

Islam in der Gesellschaft

RESEARCH

Betül Karakoç

Imaminnen und Doing Gender

Kollektive Orientierungen im
transnationalen Bildungsraum

 Springer VS

Islam in der Gesellschaft

Reihe herausgegeben von

Rauf Ceylan, Institut für Islamische Theologie, Universität Osnabrück,
Düsseldorf, Nordrhein-Westfalen, Deutschland

Naika Foroutan, Empirische Integrations & Migrationsfors, Humboldt-Univ zu
Berlin, Berliner Int, Berlin, Berlin, Deutschland

Michael Kiefer, Zentrale Poststelle (Geb. 15), Universität Osnabrück, Osnabrück,
Niedersachsen, Deutschland

Andreas Zick, Institut für interdisziplinäre Konflikt-, Bielefeld University,
Bielefeld, Nordrhein-Westfalen, Deutschland

Die Reihe *Islam in der Gesellschaft* publiziert theoretische wie empirische Forschungsarbeiten zu einem international wie national aktuellem Gegenstand. Der Islam als heterogene und vielfältige Religion, wie aber auch kulturelle und soziale Organisationsform, ist ein bedeutsamer Bestandteil von modernen Gesellschaften. Er beeinflusst Gesellschaft, wird zum prägenden Moment und erzeugt Konflikte. Zugleich reagieren Gesellschaften auf den Islam und Menschen, die im angehören bzw. auf das, was sie unter dem Islam und Muslimen verstehen. Der Islam prägt Gesellschaft und Gesellschaft prägt Islam, weil und wenn er in Gesellschaft ist. Die damit verbundenen gesellschaftlichen Phänomene und Prozesse der Veränderungen sind nicht nur ein zentraler Aspekt der Integrations- und Migrationsforschung. Viele Studien und wissenschaftlichen Diskurse versuchen, den Islam in der Gesellschaft zu verorten und zu beschreiben. Diese Forschung soll in der Reihe *Islam in der Gesellschaft* zu Wort und Schrift kommen, sei es in Herausgeberbänden oder Monografien, in Konferenzbänden oder herausragenden Qualifikationsarbeiten.

Die Beiträge richten sich an unterschiedliche Disziplinen, die zu einer inter- wie transdisziplinären Perspektive beitragen können:

- Sozialwissenschaften, Soziologie
- Islamwissenschaft
- Integration- und Migrationsforschung
- Bildungswissenschaft
- Sozialpsychologie
- Kulturwissenschaften
- Geschichtswissenschaft und
- weitere Wissenschaften, die Forschungsbeiträge zum Thema aufweisen

Betül Karakoç

Imaminnen und Doing Gender

Kollektive Orientierungen im transnationalen Bildungsraum

Betül Karakoç
Steinbach, Deutschland

Diese Studie wurde am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität (Frankfurt am Main) unter dem Namen „Betül Kafkas“ und dem Titel „Imaminnen und Doing Gender im transnationalen Bildungsraum. Eine rekonstruktive Studie zu den kollektiven Orientierungen und Modi der Bearbeitung“ als Dissertation angenommen.

1. Gutachter: Prof. Dr. Harry Harun Behr
 2. Gutachter: Prof. Dr. Dr. Mathias Rohe
 3. Gutachterin: Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu
- Datum der Disputation: 24.10.2023
Siegelziffer D.30

ISSN 2569-6203

ISSN 2569-6211 (electronic)

Islam in der Gesellschaft

ISBN 978-3-658-45742-6

ISBN 978-3-658-45743-3 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-45743-3>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2024

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jede Person benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des/der jeweiligen Zeicheninhaber*in sind zu beachten.

Der Verlag, die Autor*innen und die Herausgeber*innen gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autor*innen oder die Herausgeber*innen übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Daniel Rost

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Wenn Sie dieses Produkt entsorgen, geben Sie das Papier bitte zum Recycling.

Meinen Eltern...

Danksagung

Dissertationen erwecken primär den Anschein eine allein verfasste Schrift zu sein, ohne dass diejenigen zur Geltung kommen, die einen auf diesem Weg eng begleitet haben: An erster Stelle gilt mein Dank meinem Doktorvater *Prof. Dr. Harry Harun Behr*, der mir nicht nur Türen in der Wissenschaft eröffnet hat, sondern auch stets beratend zur Seite stand. Ohne die enge Betreuung und das Vertrauen wäre die Fertigstellung dieser Studie nicht möglich gewesen. Auch möchte ich meinem Zweitgutachter Herrn *Prof. Dr. Mathias Rohe* für die Bereitschaft danken, mich zu begleiten. Die ermutigenden Worte und der Weitblick haben mich in diesem Prozess gestärkt. *Prof.in Dr. Yasemin Karakaşoğlu* danke ich für die Erstellung des Drittgutachtens. Zudem gilt mein außerordentlicher Dank meinen Kolleginnen *Dr.in Merle Hinrichsen*, *Dr.in Iva Hradská*, *Dr.in Saskia Terstegen*, *Prof.in Dr. Meltem Kulaçatan* und *Déborah Kathleen Grün*. Mit ihren kritischen Rückfragen und dem fruchtbaren Austausch haben sie mich nicht nur inhaltlich, sondern auch emotional begleitet.

Ich bedanke mich für die Einblicke und Auseinandersetzungen mit der dokumentarischen Methode in der Forschungswerkstatt von *Prof.in Dr. Barbara Asbrand* und *Prof. Dr. Matthias Martens* sowie die gemeinsamen Rekonstruktionen von Interviewsequenzen in den von *Prof.in Dr. Merle Hummrich* und *Dr.in Merle Hinrichsen/Dr.in Saskia Terstegen* geleiteten Werkstätten. Allen Beteiligten gilt meine Wertschätzung für ihre Perspektiven auf das empirische Material.

Prof. Dr. Bülent Uçar, *Prof. Dr. Ömer Özsoy*, *Prof. Dr. Dr. Rauf Ceylan*, *Prof.in Dr. Fahimah Ulfat*, *Prof. Dr. Arndt Michael Nohl* und *Prof.in Dr. Ingrid Miehle* möchte ich für ihre Zeit danken mir bei methodischen, theologischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen zur Seite gestanden zu haben. Die

wertvollen Ratschläge haben mich in vielerlei Hinsicht vorangebracht. Herrn *Prof. Ali Dere*, *Prof. Nurullah Altaş*, *Prof. Cemal Tosun*, *Prof.in Dr. Remziye Ege* und *Prof. Hasan Onat* (†) sowie allen anderen Wissenschaftler*innen an den Universitäten Ankara, Konya und Istanbul, die mich während der Forschungsaufenthalte begleitet haben und für Interviews zur Verfügung standen, bin ich ebenfalls zutiefst verbunden. Nicht zuletzt danke ich *Prof.in Dr. Gerd Marie Ådna* und *Prof.in Dr. Masooda Bano*, die mir mit den Lehraufträgen an der Universität in Stavanger (Norwegen) und dem Forschungsaufenthalt an der Oxford-University die Möglichkeiten gegeben haben, auch für diese Studie den wissenschaftlichen Blick zu schärfen.

Mein Dank gebührt allen mutigen Interviewpartner*innen, die mir trotz der politischen Spannungen, ihr Vertrauen schenkten. Ihre Zeit und Offenheit trugen maßgeblich zur Realisierung dieser Studie bei.

