



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Der Moscheebau in Österreich als Bezugsdimension  
politischer Bildung im Geographie und  
Wirtschaftskundeunterricht“

Verfasserin

Selma Turgut-Kokac

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat.)

Wien, Juli 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 453 333

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Lehramt Geographie und  
Wirtschaftskunde

Betreuerin / Betreuer: ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Christian Vielhaber

Besonderer Dank für die Unterstützung gilt meinem Betreuer Prof. Christian Vielhaber,  
meinem Ehemann, als auch meiner Familie.

## **Erklärung**

Hiermit versichere ich,

- dass die ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubter Hilfe bedient habe,
- dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe
- und dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit vollständig übereinstimmt.

Wien, 21.6.2013

## **0. Inhaltsverzeichnis**

<b>1. EINLEITUNG.....</b>	<b>1</b>
1.1 THEMA UND FRAGESTELLUNGEN.....	1
1.1 AUFBAU .....	5
<b>2. MOSCHEEBAU ALS RÄUMLICHE, KULTURELLE UND IDENTITÄTSBEZOGENE PROBLEMSTELLUNG .....</b>	<b>7</b>
2.1 „RAUM“ .....	7
2.2 KULTUR .....	10
2.3 KULTUR UND RAUM .....	12
2.4 IDENTITÄT .....	14
2.5 RAUM UND IDENTITÄT – RAUMBEZOGENE IDENTITÄT .....	19
<b>3. DARSTELLUNG VON RAUM-, KULTUR- UND IDENTITÄTSKONZEPTEN IN AUSGEWÄHLTEN SCHULBÜCHERN .....</b>	<b>23</b>
3.1.1 <i>Analyseergebnisse und Interpretation</i> .....	25
3.1.2 <i>Zusammenfassung</i> .....	39
<b>4. RAUM-, KULTUR- UND IDENTITÄTSKONFLIKTE AM BEISPIEL DES MOSCHEEBAUS IN ÖSTERREICH .....</b>	<b>43</b>
4.1 DIE MOSCHEE.....	43
4.2 MOSCHEEN IN ÖSTERREICH.....	44
4.3 KONFLIKTASPEKTE IN BEZUG AUF BAUVORHABEN.....	46
4.3.1 <i>Raumbezogene Konfliktspekte</i> .....	46
4.3.2 <i>Ethnisch-kulturelle Konfliktspekte</i> .....	51
4.3.3 <i>Politische Konfliktspekte</i> .....	53
4.3.4 <i>Zusammenfassung</i> .....	55
4.4 BEISPIELE AUS ÖSTERREICH .....	55
4.4.1 <i>Bad Vöslau – die Moschee niedriger Minarette</i> .....	56
4.4.2 <i>Moschee- und Minarettbauverbote in Kärnten und Vorarlberg</i> .....	59
4.4.3 <i>Telfs</i> .....	61
4.4.4 <i>20., Dammstraße – „Moschee ohne Minarett“</i> .....	63
4.4.5 <i>Zusammenfassung</i> .....	66
4.5 MOSCHEEBAU IM UNTERRICHT .....	68
4.5.1 <i>Lehrplanbezug</i> .....	68
4.5.2 <i>Fachdidaktische Konzeptbezüge</i> .....	70
4.5.3 <i>Unterrichtsbeispiele</i> .....	71
<b>5. RESÜMEE.....</b>	<b>93</b>

<b>6.</b>	<b>LITERATURVERZEICHNIS</b> .....	<b>97</b>
<b>7.</b>	<b>INTERNETQUELLEN</b> .....	<b>99</b>
<b>8.</b>	<b>ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS</b> .....	<b>102</b>
<b>9.</b>	<b>ANHANG</b> .....	<b>105</b>
9.1	ABSTRACT .....	105
9.2	LEBENS LAUF .....	106

# 1. Einleitung

## 1.1 Thema und Fragestellungen

*Als Geographinnen und Geographen müssen wir uns nicht nur fragen, was die Geographie der Dinge ist, sondern uns dafür interessieren, wie sie in beabsichtigter oder unbeabsichtigter Weise zustande kommt, was sie für wen bedeutet und inwiefern sie und die Herstellungs-, Nutzungs- und Reproduktionslogiken mit demokratisch akzeptierten gesellschaftspolitischen Standards und ökologischen Maßgaben zu vereinbaren sind. (WERLEN 2010, S 36)*

Benno WERLEN (2010) betont hier die Konstruktion von Dingen, Räumen und Gegebenheiten. Wirklichkeiten sind nicht einfach gegeben, wenn sie Menschen und sozial-räumliche Komplexe betreffen. Die Begriffe Raum, Kultur und Identität sind *die* Beispiele für Konstruktionen. Sie beeinflussen in weiterer Folge nachhaltig die Wahrnehmung einzelner Menschen oder Gruppen und somit auch deren Handeln. Kontroverse Interpretationen können zu starkem Zusammenschluss von involvierten Gruppen innerhalb eines „Raumes“ führen, zu Aggressionsakten, Auseinandersetzungen, Blutvergießen und Kriegen.

VertreterInnen unterschiedlicher Wissenschaften gingen früher davon aus, dass Wirklichkeit menschlicher Erkenntnis zugänglich ist, das heißt, das Wahrnehmbare stellt die Wirklichkeit dar. Doch dem ist nicht so, Wirklichkeit steht immer in Zusammenhang mit individuellen Beobachtungen, subjektiven Wahrnehmungen und Widerspiegelungen dieser. LOSSAU beschreibt das sehr gut, wenn sie sagt:

*Weder wohnen Bedeutungen in den Dingen, noch sind die Beziehungen zwischen den Dingen und „ihren“ Bedeutungen natürlich oder gar gottgegeben. Die Wirklichkeit entsteht vielmehr erst durch kontinuierliche Bedeutungszuweisungen; durch Sprechen oder Schreiben, Denken oder Fühlen im Rahmen kultureller Konventionen. Mit anderen Worten: Die Wirklichkeit stellt eine Konstruktion dar, die im Rahmen von Repräsentationsprozessen (re-)produziert wird. (LOSSAU 2003, S 104)*

Wenn uns der Konstruktionscharakter der Wirklichkeit und somit alle Assoziationen, die wir mit Kultur, Identität und Raum in Verbindung bringen, bewusst sind, so tauchen in weiterer Folge Fragen auf: Wer hat das Recht Wirklichkeit zu bestimmen? Wer verbreitet wie *seine* Wirklichkeit? Politisch stellt sich auch die Frage nach den Gestaltungsansprüchen bzw. der Legitimierung der WirklichkeitsvermittlerInnen.

Diese Fragestellungen sollen im Rahmen meiner Diplomarbeit bezogen auf die politische Bildung im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht behandelt werden und zwar anhand des Moscheebaus in Österreich. Denn SchülerInnen sind in die Lage zu versetzen, eigenständig solche Phänomene bzw. Wirklichkeitskonstrukte zu erkennen und diese zu hinterfragen. Sie sollen begreifen, dass Raum, Kultur und Identität konstruiert sind und ihre Aufgabe darin besteht, selbstreflexiv diese Begriffe zu dekonstruieren, um sich ihr eigenes Bild zu verschaffen.

Im Zuge meiner Diplomarbeit werde ich versuchen, die Begriffe Raum, Kultur und Identität so zu definieren, dass sie verwendbare Bezugsgrößen für fachdidaktische Entscheidungen im Unterricht darstellen. Dieser Versuch wird allerdings nicht ganz einfach sein.

Beginnen wir mit dem Raumbegriff. Dieser stellt in der Geographie eine wichtige Problemstellung dar. Ute WARDENGA hat die unterschiedlichen Raumkonzepte, die sich im Laufe der Geographie-Fachentwicklung ausdifferenzieren lassen, zusammengefasst und in leicht verständlicher Weise präsentiert. (vgl. WARDENGA 2002) Ihre Raumdimensionen eröffnen unterschiedliche Blickwinkel in Bezug auf die Wahrnehmung von Identitätsfragen und kulturellen Belangen. Das wird im Verlauf der Arbeit noch näher erläutert.

In meiner Diplomarbeit werde ich Kultur als Ideologie betrachten, so wie MITCHELLS (in BELINA 2003) es auch tut. Er zeigt auf, dass zumeist subjektive Vorstellungen die Kultur als eigenständig existierend betrachten. Somit nämlich kann Kultur mit verschiedenen Bedeutungen beladen werden. Diese wiederum sind abhängig davon, welche Interessen von wem verfolgt werden. (vgl. BELINA 2003, S 83ff) Denn wenn die Kultur als Ideologie betrachtet wird, ist es vor allem wichtig, in darauf bezogenen Auseinandersetzungen jene „kulturellen Gründe“ herauszuarbeiten, die Anlass dafür sind, für oder gegen etwas Stellung zu beziehen. In diesem Zusammenhang stehen auch Debatten um diverse kulturelle Erscheinungen im Raum. Dies wird anhand des Moscheebaus in Österreich näher beleuchtet.

Der Begriff der Identität scheint im ersten Augenblick nicht direkt mit Geographie zu tun zu haben, jedoch spielt auch er eine große Rolle im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht. Ausgehend von der Identitätsdefinition von MEAD (in WEICHHART 1990) und der Weiterentwicklung durch GRAUMANN (1983), behandle ich in meiner Arbeit die kulturelle Identität und deren Auswirkung auf das Handeln von sozialen Gruppen, vor allem deshalb, weil es im Sinne politischer Bildung darum gehen muss, SchülerInnen über ihre Verantwortung zur Mitgestaltung der politischen, gesellschaftlichen und kulturellen

Entwicklungen aufzuklären. Sie sollen die Fähigkeit zur Mitbestimmung erlangen, um unsere gemeinsame Gesellschaft mitzugestalten. Diese Zielsetzung entspricht im Übrigen auch einer zentralen Forderung der kritisch-konstruktivistischen Didaktik von KLAFKI (1985), bei welcher Selbstbestimmung und Mitbestimmung im Fokus stehen.

Im Zuge dieses Theorieteils werden die drei als zentral vorgestellten Begriffe auch zueinander in Bezug gestellt, wodurch sich interessante Fragestellungen eröffnen: Welche Auswirkungen hat es, wenn plötzlich von einer räumlichen Identität oder von einer raumbezogenen Identität gesprochen wird? Inwieweit sind Räume Identitätsstifter? Was sind Kulturräume? Oder auch Räume der Kultur? Sind Raumidentitäten (konstruiert) gemacht? Inwieweit spielen dabei die Selbstwahrnehmung und die Fremdzuschreibung eine Rolle?

Doch welche Relevanz haben diese Bezugsgrößen Raum, Kultur und Identität für den Unterricht? Vor allem der Geographie und Wirtschaftskunde Unterricht ist jener, der den Raumbegriff thematisiert und diesem Zusammenhang sogenannte Kulturräume behandelt, wie im Kapitel der Schulbuchanalyse ersichtlich wird. Um so wichtiger ist, dass genau dieses Fach dazu beiträgt, dass die SchülerInnen ihre Handlungen und Wahrnehmungen kritisch reflektieren. Wie im Laufe dieser Arbeit bereits wiederholt erwähnt wurde, sind Beschreibungen der „Wirklichkeit“ Konstruktionen. SCHMITT (2003) betont dabei, dass *„Konstruktionen (...) die sich dauernd ändernde Wirklichkeit und das sich verändernde Wissen über sie nicht in einem starren Konzept erdrücken(dürfen).“* (SCHMITT, 2003, S 120) Dementsprechend soll das Ziel sein, dass die SchülerInnen Konstruktionen eigenständig erkennen lernen. Aber viel wichtiger ist, dass sie nicht nur Konstruktionen erkennen, sie sollen auch nachvollziehen können, wie sie zustande kommen, welche Inhalte ihnen immanent sind, welche Ziele damit verfolgt werden und auch wie diese eventuell verändert bzw. ersetzt werden können.

Dekonstruktion von Wirklichkeiten entspricht meiner Ansicht nach durchaus auch einer Forderung der kritisch-konstruktiven Didaktik von KLAFKI (1985). Das einer Dekonstruktion zu Grunde liegende Erkenntnisinteresse ist dabei „kritisch“, da es sich *„am Ziel der Befähigung aller Kinder und Jugendlichen (...) zu wachsender Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit in allen Lebensdimension orientiert.“* (KLAFKI 1985, S 37f) Das heißt, es müssen im Unterricht Situationen geboten werden, um diese Fähigkeiten zu entwickeln und zu erproben. In diesem Zusammenhang zielt die „konstruktive“ Didaktik auf ein Handlungs-, Gestaltungs- und Veränderungsinteresse ab,



welcher die SchülerInnen zu neuen Formen der Kooperation von Praxis und Theorie motivieren soll. (vgl. KLAFKI 1985, S 37f)

Der Unterricht soll den SchülerInnen ermöglichen, „Wirklichkeiten“ verstehbar, veränderbar und auch kritisierbar zu machen. Durch die Auseinandersetzung mit Konfliktsituationen und deren Konflikaspekten, sollen sie in der Lage sein, gegenwärtige und zukünftige Entwicklungen, Gefahren und Möglichkeiten zu erkennen. Es kann durchaus auch versucht werden, alternative oder kontroverse Lösungsvorschläge für Schlüsselprobleme der Gegenwart und der Zukunft zu erarbeiten. Miteinander-Sprechen, Miteinander-Diskutieren und reflexives Verarbeiten der eigenen Erfahrung sollen diese Zielsetzungen unterstützen. (vgl. KLAFKI 1985, S 43ff)

In diesem Sinne geht es in dieser Arbeit auch um den Umgang mit Menschen islamischen Glaubens in Österreich durch die Mehrheitsbevölkerung. Konkret wird der Moscheebau als „Problem“ der Gegenwart thematisiert. Anhand dieses Beispiels sollen die SchülerInnen Wirklichkeiten, die dargestellt werden, dekonstruieren und tragfähige Lösungen erarbeiten.

Der Moscheebau ist ein gutes Beispiel für unterschiedliche interessens- und objektbezogene Interpretationen. Denn einerseits ist es ein Thema aus der Lebenswelt der SchülerInnen, wobei vor allem die Begegnung mit unterschiedlichen Kulturen im Alltag von unterrichtsleitender Bedeutung ist. Andererseits stehen die Bezugsgrößen Raum, Kultur und Identität im Vordergrund, denn diese sind es, die bei Konfliktsituationen eine wichtige Rolle spielen.

Das Thema ist medial und politisch hoch brisant. Doch was ist eigentlich eine Moschee, und was wird alles in dieses Objekt vor allem aber auch in den Prozess seiner Realisierung hinein interpretiert? Welche Auswirkungen hat ein Moscheebau bzw. ein religiöses Gebäude auf die kulturelle Identität einer sozialen Gruppe? Wer manipuliert die Wahrnehmung von „genuin“ und „fremd“? Welche Konzepte von Raum und Identität bzw. Kultur spielen bei diesen Konstruktionen mit? Anhand dieser Thematik sollen die SchülerInnen zur Dekonstruktion von Wirklichkeiten motiviert werden.

Hierfür werde ich eine Analyse der Schulbücher KOMPASS und DURCHBLICK (5.Klasse) vornehmen. Die Bücher der 5. Klasse sind insofern interessant, da sie die „Gliederungsprinzipien der Erde“ als Kapitel behandeln. Vor allem in diesem Kapitel wird die Verwendung der Bezugsgrößen ersichtlich. Am Beispiel dieser Schulbücher möchte ich

der Frage nachgehen, inwieweit der Prozess der Dekonstruktion geführt wird. Oder zumindest unterstützt wird, das heißt wird Dekonstruktion ermöglicht bzw. erleichtert?

Nach der Analyse des Ist-Zustandes der Verwendung der Bezugsgrößen in den Schulbüchern, möchte ich zwei eigene Unterrichtsbeispiele vorlegen. Anhand dieser Beispiele, welche auch einen Alltagsbezug zu den Lebenswelten der SchülerInnen herstellen, sollen kompetenzorientierte Lernprozesse initiiert werden. Diese sollen sich vorrangig an der Fähigkeit orientieren, eigenständig Wirklichkeiten dekonstruieren zu können.

## **1.1 Aufbau**

Die Diplomarbeit startet wie bereits in der Einleitung ersichtlich wird mit den Definitionen der drei Bezugsgrößen Raum, Kultur und Identität. Hierfür habe ich Definitionen gewählt, die meiner Meinung nach für die Fachdidaktik in Bezug auf den Moscheebau von Relevanz sind.

Das Kapitel 2 „Moscheebau als räumliche, kulturelle und identitätsbezogene Problemstellung“ behandelt diese drei Begriffe als Unterkapitel. Weiters werden in diesem Kapitel die Begriffe in Bezug zueinander gestellt. So werden im Rahmen des Kapitels 2.3 „Kultur und Raum“ Zugänge dargestellt, die einerseits das Verhältnis Kultur und Raum in „Kulturraum“-Konzeptionen übertragen, andererseits aber auch den kulturellen Zugang zu Raumdimensionen näher beleuchten. Im Rahmen dessen wird die Theorie von HUNTINGTON behandelt, welcher vom „Kampf der Kulturen“ ausgeht. Abgeschlossen wird das dritte Kapitel durch die nähere Beleuchtung der raumbezogenen Identität in Kapitel 2.4 „Raum und Identität – raumbezogene Identität“.

Anschließend folgt eine Analyse der Schulbücher KOMPASS und DURCHBLICK (5. Klasse) im Kapitel 3 „Darstellung von Raum-, Kultur- und Identitätskonzepten in ausgewählten Schulbüchern“. In diesem soll der Ist-Zustand der Verwendung dieser Bezugsgrößen dargestellt und interpretiert werden.

Das vierte und letzte Kapitel „Raum-, Kultur- und Identitätskonflikte am Beispiel des Moscheebaus in Österreich“ geht konkret auf gegenwärtige und vergangene Moscheebaukonflikte ein. Hierfür werden allgemeine Konfliktaspekte behandelt. Anschließend folgen in Kapitel 4.3 „Konfliktaspekte in Bezug auf Bauvorhaben“ konkrete Beispiele, die konfliktbeladen waren bzw. immer noch sind. Anhand dieser wird ein

Unterrichtsentwurf in Kapitel 4.5 ein Unterrichtsbeispiel vorgestellt. Auf der Grundlage dieses Beispiels soll gezeigt werden, welche Rahmenbedingungen Beachtung finden müssen, um kritisch-konstruktive Ziele im Unterricht zu erreichen.

## ***2. Moscheebau als räumliche, kulturelle und identitätsbezogene Problemstellung***

Im Folgenden setze ich mich mit den drei Bezugsgrößen Raum, Kultur und Identität auseinander, um die Problemstellungen rund um den Moscheebau zu verdeutlichen.

Raum, Kultur und Identität sind Begriffe, die ganze Bücher füllen. Schon seit Jahrhunderten gibt es Diskussionen und diverse Ansätze zur Klärung dieser Begriffe in unterschiedlichsten Disziplinen. In Rahmen meiner Arbeit werde ich Definitionen verwenden, die in Bezug auf den Moscheebau von Relevanz sind.

### ***2.1 „Raum“***

Raum spielt eine große Rolle als Bezugsgröße für den Moscheebau. Was ist überhaupt „Raum“? Wie lässt sich dieser definieren? Wie kann der Mensch ihn eingrenzen? Viele GeographInnen haben sich mit diesem Thema beschäftigt, um diesen Begriff zu definieren. Im Zuge der Geschichte sind diverse Raumbegriffe entstanden, diese entsprechen verschiedenen Phasen der Fachentwicklung der Geographie. (vgl. WARDENGA 2002)

Je nachdem auf welchen Raumbegriff Bezug genommen wird, zeigen sich spezifische Auswirkungen auf die Inhalte des Geographieunterrichts. Die Raumbegriffe und deren Auswirkungen zeigt Ute WARDENGA in ihrer Analyse des Raumbegriffs im Laufe der Geographiefachentwicklung.

Im Folgenden werden die vier Raumbegriffe erläutert hinsichtlich ihrer Bedeutung für den Moscheebau als Bezugsdimension für die politische Bildung im Unterricht.

#### **1. Räume als Container**

Räume werden als Behälter wahrgenommen, die reale physisch-materielle Tatsachen der Welt beinhalten. Somit stellen Räume die Ergebnisse von Prozessen, die die Landschaft gestalten, dar, und werden als Produkte sowohl natürlicher als auch anthropogener Einflussfaktoren interpretiert. Für das Thema Moscheebau würde dies bedeuten, dass sich die SchülerInnen in einem ersten Schritt auf die Suche machen, wie viele Moscheen es in Österreich überhaupt

gibt und wo sich diese befinden. Neben der Verortung im Raum ist auch das Erscheinungsbild von Bedeutung für weiterführende Lernprozesse. Wie viele der verorteten Moscheen beispielsweise haben ein Minarett? Wie viele sind nach außen hin nicht als Moschee erkennbar?

Man erkennt, dass auch ein traditioneller Raumbegriff als Bezugsgröße interessant sein kann, wenn er zu einer kritischen Reflexion durch die SchülerInnen Anlass gibt. So sagt auch KLAFKI (1985), dass SchülerInnen einen gesellschaftskritischen Blick auf Lerninhalte bzw. das, was ihnen in Schulbüchern vermittelt wird, haben müssen. Denn „*alle didaktischen Institutionen und Entscheidungen*“ (seien es Schulbücher, Unterrichtsstile der Lehrperson oder Unterrichtsmaterialien) „*sind unausweichlich von gesellschaftlichen Verhältnissen und Vorstellungen geprägt, und sie haben gesellschaftliche Folgen.*“ (KLAFKI 1985, S 58) Für den Raum als Container bedeutet dies, dass das, was in einem Raum verortet wird und als ein Teil dieses Raumes wahrgenommen wird, von einer bestimmten gesellschaftlichen Entwicklung geprägt ist. Wie verhält es sich jedoch mit Gesellschaften in Räumen, in welchen andere Sozialisierungsfaktoren die Entwicklung bestimmen? Finden sich dort dieselben Objekte im Raum?

## **2. Räume als System von Lagebeziehungen**

Dieser Raumbegriff befasst sich mit den Lagebeziehungen materieller Objekte. Dabei stehen die Bedeutung von Standorten, Distanzen und Lage-Relationen im Vordergrund. Für den Moscheebau würde dies eine Analyse der muslimischen Bevölkerung in Österreich bedeuten. In welchem Zusammenhang stehen die Standorte der Moscheen mit der Verteilung der muslimischen Bevölkerung? Wo gibt es Potenzial zur Errichtung von Moscheen und warum?

Es geht jedoch nicht um eine reine Datenerhebung, SchülerInnen sollen vielmehr die Lagebeziehungen gesamtgesellschaftlich betrachten. Im Sinne der kritisch-konstruktiven Didaktik bedeutet das, dass sie erkennen, dass ökonomische, soziale, politische und kulturelle Prozesse und Verhältnisse verwoben sind. (vgl. KLAFKI 1985, S 57) Somit betrachten SchülerInnen nicht einfach die Bevölkerungszahlen, sondern schauen sich auch die Bedeutung von Standorten mit Hinblick auf kulturelle, soziale etc. Faktoren an und deren raumdistanzielle Verbindungen.

### 3. Räume als Kategorie der Sinneswahrnehmung

Diese Abstraktion geht davon aus, dass Räume von Individuen, Gruppen oder Institutionen geschaffen werden, aufgrund von Wahrnehmung, das heißt von differenzierter Betrachtungsweise und Bewertung. Dadurch wird „*die Welt räumlich differenziert*“ (WARDENGA 2002). Dies wiederum bedeutet, dass Raum ein wahrnehmungsabhängiger Faktor ist. Im Rahmen des praktischen Beispiels würde das heißen, dass zunehmend „*die Frage nach der subjektzentrierten Wahrnehmung*“ (WARDENGA 2002) im Vordergrund steht. Wie wird eine Moschee in einem bestimmten Raum wahrgenommen, genuin oder fremd? Wer bestimmt diese Zuordnung, welche Auswirkungen folgen? Für die politische Bildung bedeutet dieser Raumbegriff, dass SchülerInnen erkennen sollen, dass ihre Wahrnehmungen auch bereits fremdbestimmt sein können und zwar auch in einem demokratiegefährdenden Ausmaß. So eine Gefährdung liegt beispielsweise vor, wenn eine politische Partei mit manipulativen und medialen Mitteln die Wahrnehmung eines Raumes so prägt, dass eine Moschee bzw. ihre Errichtung als „fremd“ gewertet wird. Eine solche Wertung ist das Produkt eines negativen Einflusses auf das Demokratieverständnis. Demokratie bedeutet in Österreich auch Schutz der Grundrechte. Beinhaltet damit auch die Glaubensfreiheit und das damit zusammenhängende Recht zur freien Religionsausübung. (vgl. WIKIPEDIA 2013)

### 4. Räume als soziale Konstrukte

Dieser Raumbegriff geht von einem konstruktivistischen Ansatz aus. Dieser besagt, dass Räume „gemacht“ sind und Ergebnisse von „*gesellschaftlichen Konstruktionsprozessen*“ (WARDENGA 2002). Daraus erwachsen folgende Fragestellungen:

*Wie raumbezogene Begriffe als Elemente von Handlung und Kommunikation auftreten (...), wer unter welchen Bedingungen und aus welchen Interessen wie über bestimmte Räume kommuniziert und wie die durch die raumbezogene Sprache erst konstituierten räumlichen Entitäten durch alltägliches Handeln und Kommunizieren fortlaufend produziert und reproduziert werden. (WARDENGA 2002)*

Anhand des Moscheebaubeispiels würde dies bewusst machen, dass es nicht mehr um Ereignisse IM Raum geht, sondern vielmehr den Raum als ein Faktor der Ereignisse betrachtet. Dies zeigt uns die soziale Konstruktion von Räumen.

WERLEN (vgl. WERLEN 2010, S 17f) stellt in diesem Zusammenhang die provokante Frage, ob es überhaupt eine Geographie ohne Raum gäbe? Die Zeit ist längst vorbei, in der man davon ausging, dass Kulturen und Gesellschaften ein Inseldasein lebten. Deshalb kann man sie nicht ausschließlich als räumliche Konstrukte auffassen. Hinzu kommt, dass es im Prinzip den Raum an sich als Gegenstand nicht gibt. Denn je nachdem welcher Raumbegriff herangezogen wird, kann der Raum unterschiedlich gesehen bzw. eingegrenzt werden. Dementsprechend sagt WERLEN:

*Wenn es nämlich einen gegenständlichen Raum im naturwissenschaftlichen Sinne als Forschungsobjekt geben würde, dann müsste er auch irgendwo sein. Man müsste in der Lage sein, den Ort des Raumes im Raum zu bestimmen. Das ist aber bisher noch niemandem gelungen.*(WERLEN 2010, S 17)

Die These von der WERLEN (2010) ausgeht, besagt, dass nicht Länder oder Räume an sich das Forschungsobjekt der Geographie darstellen, sondern vielmehr „*die menschlichen Tätigkeiten unter bestimmten räumlichen Bedingungen*“ (WERLEN 2010, S 17). Hinzugefügt werden muss, dass das menschliche Agieren auch Denkmodelle und Vorstellungen beinhaltet, somit sind sie ebenfalls ein Forschungsobjekt der Geographie. Aufgabe der Geographie ist es, sich mit den täglichen Handlungen von Menschen zu beschäftigen und dabei ihre unterschiedlichen Interessens- und Machtpositionen im Fokus zu haben. Menschen „machen“ ihre Geographien.

Ich gehe davon aus, dass vor allem dieser letzte Raumbegriff für den Unterricht ertragreich sein kann. Denn dadurch werden SchülerInnen motiviert, sich selber mit dem Raumbegriff, ihrer Wahrnehmung und ihrer Wirklichkeitskonstruktion zu befassen. Ihnen wird nicht von außen ein Konzept vorgelegt, welches sie einfach zu akzeptieren haben, sondern vielmehr werden sie angeregt, soziale Einflüsse, die Räume produzieren, wahrzunehmen und zu analysieren.

## **2.2 Kultur**

Der Literatur- und Kulturwissenschaftler Raymond WILLIAMS beschreibt die Wandlung des Begriffs Kultur. „*Die ursprüngliche Bedeutung als Bearbeitung der Natur wird seit dem frühen 16. Jahrhundert auch auf die Bearbeitung des Menschen und seine Entwicklung übertragen.*“ (in BELINA 2003, S 87) In diesem Sinne kommt es zu drei wichtigen Bedeutungen, die BELINA wie folgt zusammenfasst (vgl. BELINA 2003, S 87):

1. Kultur als „*generelle(r) Prozess intellektueller, geistiger und ästhetischer Entwicklung*“ (Williams zitiert in BELINA 2003, S 87)
2. Kulturen (im Plural) als „*die spezifische(n) Lebensweise(n) einer Gruppe, sei sie räumlich oder sozial abgegrenzt.*“ (BELINA 2003, S 87)
3. Kultur als „*die Werke und Praktiken intellektueller und v.a. künstlerischer Aktivität*“ (Williams zitiert in BELINA 2003, S 87) im Bereich der Musik, der Kunst und der Literatur.

Für meine Arbeit relevant ist die zweite Bedeutungsebene. Hier kommt es zu einer Abgrenzung zwischen Gruppen, denen unterschiedliche Lebensweisen zugeschrieben werden, das heißt, unterschiedliche Kulturen werden gegenüber gestellt. Don MITCHELLS (in BELINA 2003) geht von diesem ausgehend in seiner Beschreibung der Kultur noch etwas weiter, in dem er die „*Idee der Kultur*“ als ein ideologisches Mittel für „*kulturelle Auseinandersetzungen*“ bezeichnet. Somit sind Kulturen nicht mehr bestimmte kulturelle Phänomene, sondern sie existieren eigenständig. BELINA fasst dies wie folgt zusammen:

*„Indem ihr (der Kultur) also eine unabhängige und wirkmächtige Existenz zugeschrieben wird, kann es mit allerlei verschiedenen Bedeutungen ‚aufgeladen‘ werden, denen wiederum bestimmte Interessen zugrunde liegen.“* (BELINA 2003, S 91)

Diese Interessen sind es, die die „*Idee der Kultur*“ zur Ideologie machen. Das Ziel bzw. die Aufgabe der Ideologie ist es, in diesem Zusammenhang, „*Aussagen oder gesellschaftliche Verhältnisse, mit denen ein partikulares Interesse verfolgt wird, so erscheinen zu lassen, als seien sie normal, vernünftig oder natürlich und deshalb im allgemeinen Interesse.*“ (BELINA 2003, S 91) Schon Marx und Engels formulierten dieses in ihrer Schrift „*Die deutsche Ideologie*“ (1846) aus, indem sie sagen „*ihren (der Gesellschaft) Gedanken die Form der Allgemeinheit zu geben, sie als die einzig vernünftigen, allgemein gültigen darzustellen*“ (zitiert in BELINA 2003, S 91) sei das Ziel ihrer Ideologie. Dabei ist zu beachten, dass Ideologie nicht einfach eine Lüge jener ist, die sie machen, sondern sie wird umso wirkungsfähiger, je überzeugter die Gesellschaft von ihrer Richtigkeit ist. Durch die Ideologisierung werden Verhaltensweisen, Aussagen etc. als zur Kultur gehörig angesehen oder sie werden ganz im Gegenteil als kulturell „*fremd*“ bzw. „*unangemessen*“ dargestellt. (vgl. BELINA 2003, S 91f) In diesem Sinne sichern und rechtfertigen Ideologien Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse. Somit geht es in den „*kulturellen Auseinandersetzungen*“, wie es MITCHELL bezeichnet, darum „*zu definieren, was in einer Gesellschaft legitim ist, wer dazugehört und wer nicht*“ (zitiert in BELINA 2003, S 92). Diese Frage muss in allen



Auseinandersetzungen, in denen mit „der Kultur“ argumentiert wird, berücksichtigt werden. Es sind die „kulturellen Unterschiede“ die den Grund eines Konflikts ausmachen. (vgl. BELINA 2003, S 92ff)

Die kritisch-konstruktive Didaktik sieht hier die Befähigung der SchülerInnen zur Ideologiekritik vor. Im Sinne der politischen Bildung soll ihnen bewusst werden, dass Ideologien *„den Interessen bestimmter gesellschaftlich mächtiger oder privilegierter Gruppen entsprechen.“* (KLAFFKI 1985, S 59) Hierfür müssen *„verborgene gesellschaftliche Hintergründe“* (KLAFFKI 1985, S 60) im Laufe des Unterrichts in den Vordergrund rücken. So stellen folgende Fragen den Fokus dar: „Wem nützt“ bzw. „Wem nützt es nicht, dass Kulturen zu ideologischen Mitteln werden?“ „Wie wird dies legitimiert?“ „Welchen Profit haben die Einzelnen / Gruppen?“ Dies sollen die SchülerInnen sowohl aus der gesellschaftskritischen als auch aus der ideologiekritischen Perspektive betrachten.

