

I Einleitung

1 Warum eine Untersuchung zur institutionellen islamischen Bildung in Baku/Aserbaidtschan?

Das Land Aserbaidtschan mit seiner Hauptstadt Baku liegt an der Westküste des Kaspischen Meeres¹ und gehört zur Region des Kaukasus. In Aserbaidtschan leben ca. acht Millionen Menschen und seine Bevölkerung setzt sich aus 90,6 Prozent Aserbaidtschanern, 2,2 Prozent Dagestanern, 1,8 Prozent Russen und 1,5 Prozent Armeniern² zusammen.³ 3,9 Prozent der Bevölkerung werden keiner Ethnie oder Volksgruppe zugeordnet (CIA, 2006).

Im Jahr 1991 wird Aserbaidtschan wieder eine unabhängige Republik, nachdem es im Jahr 1920 von der Roten Armee eingenommen und im Jahr 1922 zusammen mit Armenien und Georgien als Teil der „Transkaukasischen Sozialistischen Föderativen Sowjetrepublik“ (SFSR) in die Sowjetunion eingegliedert worden war (Batalden/Batalden, 1993: 99). Im Rahmen des Unabhängigkeitsprozesses wird das Aserbaidtschanische⁴ wieder zur offiziell ge-

-
- 1 Aserbaidtschan ist aufgrund des Ölvorkommens im Kaspischen Meer sowohl für Amerikaner als auch für Russen von strategischer Bedeutung (Klevemann, 2002: 13).
 - 2 Diese Angaben spiegeln nicht die Tatsache wider, dass fast alle Armenier im Rahmen des Berg-Karabach-Konflikts das Land verlassen haben und Armenier heute nur noch in der Berg-Karabach Region leben. Siehe zu weiteren Ausführungen zum Berg-Karabach-Konflikt in Fußnote 54.
 - 3 Nach einer Bevölkerungszählung von 1999.
 - 4 Obwohl „Aserbaidtschanisch“ und „Azeri“ im Allgemeinen synonym zur Bezeichnung der aserbaidtschanischen Sprache verwendet werden, verweist „Azeri“ eigentlich auf die in der frühen Neuzeit ausgestorbene iranische Sprache *Âzarî*. Demzufolge ist „Aserbaidtschanisch“ bzw. „Azeri-Türkisch“ die korrektere Bezeichnung (Batalden/Batalden, 1993: 98).

sprochenen Sprache erklärt und das lateinische Alphabet eingeführt.⁵ Mit 93 Prozent stellen die Muslime die größte Religionsgemeinschaft in Aserbaidschan dar, schätzungsweise 75 Prozent von ihnen sind Schiiten und 25 Prozent sind Sunniten (Motika, 2001b: 112).

Die kommunistische Herrschaft ging mit starken Restriktionen gegenüber der islamischen Religion einher. Als Resultat der 70-jährigen sowjetischen Herrschaft, deren Bestreben es war, Religion sowohl aus dem öffentlichen als auch dem privaten Bewusstsein zu verdrängen, ist formales Wissen über den Islam im heutigen Aserbaidschan gering (Faradov, 2001: 28).

Zumindest auf der öffentlichen, institutionellen Ebene gelang es dem Sowjetregime, den Islam weitgehend zurückzudrängen. Demzufolge gab es im Jahr 1976 in Aserbaidschan nur noch 16 Moscheen, deren Zahl zur Zeit der politischen Entspannung im Rahmen der Bemühungen der Perestroika in den 80er Jahren bis zum Jahr 1989 wieder auf 200 angestiegen ist (Motika, 2005: 78). Die Zahl der Moscheen wird heute auf ca. 2000 geschätzt, daneben existieren zahlreiche islamische Schulen (*məktəblər*⁶ und *mədrəsələr*⁷)⁸, eine

5 Daneben wird allerdings vor allem in Baku noch häufig das Russische gesprochen, zum Teil wird sogar an einigen Schulen oder auch universitären Fakultäten ausschließlich Russisch gesprochen. In der Bevölkerung wird je nach Bildungsstand und Milieu bzw. Sprachkenntnissen sowie auch im Hinblick auf das nationale Selbstverständnis Aserbaidschanisch und/oder Russisch gesprochen. In den untersuchten Institutionen der vorliegenden Studie wurde allerdings entweder Aserbaidschanisch oder modernes Türkisch gesprochen. Modernes Türkisch ist wiederum für die Aserbaidschaner relativ problemlos (mit Einschränkungen) zu verstehen, da die beiden Turksprachen eng miteinander verwandt sind. Siehe auch die weiterführende Literatur zum Thema bei I. Baldauf (Baldauf, 1992) sowie bei B. Kellner-Heinkele und J.M. Landau (Kellner-Heinkele/Landau, 2001).

6 *Maktab* (oder je nach Vokalisierung auch *mekteb* bzw. im Aserbaidschanischen *məktəb*) ist die Bezeichnung für eine traditionelle islamische Schule, häufig anstelle von *maktab* auch *kuttāb* genannt (Landau, 2001: 196).

7 Medresen sind höhere islamische Lehranstalten.

8 Im Allgemeinen ist für nicht übersetzte Begriffe und Bezeichnungen sowie für Originalzitate, die zum unmittelbaren Kontext der eigenen Forschung in Aserbaidschan gehören, die aserbaidschanische Schreibweise gewählt worden. Die türkische Schreibweise wurde gewählt, wenn es sich um nicht übersetzte Begriffe und Bezeichnungen bzw. Äußerungen der in der vorliegenden Arbeit zitierten türkischen Religionsgelehrten handelt. Für die unmittelbar auf die Religion bezogenen, aus dem Arabischen stammenden Begriffe werden die arabisch-islamischen Termini in der Umschrift der DMG (Deutsche Morgenländische Gesellschaft) verwendet. Im Deutschen allgemein verwendete Toponyme und Ortsnamen wie zum Beispiel „Kerbela“ werden in ihrer im Deutschen üblichen Form verwendet. Allgemein vertraute Namen und Bezeichnungen wie zum Beispiel „Mohammad“ und „Koran“ werden in der eingedeutschten Schreibweise verwendet.

theologische Fakultät an der Staatsuniversität Baku sowie eine Islamuniversität, die auch vier Zweigstellen außerhalb der Hauptstadt unterhält (Əskərov, 2004: 9-11; Motika, 2005: 78).