Schließlich möchte ich meiner *Familie* und meinen *Freund*innen* danken, die mich in diesem Prozess emotional begleitet haben und mir immer verständnisvoll begegnet sind. Widmen möchte ich diese Arbeit meinen *Eltern*, denn ohne ihren Weitblick, ihre Ermutigung und ihr Vertrauen hätte ich diesen Weg in der Wissenschaft nicht gehen können.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Imamin: Zur begrifflichen Problematik und Festlegung	6
1.2	Aufbau der Arbeit	15
Teil I Theoretische Perspektiven		
2	Feministische Perspektiven auf Geschlecht und Geschlechterverhältnisse	19
2.1	Zur sozialen Konstruktion von „Geschlecht“: Ethnomethodologischer Konstruktivismus und Doing Gender	21
2.2	Geschlechterstereotype	24
3	Transnationalisierung in der Perspektive der Erziehungswissenschaft	29
3.1	Transnationalisierung, Transnationalität und transnationale soziale Räume	29
3.2	Transnationale Bildungsräume	36
3.3	Transnationale Bildungsorganisationen	40
Teil II Annäherungen, Forschungsstand und Gegenstandsbestimmung		
4	Moscheen und Imam*innen in erziehungswissenschaftlicher Perspektive	47

4.1	Moscheen und ihre Konstruktion(en) von Erziehungs- und Bildungsräumen	50
4.1.1	Historische Betrachtung	52
4.1.2	Selbstverständnisse und Generationen im Wandel	62
4.1.3	Angebote in non-formaler und informeller Rahmung	64
4.1.4	Imam*innen als (pädagogische) Orientierungspersonen	68
4.2	DITIB und Diyanet: Transnationale (Bildungs-)Akteure und Konstruktionen von transnationalen (Bildungs-) Räumen	83
4.2.1	DITIB- Türkisch-Islamische Anstalt für Religion e. V	84
4.2.2	Diyanet – Das Religionspräsidium in der Türkei	93
4.2.3	DITIB-Imam*innen im Fokus	102
4.2.4	UIP – Das internationale Theologieprogramm	106
4.3	(Diskursive) Konstruktionen von Geschlechterräumen	116
4.3.1	Präsenz, Engagement und Rollen von Frauen in Moscheen	116
4.3.2	Weibliche „Autoritätspersonen“ und Lehrende in Moscheen	122
4.3.3	Diyanet als Konstrukteur von Geschlecht(erverhältnissen)	125
5	Zusammenfassung und Präzisierung der Forschungsfragen	131
Teil III Methodisch-methodologische Rahmung		
6	Qualitativ-rekonstruktive Anlage	137
7	Vorgehensweise im Forschungsprozess	141
7.1	Feldzugang und ‚theorie- und erfahrungsgelitete Suchstrategie‘	143
7.2	Datenerhebung: Narrativ-Leitfadengestützte Interviews	146
7.3	Auswertung: Dokumentarische Methode	154
8	Reflexion des Forschungsprozesses	165
8.1	Rahmenbedingungen und Feldzugang	166
8.2	Datenerhebung	168
8.3	Datenauswertung	171

Teil IV Empirische Rekonstruktionen

9	Kollektive Orientierungen und Modi der Bearbeitung in den Geschlechterkonstruktionen	177
9.1	Orientierung an räumlicher Differenzenerfahrung	179
9.1.1	... im Modus der ortsbezogenen Adaptation	179
9.1.2	... im Modus der Transformation	213
9.1.3	... im Modus der kontrastierenden Gegenüberstellung	234
9.2	Orientierung an religiösen Glaubensinhalten	293
9.2.1	... im Modus der Verifizierung	294
9.2.2	... im Modus der Hingabe	304
9.2.3	... im Modus der Ablehnung	318
9.2.4	... im Modus der Falsifizierung	332
9.2.5	... im Modus der Einschränkung	348
9.2.6	... im Modus des Hinterfragens	358
9.3	Orientierung an Organisationsstrukturen	368
9.3.1	... im Modus der Beibehaltung	368
9.3.2	... im Modus der Reproduktion traditioneller Geschlechterrollen	388
9.3.3	... im Modus der Relativierung von Entwicklungen	396
9.3.4	... im Modus der kritischen Balancierung	402
9.3.5	... im Modus der Kritik und Hervorhebung des Menschseins	442
9.3.6	... im Modus der Selbstermächtigung	450
9.4	Orientierung an geschlechterbezogenen Fremderwartungen	477
9.4.1	... im Modus der Annahme	478
9.4.2	... im Modus der Kritik	495
9.4.3	... im Modus der (kontextbezogenen) Abwägung	521

Teil V Zusammenfassende Betrachtungen

10	Zusammenfassung und Abstraktion der empirischen Befunde	531
10.1	Zusammenfassende Darstellung der kollektiven Orientierungen und Modi der Bearbeitung	531
10.2	Erste Abstraktionsebene: Konjunktive Erfahrungsräume	543

10.3	Zweite Abstraktionsebene: Transnationale konjunktive Erfahrungsräume	546
10.4	Dritte Abstraktionsebene: Transnationaler Bildungsraum als Möglichkeitsraum	548
10.5	Vierte Abstraktionsebene: Doing Gender im transnationalen Bildungsraum und Gender als interdependente Kategorie	551
11	Anstöße für die Erziehungswissenschaft und Islamische Religionspädagogik	555
12	Konsequenzen für die pädagogische Praxis – ein Bewusstsein über die eigene Mittäterschaft	569
	Literaturverzeichnis	571

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1.1	Zwei Gruppen von Imaminnen in dieser Studie	5
Abb. 1.2	Bezeichnungen in der Moscheepraxis für Frauen in pädagogischen Leitungsfunktionen	7
Abb. 1.3	Übersetzungen von „Imam“ in der Fachliteratur	11
Abb. 4.1	Bezugspunkte für die Darstellung des Forschungsstandes	49
Abb. 4.2	Bundesweit organisierte Islamische (Dach-)Verbände	60
Abb. 4.3	Aufgabenbereiche der Imame (in Anlehnung an Ceylan, 2008, S. 68–73; Sankaya, 2010, S. 244; Schmid et al., 2012, S. 264–267)	69
Abb. 4.4	Beschäftigungsformen	70
Abb. 4.5	Qualifikationsarten	72
Abb. 4.6	Tätigkeitsbereiche der DITIB (in Anlehnung an die Auflistung der DITIB 2021)	90
Abb. 4.7	Abteilungen des Religionspräsidiums Diyanet (in Anlehnung an Diyanet, 2020c)	100
Abb. 4.8	Beschäftigungsformen (Hervorhebung der aus der Türkei entsandten DITIB-Imam*innen)	103
Abb. 4.9	Migrationsverlauf türkischer DITIB-Imam*innen	104
Abb. 4.10	Migrationsverlauf deutsch-türkischer Studierender des Internationalen Theologieprogramms	115
Abb. 4.11	Handlungsfelder von Frauen in Moscheen	119
Abb. 4.12	Rollen muslimischer Frauen in Moscheen (in Anlehnung an Karakoç, i.E.-b)	121