### **2.3 Kultur und Raum**

Nachdem die beiden Begriffe Raum und Kultur definiert wurden, stellt sich nun eine wichtige weitere Frage: „In welchem Verhältnis stehen Kultur und Raum?“ „Welche Bedeutung hat die Räumlichkeit somit für kulturelle Aspekte der menschlichen Existenz?“ (vgl. WERLEN 2003 S 1f) WERLEN meint, dass dieses Verhältnis vor allem nach den Ereignissen des 11. Septembers 2001 zu einem Thema der Öffentlichkeit wurde. Er beschreibt die Situation wie folgt:

*Metaphern von räumlich verankerten Kulturen wurden wieder als sinnstiftende Einheiten herumgeboten. Die Grenzen der Kulturen sollten entlang der Antworten auf die Frage nach dem erreichten Zivilisationsstand gezogen werden. „Kultur“ wird dadurch zur quasi-objektiven Gegebenheit erhoben, die angeblich eine klar identifizierbare und lokalisierbare räumliche Existenz aufweisen kann. (WERLEN 2003, S 1)*

Dadurch wurde die Vorstellung geprägt, dass Kultur im Raum deutlich verortbar sei. In den sogenannten geographischen Kulturkreislehren wird das am besten ersichtlich. Bereits in den 1950er Jahren wurde von SEYDLITZ (in STÖBER 2001) eine Kulturerdteiltheorie aufgestellt, gefolgt von den Theorien KOLBs und NEWIGs. (vgl. STÖBER 2001, S 138f) Heute immer noch viel zitiert ist Samuel HUNTINGTONs Essay *„The Clash of Civilization?“* (1993), welches in der internationalen Zeitschrift „Foreign Affairs“ erschien.

Laut seiner Theorie herrscht im 21. Jahrhundert ein „Kampf der Kulturen“. Dabei setzt er Zivilisation und Kultur gleich, die kulturellen Unterschiede sind es, die die Konflikte auslösen. Er sieht acht Zivilisationen, die gegeneinander „kämpfen“. *„These include Western, Confusian, Japanese, Islamic, Hindu, Slavic-Orthodox, latin American and possibly African civilization.“* (HUNTINGTON 1993, S 25) Kulturen sind klar abgegrenzt durch bestimmte Merkmale, wie etwa der Geschichte, Sprache, Kultur, Tradition und Religion, wobei Religion den wichtigsten Faktor darstellt. Kulturen sind dabei in sich homogen, abgeschlossen, und es gibt keine Berührungspunkte zwischen ihnen. Dabei hat jede Kultur seine Werte und Vorstellungen auf die sie besteht und von denen sie nicht abweichen möchte, wodurch die Konflikte entstehen. HUNTINGTON (1993) sieht die Verantwortung für den „Kampf der Kulturen“ bei den einzelnen Individuen. Denn seiner Ansicht nach, sind es die Individuen, die sich aufgrund von Religion als „Wir“ und „die Anderen“ definieren und somit das Aufeinanderprallen der Kulturen mitverantworten. (vgl. HUNTINGTON 1993, S 23ff)

ABUZHARA meint dazu hingegen, dass *„vielmehr (...) die TheoretikerInnen wie er, (...) den Boden für Konflikte erst aufbereiten.“* (ABUZHARA 2012, S 67) Denn seine These hat dazu geführt, dass bereits vorhandene Abgrenzungen weiter verschärft wurden. Dies hat Auswirkungen auf unseren Alltag, denn genau solche Konzepte sind es, die Kulturen und deren Unterschiede gesellschaftlich wirksam machen. (vgl. ABUZHARA 2012, S 67f) So kommt es zur Ideologisierung der Kultur(en) und zu „pseudo“ legitimierten Abgrenzungen.

Kulturen als homogen zu betrachten ist, laut ABUZHARA, gefährlich, da solche Betrachtungsweisen unüberbrückbare Hindernisse darstellen und zu einem feindlichen Klima in einer Gesellschaft mit unterschiedlichen Kulturen führen können. Der einzelne Mensch ist kein Repräsentant einer gesamten Kultur, sondern bedient sich nur kultureller Elemente in seiner Identitätsbildung. (vgl. ABUZHARA 2012, S 68f) Meiner Meinung nach verhält es sich mit dem Raum genauso. Wird der Raum als Container betrachtet, so kann man nicht davon ausgehen, dass in einem Raum eine einzige homogene Kultur vorhanden ist und aufgrund dessen wird diese als ein bestimmter Kulturraum dargestellt. STÖBER meint hierzu *„Raum‘ (wird) somit eher nicht als direkter, aktiver Faktor wirksam, der ‚Kultur‘ in diese oder jene Form zwingt, vielmehr als Randbedingung kultureller Entwicklung“.* (STÖBER 2001, S 145) Laut ABUZHARA stehen Kulturen in Beziehung zueinander, das Individuum adaptiert und interpretiert von unterschiedlichen Kulturen. (vgl. ABUZHARA 2012, S 69) So können in einer Gesellschaft diverse kulturelle Aspekte gefunden werden, die durch Diffusionsprozesse erklärbar sind. STÖBER schreibt dabei dem „Raum“ anfangs *„die*

*Funktion eines reinen Verbreitungsgebietes zu, in der Interpretation ist er aber Austragungsfeld für solche Prozesse“.* (STÖBER 2001, S 143)

Somit kann man nicht von der „einen“ Kultur sprechen, die abgeschlossen und in sich homogen existiert. *„Die Rede von ‚Kulturräumen‘ und deren kartographische Fixierung kann daher bestenfalls metaphorisch aufgefasst werden.“* (STÖBER 2001, S 150) Relevant für den Geographie und Wirtschaftskundeunterricht ist die Infragestellung von „Kulturraum“-Konzeptionen. STÖBER hofft dabei zumindest auf den Verzicht von Darstellungen der „Kulturerdteile“ in Lehrplänen und Schulbüchern. Vielmehr sollte vermittelt werden, welche Rolle Kultur in der Wahrnehmung von Wirklichkeiten jedes Einzelnen spielt. Somit wäre dies ein kultureller Zugang zum „Raum“. (vgl. STÖBER 2001, S 152f)

Dieser Zugang ist es, der den SchülerInnen vermittelt werden soll. Sie sollen Kulturen, die ihnen von ihrem Umfeld von den Medien, der Politik etc. vermittelt werden, nicht unreflektiert annehmen. Außerdem sollen sie auch Texte und Darstellungen in ihren Schulbüchern kritisch reflektieren. Wie auch in der Schulbuchanalyse im Rahmen meiner Diplomarbeit ersichtlich wird, gibt es immer noch Darstellungen der Kulturerdteile in diversen Kapiteln. In manchen wird sogar HUNTINGTON (1993) zitiert. (vgl. Kapitel 3 „Darstellung von Raum-, Kultur-, Identitätskonzepten in ausgewählten Schulbüchern“) Auch die Politik bedient sich dieser Konzeptionen, um etwa gegen den Moscheebau zu argumentieren. (vgl. Kapitel 4 „Raum-, Kultur- und Identitätskonflikte am Beispiel des Moscheebaus in Österreich“)

## **2.4 Identität**

Auch den Begriff der „Identität“ werde ich in Bezug auf die von mir gewählte Problemstellung definieren, um anhand dieser Definition politisch bildende Lernprozesse im Unterricht initiieren zu können. Die Zugehörigkeit als ein Merkmal des Identitätsbegriffs spielt hier eine wesentliche Rolle, wie im folgenden näher erläutert wird.

Wesentliches Merkmal der personalen Identität ist das Gefühl der persönlichen Zugehörigkeit zu einer Gesellschaft. Beim Thema Moscheebau ist jedoch nicht nur eine einzelne Person betroffen, sondern eine Gruppe, welcher derselben Religion und Kultur angehört. Somit ist es besser in diesem Zusammenhang von der kollektiven Identität auszugehen. Dieser ist das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe oder zu einem sozialen Gefüge mit bestimmten

kulturellen Gütern immanent, dementsprechend ist auch der Begriff „kulturelle Identität“ gängig. (vgl. CHRISTMANN 2008, S 1ff) Im Folgenden werde ich Merkmale der kulturellen Identität beschreiben, wobei allerdings keine umfassende Definition verfügbar ist, auf die Bezug genommen werden kann. Denn Gruppen bzw. Gesellschaften unterscheiden sich und sind nicht homogen, jedoch kann man laut HUTCHINSON und SMITH (in ABUZHARA 2012) sechs Merkmale definieren: (vgl. ABUZHARA 2012, S 52f)

1. „*a common proper Name*“: Es gibt einen gemeinsamen Namen, der zur Identifikation eines Kollektivs dient.
2. „*a myth of common ancestry*“: Die gemeinsame Abstammung spielt eine Rolle für die Gruppenbildung. Wobei betont werden muss, dass dieser gemeinsame Ursprung eher eine Fiktion ist als eine Tatsache.
3. „*shared historical memories*“: Die gemeinsame historische Vergangenheit führt zu einer kollektiven Identifikation.
4. „*one more elements of common culture*“: Elemente, wie etwa die gemeinsame Sprache oder die Religion haben eine identitätsstiftende Rolle.
5. „*a link with a homeland*“: Es besteht ein kollektiver Bezug zu einem Heimatland. Vor allem bei MigrantInnen, die sich in einem neuen sozialen Umfeld befinden, spielt das Heimatland eine große Rolle. Es kann sogar sein, dass solche Menschen „*mental nach wie vor im Heimatland leben*“ (ABUZHARA 2012, S 53), obwohl sie sich physisch woanders befinden.
6. „*a sense of solidarity*“: Eine Gruppe solidarisiert sich vor allem in Krisensituationen miteinander und versucht sich gegenseitig zu unterstützen.

Dabei wird dem historischen Erbe einer Gesellschaft große Bedeutung zugestanden. „*Identitätsentwicklung (ist) auch immer im Zusammenhang mit der gemeinsamen Geschichte einer Gesellschaft oder Gruppe zu sehen.*“ (CHRISTMANN 2008, S 2) Von diesem ausgehend sind kulturelle Komplexe von hoher Relevanz für die kollektive Identität. Es muss allerdings hinzugefügt werden, dass Identitätskonstruktionen nicht nur „*vergangenheitsorientiert und statisch sind*“, sondern sie spiegeln „*auch das alltägliche Leben und die vorherrschende Lebensweise der Gegenwart wider*“ und können „*Vorstellungen bzw. Visionen von der Zukunft beinhalten, womit sie für die Generierung von Leitbildern relevant*“ werden. (CHRISTMANN 2008, S 2)

Für den Moscheebau als identitätsbezogene Problemstellung sind diese Merkmale relevant. Sie zeigen wie eine kulturelle Identität entstehen kann, wobei Gemeinsamkeiten, wie Sprache,

Religion, Geschichte bzw. Vergangenheit und das Heimatland bzw. Ursprungsland im Vordergrund stehen. Genau diese Aspekte sind es, anhand derer die Diskussionen rund um das Thema Moschee geführt werden.

Ein Merkmal, welches von HUTCHINSON und SMITH (in ABUZHARA 2012) nicht erwähnt wurde, ist das identitätsstiftende Element der vertrauten Umwelt, die „*taken for granted world*“. Dies wird von LEY (1977) auch als wichtiges Merkmal der kulturellen Identität beschrieben und ist meiner Meinung nach auch relevant im Unterricht:

7. „*taken for granted world*“: Dies beschreibt, laut LEY (1977), die vertraute Umgebung der Menschen bzw. das was sie in ihrer Umgebung als selbstverständlich annehmen, mit dem sie sich identifizieren. Für eine Gruppe bedeutet dies, dass der Einzelne Wirklichkeiten aus der Perspektive des Kollektivs wahrnimmt. Dies wird bedeutender als seine individuelle Wahrnehmung, was die Definition des „Vertrauten“ („*taken for granted*“) angeht. Diese Wahrnehmung lässt alles was nicht den „*taken for granted*“ Normen entspricht, als Außenseiter und somit „fremd“ erscheinen. (vgl. LEY 1977, S 502ff)

Der Mensch begegnet dem für ihn „Unbekannten“ und versucht es mit seiner eigenen Vorstellung der Wirklichkeit zu verbinden. Dafür werden Annahmen bzw. Vermutungen herangezogen, die seiner vertrauten Welt entsprechen. Somit wird das „Unbekannte“ als das „Fremde“ abgestempelt. Interessant ist, dass solche soziale Konstrukte bestärkt werden durch intellektuelle und wissenschaftliche Prozesse. Somit kommt es zu „Wir“ und „Ihr“ Beziehungen. (vgl. LEY 1977, S 503f) Im Fall des Moscheebaus spielen dabei die Konflikt-AkteurInnen eine Rolle, da diese die Wahrnehmung einer Moschee als „genuin“ oder „fremd“ prägen. Von manchen Gruppen, Institutionen und Einzelpersonen wird die Moschee als etwas „Fremdes“ in ihrer vertrauten Umgebung gesehen. Durch die Behandlung im Unterricht im Rahmen der politischen Bildung soll dazu beitragen werden, dass sie die Moschee als ein Teil ihrer „*granted world*“ sehen können.

Für die Identitätsbildung sind diese Merkmale aber nicht ausreichend, auch Kommunikations- und Interaktionsprozesse spielen in der Identitätsbildung eine wichtige Rolle. Einer der wichtigsten Forscher in diesem Feld ist der Soziologe George Herbert MEAD, der sich bereits in den frühen 30er Jahren damit beschäftigte. MEAD (in WEICHHART 1990) geht in seinem Theoriesystem davon aus, „*dass das personale Selbst, das Ich-Bewußtsein (sic!) des Menschen, auf dem Weg über soziale Interaktion entsteht, aufrecht erhalten und modifiziert*

wird.“ (WEICHART 1990, S 15) Das heißt, dass Identität prinzipiell in der Auseinandersetzung mit anderen entwickelt wird.

GRAUMANN (1983) geht in seinem Artikel „*On multiple Identities*“ (vgl. GRAUMANN 1983, S 309ff) weiter und beschreibt drei Stufen der Identitätsbildung, wobei die Begriffe „Identität“ und „Identifikation“ untrennbar sind:

„*Identification of*“ („*Identifikation I*“) beschreibt die gedankliche Wahrnehmung eines Objekts durch ein Subjekt, welches erkennen und wahrnehmen kann. Objekte sind dabei andere Menschen, soziale Faktoren oder auch physische Tatsachen (z.B.: „Person X“, Familie „Y“ etc.). Es ist die Identifikation mit der Umwelt, der Mensch nimmt die Gleichheit zu anderen bzw. die Unterscheidungsmerkmale zu anderen wahr. Somit impliziert Identifikation die Konstruktion von Kategorien bzw. Klassen. (vgl. GRAUMANN 1983, S 309ff und WEICHHART 1999, S 7f)

„*Identifikation II*“, also das „*being identified*“ zeigt laut GRAUMANN, dass ein Individuum selbst Objekt eines Identifikationsprozesses ist. Das heißt, das Subjekt identifiziert sich mit einem bestimmten Objekt. Mit diesem „Identifiziert-Werden“ sind Rollenzuschreibungen verknüpft, diese beeinflussen die Entwicklung der Ich-Identität (z.B.: „Mann“, „Frau“, „Wiener“ etc.). Im Zuge dessen kommt die Unterscheidung zwischen dem „Wir“ und „den Anderen“ deutlich zum Vorschein, entweder wird ein Individuum in eine soziale Gruppe integriert oder es wird ausgegrenzt. (vgl. GRAUMANN 1983, S 312ff und WEICHHART 1999, S 10f)

„*Identifying with one's environment*“ („*Identifikation III*“) bezeichnet die Identifikation eines Individuums mit Vorbildern in seiner Umwelt. Dabei ist zu beachten, dass Vorbilder nicht nur real momentan existierende Menschen sind, sondern auch historische Figuren oder sogar Fiktionen sein können. Der Mensch betrachtet in seinem Umfeld Erscheinungen, Gedanken usw., die ihm zusagen und ihn dazu bewegen eine Ähnlichkeit zu wünschen. Dabei kommt es auch zu Differenzierungen. So kommt es zur Ausgestaltung der eigenen Persönlichkeit. GRAUMANN (1983) zeigt auch deutlich, dass die Identitätsbildung nicht nur von Menschen im direkten Umfeld abhängig ist. Auch symbolische Orte und Objekte wie ein Glaubenshaus, in dem sich Menschen geborgen fühlen, weil sie ihre Religion leben können, spielen eine grundlegende Rolle bei der Identitätsbildung. (vgl. GRAUMANN 1983, S 312ff und WEICHHART 1990, S 17f)

Durch diese drei Stufen tauchen einige Fragen auf, welche auch im Bezug zum Moscheebau in Österreich stehen: Was nehmen die Menschen aus der Umgebung eines potentiellen Moscheestandortes wahr und was dient dem Identifikationsprozess? Wie werden das „Wir“ und „die Anderen“ wahrgenommen? Identität ist auch eng verbunden mit dem vielverwendeten und schwammigen Begriff „Heimat“ (siehe Kapitel 2.5 „Raum und Identität – Raumbezogene Identität“). Welche Raumausschnitte werden von Menschen in ihre persönliche Identitätsdefinition eingebettet, um so ihre Heimat zu definieren? (vgl. DANKWART 2010, S 4) In wie weit wird dabei eine Moschee als Identitätsstifter oder als ein Identitätsstörfaktor betrachtet?

Beim Moschee-Konflikt spielen die Identifikationsstufen von GRAUMANN (1983) eine bedeutende Rolle. Wenn MuslimInnen ein Gebetshaus mit Minarett errichten wollen, so geht es um das „*Identifying with one's environment*“. Ein Glaubenshaus gehört nach GRAUMANN (1983) zur Identifikation und somit zur Identitätsbildung dazu. Will man, dass die Menschen mit einer anderen Religion als die der Mehrheitsgesellschaft, sich wohl fühlen und den Raum in dem sie sich befinden mit ihrer Identität verbinden, so gehören auch die Errichtungen von Glaubenshäusern dazu.

Auf der anderen Seite erkennt man auch die zwei anderen Identifikationsstufen nach GRAUMANN (1983). Die Menschen, die eine Moschee als „(orts)fremd“ sehen, werden beeinflusst durch bestimmte Medien und einer Politik mit meist rechtspolitischer Orientierung. Diese definieren Identität exklusiv aus ihrer Sicht und versuchen damit Menschen für ihre Wertesysteme zu gewinnen. Menschen, die sich angesprochen fühlen werden zu Objekten eines Identifikationsprozesses („*being identified*“) und dies führt dazu, dass die Identifikation der Einzelnen durch die Hervorhebung von Unterschieden geschaffen wird („*identification of*“). Somit entstehen das „Wir“ und „die Anderen“. Aber die Identifikation durch totale Abgrenzung kann auf Dauer nicht gut sein. Es muss jedoch hinzugefügt werden, dass auch Abgrenzung des eigenen zur Identitätsbildung gehört. So beschreibt ROMMELSPACHER (in SCHMITT 2003) Identität als

*eine psychische Struktur, die Orientierungshilfen anbietet, indem sie die Kategorien des Eigenen und des Fremden in ein Verhältnis bringt, die Geschlechtsidentität ebenso wie die ethnische Identität.*(SCHMITT 2003, S 126)

Somit ist für die Identitätsbildung auch das „Fremde“ notwendig. In manchen Fällen führt das eben zur Abgrenzung, jedoch wird diese Abgrenzung erst dann problematisch, wenn das

„Fremde“ als das „Unbekannte“ gesehen wird und zur „Bedrohung“ wird. Folgt aber eine Begegnung mit dem „Fremden“, dann kann das positiv fruchten. So wird die kulturelle Vielfalt in einem Raum zur Bereicherung für das Individuum. (vgl. INTERKULTURELLESZENTRUM o.J.)

## **2.5 Raum und Identität – raumbezogene Identität**

Wenn man Raum und Identität in Bezug zueinander stellt, so ergeben sich diverse Begriffsvariationen: raumbezogene Identität, räumliche Identität, regionale Identität, place identity, Heimatgefühl etc. All diese Begriffe sollen ein Phänomen beschreiben und zwar *„eine grundsätzlich positive emotionale Bindung an ein bestimmtes Gebiet oder Territorium.“* (WEICHHART 1999, S 2) Dieses Phänomen kann auch ein Grund dafür sein, dass Menschen

*trotz widriger Umstände an einem Ort verbleiben oder an diesen zurückkehren. Raumbezogene Identität kann zudem sozialen Zusammenhalt befördern und ein verantwortungsbewusstes Handeln für einen Raum mit sich bringen.* (CHRISTMANN, 2008, S 3)

Dieses Phänomen ist bis heute ein politisch brisantes. In diversen Fällen enden Auseinandersetzungen sogar mit Blutvergießen, wie etwa auf dem Balkan in den 1990er Jahren. Grund für die Auseinandersetzungen ist, wie WERLEN (2010) beschreibt, einerseits die Forderung einer Region nach mehr Autonomie, Selbstbestimmung usw., andererseits kann sie auch ein Ausdruck der Angst gegenüber Veränderungen sein, wie etwa die Fremdenangst. Dabei spielt die identitätsstiftende Komponente eine maßgebende Rolle. Raumbezogene Identität bezweckt mit dieser Komponente (Identität) das Verschwinden sozialer Unterschiede und ein Suggestieren der Zugehörigkeit. (vgl. WERLEN 2010, S 184f)

Das Zugehörigkeitsgefühl, welches eines der Hauptmerkmale der Identität ist, bewirkt, dass Menschen sich angesprochen fühlen, denn das Verlangen von Identität wird mit einer Region (bzw. einem bestimmten Raum) zusammengebracht. Zu beachten ist, dass sich Identität eigentlich nicht direkt auf einen Raum beziehen kann, denn ein Raum an sich wäre nur die erdoberflächliche Gegebenheit. Der Begriff Region bzw. Raum, wie bereits erläutert wurde, hat keine klaren Kriterien, was ihn ausmacht. (WERLEN 2010, S 186) Oft sind die Kriterien:



*eine gemeinsame Sprache, eine gemeinsame Geschichte oder andere, zumindest subjektiv als gemeinsam, mit anderen, in einem bestimmten erdräumlichen Bereich lebenden Menschen, geteilt empfundenen Merkmale. (WERLEN 2010, S 186)*

Eigentlich kann man symbolische subjektive Gegebenheiten, wie die Identität, nicht räumlich lokalisieren, doch dies wird ausgeblendet bzw. bleibt in der „Verschwommenheit“. (vgl. WERLEN, 2010, S 185f) WERLEN betont in diesem Zusammenhang, dass „*alle sinnhaften, bedeutungsvollen Aspekte subjektiver und sozial-kultureller Wirklichkeiten ebenso für erdräumlich lokalisierbar(gehalten werden) wie materielle Gegebenheiten.*“ (WERLEN 2010, S 186) Ihm zufolge ist räumliche Identität kein räumliches Phänomen, somit ist es auch nicht räumlich darstellbar, sondern

*vieleher ist es als eine spezifische soziale Repräsentation zu begreifen, die die Bewohner einer Region von sich selbst entworfen haben. (...) Es handelt sich um ein ‚Selbstbildnis‘ der Mitglieder einer sich selbst – über Wohnstandorte und die alltäglichen Aktionsräume – regional definierenden Lebensgemeinschaft sowie die innerhalb von ihr als verbindlich gehaltenen Normen, Werten usw. (WERLEN 2010 S 187f)*

Zusammenfassend kann man sagen, dass regionale Identität zwar regionale Differenzierungen aufzeigt, jedoch ist es nicht möglich, dieses regional zu lokalisieren. Es ist das „Selbstbild“ von einzelnen Personen, die sich einer regionalen Lebensgemeinschaft zugehörig fühlen und sich dementsprechend mit ihren sozial-kulturellen Eigenschaften identifizieren können. Somit kann man nicht von einer „*Zugehörigkeit zu einem bestimmten Raum*“ (BLOTEVOGEL in WERLEN 2010, S 188) sprechen, welches oft als Begründung für Ausschluss oder Vertreibung anderer verwendet wurde bzw. verwendet wird.

Ausgehend von dieser Kritik an der räumlichen/regionalen Identität und die Verschwommenheit, die dieser Begriff zum Ausdruck bringt, ist deshalb in dieser Arbeit nur von der „**raumbezogenen** Identität“ die Rede.

Umgangssprachlich wird im Deutschen der Begriff „Heimat“ gleichbedeutend mit „raumbezogener Identität“ verwendet. Man könnte annehmen, dass im Zeitalter der Globalisierung „Heimat“ immer mehr an Bedeutung verliert. Denn durch die Globalisierung sind Regionen geprägt durch globale Vereinheitlichung. So meint WEICHHART (1999), dass die weltweite Vernetzung durch diverse Medien zu Vereinheitlichung von Lebensstilen, Modetrends, Werten usw. führt. Somit verlieren Regionen ihre Besonderheiten. Doch dem ist nicht so, die Bedeutung von „Heimat“ erlebt eine neue Blütezeit. Regionale und territoriale Bindungen gewinnen mehr und mehr emotionale Bedeutung. Sowohl in der Vermarktung von

Produkten oder auch Regionen erlebt „Heimat“ eine Hochkonjunktur, als auch in der Politik. (vgl. WEICHHART 1999, S 2f)

Angesichts der Aktualität dieses Begriffs („Heimat“) soll ein kurzer Exkurs stattfinden, um zu zeigen, in welchen Bereichen und wie mit diesem Begriff umgegangen wird.

### **EXKURS**

#### **„Heimat“ in der Werbung**

ADEG machte 1999 Werbung mit dem Slogan „ADEG – das ist Heimat“. Dieses Beispiel zeigt, wie raumbezogene Identität vermarktet wird. (WEICHHART 1999, S 3) Hier wird mit der positiven Assoziation des Begriffs „Heimat“ geworben. ADEG steht somit für das Heimatliche und Beständige. Diese Werbestrategie führte der Konzern 2010 auch weiter. Durch diverse Werbeplakate wird versucht den Konsumenten die Österreichnähe ADEGs zu vermitteln, wie man in der folgenden Abbildung sehen kann.

*„Sie sollen die emotionale Verbundenheit mit Heimat und einem Zuhause vermitteln. Unterstrichen wird dies mit dem Copytext. Die präsentierenden Kaufleute vermitteln, dass in Österreich nicht geshoppert sondern eingekauft wird.“ (ATMEDIA.AT 2010)*



**Abb.1:** ADEG Werbeplakat (AT.MEDIA 2010)

#### **„Heimat“ in der Politik**

Nicht nur werbestrategisch erlebt „Heimat“ eine Hochkonjunktur, sondern auch auf politischer Ebene spielt sie eine immer große Rolle. So ging die Freiheitliche Partei in die Niederösterreichischen Landtagswahlen 2013 mit dem Slogan „Mut zur Heimat“.

Mit diesem Spruch sollten sich die NiederösterreicherInnen angesprochen fühlen. Es werden Eigenschaften und Merkmale einer Region bzw. der Bevölkerung einer Region hervorgehoben, so dass eine Identifikation stattfinden kann. Somit wird den Subjekten einer Region eine bestimmte Identität zugeschrieben. So heißt es im Wahlprogramm:

*Die bedeutende Geschichte, die Niederösterreich als Kernland Österreichs auszeichnet, und das gewaltige kulturelle Erbe verstehen wir als Ansporn, für eine erfolgreiche Zukunft zu arbeiten. (FPÖ 2013)*

Auch LEY beschreibt den Zusammenhang von Raum und Identität als einen wichtigen Faktor der Identitätsbildung. Der Mensch schreibt auch dem Ort in dem er sich befindet bestimmte „*taken for granted*“ Merkmale zu, so gehört etwa eine Kirche in der Nachbarschaft zum Habitus. Das Zuhause bzw. die Heimat macht den Kern der „*taken for granted world*“ aus. Ein Neuankömmling an diesem Ort muss sich somit der Sicht der anderen anpassen, diese Forderung wird durch das Festhalten am „Vertrauten“ unumgänglich. (vgl. LEY 1977, S 508)

LEY bezeichnet sogar den Raum bzw. die Heimat als ein Ersatz für die Identität. In diesem Zusammenhang zitiert er ein Slogan von einer kanadischen Kundgebung für „*native land rights*“, welche damals aktuell war: „*if we lose the land, we lose ourselves*“ (LEY 1977, S 508).

### **3. Darstellung von Raum-, Kultur- und Identitätskonzepten in ausgewählten Schulbüchern**

„Schulbücher zählen zwar nicht zur ‚hohen‘ Literatur, aber für einen Großteil der Bevölkerung waren und bleiben sie die Hauptquellen von Information und Bildung (...)“. Diese Ansicht vertritt Susanne HEINE, im Rahmen ihrer Analyse, in der sie die Rolle der Schulbücher in Bezug auf ihren Einfluss auf die Bevölkerung aufzeigt. (HEINE/ PRATL 2009, S 57f) Schulbücher stellen in der Schulbildung ein eigenes bedeutendes Medium dar, das durch den täglichen Gebrauch im Unterricht die SchülerInnen besonders prägt. (vgl. HEINE/ PRATL 2009, S 57ff) Sie formen die SchülerInnen in ihren Einstellungen und Vorstellungen über die Wirklichkeit. Diesbezüglich zitiert HEINE (in HEINE/ PRATL 2009) Robert MINDER: „An seinen Lesebüchern erkennt man ein Volk. Ihre soziologische Funktion ist eine doppelte: sie spiegeln und sie prägen.“ (HEINE/ PRATL 2009, S 58) Einerseits spiegeln sie den Wissenstand der Bevölkerung wider, andererseits aber prägen sie diesen auch gleichzeitig. Folglich ist es umso wichtiger, die Darstellung der Wirklichkeit in Schulbüchern kritisch zu betrachten und zu hinterfragen, welchen Einfluss Überschriften, Textstellen etc. auf junge Heranwachsende nehmen können.

Eine Analyse aller Geographie und Wirtschaftskunde Schulbücher würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen, daher beschränke ich mich auf ausgewählte Schulbücher der 9. Schulstufe (Sekundarstufe II) als Bezugsbasis für meine Themenstellung: In dieser Schulstufe wird nämlich das Thema „*Gliederungsprinzipien der Erde nach unterschiedlichen Sichtweisen*“ (LEHRPLAN AHS GWK 2004), welches sich vor allem mit Raum-, Kultur- und Identitätskonzepten auseinandersetzt, behandelt. Die Kontexte, in deren Rahmen diese Konzepte als Lehrstoff angeboten werden, scheinen mir für meine Perspektive besonders interessant und inhaltlich ergiebig zu sein. Laut dem AHS Lehrplan für Geographie und Wirtschaftskunde heißt es:

*Gliederungsprinzipien der Erde nach unterschiedlichen Sichtweisen*

- *Gliederungsmöglichkeiten der Erde nach naturräumlichen, kulturellen, politischen und ökonomischen Merkmalen aufzeigen*
- *Einsicht gewinnen, dass Gliederungen immer einem bestimmten Zwecken dienen, dass Grenzen Übergangszonen und die so abgegrenzten Gebiete meist nicht einheitlich sind*

Im Rahmen der Schulbuchanalyse werden folgende zwei Schulbücher herangezogen:

- **Durchblick 5** (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008)
- **Kompass 5/6** (DOBLER u.a. 2008)

Das Erstere ist in unserem Schulsystem Marktführer und wurde deshalb auch für die Analyse ausgewählt. Das Schulbuch **Kompass** wird hingegen als ein Gegenbeispiel verwendet, indem aufgezeigt wird, wie dieselbe Thematik auch auf eine andere Art und Weise dargestellt werden kann. Um die Reichweiten beider Schulbücher abschätzen zu können, genügt ein Blick auf die Auflagezahlen. **Durchblick 5** ist 2011 bereits in der 7. Auflage erschienen, vom **Kompass 5/6** gibt es bisher nur eine Auflage.

Das Hauptaugenmerk wird bei der Analyse auf das Thema „*Gliederungsprinzipien der Erde*“ gerichtet. Dabei werden folgende Fragen aufgeworfen und zur Diskussion gestellt: Welche Raum-, Kultur- und Identitätskonzepte werden verwendet? Werden die als veraltetet bzw. in der Fachliteratur als nicht mehr aktuell deklarierte Konzepte, wie etwa das Konzept der Kulturerdteile, ebenfalls angewendet? Inwieweit spielt die Kulturerdteiltheorie eine Rolle? Wie werden andere Kulturen bzw. Räume dargestellt?

Da in der vorliegenden Arbeit speziell der Moscheebau als Attribut für politische Bildung in Bezug auf die drei Bezugsgrößen Raum, Kultur und Identität behandelt wird, ist die Darstellung des Islams in den genannten Schulbüchern von besonderer Relevanz: Es stellt sich insbesondere die Frage, was denn junge Erwachsene in der Schule über den Islam tatsächlich lernen. Ebenfalls ist zu klären, welche Vorurteile und Klischees sich durch das Angebot der Lerninhalte in den Köpfen der SchülerInnen bilden, da diese ja nachhaltig auf die Denkweise der Heranwachsenden Einfluss nehmen. Dieser Einfluss ist möglicherweise gerade dann nicht auszuschließen, wenn es um den Bau einer Moschee in ihrem lebensweltlichen Aktionsraum geht.

Im Rahmen der Schulbuchanalyse werden die Darstellungen anderer Kulturen und besonders die des Islams in den Vordergrund gerückt. Das entsprechende Bezugskapitel trägt den Titel: „*Gliederungsprinzipien der Erde*“. Vor allem im **Durchblick** (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008) befinden sich in diesem Kapitel die für die Analyse relevanten Darstellungen. Im **Kompass** wird ebenfalls dieses Kapitel betrachtet, jedoch liegt hier der Schwerpunkt auf dem Kapitel „*Wir sind Europa! Sind wir Europa?*“ (DOBLER u.a. 2008). Denn in hier stehen Kulturen im Vordergrund.