Auf einer nicht-institutionellen, nicht-orthopraktischen⁹, emotionalen Ebene hat sich die Religion und Religiosität der Menschen auch zu Sowjetzeiten (Swietochowski, 1995: 117) gehalten und sich andere Ausdrucksformen gesucht. Dabei war das Gefühl und die Selbstzuschreibung, „ein Muslim zu sein“, Bestandteil einer zu Zeiten der Unterdrückung auch als national zu verstehenden Zuordnung und Identitätszuschreibung¹⁰, die sich mit der islamischen Religion verband (Dragadze, 1994: 154). Religiosität fand dabei (und findet immer noch) weniger ihren Ausdruck in der islamischen Orthopraxis, also der Einhaltung der sog. fünf Säulen des Islams¹¹, sondern mehr durch die Ausübung von religiös basierten Traditionen wie Beschneidungs-, Hochzeits- und Begräbnisritualen sowie in einer Heiligenverehrung, die verbunden ist mit Pilgerfahrten zu deren Gräbern.

Vor diesem Hintergrund konnte von einem „Verschwinden“ des Islams „selbst in der Sowjetunion mit ihrer atheistischen Ideologie und religionsfeindlichen Politik kaum die Rede sein (Halbach, 2002: 25). Ein „Alltags- oder Brauchtumsislam“ (Halbach, 2002: 25) hat sich als resistent erwiesen, auch wenn die sowjetische Periode hinsichtlich „der Vertrautheit der Gesellschaft mit den Schriftgrundlagen der Religion und mit dem schriftlich tradierten theologischen, juristischen und philosophischen Diskurs im Islam“ (Halbach, 2002: 26) einen drastischen Einschnitt darstellte. Insofern sind die Schlagworte einer „Re-Islamisierung“ und „islamischen Wiedergeburt“, die im Zusammenhang mit dem Islam in den postsowjetischen Ländern und Regionen zum Teil gebraucht werden, missverständlich. Auch zu Zeiten der Sowjetunion existierte eine religiöse Erziehung (Halbach, 2002: 26) in den Familien und vereinzelt in traditionellen Institutionen wie den übrig gebliebenen Moscheen und Medresen (siehe auch Pfluger-Schindlbeck, 2005: 106ff.).

9 Hier ist mit „nicht-orthopraktisch“ gemeint, dass die Glaubensvorschriften von einer Mehrheit der aserbaidischen Muslime zur Zeit der sowjetischen Vorherrschaft nicht mehr praktiziert wurden.

10 In Zusammenhang mit dem Thema Islam und Nation in Aserbaidschan siehe auch zur Rolle der aserbaidischen Frau zu Zeiten der Sowjetunion in der Funktion als Trägerin aserbaidisch-muslimischer Identität als Mittel der Abgrenzung zum sowjetischen Frauenbild in N. Tohidi (Tohidi, 1998) sowie bei T. Swietochowski (Swietochowski, 1989) und auch bei H. Bräker (Bräker, 1989). Bräker z.B. beschreibt das ausgeprägte Festhalten der sowjetischen Muslime an der *Umma* als der virtuellen Gemeinschaft aller Gläubigen als Reaktion auf die sowjetische Islam-Politik (Bräker, 1989: 133).

11 Die fünf Säulen des Islam sind: Glaubensbekenntnis, Rituelles Gebet, Fasten im Monat Ramadan, Religiöse Pflichtabgabe und Pilgerfahrt nach Mekka.

Im Elternhaus wurde und wird auch heute noch eine durch den Begriff „Alltagskultur“ umschreibbare religiöse Erziehung erfahren. Diese beinhaltet islamische Elemente; die Grenzen zwischen der Nationalkultur und der islamischen Kultur¹² sind dabei meist fließend, da die Nationalkultur von der islamischen Kultur stark geprägt ist.

Abbildung 1: Landkarte Aserbaidshans



Quelle: „The World Factbook“ (CIA, 2006).

Obwohl vor dem Hintergrund dieser Ausführungen nicht undifferenziert von einer „islamischen Wiedergeburt“ gesprochen werden kann, kann doch gesagt werden, dass es in Aserbaidshans im Zuge der Unabhängigkeitswerdung und im Rahmen einer dadurch aufbrechenden „Search for Identity“ (Motika, 2001b: 111) zu einem erstarkten Interesse an formalem Wissen über den Islam und somit an islamischer Bildung kam. Dabei spielte vor allem mit Blick auf die hier vorliegende Untersuchung eine große Rolle, dass die neue „[...]Nachfrage nach islamischer Bildung [...] zu einem Teil im islamischen Ausland oder durch ausländisches Personal im Inland befriedigt“ (Halbach,

12 Siehe die Ausführungen zum Verständnis des Begriffs „Kultur“ im Kontext der vorliegenden Arbeit in Fußnote 94.

2002: 24) wurde und immer noch wird. Dies trifft auch auf die Situation im postsowjetischen Aserbaidschan zu, das sich ebenso wie die anderen postsowjetischen Staaten religiös-politischen Einflüssen von außen öffnete. Dabei war in Zentralasien und in den muslimischen Regionen Russlands ein konfliktbehaftetes Zusammentreffen von „Islame[n]“ unterschiedlicher Provenienz und Orientierung“ (Halbach, 2002: 24) zu beobachten, bei dem unterschiedliche Kräfte auf der Basis des Islams ihre Interessen durchzusetzen versuchten.