Abb. 7.1	Zirkuläres und iteratives Vorgehen für die empirische Studie	142
Abb. 7.2	Schritte der Datenerhebung nach Ort und zeitlicher Abfolge	143
Abb. 7.3	Überblick zu den Interviewpartnerinnen der Studie	146
Abb. 7.4	Zu verhindernde Markierung im Vorfeld	149
Abb. 7.5	Demarkierung und Offenheit für mögliche In-Bezug-Setzungen der Orientierungen zu den Organisationen (DITIB, theologische Fakultät)	149
Abb. 9.1	Kollektive Orientierungen in den Geschlechterkonstruktionen im Überblick	177
Abb. 9.2	Orientierung an räumlicher Differenzerfahrung und Modi der Bearbeitung im Überblick	179
Abb. 9.3	Orientierung an religiösen Glaubensinhalten und Modi der Bearbeitung im Überblick	294
Abb. 9.4	Orientierung an Organisationsstrukturen und Modi der Bearbeitung im Überblick	368
Abb. 9.5	Orientierung an geschlechterbezogenen Fremderwartungen und Modi der Bearbeitung im Überblick	478
Abb. 11.1	Anstöße für die Erziehungswissenschaft und Islamische Religionspädagogik auf der theoretischen (TE) und kontextuellen Ebene (KE)	556

Tabellenverzeichnis

Tab. 1.1	Rahmungen und Übersetzungen des Imam-Begriffs	10
Tab. 2.1	Eine Taxonomie von Geschlechterstereotypen (Eckes, 2010, S. 182)	26
Tab. 3.1	Typen transnationaler sozialer Räume (Faist & Bilecen, 2020, S. 162)	32
Tab. 3.2	Nationale, internationale, transnationale Bildungsräume (Adick, 2008, S. 174)	37
Tab. 3.3	Typen transnationaler Bildungsorganisationen (Adick, 2008, S. 183)	42
Tab. 4.1	Nicht religiöse Angebote der Gemeinden (% aller befragten Gemeinden, Mehrfachnennungen) (Halm et al., 2012, S. 77)	65
Tab. 4.2	Religiöse Angebote der Gemeinden (Prozentwerte, Mehrfachnennungen, ohne Aleviten) (Halm et al., 2012, S. 74)	65
Tab. 4.3	Struktur und Abteilungen des Dachverbandes (DITIB, 2020e)	88
Tab. 4.4	Studierende und Absolvent*innen des Internationalen Theologiestudiums (alphabetisch sortiert nach Ländern und in Anlehnung an UIP, 2020b)	113
Tab. 7.1	Aufbau eines Leitfadens und Funktion der einzelnen Phasen im Überblick (Misoch, 2017, S. 71)	150
Tab. 7.2	Aspekte des Leitfadeninterviews	153

Tab. 7.3	Analyseschritte der dokumentarischen Interpretation (Nohl, 2017, S. 30; Erg. d. Verf.)	158
Tab. 10.1	Ergebnisse im Überblick	532



Einleitung

1

„Vor einer geschlechtergemischten Gruppe zu predigen widerspricht der Natur der Frau.“
(Angehende deutsch-türkische Imamin)

„Unsere Männer predigen ständig darüber,
wie eine Frau zu sein hat. [...] Ich würde sie gerne in dieser Hinsicht belehren wollen.“
(Türkische Imamin)

Subjekte sind Konstrukteure¹ von Wirklichkeit (Berger & Luckmann, 1977); Subjekte sind so auch Konstrukteure von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen. Doch was ist leitend, wenn sie

¹ In dieser Studie werden häufig die Begriffe *Konstruktion* und *Rekonstruktion*, in wenigen Fällen auch *Dekonstruktion* und *Ko-Konstruktion* angeführt. Ohne in eine tiefgreifende begrifflich-theoretische Auseinandersetzung übergehen zu können, sollen sie an dieser Stelle kurz erläutert werden: Der angeführte Konstruktionsbegriff wird in Anlehnung an erkenntnistheoretische Überlegungen verstanden. Ausgangspunkt ist dabei die Annahme, dass „Sachverhalte in der Welt nicht einfach gegeben, sondern vielmehr [...] in menschliche Bedeutungshorizonte eingebettet sind [...]“ (Babka & Posselt, 2016, S. 67); somit ist das, was wir erkennen, „Produkt bzw. eine „Konstruktion“ unseres eigenen kognitiven Systems“ (Arnold & Lermen, 2010, S. 10). Diese *Konstruktionen* werden – um es in einer Logik der konstruktivistischen Pädagogik auszudrücken – durch die *Rekonstruktionen* entdeckt (Reich, 2010, S. 119) und wiedergegeben. In dieser Annäherung an die Forschungsfrage werden somit die Konstruktionen bestimmter Räume und Diskurse – um der Systematisierung des Forschungsstandes willen – zu rekonstruieren versucht. *Dekonstruktion* meint – ebenfalls vor dem Hintergrund einer konstruktivistischen Pädagogik – das Enttarnen der konstruierten Wirklichkeit oder des Entdeckten (also des Rekonstruierten), es geht nun um das Hinterfragbar-Machen des als selbstverständlich Angenommenen, die kritische Auseinandersetzung und das „Verschieben der Blickwinkel“ (Reich, 2010, S. 121). Mit Blick auf theoretische Auseinandersetzungen im Rahmen des interaktionistischen Konstruktivismus wird *Ko-Konstruktion* als eine „gemeinsame Hervorbringung von Interaktion“ (Pustički & Schmitt, 2015, S. 184) oder „Kooperation“ (Sutter, 2009, S. 204) verstanden.

geschlechterbezogene² Aspekte thematisieren? Auf diese Frage verweisen die oben angeführten Zitate aus den Interviews mit (angehenden und bereits tätigen) *Imaminnen*³, sobald sie mit einer konstruktivistischen Perspektive gelesen werden. Sind es Geschlechterstereotype, Fremderwartungen oder Geschlechterstrukturen ihrer Moscheegemeinden, die in dem Herstellungsprozess bedeutsam werden? Oder ist etwa ihre Bildungs- bzw. Berufsmigration ein wichtiger Bezugspunkt für die Konstruktionsleistung? Mit einem rekonstruktiven Zugang wird es möglich, Orientierungen und Modi herauszuarbeiten, die für die Herstellung von Geschlecht(erhältnissen) leitend sind. Genau dieser Frage widmet sich die Studie. Aber warum ist es so wichtig, Imaminnen und ihre Orientierungen zu untersuchen?

Der Gegenstand wird aus erziehungswissenschaftlicher Sicht bedeutsam, denn Moscheen eröffnen pädagogische Räume. Sie sind außerschulische Lernorte und konstruieren durch die religiösen und pädagogischen Handlungsfelder der Imam*innen Bildungs- und Erziehungsräume in non-formaler und informeller Rahmung.⁴ Forschungen legen nahe, dass Imame als religiöse Orientierungspersonen eine wichtige lehrende und begleitende Funktion einnehmen (Ceylan, 2011, 2014). Wissenschaftliche und politische Auseinandersetzungen in den

² Es wird fortlaufend von „geschlechterbezogenen Aspekten“ und nicht von „geschlechter-spezifischen Aspekten“ gesprochen, da „spezifisch“ Eigenschaften suggeriert, die bestimmten sozial konstruierten Geschlechterkategorien zugeschrieben werden und somit Geschlechterstereotype reproduzieren (Baar, Budde, Kampshoff, & Messerschmidt, 2019, S. 12).

³ Wie in dieser Studie die Bezeichnung gefasst wird und welche begrifflichen Problematiken damit verbunden sind, wird im Laufe dieser Einleitung genauer beschrieben (in Abschnitt 1.1.).