## Analysekriterien

1. Welche Raum-, Kultur- und Identitätskonzepte werden in Bezug auf die Gliederungsprinzipien der Erde angewendet?
2. In welchem Kontext kommen Kulturen und vor allem Darstellungen über den Islam vor? Mit welchen **Überschriften** sind sie gekennzeichnet? Überschriften erscheinen insbesondere deshalb interessant, weil sie einen ersten Einblick in die nachfolgenden Inhalte und Darstellungen gewähren.
3. Werden Klischees und Vorurteile in **Text und Bild** in Bezug auf Kulturen und im Besonderen in Bezug auf Darstellungen von MuslimInnen aufgezeigt?
4. Werden durch die **Aufgabenstellungen** SchülerInnen dazu motiviert, kritisch über das Dargestellte zu reflektieren? Inwieweit werden Dekonstruktionsprozesse initiiert oder zumindest unterstützt? Genauer gesagt, wird Dekonstruktion überhaupt ermöglicht bzw. erleichtert?

### 3.1.1 Analyseergebnisse und Interpretation

#### 1. Raum-, Kultur- und Identitätskonzepte

Im **Durchblick** zeigen die AutorInnen zunächst unterschiedliche Gliederungsmerkmale der Erde auf. Als Gliederungskriterien werden Vegetation, Wohlstand, Religionszugehörigkeit und Geburtenrate genannt. Im Folgenden werden Gliederungsprinzipien dargestellt, die einerseits durch ein Merkmal gekennzeichnet sind, wie eben die Religionszugehörigkeit und andererseits durch die Zusammenfassung mehrerer Merkmale, wodurch sie an Komplexität gewinnen. Hierfür werden landschaftsökologische Zonen und Kulturerdteile als Beispiele diskutiert. (vgl. WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 9ff)

Genauer erläutert werden folgende Gliederungsprinzipien (vgl. WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 11):

1. „*Gliederung auf Basis von Verwaltungsgrenzen*“: Beispielhaft dafür werden sozioökonomische Gliederungen nach Ländergrenzen beschrieben, wobei als Differenzierungsmerkmal das BIP oder das HDI herangezogen werden.

2. „*Gliederung auf Basis von Verbreitungsgebieten*“: Ein maßgebendes Beispiel dafür ist die Gliederung der Erde nach kulturellen Merkmalen. Die politische Gliederung (z.B.: demokratisch oder kommunistisch) wird in einem kurzen Absatz erwähnt, jedoch nicht näher erläutert. Als Begründung hierfür heißt es:

*Nicht eindeutig ist (...) die oft vorgenommene Gliederung nach Staats- und Regierungsformen, da die Bedeutung von bestimmten politischen Begriffen von Staat zu Staat variieren kann.* (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 18)

3. „*Politische Grenzen – Trennlinien oder Übergangsräume*“: Dieses Kapitel beschreibt politische Grenzen, die einerseits nicht mit kulturellen und religiösen Merkmalen übereinstimmen (wie etwa in Afrika), und andererseits aber auch Übergangsräume zwischen politischen Einheiten bilden, innerhalb derer es zur „*Vermischung verschiedener kultureller*“ (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 24) Gruppen kommt.
4. „*Wie wir die Welt sehen*“: In diesem sehr kurzen Kapitel (eine Seite) gibt es den Hinweis darauf, dass der Mensch die Erde nach subjektiven Kriterien einteilt.

Den AutorInnen scheint die Gliederung nach kulturellen Merkmalen ein besonderes Anliegen zu sein. Denn sowohl der sozioökonomischen Gliederung, die mehrere Möglichkeiten enthält, wie etwa die Gliederung nach dem Wohlstand, der Bonität, der Lebensqualität, der wirtschaftlichen Entwicklung etc., als auch der kulturellen Gliederung sind jeweils sechs Seiten im Buch gewidmet. In der ersten Einleitung zur kulturellen Gliederung wird festgestellt, dass es schwer ist, messbare Kriterien aufzustellen, um Kulturen voneinander abzugrenzen, weil diese eben nicht unumstritten sind. Trotzdem wird dies ausführlich behandelt, und es wird sogar im Rahmen dessen eine Einführung zum Thema „Islamismus“ verfasst. (vgl. WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 11, S 18ff)

Es ist interessant, dass im Kapitel „*Versuch zur politischen und kulturellen Gliederung der Erde*“ (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 18ff) zwar die Mängel einer politischen Gliederung aufgezeigt werden, auf diese dann aber gar nicht entsprechend eingegangen wird. Bei der kulturellen Gliederung hingegen wird die Thematik sehr stark ausgebaut, obwohl es in dem ersten einleitenden Absatz heißt: „*ein weiteres Problem stellt der Begriff „Kultur“ dar, der wissenschaftlich unterschiedlich definiert wird*“. (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 18) Dennoch wird auf die Gliederung der Erde nach Kulturen eingegangen.

Raum als Container, der gefüllt ist mit unterschiedlichen Merkmalen, gleichgültig ob es sich um landschaftsökologische oder kulturelle handelt, ist das vorherrschende Raumkonzept im **Durchblick**. Wobei in diesem Buch auch kurz erwähnt wird, dass so genannte

„Kulturerdteile“ „geschaffen“ sind. Somit wird kurz, aber doch, auf den Konstruktionscharakter der Produkte dieses Gliederungskonzeptes hingewiesen. (vgl. WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 11)

Durch den Hinweis, der bereits bei Punkt 3 erwähnt wurde, wird im Kapitel „politische Grenzen“, meiner Meinung nach, impliziert, dass Kulturen auf bestimmte Räume beschränkt sind und deshalb die politischen Grenzen dementsprechend ausfallen sollten. Somit werden nur geschlossene Raum- und Kulturkonzepte vorgestellt. Es gibt bloß einmal einen kurzen Hinweis darauf, dass Räume als ein soziales Konstrukt wahrgenommen werden. (vgl. WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 11)

In Bezug auf die kulturelle Zugehörigkeit bzw. Identitätsbildung wird die Theorie der Abgrenzung vom „anderen“ nach Don MITCHELLS (in BELINA 2003) bzw. nach ROMMELSPACHER (in SCHMITT 2003) herangezogen. Daher sind am Ende des Kapitels *„Versuche zur politischen und kulturellen Gliederung der Erde“* zwei „Kulturkreise“ dargestellt und zwar die „westliche/amerikanische Kultur“ und der „Islamismus“. (vgl. WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 22f) So heißt es im Kapitel über Staaten mit hohem muslimischen Bevölkerungsanteil: *„(...) westliche Produkte und westlicher Lebensstil schienen ihre Identität ernsthaft zu gefährden“* (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 23). Verstärkt wird diese Aussage durch ein Beispiel in einem nicht weiter kommentierten Infokasten: *„In einigen islamischen Staaten werden die Barbie-Puppen durch Figuren mit traditioneller Kleidung ersetzt, um die Verwestlichung der Mädchen zu verhindern.“* (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 22) Das Bekenntnis zum Islam wird als einzige Möglichkeit für manche Menschen dargestellt, um sich von allen anderen abzugrenzen, vor allem vom „Westen“ und um ihre eigene Identität zu bewahren.

Die AutorInnen des Schulbuchs **Kompass** haben einen anderen Zugang zur gesamten Thematik *„Gliederungsprinzipien der Erde“*. Es wird immer wieder betont, dass Gliederungen nicht absolut sind, Grenzen sind nicht trennscharf und sind auch jeweils zu hinterfragen. Der Schwerpunkt wird dabei auf die Frauen in der Welt gelegt und deren Stellung, sei es in der Bildung oder in der Politik. Kultur kommt als Differenzierungsmerkmal gar nicht vor und wird in diesem Kapitel auch nicht zum Thema gemacht. Es werden Merkmale herangezogen wie etwa die Klimazonen, der HDI, die Ausbreitung von Krankheiten, Freiheitsrechte, die städtische Bevölkerung etc. und in globalisierten Darstellungen umgesetzt. Zu Beginn des Kapitels lauten die einleitenden Worte:



*Welche Bilder von der Welt haben wir in unseren Köpfen? Woher kommen diese Bilder? Von Fotos, Filmen, eigenen Reisen oder von Karten? Viele dieser Darstellungen sind jedoch nur kleine Ausschnitte und Momentaufnahmen. Alle Darstellungen, auch die scheinbar objektiven Weltkarten, beinhalten sichtbar oder versteckt Werthaltungen, Hierarchien und Botschaften. (DOBLER u.a. 2008, S 6)*

Dadurch wird bereits am Anfang von Pauschalisierungen abgeraten und darauf hingewiesen, dass subjektive Wahrnehmungen eine große Rolle spielen, wenn man die Welt und ihre Problemsituationen betrachtet. Dies zeigt, dass der Raum als soziales Konstrukt gesehen wird und dementsprechend fallen auch die Darstellungen aus. Im **Durchblick** hingegen werden die Gliederungsprinzipien als Konzepte dargestellt, die teilweise „wissenschaftlich“ belegt werden, wie etwa durch HUNTINGTON (vgl. WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 11).

Sogar bei der Darstellung der Erde nach Klimazonen wird im Lehrbuch **Kompass** der Raum nicht einfach – so wie im **Durchblick** – als abgeschlossener Containerraum dargestellt, der bestimmte klimatische Eigenschaften aufweist. Denn es heißt, „neue Gegebenheiten können definierte Grenzen unscharf erscheinen lassen. Zudem ändert sich das Klima, dadurch verschieben sich auch Grenzen.“ (DOBLER u.a. 2008, S 10)

Der Raum und dessen Gliederung werden nicht als bereits gegeben und endgültig fixiert angenommen. Alle Darstellungen werden mit einem Hinweis eingeleitet, dass sie nicht statisch sind. Auch in dem Kapitel, in dem die Welt nach Wohlstandskriterien dargestellt wird, heißt es:

*Jede Einteilung der Welt, jede Gliederung ist ein Versuch ein bestimmtes Thema zu beschreiben und abzugrenzen. Wie schwierig das ist, kann am Beispiel der Einteilung der Welt nach dem Entwicklungsstand gezeigt werden. (...) (DOBLER u.a. 2008, S 11)*

## **2. In welchem Kontext kommen Kultur(en), im Speziellen der Islam vor – Überschriften**

Sowohl im **Durchblick** als auch im **Kompass** wird der Begriff Kultur mehrfach definiert. Die Zugänge sind jedoch gegensätzlich. Im **Durchblick** wird Kultur wie folgt definiert:

*Im Alltagsverständnis wird Kultur mit Kunst gleichgesetzt, also mit Literatur, Musik, bildender und darstellender Kunst. Kunst ist demnach ein eigener Bereich neben Politik, Wirtschaft, Wissenschaft, Sport etc.*

*Diese Bedeutung hatte der Begriff in früheren Jahrhunderten nicht. So verstand man im 17. Jahrhundert unter Kultur einen langwierigen Prozess der Zivilisation, an dem alle Menschen teilnehmen konnten. Dazu gehörte das Erlernen des richtigen Benehmens, z.B. mit Besteck essen, nicht auf den Boden spucken u.v.m.*

*Im 18. und frühen 19. Jahrhundert sah man einen Gegensatz zwischen Kultur und Zivilisation. Kultur verkörperte das Echte, das Wahre und nur wenige Menschen hatten*

*Kultur. Das waren meist Bürgerliche, die vom politischen Geschehen ausgeschlossen waren.*  
*In der deutschen Sprache blieb bis heute Kultur der umfassende Begriff. Im Französischen und Englischen ist es umgekehrt. S. Huntington nannte daher sein Buch „Clash of Civilisations“.* (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 18)

Diese Definition von Kultur ist historisch besonders geprägt. Im Endeffekt ist herauszulesen, dass Kultur und Kunst gleichzusetzen sind und sie einen eigenen Bereich beschreiben. Kultur wird zu einem Ausschlussfaktor: einige Menschen haben Kultur andere nicht. (vgl. WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 18) Es wird durch diese Definition, meiner Ansicht nach, nicht ersichtlich, was nun Kultur wirklich umfasst. Ist es nun die historische Definition oder das Alltagsverständnis? Oder vielleicht beides? Beendet wird der Absatz mit dem Hinweis auf die Theorie von Huntington. Doch auch dieser ist einem besseren Verständnis des Begriffs „Kultur“ nicht dienlich.

Im Haupttext wird dann noch einmal auf Kultur eingegangen, so heißt es *„Kultur ist eine bestimmte Art die Welt zu deuten. Das Verbreitungsgebiet einer Kultur ist im Regelfall regional begrenzt.“* (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 18) In diesem Absatz beschreiben die AutorInnen durch Beispiele, was Kultur alles beinhaltet (Glaubensvorstellung, Weltbilder, Rechtsvorstellung etc.). Aber es wird ersichtlich, dass von Kultur als abgegrenzbarem Phänomen ausgegangen wird. Kultur beschränkt sich sozusagen auf einen gewissen Raum. Dadurch ist die weitere Vorgehensweise in diesem Kapitel auch nachvollziehbar. Denn im Folgenden geht es nur mehr um die Kulturerdteile und HUNTINGTONS Theorie, bei der der Islam dem abendländischen Kulturkreis als autonome Gegenbewegung gegenüber steht. (vgl. WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 18f) Bereits zu Beginn der gesamten Thematik wird auf HUNTINGTON hingewiesen, der in *„jüngster Zeit“* (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 11) die Idee der Kulturerdteile wieder aufgegriffen hat. Es wird auch einige Male HUNTINGTON wörtlich zitiert.

Die Überschriften im Laufe des Hauptkapitels zeigen, in welchem Kontext, welche Kultur(en) dargestellt werden. So ist das Kapitel *„Versuche zur politischen und kulturellen Gliederung der Erde“*, welches insgesamt sechs Seiten umfasst, wie folgt aufgebaut: (vgl. WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 18ff)

Überschrift	Seitenumfang (ca.)
<i>Die Welt – eingeteilt nach politischen Merkmalen</i>	1/3 Seite
<i>Kulturelle Vielfalt – Kulturelle Einheit?</i>	1/3 Seite
<i>Kommt es zum „Clash der Kulturen“?</i>	2 1/3 Seiten
<i>Die Vielfalt der Kulturen</i>	1 Seite
<i>Ist die westliche/amerikanische Kultur im Vormarsch?</i>	1 Seite
<i>Islamismus – Gegenbewegung zum kapitalistischen Westen</i>	1 Seite

**Tabelle 1:** Übersicht – Darstellung der Kultur(en) im Lehrbuch Durchblick 5 nach Seitenumfang (TURGUT-KOKAC 2013)

Der Aufbau der Überschriften zeigt auch, dass im Endeffekt der „Clash of Civilization“ als Tatsache dargestellt wird. Schlussendlich werden die „westliche Kultur“ und der „Islam“ gegenübergestellt, was bereits durch die Überschrift „Gegenbewegung zum kapitalistischen Westen“ belegt wird.

Im **Kompass** wird das Thema der Kulturen und Identitäten im Kapitel „Gliederungsprinzipien der Erde“ nicht behandelt, lediglich gegen Ende - in der „Lernwerkstatt“ - gibt es eine Anlehnung an die kulturelle Vielfalt der Erde, wobei der Begriff „Kultur“ hier nicht erwähnt wird. Das Kapitel trägt den Titel „Die Welt, in der wir leben“. Hier geht es darum, unterschiedliche Lebensweisen in unterschiedlichen Ländern aufzuzeigen und auch deren Vielfältigkeit innerhalb eines Landes darzustellen. Die AutorInnen behandeln die Thematik der Kultur in einem anderen Zusammenhang, so lautet das Hauptthema „Wir sind Europa! Sind wir Europa?“ (DOBLER u.a. 2008, S 254). Der Kultur ist das Kapitel „Gibt es eine europäische Kultur“ gewidmet, welches wie folgt aufgebaut ist:

Überschrift	Seitenumfang (ca.)
<i>Wir machen Kultur, Kultur macht uns...</i>	½ Seite
<i>Wer macht „Randgruppen und „Subkulturen“?</i>	1/3 Seite
<i>Merkmale europäischer Kulturen?</i>	2/3 Seite
<i>Braucht es eine Europäische Leitkultur?</i>	1 Seite
<i>Wie entsteht eine europäische Identität?</i>	1 Seite

**Tabelle 2:** Übersicht – Darstellung der Kultur(en) im Lehrbuch Kompass 5/6 nach Seitenumfang (TURGUT-KOKAC 2013)

In diesem Kapitel wird sehr viel in Frage gestellt, allein die Überschriften deuten dies bereits an. Eine gemeinsame Kultur bzw. europäische Kultur wird nicht bloß als Tatsache dargestellt, sondern auch im Verlauf der Texte und Aufgabenstellungen kritisch hinterfragt. Kann überhaupt eine gemeinsame Kultur existieren, wie wird diese definiert und von wem? Der Kulturbegriff an sich wird hier sehr offen formuliert. So lautet auch die Definition der Kultur:

*Einem offenen Kulturbegriff nach kann Kultur als Prozess des Aushandelns von Bedeutungen verstanden werden. Von Kultur spricht man dann, wenn Menschen Sachverhalten, Dingen oder Handlungen eine bestimmte Bedeutung geben. Das Kreuz im Klassenzimmer oder das Tragen eines Kopftuches oder Minirocks bekommt dann eine ganz bestimmte Bedeutung. Je nach kulturellem Hintergrund kann diese aber ganz unterschiedliche gedeutet, interpretiert und verstanden werden. ?“(DOBLER u.a. 2008, S 258)*

Es ist der Prozess der Bedeutungszuschreibung aus unterschiedlichen Perspektiven, der die Kultur schließlich ausmacht. Somit sind Kulturen nicht abgegrenzt und stehen im Kampf zueinander. Es ist vielmehr das Idealisieren des „Eigenen“ und Pauschalisieren des „Anderen“, was dazu führt, dass Unterschiede hervorgehoben und dabei andere Kulturen abgewertet werden. (vgl. DOBLER u.a. 2008, S 260)

Der Islam an sich kommt in den Überschriften nicht vor, zum Thema wird er jedoch in den Unterkapiteln „*Merkmale europäische Kulturen?*“ und „*Braucht es eine Europäische Leitkultur?*“. Dabei ist auch die Rede von einer angeblichen „Islamisierung“ Europas, vor der populistische Parteien warnen. (vgl. DOBLER u.a. 2008, S 259f)

### **3. Klischees in Text und Bild**

Wie bereits erwähnt, zitieren die AutorInnen des **Durchblick** sehr viel von HUNTINGTON. Seine Argumentation zieht sich durch das gesamte Kapitel. So heißt es in einem Absatz:

*In seinem aktuellsten Buch Foreign Policy versucht Huntington, neue Beweise für seine These vom „Kampf der Kulturen“ zu liefern. Er spricht von einer „Hispanic Threat“ (einer Bedrohung durch die spanisch sprechende Welt), die die über 300 Jahre lang erworbenen und verteidigten Werte Amerikas unterwanderte. (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 20)*

Immer wieder wird der „*Kampf*“ zwischen den Kulturen hervorgehoben, dabei heißt es „*für ihn* (HUNTINGTON) *wird der abendländische Kulturkreis vor allem vom Islam angegriffen.*“ (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 19) So kommt „*Clash of Civilizations*“ bzw. dessen Übersetzung „*Kampf/Zusammenprall der Kulturen*“ auf drei Seiten sechs Mal vor. (vgl. WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 18ff) Der Grund warum über HUNTINGTON erwähnt bzw. zitiert wird, wird von den AutorInnen wie folgt erklärt:

*Sein den Kulturerdteilen ähnliches Konzept soll als Hilfe zum Verständnis der gegenwärtigen politischen Auseinandersetzungen, als Möglichkeit, Wichtiges von*

*Unwichtigem zu unterscheiden, und zur Vorhersage künftiger Entwicklungen dienen.*  
(WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 19)

Im Laufe des Kapitels werden drei „Kulturkreise“ erwähnt. Die lateinamerikanische Kultur kommt im oben erwähnten Absatz, welcher etwa ein Drittel der Seite ausmacht, nur einmal vor. Der Islam steht als ein Kulturkreis im Vordergrund. Ihm ist eine ganze Seite gewidmet (vgl. WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 23) und auch in der Einführung des Kapitels „*Versuche zur politischen und kulturellen Gliederung der Erde*“ findet der Islam in zwei Absätzen Erwähnung (vgl. WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 19). Schlussendlich findet die „westliche“ Kultur, welche der „amerikanischen“ gleichgesetzt wird, ebenfalls ihren Platz. Ihr ist ebenfalls eine ganze Seite gewidmet und sie findet in der Einführung in drei Absätzen Erwähnung. (vgl. WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 19, S 22)

Um die „amerikanische“ Kultur zu beschreiben, werden Textstellen aus der Literatur verwendet, in denen es um den Einfluss der englischen Sprache, diverser Marken, die auf der ganzen Welt vorzufinden sind (z.B. McDonalds, Coca Cola etc.) und den weltweiten Sendebereich von MTV geht. Dieses Kapitel ist betitelt mit „*Ist die westliche/amerikanische Kultur im Vormarsch?*“ Die Texte sind so ausgewählt, dass sie den Anschein erwecken, als gäbe es einen „Vormarsch“ der westlich/amerikanischen Kultur.

Jedoch sind es, meiner Meinung nach, harmlose Dinge, die im Lehrbuch als Elemente einer Verwestlichung dargestellt werden. Weder das Vorhandensein von McDonalds an den entlegensten Orten der Welt, noch der fast die gesamte Erde umfassende Sendebereich von MTV stellen vordergründig eine Gefahr dar. Allerdings heißt es, „*westliche Produkte und westlicher Lebensstil schienen ihre Identität ernsthaft zu gefährden*“ (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 23). Daher sei der Islam für bestimmte Gruppen die einzige Möglichkeit, sich von der Verwestlichung abzugrenzen. Diese Abwehrhaltung kennzeichnet laut den AutorInnen den Fundamentalismus, „*da die islamische Religion die Grundlage (= das Fundament) allen Denkens und Handelns für die Menschen sein soll*“ (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 23) und damit birgt der Islam ein Gefährdungspotenzial in sich. In diesem Zusammenhang wird in zwei Sätzen erwähnt, dass Fundamentalismus auch in anderen Religionen vorhanden sei, wie etwa in den USA, wo „*religiöse Fundamentalisten*“ (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 23) Ärzte, welche Abtreibungen vornehmen, ermorden. Danach folgen Beschreibungen des Islams, in denen es heißt, dass „*es (...) keine Freiheit des Glaubens, Denkens oder der*

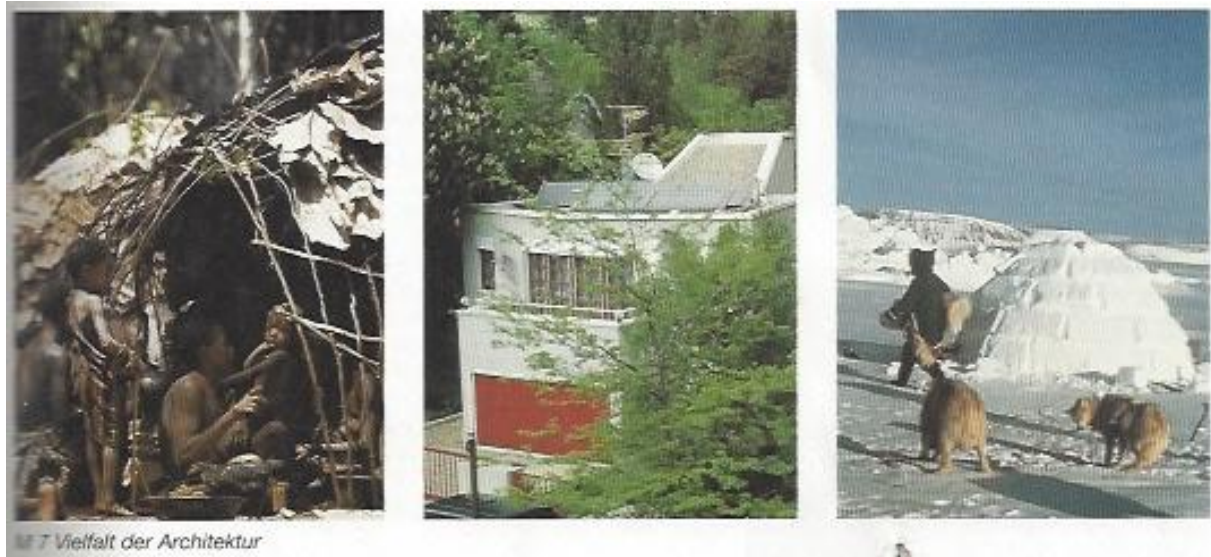
*Meinungsäußerung(gibt). Frauen müssen sich verschleiern und stehen unter der Vormundschaft des Mannes.“ (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 23)*

Auch die Rolle der Moschee im Leben der MuslimInnen wird im **Durchblick** erwähnt, im Rahmen einer kurzen Geschichte mit dem Titel „*Islam als Lösung für Probleme*“ (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 23):

*Hamed war 26, qualifizierter Ingenieur und arbeitslos. Seine Jugendträume waren zerplatzt: 30% Arbeitslosigkeit und keine staatliche Unterstützung. Es musste sich etwas ändern, man brauchte eine politische Opposition. Vor einigen Tagen hatte ihn ein Freund in die Moschee mitgenommen. Hier hielt ein wortgewaltiger Prediger seine Rede: „Der Islam ist die Lösung!“ Er versprach „Wenn wir die islamischen Gesetze anwenden, wird alles besser. In einem islamischen Staat gibt es keine Korruption.“ Das klang zwar etwas einfach, aber dennoch: Hatten nicht islamische Vereine den Schwachen geholfen, als der Staat zur Hilfe nicht in der Lage war? Kurz danach tauschte Hamed Jeans und T-Shirt gegen weiße Kleidung, ließ sich einen Vollbart wachsen und ging jeden Freitag in die Moschee. (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 23)*

Die Moschee findet Erwähnung in einem sehr fragwürdigen Zusammenhang. Es wird als jener Ort beschrieben, der die Menschen zu FundamentalistInnen erzieht und somit GegnerInnen des Staates formt. Des Weiteren findet man eine Moscheedarstellung im Kapitel „*Wirtschaftliche Ungleichheiten auf der Erde und die Verflechtungen des Welthandels*“. (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 72) Auf einem Foto sind schwarz verschleierte Frauen vor einer Moschee im Iran abgebildet mit dem Titel „*Verhindern religiöse Einstellungen Wirtschaftsentwicklung?*“. (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 72) Hier wird zwar durch die Aufgabenstellung die Modernisierungstheorie hinterfragt, aber dennoch ist das Bild kritisch zu betrachten: Warum wird gerade dieses Bild in diesem Zusammenhang verwendet und welchen Zweck soll es erfüllen?

Die Auswahl der Bilder in einem Schulbuch vermitteln ebenfalls Denkweisen und Einstellungen, teilweise auch unterbewusst. Im **Durchblick** sind unter dem Kapitel „*Vielfalt der Kulturen*“ eine ganze Reihe von Abbildungen zu finden. Es werden jeweils drei aus unterschiedlichen „Kulturkreisen“ zu den Themen „*Vielfalt der Religionen*“, „*Vielfalt der Architektur*“ und „*Vielfalt der Küche*“ dargestellt. (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 21) Wenn man sich beispielsweise den Vergleich der unterschiedlichen Architekturen ansieht, dann kann man erkennen, dass sehr stark vorurteilbehaftete Darstellungen verwendet wurden. So leben die SchwarzafrikanerInnen im Wald und die Inuit in Iglus, wie aufgrund der folgenden Abbildung ersichtlich wird.



**Abb.2:** Vielfalt der Architektur (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 21)

Im **Kompass** werden ebenfalls Wohngewohnheiten von Menschen aus anderen Ländern dargestellt. Aber die Aufgabenstellungen rücken die Bilder in ein ganz anderes Licht als im **Durchblick**. „*Die Welt, in der wir leben*“ (DOBLER u.a. 2008, S 32f) ist als Lernwerkstatt dem Kapitel „*Gliederungsprinzipien der Erde*“ angehängt. Es werden Familien mit ihrem Hab und Gut abgebildet. Der Schwerpunkt der Arbeitsaufträge ist es, dass die Familienstrukturen, die Lebensverhältnisse, etc. betrachtet werden. Ausschlaggebend ist, dass die Bilder nicht als Maßstab für einen gesamten Kulturkreis herangezogen werden.

Das Kapitel „*Gibt es eine europäische Kultur?*“ im **Kompass** enthält nur ein Bild auf dem verschiedene Kulturen dargestellt werden. Vier Fotos sollen einen Auszug des facettenreichen Europas aufzeigen. Es ist interessant, welche Fotos dazu verwendet wurden. Ein Bild zeigt die zweisprachige Ortstafel „Einersdorf – Nonca ves“ (Kärnten), allein diese Abbildung deutet auf die Vielfalt in Österreich hin. Die anderen Darstellungen zeigen eine mit Graffiti bemalte Wand, eine Moschee mit Minarett und eine Musikkapelle in traditioneller Kleidung aus dem Alpenraum wahrscheinlich (Abb.6).



**Abb.3:** Facetten europäischer Kultur(en) (DOBLER u.a. 2008, S 258)

Die Vielfalt der Kulturen wird somit auf unterschiedlichste Lebensbereiche bezogen, sei es auf die Religion, Kunst oder Musik. Im Haupttext gehen die AutorInnen nicht auf eine bestimmte Kultur ein. Zu Beginn werden Jugendkulturen allgemein als Beispiel für den ständigen Wandel von Kulturen beschrieben. So werden auch Homosexuelle oder auch ethnische Minderheiten erwähnt, die oft als „Subkulturen“ und „Randgruppen“ bezeichnet werden. Es geht aber vor allem darum, wer die EntscheidungsträgerInnen sind, die vorgeben, was der „Mainstream“ ist und was nicht. Auch in diesem Kapitel wird der Islam zum Thema. Der Grund dafür wird wie folgt beschrieben: *„Im Zusammenhang mit der Erweiterung der EU sowie in Auseinandersetzungen mit dem Islam in Europa ist eine Diskussion um europäische Werte entflammt.“* (DOBLER u.a. 2008, S 260) Daraufhin wird als Lösung eine europäische Leitkultur vorgeschlagen, auch die Kriterien dafür nach Bassam TIBI (in DOBLER u.a. 2008, S 260) werden aufgelistet. Dies lässt den Eindruck wecken, dass genau dies die Lösung der Problematik wäre. Erst später werden durch ein Arbeitsauftrag die Gefahren, die hinter so einem Vorhaben liegen, hinterfragt. Aber auch die Vorteile eines *„Katalog(s) europäischer Grundwerte“* (DOBLER u.a. 2008, S 261) sollen erarbeitet werden.

Zwar wird durch die Überschrift *„Braucht es eine Europäische Leitkultur?“* (DOBLER u.a. 2008, S 260) dies in Frage gestellt, aber wie bereits erwähnt, wird die Frage im Text im Endeffekt bejaht. Durch die Aufgabenstellung wird versucht, dieses Vorhaben zu hinterfragen.



Im **Kompass** werden im Gegensatz zum **Durchblick** Stereotypen vermieden: Es werden im Text vor allem Beispiele gebracht, die dem Bild des Islams als Religion des Terrors entgegenwirken. So wird aus der europäischen Imamekonferenz zitiert:

- *Die europäischen Muslime sind sich ihrer religiösen Identität als Muslime und ihrer gesellschaftlichen Identität als EuropäerIn gleichermaßen bewusst.*
- *Die islamische Botschaft ist auf Mäßigung gebaut. Daraus resultiert die klare Absage an jegliche Form von Fanatismus, Extremismus und Fatalismus.*
- *Menschenrechte sind ein zentraler Bestandteil des Islam. Die Würde des Menschen zu bewahren und aktiv für Menschenrechte einzutreten, ist ein selbstverständlicher Auftrag jedes Muslim und jeder Muslimin. (DOBLER u.a. 2008, S 260)*

#### **4. Anleitung zur Dekonstruktion und zu kritischem Reflektieren durch Aufgabenstellungen**

Die Aufgabenstellungen im **Durchblick** tendieren besonders dazu, das Konzept der abgeschlossenen Kulturen zu bestärken. Denn im Unterkapitel „*Kommt es zum ‚Clash der Kulturen‘?*“ lautet eine Aufgabe folgendermaßen: „*Charakterisieren Sie mithilfe von Lexika, Internetrecherchen usw. einen Kulturkreis Ihrer Wahl.*“ (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 20) Dies impliziert, dass einer Kultur ganz bestimmte Eigenschaften eigen sind, die durch eine Recherche erforscht werden können.

Auch die Aufgabenstellungen zu den oben genannten Bildern (vgl. Abb.5) bestärken auf ähnlicher Weise das Konzept:

- *Ordnen Sie die Bilder (M6 bis 8) bestimmten geographischen Regionen bzw. Kulturen zu.*
- *Charakterisieren Sie jene Kultur, der Sie sich zugehörig fühlen. Präsentieren Sie das Ergebnis (Plakate, Sketches etc.) (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 21)*

Durch die erste Aufgabenstellung wird impliziert, dass Kulturen jeweils auf einen bestimmten Raum beschränkt wären. In der zweiten Aufgabestellung sollen sich die SchülerInnen einer bestimmten Kultur zuordnen, wodurch sie somit Teil des Systems werden. In der folgenden Aufgabenstellung gibt es Ansätze zu einer kritischen Reflexion über Kulturen:

*Nehmen Sie Stellung zu folgender Aussage von V. Frank (österr. Psychotherapeut): Es gibt nur zwei „Rassen“ auf dieser Welt – die Anständigen und die Unanständigen! Beide „Rassen“ gibt es in allen Völkern, in allen Kulturen und allen Religionen...! (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 20)*

Wenn diese „Eigenschaft“ allen Kulturen gemeinsam ist, dann ist die Kultur vielleicht doch kein abgeschlossenes und klar abgrenzbares System. Genau diese Botschaft wird allerdings, meines Erachtens, durch die implizierte Fragestellung suggeriert.