Im Jahr 1989¹³ wurden in Aserbaidschan die ersten religiösen Organisationen gegründet und ab dem Jahr 1991 kamen islamische Emissäre vor allem aus dem Iran, Saudi-Arabien und der Türkei ins Land. Unter „islamischen Emissären“ werden hier Religionsgelehrte aus dem islamischen Ausland verstanden, die mit dem Ziel nach Aserbaidschan gekommen sind, beim Aufbau eines islamischen Bildungssektors mitzuwirken, und dabei auch die verschiedenen Islamkonzeptionen ihrer jeweiligen Herkunftsländer mitgebracht haben.

In Institutionen islamischer Bildung treffen SchülerInnen und Studierende nun zum Teil auf Lehrpersonal, das entweder aus dem Ausland stammt oder eine Ausbildung im Ausland erhalten hat. Dabei kommt es zu der von Halbach als „Zusammentreffen von Islame[n]“ unterschiedlicher Provenienz und Orientierung“ (Halbach, 2002: 24) beschriebenen Situation, wenn Lernende in den Institutionen islamischer Bildung mit „orthodoxen“¹⁴ Islamkonzepten unterschiedlicher (türkisch-sunnitischer, iranisch-schiitischer oder salafitischer bzw. „wahhabitischer“¹⁵) Prägung konfrontiert werden, die sich erstens von

13 Zum Teil sogar schon früher.

14 Die Bezeichnung von Islamkonzepten als „orthodox“ ist in der vorliegenden Arbeit bewusst in Anführungszeichen gesetzt, da ich mir der Problematik bewusst bin, dass durch die Bezeichnung von bestimmten Islamkonzepten als „orthodox“ (=rechtgläubig) im Hinblick auf eine innerislamische Auseinandersetzung um die Definitionsmacht über die Religion (unfreiwillig) Position bezogen wird. In der vorliegenden Arbeit soll mit der Verwendung des Adjektivs „orthodox“ nicht die „Rechtgläubigkeit“ eines „Schariatsislams“ betont, sondern vielmehr eine begriffliche Fassung von (in Anlehnung an Assmanns theoretische Ausführungen; Assmann 2004) in der vorliegenden Arbeit als „sichtbare Religion“ (im Sinne von „institutionalisierten“ Religionsverständnissen) bezeichneten Islamkonzepten versucht werden, die im Gegensatz zu einem „aserbaidschanisch-muslimischen“ Islam stehen, der in vorliegender Arbeit in Anlehnung an Luckman (1991) als „unsichtbare Religion und Religiosität“ (und damit als „nicht-institutionalisiertes“ Religionsverständnis) definiert wird (siehe dazu in Kapitel II 2.2).

15 Als „Wahhabiten“ werden die Anhänger der Lehre des Muḥammad Ibn ‘Abd-al-Wahhāb bezeichnet. Allerdings ist dies keine Selbst-, sondern eine abwertend gebrauchte Fremdbezeichnung. Die Anhänger der Lehre selbst bezeichnen sich als „Muwaḥḥidūn“, „Ahl al-tawḥīd“ oder „ahl al-tauḥīd“, als „Muslimūn“

den Islamkonzepten ihrer Elternhäuser und der aserbaidischen Gesellschaft insgesamt unterscheiden und deren Repräsentanten zweitens den Anspruch haben, ihre mitgebrachten Islamkonzepte sowie eine mit diesen in Zusammenhang stehende spezifische „orthodoxe“ Form von islamischer Religion und Religiosität an die Lernenden zu vermitteln.

Ausgehend von dieser Situation speist sich das Interesse der vorliegenden Arbeit an einer Untersuchung von Prozessen institutioneller islamischer Bildung und ihren Auswirkungen sowohl für das einzelne Individuum als auch für die Gesellschaft im Ganzen in Baku/Aserbaidschan¹⁶. Es handelt sich dabei um ein bisher noch nicht erforschtes Feld. Die vorliegende Studie ist Teil des Projektes „Islamische Bildung in der Sowjetunion und ihren Nachfolgestaaten“.¹⁷

(Heine, 1991d: 751) sowie als „Salafisten“, die Bezeichnung „wahhabitisch“ lehnen sie ab. „Salafisten“ wird abgeleitet von *al-aṣṣalāf*, was „die Ahnen“ bedeutet. Gemeint sind die Rechtgläubigen in der Gründerzeit des Islam, d.h. die Gefolgsleute des Propheten Mohammad (Roy, 2003: 3). In der vorliegenden Arbeit wird die Selbstbezeichnung „Salafisten“ bzw. „salafitisch“ verwendet, dahinter wird in Klammern und in Anführungszeichen die in der aserbaidischen Bevölkerung üblicherweise gebrauchte Bezeichnung „wahhabitisch“ für die salafitischen Institutionen und deren Repräsentanten bzw. die angehörigen Personen der religiösen Gemeinde gestellt.

- 16 Die vorliegende Arbeit kann nicht beanspruchen, für die aserbaidische Gesellschaft insgesamt zu sprechen, da die empirische Forschung ausschließlich in (ausgewählten) Institutionen in der Hauptstadt Baku durchgeführt wurde und die Ergebnisse somit keine Aussagen über die Bedeutung von islamischer Bildung bzw. Religion und Religiosität in den übrigen Regionen Aserbaidschans machen.
- 17 Das Projekt selbst war in den Jahren 2001-2004 an der Fakultät für Orientalistik der Universität Bochum unter der Leitung von Herrn Prof. Dr. Stefan Reichmuth (Bochum), Herrn Prof. Dr. Fikret Adanir (Bochum) und Frau Prof. Dr. Anke von Kügelgen (Bern) sowie unter der Koordination von Herrn Prof. Dr. Raoul Motika (Hamburg) angesiedelt. Projektpartner waren Tatarstan (Russische Föderation), Abteilung für Geschichte, Universität Kasan, Dagestan (Russische Föderation), Institut für Geschichte, Ethnografie und Archäologie, Machatschkala, Aserbaidschan, Institut für Orientalistik der aserbaidischen Akademie der Wissenschaften, Baku, Usbekistan, Staatliches Institut für Orientalistik, Taschkent und Kasachstan, Institut für Orientalistik der kasachischen Akademie der Wissenschaften, Almaty. In jedem Land waren je zwei Forscher beteiligt; darüber hinaus waren drei deutschsprachige Promovenden in das Projekt eingebunden. Das Projekt wurde finanziert von der Stiftung Volkswagenwerk im Rahmen des Programms „Zwischen Europa und Orient – Mittelasien/Kaukasus im Fokus der Wissenschaft“ (VW-Stiftung, Hannover).

