestellt werden: Um Lehrkräften geeignetes Material an die Hand zu geben hat das Museum für Islamische Kunst mit Hilfe des Bundesbeauftragten für Kultur und Medien (BKM) das Pilotprojekt „Kulturgeschichten“ ins Leben gerufen, das die Inhalte der Sammlung in die Schulen bringen und seine Zugänglichkeit für die Schulklassen erhöhen soll (Günaltay 2015). Bei diesem Projekt lag die Herausforderung darin, die bundesweit zu den Curricula unterschiedlicher Schularten passenden Inhalte herauszufinden und diese zielgruppengerecht zu präsentieren. Zur genauen Bestimmung und Definition der Zielgruppen wurden zahlreiche Gespräche mit PädagogInnen, Lehrkräften und Schulleitungen durchgeführt und Informationen über die Lehrpläne und Vermittlungsmedien an Schulen, über Interessen sowie beliebte Medienarten der verschiedenen Klassenstufen gesammelt.

Als roter Faden wurden in den Materialien (Kultur-)Geschichten entwickelt, die transregionale Vernetzung islamischer Kulturen mit Europa in den Vordergrund stellen. Ziel ist es, in der Mehrheitsgesellschaft eine emotionale Bindung mit dem herzustellen, was sonst als „anders“ und „fremd“ definiert wird. Es geht also nicht darum, islamisch geprägte Kulturen zu beschreiben und in ihrer Spezifität zu definieren, sondern um die Herausarbeitung gemeinsamer historischer Erfahrungen und Verbindungen. Islamwissenschaftler wie Aziz Al-Azmeh oder Peter Heine weisen darauf hin, dass die Darstellung eines konventionellen orthodoxen Islambilds als authentischer Islam (also Reduzierung auf religiöse Dogmen oder schematische Einführungen in Museen) Extremisten direkt in die Hände spielt. Eine Herausforderung für die Zukunft wäre, diese – historischen – Geschichten mit der eigenen Lebenswirklichkeit zu verbinden und einen Gegenwartsbezug herzustellen. Dies ist unserem Haus noch nicht gelungen, wird aber gerade durch die Abteilung Bildung und Vermittlung bei den Staatlichen Museen zum Beispiel für Jugendliche umgesetzt („Knack den Code“, Kropff/Wirth 2015). Ähnliche Projekte wären für weitere Altersgruppen zu entwickeln, um so zum einen Ängsten im Umgang mit „dem Islam“ und zum anderen verengten Selbstbildern entgegenzuwirken. Dies gilt auch generell für die Museumsarbeit: Transregionale Verbindungen und Bezüge zur eigenen Lebenswirklichkeit müssen dringend in den Museen eingebracht werden.

Allein in das Museum für Islamische Kunst kommen jährlich bis zu 900 000 Besucher und erweitern damit zwangsläufig ihr Wissen über islamisch geprägte Gesellschaften. Auch hier müssen Vermittlungsformate entwickelt werden, die einen Sinnbezug zu unseren Wirklichkeiten heute herstellen. Hier fehlt es noch an Expertise und ein Weiterbildungsprogramm für Museumspersonal, VermittlerInnen, LehrerInnen, etc. wäre nötig. Bei den „Kulturgeschichten“ trug die enge Zusammenarbeit zwischen Fachwissenschaftlern, Pädagogen, Lehrkräften und Schulen zur Optimierung der Materialien, insbesondere in Hinblick auf die Einbindung der spezifischen Thematik in das Curriculum sowie der zielgruppenorientierten Ansprache bei. Heute (2015) werden die Unterrichtsmaterialien „Kulturgeschichten aus dem Museum für Islamische Kunst“ bundesweit an über 500 Schulen im Unterricht eingesetzt. Die Ergebnisse der abschließenden Evaluation zeigen, dass die Lehrmaterialien als ein effektives Vermittlungsformat fungieren und das Interesse der Kinder geweckt haben: Die Mehrheit der Kinder würde sich gerne weiter mit den jeweiligen Themen beschäftigen.