⁴ Bildungstheoretisch werden Begriffe wie formale, informelle und non-formale Bildungssettings differenziert. *Formale Bildungssettings* (beispielsweise *Schule*, *Hochschule* und *Ausbildung*) charakterisieren sich durch ihre „planmäßig organisierte[n] [...] Rahm[ungen]“ (Dohmen, 2001, S. 18); das Lernen in formalen Bildungssettings ist „vorbereitet, nach definierten Regeln und rechtlichen Vorgaben strukturiert, ihr Erfolg wird zu messen versucht, [...] [und somit] überprüft und zertifiziert.“ (Rohlf's, 2011, S. 37; Erg. d. Verf.) Im Unterschied dazu findet Lernen in *non-formalen* Settings außerhalb des formalen Bildungssystems statt; es hat freiwilligen Charakter und zielt nicht auf bestimmte Zertifizierungen. In diesen Settings werden Lernen oder Bildung intendiert und durch die Begleitung von Professionellen pädagogisch gerahmt. Non-formale Bildungsorte können beispielsweise Jugend- oder Weiterbildungseinrichtungen sein (Bonus & Vogt, 2018, S. 26 f.). In *informellen* Bildungssettings erfolgt Lernen implizit und unbewusst; es handelt sich um Orte, die nicht pädagogisch oder institutionell gerahmt sind. Informelles Lernen kann beispielsweise in Peer-Gruppen oder im öffentlichen Raum erfolgen (Deinet & Derecik, 2016, S. 17). Somit konstruieren Moscheen Bildungs- und Erziehungsräume durch ihre Angebote, Lern- und Lehrformate in non-formaler und informeller Rahmung. Auf diese Angebote wird in Teil II kurz eingegangen.

letzten Dekaden, die lediglich Imame in Moscheen in den Blick genommen haben, trugen aber auch dazu bei, dass Frauen*⁵ als Orientierungspersonen immer unsichtbarer gemacht wurden. Imaminnen nehmen als pädagogisch Professionelle und theologisch Qualifizierte eine wichtige Rolle in der Erziehung und Bildung von muslimischen⁶ Mädchen und Frauen ein. Sie agieren in den Frauenbereichen der Moschee (als binär codierte Binnenräume⁷) und bieten ihren Schülerinnen und Gemeindebesucherinnen emotionale Unterstützung und religiöse Orientierung. Dennoch zeigen Auseinandersetzungen – selbst durch Publikationstitel wie „Imame und Frauen in Moscheen im Integrationsprozess“ (Borchard & Ceylan, 2011) –, dass nur männliche Imame als Führungspersonen in den Vordergrund gerückt werden und der Versuch, Frauen sichtbar zu machen, lediglich auf Gemeindebesucherinnen und aktive Gemeindemitglieder beschränkt wird. Solche diskursiven Figuren verweisen auf die kontinuierliche Reproduktion der Geschlechterdysbalance im Kontext von Führungskräften in Moscheen. Vor diesem Hintergrund versteht sich diese rekonstruktive Studie, die in Deutschland erstmals Imaminnen unter die Lupe nimmt, als Novum; sie versucht das sichtbar zu machen, was bislang unsichtbar geblieben ist. Gleichzeitig kann das Sichtbarmachen von Frauen in männlich dominierten Settings Empowermentprozesse anstoßen. Daher wird neben der erziehungswissenschaftlichen Bedeutung zugleich die feministische Relevanz sichtbar. Die Bedeutung

⁵ Eine Studie, die auf Geschlecht als soziale Konstruktion blickt, versteht auch Frausein als Konstruktionsleistung. Auf diesen Konstruktionsaspekt verweist das Gendersternchen. Wenn in dieser Studie von Frauen die Rede ist, dann ist ein Gendersternchen mitzudenken. Die Frauen, die in dieser Studie befragt wurden, positionieren sich alle als Frauen. Fortan wird daher der Lesbarkeit halber auf das Gendersternchen verzichtet.

⁶ Wenn von Muslim*innen die Rede ist, dann geht es um Subjekte, die als „muslimisch“ gelesen werden und sich als „muslimisch“ verstehen. Die Studie nimmt Frauen in den Blick, die sich als „muslimisch“ beschreiben.

⁷ Erziehungswissenschaftliche Untersuchungen zu Geschlechterverhältnissen betrachten Ungleichheitsverhältnisse, aber blicken in diesem Zusammenhang nicht auf binär codierte Binnenräume und ihre Akteur*innen. Mit dem Fokus auf Imaminnen und der Darstellung des thematisch zusammenhängenden Forschungsstandes zu Moscheen und ihren Strukturen werden solche Binnenräume in den Vordergrund gerückt: Diese Kombination macht sichtbar, dass neben den strukturellen und organisatorisch fundierten Dysbalancen die Mikroebene mit Blick auf ihre Akteur*innen bedeutsam ist. Denn „das Geschlechterverhältnis macht die notwendige Verbindung von Mikro- und Makroperspektive besonders dringlich, da es nicht nur durch historisch fundierte und sozialstrukturell fixierte Ungleichheiten, sondern auch durch kulturell und biographisch wandelbare Emotionen, Erwartungen und Stereotype gekennzeichnet ist“ (Bilden, 2006, S. 283).

dieser Analyseperspektive verstärkt sich zusätzlich durch die mangelnde Berücksichtigung von Religion, religiösen Räumen und Spiritualität in der feministischen Theoriebildung.

Die feministisch-erziehungswissenschaftliche Grundlegung ist nicht nur auf die Auswahl der erforschten Gruppe zurückzuführen, sondern auch auf den inhaltlichen Fokus und die Analyseperspektive: Geschlechterrelevante Aspekte in den Vordergrund zu rücken und die dahinterliegenden sozialen Konstruktionen zu untersuchen, wird vor allem aufgrund der Bedeutung von Imam*innen für die Geschlechtererziehung in Moscheen bedeutsam. Denn Imaminnen verfestigen durch ihre religiösen und pädagogischen Handlungsfelder Geschlechtervorstellungen und wirken so an der Konstruktion und Konstitution von Geschlecht mit. Durch die Untersuchung ihrer Orientierungen und der Modi der Bearbeitung werden handlungsleitende Aspekte beschreibbar und bestimmte Lernverläufe in der Geschlechtererziehung tiefgreifend verstehbar. Erkenntnisse in dieser Form decken bestimmte Dimensionen von Lern- und Lehrprozessen in Moscheen auf und lassen auf dieser Grundlage Erweiterungsanstöße für die Geschlechtererziehung zu. Die Rekonstruktionen der handlungsleitenden Aspekte verweisen zudem auf ihre Bedeutungen für die Lebenswelten der Gemeindebesucher*innen: In religiösen Settings verhandelnde teilhabende Subjekte Normativität. Die handlungsleitenden Aspekte in den Geschlechterkonstruktionen der Imaminnen können so im weiteren Sinne auch auf das Handeln und die Konstruktionen von Subjekten außerhalb ihrer Moscheen wirken.

Der Fokus in dieser Studie liegt auf Imaminnen, die mit DITIB-Moscheen in Deutschland in Verbindung stehen: Einerseits sind es türkische Imaminnen, die vonseiten des Religionspräsidiums Diyanet in die DITIB-Gemeinden nach Deutschland entsandt werden – andererseits werden auch deutsch-türkische Theologiestudentinnen als angehende Imaminnen berücksichtigt, die für den Dienst in DITIB-Gemeinden an den theologischen Fakultäten in der Türkei ausgebildet werden (siehe Abbildung 1.1).