2 Die Untersuchungsfrage und Hypothese der Arbeit

Im Folgenden wird kurz skizziert, wie der Prozess der Findung der Untersuchungsfrage und die damit verbundene Entwicklung einer Hypothese vonstatten ging.

Die ursprüngliche Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit zielte auf eine Untersuchung einer Didaktik islamischer Bildung ab. Die Überlegung dabei war, eine mögliche Kulturbezogenheit von Didaktikmodellen zu untersuchen. Als exemplarisch für die notwendige Einbettung von Didaktikmodellen z.B. in den kulturellen Kontext wurde dabei der Bildungsbegriff im bildungstheoretischen bzw. kritisch-konstruktiven Didaktikmodell von Klafki gesehen, der nur vor dem Hintergrund seiner historisch-kulturellen Gewachsenheit verstanden werden kann (Klafki, 1985: 43; Kron, 2000: 122). Weiterhin wurde ausgehend von einer Untersuchung von Kron angenommen, dass Lehrpersonen aufgrund ihrer eigenen Ausbildung und Sozialisation sowie in Zusammenhang mit persönlichen Erfahrungen als SchülerInnen, Studierende und LehrerInnen vor dem Hintergrund ihrer Erziehung und Persönlichkeit ein „heimliches“ Didaktikmodell besitzen (Kron, 2000: 14-22). Ausgangspunkt der Forschung war somit die Frage nach bestehenden didaktischen Vorstellungen bei Lehrpersonen und deren subjektiv-individueller sowie bildungstheoretischer Verortung.

In einem ersten Forschungsabschnitt wurde im Zusammenhang mit einer Fragebogenerhebung deutlich, dass das Thema einer Didaktik islamischer Bildung bei den Lehrpersonen auf wenig Resonanz stieß.¹⁸ Jedoch ereignete sich gleichzeitig im Kontext der Fragebogenerhebung ein Vorfall, der letztendlich ausschlaggebend für eine Veränderung des Erkenntnisinteresses der Arbeit und das Entstehen einer neuen Untersuchungsfrage wurde.

Kurze Zeit nach Verteilung des Fragebogens¹⁹ (mit Einwilligung der Direktion der Islamuniversität, die diesen jedoch vorher nicht zu lesen bekam) kam es zu einem für mich überraschenden Forschungsverbot von Seiten der Direktion, ohne dass eine weitere Begründung für dieses gegeben wurde. Meine Fragebögen wurden des Weiteren von der Direktion beschlagnahmt.²⁰ Erst eine Intervention unserer aserbaidshischen Projektmitarbeiter und ein von diesen durchgeführtes klärendes Gespräch mit der Direktion der Institution konnten eine erneute Forschungserlaubnis bewirken. Auf mein Nachfragen

18 Siehe dazu auch in Kapitel III (Forschungsdesign) dieser Arbeit.

19 Siehe zu näheren Informationen zum Fragebogen im Kapitel III 1.1

20 Wobei ich bereits einige Exemplare von Lehrpersonen zurückerhalten hatte. Zu deren Auswertung siehe in Kapitel III 1.1 dieser Arbeit.

bei den Projektmitarbeitern nach einer Erklärung für das Forschungsverbot und die Beschlagnahmung des Fragebogens wurde mir gesagt, dass die Frage nach der religiösen Orientierung der Lehrpersonen in den Augen der Direktion „überflüssig“ sei. Im Übrigen wurde mir nahe gelegt, Fragen nach der religiösen Orientierung in Zukunft zumindest nicht mehr direkt zu formulieren, also nicht mehr konkret zu fragen, ob jemand „Schiite“ oder „Sunnite“ sei.

Obwohl mir zu diesem Zeitpunkt der Forschung die Hintergründe der „Überflüssigkeit“ der gestellten Frage nicht klar waren, fasste ich in Anlehnung an den forschungstechnischen Hinweis von Strauss und Corbin (Strauss/Corbin, 1990: 92-93), der besagt, dass sog. Tabuthemen das besondere Forschungsinteresse des Forschers hervorrufen sollten²¹, den Beschluss, mein Erkenntnisinteresse auf die Frage nach der Bedeutung von Religion für die untersuchten Personen auch im Hinblick auf die jeweilige Institution, in der sie studieren bzw. lehren, zu richten.

Die Fragebogenerhebung und der Vorfall ereigneten sich in der Islamuniversität von Baku. Obwohl diese nur eine der untersuchten Institutionen darstellt, wurde im weiteren Verlauf der Forschung auch vor dem Hintergrund der im vorherigen Kapitel dargestellten gesellschaftspolitischen und religiösen Situation in Aserbaidschan deutlich, dass die Frage nach der Bedeutung von Religion bei den Befragten in Institutionen islamischer Bildung generell von Relevanz ist. Aufgrund der beschriebenen religionspolitischen Tätigkeiten der islamischen Emissäre in Aserbaidschan werden Fragen nach der religiösen Zugehörigkeit bzw. die Frage nach einer schiitischen oder sunnitischen religiösen Orientierung von Bedeutung für den Einzelnen und über diesen auch für die Gesellschaft.²² Denn die Studierenden werden, wie im vorherigen Kapitel schon erwähnt, in Institutionen islamischer Bildung oftmals zum ersten Mal mit „orthodoxen“²³ Islamkonzepten unterschiedlicher Prägung konfrontiert, die sich von den im Elternhaus und in der Gesellschaft erfahrenen Islamkonzeptionen wesentlich unterscheiden. Dabei kommt es bei einem Teil der Studierenden sowohl zu einer Bewusstwerdung der „eigenen ursprüngli-

