



Jugendliche im Fokus salafistischer Propaganda

Beispiele und Anregungen für die unterrichtliche
und pädagogische Praxis – Teilband 2.1

Jugendliche im Fokus salafistischer Propaganda

Beispiele und Anregungen für die unterrichtliche
und pädagogische Praxis – Teilband 2.1

IMPRESSUM:

REDAKTION:

Sybille Hoffmann (Landesinstitut für Schulentwicklung)

Felix Steinbrenner (Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg)

Florian Volm (3ALOG e.V.)

BEIRAT:

Stefanie Beck (Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg)

Frank Buchheit (Landeskriminalamt Baden-Württemberg)

Ibrahim Ethem Ebrek (Mosaik Deutschland e.V.)

Dr. Hussein Hamdan (Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart)

AUTORINNEN UND AUTOREN:

Dr. Mahmoud Abdallah (Universität Tübingen), Lena Bantel (INSIDE OUT), Dr. Tilman Bechthold-Hengelhaupt (Landesinstitut für Schulentwicklung), Stefanie Beck (Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg), Frank Buchheit (Landeskriminalamt Baden-Württemberg), Franziska Christ (freie Mitarbeiterin der Landeszentrale für politische Bildung), Mathieu Coquelin (Demokratiezentrum Baden-Württemberg), Henriette Erlewein (Käthe-Kollwitz-Schule Bruchsal), Dr. Hussein Hamdan (Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart), Sybille Hoffmann (Landesinstitut für Schulentwicklung), Dr. Henning Hupe (Universität Heidelberg), Marjam Kashefipour (BruderhausDiakonie), Maria Kechaja (BruderhausDiakonie), Winni Kitzmann (3ALOG e.V.), Tobias Krämer (Johannes-Kepler-Gymnasium Stuttgart), Luca Lampert (Käthe-Kollwitz-Schule Bruchsal), Lynn Majunke (Käthe-Kollwitz-Schule Bruchsal), Annalena May (Käthe-Kollwitz-Schule Bruchsal), Jane Mbeba (INSIDE OUT), Thomas Müller (Landesinstitut für Schulentwicklung), Nora Pilarsch (Miteinanderleben e.V.), Anna-Lena Ries (Käthe-Kollwitz-Schule Bruchsal), Linda Ries (Käthe-Kollwitz-Schule Bruchsal), Dorinda Roth (Käthe-Kollwitz-Schule Bruchsal), Dr. Martin Senz (Heinrich-Emanuel-Merck-Schule Darmstadt), Yasemin Soylu (Mosaik Deutschland e.V.), Lene Stauss (Johannes-Kepler-Gymnasium Stuttgart), Felix Steinbrenner (Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg), Teuta Thaqi (Johannes-Kepler-Gymnasium Stuttgart), Hakan Turan (Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Stuttgart), Caroline Veit (Käthe-Kollwitz-Schule Bruchsal), Florian Volm (3ALOG e.V.)

HERAUSGEBER:

Landesinstitut für Schulentwicklung

Heilbronner Straße 172, 70191 Stuttgart, www.ls-bw.de, poststelle@ls.kv.bwl.de

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg

Stafflenbergstraße 38, 70184 Stuttgart, www.lpb-bw.de, lpb@lpb-bw.de

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg

Postfach 10 34 42, 70029 Stuttgart, www.km-bw.de, oeffentlichkeitsarbeit@km.kv.bwl.de

LAYOUT UND DRUCK:

P.ART Design, www.part-design.de

Bechtle Druck & Service GmbH & Co. KG

DISCLAIMER:

Die namentlich gekennzeichneten Beiträge geben die Meinung der Autorin/des Autors wieder.

URHEBERRECHT:

Inhalte dieses Heftes dürfen für unterrichtliche Zwecke in den Schulen und Hochschulen des Landes Baden-Württemberg vervielfältigt werden. Jede darüber hinausgehende fotomechanische oder anderweitig technisch mögliche Reproduktion ist nur mit Genehmigung des Herausgebers möglich. Soweit die vorliegende Publikation Nachdrucke enthält, wurden dafür nach bestem Wissen und Gewissen Lizenzen eingeholt. Die Urheberrechte der Copyrightinhaber werden ausdrücklich anerkannt. Sollten dennoch in einzelnen Fällen Urheberrechte nicht berücksichtigt worden sein, wenden Sie sich bitte an den Herausgeber. Bei weiteren Vervielfältigungen müssen die Rechte der Urheber beachtet bzw. deren Genehmigung eingeholt werden.

AUFLAGE: 15.000 Exemplare

September 2017

Inhalt

1	Vorwort	4
2	Einleitung (<i>Florian Volm, Felix Steinbrenner, Sybille Hoffmann</i>)	5
3	Salafismus und Dschihadismus als Themen im Fachunterricht	11
3.1	Propaganda des „IS“ als Thema im Ethikunterricht der Kursstufe (<i>Dr. Tilman Bechthold-Hengelhaupt</i>)	13
3.2	Dann fang mal an zu recherchieren!“ – Überlegungen zur kompetenten Begleitung von Referaten zum „IS“ und Dschihadismus (<i>Dr. Tilman Bechthold-Hengelhaupt</i>)	20
3.3	„Und wenn es doch attraktiv wirkt?“ – Ein Expertengespräch zum Für und Wider des Einsatzes von Originalpropagandamaterial im Unterricht (<i>Stefanie Beck, Frank Buchheit</i>)	28
4	Eintägige Projektstage an Schulen	33
4.1	Humor im Islam	35
4.2	„Angst entsteht durch Unwissen“ – Zwei Schülerinnen organisieren einen Projekttag	38
4.3	„Wie könnte wohl ein deutsches Minarett aussehen?“ – Ein Aktionstag zur Prävention antimuslimischer Ressentiments	44
4.4	Diversity und Akzeptanz – „es ist okay anders zu sein“	47
5	Längerfristige Projekte und Kooperationen	51
5.1	Pädagogischer Umgang mit Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen: Das Jugendantidiskriminierungsprojekt „T.A.L.K.“ (<i>Marjam Kashefipour, Maria Kechaja</i>)	53
5.2	Befähigung zum interreligiösen und interkulturellen Dialog im Seminarkurs (<i>Dr. Henning Hupe, Winni Kitzmann</i>)	59
5.3	Frühpräventive und identitätsstärkende Arbeit mit Kindern: Das Schulkonzept „chamäLION“ (<i>Lena Bantel, Jane Mbeba</i>)	63
5.4	Interkulturelles und interreligiöses Lernen im Internet: Der Onlinekurs „Believe it or not“ (<i>Franziska Christ</i>)	68
6	Konstruktiver Umgang mit Vielfalt an der Schule – didaktische und pädagogische Handlungsanregungen	71
6.1	Anregungen zur Gestaltung von Schulstunden nach Terroranschlägen (<i>Stefanie Beck, Sybille Hoffmann</i>)	73
6.2	Religiöse Feste im Schulalltag – Handlungsempfehlungen und Chancen der interreligiösen Begegnung (<i>Sybille Hoffmann, Florian Volm</i>)	80
6.3	Vorschläge für eine identitätssensible Kommunikation mit muslimischen Schülerinnen und Schülern im Unterricht (<i>Hakan Turan</i>)	86
6.4	Umgang mit Abwertungen im Unterricht (<i>Felix Steinbrenner</i>)	94
6.5	Islam-Darstellung im Geschichtsunterricht (<i>Thomas Müller</i>)	97

Vorwort

Die vorliegende Handreichung stellt den zweiten Teil einer insgesamt dreiteiligen Publikationsreihe zur schulischen Prävention von salafistischen Ideologien dar. Mit der Publikation von Band 1 im Schuljahr 2015/2016 wurden Basisartikel bereitgestellt, anhand derer sich Lehrkräfte mit der komplexen Thematik schulischer Prävention von menschenabwertenden und antidemokratischen Haltungen vertraut machen konnten. Hierbei ging es unter anderem darum, der Frage nach den Attraktivitätsmomenten salafistischer Ideologien nachzugehen sowie aufzuzeigen, wie diesen in der Schule professionell begegnet werden kann.

Im zweiten Band galt es nun, die gewonnenen Erkenntnisse in die pädagogische und didaktische Praxis zu übersetzen. Die publizierten Beiträge reichen hierbei von Umsetzungsbeispielen aus der Schul- und Unterrichtspraxis über pädagogische Handlungsempfehlungen für konkrete Situationen bis hin zu fachspezifischen Unterrichtseinheiten und Materialien. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurde eine Unterteilung vorgenommen, wobei Teilband 2.1 aus vielfältigen Textbeiträgen besteht, die Anregungen für die pädagogische Praxis geben möchten, und Teilband 2.2 fachspezifische Unterrichtsmodule und eine Übersicht über bereits vorliegende Materialien enthält.

Das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg hat die Erarbeitung dieser Handreichungsreihe angeregt und in Auftrag gegeben. Die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg und das Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg haben in gewinnbringender Kooperation und in Begleitung durch einen Expertenbeirat die Konzeption und redaktionelle Ausarbeitung übernommen. Bei der Entwicklung des Gesamtkonzepts wurde bewusst darauf geachtet, dass muslimische und nichtmuslimische Perspektiven gleichermaßen berücksichtigt werden.

Dank gilt den Autorinnen und Autoren, die sich mit ihren unterschiedlichen Hintergründen und Perspektiven an dieser Handreichung beteiligt haben.

Dank gilt ebenso dem Beirat aus Expertinnen und Experten, die das Konzept der Publikation kontrovers diskutiert, mit ihrer fachlichen Expertise kritisch begleitet und durch eigene Beiträge ergänzt haben.

Besonderer Dank gilt dem Islam- und Gesellschaftswissenschaftler Florian Volm, der bei der Erstellung des zweiten Bands das Redaktionsteam durch seine fachlichen Kompetenzen bereichert hat.

Einleitung

(Florian Volm, Felix Steinbrenner, Sybille Hoffmann)

Die Institution Schule hat einen klar definierten Auftrag zur Erziehung und Bildung von jungen Menschen. Dieser fordert unter anderem, Kinder und Jugendliche über die Vermittlung von Wissen und die Anbahnung von Kompetenzen hinaus zur Wahrnehmung von Verantwortung, Rechten und Pflichten in Staat und Gesellschaft vorzubereiten und zur Anerkennung der Wert- und Ordnungsvorstellungen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung, zu Menschlichkeit und Friedensliebe sowie zur Achtung der Würde und Überzeugungen anderer zu erziehen.¹ Der Bildungsplan Baden-Württemberg 2016 hat diese Bildungs- und Erziehungsziele aufgegriffen und zeitgemäß ausgelegt in die fachübergreifenden Leitperspektiven einfließen lassen, welche in den einzelnen Fachplänen dann konkretisiert wurden.²

Der professionelle Auftrag von Pädagoginnen und Pädagogen in der Schule ist es also, junge Menschen dabei zu begleiten, Haltungen und Einstellungen für einen wertschätzenden und konstruktiven Umgang mit Pluralität und Differenz in einer demokratischen Gesellschaft auszubilden und die dafür nötigen fachlichen, personalen und sozialen Kompetenzen zu erwerben. Auch sollte dabei an den individuellen Potentialen der einzelnen Schülerinnen und Schüler angesetzt werden und diese in der Entfaltung ihrer Persönlichkeit und Begabungen bestmöglichst gefördert werden.³

Schulen haben damit zunächst einen positiv formulierten Auftrag, der nicht mit dem von Sicherheitsbehörden gleichzusetzen ist, die sich Verdachtsmomenten annehmen müssen und für die Abwendung von Gefahren und die Gewährleistung von Sicherheit zuständig sind. Verstörende Nachrichtenmeldungen über nach Syrien ausreisende Jugendliche oder über einen 12-jährigen Schüler, der Ende 2016 einen dschihadistisch motivierten Anschlag auf den Ludwigshafener Weihnachtsmarkt

geplant haben soll, können auch in Schulen eine Atmosphäre des Misstrauens befördern und dazu verleiten, Schülerinnen und Schüler primär auf mögliche Fehlentwicklungen und Hinwendungen zu extremistischen Positionen hin zu beobachten. Eine solche Wahrnehmung von Jugendlichen durch die „Radikalisierungsbrille“, würde aber den pädagogisch-wohlwollenden Blick auf Schülerinnen und Schüler verstellen, der in erster Linie der Suche nach den Schätzen und Talenten junger Menschen und der Förderung derselben gilt.

Dennoch dürfen auch im Raum Schule die Augen nicht vor möglichen problematischen Entwicklungen junger Menschen verschlossen werden. Schule stellt einen wichtigen Handlungsraum der Extremismusprävention dar, der nicht zuletzt durch den im Schulgesetz formulierten Auftrag zur Demokratieverziehung ableitbar ist. Durch die bestehende Schulpflicht kann hier eine hohe Zahl an Kindern und Jugendlichen erreicht werden und es können langfristige Angebote bereitgestellt werden, die das Potential für eine nachhaltige Wirkung haben. Auch kann in Schule und Unterricht zeitnah auf aktuelle Ereignisse reagiert und aktuelle Debatten aufgegriffen werden. Lehrkräfte begleiten die individuelle Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler teilweise über Jahre hinweg und können sich entwickelnde Hinwendungen zu extremistischen Ideologien frühzeitig erkennen und so möglicherweise Schlimmeres verhindern. Doch wann genau verhält sich eine Schülerin/ein Schüler „extremistisch“ bzw. spricht und handelt so?

Der Extremismusbegriff und auch der Begriff des Islamismus sind Gegenstand zahlreicher Debatten, die für die Schul- und Unterrichtspraxis nicht zielführend sind. Schulen brauchen pragmatische Anhaltspunkte, ab wann sie pädagogisch gegensteuern sollen bzw. was es im Raum Schule zu verhindern gilt. Sicherheitsbehörden, die Extremis-

¹ Vgl. § 1 Abs. 1 Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) in der Fassung vom 1. August 1983, zuletzt geändert am 09.05.2017. Online unter: www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&docid=jlr-SchulGBW1983rahmen&psml=bsbawueprod.psml&max=true; letzter Zugriff am 15.05.2017.

² Vgl. die Einführung zum Bildungsplan 2016 von Hans A. Pant. Online unter: www.bildungsplaene-bw.de/Lde/BP2016BW_ALLG_EINFUEHRUNG; letzter Zugriff am 15.05.2017.