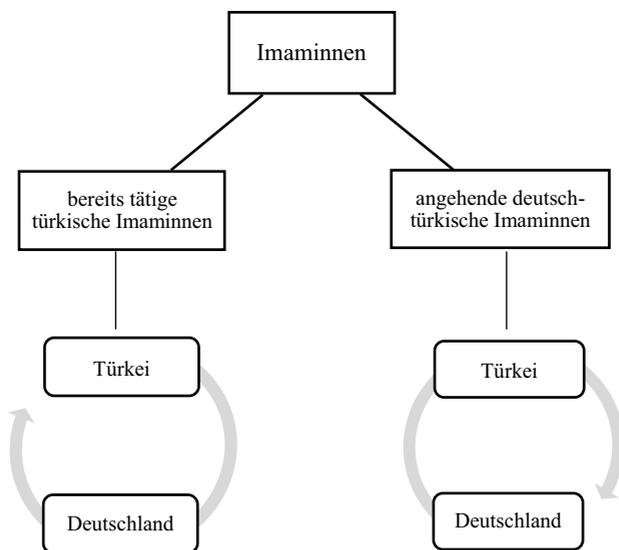


Abb. 1.1 Zwei Gruppen von Imaminnen in dieser Studie

Die Perspektive neben den bereits tätigen auf die angehenden Imaminnen zu erweitern, erweist sich insbesondere aufgrund der Entwicklungen in DITIB-Moscheen als bedeutsam, in denen Stellen von Lehrenden mit Personen besetzt werden, die in Deutschland aufgewachsen sind und in der Türkei studiert haben. Beide Gruppen, die im Dienste des Religionspräsidiums Diyanet in der Türkei und der DITIB-Gemeinden in Deutschland stehen, stellen theologisch qualifizierte und professionelle Personen dar und werden daher – im Gegensatz zu allen anderen Lehrenden – in dieser Studie in der Kategorie der Imaminnen subsumiert. Eine weitere Gemeinsamkeit ist, dass sie für ihren (angestrebten) Beruf migrieren: Türkische Imaminnen bewegen sich für den Dienst von der Türkei aus nach Deutschland – deutsch-türkische Theologiestudentinnen migrieren für das Studium von Deutschland aus in die Türkei und reisen dann für den Dienst in den Gemeinden wieder zurück. Es handelt sich also um einen antizyklischen Migrationsverlauf. Wenngleich Migrationsforscher*innen deutsch-türkische Theologiestudentinnen als *Bildungsmigrantinnen* oder türkische Imaminnen als *Arbeits- oder Diasporamigrantinnen* bezeichnen würden, ist eine eindeutige Benennung aufgrund der Diversität der Biographien und ihrer Migrationserfahrungen, die über ihre Bildungswege oder Berufstätigkeiten hinausgehen, nicht

möglich. Um die Befragten nicht in eine Kategorie einzuengen, wird auf eine solche Festlegung verzichtet. Doch allen Interviewpartnerinnen ist gemein, dass sie „zirkuläre Wanderungsverläufe“ (Stahl, 2010, S. 101) aufweisen und nicht zuletzt dadurch grenzoffene Räume konstruieren. Mit ihren Handlungen im Rahmen der transnationalen Bildungsorganisationen DITIB und Diyanet spannen sie diese Räume grenzüberschreitend auf.

1.1 Imamin: Zur begrifflichen Problematik und Festlegung

Wenn in verschiedenen Werkstattberichten, Artikeln oder im Rahmen von Tagungsvorträgen jeweils verschiedene Bezeichnungen für die interviewten Frauen* verwendet werden („theologisch ausgebildete Frauen“ in Karakoç, 2019; „Imamin“ in Karakoç, 2020c; oder „türkische Religionsbedienstete“ in Karakoç, 2022, oder im internationalen Raum „female hoca“, „female religious representatives“ oder „female authorities“), dann liegt das nicht an den unterschiedlich zu fokussierenden Rollen; vielmehr spiegeln sich darin die Unstimmigkeiten und die begriffliche Problematik wider, die diese Studie bis zur Fertigstellung der Verschriftlichung begleiteten. Am Ende bedarf es einer begrifflichen Festlegung, mit der nun die thematische Annäherung erfolgen soll.

Der Versuch, den Forschungsgegenstand zu benennen und zu fokussieren, begleitet Forschungsprozesse in unterschiedlichen Ausprägungen. Wissenschaftler*innen, die zu Lehrer*innen an Schulen forschen (Rendtorff, 2005), werden den Forschungsgegenstand eindeutig benennen können, denn die Gruppe ist benennbar – ihre Berufsbezeichnung⁸ steht im Einklang mit der alltäglichen Begriffsverwendung. Sowohl für die dienstliche Rahmung als auch für die Eltern- und Schüler*innenschaft sind es *Lehrerinnen* und *Lehrer*. Subkategorien – wie etwa Grund-, Haupt- oder Realschullehrer*innen – verweisen auf die entsprechenden Zielgruppen oder Schwerpunkte im Rahmen ihrer Berufsausübung; dennoch lassen sie sich in die Kategorie der *Lehrer*innen* subsumieren. Die Bezeichnung *Lehrer*in* kann außerhalb des institutionalisierten (formalen) Lernorts *Schule* auch in non-formalen Bildungssettings Gebrauch finden; Letzteres bezieht sich beispielsweise auf *Nachhilfelehrer*innen*, und dies auch ohne eine notwendige amtliche Berufung. Dennoch handelt es sich im Kontext von Schule um einen

⁸ Der Begriff „Lehrer*in“ spiegelt auch eine Statusgruppe wider. Sie verfügen über einen Beamtenstatus und sind Teil der Exekutive. Vor diesem Hintergrund entsteht die Frage, ob Imam*innen eine Statusgruppenidentität aufweisen und wie sich diese Statusgruppenbildung im Migrationskontext verhält.

geschützten Titel, dessen Amts- und Alltagsbezeichnung übereinstimmen. Die Bezeichnung für die erforschten Frauen in dieser Studie in einer solchen Denkklogik zu konkretisieren, stößt an seine Grenzen: Zurückzuführen ist dies einerseits auf die Informalität des Lernorts Moschee sowie ihrer Strukturen und der damit verbundenen nicht-amtlichen bzw. inoffiziellen Bezeichnungen ihrer Lehrenden. Andererseits stehen verschiedene offizielle Bezeichnungen und Alltagsbezeichnungen im Raum, die allerdings unterschiedliche Rollen und Handlungsfelder evozieren⁹ (siehe Abbildung 1.2).