21 Mit Blick auf die Beurteilung von sog. Tabuthemen schreiben Strauss und Corbin: „To emphasize our essential point: You should become very sensitive to certain words and phrases. Ones such as ‚Never‘, ‚Always‘, [...] ‚Everyone knows that’s the way it is done‘, ‚These is no need for discussion‘. Every time you hear such a phrase, you should wave a red flag – an imaginary flag, of course. These words and phrases should be taken as signals to take a closer look.“ (Strauss/Corbin, 1990: 92-93)

22 Wobei dies in erster Linie für die Studierenden in Institutionen islamischer Bildung gilt, die gesamtgesellschaftlich gesehen eine kleine Gruppe darstellen.

23 Siehe zur Verwendung des Begriffs „orthodox“ in der vorliegenden Arbeit auch in Fußnote 14.

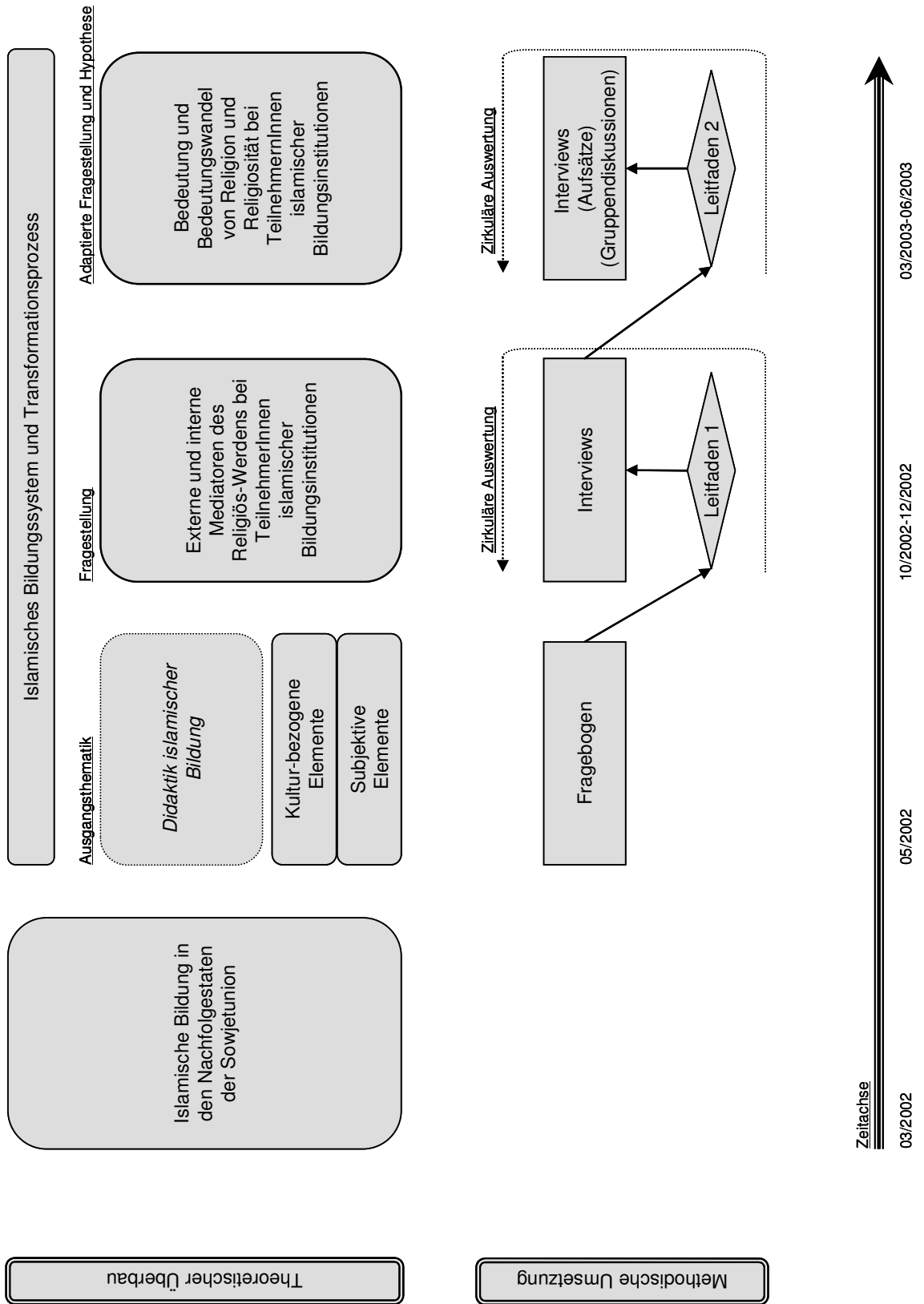
chen“ (d.h. an dieser Stelle: der im Elternhaus erfahrenen und gelebten) Religiosität sowie zu einem Wandel dieser hin zu einem „orthodoxen“ Islamkonzept in Abhängigkeit von der jeweils besuchten Bildungsinstitution bzw. von den dort unterrichtenden Religionsgelehrten.

Daraus ergibt sich weiterhin, dass die Institutionen islamischer Bildung Orte sind, an denen sich eventuelle Veränderungen des Islams im Hinblick auf die Bedeutung der Religion für die gesamte Gesellschaft herausbilden. Diese Annahme liegt vor dem Hintergrund nahe, dass an den Institutionen islamischer Bildung ReligionslehrerInnen und Imame ausgebildet werden, die zukünftig in Institutionen der Gesellschaft arbeiten und ihre erlernten Islamkonzeptionen an neue Generationen weitergeben werden.