In den Kapiteln *„Ist die westliche/amerikanische Kultur im Vormarsch?“* und *„Islamismus – Gegenbewegung zum kapitalistischen Westen“* behandeln die Aufgabenstellungen Vorurteile, die vor allem über den Islam herrschen. So ist die folgende Aufgabe einem Bild voran gestellt, auf dem eine junge „moderne“ Frau ohne Kopftuch im Vordergrund steht und im Hintergrund eine ältere schwarzgekleidete Frau mit Kopftuch sichtbar ist:

*Welche Einflüsse anderer Kulturen kennen Sie aus Ihrer eigenen Umgebung? (...) Soll die eigene Kultur bewahrt oder sogar gesetzlich geschützt werden? (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 22)*

Die „eigene“ Kultur wird dem „Anderen“ als etwas gegenübergestellt, das eventuell sogar gesetzlich geschützt werden müsste. Das Kapitel über die „Islamisierung“ umfasst gewichtige Fragestellungen, welche die Denkweise der SchülerInnen prägen. So lautet die erste Aufgabe, die sich anscheinend auf den Text *„Islam als Lösung für Probleme“* bezieht: *„Fassen Sie zusammen, warum fundamentalistische Bewegungen gegenwärtig so viele Anhänger haben?“* (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 23) Dieser Text, der meiner Meinung nach an sich problematisch ist, wird nicht in Frage gestellt. Viel eher geht es darum, dass hier der Grund genannt wird, warum sich Menschen fundamentalistischen Bewegungen anschließen. Der Text bleibt unreflektiert, da die SchülerInnen lediglich wiedergeben sollen, was im Text vorkommt. Eine weitere Aufgabenstellung lautet: *„Diskutieren Sie die Frage, ob Fundamentalisten „Retter“ oder „Terroristen“ sind.“* (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 23) Nachdem im gesamten Text der Islam mit Terror und Gewalttätigkeit in Verbindung gebracht wird, kommt diese Fragestellung.

Eine der wenigen Fragen, die in meinen Augen die Konstruktion von Wirklichkeitsdarstellungen zeigt, ist folgende: *„Interpretieren Sie die Karikatur (Abb.7). Welche Meinung über den Terror in islamischen Staaten wird vermittelt?“* (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 23) Das Wort „vermittelt“ ist es, welches auf den Konstruktionscharakter hinweist.



**Abb.4:** Karikatur – Soziale Misere (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 23)

Wie bereits erwähnt, ist die Thematik der Kultur(en) im **Kompass** auf eine andere Weise aufgebaut. Die erste Aufgabenstellung, welche sich auf Abb. 6 bezieht, lautet:

*1. Welches der Fotos in M1 zeigt Ihrer Einschätzung nach „typisch“ europäische Kultur? Zu welcher dieser dargestellten Kulturen haben Sie ein Naheverhältnis? Welche Kulturen erscheinen Ihnen fremd? (DOBLER u.a. 2008, S 261)*

Die Formulierung und die Wortwahl dieser Fragestellungen weist bereits auf den Konstruktionscharakter der Kultur hin, da nicht von „der typischen Kultur“ pauschalisierend gesprochen wird. Es geht um die eigene Wahrnehmung bzw. Einschätzung, auch die Fragestellung, ob eine Kultur „fremd“ sei, zeigt dies eindeutig.

Die nächste Aufgabenstellung zielt darauf ab, herauszuheben, warum es überhaupt dazu kommt, dass manche sich durch „andere“ Kulturen bedroht fühlen:

*4. Diskutieren Sie, warum Einflüsse auf europäische Kulturen aus dem angloamerikanischen Raum selten als Bedrohung empfunden werden, Einflüsse aus anderen Kulturen aber eher schon. Woran liegt das (...)? (DOBLER u.a. 2008, S 261)*

Die Kultur wird mit bestimmten Werten, die Individuen haben, gleichgesetzt. Dementsprechend sollen die SchülerInnen zuerst entdecken, welche Werte für sie wichtig sind. Daraus wird vermutlich auch ersichtlich, dass sogar in einem Klassenraum SchülerInnen unterschiedliche Werte hervorheben: „6. Welche Werte sind Ihnen wichtig? Reihnen Sie die in M10 dargestellten Werte so, wie es Ihrer Einstellung entspricht.“ (DOBLER u.a. 2008, S 261)

Die letzte Fragestellung in diesem Kapitel lautet:

*8. In welchen Bereichen ist Ihnen schon Diskriminierung von gesellschaftlichen Gruppen begegnet (M3)? Woher kommen die negativen Einstellungen diesen Gruppen gegenüber? Wie kann eine „offene Gesellschaft“ funktionieren? (DOBLER u.a. 2008, S 261)*

Nun sollen SchülerInnen die Wahrnehmung und den Umgang mit unterschiedlichen Kulturen auf ihre Erfahrungen beziehen. Die Frage ist, was sie bereits erlebt haben, und abschließend folgt die Frage nach Lösungsansätzen: Wie kann eine heterogene Gesellschaft funktionieren? Sie sollen sich dabei selbst Gedanken darüber machen und nicht von außen kommende Lösungen einfach hinnehmen.



In diesen Fragestellungen wird der Islam nie explizit zum Thema gemacht.

### **3.1.2 Zusammenfassung**

Zusammenfassend kann man sagen, dass die AutorInnen im **Durchblick** durchweggeschlossene Raum- und Kulturkonzepte vorstellen. Sie stellen ein abgeschlossenes System dar, und die SchülerInnen sollen diese Konzepte ohne zu hinterfragen anwenden, indem sie sich etwa selbst einem Kulturkreis zuschreiben. Hinzu kommt, dass die Bilder und Texte Stereotypen darstellen. Die Arbeitsaufträge leiten mehrheitlich nicht die Dekonstruktion an, so dass SchülerInnen bewusst werden könnte, dass Wahrnehmungen und Wirklichkeiten „gemacht“ sind. Das problematische Kulturerdteilprinzip, welches im **Durchblick** im Vordergrund steht, wird belegt mit Aussagen von HUNTINGTON. Dieser jedoch wurde selbst vielfach kritisiert. So sagt SINGER (in ABUZHARA 2012, S 68):

*In Sprechweisen, wie der vom „Kampf der Kulturen“, werden nicht nur Beschreibungen von „Realitäten“ angeboten, sondern sie tragen auch dazu bei, ein ganz bestimmtes Konzept von kulturellen Unterschieden gesellschaftlich wirksam zu machen. (ABUZHARA 2012, S 68)*

Meiner Ansicht nach sind die Beschreibungen des Islams im **Durchblick** problematisch, da sie mit Vorurteilen behaftet sind. In der folgenden Tabelle soll ein Überblick über die vorurteilbeladenen Aussagen und Bilder gezeigt werden, einige davon wurden bereits im Laufe des Kapitels erwähnt. Einige Stellen, die meiner Meinung nach Vorurteile stark verdeutlichen, wurden hervorgehoben:

<b>Vorurteile ...</b>	
<b>... im Text</b>	<p>„Für ihn (HUNTINGTON) wird der abendländische Kulturkreis vor allem vom Islam angegriffen. Das <u>Attentat</u> vom 11.9.2001 auf das World Trade Center in New York hat seine Theorie für viele Menschen scheinbar bestätigt.“ (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 19)</p>
	<p>„In einigen islamischen Staaten werden die Barbie-Puppen durch Figuren mit traditioneller Kleidung ersetzt, um die <u>Verwestlichung der Mädchen zu verhindern</u>.“ (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 22)</p>
	<p>„Der „Westen“ diente ihnen zwar als Vorbild für den so genannten Fortschritt, er entwickelte sich aber auch gleichzeitig zu einem <u>politischen Feindbild</u> (...). Für viele Menschen ist daher die <u>Besinnung auf den Islam eine Möglichkeit zur Abgrenzung gegen diese Verwestlichung</u>.“ (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 23)</p>
	<p>„Für islamische Fundamentalisten sind Jeans, Rockmusik und westliche Lebensart <u>eine Zerstörung ihrer überlieferten Kultur</u>. Der Ruf „Gott will es!“ dient nun ihnen wie damals gegen die Kreuzritter zur Rechtfertigung ihrer Anschläge gegen alles Westliche.“</p>
	<p>„Wenn Islamisten die politische Führung in einem Staat übernehmen, wie es im Iran 1979 geschah, wird der Koran auch zur Grundlage der Rechtsprechung gemacht und bestimmt das Alltagsleben der Menschen. (...) Es gibt <u>keine Freiheit des Glaubens, Denkens oder der Meinungsäußerung</u>. <u>Frauen müssen sich verschleiern und stehen unter der Vormundschaft des Mannes</u>.“ (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 23)</p>
	<p>„Islam als Lösung für Probleme“ – Geschichte des Jungen Hamed (siehe S 11) (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 23)</p>
<b>... in Bildern</b>	<div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="margin-left: 20px;"> <p><b>Abb.5:</b> „Westlicher Konsumtempel – traditionelle Kleidung“ (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 22)</p> </div> </div>
	<div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="margin-left: 20px;"> <p><b>Abb.6:</b> „Frauen vor der Moschee in Shiraz (Iran). Verhindern religiöse Einstellungen Wirtschaftsentwicklung?“ (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 72)</p> </div> </div>

**Tabelle 3:** Vorurteile dem Islam gegenüber im Lehrbuch Durchblick – Überblick (TURGUT-KOKAC 2013)

Die Aussagen sind weder wissenschaftlich belegt, noch entsprechen sie den Grundsätzen des Islams. Die Darstellungen scheinen Medien entnommen zu sein, in denen der Islam mit Terror gleichgesetzt und damit pauschalisiert wird. Ein Schulbuch trägt wesentlich zur Erziehung und Weiterbildung von jungen heranwachsenden Menschen bei. Solche unreflektierten Texte, Bilder und Aufgabenstellungen sind nicht verantwortbar. Die Darstellung des Islams gibt Anlass zu diskriminierenden Schlussfolgerungen: Der Islam würde keine Freiheiten zulassen, Frauen unterdrücken etc. Dies kann jedoch eindeutig mit Versen aus dem Koran, der Hauptquelle des Islam, widerlegt werden: „*Es soll keinen Zwang geben in Sachen des Glaubens*“ (2:256 in ASAD 2009, S 95), so heißt es im Koran in der Sura 2 Vers 256. Dieses Verbot von Zwang umfasst sowohl alles, was zum Glauben bzw. zur Religion gehört, als auch eine gezwungene Konversion. (ASAD 2009, S 95)

Wenn SchülerInnen in der Schule bereits mit solchen Vorurteilen konfrontiert werden, dann ist es kein Wunder, dass sie den Islam als eine Bedrohung ihrer eigenen Kultur ansehen. Dann ist es nur selbstverständlich, dass man sich in seinem Umfeld keine Moschee wünscht und sich gegen den Bau dieser wehrt. Im **Durchblick** wird somit den Vorurteilen und den damit verbundenen Konstruktionen nicht entgegengewirkt, sondern es werden diese vielmehr bestätigt. So begründet SCHMITT (2002) die kulturräumlichen Argumentationen in den Diskussionen um eine Moschee bzw. dessen Bau wie folgt:

*Offen bleibt die Frage, warum entsprechende kulturräumliche Argumente so häufig gefallen sind. Ein Grund liegt mit Sicherheit in ihrer scheinbaren Selbstverständlichkeit oder Evidenz; zudem entsprechen sie weitgehend den traditionellen, auch (einst) im Schulunterricht vermittelten Sehgewohnheiten auf geographische Sachverhalte. (SCHMITT 2002, S 119)*

SCHMITT gibt auch vor, wie derartige Argumentationen bzw. Diskussionen in Zukunft gelöst werden können:

*Die Konstruktionen dürfen die sich dauernd ändernde Wirklichkeit und das sich verändernde Wissen über sie nicht in einem starren Konzept erdrücken. Somit können entsprechende Konstruktionen nicht per se abgelehnt werden. Es ist zu kurz gegriffen, wenn man sich ihrer – wie manche Autoren vorzugehen scheinen – mit dem bloßen Hinweis auf ihre Konstruiertheit entledigen möchte. Vielmehr muss darauf geachtet werden, bestehende Konstruktionen auf ihr Zustandekommen, die implizit in ihnen enthaltenen Geltungsvoraussetzungen und die mit ihnen transportierten Inhalte zu hinterfragen und sie gegebenenfalls durch angemessenere, damit meist auch vielschichtigere zu ersetzen. (SCHMITT 2002, S 120)*

Im **Kompass** versuchen die AutorInnen sehr stark auf diese Aspekte („sich verändernde Wirklichkeit“, „Zustandekommen der Konstruktionen“ etc.) einzugehen. Der

Konstruktionscharakter wird nicht nur angesprochen, sondern es wird durch Aufgabenstellungen tatsächlich versucht, Dekonstruktion anzuleiten. SchülerInnen sollen selbst erkennen, warum manches als Bedrohung und anderes als Bereicherung gesehen wird. Sie sollen schließlich schlussfolgern, wer die NutznießerInnen oder auch die VerliererInnen dabei sein können. Außerdem legen die AutorInnen anscheinend großen Wert darauf, sich von Pauschalisierungen zu entfernen, indem sie Stereotypen grundsätzlich vermeiden.

## **4. Raum-, Kultur- und Identitätskonflikte am Beispiel des Moscheebaus in Österreich**

Der Moscheebau ist seit einigen Jahren in Europa ein umstrittenes Thema. Die Schweiz stimmte in bei der Volksabstimmung 2009 „gegen den Bau von Minaretten“ (SPIEGEL ONLINE 2009). „Das Schweizer Votum zum Minarettverbot hat eine Diskussion über die Ästhetik von Moscheen ausgelöst. Optische Wucht und ein dominantes Erscheinungsbild wurde ihnen vorgeworfen.“ (DIE WELT 2009) Die Zeit Online berichtet über die Auswirkungen dieses Ergebnisse für weitere europäische Ländern: „Jubel in Italien, Österreich, Dänemark, Frankreich: Europas Rechtspopulisten beflügelt das Votum der Schweizer. In manchen Ländern soll es bald ähnliche Abstimmungen geben.“ (ZEIT ONLINE 2009) Diese Berichterstattungen zeigen die Aktualität und die Diskussion rund um den Moscheebau.

„Fremd“, „nicht zum Ortsbild passend“, „Haus des Terrors“, „Nest für Nicht-Integrationswillige“ etc. sind Begriffe, die einige Menschen mit einer Moschee im vertrauten Raum assoziieren. Aber andere wiederum sehen die Moschee als ein Symbol, welches zeigt, dass Menschen sich zuhause fühlen, als ein Zeichen der gelungenen Integration usw. Der Moscheebau in Europa ist hoch emotional und politisch geladen. Welche Rolle spielt eine Moschee im Alltag der Gläubigen? Warum verursacht ein bloßes Gebäude so viele Konflikte?

### **4.1 Die Moschee**

Die Moschee ist das Glaubenshaus der Muslime. Es ist der Ort an dem Gläubige ihr Gebet verrichten. Dies stellt die Hauptfunktion der Moschee dar. Die Moschee ist aber auch ein sozialer Treffpunkt. Es finden an diesem Standort auch diverse Kurse, Veranstaltungen und Feiern statt. Somit ist es nicht nur ein Gebetshaus, sondern auch ein Kulturzentrum, Veranstaltungsort usw. (vgl. HEINE 2012, S 123)

Die architektonische Form einer Moschee ist kulturabhängig, die Religion an sich schreibt keine bestimmte Form vor. In China etwa haben sie pagodenartige Dächer, in Mali bestehen sie aus gestampftem Lehm und in der Türkei haben sie eine Kuppel und ein schlankes Minarett. Das in Europa bekannte Bild einer Moschee ist jenes der türkischen Moscheen. Die Verwirklichung eines solchen Gebäudes in Europa gilt für viele Menschen mit



Migrationshintergrund als ein Symbol der Anerkennung ihrer Identität und somit ihres Daseins. (vgl. HEINE 2012, S 123)

## **4.2 Moscheen in Österreich**

Moscheen in Österreich haben eine weit in die Geschichte zurückreichende Vergangenheit. Die österreichische Geschichte in Bezug auf den Islam ist einmalig in Europa. Als Bosnien und Herzegowina im Jahre 1908 von Österreich annektiert wurden, kam es kurz danach zur Anerkennung des Islam als gleichberechtigte Religionsgemeinschaft der katholischen und evangelischen Kirche. Am 15. Juli 1912 trat das Islamgesetz in Kraft. In § 6 heißt es:

*Absatz 1: Die Religionsgesellschaft der Anhänger des Islams nach hanefitischem Ritus genießt als solche hinsichtlich ihrer Religionsausübung und ihrer Religionsdiener denselben gesetzlichen Schutz wie andere gesetzlich anerkannte Religionsgesellschaften. Absatz 2: Auch die Lehren des Islams, seine Einrichtungen und Gebräuche genießen diesen Schutz, insoweit sie nicht mit den Staatsgesetzen im Widerspruch stehen. (HEINE S 51)*

Kaiser Franz Joseph erreichte damit, dass sich bosnische Soldaten, muslimischen Glaubens, als Teil Österreichs fühlen konnten. Ihnen wurden dieselben Rechte wie allen anderen Gläubigen gesetzlich anerkannter Religionen zugesprochen. Dieser Status erlaubte ihnen Einrichtungen zur Religionsausübung zu besuchen, auch solche zu errichten. Dadurch wurde der Bau von Moscheen gesetzeskonform. Bereits vor dem 1. Weltkrieg existierten die ersten Gebetshäuser in Wien. Sie befanden sich in den Kasernen (Alser-Kaserne und Erzherzog-Albrechts-Kaserne) für dort stationierte bosnische Infanterieregimente. (vgl. HEINE 2012, 51ff, S 123ff) Es gab sogar den Plan eine Moschee neu zu errichten. Der Vorschlag dafür kam von Bürgermeister Karl Lueger. *„Ein Grundstück am Laaerberg (wurde) ins Auge gefasst, und Kaiser Franz Joseph stellte aus seiner Privatschatulle die Grundfinanzierung zur Verfügung.“* (HEINE, 2012, S 123) Jedoch wurde dieses Projekt aufgrund des 1. Weltkrieges nicht mehr realisiert. Danach war über eine sehr lange Zeit der Bau einer Moschee in Wien kein Thema mehr.

Erst 1979 sollte die erste Moschee mit Kuppel und einem 32 Meter hohen Minarett in Wien, im 21. Bezirk eröffnet werden. Viele Jahre blieb dieser Bau die einzige nach außen hin sichtbare Moschee in Österreich. In Wien ist sie das bis heute. Zurzeit gibt es in Österreich drei weitere Moscheen mit Minarett, und zwar in Bad Vöslau (errichtet 2009), in Telfs (errichtet 2006) und in Saalfelden im Pinzgau (errichtet 2003). *„Damit ist die Zahl der von*

*außen architektonisch als solche erkennbaren Moscheen in Österreich im Vergleich zu anderen europäischen Staaten auffällig gering.“* (HEINE 2012, S 124 und vgl. FÜHRLINGER 2010) Sowohl die Errichtung der Moschee in Telfs als auch in Bad Vöslau waren geprägt von Konflikten und Bürgerprotesten.

Auf der offiziellen Webseite der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGiÖ), die legitime Vertretung der MuslimInnen in Österreich, sind derzeit 200 Einrichtungen in ganz Österreich unter der Kategorie „Moschee“ aufgelistet. Da Moscheen, die errichtet werden, nicht bei der IGGiÖ gemeldet werden müssen, geht man inzwischen davon aus, dass es bereits über 300 „Moscheen“ gibt. Hier muss hinzugefügt werden, dass alle Moscheen außer den oben genannten vier Moscheen „Laden- und Hinterhofmoscheen“ (SCHMITT 2003, S 12) sind. Das sind eindeutig zu wenige Gebetshäuser für etwa 500.000 Muslime in Österreich. (vgl. HEINE 2012, S 125) Laut der Statistik Austria wurden in Österreich bei der Volkszählung 2001 338.988 (4,2% der Gesamtbevölkerung) (vgl. STASTITK AUSTRIA 2001) Menschen islamischen Glaubens gezählt. Heute wird von etwa einer halben Million MuslimInnen (6%)<sup>1</sup> ausgegangen. (vgl. JANDA 2009, S 5)

Wie bereits erwähnt, sind die meisten Gebetshäuser „Laden- und Hinterhofmoscheen“. Diese Gebetshäuser sind oft ehemalige Kellerräume, Gasthäuser oder Hinterhöfe. Daraus erkennt man auch, dass eine Moschee nicht unbedingt eine Kuppel oder ein Minarett aufweisen muss. Jeder Moschee sind zwei Elemente gemein und zwar die Gebetsnische (*arab. Mihrab*), welche die Gebetsrichtung nach Mekka zeigt und die Kanzel (*arab. Minbar*), von der freitags die Predigt gehalten wird. (vgl. HEINE 2012, S 125)

Das Minarett an sich hat sich jedoch zu einem Symbol entwickelt, welches viele Konflikte und Ängste auslöst. Sie ist ein Symbol der Präsenz der Muslime in einem Land. Somit kann das Verbot von Minaretten „*als Versuch verstanden werden, unsichtbar zu machen, dass es Muslime/Musliminnen in Österreich und anderen europäischen Gesellschaften gibt.*“ (HEINE 2012, S 125) Der Moschee- und Minarettbau in Europa sind mittlerweile maßgebende Diskussionspunkte in islamophoben Diskursen. Vorreiter ist dabei die Schweiz. Mittels einer Volksabstimmung wurde 2009 ein Minarettverbot geltend gemacht. Dies löste auch in Österreich ähnliche Diskussionen aus. 2010 wurde dieses Thema im Rahmen der Landes- und Gemeinderatswahlen hochgeschaukelt. (vgl. HEINE 2012, S 127)

---

<sup>1</sup>Zahlen seit 2001 sind nur Schätzungen aufgrund von Fortschreibungen der Ergebnisse aus der Volkszählung 2001. Somit sind die dargelegten Ergebnisse nur als Schätzungen zu betrachten. (vgl. JANDA, 2009, S 5)

Im Moscheebau-Diskurs gibt es mehrere Konfliktebenen, die relevant sind. So geht es einerseits um den raumbezogenen Aspekt, andererseits aber auch um den ethnisch-kulturellen Aspekt und den politischen Aspekt. Diese Aspekte sollen im Folgenden behandelt werden. Anschließend werden konkrete Fallbeispiele aus Österreich näher erläutert.

### **4.3 Konfliktaspekte in Bezug auf Bauvorhaben**

#### **4.3.1 Raumbezogene Konfliktaspekte**

Raumbezogene Konflikte sind als Diskurse der politischen Geographie anzusehen. OSSENBRÜGGE bezeichnet Raum als knappe Ressource in der heutigen Gesellschaft, wodurch es zu unterschiedlichen raumbezogenen Konflikten kommt. OSSENBRÜGGE belegt dies am Beispiel der sorbischen DorfbewohnerInnen im deutschen Horno Ende der 1990er Jahre. Sie mussten einem Braunkohletagbauwerk weichen, ihr gesamtes Dorf wurde umgesiedelt. (vgl. SCHMITT 2003, S 109ff)

Die Hornoer weigerten sich gegen die Umsiedelung. Um Horno abbaggern zu können wurde das sogenannte Braunkohlengrundlagengesetz 1997 konstituiert. (vgl. ARCHIV VERSCHWUNDENER ORTE) Hier wird ersichtlich, mit welchen Mitteln um die Ressource Boden gekämpft wird. Der Staat an sich nahm sich somit das Recht, die BewohnerInnen eines Dorfes umzusiedeln, um ökonomische Ziele zu erreichen, in diesem Fall die Förderung des Braunkohletagbaus.

Bei raumbezogenen Konfliktaspekten in Verbindung mit der Errichtung von Gebäuden stehen nach SCHMITT folgende Diskussionspunkte im Vordergrund (vgl. SCHMITT 2003, S 109ff):

1. Der Konflikt dreht sich um die Nutzung und Gestaltung eines Grundstücks und / oder die veränderte Prägung eines Wohnortes bzw. Stadtteils.
2. Diese Arten von Konflikten stellen eine Auseinandersetzung in Stadt- bzw. Gemeindegesellschaften dar, welche für territoriale Gesellschaftsschichten stehen. Soziale Kommunen mischen sich in einen Konflikt ein.
3. Es geht um kulturräumliche Diskurse, wobei es um die Frage geht, was meine eigene Lebenswelt ausmacht und wodurch wird diese Lebenswelt als bedroht gesehen wird.

Diese drei Punkte sind eine gute Basis zur Vermittlung des emanzipatorischen und praktischen Vermittlungsinteresses im Sinne der politischen Bildung. (vgl. VIELHABER 1999, S 10f) Den SchülerInnen soll durch den ersten Punkt vermittelt werden, dass es nicht die „eine“ Wirklichkeit gibt bzw. die „eine“ Darstellung der Raumnutzung, sondern erkennen, dass immer unterschiedliche Interessen im Konflikt eine Rolle spielen. Durch diese Konflikthaspekte sollen die SchülerInnen dazu verleitet werden, selbstständig zu für sie neuen Einsichten zu gelangen, in dem etwa Hintergrundwissen über Konflikt-AkteurInnen offen gelegt werden. Ziel ist es, ihnen die Möglichkeiten zu bieten, ihre bis jetzt unreflektierte Wahrnehmung der „Wirklichkeit“ kritisch zu beleuchten. (vgl. VIELHABER 1999, S 11ff)

Somit wäre im Sinne des praktischen Vermittlungsinteresses, wie VIELHABER beschreibt, die Aufgabe der Lehrperson *„SchülerInnen über nicht erkannte Bedeutsamkeiten aufzuklären, über indirekte Betroffenheiten, um ihnen die Möglichkeit zu eröffnen, diese Angebote in einen persönlichen Handlungs- und Bedeutungskontext zu integrieren.“* (VIELHABER 1999, S 16f)

Hinzu kommt das kritisch-emanzipatorische Vermittlungsinteresse, welches die *„Reflexion über Widersprüche“* (VIELHABER 1999, S 17) fördert. Dies würde bedeuten, dass SchülerInnen sich etwa mit der Frage beschäftigen *„Warum ist eine Moschee ortsfremd, aber ein Hochhaus nicht?“*. In diesem Zusammenhang kommen drei Konfliktebenen zum Tragen. Wobei die zweite Konfliktebene hier die Macht- und Herrschaftskonstellationen deutlich macht, denn es geht darum, wer die GewinnerInnen bzw. NutznießerInnen und VerlierInnen sind im Moscheebaukonflikt.

### **Konflikt-AkteurInnen**

Als AkteurInnen, die in einem solchen Konflikt involviert sind, treffen oftmals dieselben InteressensvertreterInnen aufeinander, unabhängig vom Standort des Konflikts. So stehen jeweils die Bauherrn, im Falle des Moscheebaus die muslimischen Vereine den AnrainerInnen bzw. NachbarInnen der unmittelbaren Umgebung gegenüber. Hinzu kommen aber auch Ämter bzw. Behörden wie etwa Stadtverwaltung und Bürgermeister als entscheidende Akteure. Politische Parteien nehmen ebenfalls Stellung und haben ihren Einfluss darauf. SCHMITT (2003) beschreibt als zusätzliche AkteurInnen ebenfalls unabhängige Organisationen, die etwa aufgrund des Umwelt- und Naturschutzes zu GegnerInnen des

Bauvorhabens werden können. (vgl. SCHMITT 2003, S 113f) Dies ist allerdings in den Fällen des Moscheebaus in Österreich nicht der Fall. (vgl. FÜHRLINGER 2010; BUNZL 2009)

Ob ein Konflikt positiv oder negativ für die Bauherrn ausgeht, bzw. wie der Prozess zur Lösung abläuft, ist sehr stark von der Verwaltung, dem Bürgermeister und / oder dem Bezirksvorsteher und seiner Bemühungen abhängig. Die mediale Präsenz beeinflusst durch das politische Wirken, spielt auch eine große Rolle. Jedoch übernimmt auch das Handeln der Bauherrn (somit der Moscheevereine) eine wichtige Rolle im Entwicklungsprozess des Geschehens. Ihre Vorgehensweise und Art der Kommunikation zwischen Politik und Medien sind maßgebend für die Meinungsbildung der Gesellschaft in dieser Thematik. (vgl. SCHMITT 2003, S 115)

### **Gegenstand des Konflikts**

Gegenstand des Konflikt sind unterschiedliche Interessen, die sich gegenüberstehen und von den AkteurInnen vertreten werden. SCHMITT (vgl. SCHMITT 2003, S 114) sieht zwei Motive zur Ablehnung eines Bauvorhabens, unabhängig davon, welche Art von Einrichtung es sein soll, die raumbezogen als problematisch begründet wird:

1. Die AnrainerInnen sehen ihr persönliches Wohl und Eigeninteresse, wie ruhiges, ungestörtes, sicheres Wohnen, als gefährdet. Dies betrifft hauptsächlich soziale Einrichtungen, wie etwa Asylantenheime, Psychiatrien etc. Alle sind zwar davon überzeugt, dass es notwendig ist, aber „*Nicht bei uns*“ (SCHMITT 2003, S 114). Eigeninteressen stehen im Vordergrund.
2. Neben dem Eigeninteresse ist ein Motiv auch die Vertretung von „*allgemeinere(n) Interessen, Werte(n), Normen, Überzeugungen oder Ideologien*“ (SCHMITT 2003, S 114), die bei der Ablehnung von Bauvorhaben im Vordergrund stehen. Ein Grund könnte beispielsweise auch die Vorstellung sein, dass ein potenzielles Bauvorhaben einen Standort betrifft der nach Ansicht bestimmter Personengruppen als „Freiraum“ genutzt werden sollte. Aber hier ist zu beachten, dass bei der Formulierung von Nutzungsinteressen irrationale Argumentationen maßgebend sein können. Wie in den folgenden Kapiteln auch ersichtlich wird, gilt das auch in Bezug auf den Moscheebau.

Beim Moscheebau in Österreich stehen sich, wie die bisherigen Fälle gezeigt haben, unterschiedliche Interessen der Bauherrn und der AnrainerInnen gegenüber. Auf muslimischer Seite ist zumeist das Bedürfnis zur freien Religionsausübung die zentrale Triebfeder zur Errichtung von Glaubenshäusern. Dieser Wunsch ist in Österreich dadurch gedeckt, dass der Islam eine gesetzlich anerkannte Religion darstellt. Dem gegenüber stehen die Interessen so mancher AnrainerInnen. Diese sind breit gestreut und reichen von Argumentationen wie das Verlangen nach ungestörten Wohnen ohne zusätzliche Lärmbelästigung durch die Moschee-BesucherInnen, bis zur Forderung zur Erhaltung der „christlich-abendländischen“ Werte durch den „*Kampf gegen islamischen Fundamentalismus*“ (SCHMITT 2003, S 112), der sich eben auch in einer unreflektierten Ablehnung eines Moscheebaus widerspiegeln kann. Meistens haben die AnrainerInnen keine eigenen Verwertungsinteressen für das Grundstück, es geht vielmehr um die Bewahrung des Ist-Zustandes oder um die Durchsetzung von etwas, was sie als nicht-störend empfinden. Folge dieser Interessenskonflikte in Bezug auf die Raumnutzung sind BürgerInneninitiativen, Unterschriftenaktionen, Demonstrationen usw. Interessant bei raumbezogenen Konflikten ist, dass auch die Stadt- bzw. Gemeindeverwaltungen und politische Parteien aktiv werden und oft auch zu „GegnerInnen“ des Bauvorhabens werden. In solchen Fällen wird von staatlicher Seite versucht, das Konfliktpotential zu minimieren, indem den Bauherrn andere Standorte etwa in Industriegebieten empfohlen werden. Generell ist zu sagen, dass bei jedem Bauvorhaben unterschiedliche Interessen in Bezug auf die Bebauung, Nutzung und Gestaltung von Grundstücken auftreten. Vor allem die Bauarbeiten so wie die Verkehrsprobleme, die im Zuge der baulichen Errichtung auftreten, werden als störend empfunden. Bei Moscheen kommt hinzu, dass die Integration des Baus in ein bestehendes durch traditionelle Bauweisen charakterisiertes Umfeld (Stadt- bzw. Ortsbild) von zahlreichen Personen als Problem angesehen wird. Die Meinung, dass eine Moschee mit Kuppeln und Minarett auch eine Aufwertung und Bereicherung für ein Umfeld sein kann, scheint bisher in der einschlägigen Diskussion leider nur sehr selten auf. (vgl. SCHMITT 2003, S 113ff)

Bei offensichtlichen raumbezogenen Konfliktraspekten schwingen im Hintergrund auch immer ethnisch-kulturelle Konfliktraspekte mit. So geht es immer wieder auch um die symbolische Aneignung durch Fremde von Räumen, der Einhalt geboten werden muss. Dann ist plötzlich die Rede vom „*islamischen Fundamentalismus*“ vor dem der „eigene Raum“ geschützt werden muss. Ein Moscheebau wird von vielen AnrainerInnen nach wie vor, wie bereits erwähnt, mit „Fremdheit“ assoziiert und er führt auch nach Ansicht vieler zu einem Verlust der vertrauten Umgebung, die für viele Heimatqualität besitzt. Somit geht es um den „*Verlust*

der Heimat“ (SCHMITT 2003, S 117) und damit um die Bedrohung der eigenen Existenz. SCHMITT (2003) beschreibt dies wie folgt:

*Die reale oder mehr noch die gedanklich vorweggenommene, antizipierte Veränderung der Lebenswelt durch ein neues, in dem gegebenen Kontext nicht vertrautes Element kann dabei unterschwellig als bedrohlich für die eigene Identität erlebt werden, insofern persönliche Identität aus der Identifikation mit der unmittelbaren Lebenswelt bezogen wird. (SCHMITT 2003, S 1117)*

Meiner Meinung nach, fehlen, aus muslimischer Sicht, in dem Raum, in dem sie leben, die ihrer kulturellen Zugehörigkeit entsprechenden Identifikationsmöglichkeit darstellt. Nach GRAUMANN (1983) können auch Bauwerke zum Identifikationsprozess beitragen. Da sich aber in dem von ihnen auch bewohnten Raum nur größere Bauwerke der Mehrheitsgesellschaft befinden, fühlen sie sich unterrepräsentiert. Es ist allerdings anzumerken, dass auch die Mehrheitsgesellschaft nicht homogen ist. Zwar hängen raumbezogene Konflikte, vor allem im Falle Moscheebau, sehr stark mit ethnisch-kulturellen Positionierungen der traditionellen Wohnbevölkerung zusammen, es werden aber durchaus gegensätzliche Argumentationen in den Konflikt Diskussionen hervorgehoben. (vgl. SCHMITT 2003, S 117f)

Oft wird bei den Moscheebaukonflikten von den GegnerInnen ein Aspekt der Ablehnung als dominant hervorgehoben und das ist die raumbezogene Perspektive. In den Fällen in Österreich stehen die Lärmbelästigung, die Überlastung der Parkplätze im Vordergrund (vgl. Fallbeispiel Dammstraße), sowie eine als fremd eingeschätzte bauliche Ästhetik (vgl. Fallbeispiele Kärnten und Vorarlberg). Doch im Verlauf der Konfrontation der involvierten Gruppen wird offensichtlich, dass es um Berührungängste geht. Die Moschee wird als „fremd“ angesehen, als eine unliebsame Abweichung von der vertrauten Norm und dementsprechend wird versucht einer Realisierung solcher Bauvorhaben entgegenzuwirken. Länder können zwar das Baurecht bestimmen, aber diese dürfen nicht Gesetzen der Verfassung widersprechen, so etwa der Religionsfreiheit. (vgl. SCHMITT 2003, S 116 und HAFEZ 2009, S 144ff) Näheres dazu folgt in den folgenden Kapiteln.