- | | |
|---|----------------------------------|
| • Religionsbeauftragter (tr. <i>din görevlisi</i>) | • Predigerin (tr. <i>vaize</i>) |
| • Koranlehrerin (tr. <i>kuran kurs öğreticisi</i>) | |
| • Weibliche Religionsbedienstete, religionsbeauftragte Frau (tr. <i>bayan din görevlisi</i>) | |
| • Imamin (tr. <i>imam</i>) | |
| • Ältere Schwester (tr. <i>abla</i>) | • Lehrerin (tr. <i>hoca</i>) |

Abb. 1.2 Bezeichnungen in der Moscheepraxis für Frauen in pädagogischen Leitungsfunktionen

Religionsbeauftragte (tr. *din görevlisi*) oder *religionsbeauftragte Frau* (tr. *bayan din görevlisi*) verweisen auf Amtsbezeichnungen im Rahmen des Religionspräsidiums¹⁰. Daneben haben sich weitere wie Predigerin (tr. *vaize*) oder Koranlehrerin (tr. *kuran kurs öğreticisi*) etabliert, die jeweils unterschiedliche Arbeitsbereiche implizieren. Während die *Religionsbeauftragte* qua Bezeichnung auf mehrere Schwerpunkte in ihrer Tätigkeit verweist, scheinen *Predigerinnen* und *Koranlehrerinnen* speziell für die Tätigkeiten des Predigens bzw. Lehrens des Koran abgeordnet zu werden. All diese offiziellen Dienstbezeichnungen finden im Moscheealltag jedoch weniger Verwendung. Vielmehr zeigen Untersuchungen,

⁹ Dabei werden nur Bezeichnungen berücksichtigt, die in türkischen Moscheegemeinden festgehalten werden können. Mit türkischen Moscheen sind in dieser Studie jene gemeint, die als „türkisch“ gelesen werden und die sich laut Eigenbeschreibung als „türkische“ oder „türkisch-deutsche“ Moschee bezeichnen. Daher wird nun im weiteren Verlauf der Studie auf solche Bezeichnungen wie „als türkisch markierte“ oder „als türkisch gelesene“ verzichtet.

¹⁰ Näheres zum Religionspräsidium in Teil II.

die unter anderem auch türkische Moscheen in den Blick nehmen (wie beispielsweise Akça, 2020; Bayrak, 2022; Rückamp, 2021), dass sich im Alltagsgebrauch die Bezeichnung „*Hoca*“ vorfinden lässt. Sie lässt sich allerdings als Ansprache für männliche und weibliche Lehrende und als *allgemeine* Bezeichnung für wissende, weise und wegweisende Menschen¹¹ (Karakurt, 2017, S. 133) verstehen, die im türkischen Sprachraum an jene Menschen gerichtet wird, denen in gewisser Weise das (offizielle oder inoffizielle) Expert*innen-Sein zugeschrieben werden soll. Während „*Öğretmen*“ für die offizielle Ansprache der Lehrer*innen im türkischen Sprachgebrauch steht, findet die Bezeichnung *Hoca* oder *Hocam* (mein Lehrer) sowohl in Bildungsinstitutionen (bspw. Schule, Universität, Moschee oder Nachhilfezentrum) als auch außerhalb solcher formellen Kontexte als Expertenbezeichnung Verwendung (Karakurt, 2017, S. 335).¹² Sie ist somit gekennzeichnet durch einen informellen Charakter und eine breite Alltagsverwendung, unter der jegliche Lehrende in Moscheen subsumiert werden können. Zudem lässt sich die Bezeichnung „*ältere Schwester*“ (tr. *abla*) beim Untersuchen der Forschungsliteratur¹³ finden (Amirpur, 2020; Kıpçak, 2022); sie meint aber in Lern- und Lehrkontexten in Moscheen diejenige, die aufgrund ihrer Erfahrung für die Wissensvermittlung an jüngere Gemeindemitglieder als kompetent eingestuft wird und nicht zwangsläufig eine Qualifikation aufweist.

Wie lässt sich dann die fokussierte Expertinnengruppe in dieser Studie bezeichnen?

Der Versuch, die erforschte „*weibliche, theologisch ausgebildete Expertinnengruppe*“ mit solchen Bezeichnungen zu fokussieren, scheitert. Denn zum einen schränken die amtlichen Bezeichnungen (wie *Predigerin* oder *Koranlehrerin*) die Handlungsfelder der Frauen ein – sie sind in der Berufsausübung in deutschen Moscheen breiter angelegt, als dass es eine solche Berufsbezeichnung treffen würde. Die offiziell-amtliche Bezeichnung *Religionsbeauftragte* oder *religionsbeauftragte Frau* heranzuziehen fokussiert nur die bereits entsandten türkischen Frauen. Doch wissenschaftliche Auseinandersetzungen zeigen, dass die Gruppe der theologisch ausgebildeten Expert*innen in DITIB-Moscheen bei Weitem nicht nur auf die türkischen Religionsbediensteten zu beschränken ist. Breiter angelegte informelle Bezeichnungen wie *Schwester* oder *Hoca* erweisen sich als

¹¹ Original: „İnsanlara yol gösteren, bilgelik ve hikmet sahibi kişilerdir.“ (Karakurt, 2011, S. 133).

¹² Original: „Türk kültürü içerisinde tecrübeyi ve bir işin özünü anlamış olacak kadar bilgili, bilinçli, ustalaşmış, uzmanlaşmış, teknik bilginin ötesinde bir anlayışa sahip kişiyi ifade etmekte kullanılan bir sıfat veya doğal bir unvandır.“ (Karakurt, 2017, S. 335).

¹³ Sie wird in Teil II dieser Studie näher skizziert.

unspezifisch. Denn sie zeichnen eine – um es mathematisch auszudrücken – Implikationsrichtung: Jede Schwester, die eine lehrende Funktion in der Moschee innehat, oder jede Predigerin und Koranlehrerin ist eine *Hoca* per definitionem, *aber* – und daher die Implikation und keine Äquivalenz – nicht jede *Hoca* ist eine Predigerin, eine Koranlehrerin oder Religionsbedienstete im amtlich-offiziellen Sinne. Daher wird für die Zwecke dieser Arbeit der Begriff „Imamin“ bevorzugt.

Imaminnen als theologisch ausgebildete Expertinnen, Religionslehrerinnen und religiöse Orientierungspersonen in Moscheen¹⁴

Zunächst zur Etymologie: Der Begriff „*Imam*“ stammt aus dem arabischen Sprachraum¹⁵; somit bezeichnet *Imam* allgemein jene Person, die vorne steht. Theologen greifen für die Definitionen neben der Etymologie auf den Koran zurück:

„Und wir machten welche von ihnen zu Vorbildern, die (ihre Gefolgschaft) nach unserem Befehl leiteten, nachdem sie sich geduldig erwiesen hatten und von unseren Zeichen überzeugt waren“ (32:24).¹⁶

„Und (damals) als Abraham von seinem Herrn mit Worten auf die Probe gestellt wurde! Und er erfüllte sie. Er sagte: Ich will dich zu einem Vorbild für die Menschen machen“ (2:124).¹⁷

Den Begriff „*Imam*“ im letzten Vers übersetzen Bobzin (2019, p. 23) mit *Leitbild*, Henning (2010, p. 20) wiederum mit *Leiter*, *Führer* und *Vorbeter*, in einer früheren Auflage (Henning, 1999, S. 40) zusätzlich mit *Vorsteher* und Khoury (2007) mit *Vorbild*. Werden zusätzlich Lexikoneinträge nach dem Begriff durchsucht, zeigen sich folgende Beschreibungen unterschiedlicher Natur (siehe Tabelle 1.1).

¹⁴ Einige Darstellungen von Begriffsdefinitionen wurden bereits in (Karakoç, 2020c) versucht.

¹⁵ Die arabische Vokabel *imām* entstammt dem Wortfeld *amma* für *vorausgehen*, *aufsuchen*, *sich begeben*, für Schiffe auch *einen Hafen anlaufen*. Es hat, ebenso wie im Falle von *umma* für *Nation*, *Gemeinschaft*, in der arabischen Prosodie übrigens eine weibliche Konnotation, und zwar über die Wortfeldverwandtschaft zu *umm* für Mutter, was aber auch so viel bedeutet wie *das Ursprüngliche*, *das Wahre* oder *das Eigentliche*. Die weibliche Konnotation wird durch den Koran verstärkt, wenn er in 17:70 darauf verweist, dass Gott die Menschen *trägt* – die dortige Wortwahl *hammala* bedeutet eigentlich *austragen*, *pukken*, *halten*, aber auch *beruhigen*.