Zum weiteren Verständnis der Arbeit soll an dieser Stelle der Prozess der Entstehung der Untersuchungsfrage und der entwickelten Hypothese zusammengefasst werden. Dies erscheint mir als notwendig, da in der hier dargestellten Untersuchung zum einen von einem möglichen Bedeutungswandel im Sinne einer Frage und zum anderen von einem angenommenen Bedeutungswandel im Sinne einer Hypothese gesprochen wird. Dabei ist dieses Oszillieren zwischen Fragestellung und Hypothese auf den zirkulären Charakter des qualitativen Forschungsprozesses zurückzuführen (Flick, 1998: 59-61), der impliziert, dass der Prozess der Datenerhebung und die Entwicklung einer Fragestellung und Hypothese ineinander übergehen und nicht wie in der quantitativen Forschung im Sinne einer linearen Abfolge zu sehen sind.

Demzufolge kristallisierte sich in einem ersten Teil der Untersuchung, der mit der Verteilung des Fragebogens im Zusammenhang steht, als Untersuchungsfrage der Arbeit die Frage nach der Bedeutung von Religion und Religiosität bei den untersuchten Personen in Institutionen islamischer Bildung heraus. Die Frage nach der Bedeutung entwickelte sich im Kontext der Datenerhebung zur weiterführenden Fragestellung, die dann lautete, ob es im Prozess einer institutionalisierten islamischen Bildung bei den Studierenden zu einem Bedeutungswandel von Religion und Religiosität kommt. Diese Fragestellung wiederum führte zur Hypothese der Arbeit, die davon ausgeht, dass es zu einem Bedeutungswandel kommt. Daraus wiederum ergaben sich weitere Fragen, die im Hinblick auf mögliche Ursachen eines Bedeutungswandels gestellt wurden.

Abbildung 2: Ablauf der Forschung



Im Kontext weiterführender Überlegungen hinsichtlich möglicher Ursachen eines Bedeutungswandels stellte sich mir im Laufe der Forschung (auch im Zusammenhang mit dem im ersten Kapitel erwähnten Interesse der postsowjetischen Gesellschaften an formalem Wissen über den Islam und an islamischer Bildung) die Frage, inwieweit das Interesse an islamischer Bildung mit „einem allgemeinen Verlust des Glaubens an den Sozialismus als ideologisches System“ (Hann, 2002: 19) zusammenhängt und Religion die Funktion zufällt, ein etwaiges Sinngebungsvakuum zu besetzen.

Im Anschluss daran wurden die in unterschiedlichen Institutionen erhobenen Daten im Hinblick auf die Frage analysiert, welche Rolle das jugendliche Alter der interviewten Personen und ihre spezifische vom Prozess der Transformation geprägte gesellschaftliche Situation hinsichtlich eines möglichen Bedeutungswandels der eigenen Religion und Religiosität spielt. Es wurde weiterhin auf der Basis der erhobenen Daten untersucht, ob sich junge Menschen, die von den wirtschaftlichen und sozialpsychologischen Folgen des Transformationsprozesses betroffen sind, von „orthodoxen“ Islamkonzepten angesprochen fühlen, weil diese eventuell zur Gestaltung und Strukturierung eines alternativen Lebensentwurfs beitragen können. Weiterhin wurde gefragt, welche Position das Lehrpersonal in den Prozessen islamischer Bildung einnimmt und welche Aspekte in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden einen möglichen Bedeutungswandel von Religion und Religiosität unterstützen bzw. verhindern.

Es wird dabei angenommen, dass die Bedeutung und ein möglicher Bedeutungswandel sowohl das Ergebnis einer Interaktion der AkteurInnen (SchülerInnen, Studierenden und Lehrpersonen) untereinander als auch Ergebnis von strukturfunktionalen²⁴ Einflüssen durch die jeweiligen Bildungsinstitutionen sind. Die Untersuchung wird als akteursbezogene Institutionenanalyse bezeichnet, da davon ausgegangen wird, dass über die qualitative Untersuchung der einzelnen Akteure auf die jeweilige Institution und deren islamisches Bildungskonzept Rückschlüsse gezogen werden können.

24 Mit strukturfunktionalen Einflüssen durch Bildungsinstitutionen ist gemeint, dass Bildungsinstitutionen wie Schulen und Hochschulen Orte sind, an denen sich pädagogische Prozesse der Erziehung und Bildung realisieren können (Kron, 2001: 284) durch z.B. Lehrmittelausstattung und Räumlichkeiten (Fend, 1980: 2), aber auch durch die Einstellung von ausgewähltem Lehrpersonal.

3 Der Stand der Forschung

Die Frage nach der Rolle des Islams in den heute unabhängigen Staaten der ehemaligen Sowjetunion sei primär mit Blick auf die Rolle der islamischen Bildung zu stellen (Balci, 2004: 2). Sowohl in Aserbaidshan selbst als auch in Europa und Amerika stehe das Thema der islamischen Bildung inzwischen im Fokus des wissenschaftlichen Interesses (Balci, 2004: 2). Balci selbst gibt in seinem Artikel einen ersten Überblick über seine wissenschaftlichen Recherchen in Baku sowie in verschiedenen aserbaidshanischen Regionen. Laut Balci ist die Rolle des Islams im stattfindenden Transformationsprozess des aserbaidshanischen Bildungssystems noch unklar, im Wesentlichen entfaltet sich die Debatte jedoch vor dem Hintergrund der Tätigkeiten der islamischen „missionnaires qui déferlent sur l’Azerbaïdjan depuis son indépendance“ (Balci, 2004: 2). Dabei werde von Teilen der Regierung in der Eingliederung einer islamischen Bildung in das staatliche Bildungssystem eine Chance gesehen, den missionarischen Tätigkeiten in ganz Aserbaidshan entgegenzuwirken. Weiterhin gebe eine Eingliederung in das staatliche Bildungssystem die Möglichkeit einer Kontrolle des islamischen Bildungssektors. Neben den Recherchen von Balci sind es diejenigen von Øskarov²⁵ (Øskarov, 2004), die zum einen große Aktualität besitzen und zum anderen einen direkten Bezug zum Thema der islamischen Bildung in Aserbaidshan nehmen. Ebenso hat Motika in zahlreichen Beiträgen grundlegende Informationen zur Rolle des Islams in Aserbaidshan geliefert und dabei Bezüge zu Fragen der islamischen Bildung hergestellt (Motika, 2001a; Motika, 2004b). Ein prägnanter Überblick zum Stand der islamischen Bildung in Aserbaidshan findet sich auch in einer gemeinsamen Veröffentlichung von Motika und Balci (Balci/Motika, 2007).