### **4.3.2 Ethnisch-kulturelle Konfliktaspekte**

Ethnisch-kulturelle Konflikte entstehen nicht einfach aus dem Nichts. Sie entwickeln sich immer vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Voraussetzungen und Prozesse.

Was den Moscheebau betrifft, so ist ein Aspekt des daraus erwachsenden ethnisch-kulturellen Konflikts der sogenannte Identitäts- und Anerkennungskonflikt. Der Identitätskonflikt tritt überall dort auf, wo sich soziale Gruppen „*in ihren Institutionen und Werten, ihrer Kultur, Identität und Sicherheit bedroht*“ (SCHMITT 2003, S 122) fühlen. Auf der anderen Seite geht es um nicht erfolgte Anerkennung, die konfliktträchtiger erscheint. Ein Anerkennungskonflikt taucht dann auf, wenn die Minderheitengesellschaft, die bis dato unterrepräsentiert war, eine Gelegenheit wahrnehmen möchte, um eine symbolische Repräsentation zu erzielen. (vgl. SCHMITT 2003, S 122f)

Wie bereits erwähnt, sind raumbezogene und ethnisch-kulturelle Konfliktaspekte eng miteinander verbunden. SCHMITT zitiert ein Fallbeispiel von WOLF-ALMANASREH, um dies zu verdeutlichen. Dabei geht es um einen Nachbarschaftsstreit in einer Kleingartenanlage. Der deutsche Schrebergartenbesitzer beschwert sich über seinen italienischen Nachbarn, der in seinem eigenen Garten Löwenzahn pflanzt. Der deutsche Nachbar fühlt sich gestört über die Unmengen von weißen Samen, die dadurch herumfliegen, außerdem sei Löwenzahn „Unkraut bzw. Hasenfutter“. Für den Italiener ist es jedoch gesundes Gemüse. Die unterschiedlich kulturell bedingte Sichtweise über eine kleine Pflanze wird zu einem unüberbrückbaren Problem. Plötzlich geht es nicht mehr um Löwenzahn, sondern um Ausländer, die sich niemals anpassen können und wieder zurück in ihre Heimat sollen. Tatsächlich lag die Wurzel des Konflikts auf einer völlig anderen Ebene. Der deutsche Kleingartenbesitzer hatte nämlich vor, das Nachbargrundstück seinem Sohn zukommen zu lassen und konstruierte deshalb einen Konflikt in dem „der Ausländer“ als anpassungsunfähig diskriminiert wurde. (vgl. SCHMITT 2003, S 123)

Deutlich wird hier, dass ein eigentlich raumbezogener Konflikt, der durch ein persönliches Interesse in Hinblick auf eine andere Nutzung des Nachbargrundstücks hervorgerufen wurde, in ein kulturelles Problem umgewandelt wurde. Die Kulturunterschiede werden als Rechtfertigungsargument herangezogen, um die KonfliktgegnerInnen zu eliminieren. Aber auch Angehörige der Minderheitengesellschaft rechtfertigen ihr Handeln auf der Basis von „Ängsten“ und Vorurteilen: „Alle ÖsterreicherInnen sind ausländerfeindlich“. Durch die Kollision von Vorurteilen ergeben sich Konfliktsituationen, wie sie auch im Rahmen von



Auseinandersetzungen über einen Moscheebau auftreten. Hierzu beschreibt ROPERS die Folgen von unterschiedlichen Werten und Normen von Menschen in der Kommunikation sehr gut:

*Die Angehörigen einer Kultur gehen in der Kommunikation und Interaktion mit den Angehörigen einer anderen Kultur in der Regel von ihren gewohnten Normen, Regeln und anderen Selbstverständlichkeiten aus. Wenn die andere Seite jedoch ganz andere Normen und Regeln für selbstverständlich hält, kann es zu Irritationen, Verärgerung, Enttäuschung oder mehr führen (...) (ROPERS 1997, S 175)*

Diese Irritationen und Verärgerungen über „Andere“ führen auch zu Ängsten gegenüber dem „Fremden“. So kommt es, dass Menschen davon ausgehen, dass über das „Fremde“, in diesem Fall verdinglicht durch die Moschee und das Minarett, ein territorialer Machtanspruch erhoben wird. Es mag sein, dass es vereinzelt Menschen gibt, die solche Gedanken im Hinterkopf haben, jedoch trifft das mit Sicherheit nicht auf die Gesamtheit der MuslimInnen zu. Hinzu kommt, dass es generell sehr problematisch ist, wenn ein Vorwurf einer ganzen Gruppe, ohne Ausnahme gemacht und damit unter Pauschalverdacht gestellt wird. Aus diese Weise wird ein Anerkennungskonflikt häufig zu einem Dominanzkonflikt. Welche Kultur setzt sich durch? Wer „gewinnt“? (vgl. SCHMITT 2003, S 117ff)

Wie kommt es aber überhaupt zu solchen einseitigen Wahrnehmungen? Europa wird als Abendland, als Land der Christen gesehen und der Orient ist das „Fremde“, das den MuslimInnen immanent ist und bleibt, egal wie lange sie schon in Europa beheimatet sind. Es findet eine kulturräumliche Territorialisierung statt, zumindest in den Köpfen der am Konflikt Beteiligten, wie sie auch HUNTINGTON (1993) in seiner „Clash of Civilizations“-Theorie aufzeigt. (vgl. HUNTINGTON 1993) (vgl. Kapitel 2.3 „Kultur und Raum“) Man möchte meinen, dass diese Theorie veraltet ist und das Konzept des Kampfes der Kulturen ausgedient hat. Doch wenn die Argumente, die im Rahmen eines Moscheebaus Anwendung finden, kritisch durchleuchtet, erkennt man Züge dieser Theorie. Dies wird vor allem auf politischer Ebene auffällig, wenn direkt mit Zitaten aus HUNTINGTONs Buch argumentiert wird. (vgl. Kapitel 4.3.3 „Politische Konfliktaspekte“)

Die Einteilung der Welt in Abendland und Morgenland ist nicht naturgegeben, schon gar nicht sind die geographisch definierten Kulturräume statisch. Sie sind einer ständigen Veränderung unterzogen. Sowie WERLEN es beschreibt, sind dies die Ergebnisse des „Geographie-Machens“ und somit subjektive Konstruktionen. (vgl. WERLEN 2010, S 18ff)

SCHMITT (vgl. SCHMITT 2003, S 119) nennt konkret zwei Probleme, die dazu führen, warum überhaupt die kulturelle Ebene zu Konflikten führt und diese so dominant sind:

1. Es gibt eine scheinbare Selbstverständlichkeit, dass Abendland und Orient sich gegenüberstehen und die Unterschiede enorm sind. Diese entsprechen oft den im Schulunterricht und auch Geographie und Wirtschaftskunde Unterricht (vgl. „3. Darstellung von Raum-, Kultur- und Identitätskonzepten in ausgewählten Schulbüchern“) vermittelten Inhalten. Es werden dadurch Sachverhalte, vor allem wenn es um kulturelle Unterschiede geht, mit einer bestimmten „Brille“ gesehen.
2. Ein weiteres Problem ist das „kollektive historische Gedächtnis“ (SCHMITT 2003, S 119), welches in der Geschichte den Kampf des christlichen Europa gegen den muslimischen Orient sieht. Traumatische Erfahrungen bzw. Interpretationen der Geschichte, wie etwa „Türken vor Wien“, der Türke als „Erzfeind“, tragen zu diesen Ängsten bei. (vgl. FÜHRLINGER 2010, S 184)

*Kulturräumliche Begründungen der oben genannten Art leben selbstverständlich von den (Raum-)Bildern und Konstruktionen, die in den vergangenen Jahrzehnten und Jahrhunderten von Europa und – als einem seiner Spiegelbilder – dem Orient produziert wurden und gegenwärtig immer noch produziert werden. (SCHMITT 2003, S 119)*

Um diese Konflikte zu beseitigen, ist eine ständige Reflexion des eigenen Handelns und der Wahrnehmung notwendig. So sagt SCHMITT:

*Das Paradigma der Territorialisierung von Kultur, ihrer Projektion auf homogene Räume bedarf zudem der kritischen Revision nicht nur in wissenschaftlichen, sondern eben auch in Alltagsdiskursen. (SCHMITT 2003, S 119)*

#### **4.3.3 Politische Konfliktspekte**

Auch staatliche Institutionen, unter anderem auch politische Parteien, spielen eine wichtige Rolle, wenn es um die Errichtung einer Moschee geht. Insbesondere rechtsgerichtete Parteien positionieren sich generell gegen Moscheebauvorhaben. Dabei werden raumbezogene und ethnisch-kulturelle Gründe in den Vordergrund geschoben. Einige politische VertreterInnen befinden sich auch einfach in einem Zwiespalt. Um ihre Wählerschaft nicht zu verlieren, äußern sie indirekt ihre ablehnende Position. Für den Verlauf des gesamten Konfliktprozesses ist maßgebend, welche Bilder und Inhalte zu diesem Thema transportiert werden. Wenn, wie im Fall des Moscheebaus, Fremdenfeindlichkeit in die Öffentlichkeit getragen wird, so hat

das auch seinen Einfluss auf die unmittelbare Nachbarschaft. Je nach dem, wie sich politische Parteien positionieren, laufen Moscheebauprojekte ruhig oder mit viel Wirbel ab, wie man auch in den folgenden Beispielen aus Österreich erkennen kann. (vgl. SCHMITT 2003, S 128ff)

Nun soll ein Überblick über die gesetzliche Lage in Österreich gegeben werden und wie sich diverse politische Institutionen diesen entziehen, um ihre Interessen umzusetzen.

In Österreich ist gesetzlich die Religionsfreiheit und somit die freie Religionsausübung verankert. So lautet der Artikel zur Beseitigung von Intertoleranz in der Erklärung der Vereinten Nationen, welche auch von Österreich unterschrieben wurde, dass die Religionsfreiheit auch die Freiheit beinhaltet, *„im Zusammenhang mit einer Religion oder Überzeugung Gottesdienste abzuhalten oder sich zu versammeln sowie hierfür Versammlungsorte einzurichten und zu erhalten.“* (HAFEZ 2009, S 144) Auch in der Europäischen Menschenrechtskonvention ist die Freiheit zum Bau von Gebetshäusern festgeschrieben, die Errichtung von Gebetshäusern zählt zu den Grundrechten der Religionsfreiheit. (vgl. HAFEZ 2009, S 144f)

Vordergründig werden städtebauliche bzw. baurechtliche Bestimmungen herangezogen, wenn es darum geht einen Moscheebau zu verhindern. Aber das Baurecht darf nicht als gesellschaftspolitisches Instrument missbraucht werden, mit der Begründung den „Ort“ vor „Fremdheit“ zu schützen. Wobei „Ort“ hier nicht die politische Gemeinde meint, sondern die *„einheitliche Prägung eines Gebiets“* (HAFEZ 2009, S 146). Es gibt jedoch in Österreich Bundesländer, die Landesgesetze konstituiert haben, die eindeutig ein Moschee- und Minarettbauverbot aussprechen. (vgl. HAFEZ2009, S 145) (vgl. Kapitel 5.4 „Moscheebauten in Österreich“)

FÜHRLINGER (2010) bezeichnet die Politik, die in Österreich auf lokaler Ebene betrieben wird, als *„politics of non-recognition“* (FÜHRLINGER 2010, S 183). Der „Kampf gegen die Fremden“ und mit diesem zusammenhängend der „Moschee- und Minarettbau“ wurden und werden teilweise immer noch für die Inszenierung politischer Kampagnen von Parteien wie der Freiheitlichen Partei (FPÖ) und dem Bündnis Zukunft (BZÖ) herangezogen. So verwendete die FPÖ beispielsweise im Wahlkampf Oktober 1999 den Slogan *„Stop der Überfremdung“* und bei der Wienwahl 2010 wurden auf Wahlplakaten Moschee und Minarett zum Thema gemacht. Dabei war zu dieser Zeit kein konkretes Projekt in Diskussion war. Bei den Grazer Landtagswahlen 2008 hieß es *„Unser Gebot heißt Moscheeverbot“* (FPÖ) und

„Moscheebau macht keinen Spaß“ (BZÖ). Zwischen den beiden rechten Parteien scheint es einen Wettstreit zu geben, wer mehr anti-muslimische Stimmung verbreitet. (vgl. FÜHRLINGER 2010, S 186f)

#### **4.3.4 Zusammenfassung**

Um Konflikte lösen zu können, muss man die Konflikte erst verstehen. Man kann sie jedoch nur dann richtig verstehen, wenn man eine wechselseitige Perspektive einnimmt, man muss beide Perspektiven der AkteurInnen, die im Konflikt involviert sind betrachten und deren Gedankenweisen und Lebenswelten bzw. -situationen nachvollziehen. Das Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen Normen, Kulturen etc. kann wie bereits erläutert zu Spannungen und Konflikten führen. Aber sie kann auch zu einem fruchtbaren und produktiven Austausch untereinander führen. (vgl. SCHMITT 2003, S 121)

#### **4.4 Beispiele aus Österreich**

In Österreich gibt es nur wenige repräsentative Moscheebauten. Zwei konnten ohne viel Aufsehen errichtet werden. Einer davon ist das Islamische Zentrum im 21. Wiener Bezirk, welches 1979 erbaut wurde. Der andere Bau ist eine Moschee in Saalfelden, mit einem acht Meter hohen Minarett, welches kaum sichtbar ist. Die Saalfeldner Moschee liegt auf der Straße Richtung Zell am See. Das Minarett ist nur unwesentlich höher als das Hauptgebäude und leicht zu übersehen (siehe Abb.2). Die Presse zitiert 2009 den Pfarrer von Saalfelden: „*Es ist lange nicht wahrgenommen worden, weil es so klein ist*“, sagt Roland Rasser, der Pfarrer von Saalfelden: *„Das Minarett war nie ein Thema.“*“ (PRESSE 2009) Es ist so unauffällig, dass sich keiner dadurch gestört oder geschweige denn bedroht fühlt. Die Moschee gehört einem türkischen Verein an, sie ist auch gut besucht von arabischen Touristen, die sich in Zell am See aufhalten. So sind im Sommer zu Freitagsgebeten mehr muslimische Touristen zum Gebet anwesend als Einheimische. (vgl. HEINE 2012, 124 und PRESSE 2009)



**Abb.7:** Moschee in Saalfelden (PRESSE 2009)

Warum gab es hier keine Probleme? Warum wurde dieses Bauvorhaben nicht als „territorialer Machtanspruch“ interpretiert? Ist es, weil das Minarett so niedrig und kaum sichtbar ist? Oder weil der Ort von einer repräsentativen Moschee profitiert? Ein Minarett zeigt den arabischen UrlauberInnen die Offenheit und Multikulturalität des Ortes. Oder liegt es vielleicht daran, dass die Moschee in einem Gewerbegebiet liegt (vgl. PRESSE 2009) und somit, das „Ortsbild“ nicht stört?

Meiner Meinung nach spielt die Größe des Minaretts kaum eine Rolle. So wird man am Beispiel Wien 20, Dammstraße sehen, dass sogar ein Kulturzentrum ohne die äußeren Kennzeichen einer Moschee, zu großen Konflikten führen kann. Meiner Meinung nach, läuft ein Minarettbau dann konfliktlos ab, wenn das Projekt weder politisch noch medial aufgeladen wird. Denn vor allem die Politik und die Medien machen aus einer Situation einen Konflikt, wie in den folgenden Beispielen ersichtlich wird.

#### **4.4.1 Bad Vöslau – die Moschee niedriger Minarette**

In Bad Vöslau sind etwa um die 8% der Bevölkerung muslimischen Glaubens (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2001). Vor allem türkische ArbeiterInnen sind hier angesiedelt. Im Frühling 2006 äußerte der muslimische Verein ATIB (Türkisch Islamische Union für kulturelle und soziale Zusammenarbeit in Österreich) in Bad Vöslau den Wunsch zum Bau einer repräsentativen Moschee mit Minaretten. Das Grundstück dafür befand sich neben dem alten Gebetsraum des Vereins, in der Peripherie Bad Vöslaus. Das gesamte Projekt wurde von Vertretern des Vereins „Türkisches Kulturzentrum“ medial öffentlich. Vor allem die

Hervorhebung des „Türkischen“ führte zu Konflikten. Die veröffentlichten Pläne zeigten eine Moschee mit einer Kuppel von 12,5 Meter Höhe und zwei Minaretten mit je 15 Meter Höhe, außerdem waren noch einige kleinere Kuppeln vorgesehen. Verantwortlich für das Erscheinungsbild war türkische Architekt aus Wien. Es sollte die zweite Moschee in Österreich mit Minarett werden. Langsam machte sich die Stimmung breit, dass eine Moschee nicht in den Raum passe, schon gar nicht in ein Kurzentrum. Dieses gigantische Gebäude würde das Image des Kurzentrums Bad Vöslau zerstören. Hinzu kam, dass ein Kunsthistoriker aus Bad Vöslau die Minarette als Symbol des Sieges interpretierte. Dies sei schon in der Geschichte so gewesen, als Konstantinopel erobert wurde. (vgl. FÜHRLINGER 2010, S 200ff)

Bereits zu Beginn der Debatten willigte der Moscheeverein ein, die Architektur der Umgebung anzupassen und die Höhe der Minarette zu reduzieren. Doch auch dies sollte nicht die Gemüter beruhigen. Die FPÖ startete eine Unterschriftenaktion gegen die Moschee, auch der Wiener Akademikerbund (ÖVP) unterstützte die Aktion. Seitens der BürgerInnen wurde die „*Kunstgruppe Vöslauer Widerstand gegen Moscheezunami*“ (FÜHRLINGER 2010, S 203) gegründet. Der Bürgermeister Christoph Prinz (Liste Flammer) rief ein Treffen ein, an dem die am Vorhaben Involvierten zusammensitzen sollten, um einer Mediation zuzustimmen. Die Mediation dauert sechs Monate. Themen waren dabei die hohe Anzahl der „Fremden“ mit anderer Religion und Kultur und die Angst vor dem „*Türkischen Ghetto*“ (FÜHRLINGER 2010, S 204). Aber das Hauptaugenmerk lag auf dem Aussehen der Moschee. Ein Mitglied des Moscheevereins, welches auch ein Teilnehmer der Mediation war, beschreibt die Situation. Er meint, dass sich alles in der Mediation um das Erscheinungsbild der Moschee drehte. Niemand interessierte sich dafür, was für ein Islamverständnis der Verein repräsentierte, niemand diskutierte über die Nutzung der Räume. So wurde ignoriert, dass auch Räumlichkeiten für die Bildung von Jugendlichen genutzt werden sollten. Es ging immer nur um die „Zentimeter“ und dass das Gebäude auf keinen Fall Türkisch aussehen sollte. Es sollten keine orientalischen Architekturmerkmale in einem Kurzentrum vorhanden sein. Gesetzlich konnte der Moscheeverein ihr Gebäude so bauen, wie sie es wollten. Aber der Moscheeverein betonte, dass sie die Mitte finden wollen, da sie in Bad Vöslau leben und keine Konflikte wollen. (vgl. FÜHRLINGER 2010, S 204)

Nach 30 verschiedenen Bauvarianten für die Moschee, wurde schlussendlich Mitte 2007 ein Kompromiss gefunden: Die Minarette sind nur mehr 13,5 Meter hoch und aus Glass, sie befinden sich im inneren des Hofes und sind von außen nicht sichtbar. Die Kuppel ist kleiner

als vorhergesehen und verborgen. (siehe Abb.3, Die Moschee wurde 2009 fertiggestellt) Der Bürgermeister beschrieb die Moschee als „*ein türkisches Kulturzentrum, welches nicht wie eine Moschee aussieht, sondern viel eher wie eine Musikkapelle.*“ (FÜHRLINGER 2010, S 205) Die ursprünglichen Pläne sahen eine Moschee vor, ganz wie man sich in den türkischen Städten finden kann. Somit ist das Ergebnis der Mediation ein Gebetsraum, aber keine sichtbare Moschee, ein quasi österreichisches Modell. (vgl. FÜHRLINGER 2010, S 204f)



**Abb.8:** Moschee in Bad Vöslau (GRUENE.AT 2012)

Innen bietet der 220 Quadratmeter große Gebetsraum Platz für 900 Menschen. Er ist mit blauen Wandfliesen ausgelegt und weist eine bemalte Kuppel auf. So erinnert der Innenraum an orientalische Vorbilder. (SHAKIR 2012, S 170f)

Argumentiert wurde zwar wieder mit raumbezogenen Aspekten, jedoch spielte auch hier die Angst vor dem „Fremden“ eine Rolle. Auch hier wurde die Moschee als dominantes Symbol eines territorialen Machtanspruchs gesehen. Weder die BürgerInneninitiativen noch die Politik wollten „unübliche“ Symbole in „ihrem“ Raum sehen. Die „eigene“ Identität wurde als bedroht gesehen und musste geschützt werden. Wobei sich die „eigene“ Identität durch das Abgrenzen vom „Anderen“ bildet. Auf der anderen Seite sehen sich die MuslimInnen mit ihrer Identität nicht anerkannt. Sie versuchen ihre Identität zu definieren, in dem sie einen Bezug zu ihrem Heimatland schaffen. HUTCHINSON und SMITH (in ABUZHARA 2012) beschreiben das als „*a link with a homeland*“. (ABUZHARA 2012, S 53) Sie befinden sich zwar in einem neuen sozialen Umfeld, sind aber mental im Heimatland, zumindest was die Architektur und die Identifikation angeht. Doch die Aussage des Mitglieds des Moscheevereins, dass sie in Bad Vöslau leben, somit auch keine Konflikte haben wollen und

deshalb einen Kompromiss wollen, zeigt, dass sie sich teilweise mit dem Ort in dem sie leben auch identifizieren. Der Wunsch bzw. das Bedürfnis eine Moschee zu bauen, wie sie in ihrem ursprünglichen Heimatland vorhanden ist, könnte auch als ein Schritt betrachtet werden, dass sie in Bad Vöslau ihre Heimat sehen und sie diesen Raum als Heimat gestalten wollen, durch den Moscheebau.

Die widersprüchliche Innen- und die Außenansicht der Moschee ist ein Spiegelbild der Situation in Österreich. „Äußerlich ist die Moschee ein Kompromiss, im Innenraum aber ganz ein islamisch-spiritueller Ort.“ (SHAKIR 2012, S 170) Gesetzlich steht den MuslimInnen Religionsfreiheit zu, doch wenn es um die Präsenz im öffentlich Raum angeht, so ist sie umstritten. (vgl. SHAKIR 2012, S 170ff)

#### **4.4.2 Moschee- und Minarettbauverbote in Kärnten und Vorarlberg**

HAFEZ bezeichnet die Diskurse mit anti-islamischen Tendenzen als islamophobe Diskurse. Dazu gehört vor allem auch, dass andere Kulturen wie etwa der Buddhismus als nicht problematisch angesehen werden, dafür aber der Islam. Auch wenn beide nicht „österreichisch“ sind, so wird der Islam negativ, andere Kulturen bzw. Religionen hingegen positiv konnotiert. Dies wird in der Moscheebaudebatte in Kärnten ersichtlich. (vgl. HAFEZ, 2009)

#### **Kärnten – „das erste Land mit einem Bauverbot für Minarette und Moscheen“**

Bereits 2007 kündigte der damalige Landeshauptmann Jörg Haider ein Moschee- und Minarettbauverbot in Kärnten an. In den Medien wird er zitiert: Kärnten wird „*das erste Land mit einem Bauverbot für Minarette und Moscheen sein.*“ (HAFEZ 2009, S 147) In Kärnten beginnt die Konfliktsituation auf politischer Ebene. Ohne das überhaupt ein konkretes Moscheebauprojekt in Sicht wäre, wird ein Bedürfnis nach einem Verbot von einer politischen Partei ausgesprochen. Haider meinte in seinen Reden, dass er einer Islamisierung entgegenwirken möchte und die MuslimInnen in Kärnten sollen sich dem Raum, in dem sie leben anpassen. Erwähnenswert ist jedoch, dass in Kärnten, in Vergleich zu den anderen Bundesländern, die geringste Zahl an muslimischer Bevölkerung zu finden ist. (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2001)



HAFEZ zitiert Jörg Haiders Aussagen über das Moscheebauverbot Gesetz:

*„Moscheen und Minarette sollen als Störung des Ortsbildes deklariert und deren Bau mittels Sonderwidmungen verhindert werden“, so Haider. „Wir wollen keinen Krieg der Kulturen und keine radikalislamistischen Tendenzen, sondern die Leitkultur in Kärnten schützen und erhalten.“ (...) „Kärnten wird damit zum europäischen Vorreiter im Kampf gegen den radikalen Islamismus und für den Schutz unserer westliche geprägten Leitkultur“, betonte der Landeshauptmann. (HAFEZ 2009, S 148)*

Haider nutzte in erster Linie ein raumbezogenes Argument. Es geht ihm um das „Ortsbild“ und er möchte auch das Moscheebauverbot mit einer Grundstückswidmung durchziehen. Das gelang ihm durchaus erfolgreich. Jedoch wird aus seinen weiteren Aussagen ersichtlich, dass es ihm nicht um rein strukturelle als vielmehr um ethnisch-kulturelle Aspekte ging. Mit dem „Krieg der Kulturen“ wird auf HUNTINGTONS These verwiesen, wobei der Islam als „Erzfeind“ dem „Westen“ gegenüber steht. In der Politik der BZÖ zieht sich die Politik der „Nicht-Anerkennung“ (vgl. FÜHRLINGER 2010) durch. Das Recht der MuslimInnen auf ihre Kultur wird nicht anerkannt, sie haben sich an die „Leitkultur“ des Landes, in dem sie leben, anzupassen. Dies zeigt, dass Haider von der Kultur als statischem Element ausgeht. Die Kultur ist vorgegeben und hat bestimmte Merkmale; alles andere ist „fremd“.

Auch die ÖVP schloss sich in der Diskussion dem BZÖ an. So wurden ihrerseits nicht alle Kulturen und Religionen als „fremd“ gesehen. Vielmehr ging es darum, dass der Islam mit den österreichischen „Werten“ nicht vereinbar sei. Der Buddhismus hingegen sei dem „Österreichischen“ ähnlicher, vor allem durch die Haltung der Buddhisten gegenüber den Menschenrechten. Somit sei es auch kein Problem, einen buddhistischen Tempel in Kärnten zu errichten. Das Verbot zum Moschee- und Minarettbau wären aber ein Schutz gegen die „Zerstörung der eigenen Kultur“ (HAFEZ 2009, S 149).

Im Jänner 2008 wurde der erste Gesetzes Entwurf vorgelegt und im Februar bereits von der Landesregierung mehrheitlich beschlossen. So soll eine Ortsbildpflege-Sonderkommission bei Bauvorhaben mit „außergewöhnlicher Architektur und Größe“ (HAFEZ 2009, S 151) darüber entscheiden, ob ein Gebäude zugelassen oder abgelehnt wird. Somit liege das Gesetz im Rahmen der Verfassung und widerspreche nicht der Religionsfreiheit. Im Gesetz heißt es:

*Die Feststellung der Ortsbild-Sonderkommission, dass das Vorhaben im Falle seiner Verwirklichung den von den Gemeinden im Sinne des §1 des Kärntner Ortsbildpflegegesetzes 1990 wahrzunehmende Interessen zuwider laufen würde, so hat sie den Antrag abzuweisen. Findet die Gemeindebehörde, dass das Vorhaben den Interessen des §1 des Kärntner Ortsbildpflegegesetzes 1990 nicht zuwider läuft, hat sie dies mit Bescheid festzustellen. (...) (HAFEZ 2009, S 152f)*

Diese Sonderkommission besteht aus drei Mitgliedern, die die Landesregierung bestellt. (vgl. HAFEZ 2009, S 152) Im Gesetz wird zwar nicht explizit der Moscheebau erwähnt, vor allem durch die Aussagen der Politiker ist die Intention jedoch klar. Interessant ist, dass sich die Ortsbildpflege offensichtlich exklusiv an der herkömmlichen „Leitkultur“ orientiert und jeder von außen Kommende „neue“ kulturelle Einfluss als Störfaktor wahrgenommen wird.