³ Vgl. § 1 Abs. 2 SchG.

musforschung, weite Teile der Sozialwissenschaften und auch der Zivilgesellschaft nutzen Islamismus als Überbegriff für Einstellungen und Handlungen, die darauf zielen, die Religion des Islam zu instrumentalisieren und zu politisieren, um bestimmte Werte und Vorstellungen, welche den Menschenrechten widersprechen, zur verpflichtenden Norm für alle zu erheben. Im Kern lassen sich zwei grundlegende Haltungen ausmachen, denen es in der Schule entgegenzuwirken gilt: Antidemokratische Haltungen (beispielsweise die Ablehnung von Volkssouveränität und Gewaltenteilung) und menschenabwertende Haltungen (beispielsweise die Infragestellung von Menschenrechten und die Abwertung von bestimmten Gruppen).⁴

Im März 2015 hat der EU-Ministerrat für Bildung die sogenannte Pariser Erklärung („Erklärung zur Förderung von staatsbürgerlicher Bildung und der gemeinsamen Werte von Freiheit, Toleranz und Nichtdiskriminierung“) verabschiedet, die die Wichtigkeit der schulischen Zusammenarbeit in den Handlungsfeldern der Prävention auf europäischer Ebene betont und einem Maßnahmenkatalog im Bildungsbereich zustimmt. Darunter heißt es u. a.

„Wir stimmen zu, [...] eine umfassende Bildung für alle Jugendlichen zu gewährleisten, die Rassismus und jede Art von Diskriminierung bekämpft, die Demokratie und Menschenrechte fördert und die Jugendlichen lehrt, Unterschiede in Meinungen, Überzeugungen, im Glauben und den Lebensweisen zu verstehen und zu akzeptieren und Rechtsstaatlichkeit, Verschiedenheit

und Geschlechtergerechtigkeit zu respektieren.“⁵

„... den Dialog und die Zusammenarbeit zwischen allen Akteuren des Bildungswesens, insbesondere der Eltern, Familien und Anlaufstellen zu fördern und Eigeninitiative und Engagement der jungen Menschen zur Entwicklung und Stärkung von sozialem Zusammenhalt zu unterstützen.“⁶

„... Lehrkräfte in ihrer Arbeit und ihren Kompetenzen zu unterstützen und zu fördern, damit sie in der Lage sind, gegen jede Art von Diskriminierung und Rassismus Position zu beziehen, Jugendliche zu einem kritischen Umgang mit den Medien heranzuführen und den Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern und ihren vielfältigen Hintergründen Rechnung zu tragen.“⁷

Die drei Zitate aus der Pariser Erklärung zeigen, dass schulische Prävention ein weites Handlungsspektrum aufweist, das die Lehrenden und Lernenden gleichermaßen in den Blick nimmt. Schulische Prävention setzt bei der Schulentwicklung an, indem Themen wie Umgang mit Vielfalt, Antidiskriminierung und individuelle Förderung auf institutioneller Ebene in den Blick genommen werden. Sie findet dann im (Fach-)Unterricht statt, indem die unterrichteten Inhalte und zu erwerbenden Kompetenzen politische Bildung, Medienbildung, interkulturelle Kompetenzen miteinschließen.⁸ Dies bedeutet auch eine Auseinandersetzung mit ethischen und politischen Fragen, eine gemeinsame Reflexion der eigenen Werte und Überzeugungen und eine konstruktive Auseinandersetzung mit Identität, Vielfalt

⁴ Vgl. hierzu den folgenden Beitrag aus Teilband 1: Köpfer, Benno: „Versuch einer Begriffsbestimmung: Islam – Islamismus: eine schwierige Grenzziehung zwischen religiöser Überzeugung und politischer Ideologie“. In: Landesinstitut für Schulentwicklung u.a. (Hrsg.): Jugendliche im Fokus salafistischer Propaganda. Was kann schulische Prävention leisten? Teilband 1. Stuttgart, 2016: S. 68-71. Siehe ebenso: Steinbrenner, Felix und Beck, Stefanie: „Wege zu einer demokratischen Haltung in der Schule finden“. In: Landesinstitut für Schulentwicklung u.a. (Hrsg.): Jugendliche im Fokus salafistischer Propaganda. Was kann schulische Prävention leisten? Teilband 1. Stuttgart, 2016: S. 101-103.

⁵ Bildungsminister der Europäischen Union (Hrsg.): „Erklärung zur Förderung von staatsbürgerlicher Bildung und der gemeinsamen Werte von Freiheit, Toleranz und Nichtdiskriminierung“. Paris, 2015. Online unter: www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Demokratie-gestalten/EU-Ministerrat_Erklärung.pdf; letzter Zugriff am 15.05.2017.

^{6,7} Ebd.

⁸ Hier sind die im Bildungsplan 2016 verankerten Leitperspektiven „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV)“, „Prävention und Gesundheitsförderung (PG)“ sowie „Medienbildung (MB)“ von besonderer Bedeutung. Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): „Verweisstruktur der Leitperspektiven“. Online unter: www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_LP; letzter Zugriff am 15.05.2017.

und Zugehörigkeit; und es betrifft immer auch die Haltungen und Einstellungen der Lehrkräfte und deren pädagogischen Umgang mit Lernenden in Schulen, deren Schülerschaft zunehmend vielfältiger wird. Beziehungs- und Beratungskompetenz sind hier ebenso gefragt wie das professionelle Einschreiten in Situationen, die für ein friedliches Zusammenleben an der Schule problematisch sind. In besonderem Maße stellt sich auch die Frage nach einem lebensweltbezogenem Umgang mit Religiosität und Frömmigkeit sowie die Auseinandersetzung mit theologischen Inhalten.

Die Vielfalt der Herausforderungen und Handlungsfelder, die sich immer auch mit allgemeinen Ansätzen der Gewaltprävention, der Demokratiepädagogik und des Umgangs mit Diskriminierungs- und Entfremdungserfahrungen überschneiden, hat sich bereits im Teilband 1 dieser Handreichungsreihe niedergeschlagen. Zu Recht wurde dort auch die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen schulischer Extremismusprävention aufgeworfen mit dem Ziel, das schulische Handlungsfeld in Abgrenzung zu anderen Akteuren klar zu umreißen. Dabei wurde deutlich, dass insbesondere die Unterscheidung zwischen Ansätzen der Prävention (die im Vorfeld und in Frühphasen ansetzt) und Maßnahmen der Distanzierungsarbeit bzw. Deradikalisierung (mit Personen, die bereits Kontakte zur salafistischen Szene haben und diese Ideologien und Haltungen internalisiert haben) von Bedeutung ist. Abwendung von Gewalt bzw. das Entgegenwirken gegen bereits einsetzende Radikalisierungsprozesse sind keine primär schulische Aufgabe. Doch auch im Bereich von Prävention gilt, dass Schule auf die Kooperation mit anderen Expertinnen und Experten bauen muss. Prävention ist immer auch Öffnung

– interkulturelle Öffnung, aber auch Öffnung von Schule im Hinblick auf lokal und kommunal verankerte Präventionsansätze und die Zusammenarbeit mit anderen Bildungsträgern in der Kommune.⁹ Im Teilband 1 dieser Handreichungsreihe wurden die Kontaktdaten entsprechender Akteure in Baden-Württemberg zusammengestellt, die in den Bereichen Extremismusprävention und Deradikalisierung von den Schulen kontaktiert werden können.¹⁰

„Prävention zielt darauf, Alternativen zu salafistischen Deutungs- und Gemeinschaftsangeboten sichtbar zu machen und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Sie wendet sich an Jugendliche und junge Erwachsene unabhängig von Religion und Herkunft...“¹¹

Für schulische Prävention bedeutet dies zunächst, grundsätzlich von einer selektiven Prävention, die bestimmte Zielgruppen, z. B. muslimische oder geflüchtete Schülerinnen und Schüler, gezielt in den Fokus nimmt, Abstand zu nehmen und alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von Herkunft, Religion etc. bei der Entwicklung von Präventionskonzepten im Blick zu haben. Auch gilt es sich bewusst zu sein, dass auch Schülerinnen und Schüler mit sogenanntem Migrationshintergrund in Deutschland sozialisiert sind, dass Jugendliche transkulturelle Identitäten und Mehrfachzugehörigkeiten haben und so beispielsweise Deutschsein und Muslimsein kein Widerspruch ist.

Dieser universelle und inklusive Ansatz wurde bereits im Teilband 1 der Handreichungsreihe verfolgt und soll im vorliegenden Folgeband konsequent fortgeführt werden. Prävention heißt in diesem Zusammenhang, die Resilienz aller Kinder und Jugendlichen grundlegend und weitgehend unspezifisch zu stärken und so der Entwicklung von

⁹ Die Autorinnen und Autoren des HSK-Reports 6/2016 verweisen in ihren Handlungsempfehlungen auf das besondere Gewicht einer Sozialraumorientierung von Schule im Bereich der Präventionsarbeit. Vgl. El-Mafaalani, Aladin [et al.]: „Ansätze und Erfahrungen der Präventions- und Deradikalisierungsarbeit“. HSK-Report Nr. 6/2016: S. 28.

¹⁰ Vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung u.a. (Hrsg.): Jugendliche im Fokus salafistischer Propaganda. Was kann schulische Prävention leisten? Teilband 1. Stuttgart, 2016: S. 121-127.

¹¹ El-Mafaalani, Aladin [et al.]: „Ansätze und Erfahrungen der Präventions- und Deradikalisierungsarbeit“. HSK-Report Nr. 6/2016: S. III.

¹² Frank Buchheit hat in seinem Beitrag im Teilband 1 dieser Handreichungsreihe darauf hingewiesen, dass ein solcher präventiver Ansatz schlichtweg auch „Bildung“ genannt werden kann. Vgl. Buchheit, Frank: „Bildung – Prävention – Intervention. Klärungsversuche im Bereich der ‚Islamfeindlichkeit‘ und ‚Islamismusprävention‘“. In: Landesinstitut für Schulentwicklung u.a. (Hrsg.): Jugendliche im Fokus salafistischer Propaganda. Was kann schulische Prävention leisten? Teilband 1. Stuttgart, 2016: S. 27-31.

antidemokratischen und menschenabwertenden Haltungen zu einem frühen Zeitpunkt entgegenzuwirken.¹² Sind im Rahmen bestimmter Fächer, z. B. im islamischen Religionsunterricht, spezifische Zielgruppen angesprochen, so stellt dies keinen Widerspruch zu diesem Ansatz dar – grundsätzlich sollte bei der Entwicklung und beim Einsatz entsprechender Module immer mitgedacht werden, ob die Inhalte nicht auch im Rahmen anderer Fächer (z. B. Ethik) für eine größere Zielgruppe geöffnet werden können.

Schule und Unterricht sollten sich aber gleichzeitig auch der Wirkmächtigkeit von Gruppenkonstruktionen in gesellschaftlichen Diskursen bewusst sein, die auch an den betroffenen Schülerinnen und Schülern nicht wirkungslos vorbeigehen. Stigmatisierende Diskurse über Gruppen wie „die Muslime“, „die Nafris“ und Darstellungen eines rückständigen und gewaltbereiten Islam, der im Gegensatz zu einem modernen und aufgeklärten Europa konstruiert wird, erschweren muslimisch sozialisierten Schülerinnen und Schülern die Entwicklung eines Gefühls der Zugehörigkeit zur und Identifikation mit der Gesellschaft, in der sie leben.¹³ Wenn Lehrkräfte solche Diskurse erkennen, diese ggf. gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern thematisieren und sie nicht unreflektiert in der Schule reproduzieren (z. B. in Lernmaterialien oder im Unterrichtsdis-

kurs), geraten muslimisch sozialisierte Lernende nicht in eine Verteidigungshaltung bzw. in ein (gefühltes) Dilemma, sich zwischen ihrer Religion und der Gesellschaft, in der sie leben, entscheiden zu müssen.¹⁴ Dies bedeutet für Pädagoginnen und Pädagogen auch immer die Reflexion der eigenen, häufig unbewussten Bilder und damit zusammenhängend des eigenen pädagogischen und didaktischen Handelns. Die in diesem Heft enthaltenen Gedanken zum Umgang mit muslimischen Schülerinnen und Schülern bzw. zur Thematisierung des Islam im Unterricht stellen deshalb keine grundsätzliche Abkehr vom universell-präventiven Ansatz dar. Sie sind der Tatsache, dass Schule als Institution in der Gesellschaft kein diskriminierungsfreier Raum darstellt,¹⁵ und der damit verbundenen Notwendigkeit, der Konstruktion und Abwertung von Gruppen bewusst entgegenzusteuern, geschuldet.¹⁶

Insofern sind die entsprechenden Beiträge in diesem Heft als Anregungen zu verstehen, wie Schule abwertenden Stereotypen und den daraus folgenden Handlungspraxen gezielt etwas entgegensetzen kann. Schon allein weil bekannt ist, dass salafistische Gruppen Ausgrenzungserfahrungen zur Rekrutierung von Jugendlichen instrumentalisieren, sind solche Maßnahmen auch (aber nicht nur) im Kontext von Extremismusprävention unerlässlich.¹⁷

¹³ Vgl. hierzu die drei Beiträge von Götz Nordbruch und Jochen Müller in Kapitel 3 des Teilbandes 1 dieser Handreichungsreihe: Landesinstitut für Schulentwicklung u.a. (Hrsg.): Jugendliche im Fokus salafistischer Propaganda. Was kann schulische Prävention leisten? Teilband 1. Stuttgart, 2016: S. 11-24.

¹⁴ Vgl. Nordbruch, Götz und Müller, Jochen: „Muslime in Deutschland. Lebenswelten und Jugendkulturen“. In: Landesinstitut für Schulentwicklung u.a. (Hrsg.): Jugendliche im Fokus salafistischer Propaganda. Was kann schulische Prävention leisten? Teilband 1. Stuttgart, 2016: S. 15-20.

¹⁵ Vgl. das Kapitel „Diskriminierungserfahrungen muslimischer Jugendlicher in Gesellschaft und Schule“. In: Landesinstitut für Schulentwicklung u.a. (Hrsg.): Jugendliche im Fokus salafistischer Propaganda. Was kann schulische Prävention leisten? Teilband 1. Stuttgart, 2016: S. 53-66. Siehe ebenso die KMK-Standards „Interkulturelle Kompetenz (IKK)“: Kultusministerkonferenz (Hrsg.): „Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz“. Online unter: www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html; letzter Zugriff am 15.05.2017.

¹⁶ Der Bildungsplan Baden-Württemberg 2016 hat in der Leitperspektive „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV)“ entsprechende Vorgaben gemacht, die in den Fachplänen entsprechend aufgegriffen wurden. Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV)“. Online unter: www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_LP_BTV; letzter Zugriff am 15.05.2017.