Richteten sich die Kulturgeschichten an Schüler im Allgemeinen, entsteht gegenwärtig in Zusammenarbeit mit dem Institut für Islamische Theologie (IIT) der Universität Osnabrück und dem BKM ein Modul zur kulturellen Bildung im universitären Weiterbildungsprogramm für Imame und Betreuungspersonal in muslimischen Verbänden und den Moscheegemeinden. Die TeilnehmerInnen des Weiterbildungsprogramms setzen sich aus Imamen, Seelsorgern und Religionspädagogen zusammen, die in den muslimischen Verbänden und den Moscheegemeinden als MultiplikatorInnen und Vorbilder fungieren: Diese Berufsgruppen spielen in den Gemeinden die zentrale Rolle und arbeiten insbesondere mit Jugendlichen, Kindern und Familien. Deswegen ist es von großer Wichtigkeit, das Weiterbildungsprogramm mit kunst- und kulturhistorisch fundiertem Wissen über die Geschichte und Gegenwart der islamisch geprägten Gesellschaften zu ergänzen, sodass die Entwicklung kulturell-pluralistischer Kompetenzen religiösen Betreuungspersonals gefördert und somit die Inhalte in die Gemeinden übertragen werden können. Ziel ist es, eine Gelegenheit zur Auseinandersetzung mit pluralen Geschichts- und Kulturbildern zu geben und so starren Vorstellungen über „den Islam“ und „die Muslime“ vorzubeugen sowie eine Auseinandersetzung mit der eigenen Identität zu ermöglichen. Jungen MuslimInnen sollen

Identitätsbilder angeboten werden, die eine enge Vernetzung islamischer Kultur mit Europa und Einbettung in die transregionale, globale Kulturgeschichte beinhalten.

Diese pluralistischen Identitätsbilder können dazu beitragen, das Selbstwertgefühl zu stärken – Grundvoraussetzung, um als aktiver Bürger im öffentlichen Raum agieren zu können. Auf der Suche nach dem kulturellen „ich“ gilt es, Gegenentwürfe zu stereotypen Vorstellungen anzubieten, vorbildhafte muslimische Persönlichkeiten beiderlei Geschlechts in Vergangenheit und Gegenwart vorzustellen, humanistische Traditionen im Islam aufzuzeigen und Antworten auf die Fragen von heute jenseits von Religion zu suchen und zu finden. Ebenfalls ist es wichtig, nutzerorientiert zu agieren und Imame und Seelsorger unmittelbar in die Entwicklung der Materialien einzubinden: Nur sie kennen die Voraussetzung in den Gemeinden und können das Museumsteam bei der Entwicklung leiten. Zu diesem Zweck wurden durch Front-End Evaluation und Onlinebefragungen Themen diskutiert, die die Befragten besonders interessieren würden (Gerbich/Grigoleit 2015). Neben den oben genannten Fragen zu Identität und Vorbildern wurden folgende Themen von den TeilnehmerInnen positiv evaluiert:

- Thematisierung der Beziehung zwischen Deutschland und dem Nahen Osten: Traditionen interkultureller Verbindungen auch durch die Forschungsgeschichte des Museums (Archäologie im Osmanischen Reich).
- Religiöse und ethnische Vielfalt im Islam: Aufzeigen pluralistischer Traditionen, Flucht der spanischen Juden in das Osmanische Reich, Einflüsse der islamisch geprägten Welt auf Sizilien und in Spanien bzw. lebendige islamische Traditionen in Europa, zum Beispiel auf dem Balkan.
- Grundlagen islamischer Kunst jenseits vereinfachender Lesart (Bilderverbot, Fünf Säulen), zum Beispiel durch den im historischen Diskurs behandelten Schönheitsbegriff der göttlichen Schöpfung. Wie hat sich islamische Kunst in der heutigen Zeit weiterentwickelt, zum Beispiel von Kalligrafie zur Calligrafie oder in der Architektur mit Vertreterinnen wie Zaha Hadid?
- Objektgeschichten zur Verdeutlichung verschiedener religiöser Strömungen und Problemen bei der Zuordnung: materielle Kultur kennt wenige ideologische Grenzen; Behandlung der historischen religiösen Vielfalt in Anatolien oder arabischen Städten.

- Thematisierung sozialer Schichtzugehörigkeiten als Begründung sozialer Unterschiede anstelle der vorherrschenden Lesart sozialer Schichtung nach religiösen Unterschieden. Dafür gibt es Ansätze aus den Consumption Studies, zum Beispiel Objektgeschichten aus den Haushalten der Vergangenheit.

Besonders wichtig waren den Befragten Geschichten aus dem historischen Alltag, die Behandlung gegenseitiger kultureller Einflüsse („Kontakte mit der nichtislamischen Welt in der Geschichte; Darstellung islamischer Welt in europäischer Kunst“) sowie die Frage nach den Einflüssen der islamischen Kunst auf die nichtislamische Welt bzw. die Frage, „was die Muslime zur kulturellen und künstlerischen Entwicklung unserer Zivilisation beigetragen haben“.