### **Vorarlberg – Schutz vor Lärm**

Im Gegensatz zu Kärnten weist Vorarlberg einen sehr hohen Anteil an MuslimInnen auf und zwar 8,4% laut der Volkszählung 2001 (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2001). 2008 wollte ein Moscheeverein seine Räumlichkeiten erweitern, da sie viel zu klein waren für die Zahl der BesucherInnen. Vorgesehen war auch ein Minarett. Ab diesem Moment startete die FPÖ eine Kampagne gegen Minarette, so lauteten die Slogans etwa „*Keine Minarette in Vorarlberg*“ (FÜHRLINGER 2010, S 207). Der Landeshauptmann (ÖVP) von Vorarlberg setzte sich gleich zu Beginn der Debatte mit Jörg Haider in Kontakt, da er ein ähnliches Gesetz machen wollte. Er ging sogar weiter als Haider. Sein Gesetzesentwurf, welcher bereits konstituiert ist, bezieht sich auf das Ortsbildschutzrecht und auch auf das Veranstaltungsstättenrecht. Bevor ein Bau bewilligt wird, muss das entsprechende Amt die Ortsbild-Kompatibilität des Gebäudes mit dem jeweiligen Ort überprüfen. Zusätzlich sagt das Veranstaltungsstättenrecht:

*Wenn dies nach den für die Raumplanung maßgeblichen Verhältnisse zur Erreichung der Raumplanungsziele nach § 2 erforderlich ist, durch Verordnung bestimmen, dass publikumsintensive Veranstaltungsstätten in Kern-, Wohn- und Mischgebieten nur bei Vorliegen einer Widmung als besondere Fläche nach Abs. 5 errichtet werden dürfen.*(HAFEZ 2009, S 153)

Als Beispiel für publikumsintensive Stätten werden Kinos, Discos, Sportanlagen oder eben auch Anlagen für Kultuszwecke genannt. Somit wird auch hier deutlich, dass es um ein Verbot von Moscheebauten geht. (vgl. HAFEZ 2009, S 153f)

#### **4.4.3 Telfs**

Die Erbauung des Minaretts in der Tiroler Gemeinde Telfs sorgte 2005 für großen Aufruhr. Jetzt heißt es „*Es war den Wirbel nicht wert.*“ (TELFS MARKTGEMEINDE 2009, S 25)

1998 kaufte der Verein ATIB die ehemalige Zentrale des Tiroler Roten Kreuz. Damals gab es keinen Aufschrei bei der Gründung der Moschee. 2005 wurde vom Verein der Wunsch geäußert ein 20 Meter hohes Minarett zu errichten. Daraufhin wurde eine BürgerInneninitiative gegründet gegen diesen Minarettbau. Von dieser wurden 2400 Unterschriften gesammelt, die dem Gemeinderat vorgelegt wurden. Die BürgerInneninitiative argumentierte mit Parkplatznot, wenn wegen dem Minarett mehr Menschen die Moschee besuchen würden. Hinzu kam die Sorge, der Ort könnte dadurch zu einem islamischen Wallfahrtsort werden. (vgl. FERNSEBNER-KOKERT 2005 und TELFS MARKTGEMEINDE 2009, S 25f) Seitens des Bürgermeisters sprach aber nichts dagegen, er äußerte sich dazu mit den Worten: „*Laut Flächenwidmung gibt es nichts zu debattieren. Die islamische Kultusgemeinde hat einen Rechtsanspruch auf die Errichtung einer Gebetssäule bei der Moschee Gießengeweg*“ (KATHOLISCHE NACHRICHTEN 2005)

Genehmigt wurde der Bau jedoch erst nachdem der Verein sich bereit erklärte die Höhe des Minaretts auf 15 Meter zu reduzieren und auf den Gebetsruf zu verzichten. Dies wurde im Grundbuch schriftlich fixiert. Begründet wurden die 15 Meter Bauhöhe wie folgt:

*Der ÖVP-Bürgermeister von Telfs hat das Problem mit einer einfachen Verhältnisrechnung gelöst. Wenn die Muslime in Telfs 14 Prozent der Bevölkerung ausmachen und der Kirchturm knapp 60 Meter hoch ist, schaut für die Muslime im Verhältnis zu ihrem Anteil an den Katholiken im Ort unterm Strich eben nur ein Turm von fünfzehn Metern heraus. (TELS MARKTGEMEINDE 2009, S 26)*

In der Causa Telfs waren es diesmal die SPÖ und die Grünen, die sich gegen das Minarett aussprachen bzw. diesem skeptisch gegenüber standen. Begründet wurde die ablehnende Haltung mit der unzureichenden Integration. Seitens einer Grünen Gemeinderatsabgeordneten hieß es:

*Für Bgm. Dr. Opperer ist die Glaubenssäule auch ein Zeichen der Integration. Dem widerspreche ich, denn Integration ist definiert als ‚Die Einordnung von Gliedern in ein Ganzes.‘ Vielmehr wird hier ein hohes Maß an Toleranz eingefordert, das nur schwerlich erreichbar sein wird. Die Errichtung dieses Turmes hat sowohl Auswirkungen auf das Ortsbild wie auch auf die kulturelle Identität des Ortes. Um die verstärkt angelaufenen Integrationsbemühungen beider Seiten nicht zu unterlaufen, kann ich nur die dringende Bitte an unsere muslimischen Mitbürger richten, zum derzeitigen Zeitpunkt auf die Errichtung dieses ‚Wahrzeichens‘ des islamischen Glaubens zu verzichten. (KATHOLISCHE NACHRICHTEN 2005)*

Argumentiert wurde auch hier anfangs mit einem raumbezogenen Aspekt (Parkplatznot). Seitens der Politik ging man weiter und brachte ethnisch-kulturelle Aspekte in die Diskussion mit ein, in dem betont wurde, dass das Minarett Auswirkungen auf das Ortsbild und die

kulturelle Identität des Ortes hätte. Schlussendlich gewinnt auch hier der eigentliche Grund für die Ablehnung Oberhand in der Diskussion, nämlich dass „*das alles doch nicht in unseren Kulturkreis passt*“. (FERNSEBNER-KOKERT 2005)

Wer gibt das Ortsbild vor? Die „taken for granted“ Normen scheinen hier das Argument zu sein, wie auch in den anderen Fallbeispielen. Bemerkenswert ist auch die mediale Aufbereitungen der Situation, die nicht gerade Wogen glättend wirkten. Das Minarett wurde in manchen Medien so abgebildet, als wäre es direkt neben der Kirche und würde den Kirchturm überragen (siehe Abb.4 links). Andere Aufnahmen zeigen jedoch eine andere Wirklichkeit: „*So gut man auch schaut, diesen Turm sieht man nicht.*“ (TELF MARKTGEMEINDE 2009)



**Abb.9:** Moschee in Telfs (GEBIMAIR 2009)

Auch seitens der BürgerInnen von Telfs wurde deutlich, dass die Angst vor dem „Unbekannten“ größer wird, wenn dieses in den Raum der Öffentlichkeit tritt. In der vertrauten Umgebung der Menschen taucht etwas Ungewohntes auf, wobei das Kollektiv mehrheitlich entscheidet, dass dies nicht zu den gängigen „taken for granted“ Normen passt. (vgl. LEY 1977, S 508)

#### **4.4.4 20., Dammstraße – „Moschee ohne Minarett“**

Der Konflikt im 20. Wiener Bezirk um die Erweiterung der bestehenden Gebetsräume, um ein islamisches Kulturzentrum zu errichten, hat seinen Beginn bereits im Jahr 1996. Damals wollte der Verein ATIB die vorhandenen Räumlichkeiten, im ehemaligen Fabrikgebäude in

der Dammstraße renovieren lassen. Doch damals riet der Bezirksvorsteher von diesem Vorhaben ab, da es bereits eine generelle Abneigung der Einrichtung gegenüber gab. Erst 2007 wurde konkret ein Ansuchen zum Ausbau *„des Gebäudes um vier Stockwerke, in denen sowohl ein Kindergarten, als auch Seminarräume, zwei Dienstwohnungen und weitere Veranstaltungsräume Platz haben sollten“* (KÜBEL 2009, S 128) gestellt. Kurz nach dem Bekanntwerden der Pläne schlossen sich die AnrainerInnen zur „BürgerInneninitiative Dammstraße“ zusammen. (Oft wird sie verwechselt mit „Moschee ade“, dies jedoch ist nur der Name ihrer Homepage – [www.moschee-ade.at](http://www.moschee-ade.at)) Es gab eine öffentliche Demonstration an der auch hochgradige Politiker teilnahmen. (vgl. KÜBEL 2009, S 127ff)

Zu Beginn der Debatte sammelte die BürgerInneninitiative Unterschriften und es ging rein um infrastrukturelle Probleme, so etwa die Lärm- und Verkehrssituation und die Parkplatznot. Bis zu diesem Zeitpunkt gab es keine mediale Berichterstattung. Seit dem die Initiative seitens der FPÖ finanziell unterstützt wird, kommt es zu medialen Aufrufen. (Die FPÖ stellte finanzielle Mittel zur Homepageerrichtung zur Verfügung.) Ab diesen Zeitpunkt gehen alle Diskussionen in Richtung „Integrationsunwilligkeit von Türken“, „Erschaffung von Parallelwelten“ etc. Diese Slogans werden auch zum Argumentationsstrang der BürgerInneninitiative. Wie bereits erwähnt, kommt es im September 2007 zu einer Demonstration bei der verbale Eskalierungen auffällig werden: *„Sofort abschieben!“*, *„Ausländer raus!“*, *„Dammstraße – Ka Moschee wär schee“*, *„Wiener Islamisten regieren die Sozialisten“* usw. (KÜBEL 2009, S 130) Es gab auch Aufrufe gegen einen Minarettbau. Paradox ist jedoch, dass *„es sich aber um die einfache Renovierung und den Ausbau eines Kulturzentrums handelt, das architektonisch nicht im Geringsten einer Moschee ähnelt“*. (KÜBEL 2009, S 128) Dies wurde den Demonstranten allerdings erst vor dem ATIB Informationsstand klar. (vgl. KÜBEL 2009, S 128ff)

Der Bau des Kulturzentrums wurde Anfang des Jahres 2013 begonnen trotz der BürgerInneninitiative, die angetreten ist, dessen Errichtung zu verhindern. Der Verein hat auch versucht, die monierten infrastrukturellen Probleme zu lösen. So sieht das Projekt heute eine Tiefgarage vor, um die Parkplatznot zu verringern. Die vorgesehenen Mediationen wurden allerdings aufgrund der islamfeindlichen Demonstrationen abgesetzt. Der Konflikt wurde von außen stets emotionalisiert, wie im Folgenden erklärt wird und erweist sich somit aktuell als unlösbar. (vgl. KÜBEL 2009, S 128) Trotzdem versucht der Verein die Planung und den Baufortschritt so transparent wie möglich zu gestalten und zwar mittels Informationsstand und -material.

Dieser Konflikt zwischen AnrainerInnen und Bauherrn wird bis heute durch eine dritte Akteuresebene stark beeinflusst. Diese werden dargestellt von politischen Parteien und zwar der FPÖ und der ÖVP. KÜBEL meint in ihrer Diplomarbeit, dass dieser Konflikt anfangs ein rein lokaler raumbezogener Konflikt war, dieser wurde jedoch von politischen Parteien polarisiert hin zu einem ethnisch-kulturellen, wobei es prinzipiell um die Präsenz von MuslimInnen im öffentlichen Raum geht. Der Lärm, der Verkehr und die Parkplatznot sind somit nur „Scheinargumente“. Es hieß, ähnlich wie auch in Kärnten, dass man grundsätzlich nichts gegen Kulturzentren hätte, sich aber vor der „Islamisierung“ schützen wolle. So wurden „Fakten“ dargestellt, dass etwa MuslimInnen InländerInnen aus dem 20. Bezirk vertrieben hätten. Es ist eine Tatsache, dass der 20. Bezirk zu jenen Bezirken mit dem höchsten Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund (vor allem türkischer Herkunft) gehört. (vgl. KÜBEL 2009, S 130) KÜBEL stellt jedoch fest, dass primär die Wohnqualität gegenüber den Mietpreisverhältnissen dazu geführt hätte, dass dieser Ort für InländerInnen uninteressant wurde. Aber dies wird nicht gesehen. Es geht vordergründig darum das „Eigene“ vor dem „Fremden“ zu schützen. Eine Argumentation, wie sie schon aus anderen Bundesländern bekannt ist. Es herrscht die Angst über den Verlust des „Eigene“. (vgl. KÜBEL 2009, S 131ff)

Auch in dieser Diskussion geht es um die Identitätsbildung durch Abgrenzung. Hilfreich für die IslamgegnerInnen ist die die Ideologie mancher politischer Parteien, die vorrangig darauf beruht, dass die eigene Ideologie gestärkt wird und kulturelle Differenzen als Nährboden der Auseinandersetzung dienen. So dient der Islam als ein maßgebendes Element.

*Die rechtspopulistischen Parteien stehen also (auch in diesem Konflikt) für eine Art Protektionismus der eigenen Bevölkerung und für die „Bewahrung der eigenen Werte“, die vor den „Anderen“ geschützt werden müssen. (KÜBEL 2009, S 136)*

Durch die „Anderen“ bzw. deren Einfluss und Präsenz fühlen sich vor allem Menschen bedroht, die eher bildungsfern und einkommensschwach sind. Ihre Angst besteht darin, dass das „Eigene“ verloren geht. Hier ist erkennbar, dass das „Eigene“ also die Kultur als statisch und unveränderbar gesehen werden kann. Denn nur wenn die eigene Identität darauf basiert, dass alles immer gleich ist, kann man sich durch eine Neuerung bedroht fühlen. Denn somit ist etwas „Anderes“ gleichzeitig der Verlust des „Eigene“. (vgl. KÜBEL 2009, S 136) Wie jedoch WERLEN sagt, ist Kultur dynamisch und ständiger Veränderung unterzogen.

#### 4.4.5 Zusammenfassung

Das islamische Zentrum im 21. Bezirk ist die einzige Moschee mit Kuppel und Minarett deren Bau konfliktlos verlief. Sie war zur Zeit ihrer Errichtung in der Peripherie von Wien als Moschee für ausländisch-muslimische DiplomatenInnen vorgesehen. Damals waren zur Eröffnung sogar der Bürgermeister und weitere Ehrengäste gekommen. Es war ein Zeichen der guten interkulturellen Beziehungen Österreichs und galt als Symbol für die Multikulturalität Wiens. (vgl. FÜHRLINGER, 2009, S 212) Heute 35 Jahre später ist sie die einzige repräsentative Moschee in ganz Wien. 35 Jahre später begegnen wir Problemen, die anscheinend damals kein Thema waren, wie etwa, ob diese Einrichtung kompatibel sei mit dem Ortsbild? Oder ob die Errichtung einer Moschee gleichbedeutend mit einem legitimen Machtanspruch auf das Territorium auf dem es steht, etc. Dies zeigt meiner Ansicht nach die im Vergleich zu damals veränderten Beziehungen zwischen dem „Westen“ und der „Islamischen Welt“. Heute gewinnt man den Eindruck, dass die Zahl der Menschen zunimmt, die sich „Unsichtbarkeit“ der MuslimInnen und ihrer kulturellen Gebäude wünschen. Der „eigene Raum“ und die „eigene Kultur“ werden nach 35 Jahren deutlich anders wahrgenommen. Damals fühlte sich der „Österreicher“ bzw. die „Österreicherin“ in seiner eigenen Identität nicht bedroht, sondern sah das Ganze als eine Bereicherung im Rahmen persönlicher Identitätsbildung.

Warum wohl geht es heute in so vielen Diskussionen um die öffentliche Präsenz von MuslimInnen und um ihr Erscheinungsbild und warum glauben viele, dass durch eine Moschee die Präsenz der MuslimInnen in dem jeweiligen Land in der Öffentlichkeit noch stärker sichtbar wird. Es könnte sein, dass dahinter die Angst vor einer Normalisierung des Islam in Europa steht. So beschreibt die Soziologin Nilüfer GÖLE die Herausforderung Europas wie folgt:

*(...) dazu fähig zu sein, einen gemeinsamen Ort für beide (Islam und Europa) zu ersinnen und zu errichten und aus dem konflikthaften Dialog herauszukommen. Das verlangt auf beiden Seiten, die identitären Fixierungen zu verlassen. (zitiert in HAFEZ 2009, S 147)*

In diesem Sinne sollen SchülerInnen dazu motiviert werden, sich von „*identitären Fixierungen*“ zu lösen. Dies bedeutet meiner Meinung nach, dass man sich insbesondere vor Verallgemeinerungen in Acht nimmt. Es gibt nicht „die TürkInnen“, sowie es auch nicht „die ÖsterreicherInnen“ gibt. Sie alle sind unterschiedlich und sind in unterschiedlichen Umgebungen und sozialen Schichten aufgewachsen. Sie haben unterschiedliche Bildungsniveaus, Einstellungen etc. Das Einzige was die „Türken“ alle gemein haben, ist,

dass sie mit Ausgrenzungserfahrungen konfrontiert wurden, auch wenn es in unterschiedlichen Maßen ist. SchülerInnen sollen erkennen, dass gesellschaftliche Verhältnisse und Prozesse (so etwa Ausgrenzung von einer Gruppe) auch Einfluss auf die Selbstidentität hat. (vgl. KLAFKI 1985, S 49) Das Ziel der kritisch-konstruktiven Didaktik ist es, dass „*Schule und Unterricht jungen Menschen zur Aufklärung über ihre historische, ökonomisch-gesellschaftlich-politisch-kulturelle Situationen verhelfen(soll)*“ (KLAFKI 1985, S 68), um sowohl in der Schule als auch in ihrer Alltagswelt „vorgegebene Wirklichkeiten“ zu hinterfragen und kritisch zu reflektieren.

Anhand der konkreten Moscheebaukonflikte in Österreich sollen die SchülerInnen auch über Widersprüche reflektieren, die in den Argumentationen gegen Moscheebauten hervorgebracht werden. So lernen sie sich mit Fragestellungen reflexiv auseinanderzusetzen. Die Schlüsselerfahrung dabei ist, laut VIELHABER:

*Man braucht neues Wissen, um Antworten auf neue Fragen zu finden, und es ist notwendig und wichtig, im Diskurs getroffene Aussagen auf die vorgegebene gesellschaftliche und politische Realität zurückzubeziehen, weil nur so kann herausgefunden werden, welche möglichen Konsequenzen aus vorgeschlagenen Alternativen erwachsen können, und es kann gezeigt werden, daß vordergründig klare Problemlösungen sehr oft unbeabsichtigte Folgen zeitigen können. (VIELHABER 1999, S 19)*

Die SchülerInnen sollen keine perfekten utopischen Lösungen finden, die unrealistisch sind. Vielmehr soll danach gestrebt werden Lösungsansätze zu gestalten, mit der Betroffene leben können. Die Erkenntnis seitens der SchülerInnen, dass so wie der Umgang mit der Moscheebau-Frage im Moment läuft, nicht gut für die Betroffenen ist, würde den Prozess der Solidarisierung mit der gesamten Gesellschaft fördern. (vgl. VIELHABER 1999, S 19f) Denn immerhin sind die Jugendlichen die Zukunft von morgen. Sie sind jene Menschen, die später für oder gegen einen Moscheebau Stellung beziehen werden und das auf der Grundlage ihrer „taken for granted“ Normen.



## **4.5 Moscheebau im Unterricht**

### **4.5.1 Lehrplanbezug**

Der Geographie und Wirtschaftskunde Unterricht zielt laut dem neuen Lehrplan der AHS Oberstufe auf sechs Kompetenzbereiche hin. Für die Erarbeitung der Moschee(bau)-Thematik im Unterricht sind meiner Ansicht nach insbesondere die Orientierungs- und Gesellschaftskompetenzen von Relevanz. Denn die Orientierungskompetenz sieht vor, dass die SchülerInnen selbstständig Entscheidungen treffen können, aufgrund des Wissens, welches sie erlangt haben. So umfasst die Orientierungskompetenz unter anderem die:

*Entwicklung der Fähigkeit, erworbenes Wissen und gewonnene Einsichten im privaten, beruflichen und öffentlichen Leben bei räumlichen, wirtschaftlichen, politischen und berufsbezogenen Entscheidungen anzuwenden. (LEHRPLAN GWK OBERSTUFE 2004, S 1)*

In Hinblick auf die Moscheebau-Thematik umfasst es die Fähigkeit in Moscheebau-Diskussionen Entscheidungen zu treffen, die im Sinne der Förderung einer solidarischen Gesellschaft stehen. Die Gesellschaftskompetenz hingegen sieht vor:

- *die Fähigkeit erweitern, die von den Massenmedien verbreiteten politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Informationen über Österreich, Europa und die Welt kritisch zu beurteilen*
- *Motivation zur persönlichen Auseinandersetzung mit lokalen, regionalen und globalen Fragestellungen*
- *die Qualifikationen erwerben, an der Entwicklung des „Neuen Europa“ aktiv mitzuwirken (LEHRPLAN GWK OBERSTUFE 2004, S 1)*

In Bezug auf den Moscheebau bedeutet dies, in meinen Augen, dass SchülerInnen diverse Berichterstattungen in Medien und Aussagen von PolitikerInnen kritisch reflektieren. Sie sollen motiviert werden an einem toleranten Miteinander mitzuarbeiten, welches unter anderem auch durch die Anerkennung von Rechten Menschen unterschiedlicher Kulturen und Religionen, um dem Ziel eines „Neuen Europas“ ein Schritt näher zu kommen.

Die zwei Hauptthemen in der AHS Oberstufe für die 5. und 6. Klasse lauten „*Die soziale, ökonomisch und ökologisch begrenzte Welt*“ und „*Vielfalt und Einheit – das neue Europa*“ (LEHRPLAN GWK OBERSTUFE 2004, S 2f). Diese umfassen unter anderem folgende Unterthemen:

**„Die soziale, ökonomisch und ökologisch begrenzte Welt“**

*Gliederungsprinzipien der Erde nach unterschiedlichen Sichtweisen*

- *Gliederungsmöglichkeiten der Erde nach naturräumlichen, kulturellen, politischen und ökonomischen Merkmalen aufzeigen*
- *Einsicht gewinnen, dass Gliederungen immer einem bestimmten Zwecken (sic!) dienen, dass Grenzen Übergangszonen und die so abgegrenzten Gebiete meist nicht einheitlich sind*

(....)

*Nutzungskonflikte an regionalen Beispielen*

- *regionale Konflikte über die Verfügbarkeit von knappen Ressourcen (Boden, Wasser, Bodenschätze usw.) und dahinter stehende politische Interessen erklären können (LEHRPLAN GWK OBERSTUFE 2004, S 2)*

**„Vielfalt und Einheit – das neue Europa“**

*Raubegriff und Strukturierung Europas*

- *unterschiedliche Gliederungskonzepte Europas nach naturräumlichen, kulturellen, politischen und ökonomischen Merkmalen begreifen; Erfassen des Europa-Begriffes*
- *die wichtigsten räumlichen und ökonomischen Auswirkungen des Integrationsprozesses der Europäischen Union kennen*
- (...) (LEHRPLAN GWK OBERSTUFE 2004, S 3)

Wie bereits bei der Schulbuchanalyse des **Durchblicks** ersichtlich, wurde die Thematik der unterschiedlichen Kulturen und in diesem Zusammenhang das Thema Islam unter dem Titel „*Gliederungsprinzipien der Erde nach unterschiedlichen Sichtweisen*“ behandelt. Bereits der Lehrplan sieht vor, dass die Gliederung der Erde nach kulturellen Merkmalen Inhalt des Geographie und Wirtschaftskundeunterrichts sein sollen. Jedoch wurde das Ziel „*dass Gliederungen immer einem bestimmten Zwecken (sic!) dienen*“ (LEHRPLAN GWK OBERSTUFE 2004, S 2) inhaltlich und im Rahmen von Aufgabenstellungen im **Durchblick** nicht wirklich behandelt.

Im **Kompass** hingegen wird die Thematik der unterschiedlichen Kulturen und des Islams im Kapitel „*Vielfalt und Einheit – Das neue Europa*“ relevant. In diesem geht es um das „*Erfassen des Europa-Begriffes*“ (LEHRPLAN GWK OBERSTUFE 2004, S 3). Meiner Ansicht nach, wird so die Möglichkeit geboten das Moschee(bau)-Thema im Rahmen des Europa-Begriffs zu behandeln.

Eine weitere Möglichkeit dieses Thema im Unterricht zu behandeln, sehe ich auch in Bezug auf das Unterthema „*Nutzungskonflikte an regionalen Beispielen*“ laut dem Lehrplan der Oberstufe. Denn hier können die Raumkonflikte behandelt werden, die beim Moscheebau zum Vorschein kommen bzw. zum Problem gemacht werden.

#### 4.5.2 Fachdidaktische Konzeptbezüge

Nun geht es darum, die oben genannten Lernziele SchülerInnen durch Lerninhalte zu erschließen. Nach VIELHABER (vgl. VIELHABER 1999, S 12) sollten die SchülerInnen Lerninhalte nicht einfach „*als eine Art ‚Reproduktionsfutter‘ vorgesetzt*“ (vgl. VIELHABER 1999, S 12) bekommen. Ein derartiger Unterricht würde es den SchülerInnen praktisch unmöglich machen, den Lerninhalt durch ihren persönlichen Zugang zu erweitern. (vgl. VIELHABER 1999, S 12)

Das Ziel eines reflexiven Unterrichts, wenn man KLAFKIs (vgl. KLAFKI 1985) kritisch-konstruktive Didaktik weiter denkt, müsste sein, dass SchülerInnen der Frage nachgehen, „*welchen Interessen eine bestimmte Interpretation von ‚Welt‘ = ‚Erkenntnis‘ = ‚Vermittlungsinhalt‘ im Rahmen der Auseinandersetzung über einen bestimmten Problemzusammenhang dient*“ (VIELHABER 1999, S 10). Dies entspricht auch dem ersten Absatz, der in Bezug auf den inhaltlichen Anspruch der Gesellschaftskompetenz, im AHS Lehrplan für Geographie und Wirtschaftskunde formuliert ist. (vgl. LEHRPLAN GWK OBERSTUFE 2004, S 1)

Entsprechend den unterschiedlichen Interessen können in der Vermittlung von Lerninhalten, laut VIELHABER, vier Konzepte eine Rolle spielen. Diese sind die sogenannten „*schulpraktischen Vermittlungsinteressen*“ (VIELHABER 1999, S 12ff):

- **Beliebigkeitsdidaktik(BD):** Die Inhalte werden durch die Lehrperson linear weitergegeben. Es wird nicht auf Begründungszusammenhänge eingegangen. Die Verwendungszusammenhänge der Inhalte sind nicht klar nachvollziehbar. Die Inhalte werden zwecks Überprüfung primär in Form von reinem Reproduktionswissen abgefragt. Es ist eine Art „*totes Wissen*“ (VIELHABER 1999, S 13), weil es keinen Bezug zur Lebenswelt der SchülerInnen hat und keine Verwendung in ihrem Alltag findet. Erst wenn SchülerInnen hinterfragen, wozu überhaupt dieses Wissen gut ist und welche Bedeutung diese Einsichten für sie haben, können sie Verwendungszusammenhänge erschließen. (vgl. VIELHABER 1999, S 12ff)
- **Technisches Vermittlungsinteresse (T.V.):** Dieses Vermittlungsinteresse dient zweckrationalen Lehrabsichten. Es geht darum wie etwas funktioniert und unterliegt im Endeffekt einer „*Wenn-Dann – Rationalität*“ (VIELHABER 1999, S 13). Auch hier ist es prinzipiell schwer SchülerInnen „*Begründungs- und Verwertungszusammenhänge zu vermitteln.*“ (VIELHABER 1999, S 14)

- **Praktisches Vermittlungsinteresse (P.V.):** Hierbei stehen die Problemstellungen in „*einem direkten Zusammenhang mit lebensweltlichen Erfahrungshorizonten der SchülerInnen*“ (VIELHABER 1999, S 16). Die eigene Betroffenheit spielt dabei auch eine Rolle.
- **Kritisch-emanzipatorisches Vermittlungsinteresse (K.E.V.):** Die „*Reflexion über Widersprüche und die Herausarbeitung von Gegensätzlichem (sind) ebenso zulässig wie grundsätzliche Fragen künftiger Lebensorientierung*“ (VIELHABER 1999, S 17).

### 4.5.3 Unterrichtsbeispiele

Die Geographie und Wirtschaftskunde umfasst ebenfalls Ansprüche politischer Bildung, die im Grundsatzterlass festgelegt sind. (vgl. LEHRPLAN GWK OBERSTUFE 2004, S 1 und GRUNDSATZERLASS POLITISCHE BILDUNG 1978) Im Rahmen des Unterrichtsbeispiels sollen insbesondere folgende Lernziele zur Geltung kommen:

- 1. Politische Bildung soll den Schüler befähigen, gesellschaftliche Strukturen in ihrer Art und ihrer Bedingtheit zu erkennen (Interessen, Normen, Wertvorstellungen; Herrschaft, Macht, Machtverteilung; politische Institutionen).(...)*
- 5. Politische Bildung soll die Fähigkeit und Bereitschaft fördern, für unantastbare Grundwerte, wie Freiheit und Menschenwürde, einzutreten, Vorurteile abzubauen und sich auch für die Belange Benachteiligter einzusetzen; sie soll die Einsicht vermitteln, daß das Herbeiführen einer gerechten Friedensordnung für das Überleben der Menschheit notwendig ist; sie soll ein klares Bewußtsein dafür schaffen, daß die Erreichung dieses Zieles weltweit den Einsatz aller Kräfte erfordert und als persönliche Verpflichtung eines jeden Menschen aufgefaßt werden muß. (GRUNDSATZERLASS POLITISCHE BILDUNG 1978, S1f)*

Dem Grundsatzterlass Politische Bildung und den Groblernzielen der Geographie und Wirtschaftskunde entsprechend, könnten meiner Ansicht nach in einem Unterricht, bei dem der Moscheebau zum Thema gemacht wird, folgende Lernziele erreicht werden:

- SchülerInnen sollen Wirklichkeiten, die durch Bilder, Texte etc. vorgegeben werden kritisch reflektieren, und dadurch die Fähigkeit entwickeln, gesellschafts- und ideologiekritisch zu denken und zu handeln.
- SchülerInnen sollen Wirklichkeiten dekonstruieren, um Intentionen, Einflüsse, Widerstandsfaktoren und Hintergründe von Entwicklungen zu verstehen und sich darauf aufbauend ihre eigene Meinung zu bilden.

- SchülerInnen setzen sich im lokalen Umfeld mit dem Problembereich „Moscheebau“ auseinander und lernen so die eigentlichen Gründe für eine Ablehnung einer Moschee kennen.
- SchülerInnen sollen eine Moschee als Teil ihrer vertrauten Welt („taken for granted world“) annehmen können bzw. für das legitime Recht von Gläubigen einer staatlich anerkannten Religionsgesellschaft zum Bau eines „Glaubenshauses“ eintreten.
- SchülerInnen sollen anhand vielfältiger Beispiele erkennen, dass Kulturen eine Bereicherung für Staat und Individuum darstellen.
- SchülerInnen sollen offen sein bzw. bleiben für „neue“ Kulturen, dementsprechend sollen sie sich für ein stärkeres Miteinander und für die Humanisierung zwischen gesellschaftlichen Gruppen einsetzen.
- SchülerInnen sollen fähig sein realistische Lösungen in Bezug auf unterschiedliche Gruppeninteressen vorzustellen, die für eine klare Mehrheit annehmbar sind.
- SchülerInnen sollen keinen räumlichen Zugang zur Kultur entwickeln, sondern einen kulturellen Zugang zum Raum.

Es würde den Rahmen sprengen, für alle Lernziele Unterrichtskonzepte zu entwerfen. Deshalb werden beispielhaft einige Lernziele hervorgehoben und in Form von zwei praktisch anwendbaren Unterrichtsbeispielen dargestellt.

Auf die Unterrichtskonzepte, auf die Bezug genommen wurde, wird anhand eines fachdidaktischen Sammelrasters verwiesen. Dabei werden die Inhalte, die in den unterschiedlichen Phasen vermittelt werden, präsentiert. Dem Inhalt wird jeweils der Ablauf des Lernprozesses, die entsprechende Sozialform und die didaktischen Konzeptbezüge zugeordnet. Im Folgenden werden die fachdidaktischen Konzeptbezüge auch genauer erläutert, speziell in Hinsicht auf den behandelten Inhalt.

#### **4.5.3.1 „Wahrheit ist nicht gleich Wahrheit“**

Den SchülerInnen werden Fotos gezeigt, auf denen Situationen aus unterschiedlichen Blickwinkeln aufgenommen wurden. Es sind Fotos, die manipulativ auf die BetrachterInnen wirken und somit manchmal wirklichkeitsferne Wahrnehmungen vermitteln. Darunter werden auch die Darstellungen von einer Moschee betrachtet und es wird analysiert, ob sie tatsächlich den Gegebenheiten am jeweiligen Ort entsprechen, das heißt wirklichkeitsnahe sind. So soll beispielsweise ein manipulatives Foto der Telfser Moschee, auf dem das Minarett größer als der Kirchturm erscheint, die Wirkung solcher Darstellungen bei BetrachterInnen vermitteln. SchülerInnen sollen auch sehen wie wirklichkeitsnahe Aufnahmen aussehen, um so die Widersprüche zu erkennen. Im Rahmen dieses Unterrichtsbeispiels sollen Aussagen von PolitikerInnen oder die lokale wie auch die nationale Berichterstattung näher beleuchtet werden. Entsprechend dem ersten Ziel des Grundsatzes Politische Bildung, in dem es heißt:

*Politische Bildung soll den Schüler befähigen, gesellschaftliche Strukturen in ihrer Art und ihrer Bedingtheit zu erkennen (Interessen, Normen, Wertvorstellungen; Herrschaft, Macht, Machtverteilung; politische Institutionen). (GRUNDSATZERLASS POLITISCHE BILDUNG 1978, S 1)*

sollen die SchülerInnen sich auch mit Interessen und „Machtverteilungen“ beschäftigen, um zu erkennen, wer welche Interessen mit derartigen Darstellungen verfolgt und wer die „Macht“ hat, Menschen im Rahmen einer solchen Problemstellung zu beeinflussen.

#### **Grobziele:**

- SchülerInnen sollen Wirklichkeiten, die durch Bilder, Texte etc. vorgegeben werden kritisch reflektieren können und dadurch die Fähigkeit entwickeln, gesellschafts- und ideologiekritisch zu denken und zu handeln.
- SchülerInnen sollen Wirklichkeiten dekonstruieren, um Intentionen, Einflüsse, Widerstandsfaktoren und Hintergründe von Entwicklungen zu verstehen und sich darauf aufbauend ihre eigene Meinung zu bilden.

#### **Feinziele:**

- SchülerInnen erkennen durch die unterschiedliche Darstellung (in Text und Bild) von ein und derselben Problemsituation, dass alles, was sie hören und sehen, kritisch

reflektiert werden muss, um nicht unzulässig fremdbestimmt bzw. vereinnahmt zu werden.

- Durch die Gegenüberstellung von gegensätzlichen Darstellungen in Bezug auf den Moscheebau und MuslimInnen sollen Vorurteile, wie etwa „die Moschee sei ein Machtsymbol“ oder „Muslime wollen durch ein Minarett ihre Dominanz in der Gesellschaft zeigen“ (vgl. 4.3 Konflikte in Bezug auf Bauvorhaben), abgebaut werden.