Erwähnenswert sind weiterhin die Untersuchungen von Hikmət Hacıadə, stellvertretender Leiter des FAR CENTRE (Centre of Economic and Political Research) in Baku, der sich im Zusammenhang mit dem Thema Islam mit Fragen der Menschen- bzw. Minderheitenrechte auseinandersetzt (Hacıadə, 1998) und sich mit der Frage eines liberalen Islams in Aserbaidshan beschäftigt (Hacıadə, 2004). Vor allem die lange Zeit der Erfahrungen, die Aserbaidshan mit dem Säkularismus gemacht hat und die es laut Hacıadə von den Ländern des Nahen und Mittleren Ostens unterscheidet, hält er für eine gute Ausgangsbasis im Hinblick auf die Etablierung eines liberalen Islams (Hacıadə, 2004: 5). Eine bedeutende Rolle im Zusammenhang mit Islam und

25 Elçin Øskarov war aserbaidshanischer Doktorand des Projekts „Islamische Bildung in der Sowjetunion und ihren Nachfolgestaaten“ und ist heute (2007) der Stellvertreter des Religionsministers in Aserbaidshan.

islamischer Bildung in Aserbaidtschan spielen auch die Arbeiten von Nəriman Qasımoğlu, einem in Aserbaidtschan bekannten Orientalisten und muslimischen Intellektuellen, der eine Übersetzung des Korans ins Aserbaidtschani-sche vorgenommen hat und u.a. zu politischen und verfassungsrechtlichen Fragen des Islams und der islamischen Bildung in Aserbaidtschan forscht (Qasımoğlu, 2003). Des Weiteren beschäftigt sich noch Altay Göyüşov (Göyüşov, 2005) aus einer historischen Perspektive mit dem Islam und isla-mischer Bildung in Aserbaidtschan. Zu nennen sind auch die Veröffentlichun-gen von Ingrid Pfluger-Schindlbeck, die sich aus einer ethnologischen Per-spektive mit Fragen von Verwandtschaft, Religion und Geschlecht in Aser-baidtschan beschäftigen. Die ethnografisch gewonnenen Erkenntnisse ermög-lichen dabei Einblicke in das Religionsverständnis der muslimisch-aserbaidtschanischen Bevölkerung auf einer mikrosozialen Ebene (Pfluger-Schindlbeck, 1998; Pfluger-Schindlbeck, 2005).

Islamische Bildung in Baku/Aserbaidtschan ist eine Thematik, die im Rahmen des Projekts „Islamische Bildung in den ehemaligen Staaten der Sowjetunion“ zum ersten Mal systematisch untersucht wird. Die vorliegende Studie will dabei vor allem aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive ei-nen Beitrag leisten.

4 Der Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist in sechs große Kapitel aufgeteilt. Im Anschluss an die Einlei-tung erfolgt in Kapitel 1.1 ein historischer Rückblick auf die Rolle des Islams und der Bildung im sowjetischen Aserbaidtschan. In Zusammenhang mit der Rolle des Islams werden die Säkularisierungsmaßnahmen des sowjetischen Regimes thematisiert (Kapitel I 1.1.1). Dann folgt ein Überblick über Ent-wicklungen im Bereich der Bildung (Kapitel I 1.2), der vor allem auf die Ent-stehung einer aserbaidtschanischen Intelligentsia und der mit dieser eng ver-knüpften Reformbewegung des Dschadidismus²⁶ eingeht (Kapitel I 1.2.1). Im Anschluss daran werden die Auswirkungen der Säkularisierungsmaßnahmen und der Bildungsreformen im Hinblick auf eine veränderte Stellung der Frau-en dargestellt (Kapitel I 1.2.2). Der historische Rückblick wird dabei als not-wendig angesehen, um die Rolle des Islams und der islamischen Bildung in der heutigen Gesellschaft vor allem im Hinblick auf Prozesse der Säkularisie-rung zu verstehen, die in dieser Arbeit im Kontext der untersuchten Bedeu-tung und dem angenommenen Bedeutungswandel von Religion und Religiosi-tät eine wichtige Rolle spielen.

26 Siehe zum Dschadidismus in Kapitel I 1.2.1

In Kapitel I 2 wird auf die Situation des Islams und der Bildung im postsowjetischen Aserbaidschan eingegangen. Das Unterkapitel I 2.1 zur Rolle des Islams gliedert sich dabei in drei weitere Teilkapitel, in denen auf den Islam in Zusammenhang mit politischen Entwicklungen (Kapitel I 2.1), auf die Rolle des Islams in der Gesellschaft (Kapitel I 2.1.2) sowie auf Fragen nach dem Verhältnis von Staat und Religion (Kapitel I. 2.1.3) eingegangen wird.