¹⁷ Vgl. Ebrem, Ibrahim Ethem: „Der Islam, den Du kennst, ist falsch“ – Wie salafistische Gruppierungen die Welt erklären“. In: Landesinstitut für Schulentwicklung u.a. (Hrsg.): Jugendliche im Fokus salafistischer Propaganda. Was kann schulische Prävention leisten? Teilband 1. Stuttgart, 2016: S. 77-81.

Die vorliegende Handreichung stellt den Teilband 2.1 der Handreichungsreihe „Jugendliche im Fokus salafistischer Propaganda.“ dar. Während Band 1 anhand von verschiedenen Basisartikeln aus unterschiedlichsten Perspektiven in das komplexe Themenfeld von Extremismusprävention an der Schule eingeführt hat, soll der hier vorgelegte Teilband 2.1 veranschaulichen, wie Präventionsarbeit in der konkreten Schul- und Unterrichtspraxis aussehen kann. Die Bandbreite der vielfältigen Beiträge reicht von Praxisberichten aus Schulen, Darstellungen von Kooperationen mit außerschulischen Bildungsträgern, pädagogischen Handlungsempfehlungen bis hin zur Erörterung von spezifischen, den Fachunterricht betreffenden didaktischen Fragestellungen. Ein daran anschließender Teilband 2.2 enthält exemplarische Unterrichtsmodule und Unterrichtsmaterialien.

Der vorliegende Teilband erhebt dabei weder den Anspruch, das gesamte Spektrum schulischer Präventionsarbeit aufzuzeigen, noch kann es die präventive Wirkung der vorgestellten Möglichkeiten und Maßnahmen bewerten. Ersteres würde den Rahmen dieses Teilbandes sprengen – alleine die Zusammenstellung schulischer Maßnahmen im Bereich Antidiskriminierung ergäbe eine eigene Handreichung. Letzteres ist schlichtweg nicht möglich, da derzeit noch ein Mangel an Grundlagenforschung zu den Ursachen und Verläufen von Radikalisierungsprozessen besteht, aus dem effektive präventive Maßnahmen abgeleitet und entsprechende Konzepte entwickelt werden könnten. Auch gibt es bislang kaum angewandte Forschung in diesem Bereich, die bereits bestehende Ansätze und Erfahrungen systematisch sammelt, auswertet und hinsichtlich ihrer Wirksamkeit evaluiert.¹⁸

Folglich kann dieser Teilband lediglich einen exem-

plarischen Einblick in die Palette der Möglichkeiten geben, von der sich Schulen und Lehrkräfte bei der eigenen Präventionsarbeit inspirieren und leiten lassen können. Die vorgestellten Praxisbeispiele aus Schulen können nicht den Anspruch erheben, best practice zu sein; sie wurden weder wissenschaftlich begleitet noch vom Redaktions- bzw. Expertenteam dieser Handreichungsreihe bewertet, sondern stellen lediglich eine Auswahl von „guten“ Projekten (good practice) in dem Sinne dar, dass sie sich an den Interessen der Schülerinnen und Schüler orientieren, deren unterschiedliche Lebenswelten und Hintergründe berücksichtigen und aktuelle Themen, die auch die Lernenden bewegen, aufgreifen und aus einer neuen Perspektive beleuchten.¹⁹ Dies bedeutet immer auch, dass die Lehrkräfte bei der Durchführung solcher Projekte verstärkt in die Rolle von Lernenden schlüpfen, sich in die komplexe und aktuelle Thematik von Terrorismus und politischem Extremismus einarbeiten und sich dabei ggf. Unterstützung von außerschulischen Expertinnen und Experten suchen müssen.

Die Vielzahl und Vielfalt der einzelnen Beiträge dieser Handreichung war nicht einfach zu strukturieren. Die hier vorgelegte Gliederung sei im Folgenden kurz erläutert, eine detailliertere Einführung in die einzelnen Themenbereiche findet sich am Beginn der einzelnen Kapitel. In einem ersten Kapitel wird der Frage nachgegangen, wie die Themenbereiche Salafismus bzw. einzelne Aspekte dieser Ideologie, Terrorismus und der sogenannte „Islamische Staat“²⁰ mit Lernenden in angemessener Form im Unterricht behandelt werden können. Eine solche thematische Auseinandersetzung im Fachunterricht zielt vor allem auf die Fächer Geschichte, Gemeinschaftskunde, Ethik und Religionslehre und wirft vielerlei Fragen, z. B. nach den Vorzügen und

¹⁸ Vgl. El-Mafaalani, Aladin [et al.]: „Ansätze und Erfahrungen der Präventions- und Deradikalisierungsarbeit“. HFSK-Report Nr. 6/2016: S. 27.

¹⁹ In ihren Handlungsempfehlungen für die politische und pädagogische Praxis der Prävention heben die Autorinnen und Autoren des HFSK-Reports 6/2016 die Notwendigkeit einer Berücksichtigung der Interessen und Bedürfnisse von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund bei der Unterrichtsentwicklung hervor. Vgl. Ebd., S. 28.

²⁰ Die Bezeichnung „Islamischer Staat“ geht auf die arabische Selbstbezeichnung Daesh (arabisch *ḍāʾiṣ*) zurück. Auch wenn dieser von der internationalen Staatengemeinschaft nicht als Staat anerkannt wird, soll er in dieser Handreichung der Einfachheit halber und aus Mangel an Alternativen mit der Abkürzung „IS“ bezeichnet werden.

Gefahren des Einsatzes von Originalpropaganda-material im Unterricht auf. Erfahrungen aus bereits gehaltenen Unterrichtseinheiten und aus der außerschulischen Präventionsarbeit werden dabei ebenso geteilt wie Hinweise für die sichere und kompetente Nutzung von Medien.²¹

Im Anschluss werden unterschiedliche Projekte, die von Schulen in Kooperation mit außerschulischen Expertinnen und Experten im Bereich Prävention durchgeführt wurden bzw. weiterhin werden, vorgestellt. Dabei werden eintägige Projektstage, die unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten gewidmet sind, von längerfristigen Projekten in Kooperation mit verschiedenen Akteuren aus der Präventions- bzw. Antidiskriminierungsarbeit sowie der politischen Bildung unterschieden. Die geschilderten Erfahrungen und Reflexionen können zur Ausgestaltung eigener schulischer Projekte in Zusammenarbeit mit entsprechenden Personen oder Trägern anregen. Wenn die geladenen Expertinnen und Experten selbst Musliminnen und Muslime sind, von zivilgesellschaftlichen Trägern kommen und/oder ähnliche Erfahrungen/Biografien wie die Zielgruppen aufweisen, erhöht dies das Interesse und die Akzeptanz auf Seite der Kinder und Jugendlichen beträchtlich.²²

Das letzte Kapitel gibt anhand von mehreren ausgewählten thematischen Schwerpunkten pädagogische und didaktische Handlungsanregungen für einen wertschätzenden Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt in der Schule. Sie sind nicht als absolut geltende Verhaltensregeln zu verstehen, da Pädagoginnen und Pädagogen in Kenntnis der individuellen Entwicklungen ihrer Schülerinnen und Schüler und des jeweiligen Kontextes selbst entscheiden müssen, wie sie mit bestimmten Herausforderungen umgehen möchten. Dennoch können die hier vorgelegten Erwägungen und Fallbeispiele zur Reflexion und Gestaltung des eigenen pädagogischen Handelns in den Bereichen Prävention und Intervention hilfreich

sein. Exemplarisch wird anhand von spezifischen Themenbereichen wie z. B. dem Umgang mit religiösen Festen an Schulen aufgezeigt, wie ein konstruktiver Umgang mit religiöser und kultureller Vielfalt in Schulen aussehen kann, so dass alle Schülerinnen und Schüler sich mit ihren individuellen Hintergründen und Zugehörigkeiten an der Schule wahrgenommen und akzeptiert fühlen. Ein besonderes Augenmerk liegt in diesem Kapitel auf dem Umgang mit muslimischen Schülerinnen und Schülern, sei es im Fastenmonat Ramadan oder bei der Bewusstmachung von kulturalisierenden Handlungspraxen, die jegliches Verhalten von muslimisch sozialisierten Schülerinnen und Schülern alleine auf den Koran zurückführen möchten.

Die im Rahmen dieses Projektes erstellten fachspezifischen Unterrichtsmodule finden sich in Teilband 2.2 der vorliegenden Handreichungsreihe. Die von Fachlehrkräften sowie Expertinnen und Experten entwickelten Unterrichtseinheiten in den Fächern Geschichte, Ethik und islamischer Religionsunterricht sunnitischer Prägung leisten einen Beitrag zur Prävention von religiös legitimiertem Extremismus, indem beispielsweise eine Auseinandersetzung mit Menschenrechten im Islam ermöglicht wird oder indem im Fachunterricht bewusst interkulturelle und multiperspektivische Zugänge gewählt werden, die Identifikationsmöglichkeiten und Zugehörigkeitserfahrungen für alle Lernenden im Klassenzimmer ermöglichen. Ergänzt werden die Unterrichtsmodule durch eine Zusammenstellung von Materialien zum Einsatz im Unterricht, mit denen die Auseinandersetzung mit präventionsrelevanten Themen gestaltet werden kann. Da auf dem Markt bereits unzählige solcher Handreichungen und Arbeitshilfen vorliegen, wurde im entsprechenden Beitrag versucht, eine kommentierte Übersicht über aktuelle Unterrichts- und Lernmaterialien zu geben.

²¹ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): „Medienbildung (MB)“. Online unter: www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_LP_MB; letzter Zugriff am 15.05.2017.

²² Vgl. El-Mafaalani, Aladin [et al.]: „Ansätze und Erfahrungen der Präventions- und Deradikalisierungsarbeit“. HFSK-Report Nr. 6/2016: S. 28.

Salafismus und Dschihadismus als Themen im Fachunterricht



Salafismus und Dschihadismus als Themen im Fachunterricht

Das Thema Salafismus und Dschihadismus ist in den Medien aktuell überall präsent. Nachrichten von Terroranschlägen und Diskussionen in Talkshows werden auch von Kindern und Jugendlichen verfolgt und bewegen und interessieren diese. Schülerinnen und Schüler sehen sich insgesamt auch mit widersprüchlichen Informationen und Bewertungen konfrontiert und haben ein Bedürfnis nach verlässlichen Hintergrundinformationen und zuverlässigen Erklärungen. Dieses Bedürfnis wird immer häufiger in die Schulen getragen und äußert sich im expliziten Wunsch nach einer angeleiteten und kompetenten Behandlung im Unterricht. Hieraus erwächst eine große Chance und Verantwortung der Schule. Ignoriert man das Interesse der Lernenden, kann dies letztendlich dazu führen, dass die Jugendlichen bei rechtsnationalistischen, salafistischen und/oder anderen radikal-weltanschaulichen Gruppierungen nach Antworten suchen und entsprechendes Gedankengut vermittelt bekommen. Umgekehrt kann sich durch die Aktualität und den Lebensweltbezug dieser Themen eine hohe Motivation der Lernenden ergeben, die unbedingt aufgegriffen und für den Unterricht nutzbar gemacht werden sollte.

Aber wie kann die unterrichtliche Behandlung dieser Themen konkret aussehen und welche Fächer betrifft dies? Ein Blick in den Bildungsplan Baden-Württemberg 2016 zeigt, dass insbesondere die Fächer Ethik, Gemeinschaftskunde, Geschichte, aber auch islamische Religionslehre direkte Bezugspunkte zur Behandlung von religiös legitimiertem Extremismus aufweisen. So wurden im Zuge dieses Projektes exemplarische Unterrichtseinheiten für den Gemeinschaftskundeunterricht, den Ethikunterricht und den islamischen Religionsunterricht sunnitischer Prägung entwickelt, die anhand der bereitgestellten Materialien eine Auseinandersetzung mit salafistischen Narrativen und dem Koran im Fachunterricht ermöglichen.²³

Das vorliegende Kapitel stellt allerdings keine Unterrichtseinheiten zur eigenen Umsetzung vor (diese finden sich in Teilband 2.2), sondern führt in grundlegende Herausforderungen bei der fachunterrichtlichen Behandlung von Salafismus, Dschihadismus und „IS“ ein. Bei der Planung und Durchführung entsprechender Stunden stellt sich die Frage nach dem einzusetzenden Material, der Altersangemessenheit und dem Grad der Anleitung bzw. des selbstgesteuerten Kompetenzerwerbs anhand dieser Inhalte. Was ist zu beachten, wenn Lernende selbst Referate zu diesen Themen halten möchten? Welche Herausforderungen ergeben sich bei einer Recherche zu Quellen und zur Hintergrundliteratur? Welche Quellen sind zu empfehlen und welche Quellen sollten vermieden werden? Wie können sich Fachlehrkräfte zielführend und rasch in diese komplexe Thematik einarbeiten?

Dieses Kapitel versucht, Antworten auf grundlegende Fragen der thematischen Auseinandersetzung mit Salafismus, Dschihadismus und „IS“ zu geben und dabei für mögliche Stolpersteine zu sensibilisieren. Kapitel 3.1 lässt uns dabei an Erwägungen und Erfahrungen aus einer Doppelstunde zur Propaganda des „IS“ teilhaben. Die gewonnenen Erkenntnisse, v. a. hinsichtlich der verwendeten Quellen, können bei der Planung von eigenen Stunden hilfreich sein. Kapitel 3.2 führt in die Problematik von Schülerreferaten zum Thema Dschihadismus und „IS“ ein und sensibilisiert für mögliche Gefahren bei der eigenständigen Recherche. Kapitel 3.3 stellt die Verschriftlichung eines Gespräches zwischen zwei Expertinnen/Experten aus der außerschulischen Präventionsarbeit dar, die das Für und Wider des Einsatzes von Originalpropagandamaterial kontrovers diskutieren.

²³ Aber auch in Fächern wie den (modernen) Fremdsprachen (aktuelle Texte zur Thematik v. a. in der Kursstufe) oder Deutsch (Lektüre) ist eine inhaltliche Auseinandersetzung mit diesen Themen durchführbar.

3.1 PROPAGANDA DES „IS“ ALS THEMA IM ETHIKUNTERRICHT DER KURSSTUFE

(Dr. Tilman Bechthold-Hengelhaupt)

Dr. Tilman Bechthold-Hengelhaupt unterrichtet am Graf-Zeppelin-Gymnasium Friedrichshafen die Fächer Latein, Deutsch und Ethik. Er ist Fachberater für Latein am Regierungspräsidium Tübingen, Redakteur beim Landesbildungsserver Baden-Württemberg (Fachportale Latein, Medienbildung, Demokratieerziehung und Extremismusprävention) und am Landesinstitut für Schulentwicklung im Bereich Schulbuchzulassung tätig.