¹⁶ Übersetzung nach Paret (2014, p. 291).

¹⁷ Übersetzung nach Paret (2014, p. 23).

Tab. 1.1 Rahmungen und Übersetzungen des Imam-Begriffs

<i>Definitivisch</i>	<i>Begriffsgenetisch</i>	<i>Differenztheoretisch</i>
<p>„Imam kann mehrere Bedeutungen haben. Bei den Sunniten ist der Imam der Vorbeter beim rituellen Gemeinschaftsgebet [...]. Er ist ein religiöser Beamter wie der „Khatib“ (Prediger beim Freitagsgottesdienst), „Qadi“ (Richter), „Muallim (Lehrer an einer Koranschule)“ [...] oder der „Mufti“ [...]. Imam kann auch das geistige Oberhaupt von Richtungen oder Schulen sein.“ (Tworuschka & Tworuschka, 1992, S. 66)</p>	<p>„Der Begriff Imam hat seit den Anfängen des Islams einen mehrfachen Bedeutungswandel durchlaufen. In der islamischen Literatur wird er hauptsächlich verwendet für Staatsoberhäupter, ebenso für Religionsgelehrte, die in Fragen der Rechtsauslegung Bahnbrechendes geleistet haben, ferner für Anführer religiöser und sozialer Bewegungen und für die Vorbeter einer Gemeinde bei dem Gebetsritual. Die zwei häufigsten Verwendungen beziehen sich indessen auf den Imam in den Bedeutungen Staatsoberhaupt und Vorbeter. [...]“¹⁸ (Esen, 2013a, S. 347 f.)</p>	<p>„[Die Funktion des Imam] ist es lediglich, dafür zu sorgen, daß die Gemeinde der Betenden die verschiedenen Teile des Gebets möglichst gemeinsam durchführt. Er zeichnet sich weder durch eine bestimmte Kleidung noch durch ein anderes Zeichen aus. In kleinen Gemeinden wird er aus der Gruppe der Betenden heraus formlos gewählt. Die Wahl wird als Ehre angesehen. Für seine Aufgabe benötigt der Imam keine besondere Ausbildung. Er muß lediglich in der Lage sein, das Gebet korrekt durchzuführen. Dazu muß er ausreichend Arabisch sprechen. Auch ein Sprachfehler hindert an der Erfüllung dieser Aufgabe, desgleichen körperliche Gebrechen. [...] Ihre Aufgabe ist es nicht nur, das Gebet zu leiten. Sie haben darüber hinaus noch eine Vielzahl weiterer Aufgaben im religiösen und rechtlichen Bereich, für deren Erfüllung sie auch bezahlt werden. [...] [Der Imam ist auch] Leiter der Gemeinde aller Muslime. [...] politische[r] Leiter [und] zugleich auch deren religiöser Führer.“ (Heine, 2001, S. 378–380)</p>

¹⁸ Weiterhin schreibt Esen: „Da die Bezeichnung Imam sowohl für das Staatsoberhaupt als auch für den Vorbeter im Laufe der Zeit zu Missverständnissen führte, wurde im Arabischen für Ersteren der Begriff Großimam geprägt, und die Funktion des Vorbeters wurde nunmehr als Kleinimamat bezeichnet. Die Schiiten haben eine andere Auffassung von einem Imam. Sie bezeichnen Ali, den Schwiegersohn Muhammads, und seine Nachkommen als Imame und schreiben ihnen hohe Bedeutung zu. Es wird angenommen, dass sie vor jeglichen Fehlern geschützt und frei von Sünden seien. Im Unterschied dazu wird in der sunnitischen

Auch in wissenschaftlichen Traktaten fallen in den Definitionen die Begriffe *Verwalter*, *Staatspräsident*, *Führungsperson* (E. Aslan, 2012, S. 5), *Vorbild* (H. H. Behr, 2014, S. 79) oder *Gebieten in religiösen Angelegenheiten* (Ceylan, 2011, S. 32), auch dann, wenn in empirischen Einblicken die breiten Handlungsfelder der Imame aufgezeigt werden.¹⁹ Somit lässt sich mit dem Rückgriff auf die unterschiedlichen Begriffsdefinitionen das semantische Feld wie folgt visualisieren (siehe Abbildung 1.3).

Vorbild	Prediger	Verwalter	Vorbeter
Staatsoberhaupt		Begleiter	Leiter der Gemeinde
	Anführer religiöser und sozialer Bewegungen		Führungsperson
Lehrer einer Koranschule		Richter	Staatspräsident
	Gebieten in religiösen Angelegenheiten		Religionsgelehrte
			Geistiges Oberhaupt von Richtungen und Schulen

Abb. 1.3 Übersetzungen von „Imam“ in der Fachliteratur

Es zeigen sich neben der deskriptiven Dimension der Begriffsdefinitionen auch soziale, religiöse oder politische Rollenzuschreibungen. Daneben unterstreicht die Begriffssammlung die Bandbreite der Rolle des Imams jenseits des Vorbetens. Aber der Fokus auf die Vorbeterfunktion scheint die Ursache für die Irritation zu sein, die hervorgerufen wird, wenn es um den Begriff *Imamin* geht (Karakoç, 2020c, S. 256 f.). Dass der Begriff „Imam“ im Alltag zunächst mit dem Vorbeter in Verbindung gebracht wird und Frauen diese Rolle selten in Moscheen wahrnehmen, fördert die Assoziationen dahingehend, dass mit Imaminnen diejenigen assoziiert werden, die – jenseits der Mehrheitsausrichtung innerhalb islamischer

Rechtslehre der Begriff Imam im Sinne von Vorbeter verwendet; das Amt wird als Imamat bezeichnet.“ (Esen, 2013a, S. 347 f.).

¹⁹ Die für die Studie relevante Forschungsliteratur wird im Laufe der Arbeit skizziert. Siehe für die Handlungsfelder der Imam*innen Teil II.

Glaubenspraxis – als Vorbeterin (insbesondere vor geschlechtergemischten Gruppen) fungieren (Akça, 2020, S. 241). Diese Assoziationen werden angestoßen durch Beispiele aus der Praxis. Die Diskurse verstärken dann die Fokussierung der Rolle von Imam*innen auf das Vorbeten. In diesem Zusammenhang lässt sich die Irritation dann auf folgende theologische Diskurse zurückführen:

„In der Regel wird das Amt des Vorbeters von Männern ausgefüllt. Frauen nehmen dieses Amt wahr, wenn nur Frauen die Gemeinde der Beter bilden. An großen Moscheen wird das Amt des Vorbeters heute von einem oder mehreren Männern ausgeübt, die eine theologische und juristische Ausbildung genossen haben.“ (Heine, 2001, S. 378)

Auch Esen schreibt:

„In der Gegenwart gibt es in jeder Moschee einen Mann als Imam, da die klassische Rechtslehre besagt, dass Frauen in einer geschlechtlich gemischten Gemeinde nicht als Imame fungieren dürfen. Es gibt allerdings Berichte darüber, dass der Prophet Muhammad Frauen als Imame berufen habe, wenn Gemeinden nur aus Frauen bestanden [...]. Heute wird eine Diskussion darüber geführt, ob auch Frauen als Imame gemischter Gemeinden fungieren dürfen, da dies in Einzelfällen bereits vorkommt. Die Verfahrensweise bei der Qualifizierung, Berufung und Beauftragung der Imame variiert in der islamischen Welt von Land zu Land. Grundsätzlich muss ein Imam den Koran korrekt und wohlklingend rezitieren können; er muss auch in der Lage sein, in der Gemeinde das rituelle Gebet zu leiten und die Freitagspredigt zu halten. Pflichten, die darüber hinausgehen, werden in der jeweiligen Gesellschaft unterschiedlich definiert.“ (Esen, 2013a, S. 347 f.)