Herausforderung des Projekts werden unter anderem die äußerst unterschiedlichen Voraussetzungen in den Moscheegemeinden sein: Größe, Zusammensetzung nach Alter, Geschlecht und Herkunft, finanzielle und räumliche Möglichkeiten sowie pädagogische Inhalte in der Ausbildung. Die Entwicklung geeigneter Materialien bei unterschiedlichen Altersgruppen und Unterrichtsformen wird ebenso eine Herausforderung sein. Zudem gilt es, ein Bewusstsein für historische Prozesse zu entwickeln, da der Rückgriff auf historische Projektionen weitgehend beliebig und unkritisch verläuft. Was ist eine authentische Quelle und wie ist diese zu bewerten? Worin bestehen ihre Möglichkeiten und wo sind ihre Grenzen für die Fragen von heute? Ein großer Vorteil von Kunst und Archäologie ist hier, dass dies kein ideologischer und intellektueller Diskurs ist, sondern sich entlang weitgehend unbelasteter Materialien multisensitiv entwickelt. Auch die Präsentation islamischer Kunst im Pergamonmuseum auf der Museumsinsel, dem wohl wichtigsten Ort musealer „Hochkultur“ in Deutschland, wird per se als Wertschätzung ganz direkt positiv aufgenommen. Bei Diskussionen über das kulturelle Erbe ergibt sich schnell die Frage nach Herkunft und Zugehörigkeit, wobei oft ein Ungerechtigkeitsgefühl über die politischen Machtverhältnisse – zum Teil berechtigt, zum Teil projiziert – gerade mit den archäologischen Sammlungen verbunden wird. Warum sind die Objekte hier? Diese Frage muss ernst genommen werden – auch, um die Frage nach Zugehörigkeit zu diskutieren oder die Chancen dieser Geschichte in unserer Gesellschaft.

Der offene konstruktive Umgang in Schulen und Museen kann nicht nur Vorurteilen vorbeugen, sondern auch die Entwicklung einer Gesellschaft insge-

samt positiv beeinflussen: Zwangsläufig entsteht so Raum und Energie für neue Ideen. Dazu müssen Museen aber auch vermehrt in die Lage kommen, Reflexionsräume anzubieten. Bei kultureller Bildung geht es nicht nur um Inhalte, sondern auch darum, vielfältige Zugänge zu sich und anderen zu entdecken und sich mit diesen auseinanderzusetzen.

Viele Themen, die heute an das Museum herangetragen werden, müssen wir aufnehmen und entwickeln. Dies ist eine Herausforderung und für die MitarbeiterInnen ein Prozess der steten Weiterbildung. Andere Aspekte ergeben sich aus dem klassischen Bild von Kunst und Kulturgeschichte von allein: Sowohl in den vielen Sparten künstlerischer Produktion als auch im religiösen Bereich sind die Ähnlichkeiten und Parallelen mit der christlichen und jüdischen Kultur außerordentlich groß. Die Grundlagen muslimisch geprägter Kulturen wurzeln ebenfalls in spätantiken Traditionen. Das Erbe der klassischen Welt in Philosophie, Wissenschaften, Städtebau, Architektur und Kunst war für die Entwicklung muslimischer Gesellschaften entscheidend. Dies lässt sich exemplarisch an den Objekten im Museum ablesen: Andalusische Kapitelle aus religiösen oder säkularen Räumen im Cordoba des späten 10. Jahrhunderts sind eng verwandt mit ihren antiken Vorläufern. Auch in Holz oder Elfenbein geschnitzte Ornamente im Kairo des 11. Jahrhunderts tragen noch das Erbe der Antike in sich. Der Kunsthistoriker Alois Riegl (1858–1905), der den Begriff Spätantike prägte, begriff die „Arabeske“ als Kulminationspunkt der antiken Ornamentranke. Die Antike und der Alte Orient lebten also im Nahen Osten fort. Diese Tatsache ist im kulturellen Gedächtnis heutiger Gesellschaften nicht verankert – auch nicht bei MuslimInnen. Die Antike, also „unsere“ kulturelle Grundlage, gehört auch den MuslimInnen.