Nachrichten über den „IS“ und dessen Gräueltaten begleiten uns kontinuierlich seit geraumer Zeit. Sie bewegen Schülerinnen und Schüler erkennbar und mit unterschiedlichen Ausprägungen: Lernende ohne muslimischen Hintergrund suchen oft einfach nach einer Erklärung dafür, was die Terroristinnen und Terroristen des „IS“ zu einer zunächst einfach unverständlichen Verachtung von Mitmenschen bringt; Lernende mit muslimischem Hintergrund sind oft beunruhigt, weil sie sich nicht erklären können, wie ihre Religion als Rechtfertigung für Grausamkeit missbraucht werden kann. Die damit verbundenen Fragen und Ängste bleiben oft unbeantwortet. Gerade vor dem Hintergrund der teils extrem aggressiv und emotional geführten Debatten in den verschiedenen Medien, vor allem im Internet, ist es umso wichtiger, dass die Schule Raum bietet, auf der Basis möglichst objektiver Informationen Aufklärung zu diesen Fragen zu ermöglichen. So kann zumindest der Angst begegnet werden, die sich gerade aus der Undurchschaubarkeit einer Situation ergibt.

Aus der Palette der Möglichkeiten wird im vorliegenden Beitrag die Auseinandersetzung mit Originalpropagandamaterial des „IS“ im Fachunterricht Ethik vorgestellt. Der vorliegende Beitrag fokussiert dabei auf Überlegungen und Fragestellungen bei der Vorbereitung der Stunde und geht auf Fragen der pädagogischen Grundhaltung und Materialrecherche und -auswahl sowie auf konkrete Erfahrungen in der Umsetzung ein. Die didaktisch-methodische Durchführung steht nicht im Vordergrund und kann von den Lehrkräften vor Ort selbst entsprechend Fach, Schulart und Lerngruppe ausgestaltet werden.

Lerngruppe und Ausgangslage

Die Unterrichtsstunde fand in einer 12. Klasse in einem Gymnasium im Fach Ethik statt. Einige Schülerinnen und Schüler legten im Jahr 2016 ihre mündliche Abiturprüfung im Fach Ethik ab; die Gruppe bestand aus 17 Schülerinnen und Schülern, darunter auch einige Musliminnen und Muslimen.

Das Thema „IS“ war auf einmütigen Wunsch aller Schülerinnen und Schüler im Unterricht aufgenommen worden, nachdem ich danach gefragt hatte, welches Thema den Schülerinnen und Schülern auf den Nägeln brennt. Diese Frage stelle ich immer wieder in den Ethik-Kursen, weil ich so verhindern möchte, dass der Unterricht den Kontakt zur Lebenswelt der Lernenden verliert. Ich teilte dem Kurs mit, dass ich mich selbst thematisch noch kündigt machen müsse und versprach eine Behandlung des Themas in einer der folgenden Stunden.

Zur ersten Orientierung sammelte ich zunächst die Fragen der Schülerinnen und Schüler zu diesem Thema und fotografierte den Tafelanschrieb mit meinem Smartphone. Für den Erfolg einer solchen Unterrichtseinheit ist dieses Vorgehen deshalb wichtig, weil die Lernenden auf diese Weise demonstriert bekommen, dass es ihre eigenen Fragen sind, um die es im Unterricht geht, und nicht die der Lehrperson. Folgende Fragen kamen bei der Themensammlung zusammen:

Gesammelte Fragen zum „IS“ an der Tafel:

- Wie rechtfertigen die Kämpferinnen/Kämpfer des „IS“ ihre Handlungen?
- Was sind ihre Ziele?
- Wie kommt es, dass Menschen für ihren Glauben töten wollen?
- Wieso bekommt der „IS“ so viele Anhängerinnen/Anhänger?
- Welche Moralvorstellungen vertreten Anhängerinnen/Anhänger des „IS“?
- Wie finanziert sich der „IS“?
- Was ist ein Staat? Welche Idee des Staates hat der „IS“?
- Wie kann man vorgehen?
- Was hat die Haltung des „IS“ mit der Auslegung des Koran zu tun?

Der Teilband 1 dieser Handreichungsreihe hat an vielen Stellen auf diese Grundhaltungen Bezug genommen.

Beim Sammeln der Fragen beschwerten sich einige Schülerinnen und Schüler nachdrücklich und emotional darüber, dass sie sich von der Schule zu einer Solidarisierung mit den Opfern der Anschläge in Paris am 13.11.2015 gedrängt fühlten, ohne dass ein Gespräch darüber möglich gewesen sei. Aus den Äußerungen der Schülerinnen und Schüler ging hervor, dass diese sich darüber empörten, dass ihnen eine bestimmte politische Haltung aufgedrängt werden sollte – wobei in der Lerngruppe, wie sich in einer Diskussion über die Anschläge auf die Satirezeitschrift Charlie Hebdo und einen jüdischen Supermarkt in Paris im Januar 2015 gezeigt hatte, keinerlei Sympathie für islamistischen Terror zu beobachten war. Der Unmut dieser Schülerinnen und Schüler rief mir nochmals in Bewusstsein, welche pädagogische Grundhaltung jedes Unterrichtsgespräch über Fragen nach dem Verhältnis von Religion, Politik und individuellen Lebensentwürfen prägen sollte:

- eine grundsätzliche Akzeptanz der Lebensentwürfe der jungen Menschen, die sich ausdrücklich und klar auch auf deren persönliche religiöse Entscheidungen bezieht;
- Orientierung an den aktuellen Interessen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht;
- Verwirklichung von Demokratie im Unterricht – daraus folgt eine konsequente Orientierung an den Grundsätzen des Beutelsbacher Konsenses²⁴, dessen zentrale Punkte das Überwältigungsverbot und die Verpflichtung auf weltanschauliche Neutralität des Unterrichts darstellen;
- grundsätzliche Annahme einer unverfügbaren Freiheit der Jugendlichen.

Schon Immanuel Kant beschrieb das pädagogische Problem, das darin besteht, Freiheit und Anleitung (er spricht von „Zwang“) miteinander zu vereinbaren: „Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne.“²⁵ Wie entscheidend es ist, dieses Dilemma im Blick zu haben, wird an der oben geschilderten empörten Reaktion der Schülerinnen und Schüler auf die unbestreitbar wohlge-meinte Aufforderung der Schule, sich einer Stellungnahme gegen einen Terroranschlag anzuschließen, ersichtlich.

²⁴ Der in den 1970er-Jahren etablierte Beutelsbacher Konsens ist das schriftlich fixierte Ergebnis einer Tagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg in Beutelsbach und definiert Grundsätze der politischen Bildung in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen. Für den Wortlaut des Beutelsbacher Konsens siehe online unter: www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html; letzter Zugriff am 15.05.2017.

²⁵ Kant, Immanuel: „Über Pädagogik“, Akademie-Ausgabe Bd. 9: S. 453.

Online unter: <https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/Kant/aa09/453.html>; letzter Zugriff am 15.05.2017.

Einsatz von Originalpropagandamaterial

Meine Beobachtung, dass die Schülerinnen und Schüler sich gegen das Aufdrängen von (externen) Haltungen und Meinungen zur aktuellen terroristischen Bedrohung verwahrt hatten, spielte eine wichtige Rolle für die Entscheidung, im Unterricht mit Originalpropaganda zu arbeiten. Aus den oben dargelegten pädagogischen und didaktischen Grundannahmen lassen sich daraus stichhaltige Argumente für eine Arbeit mit Originalpropagandatexten entwickeln: Nur die Texte der Terroristinnen und Terroristen sind frei von pädagogischen Absichten der Schule, so dass die Schülerinnen und Schüler hier die Gelegenheit haben, die Kritik, die von der Gesellschaft und damit auch der Schule am „IS“ und allgemein am gewaltbereiten Salafismus geübt wird, an den Quellen selbst zu überprüfen. Sie werden im Sinne der demokratischen Bildung als Menschen wahrgenommen, die sich selbst ein Bild ihrer Welt machen müssen und dürfen. Der französische Soziologe und Islamismus-Experte Gilles Kepel gab im Jahr 2005 eine umfangreiche, umfassend kommentierte Sammlung von Texten der Anführer und Theoretiker der „Al-Qaida“ heraus.²⁶ Er führt ähnliche Motive für diese Publikation an. Mit der von ihm herausgegebenen Textsammlung, so schreibt er in der Einleitung des Bandes, wollten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter „einen Beitrag [...] leisten, Licht in eine dunkle Region unserer gegenwärtigen Welt zu bringen.“²⁷ Die Metapher des Lichts zeigt eine Orientierung am Ideal der Aufklärung an, das eng mit dem oben begründeten Verständnis einer demokratischen Erziehung verschwimmt ist.

Die Verwendung des Original-Materials kann man natürlich auch kritisch sehen: So könnte man einwenden, dass das Propagandamaterial möglicherweise seine von den Verfasserinnen und Verfassern intendierte Wirkung bei den Schülerinnen und Schülern erzielt und nicht etwa abschreckend wirkt. Zudem kann man einwenden, dass es nicht angemessen ist, sich durch Lektüre von Quellentexten intensiv auf eine menschenfeindliche Gesinnung einzulassen. Dem Einwurf, auf diese Weise lasse man die Jugendlichen mit dem Material allein, kann man mit folgendem Argument begegnen: Letztlich ist der Eindruck unvermittelter Authentizität nicht ganz richtig, denn die pädagogische Intention manifestiert sich in der Auswahl und v. a. auch in der begleitenden Besprechung der Texte im Unterricht.

Völlig inakzeptabel wäre es z. B., wenn die Lehrperson die Texte zur häuslichen Lektüre verteilte und sie in der Folge im Unterricht nicht mehr aufgriffe. So wie bei Kepel/Milelli die Einführungen und Kommentare die Sammlung terroristischer Propagandapamphlete erst zu einem Instrument der Aufklärung machen, so verfolgt auch die Gestaltung des Unterrichts die Intention, die Texte aufzubrechen und in ihrer Menschen- und Demokratieverachtung erkennbar zu machen.

Die Entscheidung, mit den Quellentexten zu arbeiten, ist darüber hinaus nur dann gerechtfertigt, wenn die Lehrkraft mit hoher Wahrscheinlichkeit ausschließen kann, dass unter den Schülerinnen und Schülern auch Befürworterinnen und Befürworter des religiös legitimierten Terrors sind. Sobald man nämlich im Unterricht offensiv gegen eine bereits erfolgte und manifeste Parteinahme für den „IS“ argumentieren muss, findet keine Präventionsarbeit, sondern vielmehr Intervention gegen manifeste demokratiefeindliche und menschenabwertende Haltungen statt.

Eine unverzichtbare Vorentscheidung besteht auch darin, dass in dem hier skizzierten Modell nur Texte herangezogen werden, während Bilder, Videos, Songs (im salafistischen Spektrum oft in Form von Naschids, arabisch *našīd*/anāšīd) und Memes völlig ausgeblendet bleiben. Damit sind wesentliche pro-

DIE AUSWAHL DER MATERIALIEN FÜR DIESE STUNDE erfolgte mit der pädagogischen Absicht, die Menschenverachtung und Widersprüchlichkeit der Ideologie des „IS“ offenzulegen.

²⁶ Kepel, Gilles und Milelli, Jean-Pierre (Hrsg.): „Al-Qaida. Texte des Terrors.

Herausgegeben und kommentiert von Gilles Kepel und Jean-Pierre Milelli“. München/Zürich, 2006.

²⁷ Kepel, Gilles: „Allgemeine Einführung. Der Kern von Al-Qaida“. In: Kepel, Gilles und Milelli, Jean-Pierre; (Hrsg.): Al-Qaida. Texte des Terrors. Herausgegeben und kommentiert von Gilles Kepel und Jean-Pierre Milelli. München/Zürich, 2006: S. 21.

pagandistische Instrumente des „IS“ zur Anwerbung der Jugend aus dem Unterricht herausgenommen. Durch den Fokus auf Text wird eher der Verstand als das Gefühl der Lernenden angesprochen.²⁸ Bei diesem Thema erschien mir diese Grundentscheidung als notwendig, weil das Bildmaterial, mit dem der „IS“ wirbt, in besonderem Maße auf Überwältigung abzielt. Auch sollte es weniger um die Analyse von Propagandastrategien als um die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Ideologie des „IS“ gehen.

Recherche und verwendetes Propagandamaterial

Die Unterrichtsstunde, in der die Fragen der Klasse beantwortet werden sollten, fand zwei Wochen nach der Fragensammlung statt. Für diese Stunde habe ich im Internet nach Propagandamaterial des „IS“ recherchiert, das ich im Folgenden darstelle.

Beim Thema „IS“ ist es wichtig, dass nur die Lehrkraft und nicht auch die Schülerinnen und Schüler im Internet nach Material suchen. Solange es nämlich noch keine kritische und kommentierte Edition dieser Quellentexte im Stile des oben erwähnten Bandes von Kepel/Milelli gibt, ist man auf das Internet als Quelle angewiesen, das für eine solche Recherche aber nicht unproblematisch ist, da dies u. a. Gefahren der Traumatisierung und Indoktrination birgt.²⁹

Speziell für die Auseinandersetzung mit „IS“-Originalpropaganda ist es unabdingbar, dass die Lehrerin oder der Lehrer vorab entscheidet, welches Material in den Unterricht eingebracht werden darf. Das am leichtesten zugängliche Material findet man im Propagandamagazin des „IS“, das den Titel *Dabiq* trägt.³⁰ Es ist nach einer Stadt in Syrien benannt, in der nach einer muslimischen Überlieferung ein Endkampf zwischen den Gläubigen und den Ungläubigen stattfinden soll.³¹ Wenn man den Titel des Magazins kennt und ihn bei einer Suchmaschine eingibt, kommt man schnell auf die Webseite *Jihadology* (www.jihadology.net) des Islamwissenschaftlers Aaron Zelin, wo Originalausgaben der Propagandamagazine in englischer Sprache zu finden sind. Die Seiten, auf denen man die deutschen Ausgaben von *Dabiq* finden kann, sind weitaus schwerer auffindbar und teils passwortgeschützt.

Bei der Aufbereitung von *Dabiq*-Originalpropagandamaterial für den Einsatz im Unterricht müssen folgende Überlegungen getroffen werden:

- Wie ausgeprägt sind die Englischkompetenzen der Schülerinnen und Schüler?
Welcher Wortschatz kann (in der Kursstufe) vorausgesetzt werden?
- Von welchem Vorwissen hinsichtlich arabischer Wörter und spezifischer Begriffe kann ausgegangen werden?
- Welche Operatoren für die Arbeitsaufträge sind zielführend, so dass eine inhaltliche Durchdringung und kritische Auseinandersetzung mit den Texten angeregt werden kann?