#### 4.5.3.1.1 Fachdidaktischer Sammelraster

**Thema:** Wahrheit ist nicht gleich Wahrheit

**Schulstufe:** Sekundarstufe II (5./6. Klasse)

**Unterrichtsumfang:** 2-3 Stunden

	Inhalt	Lernprozess	Sozialform	Didak. Konzept
<b>Einstieg</b>	Bilder und Zitate (Material 1& 2) jeweils aus einem wirklichkeitsfernen Blickwinkel werden gezeigt. SuS sollen sich dazu positionieren.	<i>Was erkennst du auf dem Foto? Was sagt das Zitat aus? Stimmt du der Aussage zu? Warum?</i>	L – SuS Gespräch	BD
<b>Hauptteil</b>	Provokante Aussagen über die Klasse werden aufgehängt, so dass sie selbst betroffen sind. (Material 3)	<i>Wie fühlt ihr euch anlässlich solche Aussagen? Treffen sie eurer Meinung nach zu? Wie würdet ihr die Aussage umformulieren, so dass es für euch passt?</i>	L – SuS Gespräch	P.V.
	SuS werden jeweils die wirklichkeitsnahen Bilder und Zitate, der im Einstieg vorgestellten Ursprungsbilder und -zitate gezeigt. (Material 4& 5)	<i>Welche unterschiedlichen Wahrnehmungen entstehen, jeweils durch die Bilder/Aussagen? Wer wird durch die widersprüchlichen Darstellungen benachteiligt, wer profitiert und wie?</i>	L – SuS Gespräch	K.E.V.
	Situation in Österreich rund um den Moscheebau wird anhand von gesetzlichen Auflagen behandelt. SuS sollen dies in Gruppen bearbeiten und diskutieren. Sie sollen sich dadurch ihre eigene Meinung zum Moscheebau bilden. (Material 6)	<i>Was spricht gegen den Bau einer Moschee, in Bezug auf die gesetzliche Lage in Österreich? Wie wird in den konkreten Fällen in Österreich argumentiert.</i>	Gruppenarbeit	K.E.V.



	<p>Im Plenum sollen diese Fragen noch mal diskutiert werden. Die Diskussion, gelenkt durch L, soll dazu führen, dass die drei Konfliktaspekte (raumbezogene, ethnisch-kulturelle und politische) (vgl. Kapitel 4.3 „Konfliktaspekte in Bezug auf Bauvorhaben“) für die SuS deutlich werden. Als Beispiel wird der Konflikt der Dammstraße (bei dem die vorhandene „Hinterhofmoschee“ zu einem mehrstöckigen Kulturzentrum ausgebaut werden soll, ohne Minarett oder Kuppel) hervorgehoben, anhand diesem werden auch die Konfliktaspekte ersichtlich.</p> <p>Dabei geht es darum, dass SuS sich mit der Frage beschäftigen, ob zurzeit vorherrschende Missstände in Bezug auf den Moscheebau so bleiben müssen, oder verändert werden können.</p>	<p>Sie erkennen dass diese drei Konfliktaspekte bereits in der Darstellung bzw. Beschreibung von Moscheen sichtbar werden.</p> <p>Ein Folder der BürgerInneninitiative gegen die Erweiterung der Moschee (Abb. 17) soll im Hinblick auf die drei Konfliktaspekte analysiert werden. <i>Welche Konfliktaspekte kommen hier zum Vorschein? Wie wird argumentiert?</i></p> <p><i>Muss diese negative Stimmung dem Moscheebau gegenüber vorherrschend bleiben, damit manche Menschen sich „ungestört“ fühlen?</i></p>	L – SuS Gespräch	K.E.V.
Sicherung	<p>Durch den Versuch einen polarisierenden Text zum Thema Moschee(Material 7) umzuschreiben, arbeiten sie bereits daran Lösungen zu finden, um Menschen auch eine andere „Wirklichkeit“ darzustellen, um von dieser negativen Haltung zumindest ein Wenig abzukommen.</p>	<p><i>Schreibt folgenden Text um. Welche Wörter sind problematisch eurer Meinung nach in diesem Artikel? Recherchiert zu diesem Thema. Wie steht ihr dazu? Was ist eure Meinung?</i></p>	Gruppenarbeit	K.E.V.

#### 4.5.3.1.2 Fachdidaktische Konzeptbezüge

Die Fotos und die Zitate, die Wirklichkeiten aus einer bestimmten Perspektive zeigen, haben manipulative Wirkungen. Sie dienen dazu, um SchülerInnen zu verdeutlichen, wie einfach Bilder oder Zitate dazu führen können, Menschen in ihrer Meinung zu beeinflussen. Diese manipulative Wirkung sollen sie selbst erleben, in dem sie zuerst folgende Fotos und Zitate betrachten:



**Abb.10:** Irak-Krieg 2003 (RHETORIK.CH o.J.)    **Abb.11:** Moschee in Telfs (GEBIMAIR 2009)



**Abb.12:** Sturz der Saddam-Statue in Bagdad (BBC NEWS 2003)

**Material 1:** Manipulative Fotos

*„Kernenergie rettet das Klima“ (MAYER o.J.)*

*„Das Herbizid tötet alle Unkräuter ab, sie müssen vor der Neuansaat nicht mehr mit Pflug und Egge bekämpft werden. Dank Roundup kann der Landwirt die nächste Kultur direkt ins unkrautfreie Stoppelfeld säen, eine einfache und kostengünstige Ackerbaumethode.“ (GRUBER 2012)*

*„Der Terror kommt aus dem Herzen des Islam, er kommt direkt aus dem Koran.“ (SENOCAK 2007)*

### **Material 2:** Manipulative Aussagen

Nach diesem Einstieg werden weitere „Zitate“ aufgehängt, diesmal sind es aber erfundene negative Aussagen über die Klasse selbst. Diese werden von der Lehrperson je nach Klasse angepasst. So könnten sie wie folgt lauten:

*„In der 5B muss jede Matheschularbeit wiederholt werden.“ (Mathematik Professorin)*

*„Ich habe die Klasse der 5B noch nie sauber vorgefunden. Die 5B weiß wohl nicht, was ein Mistkübel ist.“ (Schulwart)*

*„Die 5B schafft es einfach nicht pünktlich in den Unterricht zu kommen.“ (Klassenvorstand)*

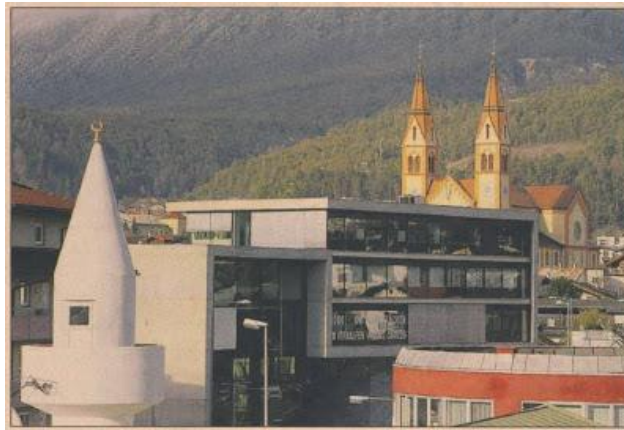
### **Material 3:** Provokante Aussagen über die Klasse

Mittels solcher Aussagen soll ein direkter Bezug zu den SchülerInnen selbst hergestellt werden, mit dem Ziel, ihnen ihre persönliche Betroffenheit vor Augen zu führen. Sie sollen durch die negativen Aussagen über sich selbst, Verständnis aufbringen für Menschen anderer Kulturen und Religionen, die von ähnlichen Aussagen im Alltag betroffen sind. So wird eine persönliche Lebenssituation generiert, wie sie auch das praktische Vermittlungsinteresse vorsieht. (vgl. VIELHABER 1999, S 16) Davon ausgehend, kann die Lehrperson die Situation der Muslime in Bezug auf den Moscheebau erläutern, und die SchülerInnen aufklären *„übernicht erkannte Bedeutsamkeiten (...), über indirekte Betroffenheiten, um ihnen die Möglichkeit zu eröffnen, diese Angebote in einem persönlichen Handlungs- und Bedeutungskontext zu integrieren.“ (VIELHABER 1999, S 16f)*

Danach werden den SchülerInnen die wirklichkeitsnahen Bilder und Zitate vorgestellt, die Widersprüche zu den im Einstieg präsentierten Darstellungen verdeutlichen:



**Abb.13:** Irak-Krieg 2003 – erweiterter Blickwinkel (RHETORIK.CH o.J.)



**Abb.14:** Moschee in Telfs – erweiterter Blickwinkel (GEBIMAIR 2009)



**Abb.15:** Sturz der Saddam-Statue in Bagdad – erweiterter Blickwinkel (BBC NEWS 2003)



**Abb.16:** Reporter als Zuseher (BBC NEWS 2003)

**Material 4:** Bilder aus einem erweiterter Blickwinkel

*„Laut einer Studie im Auftrag des Bundesamtes für Strahlenschutz gibt es eine Häufung von Leukämiefällen bei Kindern, die in einem etwa fünf Kilometer großen Radius um AKWs aufwachsen.“ (KIRSCHEY 2010)*

*„In Argentinien, wo auf 20 Millionen Hektar Gen-Soja wächst, wird Roundup zum Teil sogar aus Flugzeugen versprüht. In den betroffenen Gebieten klagen Bewohner und Ärzte seit Jahren über eine gestiegene Zahl von Krebserkrankungen, Missbildungen bei Neugeborenen und Fehlgeburten.“ (GRUBER 2012)*

*„Und nehmt keinem Menschen das Leben – (das Leben) das Gott heilig zu sein gewollt hat.“(17:33 in ASAD 2009, S)*

**Material 5:** Konteraussagen zu Material 2

Sie setzen nun ihre Erkenntnisse praktisch um, in dem sie sich selbstständig Gedanken darüber machen, wer NutznießerInnen und wer VerliererInnen sind, und wer zu welchem Zweck sich solcher Darstellungen bedient. Dies entspricht dem kritisch-emanzipatorischen Vermittlungsinteresse.

Im nächsten Schritt sollen sich SchülerInnen konkret mit der Moscheebau-Situation in Österreich beschäftigen. Hierfür werden von der Lehrperson die gesetzlichen Auflagen aus Österreich bzw. Gesetze aus der Europäischen Menschenrechtskonvention, vorgelegt. Anhand dieser sollen sie selbstständig erarbeiten, was gegen einen Moscheebau spricht, bzw. was nicht dagegen spricht. Außerdem werden ihnen auch die Verordnungen aus Kärnten und Vorarlberg zu diesem Thema zugänglich gemacht. Sie sollen der Frage nachgehen, inwieweit dies mit den anderen Auflagen bzw. Gesetzen konform ist. Auch hier kommt das kritisch-emanzipatorische Vermittlungsinteresse zum Tragen, da sie sich mit Widersprüchen auf politischer Ebene beschäftigen.

**OSCE (1975) - Konferenz über Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa – Artikel 6**

*Die Teilnehmerstaaten werden die Menschenrechte und Grundfreiheiten, einschließlich der Gedanken-, Gewissens-, Religions- oder Überzeugungsfreiheit für alle ohne Unterschied der Rasse, des Geschlechts, der Sprache oder der Religion achten.*

*In diesem Rahmen werden die Teilnehmerstaaten die Freiheit des Individuums anerkennen und achten, sich allein oder in Gemeinschaft mit anderen zu einer Religion oder einer Überzeugung in Übereinstimmung mit dem, was sein Gewissen ihm gebietet, zu bekennen und sie auszuüben.*(OSCE 1975, S 8)

\*\*\*

**Die Europäische Menschenrechtskonvention (2010) – Artikel 9**

*Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit*

*1. Jede Person hat das Recht auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit; dieses Recht umfasst die Freiheit, seine Religion oder Weltanschauung zu wechseln, und die Freiheit, seine Religion oder Weltanschauung einzeln oder gemeinsam mit anderen öffentlich oder privat durch Gottesdienst, Unterricht oder Praktizieren von Bräuchen und Riten zu bekennen.*

*2. Die Freiheit, seine Religion oder Weltanschauung zu bekennen, darf nur Einschränkungen unterworfen werden, die gesetzlich vorgesehen und in einer demokratischen Gesellschaft notwendig sind für die öffentliche Sicherheit, zum Schutz der öffentlichen Ordnung, Gesundheit oder Moral oder zum Schutz der Rechte und Freiheiten anderer.*(EMK 2010, S 11)

\*\*\*

**Ortsbildschutz und Veranstaltungsstättenrecht auf Landesebene**

**Bauordnung für Wien**

*Zulässige Nutzung*

*§ 6. (6) In Wohngebieten dürfen nur Wohngebäude und Bauwerke, die religiösen, kulturellen oder sozialen Zwecken oder der öffentlichen Verwaltung dienen, errichtet werden. Die Errichtung von Gast-, Beherbergungs-, Versamlungs- und Vergnügungsstätten, von Büro- und Geschäftsbauwerken sowie die Unterbringung von Lagerräumen, Werkstätten oder Pferdestallungen kleineren Umfanges und von Büro- und Geschäftsräumen in Wohngebäuden ist dann zulässig, wenn sichergestellt ist, daß sie nicht durch Rauch, Ruß, Staub, schädliche oder üble Dünste, Niederschläge aus Dämpfen oder Abgasen, Geräusche, Wärme, Erschütterungen oder sonstige Einwirkungen, Gefahren oder den Wohnzweck beeinträchtigende Belästigungen für die Nachbarschaft herbeizuführen geeignet sind.*

*Äußere Gestaltung von Bauwerken*

*§ 85. (1) Das Äußere der Bauwerke muss nach Bauform, Maßstäblichkeit, Baustoff und Farbe so beschaffen sein, dass es die einheitliche Gestaltung des örtlichen Stadtbildes nicht stört. Überschreiten bauliche Anlagen die für Gebäude zulässige Höhe, ist unter Berücksichtigung der Art, der Gestaltung und des Zweckes der jeweiligen baulichen Anlage auf ihre Einfügung in das vom Bebauungsplan beabsichtigte örtliche Stadtbild besonders Bedacht zu nehmen. Dauernd sichtbar bleibende Feuermauern sind dem Ortsbild entsprechend zu gestalten.*

*(2) Die Errichtung von Bauwerken sowie deren Änderung ist nur zulässig, wenn das mit dem Bebauungsplan beabsichtigte örtliche Stadtbild weder gestört noch beeinträchtigt wird. Darüber hinaus darf das gegebene örtliche Stadtbild weder gestört noch beeinträchtigt werden, sofern es mit dem vom Bebauungsplan beabsichtigten örtlichen Stadtbild vereinbar ist. Im Nahebereich von Schutzzonen ist bei der Beurteilung auf diese besonders Bedacht zu nehmen.*(RIS 2012a)

\*\*\*

### **Ortsbildpflege-Sonderkommission (Kärnten)**

(1) Zur Erstattung von Gutachten darüber, ob Vorhaben im Sinne von § 13 Abs. 3 K-BO 1996 im Falle ihrer Verwirklichung den von den Gemeinden im Sinne des § 1 wahrzunehmenden Interessen zuwiderlaufen, ist eine im Sinne des Absatz 2 zusammengesetzte Ortsbildpflege-Sonderkommission einzurichten.

(2) Die Ortsbildpflege-Sonderkommission besteht aus einem Vorsitzenden und zwei weiteren Mitgliedern, die die Landesregierung aus der Mitte der Vorsitzenden und ständigen Mitglieder der bei den Bezirkshauptmannschaften eingerichteten Ortsbildpflegekommissionen (§ 11) auf die Dauer der Gesetzgebungsperiode des Landtages zu bestellen hat. Für den Vorsitzenden und jedes der Mitglieder hat die Landesregierung ebenfalls aus der Mitte der Vorsitzenden und ständigen Mitglieder der Ortsbildpflegekommissionen ein Ersatzmitglied zu bestellen. Die Mitglieder und Ersatzmitglieder bleiben auch nach Ablauf ihrer Funktionsperiode so lange im Amt, bis die neuen Mitglieder und ihre Ersatzmitglieder bestellt worden sind. (RIS 2012b)

\*\*\*

### **Raumplanungsgesetz Vorarlberg**

#### **§ 16a – Publikumsintensive Veranstaltungsstätten**

(1) Die Gemeindevertretung kann, wenn dies nach den für die Raumplanung maßgeblichen Verhältnissen zur Erreichung der Raumplanungsziele nach § 2 erforderlich ist, durch Verordnung bestimmen, dass publikumsintensive Veranstaltungsstätten in Kern-, Wohn- und Mischgebieten nur bei Vorliegen einer Widmung als besondere Fläche nach Abs. 5 errichtet werden dürfen. Eine solche Verordnung kann für das ganze Gemeindegebiet oder für Teile desselben erlassen werden.

(3) Veranstaltungsstätten, wie Kinocenter, Diskotheken, Sportanlagen, Anlagen für Kultuszwecke u. dgl., gelten als publikumsintensiv, wenn sie für mindestens 150 Besucher ausgelegt sind. (VORIS 2012)

#### **Material 6: gesetzliche Grundlagen**

Im Plenum soll eine Diskussion gestartet werden, in der die Widersprüche, die bereits in der Gruppen erarbeitet wurden, nochmals ersichtlich werden. Durch die Lehrperson werden die drei Konfliktaspekte (raumbezogene, ethnisch-kulturelle und politische) systematisch erklärt, so dass die Widersprüchlichkeit die im Wesen der Moscheebau-Debatte ruht, klarer ersichtlich wird. Als konkretes Beispiel soll die Erweiterung der Dammstraße dienen. Hierfür wird den SchülerInnen auch ein Folder der BürgerInneninitiative zur Analyse vorgelegt:



Abb.17: Folder der BürgerInneninitiative (MOSCHEE-ADEE 2013)

Anhand dieser soll analysiert werden auf welche(n) Ebene(n) argumentiert wird. Welche Konflikaspekte kommen hier zum explizit und implizit zum Vorschein? Sie sollen sich auch mit „*grundsätzliche(n) Fragen künftiger Lebensorientierung*“ (vgl. VIELHABER 1999, S 17ff) beschäftigen, in dem sie der Frage nachgehen: „*Muss diese negative Stimmung dem Moscheebau gegenüber vorherrschend bleiben, damit manche Menschen sich „ungestört“ fühlen?*“

Ausgehend von der letzten Fragestellung sollen die SchülerInnen angeleitet werden sich erstmals Gedanken darüber zu machen, wie diese Situation verändert werden kann. Sie sollen einen Text, in dem die Moschee, meiner Ansicht nach, als eine Art „Haus des Fundamentalismus“ dargestellt wird, umschreiben. Dabei handelt es sich um den Text aus dem GWK-Lehrbuch **Durchblick**.



### ***Islam als Lösung für Probleme***

*Hamed war 26, qualifizierter Ingenieur und arbeitslos. Seine Jugendträume waren zerplatzt: 30% Arbeitslosigkeit und keine staatliche Unterstützung. Es musste sich etwas ändern, man brauchte eine politische Opposition. Vor einigen Tagen hatte ihn ein Freund in die Moschee mitgenommen. Hier hielt ein wortgewaltiger Prediger seine Rede: „Der Islam ist die Lösung!“ Er versprach „Wenn wir die islamischen Gesetze anwenden, wird alles besser. In einem islamischen Staat gibt es keine Korruption.“ Das klang zwar etwas einfach, aber dennoch: Hatten nicht islamische Vereine den Schwachen geholfen, als der Staat zur Hilfe nicht in der Lage war? Kurz danach tauschte Hamed Jeans und T-Shirt gegen weiße Kleidung, ließ sich einen Vollbart wachsen und ging jeden Freitag in die Moschee.*

(WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 23)

#### **Material 7: Funktion einer Moschee**

Denn wie bereits zu Beginn der Unterrichtseinheit erkennbar wird, können Texte und Bilder in der Wahrnehmung der BetrachterInnen viel bewirken. Sie können möglicherweise dazu führen, dass aufgrund dieser Texte oder Bilder Menschen unzulässig fremdbestimmt bzw. vereinnahmt werden.

#### 4.5.3.2 „Die Moschee um die Ecke“

SchülerInnen bekommen den Auftrag die Stimmung um eine bestehende Moschee bzw. für einen Moscheebau im schulischen Umfeld zu erforschen. Zuerst sollen sie bestehende Moscheen aufsuchen und sollen diese von außen und von innen fotografieren, um im Unterricht darauf zurückzugreifen. Dies dient dazu, dass SchülerInnen eigenständig die Erfahrung machen, dass die meisten Moscheen „Hinterhof- und Ladenmoscheen“ sind. Die meisten Moscheen jedoch haben Innendekorationen, die an Moscheen in islamischen Ländern erinnern. Hier wird die widersprüchliche Innen- und Außenansicht der meisten Moscheen in Wien (Österreich) erkennbar.

Des Weiteren sollen die SchülerInnen in Gruppen, sowohl mit MuslimInnen, die die Moschee besuchen als auch mit NichtmuslimInnen aus der Umgebung der Moschee Interviews führen. Einerseits sollen sie herausfinden, welche Funktion die Moschee hat, andererseits soll die Stimmung über die Moschee, wie sie von Menschen im Nahbereich wahrgenommen wird, in Erfahrung gebracht werden. Die gesammelten Argumente bzw. Statements werden im Unterricht reflektiert. Eine weitere Frage, der sie in diesem Zusammenhang ebenfalls nachgehen sollen, ist, wie interviewte Personen auf die Frage nach ihrer Haltung zu einem potentiellen Moscheebau (der aber in der Praxis nicht zur Diskussion steht) reagieren: „*Es wird in der Rudolfstraße eine Moschee gebaut, soll sie so oder so (zwei Bilder einer Moschee mit Minarett werden gezeigt) aussehen?*“ Durch diese Frage, die sich ja nur auf einen fiktiven Sachverhalt bezieht, soll die Stimmung für einen (neuen) Moscheebau im schulischen Umfeld erfasst werden. Welche Argumente für oder gegen eine Moschee sind gekommen? Aus welcher Bildungsschicht stammen die Befragten? Welcher Zusammenhang ist hier zu erkennen? Etc.

Diese Ergebnisse werden im Unterricht mit den SchülerInnen reflektiert. Sie sollen erkennen, welche widersprüchlichen Argumente vorgebracht wurden und inwieweit diese mit dem Bildungsniveau zusammenhängen. Anhand dieser Ergebnisse können die SchülerInnen sich darüber Gedanken machen, wie man vorhandene Problemsituationen lösen kann und auf welchen Ebenen gearbeitet werden müsste.

#### **Grobziele:**

- SchülerInnen sollen eine Moschee als Teil ihrer vertrauten Welt („taken for granted world“) annehmen können bzw. für das legitime Recht von Gläubigen einer staatlich anerkannten Religionsgesellschaft zum Bau eines „Glaubenshauses“ eintreten.

- SchülerInnen setzen sich im lokalen Umfeld mit dem Problembereich „Moscheebau“ auseinander und lernen so die eigentlichen Gründe für eine Ablehnung einer Moschee kennen.
- SchülerInnen sollen fähig sein realistische Lösungen in Bezug auf unterschiedliche Gruppeninteressen vorzustellen, die für eine klare Mehrheit annehmbar sind.

**Feinziele:**

- Die SchülerInnen sollen durch das Aufsuchen einer Moschee, die von außen als solche nicht erkannt werden kann, die Widersprüchlichkeit zur gesetzlichen Lage in Österreich erkennen können, die ja festlegt, dass der Bau von Moscheen legitim ist. (Der Widerspruch ergibt sich also daraus, dass trotz der gesetzlichen Absicherung von Moscheebauten, die Mehrzahl dieser ein Erscheinungsbild aufweist, dass sie für Außenstehende nicht erkennbar ist.)
- Moscheebesuche und Gespräche mit gläubigen MuslimInnen sollen SchülerInnen befähigen eine Moschee als nichts „Fremdes“ und für jeden zugänglich zu erfahren.
- SchülerInnen sollen, durch die in den Interviews gesammelten Argumente über die Einschätzung zu Moscheen, die drei Konfliktebenen (raumbezogene, ethnisch-kulturelle und politische) erfassen können, um – darauf Bezug nehmend – realistische Lösungen anzustreben.

### 4.5.3.3.1 Fachdidaktischer Sammelraster

**Thema:**Die Moschee um die Ecke

**Schulstufe:** Sekundarstufe II (5./6. Klasse)

**Unterrichtsumfang:** 3-4 Stunden

	Inhalt	Lernprozess	Sozialform	Didak. Konzept
<b>Einstieg</b>	Der Einstieg soll ein erstes Herantasten an die Thematik „Moscheen in Österreich“ sein. Zuerst wird den SuS ein Foto von der Moschee Am Hubertusdamm (21.Bezirk) gezeigt. Außerdem soll in Erfahrung gebracht werden, was die SuS bereits über die Funktion einer Moschee wissen.	<i>Wer kennt diese Moschee? Kennt ihr noch andere Moscheen? Wo? Seid ihr schon einmal in einer Moschee gewesen? Wann/Warum? Welche Funktion(en) hat eine Moschee?</i>	L – SuS Gespräch	P.V.
<b>Hauptteil</b>	In Kleingruppen sollen SuS Moscheen im schulischen Umfeld finden (Internetrecherche: <a href="http://www.derislam.at">www.derislam.at</a> ). Jede Gruppe sucht sich eine Moschee aus und soll diese aufsuchen. (Es können auch mehrere Gruppen zu einer Moschee gehen.)  Vorher soll jedoch ein Fragebogen in der Gruppe erstellt werden für die Interviews vor Ort. Die Interviews sollen mit MuslimInnen, die die Moschee besuchen und NichtmuslimInnen aus der unmittelbaren Umgebung der Moschee geführt werden. Denn es geht vor allem darum, die Stimmung und Wahrnehmung über die Moschee in Erfahrung zu bringen.	<i>Arbeitsaufgabe an alle Gruppen: Sucht eine Moschee im Umfeld der Schule auf. Fotografiert sie von außen und von innen.  Fragen, die im Rahmen der Fragebogen auf irgendeine Art und Weise mindestens behandelt werden müssen: Welche Funktion(en) hat die(se) Moschee? Was wird angeboten (Kurse, etc.)? Kann man einkaufen? Was? Wer kauft ein? Stimmung rund um die Moschee .....</i>	Gruppenarbeit	P.V.

<p>Außerdem sollen, durch eine fiktive „Tatsache“, und zwar dass in unmittelbarer Umgebung der Befragten eine Moschee mit Minarett gebaut werden soll, unterschiedliche Reaktionen hervorgerufen werden.</p> <p>Im Rahmen der Interviews sollen die SuS nach dem Alter und dem Bildungsstand fragen.</p> <p>Im Anschluss daran sollen die Moscheen aufgesucht werden und jeweils 4-5 Personen sollen interviewt werden.</p> <p>Danach werden die Ergebnisse von den Gruppen ausgewertet. In diesem Zusammenhang werden indirekte Betroffenheiten aufgedeckt und GewinnerInnen und VerlierInnen den SuS ersichtlich gemacht.</p> <p>Die SuS sollen ihre Ergebnisse auf einem Plakat eintragen, damit sie diese auch später präsentieren können.</p> <p>Bevor ins Plenum gegangen wird, sollen die SuS in den Gruppen eine weitere Diskussionsaufgabe bekommen. Sie bekommen die gesetzlichen Auflagen, in Bezug auf den Moscheebau (Material 6). Sie sollen die Kernsätze aus den Gesetzestexten herausarbeiten, die die Legitimität des Moscheebaus bestärken.</p>	<p><i>In der Rudolfstraße wird eine Moschee gebaut, soll sie so (Abb.18) oder so (Abb.19) aussehen?</i></p> <p><i>Alter und Bildungsstand (abgeschlossene Schulabschluss)</i></p> <p>Unter den Befragten soll es eine gute Mischung von MuslimInnen und NichtmuslimInnen geben.</p> <p><i>Welche Argumentationen wiederholen sich? Wie waren die Reaktionen der Menschen als sie von der „neuen“ Moschee gehört haben? Welchen Bildungsschichten gehören sie an? Sind Zusammenhänge zu erkennen? Gibt es einen vorherrschenden Konflikt um die jeweilige Moschee? Wer sind die KonfliktakteurInnen? Etc.</i></p> <p><i>Wie sind die Argumentationen gegen einen Moscheebau mit den gesetzlichen Auflagen vereinbar? Welche stehen im Widerspruch? Warum?</i></p>	<p>Gruppenarbeit (außer-schulisch)</p> <p>Gruppenarbeit</p> <p>Gruppenarbeit</p>	<p>P.V.</p> <p>K.E.V.</p> <p>K.E.V.</p>
--	--	--	---

	<p>Nun sollen die Ergebnisse im Plenum präsentiert und diskutiert werden, damit die Gruppen die Ergebnisse und Analysen der anderen Gruppen kennenlernen.</p> <p>Auch die drei Konflikaspekte und Argumentationen gegen den Moscheebau, die widersprüchlich sind, sollen hier ihren Platz finden, diese werden im Rahmen der Diskussion über die gesammelten Argumentationen auftauchen.</p> <p>Durch die Beschäftigung mit den gesetzlichen Auflagen, wird auch deutlich, dass hauptsächlich ethnisch-kulturell begründete Argumentationen gegen eine Moschee, in Konflikt mit den gesetzlichen Auflagen stehen.</p>	<p><i>Welche Argumentationen sind eurer Meinung nach legitim? Wo stimmt ihr zu? Wo nicht? Warum?</i></p> <p><i>Was sagen die Gesetze dazu?</i></p>	<p>Präsentation /</p> <p>L – SuS Gespräch</p>	<p>K.E.V.</p>
<p><b>Sicherung</b></p>	<p>SuS sollen nun innerhalb der Gruppen Lösungsvorschläge für die vorherrschenden Missstände ausarbeiten. Sie sollen Plakate erstellen, um ihre Ergebnisse ihren MitschülerInnen zu präsentieren.</p>	<p><i>Welche Vorurteile herrschen der Moschee gegenüber?</i></p> <p><i>Wie können diese behoben werden? Wie können die, eurer Meinung nach, legitimen Argumente entkräftet werden? So etwa wenn es um die Parkplatznot geht? etc.</i></p>	<p>Gruppenarbeit Präsentation</p>	<p>K.E.V.</p>

#### **4.5.3.3.2 Fachdidaktische Konzeptbezüge**

Bereits zu Beginn des Unterrichts soll ein Bezug zur Lebenswelt der SchülerInnen hergestellt werden. Dies gelingt einfach mit der Frage, ob sie Moscheen in ihrem Umfeld kennen. Außerdem soll in Erfahrung gebracht werden, was die SchülerInnen über Moscheen wissen und welchen Bezug sie eventuell zu einer Moschee haben. Vielleicht waren sie schon mal bei einem Türkeiurlaub in einer Moschee. Aber waren sie auch schon einmal in Österreich bzw. Wien in einer solchen? So wird ein direkter *„Zusammenhang mit lebensweltlichen Erfahrungshorizonten der SchülerInnen“* (VIELHABER 1999, S 17) hergestellt.

Nach dieser ersten Beschäftigung mit dem Thema Moschee, sollen die SchülerInnen bereits in Kleingruppen gehen. In diesen suchen die SchülerInnen Moscheen im schulischen Umfeld aus dem Internet raus. Dies sollte auch über das Smartphone möglich sein, da heute sehr viele SchülerInnen bereits ein Smartphone mit Internetfunktion besitzen. Durch diese Recherche und den Arbeitsauftrag eine Moschee aufzusuchen und bestimmten Fragen nachzugehen, wird ein praktisches Vermittlungsinteresse verfolgt. Somit wird den SchülerInnen die Möglichkeit gegeben *„sich reflektierend über ihre Lebenswelt, die bisher unreflektierte Erfahrungsbasis war, zu erheben (natürlich ohne sich von ihr distanzieren zu können)“* (VIELHABER 1999, S 16). Wichtig dabei ist der Arbeitsauftrag, dass sie eine Moschee aufsuchen müssen und dort auch mit den Menschen sprechen sollen, um die Funktionen einer Moschee und die Stimmung rund um die Moschee in Erfahrung zu bringen. Somit wird verhindert, dass sie sich von der Thematik „Moschee“ distanzieren, denn es könnte sein, dass Moscheen für sie nur in Zusammenhang mit Urlaub stehen und zu ihrem Alltag keinen Bezug haben.

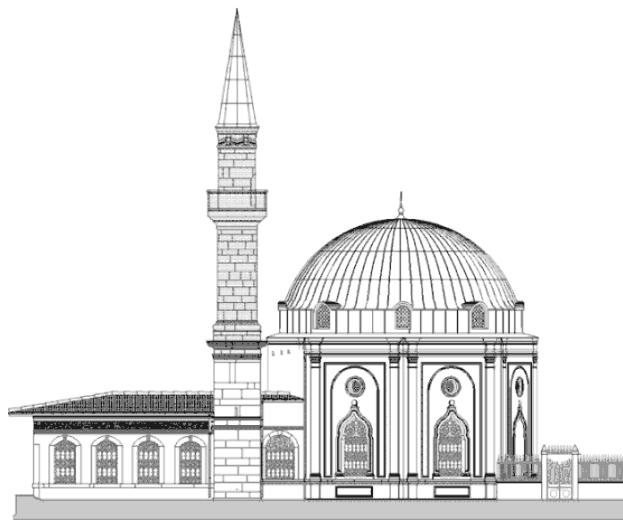
Bevor sie jedoch die Moscheen aufsuchen, haben die SchülerInnen die Aufgabe in Gruppen Fragebogen zu erstellen. Hierfür werden von der Lehrperson Fragen bzw. Schwerpunkte vorgegeben. Denn diese Fragen sind relevant, um diverse Argumentationen pro oder contra einer Moschee zu sammeln.