Im Sinne einer globalen Geschichtsschreibung darf auch die Vernetzung mit anderen Weltregionen nicht vergessen werden. Objekte aus Kunst und Kunsthandwerk zeugen von den Schnittmengen historischer Erfahrungen zwischen Mittelmeer und Zentralasien und widersprechen dem Verständnis eines in sich geschlossenen islamischen Kulturraums. Kunst, Kunsthandwerk, Meister sowie Auftraggeber oder Käufer kennen keine geografischen und konfessionellen Grenzen. Die feinen Tauschierarbeiten des 13. Jahrhunderts aus Mosul, Damaskus oder Kairo waren mit muslimischen und christlichen Motiven bei Fürsten, Bischöfen, Sultanen oder reichen Privatleuten aller Konfessionen beliebt. Ge-

gen Ende des 13. Jahrhunderts fand geradezu eine „Chinesierung“ islamischer Kunst statt, indem Drachen, Phönixe und andere chinesische Fabelwesen die figurativen Welten auf Textilien, in der Buchkunst, auf Keramik oder anderen Medien belebten. Islamische Kulturen haben sich also immer geändert und dadurch hinzugewonnen. Dies gilt auch in der direkten Beziehung mit Europa. Die Auseinandersetzung des Nahen Ostens mit der Moderne im 19. Jahrhundert darf nicht als Entfremdung, sondern muss als lokale Ausformung eines globalen Phänomens verstanden werden. Kultur findet nie in abgeschlossenen Systemen statt – wie Kunst, materielle Kultur und Archäologie belegen. Dieses Kulturverständnis von offenen, sich einander befruchtenden Systemen ist für uns heute von außerordentlicher Bedeutung.

Handlungsempfehlungen

Die geschilderten Überlegungen führen zu folgenden Handlungsempfehlungen, deren Umsetzung dazu beitragen würde, das Denken in Kategorien von Kulturkreisen aufzubrechen, die Verflechtungen von Regionen, Überzeugungen und Lebensgewohnheiten aufzuzeigen und plurale Geschichtsbilder zu vermitteln:

- Gründung eines Rats für die Vermittlung von Wissen über den Islam in Deutschland, ausgestattet mit operativen Mitteln. An diesen Rat können sich Schulen und Museen zu Beratungszwecken wenden und dort Arbeitsmaterialien erhalten.
- Das Begreifen kultureller Bildung nicht als Informationstransfer, sondern als Möglichkeit zur Selbstreflexion und Auseinandersetzung sowie die Entwicklung entsprechender Lehrpläne und -materialien.
- Die Stärkung von institutionellen Strukturen, um eine Öffnung nach außen zu ermöglichen sowie Capacity Building in Kultur- und Bildungsinstitutionen.
- Fortbildungsprogramme für VermittlerInnen/LehrerInnen in Schulen und Museen.
- Eine engere Verknüpfung von Schulen und Museen bei außerschulischen Aktivitäten.

Literatur

- Anderson, Benedict R. O'G.: Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. London 1991.
- Al-Azmeh, Aziz: Die Islamisierung des Islam: Imaginäre Welten einer politischen Theologie. Frankfurt a. M. 1996.
- Cardini, Franco: Europa und der Islam. Geschichte eines Missverständnisses. München 2000.
- Foroutan, Naika/Schäfer, Isabel: Hybride Identitäten – muslimische Migrantinnen und Migranten in Deutschland und Europa. Berlin 2009; www.bpb.de/apuz/32223/hybride-identitaeten-muslimische-migrantinnen-und-migranten-in-deutschland-und-europa?p=all.
- Gerbich, Christine/Grigoleit, Annette: Bericht zur Vorabevaluation für das Projekt Kulturelle Bildung für Moscheegemeinden im Rahmen des Bildungsprogramms Kulturgeschichten aus dem Museum für Islamische Kunst im Pergamonmuseum der Staatlichen Museen zu Berlin. Berlin 2015, nicht veröffentlicht.
- Günaltay, Güven: Kulturgeschichten aus dem Museum für Islamische Kunst. Überregionales Pilotprojekt zur Entwicklung zielgruppenspezifischer Vermittlungsformate. MuseumsJournal 1/2015, S. 26–27.
- Hobsbawm, Eric/Ranger, Terence (eds.): The Invention of Tradition. Cambridge 1992.
- Kropff, Heike/Wirth, Karoline: Knack den Code! Zwei Objekte, zwei Museen, eine Großstadt und eine Gruppe Jugendlicher. MuseumsJournal 1/2015, S. 22–23.
- Mecheril, Paul u. a.: Migrationspädagogik. Landsberg 2010.
- Said, Edward: Orientalism. New York 1979. [Kap. 2: Imaginative Geography and Its Representations: Orientalizing the Oriental, S. 49 ff.]
- Spielhaus, Riem: Wer ist hier Muslim? Die Entwicklung eines islamischen Bewusstseins in Deutschland zwischen Selbstidentifikation und Fremdzuschreibung. Würzburg 2011.