²⁸ Vgl. hierzu den Beitrag „Und wenn es doch attraktiv wirkt? – Ein Expertengespräch zum Für und Wider des Einsatzes von Originalpropagandamaterial im Unterricht“ in Kapitel 3.3 des vorliegenden Bands.

²⁹ Zu den Risiken, die ein Internetnutzer bei der Recherche nach Quellen mit terroristischem Hintergrund eingeht, siehe den Beitrag „Dann fang mal an zu recherchieren – kompetente Begleitung von Schülerreferaten zum „IS“ und Dschihadismus“ in dieser Handreichung.

³⁰ Ein weiteres Propagandamagazin des „IS“ ist das Magazin Rumiya. „Al-Qaida auf der arabischen Halbinsel“ gibt mit Inspire ein ähnliches Magazin heraus, das ebenfalls auf Jihadology verfügbar ist.

³¹ Siehe hierzu: Maaßen, Hans-Georg: „Jihadistische Propaganda im Internet“. In: Politikum (Nr. 3/2015): S. 44-49. Siehe auch: Croitoru, Josef: „Selbstmordbomber willkommen“. In: FAZ vom 02.12.2015. Online unter: www.faz.net/-ggz-8aud7; letzter Zugriff am 15.05.2017. Siehe ebenso: Ehrhardt, Christoph [et al.]: „Die ganze Welt zum Feind“. In: FAZ vom 16.11.2015. Online unter: www.faz.net/-i9y-8a8ez; letzter Zugriff am 15.05.2017.

Es empfiehlt sich auf jeden Fall, Anmerkungen v. a. für arabischsprachige Schlüsselbegriffe (z. B. Schirk/*širk*) bereitzustellen und diese ggf. mit den Schülerinnen und Schülern zu klären. Zur Vorbereitung für die Lehrkräfte, die zumeist über keine islamwissenschaftliche Expertise verfügen, kann der Beitrag von Ethem Ebrein über salafistische Narrative (Teilband 1) sowie das Glossar der Landeszentrale für politische Bildung unterstützend sein.³²

Entscheidet man sich, den Lernenden die sprachlich sehr komplexen Texte nur in englischer Sprache zur Verfügung zu stellen, kann mit Wortschatzhilfen in Fußnoten gearbeitet werden oder man teilt Lexika aus. Entscheidet man sich hingegen für eine zusätzliche (und selbst erarbeitete) Übersetzung ins Deutsche, sollte auf eine sprachliche und inhaltliche korrekte Übersetzung geachtet und ggf. die Expertise von Englischkolleginnen und -kollegen herangezogen werden. Ausschließlich die deutsche Übersetzung zu verwenden ist nicht empfehlenswert, da sich eigene Interpretationen und Fehler in diese einschleichen können.

Zusätzlich ist es empfehlenswert, eine deutsche Koranübersetzung in den Unterricht mitzubringen, um in den Dabiq-Texten verwendete Koranverse direkt vergleichen zu können. Die Übersetzung von Hartmut Bobzin (Der Koran) gilt als (islam-)wissenschaftlich und sprachlich gelungen und kann problemlos zur Erläuterung des koranischen Texts verwendet werden.

Angesichts des zeitlichen Rahmens einer Doppelstunde (90 Minuten) und des Fachbezugs zum Kurs Ethik habe ich mich auf Basis der zuvor gesammelten Schülermeinungen dazu entschieden, die menschenfeindliche und in sich widersprüchliche Ideologie des „IS“ in den Fokus der Stunde zu stellen. Die eher politischen Fragen nach der Finanzierung des „IS“ und nach dessen Bekämpfung konnten im Rahmen dieser Stunde nicht berücksichtigt werden. Letztlich habe ich eine Fokussierung auf drei wesentliche Aspekte vorgenommen:

- Wissenschaftsfeindlichkeit des „IS“
- Idee des Kalifats
- Ablehnung des Zusammenlebens von Muslimen und Nichtmuslimen

Ein exemplarisches Arbeitsblatt mit einem Textfragment zu Erziehungsfragen aus *Dabiq* Nr. 12 ist auf der folgenden Seite abgedruckt. Es propagiert die Ablehnung westlich-säkularer Bildung und wissenschaftlicher Methoden, die ihren Ursprung außerhalb der islamischen Quellen haben und ist ein anschauliches Beispiel für die Wissenschaftsfeindlichkeit des „IS“.³³

³² Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.): „Jugendszenen zwischen Islam und Islamismus. Ein Glossar“. Stuttgart, 2014. Online unter: www.lpb-bw.de/fileadmin/lpb_hauptportal/pdf/publikationen/islam_glossar.pdf; letzter Zugriff am 15.05.2017. Siehe auch die Publikation des Ministeriums für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): „Extremistischer Salafismus als Jugendkultur – Sprache, Symbole und Style“. Düsseldorf, 2015. Online unter: www.mik.nrw.de/fileadmin/user_upload/Redakteure/Verfassungsschutz/Dokumente/Broschueren/Extremistischer_Salafismus_als_Jugendkultur_Internet_Aufl3.pdf; letzter Zugriff am 15.05.2017.

³³ Um den Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht zu sprengen ist nur ein exemplarisches Lernmaterial abgedruckt. Zur Erstellung von eigenen Materialien zu den beiden oben genannten Themen (Idee des Kalifats, Ablehnung des Zusammenlebens von Muslimen und Nichtmuslimen) und weiteren empfiehlt es sich, nach geeigneten Artikeln in den Inhaltsverzeichnissen der insgesamt 15 Dabiq-Ausgaben oder dem Nachfolgemaßazin Rumiya zu recherchieren. Zur Idee des Kalifats siehe beispielsweise die Dabiq-Ausgabe Nr. 1 mit dem Titel „The Return of Khilafah“. Zur Ablehnung des Zusammenlebens von Muslimen und Nichtmuslimen eignet sich die Dabiq-Ausgabe Nr. 15. Bei der Erstellung sollte beachtet werden, Übersetzungen der englischen Texte anzufertigen, dabei verwendete arabisch-theologische Begriffe zu erläutern und konkrete Arbeitsaufträge zu geben.

Beispiel-Material: Auszug aus Dabiq, dem Propagandamagazin des „IS“

Auszug aus einem Artikel über Erziehungsfragen mit dem Titel: „O you who have believed protect yourself and your families from fire“. In: Dabiq Nr. 12 (November 2015): S. 34.

In addition to integrating the students into a culture replete with kufr* and shirk* and overtly teaching them numerous concepts that nullify one's Islam, the kuffā* seek to further corrupt them by incorporating anti-fitrah* concepts into the curriculum that may lead them to question or even abandon their religion. This is the case with those who use certain „scientific principles“ such as the so-called „scientific method“ as a backdoor for questioning the existence of Allah, even though Allah granted mankind the faculties of perception to observe and reflect on the creation as a means of increasing their awe and reverence of Him, not for the purpose of leading them to kufr* and atheism. {Indeed, in the creation of the heavens and the earth and the alternation of the night and the day are signs for those of understanding} [Āl 'Imrān:190].

Übersetzung:

Außer dass sie die Schülerinnen und Schüler in eine Kultur integrieren, die angefüllt ist mit Kufr* und Schirk*, und ihnen unverhohlen zahlreiche Ideen beibringen, die ihren Islam zerstören, versuchen die Kuffar* diese auch weiter zu korrumpieren, indem sie Ideen, die gegen die Fitra* gerichtet sind, in den Lehrplan einfügen, die sie dazu bringen können, ihre Religion infrage zu stellen oder sogar aufzugeben. Das ist der Fall bei denen, die bestimmte „wissenschaftliche Prinzipien“ verwenden, wie die so genannte „wissenschaftliche Methode“ als Hintertür, um die Existenz von Allah infrage zu stellen, obwohl Allah der Menschheit die Fähigkeit der Wahrnehmung gewährte, um die Schöpfung zu beobachten und über sie zu nachzudenken, als ein Mittel, um ihre Ehrfurcht und Verehrung ihm gegenüber zu steigern, nicht mit dem Ziel, sie zum Unglauben (Kufr) und Atheismus zu führen. {In der Schöpfung der Himmel und der Erde und im Wechsel von Tag und Nacht liegen Zeichen für die verständigen Menschen} [Koran, Sure 3 (Āl 'Imrān), Vers 190]. [eigene Übersetzung]

Worteläuterungen:

Schirk: Die Vielgötterei; der Glaube, es gebe mehr als einen Gott

Fitra: Die von Gott geschaffene Ordnung, Veranlagung, Schöpfung

Kufr: Der Unglaube

Kuffar: Die Ungläubigen

Arbeitsaufträge:

Suchen Sie die Thesen heraus, die in diesem Text vertreten werden.

Prüfen Sie, welche Begründungen und Argumente die Autorinnen und Autoren vortragen, um ihre Thesen zu stützen.

Sammeln Sie Ideen für eine ethisch-moralische Bewertung des Textes. Sie können hier auf die im Unterricht behandelten ethischen Konzepte zurückgreifen.

Durchführung der Unterrichtsstunde über den „IS“

Das Zentrum der Unterrichtsstunde bestand im Wesentlichen aus einer vertieften Auseinandersetzung und Diskussion der genannten Propagandatekte.

In einem kurzen Einstieg erinnerte ich an die Fragen, die von den Schülerinnen und Schülern zusammengestellt worden waren, und erklärte, dass ich in der Stunde die drei oben genannten Themen (Wissenschaft und Bildung, die Idee des Kalifats, das Zusammenleben von Muslimen und Nichtmuslimen) behandeln wolle. In einem kurzen Lehrerinput erläuterte ich die Quellenlage und das Magazin *Dabiq* und klärte über die Probleme auf, die bei einer eigenständigen Recherche entstehen können. Nun erhielten alle Schülerinnen und Schüler drei Texte, die sie zunächst lesen und dann in Kleingruppen arbeitsteilig bearbeiten sollten; damit war gewährleistet, dass allen Lernenden alle Texte bekannt waren.

Die Schülerinnen und Schüler arbeiteten die Thesen, die in den Texten aufgestellt wurden, heraus, suchten dort nach den zentralen Argumenten und Begründungen, notierten erste Fragen und Einschätzungen bzw. Bewertungen und hielten die Ergebnisse in ihren Heften fest. Im Anschluss präsentierten die einzelnen Gruppen nacheinander ihre Ergebnisse, wobei jeder Text nach dem jeweiligen Vortrag im Plenum diskutiert wurde; im Hintergrund stand dabei die Kompetenz des ethisch-moralischen Argumentierens.³⁴ Mir kam es dabei darauf an, die Schülerinnen und Schüler selbst zu Wort kommen zu lassen; deshalb beschränkten sich meine eigenen Beiträge im Wesentlichen darauf, Bezüge zu den im Unterricht behandelten ethischen Grundfragen herzustellen, etwa indem ich nachfragte, ob ein bestimmter Gedanke einen Test auf Widerspruchsfreiheit aushält oder ob eine bestimmte Norm, wenn sie durchgesetzt würde, die Welt zu einem besseren Ort machen würde.

Der oben abgedruckte Propagandatekt über Erziehungsfragen verfehlte seine beabsichtigte Wirkung nicht, spricht dieser Text doch gerade Abiturientinnen und Abiturienten an, deren gesamte Schullaufbahn er radikal infrage stellt, weil er säkulare Bildung und Wissenschaft als atheistisch oder gar ketzerisch brandmarkt. Zu diesem Text bemerkte ein muslimischer Schüler:

„Dies ist eine verfehlte Auslegung des Koran, weil Allah dem Menschen mit der Vernunft auch die Fähigkeit zur wissenschaftlichen Forschung gegeben hat.“

Mit diesem Gedanken griff der Schüler die Argumentation der Terroristinnen und Terroristen in ihrem Kern an, indem er den Widerspruch zwischen der Behauptung und der proklamierten Wertebasis aufdeckte: Der „IS“ behauptet, die einzig wahre Deutung des Koran zu geben, während eine genaue Betrachtung der koranischen Aussagen zeigt, dass andere Deutungen möglich sind und naheliegen. Eine solche Aussage aus dem Mund einer Lehrerin oder eines Lehrers (v. a. ohne muslimischem Hintergrund) hätte nicht den Bruchteil der Wirkung erzielt, die hier aus der direkten Auseinandersetzung mit dem Material erwuchs. Entscheidend dafür, dass der Schüler diesen Gedanken im Klassengespräch vortragen konnte, war die oben beschriebene akzeptierende Grundhaltung gegenüber religiösen Argumenten, die ich im vorangegangenen Unterrichtsjahr in der Klasse etabliert hatte. Dass das Argument des Schülers nur Lernenden einleuchtet, die den Koran kennen und an die Existenz Gottes glauben, spielt

³⁴ Im Bildungsplan 2016 findet sich diese Kompetenz unter den prozessbezogenen Kompetenzen unter der Überschrift „Argumentieren und reflektieren“. Online unter: www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_ETH_PK_03; letzter Zugriff am 15.05.2017.

keine Rolle; es ist vielmehr entscheidend, dass es in der religiös geprägten Denkwelt der Schülerinnen und Schüler stichhaltig ist.

Zu den anderen diskutierten Themen ist in aller Kürze anzumerken, dass allgemein das Erschrecken über die Gedankenwelt des „IS“ bestehen blieb, dass aber klar vor aller Augen trat, wie sehr dieses Denken allen bekannten ethischen Prinzipien zuwiderläuft und v. a. wie gefährlich es für das Ideal eines friedlichen Zusammenlebens von Menschen unterschiedlicher Herkunft und Prägung ist.

Die Schülerinnen und Schüler haben sich mit ihren Fragen als wissbegierig erwiesen: Sie wollten nicht wissen, was ich als Lehrer zu einem Thema denke, vielmehr wollten sie einen bestimmten Aspekt ihrer Lebenswelt besser verstehen. Das Originalmaterial des „IS“ gab ihnen die Möglichkeit, eine bestimmte und leider wirkmächtige Form menschenverachtenden Denkens zu analysieren und damit ein ganzes Stück weit auch zu durchschauen.

3.2 „DANN FANG MAL AN ZU RECHERCHIEREN!“ – ÜBERLEGUNGEN ZUR KOMPETENTEN BEGLEITUNG VON REFERATEN ZUM „IS“ UND DSCHIHADISMUS

(Dr. Tilman Bechthold-Hengelhaupt)

Dr. Tilman Bechthold-Hengelhaupt unterrichtet am Graf-Zeppelin-Gymnasium Friedrichshafen die Fächer Latein, Deutsch und Ethik. Er ist Fachberater für Latein am Regierungspräsidium Tübingen, Redakteur beim Landesbildungsserver Baden-Württemberg (Fachportale Latein, Medienbildung, Demokratieerziehung und Extremismusprävention) und am Landesinstitut für Schulentwicklung im Bereich Schulbuchzulassung tätig.