Die ersten Fragen über die Funktion einer Moschee, beispielsweise ob es in einer Moschee auch Einkaufsmöglichkeiten gibt etc. dienen dazu, dass die SchülerInnen überhaupt eine Moschee kennenlernen. So können auch eventuell vorherrschende Vorurteile bei den SchülerInnen selbst abgebaut werden. So etwa, dass die Moschee eine reine Koranschule wäre oder nur MuslimInnen Zugang hätten, etc.

Der nächste Fragenblock soll eine fiktive Situation darstellen, und zwar dass eine neue Moschee mit Minarett an einem Ort in nächster Umgebung der Befragten gebaut werden soll. Sie werden jedoch nicht gefragt, was sie davon halten, sondern werden vor entschiedene Tatsachen gestellt. Die einzige Frage, die sie gefragt werden ist, welches äußere Erscheinens sie bevorzugen. Hierfür könnten beispielsweise folgende Abbildungen dienen:



**Abb.18:** Moschee – „Variante A“ (TZ-ONLINE 2008)



**Abb.19:** Moschee – „Variante B“ (ESLAM 2009)

Die SchülerInnen sind bei der Formulierung und Ausarbeitung der Fragen dazu angehalten, kurze und prägnante Fragen zu stellen. Sollte es vorkommen, dass alle Gruppen sich mit einer einzigen Moschee beschäftigen, dann können Themenschwerpunkte unter den Gruppen aufgeteilt werden. Die fiktive Frage soll jedoch von jeder Gruppe behandelt werden, um die unterschiedlichen Reaktionen der Menschen zu sammeln.



Bei der Auswertung der Ergebnisse steht das kritisch-emanzipatorische Vermittlungsinteresse im Vordergrund des Lernprozesses. Denn bereits bei der Durchführung der Interviews, sollen Widersprüche in den Argumentationen ersichtlich werden. So kann es etwa sein, dass die Befragten zwar nichts gegen die bereits vorhandene Moschee haben, weil es eine „Hinterhofmoschee“ ist, aber sehr wohl gegen ein Minarett sind. Dabei werden die eigentlichen Gründe für eine Ablehnung einer Moschee erkennbar. Nach dem die SchülerInnen in ihren Gruppen ihre Ergebnisse ausgewertet und auf Plakaten dargestellt haben, bekommen sie eine weitere Diskussionsaufgabe. Und zwar sollen sie sich mit den gesetzlichen Auflagen hinsichtlich des Moscheebaus beschäftigen: *Wie sind die Argumentationen gegen einen Moscheebau mit den gesetzlichen Auflagen vereinbar? Welche stehen im Widerspruch? Warum?* Dadurch werden ihnen nochmals Gegensätze gezeigt, diesmal in Hinsicht auf die Gesetze und die Argumentationen der Einzelpersonen.

Im Plenum sollen diese Ergebnisse nochmals präsentiert und ausdiskutiert werden. Dabei kommen auch die drei Konfliktebenen zum Vorschein. Thematisiert wird auch die Frage, welche Argumentationen legitim sind. Geht es in den Konfliktsituationen um Lärm, Verkehr usw.? Sind diese berechtigt?

Nach dieser Diskussion sollen die SchülerInnen innerhalb der Gruppen mindestens einen Lösungsvorschlag ausarbeiten. Sie sollen sich nochmal ansehen, welche Argumente gegen die Moschee gesprochen haben, bzw. was die Ängste der Menschen waren und wie sie bearbeitet werden können. Ist die Lösung ein Informationsabend? Gibt es kreativere Lösungen? Somit soll das Ziel erreicht werden, dass sie für das legitime Recht von Gläubigen einer staatlich anerkannten Religionsgesellschaft zum Bau eines „Glaubenshauses“ eintreten und dafür auch nach realistischen Lösungen suchen.

## 5. Resümee

Ausgehend vom Moscheebau als räumliche, kulturelle und identitätsbezogene Problemstellung wurden in der Diplomarbeit einige Fragestellungen erarbeitet. Nach den theoretischen Auseinandersetzungen mit den Bezugsgrößen Raum, Kultur und Identität, habe ich versucht, vor allem die Bedeutung der Räumlichkeit für kulturelle Aspekte der menschlichen Existenz herauszuarbeiten. Die Ausarbeitungen zeigen, dass der Einzelne kein Repräsentant einer einzigen Kultur ist, sondern er bedient sich lediglich kultureller Elemente in seiner Identitätsbildung. Somit sollten, meiner Meinung nach, Darstellungen der Erde nach Kulturerdteilen keine Verwendung im Unterricht finden, bzw. zumindest keine, die nur unreflektierte Bezüge herstellt. STÖBER (STÖBER 2001, S 52f) hingegen plädiert für den völligen Verzicht auf Kulturerdteile in Lehrplänen und Schulbüchern, da es nicht die „eine“ Kultur gibt, die abgeschlossen und in sich homogen existiert. Die wichtigere Frage ist, welche Rolle Kultur in der Wahrnehmung von Wirklichkeiten spielt. Dies wird sehr gut in der Wahrnehmung von Moscheen und vor allem bei sichtbaren Moscheen (mit Minarett) erkennbar. So sind die Argumente gegen einen Moscheebau so gut wie immer kultureller Natur. Das wird auch bei den dargestellten Moscheebau-Konflikten ersichtlich. Hier spielt das Merkmal der kulturellen Identität als Teil einer „taken for granted world“ der Mehrheitsbevölkerung eine bestimmende Rolle. Denn dieses Merkmal ist es, welches die Wahrnehmung einer Moschee als „genuin“ oder „fremd“ prägt.

Ein weiterer ausführlicher Teil meiner Arbeit beschäftigt sich im Konkreten mit dem Moscheebau und dessen unterschiedliche Einschätzung durch soziale Gruppen. So lauteten einige Fragen im Laufe der Diplomarbeit wie folgt:

*Was ist eine Moschee, und was wird alles in dieses Objekt vor allem aber auch in den Prozess seiner Realisierung hinein interpretiert? Wer manipuliert die Wahrnehmung von „genuin“ und „fremd“? Wer hat das Recht Wirklichkeit zu bestimmen? Wer verbreitet wie seine Wirklichkeit?*

Die Moschee als Glaubenshaus der MuslimInnen gehört nach GRAUMANN (1983) zur Identitätsbildung eines Individuums. So sollten Lösungen erarbeitet werden, wodurch es zur Identifikation im Raum, sowohl der MuslimInnen, die ebenfalls ein Teil der hiesigen Gesellschaft sind, als auch NichtmuslimInnen kommen kann.

Im Rahmen der Realisierung eines Moscheebaus wird vor allem von Seiten der Menschen, die gegen den Bau sind, in unterschiedlichste Richtungen argumentiert. Dabei werden

persönliche Ängste und Sorgen in eine Moschee hinein interpretiert. Diese reichen von „Lärmbelästigung“ bis hin zur Etikettierung einer Moschee als „Haus des Terrors“. Als VerkünderInnen von (Pseudo)Wirklichkeiten stehen, wie anhand der Fallbeispiele zu erkennen ist, oft VertreterInnen unterschiedlicher politischer Parteien. Wenn eine Moschee als etwas „Fremdes“ hochstilisiert und der „eigenen“ Kultur gegenüber gestellt wird, dann liegt die Versuchung natürlich nahe, gesetzliche Handhaben zu finden, wie etwa das Ortsbildpflegegesetz oder das Veranstaltungsstättenrecht, die – wenn sie im Falle eines Moscheebaus Anwendung finden - ausschließlich der Verhinderung eines legitimen Anspruches einer bestimmten sozialen Gruppe dienen. In einem solchen Fall ist meiner Ansicht nach der Bezug auf eine bestimmte Kultur unter Ideologieverdacht zu stellen. In den bisherigen Konfliktsituationen wurde von den Gegnern immer wieder auf „kulturelle Gründe“ verwiesen, die gegen einen Moscheebau sprechen. So wird versucht, der Mehrheitsbevölkerung das Gefühl zu vermitteln, dass die Verhinderung eines Moscheebaus ohnedies einem allgemeinen Interesse entspricht.

Kultur kann mit verschiedenen Bedeutungen aufgeladen werden und diesem liegen auch immer bestimmte Interessen zugrunde. Ideologie wird umso wirkungsfähiger, je überzeugter eine steigende Zahl von Menschen einer Gesellschaft von ihrer Richtigkeit ist. Somit wird oft von außen bestimmt, wer und was zu einer Gesellschaft gehört und somit „genuin“ ist und wer und was nicht. (vgl. BELINA 2003, S 91ff) Dementsprechend habe ich in beiden Unterrichtsbeispielen versucht, den SchülerInnen durch Aufgabenstellungen „*verborgene gesellschaftliche Hintergründe*“ (KLAFKI 1985, S 65) näher zu bringen. Die SchülerInnen sollen nämlich erkennen, dass es auch im Rahmen der präsentierten Konfliktsituationen NutznießerInnen und VerlierInnen gibt.

Außerdem werden die SchülerInnen angehalten, nach realistischen Lösungen in Bezug auf unterschiedliche Gruppeninteressen zu suchen, die für die klare Mehrheit annehmbar sind. In erster Linie geht es deshalb darum, zuerst den SchülerInnen das Phänomen Moschee näher zu bringen, damit sie diese als einen Teil ihrer „taken for granted world“ zulassen können. Sie werden durch die geforderte eigenständige Auseinandersetzung mit Widersprüchen in Konfliktsituationen wie sie rund um eine(n) Moschee(bau) auftreten können zur Verantwortung der Mitgestaltung der politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklung aufgefordert.

Eine weitere Interpretation von Wirklichkeit, erfahren SchülerInnen meiner Meinung nach durch das Schulbuch. Schulbücher haben seit jeher eine besondere Stellung im Unterricht. Für

SchülerInnen stellen die Dinge, die in Schulbüchern festgeschrieben sind, zumeist nicht zu hinterfragende Wirklichkeiten dar. Wie viele SchülerInnen kommen auf die Idee, Inhalte in Schulbüchern auf ihre Widerspruchsfreiheit hin zu überprüfen, wenn es nicht von einer Lehrperson verlangt wird? Somit war eine weitere Frage, der ich nachgegangen bin, inwieweit Dekonstruktion in und durch Schulbücher ermöglicht oder erleichtert wird?

Im Lehrbuch **Kompass** (DOBLER u.a. 2008) wird bereits in den Texten auf den Konstruktionscharakter von unterschiedlichen Darstellungen hingewiesen. Für die Darstellung des Islams wurden unter anderem auch Quellen aus muslimischer Sicht verwendet. So wird Vorurteile entgegengewirkt. Auch wurde durch Aufgabenstellungen versucht, Dekonstruktion anzuleiten. Hingegen im **Durchblick** (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008) fielen die Ergebnisse dahingehend eher mager aus. Vielmehr wurden Vorurteile dem Islam gegenüber nicht relativiert, so etwa wenn in einer Kapitelüberschrift die Rede ist von „Islamisierung – Gegenbewegung zum kapitalistischen Westen“ (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 23). Die Aufgabenstellungen erleichtern das Dekonstruieren nicht, oft verlangen sie Reproduktionswissen der unterschiedlichen Inhalte. Erfreulicherweise muss hinzugefügt werden, dass dieses, meiner Ansicht nach, problematische Kapitel aus dem **Durchblick** mit der Aktualisierung 2010 entfernt wurde. Diese eine Seite über den Islam wurde gänzlich entfernt, stattdessen findet man nur einen kurzen Absatz, in dem es heißt:

*Erste Gegenbewegungen*

*Französische Muslime haben 2002 „Mekka-Cola“ erfunden, um eine nichtamerikanische Marke für die Cola-Liebhaber/innen bereitstellen zu können. Ein Teil der Erlöse geht an muslimische gemeinnützige Organisationen.*

*Auch für die Barbie-Puppen gibt es ein islamisch geprägtes Gegenmodell mit dem Namen „Fulla“. Saudi-Arabien hat den Verkauf von Barbie-Puppen verboten.*

*In Frankreich hat man für viele englische Bezeichnungen französische Begriffe erfunden (z.B. courriel = E-Mail, logiciels = Software etc.). Bei Werbetexten müssen sie zusätzlich angeführt werden. Außerdem gibt es eine Quotenregelung für französische Produktionen in Rundfunk und Fernsehen. (WOHLSCHLÄGL u.a. 2010, S 21)*

Doch die Dekonstruktion wird hier auch nicht angeleitet. SchülerInnen wird durch den Text eine Wirklichkeit vermittelt, in der der Islam bzw. die MuslimInnen immer noch als ein Gegensatz bzw. eine Gegenbewegung zur abendländisch-christlichen Kultur dargestellt werden.

Ziel meiner Unterrichtsbeispiele war es, dass SchülerInnen Konstruktionen erkennen, und diese dekonstruieren können, um sich ein eigenes Bild zu verschaffen, welches nicht fremdbestimmt oder vereinnahmend ist. Ich hoffe sehr, dass ich im Rahmen der vorliegenden Arbeit diesem Ziel sehr nahe kommen konnte.

## **6. Literaturverzeichnis**

- ABUZAHERA, Amani (2012): Kulturelle Identität in einer multikulturellen Gesellschaft. Wien: Passagen Verlag.
- ASAD, Muhammad: Die Botschaft des Koran. Übersetzung und Kommentar. Düsseldorf: Patmos.
- BELINA, Bernd (2003): Kultur? Macht und Profit! – Zu Kultur, Ökonomie und Politik im öffentlichen Raum und in der Radical Geography. In: GEBHARDT, Hans / Paul Reuber/ Günter Wolkersdorfer (Hrsg.) (2003): Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen. Heidelberg und Berlin: Spektrum Akademischer Verlag. S 83 – 100.
- FÜHRLINGER, Ernst (2010): The politics of non-recognition: mosque construction in Austria. In: STEFANO, Allievi (2010): Mosques in Europe. Why a solution has become a problem. London: Network of European Foundations. S 183 – 216.
- GRAUMANN, Carl F. (1983): On multiple Identities. In: International Social Science Journal 35, 96, S. 309 – 321.
- HAFEZ, Farid / Richard Potz (2009): Moschee- und Minarettbauverbote in Kärnten und Vorarlberg. In: BUNZL, John/ Farid Hafez (Hrsg.) (2009): Islamophobie in Österreich. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien Verlag. S 144 – 156.
- HEINE, Susanne/ Marianne PRATL (2009): Auf holprigen Wegen. Die Darstellung des Islams in österreichischen Schulbüchern, Fach Geschichte, 5.-8. Schulstufe. In: BUNZL, John/ Farid Hafez (Hrsg.) (2009): Islamophobie in Österreich. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien Verlag. S 57 – 87.
- HEINE, Susanne/ Rüdiger Lohlker/ Richard Potz (2012): Muslime in Österreich. Geschichte/ Lebenswelt/ Religion/ Grundlagen für den Dialog. Innsbruck: Tyrolia.
- KLAFKI, Wolfgang (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

- KÜBEL, Jana (2009): „moschee.ade oder moschee.at?“ Eine Konfliktanalyse auf der Suche nach Islamophobie in Österreich. In: BUNZL, John/ Farid Hafez (Hrsg.) (2009): Islamophobie in Österreich. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien Verlag. S 127 – 143.
- LOSSAU, Julia (2003): Geographische Repräsentationen: Skizze einer *anderen* Geographie. In: GEBHARDT, Hans: Kulturgeographie. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag. S 101 – 111.
- ROPERS, Norbert 1997: Interkulturelle Konfliktbearbeitung – Kultur als Barriere und als Brücke für Friedenssicherung und Friedensstiftung, in: MEYER, B. 1997: Formender Konfliktregelung, Opladen 1997, S. 166-185.
- SCHMITT, Thomas (2003): Moscheen in Deutschland. Konflikte um ihre Errichtung und Nutzung. Flensburg: Deutsche Akademie für Landeskunde, Selbstverlag.
- SHAKIR, Amena / Gernot Galib Stanfel / Martin Weinberger (Hrsg.) (2012): Ostarrichislam. Fragmente achthundertjähriger gemeinsamer Geschichte. Wien: Nap, Al Hamra.
- STÖBER, Georg (2001): „Kulturerdteile“, „Kulturräume“ und die Problematik eines „räumlichen“ Zugangs zum kulturellen Bereich. In: STÖBER, Georg (Hrsg.) (2001): „Fremde Kulturen“ im Geographieunterricht. Analysen – Konzeptionen – Erfahrungen. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung. S 138 – 155.
- VIELHABER, Christian (1999): Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegungen im „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterricht. In: VIEHLABER, Christian (Hrsg.) (1999): Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht. Wien: Institut für Geographie der Universität Wien. S 9 – 26.
- WEICHHART, Peter (1990): Raumbezogene Identität: Bausteine zu einer Theorie räumlich-sozialer Kognition und Identifikation. Stuttgart: Steiner.
- WERLEN, Benno (2003): Kulturelle Räumlichkeit: Bedingung, Element und Medium der Praxis. In: HAUSER-SCHÄUBLIN, Brigitta / Michael Dickhardt (Hrsg.) (2003): Kulturelle Räume – räumliche Kultur. Münster u.a.: LIT Verlag. S 1 – 12.
- WERLEN, Benno (2010): Gesellschaftliche Räumlichkeit 2. Konstruktion geographischer Wirklichkeiten. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

## Lehrbücher

DOBLER, Karin u.a. (2008): Kompass 5/6. Wien: ÖBV.

WOHLSCHLÄGL, Helmut (2008): Durchblick 5. Wien: Westermann Wien.

## 7. Internetquellen

ARCHIV VERSCHWUNDENER ORTE (o.J.): Kampf um Horno. Online:

[http://www.archiv-verschwundene-orte.de/de/ausstellung/themen/kampf\\_um\\_horno/67801](http://www.archiv-verschwundene-orte.de/de/ausstellung/themen/kampf_um_horno/67801) (30.4.13)

ATMEDIA.AT (2010): Zuhause einkaufen bei ADEG. Online:

<http://www.atmedia.at/news/menschen-maerkte-marken/zuhause-einkaufen-bei-adeg/15-04-2010/8903/> (15.03.13)

CHRISTMANN, Gabriela B. (2008): Statement „Identität und Raum“. Leibniz: Leibniz-Institut für Regionalentwicklung und Strukturplanung. Online: [http://www.irs-net.de/download/aktuelles/RG26\\_Christmann.pdf](http://www.irs-net.de/download/aktuelles/RG26_Christmann.pdf) (13.02.13)

DANKWART, Saskia, DAVID, Alexandra (u.a.) (2010): Diversität durch Migration – eine Chance für die Wirtschaft. Bochum: Institut Arbeit und Technik. Online: <http://www.iat.eu/forschung-aktuell/2010/fa2010-06.pdf> (09.02.13)

DIE WELT (2009): Deutschland deine Minarette. Online:

<http://www.welt.de/politik/deutschland/article5433328/Deutschland-deine-Minarette.html> (13.5.13)

EMK (2010): Die Europäische Menschenrechtskonvention. Online:

[http://www.echr.coe.int/Documents/Convention\\_DEU.pdf](http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_DEU.pdf) (14.6.13)

FERNSEBNER-KOKERT, Bettina (2005): Kommentar: Moschee im Dorf lassen. Online: Die Presse. [http://derstandard.at/2242021\(29.4.13\)](http://derstandard.at/2242021(29.4.13))

FPÖ (2013): Mut zur Heimat. Niederösterreich zuerst. Online: [http://www.fpoe-noe.at/fileadmin/Content/Niederosterreich/Wahlen/LTW-2013/fpoe\\_NOe\\_wahlprogramm\\_2013\\_v09.pdf](http://www.fpoe-noe.at/fileadmin/Content/Niederosterreich/Wahlen/LTW-2013/fpoe_NOe_wahlprogramm_2013_v09.pdf)(14.3.13)



GRUBER, Ludwig (2012): Der Wirkstoff Glyphosat. Wundermittel oder Teufelszeug?

Online: <http://www.br.de/radio/bayern2/sendungen/notizbuch/glyphosat-pflanzenschutzmittel100.html> (14.6.13)

GRUNDSATZERLASS POLITISCHE BILDUNG (o.J.): Politische Bildung in den Schulen.

Grundsaterlaß zum Unterrichtsprinzip Online:

[http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15683/pb\\_grundsaterlass.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15683/pb_grundsaterlass.pdf) (25.5.13)

HUNTINGTON, Samuel P. (1993): The Clash of Civilizations? Online: Forgein Affairs.

<http://www.foreignaffairs.com/articles/48950/samuel-p-huntington/the-clash-of-civilizations> (30.4.13)

INTERKULTURELLES ZENTRUM (o.J.): Leitbild. Online:

<http://www.iz.or.at/start.asp?ID=4144> (29.4.13)

JANDA, Alexander / Mathias Vogl (Hrsg.) (2009): Islam in Österreich. Online:

Österreichischer Integrationsfond:

[http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/Integrationsfond/5\\_wissen/Islam\\_Reader/20100216\\_Islambuch\\_final.pdf](http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/Integrationsfond/5_wissen/Islam_Reader/20100216_Islambuch_final.pdf) (27.3.13)

KATHOLISCHE NACHRICHTEN (2005): Braucht Telfs eine Moschee mit Minarett?

Online: <http://www.kath.net/news/12017>(29.4.13)

KRISCHEY, Hauer (2010): Risiken der Kernenergie. Viele Studien werden geheim gehalten.

Online: <http://www.3sat.de/page/?source=/scobel/143546/index.html> (14.6.13)

LAGER, Claudia (2009): Das Minarett, das keiner kennt. Online: Die Presse.

<http://diepresse.com/home/panorama/religion/526568/Das-Minarett-das-keiner-kennt>  
(28.3.13)

LEHRPLAN AHS GWK (2004): Lehrplan Geographie und Wirtschaftskunde für AHS

Oberstufe. Online: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11858/lp\\_neu\\_ahs\\_06.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11858/lp_neu_ahs_06.pdf)

(15.5.13)

LEHRPLAN AHS GWK (2004): Lehrplan Geographie und Wirtschaftskunde für AHS

Oberstufe. Online: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11858/lp\\_neu\\_ahs\\_06.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11858/lp_neu_ahs_06.pdf)

(15.5.13)

- LEY, David (1977): Transactions of the Institute of British Geographers. New Series, Vol. 2, No. 4 (1977), pp. 498-512. Online: <http://www.jstor.org/stable/622303>
- MAYER, Axel (o.J.): Wikipedia & Atomenergie & Manipulation: Die Macht der Atomlobby und die freie Enzyklopädie. Online: <http://www.mitwelt.org/wikipedia-manipulation-akw-kkw.html> (14.6.13)
- OSCE (1975): Konferenz über Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa. Schlussakte. Online: <http://www.osce.org/de/mc/39503?download=true> (14.6.13)
- RIS, Rechtsinformationssystem (2012a): Bauordnung für Wien. Online: [http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=LrW&Dokumentnummer=LRWIB020\\_000](http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=LrW&Dokumentnummer=LRWIB020_000) (14.6.13)
- RIS, Rechtsinformationssystem (2012b): Landesrecht Kärnten: Gesamte Rechtsvorschrift für Kärntner Ortsbildpflegegesetz 1990 - K-OBG, Fassung vom 14.06.2013 <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrK&Gesetzesnummer=10000128> (14.6.13)
- SENOCAK, Zafer (2007): Der Terror kommt aus dem Herzen des Islam. Online: <http://www.welt.de/politik/article1500196/Der-Terror-kommt-aus-dem-Herzen-des-Islam.html> (14.6.13)
- SPIEGEL ONLINE (2009): Initiative: Schweizer stimmen gegen Minarett-Bau. Online: <http://www.spiegel.de/politik/ausland/initiative-schweizer-stimmen-gegen-minarett-bau-a-664104.html> (13.5.13)
- STATISTIK AUSTRIA (2001): Bevölkerung nach demographischen Merkmalen. Online: [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bevoelkerung/volkszaehlungen\\_registerzaehlungen/bevoelkerung\\_nach\\_demographischen\\_merkmalen/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/volkszaehlungen_registerzaehlungen/bevoelkerung_nach_demographischen_merkmalen/index.html) (26.3.13)
- TELFs MARKTGEMEINDE (2009): Die Telfer Minarett-Saga. Online: [http://telfs.eu/uploads/allgemeines/politik\\_Minarette.pdf](http://telfs.eu/uploads/allgemeines/politik_Minarette.pdf) (29.4.13)
- VORIS, Vorarlberger Rechtsinformationssystem (2012): Gesetz über die Raumplanung. Online: <http://voris.vorarlberg.at/VorisDownload/9/9000.pdf> (14.6.13)
- WARDENGA, Ute (2002): Räume in der Geographie – zu den Raumbegriffen im Geographieunterricht. Online:

[http://homepage.univie.ac.at/Christian.Sitte/FD/artikel/ute\\_wardenga\\_raeume.htm](http://homepage.univie.ac.at/Christian.Sitte/FD/artikel/ute_wardenga_raeume.htm)

(09.02.13)

WEICHHART, Peter (1999): Raumbezogene Identitäten 1. Intensivkurs. Nijmegen:

Department of Human Geographie. Online:

<http://socgeo.ruhosting.nl/colloquium/PlaceId01new.pdf> (09.02.13)

WIKIPEDIA, Die freie Enzyklopädie (2013): Grundrechte (Österreich). Online:

[http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Grundrechte\\_\(%C3%96sterreich\)&oldid=115382487](http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Grundrechte_(%C3%96sterreich)&oldid=115382487)(22.4.13)

ZEIT ONLINE (2009): Europas Rechte wollen Schweizer Vorbild folgen.

Online:<http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2009-11/schweiz-minarette-niederlande> (13.5.13)

## **8. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis**

**Abb.1:** ADEG Werbeplakat. Online: <http://www.atmedia.at/news/menschen-maerkte-marken/zuhause-einkaufen-bei-ade/15-04-2010/8903/> (15.03.13)

**Abb.2:** Vielfalt der Architektur. In: (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 21)

**Abb.3:** Facetten europäischer Kultur(en). In: (DOBLER u.a. 2008, S 258)

**Abb.4:** Karikatur – Soziale Misere. In: (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 23)

**Abb.5:** „Westlicher Konsumtempel – traditionelle Kleidung“. In: (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 22)

**Abb.6:** „Frauen vor der Moschee in Shiraz (Iran). Verhindern religiöse Einstellungen Wirtschaftsentwicklung?“. In: (WOHLSCHLÄGL u.a. 2008, S 72)

**Abb.7:** Moschee in Saalfelden. Online:

<http://diepresse.com/home/panorama/religion/526568/Das-Minarett-das-keiner-kennt>  
(28.3.13)

**Abb.8:** Moschee in Bad Vöslau. Online:

<http://floridsdorf.gruene.at/soziales/artikel/lesen/78116/> (29.3.13)

**Abb.9:** Moschee in Telfs. Online: <http://gebimair.blogspot.co.at/2009/12/wo-das-minarett-wirklich-ist.html> (2.5.13)

**Abb.10:** Irak-Krieg 2003. Online: RHETORIK.CH (o.J.):

<http://www.rhetorik.ch/Bildmanipulation/Bildmanipulation.html> (14.6.13)

**Abb.11:** Moschee in Telfs. Online: GEMAIR

(2009):<http://gebimair.blogspot.co.at/2009/12/wo-das-minarett-wirklich-ist.html>  
(2.5.13)

**Abb.12:** Sturz der Saddam-Statue in Bagdad. Online: BBC NEWS (2003):

[http://news.bbc.co.uk/2/hi/in\\_depth/photo\\_gallery/2933629.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/in_depth/photo_gallery/2933629.stm) (14.6.13)

**Abb.13:** Irak-Krieg 2003 – erweiterter Blickwinkel. Online: RHETORIK.CH (o.J.):

<http://www.rhetorik.ch/Bildmanipulation/Bildmanipulation.html> (14.6.13)

**Abb.14:** Moschee in Telfs – erweiterter Blickwinkel. Online: GEMAIR (2009):

<http://gebimair.blogspot.co.at/2009/12/wo-das-minarett-wirklich-ist.html> (2.5.13)

**Abb.15:** Sturz der Saddam-Statue in Bagdad – erweiterter Blickwinkel. Online: BBC NEWS

(2003): [http://news.bbc.co.uk/2/hi/in\\_depth/photo\\_gallery/2933629.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/in_depth/photo_gallery/2933629.stm) (14.6.13)

**Abb.16:** Reporter als Zuseher. Online: BBC NEWS

(2003):[http://news.bbc.co.uk/2/hi/in\\_depth/photo\\_gallery/2933629.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/in_depth/photo_gallery/2933629.stm) (14.6.13)

**Abb.17:** Folder der BürgerInneninitiative. Online: MOSCHEE-ADEE (2013):

<http://www.moschee-ade.at/der-wahnsinn-beginnt/> (14.6.13)

**Abb.18:** Moschee – „Variante A“. Online: TZ-ONLINE (2008): [http://www.tz-](http://www.tz-online.de/aktuelles/muenchen/sendlinger-moschee-alles-ueber-den-neuen-entwurf-63673.html)

[online.de/aktuelles/muenchen/sendlinger-moschee-alles-ueber-den-neuen-entwurf-63673.html](http://www.tz-online.de/aktuelles/muenchen/sendlinger-moschee-alles-ueber-den-neuen-entwurf-63673.html) (16.6.13)

**Abb.19:** Moschee – „Variante B“. Online: ESLAM (2009):

[http://www.eslam.de/bildergalerien/b/bala\\_sueleyman\\_gha\\_moschee/bala\\_sueleyman\\_gha\\_moschee\\_bildergalerie.htm](http://www.eslam.de/bildergalerien/b/bala_sueleyman_gha_moschee/bala_sueleyman_gha_moschee_bildergalerie.htm) (16.6.13)

**Tabelle 1:** Übersicht – Darstellung der Kultur(en) im Lehrbuch Durchblick 5 nach  
Seitenumfang (TURGUT-KOKAC 2013)

**Tabelle 2:** Übersicht – Darstellung der Kultur(en) im Lehrbuch Kompass 5/6 nach  
Seitenumfang (TURGUT-KOKAC 2013)

**Tabelle 3:** Vorurteile dem Islam gegenüber im Lehrbuch Durchblick – Überblick (TURGUT-  
KOKAC 2013, eigene Erhebung)

## **9. Anhang**

### **9.1 Abstract**

Wirklichkeiten sind Konstruktionen. Wenn uns der Konstruktionscharakter der Wirklichkeit und somit alle Assoziationen, die wir mit Kultur, Identität und Raum in Verbindung bringen, bewusst sind, so tauchen Fragen auf, wie etwa: Wer hat das Recht Wirklichkeit zu bestimmen? Wer verbreitet wie seine Wirklichkeit? Politisch stellt sich auch die Frage nach den Gestaltungsansprüchen bzw. der Legitimierung der WirklichkeitsvermittlerInnen.

Diese Fragestellungen werden im Rahmen meiner Diplomarbeit bezogen auf die politische Bildung im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht anhand des Moscheebaus in Österreich behandelt. Im Zuge meiner Diplomarbeit versuche ich die Begriffe Raum, Kultur und Identität so zu definieren, dass sie verwendbare Bezugsgrößen für fachdidaktische Entscheidungen im Unterricht darstellen.

Welche Relevanz haben dabei diese Bezugsgrößen (Raum, Kultur und Identität) für den Geographie und Wirtschaftskundeunterricht? Anhand einer Analyse der Schulbücher KOMPASS und DURCHBLICK (5. Klasse) wird der Ist-Zustand der Verwendung dieser Bezugsgrößen dargestellt.

Nach der Analyse des Ist-Zustandes der Verwendung der Bezugsgrößen in den Schulbüchern, lege ich zwei eigene Unterrichtsbeispiele vor. Anhand dieser Beispiele, welche auch einen Alltagsbezug zu den Lebenswelten der SchülerInnen haben, sollen Kompetenzen vermittelt werden. Diese orientieren sich vorrangig an der Fähigkeit eigenständig Wirklichkeiten dekonstruieren zu können. Das Ziel ist es nämlich, dass SchülerInnen in der Lage sein sollen, Konstruktionen und deren Ziele zu erkennen. Anhand der Thematik „Moscheebau in Österreich“ werden die SchülerInnen zur Dekonstruktion von Wirklichkeiten motiviert.

## 9.2 Lebenslauf

### Persönliche Daten

Name: Turgut-Kokac  
Vorname: Selma  
Geburtsdatum: 28.04.1989  
Familienstand: verheiratet  
Staatsbürgerschaft: Österreich

### Bildungsweg

Oktober 11 – **Fernkurs Kinder- und Jugendliteratur, 1010 Wien**  
STUBE

Oktober 08 – September 13 **Universität Wien, 1010 Wien**  
Lehramtstudium Germanistik, Geographie und  
Wirtschaftskunde

September 07 – Juni 08 **Fachhochschule Technikum Wien, 1210 Wien**  
Studiengang Bachelor Informatik

1999 – 2007 **Bernoulli Gymnasium, 1220 Wien**  
Maturaabschluss mit ausgezeichnetem Erfolg

1995 – 1999 **VS Hammerfestweg, 1220 Wien**

### Weitere Tätigkeiten

August 2011 **Summerschool der IRPA**  
Deutsch und darstellendes Spielen für Kinder  
zwischen 7 – 14 Jahren