Das Unterkapitel zur Rolle der Bildung (Kapitel I 2.2) im postsowjetischen Aserbaidschan beschäftigt sich zum einen mit Fragen zum islamischen Bildungssektor (Kapitel I 2.2.1) sowie zum säkularen Bildungssektor (Kapitel I 2.2.2). Die Darstellung der Situation auch des säkularen Bildungssektors ist insofern wichtig, als sich die Attraktivität des islamischen Bildungssektors unter anderem aus den Problemen des säkularen Bildungssektors erklären lässt. Im Anschluss daran erfolgt ein Exkurs auf die Bildungspolitik der Türkei im postsowjetischen Raum (Kapitel I 2.2.3). Dieser Exkurs wird als wichtig angesehen, da zwei Institutionen islamischer Bildung, die im Kontext der Datenauswertung eine bedeutende Rolle spielen, Resultat dieser Bildungsaktivitäten sind und somit der Exkurs einem besseren Verständnis der Daten, die in diesen Institutionen erhoben wurden, dient.

Kapitel II stellt den ersten Teil des analytischen Bezugsrahmens der Arbeit dar, vor dessen Hintergrund die im Kontext der Untersuchung erhobenen Daten analysiert werden. In einem ersten Teil (Kapitel II 1) wird dabei gefragt, wie die Faktoren Transformationsprozess (II 1.1), jugendliches Alter und mögliche Funktionen von Religion (Kapitel II 1.2) sowie Autorität in (religiös-islamischen) Bildungs- und Erziehungsprozessen (Kapitel II 1.3) mit Blick auf die Ursachen eines möglichen Bedeutungswandels von Religion und Religiosität zusammenwirken.

Im zweiten Teil des analytischen Bezugsrahmens wird gefragt, ob ein möglicher Bedeutungswandel von Religion und Religiosität als eine Konversion von „unsichtbarer“ zu „sichtbarer“ Religion verstanden werden kann (Kapitel II 2). Theoretisch wird dabei im ersten Unterkapitel „aserbaidschanisch-muslimische“ Religion und Religiosität vor dem Hintergrund der im historischen Kapitel dargestellten gesellschaftlichen Entwicklungen als „unsichtbare Religion“ im Sinne des Verständnisses von Luckmann (Luckmann, 1991) definiert (Kapitel II 2.1). Dabei geht es im Wesentlichen darum, islamische Religion und Religiosität in ihrer Bedeutung für die Mehrheit der aserbaidschanischen Bevölkerung als Ausgangspunkt eines möglichen Bedeutungswandels aufzuzeigen (Kapitel II 2.1.1). Zur Darstellung des Bedeutungswandels wird dann im Weiteren auf die theoretischen Überlegungen von Assmann (Assmann, 2004) zurückgegriffen, der Luckmanns Konzept aufge-

griffen hat und eine mögliche Entwicklung von „unsichtbarer“ zu „sichtbarer“ Religion aufzeigt (Kapitel II 2.2). Es wird dabei ein normatives Konstrukt „orthodox“²⁷-islamischer Religion und Religiosität definiert (Kapitel II 2.2.1), um die Frage bzw. die Hypothese des Bedeutungswandels „operationalisierbar“ zu machen (Kapitel II 2.3).

In Kapitel III wird die methodische Vorgehensweise bei der Datenerhebung und -auswertung sowie das Sample der Forschung dargelegt. In Kapitel IV erfolgt die Darstellung der ausgewerteten Daten. Kapitel IV besteht dabei aus vier Unterkapiteln (Kapitel IV 1, IV 2, IV 3, IV 4), die sich aus den vier verschiedenen Typen der untersuchten Institutionen islamischer Bildung ergeben. Im Kontext der Auswertung wird sich dabei an folgenden Fragen orientiert:

- Wie wird „religiös sein“ (Bedeutung und Bedeutungswandel von Religion und Religiosität) von den Interviewten in Institutionen islamischer Bildung definiert?
- Kann den Institutionen im Anschluss an die Auswertung der Interviews mit den Akteuren ein je spezifisches Religions- und Religiositätsverständnis zugeordnet werden?
- Was sind die Ergebnisse der Interaktion zwischen den Lehrkräften und ihrem Islamverständnis mit den Studierenden im Hinblick auf deren Islamverständnis?
 - Kann Religiosität „anerzogen“ werden, und wenn ja, gibt es im Prozess der islamischen Bildung und Erziehung ausschlaggebende Faktoren für eine Übernahme von einem religiösen Konzept?
 - Sind die Ursachen für die Übernahme von Islamkonzepten auf der inhaltlichen, persönlichen oder institutionellen Ebene zu suchen?

In einem anschließenden Kapitel V werden die Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst und diskutiert. Die Fragen, welche Bedeutung Religion und Religiosität für die befragten Personen haben (Kapitel V 1.1), ob und inwiefern sich ein möglicher Bedeutungswandel bei den Studierenden als Wandel von einem aserbajdschanisch-muslimischen Islamkonzept hin zu einem „orthodox“-islamischen Islamkonzept bestimmen lässt und ob dieser als Konversion zu werten ist (Kapitel V 1.2), sollen beantwortet werden. Des Weiteren wird die Frage nach dem Zusammenwirken von Transformation, jugendlichem Alter und Funktionen von Religion sowie von Autorität im Kontext islamischer Bildung und Erziehung vor dem Hintergrund der ausgewerteten Daten beant-

27 Siehe zur Verwendung des Begriffs „orthodox“ in der vorliegenden Arbeit auch in Fußnote 14.

wortet (Kapitel V 1.3). Dabei wird insbesondere auf die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden und die daraus resultierenden Konsequenzen im Hinblick auf einen möglichen Bedeutungswandel von Religion und Religiosität bei den Studierenden eingegangen (Kapitel V 1.4). Außerdem wird dargestellt, inwiefern sich spezifische Islamkonzeptionen den untersuchten Institutionen zuordnen lassen (Kapitel V 1.5). Im Anschluss daran wird nach möglichen Konsequenzen der untersuchten institutionellen islamischen Bildungsprozesse mit Blick auf die aserbaidzhanische Gesellschaft und das Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen religiösen Orientierungen in dieser gefragt (Kapitel V 1.6).