Der dschihadistische Salafismus und der sogenannte „IS“ bewegen und beschäftigen viele Schülerinnen und Schüler und häufig wird eine Behandlung dieses aktuellen Themas im Unterricht ausdrücklich gewünscht. Wenn darüber hinaus Schülerinnen und Schüler das Anliegen äußern, hierüber Präsentationen und Referate zu halten, ist dies grundsätzlich zunächst begrüßenswert. Die Fächer Religionslehre, aber auch Ethik, Geschichte und Gemeinschaftskunde bieten direkte Anknüpfungspunkte; ein Blick in die entsprechenden Bildungsstandards zeigt, dass viele Kompetenzformulierungen die Behandlung dieses Themas geradezu anbieten.

Aufgrund der komplexen und hochaktuellen Thematik und der weiteren damit verbundenen Problemstellungen ist im pädagogischen Kontext, aber auch bei der Vergabe von Referaten, Vorsicht geboten. Wenn sich Schülerinnen und Schüler bei der Vorbereitung eines Referats zum Themenbereich Salafismus und Dschihadismus eigenständig an die Recherche machen, können Probleme entstehen, die in dieser Form bei anderen Themen nicht zu beobachten sind und folgendermaßen zusammengefasst werden können:

- **Traumatisierung:** Zum einen können Schülerinnen und Schüler bei der Internetrecherche auf verstörende Fotos und Videos, beispielsweise von Hinrichtungen stoßen. Es gibt klare Ergebnisse aus der Medienwirkungsforschung, dass jede Betrachtung gewalttätiger Bilder oder Filme für die Betrachterinnen und Betrachter, v. a. wenn es sich um Jugendliche handelt, negative Effekte auf die Persönlichkeitsstrukturen haben kann.³⁵ Seriöse Internetseiten oder Bücher vermeiden solche Fotos weitgehend.

• **Indoktrination durch Propaganda:** Zum anderen genügt ein erheblicher Teil des Informationsmaterials selbst den einfachsten Maßstäben der Objektivität nicht und ist einseitig. So kann es bei Internetseiten geschehen, dass eine Schülerin/ein Schüler Propagandamaterial etwa des „IS“ verwendet, ohne dies zu merken. Gleiches kann bei Internetseiten geschehen, die islamfeindliches Material verbreiten. Auf den öffentlichen Buchmarkt kommen solche Propagandaschriften selten, da ihre Verbreitung in extremen Fällen strafbar sein kann, aber auch hier gibt es Bücher, die sich um Sachlichkeit bemühen, neben anderen, die einen eher reißerischen Stil pflegen.

• Zudem muss bei einer Online-Recherche mitbedacht werden, dass die im Rahmen der Recherche entstehenden (privaten) **Daten gesammelt werden können** – sowohl von Sicherheitsbehörden als auch privaten Firmen und Organisationen. Im Zuge der Vermittlung medienbildnerischer Grundlagen sollten die Schülerinnen und Schüler hierauf aufmerksam gemacht werden. Zudem besteht auf religiösen und weltanschaulich extremen Internetseiten eine erhöhte Gefahr von Schadsoftware und Viren.

Aus diesen Überlegungen heraus dürfen Schülerinnen und Schüler bei der Recherche nicht alleine gelassen und müssen intensiver als bei anderen Themen von der jeweiligen Lehrkraft begleitet werden. Von Klasse 8 bis 10 im Besonderen, aber auch in der Kursstufe ist es sinnvoll, den Schülerinnen und Schülern bereits vorab von der Lehrkraft ausgewählte Seiten bzw. Kapitel aus Büchern oder bestimmte Internetseiten zu empfehlen. Bei der Weitergabe dieser Materialien müssen die Grenzen des Urheberrechts beachtet werden.³⁶

Im vorliegenden Beitrag soll gezeigt werden, wie Lehrerinnen und Lehrer eine Schülerrecherche kompetent begleiten können. Die Lehrkraft sollte dabei selbst entscheiden, wie umfangreich die individuelle Begleitung ausfallen soll. Angesichts der oben genannten Gefahren einer komplett unangeleiteten Recherche durch die Lernenden ist eine Vorauswahl der Literatur durch die Lehrkraft unabdingbar.

Für eine fachkundige Begleitung einer solchen Recherche ist ein erster Überblick über die Flut von sich stetig vermehrenden Publikationen zur Thematik genauso wichtig wie die Kenntnis über bestehende Unterstützungsangebote von Behörden und über Internet-Angebote von öffentlichen Trägern. Zur Unterstützung der Recherche durch die Lehrkraft können Qualitätskriterien hilfreich sein, mit denen die Suche und Einordnung des Gefundenen erleichtert wird. Im Verlauf dieses Beitrages wird eine solche Kriterienliste bereitgestellt, die didaktisch reduziert auch den Lernenden zur Recherche an die Hand gegeben werden kann.

Angebote an Publikationen

Bei der Entscheidung zwischen den beiden Medien Buch oder Internet als Grundlage der Recherche ist zu beachten, dass die Online-Recherche die oben skizzierten Gefahren (Traumatisierung, Indoktrination, Datensammlung) birgt. Doch auch Bücher können explizite Gewaltdarstellungen enthalten und sind nicht per se vor tendenziösen Haltungen und Intentionen gefeit.³⁷

Zum Für und Wider sowie den Rahmenbedingungen des Einsatzes von PROPAGANDAMATERIAL siehe den Beitrag „Und wenn es doch attraktiv wirkt? – Ein Expertengespräch zum Für und Wider des Einsatzes von Originalpropagandamaterial im Unterricht“ in Kapitel 3.3 des vorliegenden Bands.

³⁵ Vgl. Kunczik, Michael und Zipfel, Astrid: „Gewaltdarstellungen“.

In: Schenk, Michael (Hrsg.): Medienwirkungsforschung. Tübingen, 2007: S. 215-244.

³⁶ Eine Checkliste zum Urheberrecht in der Schule wird vom Lehrerfortbildungsserver Baden-Württemberg angeboten.

Online unter: www.lehrerfortbildung-bw.de/st_recht/urheber/checkl/; letzter Zugriff am 15.05.2017.

³⁷ Explizite Gewaltdarstellungen sollten auf jeden Fall vermieden werden. Bei der Weitergabe von entsprechendem Material durch Lehrkräfte an Schülerinnen und Schüler könnte sogar eine strafrechtlich relevante „Gewaltdarstellung“ im Sinne des § 131 StGB gegeben sein. Siehe hierzu online unter: www.dejure.org/gesetze/StGB/131.html; letzter Zugriff am 15.05.2017.

Entschließt man sich aus den genannten Gründen für Monografien und Sammelbände, sieht man sich mit einer Vielzahl unterschiedlichster Publikationen konfrontiert. Eine vollständige Übersicht über alle derzeit auf dem Markt befindlichen Publikationen ist im Rahmen dieses Beitrages genauso wenig möglich wie dezidierte Lese-Empfehlungen, die aus Gründen der Neutralität in der vorliegenden Handreichung nicht ausgesprochen werden können.³⁸ Im ersten Teilband finden sich einzelne Artikel zur Thematik als auch weiterführende Literaturhinweise, die bei einer vertieften Lektüre weiterhelfen können. Bei der Einordnung der vielfältigen Veröffentlichungen, die sich aus unterschiedlicher Perspektive und mit unterschiedlicher Zielsetzung dem Thema Dschihadismus und „IS“ nähern, kann eine Kategorisierung hilfreich sein. Im Folgenden sollen hierbei drei Typen von Büchern unterschieden werden:

- **Wissenschaftliche Bücher:** Diese sind für (besonders jüngere) Schülerinnen und Schüler eher ungeeignet, da sie zu komplex und in ihrer Sprache oftmals zu sperrig sind. Sie fokussieren häufig Einzelaspekte der Thematik und gehen dabei sehr in die Tiefe. Gleichwohl können diese Bücher für die Lehrkraft anregend sein; für Schülerinnen und Schüler der Kursstufe können einzelne Seiten oder Kapitel ein Anstoß zum Weiterdenken sein. Man erkennt sie im Übrigen neben der Wissenschaftssprache meist an umfangreichen Fußnoten und einer umfassenden Bibliografie – auch wenn dies kein Garant für Objektivität sein muss. Wer ein bestimmtes wissenschaftliches Buch lesen möchte, kann dies auch über die Fernleihe bestellen, die von vielen Stadtbüchereien angeboten wird.

- **Reportagen und Reiseberichte:** Diese sind meist schon auf dem Buchdeckel als solche gekennzeichnet. So können Reporterinnen und Reporter z. B. mit Mitgliedern dschihadistischer Gruppen in muslimisch geprägten Ländern und Milieus sprechen und deren Weltbild sozusagen aus der Innenansicht ergründen. Regelmäßig ist die Leserin oder der Leser mit dem Problem konfrontiert, dass es unmöglich ist zu überprüfen, ob die genannten Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner überhaupt existieren oder ob die geschilderten Gespräche stattgefunden haben, weil die wahren Namen dieser Personen nicht genannt werden können. Dieselbe Vorsicht ist gegenüber den Intentionen der Autorinnen und Autoren solcher Reportagen geboten. Große Tages- und Wochenzeitungen mit Investigativressorts können aktuelle Alternativen zu Reportagen und Reiseberichten in Buchform sein.

- **Bücher mit pädagogischer Zielrichtung** und Berichte aus der Präventions- und Interventionsarbeit: Diese Autorinnen und Autoren kommen meist aus Praxisbereichen wie beispielsweise Beratungsstellen für Aussteiger aus extremistischen Zusammenhängen oder Einrichtungen der aktiven Präventionsarbeit. Sie können aber auch selbst Aussteigerinnen oder Aussteiger aus einer extremistischen Gruppierung sein und in biografischem Stil über ihre Erfahrungen berichten. Aktuelles Beispiel für eine ehemals aktive Person der salafistischen Szene ist Dominic Musa Schmitz.³⁹

Zuletzt muss angemerkt werden, dass auch Publikationen erhältlich sind, die alle genannten Aspekte vereinen. Oft werden diese Bücher von Forscherinnen und Forschern oder anderen Expertinnen und Experten, bisweilen auch von ganzen Herausgeber-Teams für eine breitere Öffentlichkeit verfasst. Diese Veröffentlichungen bemühen sich, eine präzise Analyse in einer – überwiegend – allgemein verständ-

³⁸ Eine Auswahl an Büchern speziell zum „IS“ und zum Bürgerkrieg in Syrien findet sich auf www.3alog.net/project/buergerkrieg-in-syrien; letzter Zugriff am 15.05.2017.

³⁹ Vgl. Schmitz, Dominic Musa: „Ich war ein Salafist: Meine Zeit in der islamischen Parallelwelt“. Berlin, 2016. Trotz aller Vorzüge der Erfahrungsberichte sollten die Nachteile beachtet werden: Die Aussagen sind oft nach einer strafrechtlichen Aufarbeitung entstanden, so dass Aussagen teils abgeändert dargestellt sind. Zudem verändern sich die dargestellten Milieus schnell, weshalb Aussteigerberichte auch schnell veralten.

lichen Sprache anzubieten und mit konkreten, nachvollziehbar dargestellten Beispielen als auch einer historischen Übersicht über die Entstehung der dschihadistischen Militanz zu verknüpfen. Manche Bücher dieser Art gehen auch von der Geschichte des salafistischen Extremismus im Nahen und Mittleren Osten aus und versuchen die Gegenwart aus dieser historischen Perspektive zu erfassen.

Internetseiten

Folgt man den zuvor dargestellten Überlegungen, ist bei Internetseiten die Beschränkung auf wenige, aber spezifische Angebote sinnvoll. Zur Einarbeitung und Übersicht sind hier vor allem die Seiten der Bundeszentrale für politische Bildung (www.bpb.de) und der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (www.lpb-bw.de) zu empfehlen. Angebote der Landeszentralen für politische Bildung aller Bundesländer findet man über die Seite www.politische-bildung.de. Ebenso kommen wissenschaftsnah (z. B. <https://salafismus.hsfk.de>) sowie behördliche Webseiten infrage (z. B. www.verfassungsschutz.de).

Alle genannten Internetseiten bieten umfangreiche Artikelsammlungen von namhaften Expertinnen und Experten zum „IS“, Dschihadismus und Salafismus an und werden ständig ergänzt und aktualisiert. Da sich die internen Verlinkungen bisweilen ändern können, wird hier bewusst auf die Angabe der Adressen (URLs) einzelner Artikel verzichtet und stattdessen auf die Suchfunktionen auf den jeweiligen Webseiten verwiesen, über die man z. B. mit dem Suchwort „Islamischer Staat“ schnell zum aktuellsten Angebot gelangt. Da die Betreiberinnen und Betreiber der Internetseiten zu weltanschaulicher Neutralität verpflichtet sind, erhält man hier seriös recherchierte und wissenschaftlich fundierte Artikel. Für Schülerinnen und Schüler der Kursstufe können auf diesen Internetseiten sicherlich wertvolle Materialien für Referate gefunden werden.

Über die Internetauftritte überregionaler Zeitungen und Zeitschriften und auch von Stiftungen, die den einzelnen Parteien des Deutschen Bundestags zugeordnet sind, können ebenfalls Fachartikel zur Thematik gefunden werden. Allerdings können diese je nach Zeitung, Autorin/Autor und Artikeltyp (reguläre Berichterstattung oder Kommentar im Feuilleton) auch eine bereits festgelegte politische und damit subjektive Meinung vertreten. Über die Internetauftritte politischer Stiftungen lassen sich ebenfalls sowohl politische als auch wissenschaftliche Inhalte finden. Wenn Schülerinnen und Schüler bei ihrer Suche die unterschiedlichen politischen Positionen der Stiftungen einbeziehen, können sie ein Bild vom ganzen (politischen) Meinungsspektrum gewinnen und sich derart eine eigene Meinung bilden.

Des Weiteren sind deutschsprachige Internetportale zu empfehlen, die sich dezidiert um die Aufarbeitung der Themen Islam, Migration, Dialog und islamische Welt bemühen. Sie gehen meist auf private Initiativen zurück, die im jeweiligen Impressum erläutert sind; sind teils aber auch staatlich mitgegründet und finanziert. Ihre Inhalte umfassen neben Texten auch Videos und weiterführende Literaturtipps.