Die von Esen angedeuteten historischen Beispiele für Frauen, die zur Zeit des Propheten als Vorbeterinnen sichtbar waren, beschreibt die Religionswissenschaftlerin Decker (2012) und nennt religiöse weibliche Autoritätsfiguren und Zeitzeuginnen Muhammads (wie Aisha und Umm Salama), die

„über umfangreiche Kenntnisse über die Offenbarung und Praxis verfügten. Wenn sie [...] als ‚Vorbeterinnen‘ fungiert haben, dann im Sinne religiöser Vorbilder, die eine absolut korrekte Durchführung des Gebets, Integration und Solidarität in der Gemeinschaft und vielleicht auch eine gewünschte Kontemplation des Einzelnen garantierten. Es bleibt fraglich, wie weitreichend diese Funktion innerhalb der Gemeinschaft gewesen war und was genau unter ihr zu verstehen ist [...]. Da die Überlieferungen nicht erwähnen, welche und wie viele Frauen an den Gebeten teilnahmen, bleibt ebenfalls offen, ob sich die zweite Überlieferung zu Umm Salama, in der gesagt wird, sie habe die Frauen angeführt, nur auf das Gemeinschaftsgebet der Frauen beschränkt, oder andere religiöse Praktiken impliziert. Eventuell haben die beiden Frauen nur vor den

Prophetenfrauen und vielleicht noch den eng mit diesen zusammenlebenden Frauen vorgebetet.“ (Decker, 2012, S. 343 f.)

Auf der anderen Seite benennen Wissenschaftler*innen auf der Grundlage bestimmter religiöser Überlieferungen Beispiele von Frauen, die auch vor geschlechtergemischten Gruppen als Vorbeterinnen fungiert haben sollen. Exemplarisch wird hier Umm Waraqa angeführt, die vor einer gemischten Gruppe vorgebetet habe, allerdings wird auch hier bei Nennung des Beispiels die Uneindeutigkeit markiert (Calderini, 2021, S. 101; Decker, 2012, 2021; Hammer, 2012; Stöckli, 2020, S. 70; A. Yaşar, 2013, S. 85). Die verbreitete Auffassung und Praxis in Moscheen sei aber die unhinterfragte Annahme, dass Frauen nicht als Vorbeterinnen fungieren; es bestehe mehrheitlich auch gar nicht der Wunsch einer solchen Praxis. Vielmehr würde diese Erwartung an die Moscheen herangetragen werden (Akça, 2020, S. 199). Petersen (2019, p. 2) beobachtet, dass Frauen, wenn sie einen Imam-Titel tragen, diesen auf unterschiedliche Weise ausüben: Manche Imaminnen führen religiöse Führungsaufgaben wie Beraten und Unterrichten aus, beten nicht vor, sind aber per Fremd- und Eigenbezeichnung Imaminnen. Andere wiederum verstehen darunter die Freitagspredigt und die Leitung des Gebets, während es hier auch solche Frauen gebe, die diese Aufgaben verrichten, ohne sich dabei als Imamin zu verstehen. Darüber hinaus zeigen sich jüngere Versuche von DITIB-Akteur*innen, ihre weiblichen Religionsbediensteten „Imaminnen“ zu nennen, damit den Begriff (neu) zu besetzen und möglicherweise dadurch die Deutungshoheit über das Begriffsverständnis zu übernehmen (DITIB Essen, 2020). Obwohl der Begriff eine Bedeutungsvielfalt aufweist, zeigt die Praxis dennoch eine mehrheitliche Verwendung des Imambegriffs, der (primär) auf die Vorbeterfunktion fokussiert. Die Festlegung, die Erforschten folglich Imaminnen zu nennen, lässt sich auf drei verschiedene Begründungsdimensionen zurückführen:

- **Begriffliche Dimension:**

Werden die multiplen Übersetzungen vor Augen geführt, lässt sich eine Begriffsbestimmung vornehmen, die bestimmte Funktionen ein- und ausklammert.²⁰ Da die vorliegende Studie den Fokus *nicht* auf Imaminnen setzt, die die Gebetsleitung in ihren Gemeinden übernehmen oder diese zu ihren (zukünftigen) Handlungsfeldern zählen, wird bei Verwendung des Begriffs diese Bedeutungsebene ausgeklammert; die Festlegung basiert auf einem

²⁰ In einem Interview mit dem Religionspädagogen Uçar (WDR, 2021) wird auf die Frage, ob Frauen auch Imaminnen werden dürfen, mit dem Verweis auf ein nicht eindeutiges Begriffsverständnis reagiert und die Funktion des Vorbetens ausgeklammert.

erweiterten Verständnis der Bezeichnung Imamin jenseits des Vorbetens: Sie versteht angehende und bereits tätige Imaminnen als diejenigen *Expertinnen*, die in ihren Gemeinden *Führungsaufgaben* übernehmen, die Gemeinde *leiten* und *verwalten*, die Gemeindebesucherinnen *begleiten*, die *Lehre* übernehmen und *predigen*, *Gebietler in religiösen Angelegenheiten* und *Religionsgelehrte* sind. Auch wenn in der Praxis der Begriff Imamin unterschiedliche Verständnisse und Verwendungen findet, werden hier diese Funktionen eingeklammert und das Vorbeten ausgeklammert, da sich die befragten Frauen in einer solchen Rolle nicht wiederfinden. Auf die Alltagsbezeichnung „hoca“ wird verzichtet, da sie (wie geschildert) die Gesprächspartnerinnen qua Bezeichnung zu wenig mit ihrem Expertin-Sein spezifiziert.

- **Feministische Dimension:**

Wenn also der Imam und die Bezeichnungen nicht auf das Vorbeten reduziert werden können und Imame in Moscheen diejenigen Lehrenden sind, die die Gruppe der theologisch qualifizierten Experten darstellen, die mit ihren verschiedenen Rollen unter der Bezeichnung Imam subsumiert werden, dann erscheint es auch aus feministischer Perspektive bedeutsam, das Expertinsein der Imaminnen nicht mit anderen Begrifflichkeiten abzuschwächen, sondern eine Bezeichnung auf Augenhöhe zwischen Imamen und Imaminnen zuzulassen.

- **Dimension der Neubesetzung in der Praxis:**

Dass in der Praxis die Bezeichnung nicht mehr nur auf das Vorbeten angewandt, sondern auch darüber hinaus in Anspruch genommen wird, verweist auf eine sich abzeichnende Öffnung und das Neujustieren des Begriffs für die Moscheepaxis. Dabei wird vor allem auf den jüngsten Versuch der DITIB-Akteur*innen Bezug genommen, den Begriff im Kontext ihrer Organisation neu zu besetzen und ihre Religionsbediensteten mit einem Titel „Unsere Imaminnen und Imame“ (zumindest) begrifflich gleichzustellen.