Blogs im Internet bieten abschließend die Möglichkeit, Einblicke in die Lebenswelt von Musliminnen und Muslimen zu erhalten. Die Blog-Einträge können dabei eine Mischung aus wissenschaftlicher Darstellung und persönlicher Erfahrung sein, die die Texte interessant und attraktiv für Schülerinnen und Schüler machen und gleichzeitig Synergieeffekte schaffen.

Überregionale Tages- und Wochenzeitungen (Auswahl):

Name der Zeitung	URL
Die Welt	www.welt.de
Süddeutsche Zeitung	www.sueddeutsche.de
Frankfurter Allgemeine Zeitung	www.faz.net
Die Tageszeitung	www.taz.de
Die Zeit	www.zeit.de

Deutschsprachige Internetportale (Auswahl):

Name	URL	Inhalte
Qantara	www.qantara.de	Dialog mit der und Informationen zur islamischen Welt
Migazin	www.migazin.de	Förderung der politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Partizipation von Migrantinnen und Migranten
Islamiq	www.islamiq.de	Nachrichten- und Debattenmagazin zum Islam
Ufuq	www.ufuq.de	Portal für Pädagogik zwischen Islam, Islamfeindlichkeit und Islamismus
3ALOG	www.3alog.net	Videoplattform zur differenzierten Darstellung (inter-)religiöser Inhalte

Blogs (Auswahl):

Name des Blogs	URL	Autorin/Autor
Andalusian	http://blog.andalusian.de	Hakan Turan
Ein Fremdwörterbuch	http://ein-fremdwoerterbuch.com	Kübra Gümüşay
Der Islam. Geschichte und Gegenwart	http://scilogs.spektrum.de/der-islam	Hussein Hamdan
Eşimvongoethe	http://esimkarakuyu.de	Eşim Karakuyu
Serdargüneş' Blog	https://serdargunes.wordpress.com	Serdar Güneşâ

Qualitätskriterien

Unabhängig von der oben beschriebenen Art einer Publikation lassen sich enorme Qualitätsunterschiede hinsichtlich der Literatur zur genannten Thematik feststellen. Die Entwicklung von Qualitätskriterien kann bei der weiteren Einordnung von Publikationen sehr hilfreich sein. Im Folgenden sollen einige dieser Kriterien vorgestellt werden. Dabei kann es selbstverständlich nicht um absolute und universell gültige Qualitätskriterien gehen, sondern immer um die Eignung einer Publikation für eine bestimmte Zielgruppe (hier letztendlich die Lernenden, wiederum abhängig von deren Vorwissen, Alter, Kompetenzständen etc.) und einen bestimmten Zweck (hier die Vorbereitung eines mehr oder minder umfangreichen Referats im Kontext des Unterrichts). Bei Zweifeln an der Glaubwürdigkeit und Eignung eines Buches für die Schülerhand können die folgenden Kriterien helfen:

- **Reputation und Hintergrund der Autorinnen und Autoren:** Um zu überprüfen, wie viel Vertrauen die Autorin oder der Autor verdient und über welche Qualifikationen sie bzw. er verfügt, können die Angaben im Buch selbst eingesehen werden. Die meisten Informationen lassen sich mittels einer Internetrecherche nachkontrollieren. Wenn Schülerinnen und Schüler das selbst übernehmen, lernen sie etwas für kritische Medienrecherche, so dass auch die Leitperspektive „Medienbildung“ des Bildungsplans 2016 angesprochen wird.⁴⁰ Unter den Informationen, die man über eine Autorin oder einen Autoren findet, sind besonders folgende Punkte relevant:

- *Die Ausbildung und höchste wissenschaftliche Qualifikation* bürgt am ehesten für inhaltliche und wissenschaftliche Qualität, aber nicht automatisch auch für die Lesbarkeit der Texte. Manche Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler schreiben auf einem hohen Abstraktionsgrad, der für Schülerinnen und Schüler nicht verständlich ist. In der Oberstufe können ausgewählte wissenschaftliche Texte oder Auszüge aus ihnen durchaus der Vorbereitung auf das Studium dienen.

- *Die berufliche Erfahrung* bzw. Einbindung in eine Institution wie Universität, Schule, Polizei oder Verfassungsschutz kann Ermessungsfaktor für die Qualität einer Veröffentlichung sein. Bei Beamten kann man im Regelfall davon ausgehen, dass sie verfassungstreu sind.

- *Die bisherigen Publikationen* geben einen Hinweis, ob die Verfasserin bzw. der Verfasser bereits in einem vertrauenswürdigen Medium publiziert hat. Als Orientierungspunkte können Fernseh- oder Radiosender, überregionale Tages- und Wochenzeitungen und seriöse Buchverlage gelten.

- **Umgang mit Wertungen:** Hierbei sollte begutachtet werden, ob die Beschreibung von Sachverhalten und Ereignissen klar von Wertungen getrennt sind. Werden Pauschalisierungen vermieden? Werden nachweisbare Fakten präsentiert oder lediglich Annahmen getroffen, die nicht belegbar sind? Auch die Wertungen (oft in einem Fazit zusammengefasst) sollten eine gewisse Neutralität zeigen. Schon eine oberflächliche Lektüre erlaubt manchmal Hinweise auf einen reißerischen Stil, der einer sachlichen Auseinandersetzung nicht dient. Man erkennt differenzierte Darstellungen z. B. daran, dass sie zwischen der Religion des Islam und einem politischem Islamismus unterscheiden und keine pauschalisierenden Gruppenkonstruktionen vornehmen.

- **Umgang mit Gewaltdarstellungen:** Bilder und Filme mit Gewaltdarstellungen können nicht nur Jugendliche nachhaltig verstören, sie können sogar traumatisierende Wirkungen auslösen. Außerdem gilt zu beachten, dass gerade der „IS“ darauf setzt, mit den Filmen und Fotos von Hinrichtungen die westlichen Gesellschaften einzuschüchtern bzw. auch Jugendliche durch ästhetisierte Darstellungen von Gewalt anzuwerben. Sobald Gewaltszenen im Unterricht präsent sind (z. B. wenn die Klasse im

⁴⁰ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): „Medienbildung (MB)“. Online unter: www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_LP_MB; letzter Zugriff am 15.05.2017.

Computerraum oder mit Tablets im Internet recherchiert), muss man zudem damit rechnen, dass die Jugendlichen, die von solchen Bildern verstört werden, sich nicht deutlich erkennbar dagegen wehren, weil sie befürchten, sie könnten von den Mitschülerinnen und Mitschülern für weich oder feige gehalten werden. Es kann durchaus eine Art „Mutproben-Dynamik“ aufkommen, aus der heraus die jungen Menschen darauf verzichten, die Lehrkraft einzuschalten. Bevor ein Buch oder eine Internetseite empfohlen wird, sollte also darauf geachtet werden, wie die Publikation mit der Darstellung von Gewalt umgeht.

- **Belege und Quellen:** Zwar können Journalistinnen und Journalisten, die in einem Kriegsgebiet oder unter Menschen recherchieren, die im Untergrund leben, oftmals die realen Namen ihrer Gewährsleute nicht angeben; dennoch kann man auch in einem solchen Fall erwarten, dass auf anonyme Quellen nur im Notfall zurückgegriffen wird, weil die Leserinnen und Leser ansonsten keine Möglichkeit haben, Wahres von Erfundenem zu unterscheiden. Wenn eine Autorin/ein Autor oder eine Herausgeberin/ein Herausgeber nachprüfbare Belege anfügt, erhöht das in der Regel die Vertrauenswürdigkeit eines Buches. Erst recht gilt dies, wenn eine Autorin oder ein Autor sich auf schriftliche Quellen beruft: Diese müssen immer dokumentiert werden. Von einem zuverlässigen Sachbuch kann man auch verlangen, dass es mit einer Literaturliste aufwartet.

- **Reputation des Verlags:** Über die Internetseiten der Verlage findet man heraus, auf welche Art von Büchern sich ein Verlag spezialisiert und mit welchen Autorinnen und Autoren er zusammenarbeitet. Sind hier Bücher oder Autorinnen und Autoren zu finden, über deren Vertrauenswürdigkeit man bereits Bescheid weiß, dann ist die Chance hoch, dass auch das vorliegende Buch ähnlichen Qualitätskriterien entspricht.

- **Rezensionen:** Gibt man den Titel eines Buches in eine Suchmaschine ein (am besten in Anführungszeichen), erhält man nicht nur Links zu Online-Buchhändlern, sondern auch zu Buchbesprechungen, falls diese vorliegen. Ein Portal, das sich auf die Zusammenfassung und Verlinkung von Rezensionen zu Büchern aller Art, also auch Sachbüchern spezialisiert hat, ist www.perlentaucher.de. Bücher zu historischen Themen werden auf der Webseite www.sehepunkte.de besprochen. Die hier vorzufindenden Rezensionen werden ausschließlich von studierten Historikerinnen und Historikern verfasst; der Qualitätsanspruch ist dementsprechend hoch.

Bei Internetseiten sollte zusätzlich auf folgende Kriterien geachtet werden:

- **Impressum:** Aus juristischer Sicht muss jedes geschäftsmäßige Internetangebot über ein Impressum verfügen. Rein private Webseiten unterliegen dieser Verpflichtung nicht und können auf ein Impressum verzichten. Unabhängig davon verdient eine Anbieterin/ein Anbieter von Informationen mehr Vertrauen, wenn sie/er sich mit (echtem) Namen zu erkennen gibt. Bei Institutionen oder Vereinen sollte zudem angegeben sein, welche Verbindungen zu anderen gesellschaftlichen Institutionen wie beispielsweise Kirchen, Parteien, Wirtschaftsverbänden oder Ministerien bestehen oder auch, wie sich die jeweilige Einrichtung finanziert. Es empfiehlt sich, bei der Recherche – wenn möglich – Webseiten mit Impressum zu nutzen.

- **Aktualität:** Nützlich sind Angaben zum Zeitpunkt der Abfassung oder der letzten Aktualisierung und Änderung der Seite. Allerdings geben nur wenige Internetseiten für jeden Artikel die entsprechenden Informationen an.

Verwendung im Unterricht

Die vorigen Ausführungen können in ein Arbeitsblatt für die Hand der Schülerinnen und Schüler integriert werden, das bei der eigenständigen Recherche unterstützen soll. Da das entsprechende Arbeitsblatt je nach Fach, Schulart und Unterrichtsgegenstand individuell angepasst werden muss, sollen hier lediglich die zentralen Fragen aufgenommen werden:

- Was kannst du/können Sie über die Autorinnen und Autoren in Erfahrung bringen? Über welche Kompetenzen, Kenntnisse und Erfahrungen verfügen die Autorinnen/Autoren? Welche Ausbildung hinsichtlich der Thematik haben die Autorinnen/Autoren (Islamwissenschaftlerin/Islamwissenschaftler, Soziologin/Soziologe, Politologin/Politologe)?
- Steht die Publikation bzw. die Autorin/der Autor einer bestimmten Organisation, z. B. einer Partei nahe? Dies spricht nicht per se gegen eine Verwendung, doch muss eine gewisse Einseitigkeit in Betracht gezogen werden.
- Welche Zielsetzung verfolgt der publizierte Beitrag? Will er grundlegend informieren oder vertritt er eine bestimmte subjektive Haltung/politische Richtung, die eventuell auf die Beeinflussung der Leserinnen/Leser zielt?
- Ist der Stil ansprechend und verständlich? Kannst Du Informationen sachlich dargelegt nachlesen oder gibt es Vermischungen mit Wertungen, Interpretationen und eigenen Erfahrungen? Gibt es möglicherweise sogar Abwertungen von bestimmten Menschengruppen, Übertreibungen oder Relativierungen von Verbrechen?
- Verzichtet die Publikation auf die Darstellung von exzessiven Grausamkeiten, vor allem in Form von Videos und Bildern?
- Belegen die Autorinnen/Autoren ihre Behauptungen mit Verweisen auf entsprechende Quellen? Sind diese nachprüfbar? Gibt es eine Literaturliste?
- Gibt es im Internet Besprechungen zu der Publikation, z. B. auf www.perlentaucher.de? Auf welche Problemstellungen und kritisch zu bewertenden Punkte des Buchs weisen die Rezensionen hin?

Bei kaum einem anderen Themenbereich dürfte die Notwendigkeit, auf präzise formulierte Qualitätskriterien zu achten, so dringlich sein wie bei dem des (religiös motivierten) Extremismus. Wenn die Schülerinnen und Schüler an derartigen Beispielen ihre Recherchekompetenzen vertiefen, lernen sie nicht nur etwas über das Thema, sondern erweitern auch ihre Einsicht in die Chancen und Probleme einer Recherche in Zeiten einer immer komplexer werdenden Medienwelt. Angesichts der damit einhergehenden Informationsflut und generellen Zunahme von *fake news* ist eine Befähigung in diesem Bereich somit auch fächerübergreifend von Vorteil.

3.3 „UND WENN ES DOCH ATTRAKTIV WIRKT?“ – EIN EXPERTENGESPRÄCH ZUM FÜR UND WIDER DES EINSATZES VON ORIGINALPROPAGANDAMATERIAL IM UNTERRICHT

(Stefanie Beck, Frank Buchheit)

Stefanie Beck ist Psychologin und leitet für die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg das „Team meX. Mit Zivilcourage gegen Extremismus“. Frau Beck begleitet die Erstellung der vorliegenden Handreichungsreihe als Expertin.

Frank Buchheit ist Pädagoge beim Referat Prävention des Landeskriminalamts Baden-Württemberg. In dieser Funktion führt er neben Multiplikatorenschulungen auch Veranstaltungen zum Thema Salafismus und anderen Phänomenen politisch motivierter Kriminalität durch. Herr Buchheit begleitete die Erstellung der vorliegenden Handreichungsreihe als Experte.

Frank Buchheit: Extremismusprävention soll Jugendliche stärken und sensibilisieren, damit sie im Falle einer Konfrontation mit Anwerbeversuchen extremer Gruppierungen erkennen können, dass es sich um eine gefährliche und menschenverachtende Gruppe handelt. Es fällt sicher wesentlich leichter, Propaganda zu erkennen, wenn man schon reale Beispiele gesehen hat. Ich denke jetzt nicht an das konkrete Layout, sondern an die Art und Weise, wie Menschen als minderwertig und schädigend für eine Gemeinschaft dargestellt werden, also sich ähnelnde Argumentationsmuster und Mechanismen. Kritisch kann gleichwohl angemerkt werden, dass die Wirkung von z. B. Propagandavideos auf junge Menschen noch zu wenig erforscht ist. Andererseits gibt die kommentierte Neuherausgabe von Hitlers „Mein Kampf“ Anlass zur Hoffnung auf positive pädagogische Effekte: Mit beeindruckender Präzision widerlegen die Herausgeber falsche Hypothesen, Fehlinterpretationen, Mythen und suggestive Argumentationen und ziehen damit der menschenverachtenden Schlussfolgerung des Buchs den Boden unter den Füßen weg. So etwas könnte, im kleineren schulischen Maßstab, auch bei „Al-Qaida“ und dem „IS“ gelingen.

Stefanie Beck: Im Rahmen des „Team meX“ der LpB verzichten wir überwiegend auf den Einsatz von Originalpropaganda, insbesondere in der Arbeit mit Jugendlichen. Der Hauptgrund: Ich möchte extreme Gruppierungen nicht unterstützen und präsenster machen, indem ich ihre Propaganda wiederhole. Die stereotype Darstellung von Menschen in Propagandamaterialien kann weitreichende Wirkung haben: Kürzlich berichtete mir ein Mann mittleren Alters, wenn er das Wort „Jude“ höre, habe er – ohne es zu wollen – eine propagandistische Darstellung aus der NS-Zeit, die in seinem Schulbuch abgedruckt war, vor Augen. Die Darstellung war prototypisch geworden für eine Gruppe, zu der er darüber hinaus zu diesem Zeitpunkt wenige Bilder im Kopf hatte. Diesen Effekt halte ich für fatal, er zementiert Stereotype, anstatt sie zu bekämpfen. Außerdem will ich vermeiden, Jugendliche auf Ideen, Bands und Medien zu bringen, die sie vorher gar nicht kannten. Für das Erreichen unserer Lernziele, also zum Beispiel Abwertung und Menschenverachtung als Kernelemente rechtsextremer oder islamistischer Ideologie zu identifizieren, ist die Arbeit mit fiktivem Material in der Regel völlig ausreichend.

Frank Buchheit: An dieser Stelle sollten wir aber auch nicht blauäugig sein. Meine Erfahrung zeigt: In vielen Fällen kennen zumindest einige der Jugendlichen einschlägige Seiten und Videos bereits. Es handelt sich also eher um das Aufgreifen bereits verfügbarer Propaganda, die im besten Fall einhergeht mit einer Reflexion und einer neuen Bewertung. Die Jugendlichen sollen das Material und die darin enthaltene Ideologie kritisch dekonstruieren: Warum positioniert sich wer in dem Medium mit welchem Ziel genauso wie sie/er das tut? Was denkt die Produzentin/der Produzent, wie das Ganze auf die

Rezipientin/den Rezipienten wirken soll? Gerade weil viele im Netz verbreitete Botschaften extrem suggestiv sind, sollte ein solches Denken durch Medienpädagogik gefördert werden. Das Interesse der Jugendlichen ist bei der Arbeit mit Originalpropaganda in der Regel auch größer, weil sie authentischer wirkt und – leider – teilweise nahe an der Lebenswelt von Jugendlichen ist.

Stefanie Beck: Das könnte ein wichtiges Kriterium sein. Greife ich als Lehrperson ein Thema auf, das die Gruppe beschäftigt, um einen Reflexionsraum zu schaffen? Oder haben die Jugendlichen von dem Thema noch nie oder nur am Rande gehört? Beim Stichwort Authentizität wäre ich vorsichtig. Präsentiert bekommen die Schülerinnen und Schüler ja nur das Stück der Wirklichkeit, das die Lehrperson für geeignet befunden hat. Unter welchen Kriterien werden die Medien dann ausgewählt? Hinreichend gewaltvoll, um die Menschenverachtung zu demonstrieren, aber doch nicht zu brutal, um die Schülerinnen und Schüler nicht zu sehr zu schockieren? So, dass sie auf Jugendliche möglichst abschreckend wirken? Wenn das den Jugendlichen nicht transparent gemacht wird, ist der vermittelte Eindruck von Authentizität in meinen Augen überwältigend. Ich halte auch den Effekt der Gewöhnung für gefährlich. Muss Schule die Verrohung, die gesellschaftliche und mediale Diskurse zurzeit kennzeichnet, wirklich übernehmen?

Frank Buchheit: Explizite Gewaltdarstellungen in der Schule gehen gar nicht – schlimm genug, dass diese in vielen TV-Nachrichten und im Internet transportiert werden! Offensive Medien, die womöglich noch nicht mal offensichtlich menschenverachtend klingen (vgl. das Material in Kapitel 3.1) gilt es in pädagogischen Kontexten aus ihren oft verharmlosenden Kontexten zu reißen und mit objektiven Informationen zu rahmen (z. B. durch einen Lehrerinput oder durch Bereitstellung zusätzlicher Texte). Das bisher einfach achtlos konsumierte wird einmal in Ruhe und gegebenenfalls mit mehreren Reflexionspausen bearbeitet. Die häufig überwältigende Wirkung von Propagandamaterialien kann dekonstruiert werden. Mit den nötigen Hintergrundinformationen ist es den Schülerinnen und Schülern möglich, das Gesehene neu einzuordnen und zu bewerten. Schule soll die Menschen stärken und die Sachen klären; beispielsweise indem sie Reflexionsräume zur Verfügung stellt. Das halte ich für sehr wichtig, insbesondere bei jungen Menschen, die bereits in Kontakt mit einschlägigen Medien kamen, kann so der Reiz der „verbotenen Früchte“ genommen, bzw. über die medienkritische Analyse eine Versachlichung und ein rationalerer Umgang erreicht werden.

Stefanie Beck: Propaganda ist in der Regel überwältigend gestaltet. Sie wirkt über das Erzeugen von Emotionen. Das ist besonders bei Bildern und Filmen der Fall, die häufig aus dem Kontext gerissen oder sehr bewusst inszeniert sind. Ich denke, bei einer Bearbeitung von Propagandamaterial im Unterricht muss sichergestellt sein, dass das Material nicht Macht über die Lernenden ergreift. Stattdessen braucht es Hilfestellung, wie das Material aktiv interpretiert und dekonstruiert werden kann. Meiner Erfahrung nach zeigen Lehrpersonen im Unterricht zuweilen auch Material, das sie selbst besonders krass fanden, um diesen Moment der Betroffenheit mit den Schülerinnen und Schülern zu teilen. So ein Vorgehen ist äußerst unprofessionell und missbraucht die Schülerinnen und Schüler letztlich für die eigene Verarbeitung des Gesehenen.

Frank Buchheit: Das sehe ich genauso. Die Medienwirkung hängt von einer Menge Faktoren ab und sie spielt sich auf einer inhaltlichen und einer emotionalen Ebene ab. Insofern sind Texte und Tonaufnahmen sicherlich unproblematischer einsetzbar als Bilder und Videoaufnahmen. In jedem Fall sollten Lehrpersonen vermeiden, Medien einzusetzen, die emotional so dominant sind, dass die inhaltliche Diskussion keine Chance mehr hat. Zu den Lernzielen würde ich gerne noch etwas ergänzen: Genauso wenig wie Betroffenheit eignen sich Abschreckung und Verängstigung als Lernziele – da dies an

„schwarze Pädagogik“ angrenzt. Im Sinne des Beutelsbacher Konsenses wäre das Überwältigung, die in der politischen Bildungsarbeit vermieden werden soll. Ich denke neben den verschiedenen Medien (Text, Bild, Ton, Video) gibt es noch weitere Kategorien, die bei der Materialauswahl beachtet werden sollten. Neben Propagandamedien (z. B. „IS“-Videos) gibt es auch noch die Möglichkeit, Originalmedien (z. B. Chatprotokolle von Ausgereisten) oder von deutschen Medien produziertes Material (z. B. Dokumentationen über Einzelfälle) zu verwenden. Besonders Propaganda- und Originalmedien sind meist vieldeutiger als normale Unterrichtsmedien, die eine „klare Aussage“ haben. Je suggestiver und vieldeutiger ein Material, desto sorgfältiger muss ihr Einsatz abgewogen und vorbereitet werden.

Stefanie Beck: Von großer Bedeutung ist meiner Meinung nach die genaue Kenntnis der Zielgruppe: Je jünger die Schülerinnen und Schüler sind und je weniger lebensweltlicher Bezug zum Thema vorliegt, desto eher sollte man auf den Einsatz von Propagandamaterialien verzichten. Aber auch darüber hinaus halte ich es für wichtig, dass die Lehrperson die Lernenden gut kennt und einschätzen kann. Sie sollte sich im Vorfeld fragen, ob sie einschätzen kann, durch welche Brille einzelne Jugendliche das Material sehen werden: Sehen sich Jugendliche als potenzielle Täterinnen und Täter oder als potenzielle Opfer angesprochen? Gibt es Vorgeschichten in der Lerngruppe, die bei einzelnen Jugendlichen auf eine besondere Verletzlichkeit schließen lassen? Gibt es Traumata, die durch das Material erneuert werden können (sekundäre Viktimisierung)? Die Arbeit mit Propagandamaterial kann bei Jugendlichen verschiedene Prozesse auslösen, die die Lehrperson erstens nicht immer bemerkt und zweitens nicht unbedingt auffangen kann. Der Einsatz von Propagandamaterial in Projekttagen oder von externen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ist daher nicht zu empfehlen.

Frank Buchheit: Auf jeden Fall sollte vor dem Einsatz „offensiverer“ Medien geprüft werden, welche Hilfenetze zur Verfügung stehen, sollten einzelne Schülerinnen und Schüler Unterstützungsbedarf andeuten.

Stefanie Beck: Dennoch bleibt die Frage, ob man bewusst Prozesse auslöst, die man dann nicht mehr steuern kann.

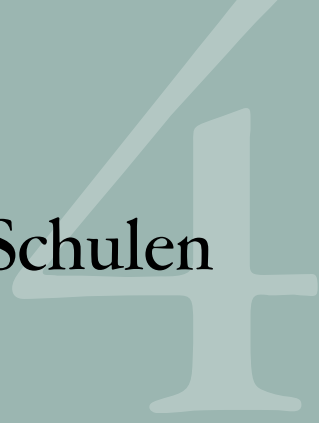
Frank Buchheit: Ich verstehe die Vorsicht. Andererseits sind Debatten über Terrorismus, z. B. über Islamismus, niemals nur kognitiv. Jeder von uns Erwachsenen weiß, wo sie oder er am 11.09.2001 war. Die Bilder haben sich uns in den Kopf gebrannt und die emotionale Sphäre schwingt immer mit. Terror will ja eben Angst und Schrecken hervorrufen, um rationale Diskurse zu verhindern und irrationale Reaktionen und Stereotypisierungen zu bewirken. Wir sollten uns fragen: Wie können Emotionen so in die Lernsituation eingebracht werden, dass sie eine rationale Auseinandersetzung unterstützen?

Stefanie Beck: Mehr als der Blick auf Täterinnen und Täter könnte hier der Blick auf Geschädigte helfen. Besonders wenn brutale Gewalt angewendet wird, besteht die Gefahr, beim Blick auf einen Konflikt nur auf die Täterinnen und Täter zu fokussieren und sie beinahe zu mystifizieren, indem wiederholt wird wie unglaublich und „unmenschlich“ ihre Taten seien. Was Diktatur, Terrorismus und Gewalt bedeuten, erschließt sich aber eher in der Beschäftigung mit denjenigen, die in Diktaturen nur noch eingeschränkt leben konnten, gefangen gehalten, gequält oder getötet wurden. Die Beschäftigung mit Propaganda kann bei Jugendlichen Bewunderung auslösen oder zu Verängstigung, Gefühlen der Hilflosigkeit und des Ausgeliefert-Seins führen. Beide Wirkungen sind von den Propagandamacherinnen/Propagandamachern intendiert und werden durch den Einsatz im Unterricht möglicherweise erst erzeugt. Die Beschäftigung mit Opfern oder Geschädigten kann eher eine Brücke zum empathischen Einfühlen sein. Empathie wiederum steht den Zielen von Propaganda entgegen.

Frank Buchheit: Grundsätzlich ja, doch Vorsicht mit „manipulativer Empathie“: Die Aufforderung, mit den „gepeinigten Brüdern und Schwestern der Umma“ mitzufühlen und diese „in ihrem Kampf zu unterstützen“, ist ein gängiges islamistisches Narrativ. Letztlich sollte die Beschäftigung bei den Werten landen, die hinter den Bildern, Texten und Handlungen stehen. Ich versuche einmal eine Zusammenfassung: Im Bereich der allgemeinen Bildungsarbeit, bzw. der universellen Prävention ist der Einsatz von womöglich schockierenden Medien nicht anzuraten, insbesondere nicht, wenn die Lerngruppe sich nur kurz, z. B. an einem Projekttag mit dem Thema befasst. Der starke Reiz kann die inhaltliche Arbeit überlagern, die „Nebenwirkungen“ sind schwer kontrollierbar. Wenn anzunehmen ist, dass Schülerinnen und Schüler bereits in Kontakt mit den jeweiligen Medien gekommen sind und/oder Auffälligkeiten vorliegen (man spricht hier von selektiver oder Sekundärprävention), kann unter den oben skizzierten Bedingungen über die Bearbeitung entsprechender Medien nachgedacht werden.

Stefanie Beck: Ein Punkt ist mir zum Ende unseres Gesprächs noch wichtig. Propagandamaterial ist häufig drastisch und perfide. Ziel der Beschäftigung mit dem Material ist in der Regel, die besondere Menschenverachtung der Produzentinnen und Produzenten herauszustellen. Hier können Pädagoginnen und Pädagogen meiner Ansicht nach in eine Falle tappen. Es ist einfacher und angenehmer, brutal handelnde Gruppierungen als „krank“ oder „unmenschlich“ darzustellen. Entsprechende Systeme funktionieren aber vor allem auch, weil die propagierten menschenverachtenden Einstellungen Anschluss – oder zumindest keinen Widerspruch – in der Bevölkerung finden. Menschenverachtende Einstellungen gibt es auch bei Teilen der deutschen Mehrheitsgesellschaft. Extremismusprävention muss diesen Zusammenhang sichtbar machen – vor allem, weil Jugendliche und die Zivilgesellschaft im Allgemeinen besonders im Bereich der Bearbeitung von Vorurteilen und der Akzeptanz menschenverachtender Denkweisen aktiv werden können. Daher mein Appell: Seien Sie sich als Lehrkraft bei der Verwendung von Propagandamaterial über Ihre Ziele im Klaren und stellen Sie immer einen Bezug zu konkreten Handlungsmöglichkeiten für Jugendliche her.

Eintägige Projekttag an Schulen



Eintägige Projekttag an Schulen

ZUR AUFLISTUNG VON
ANLAUFSTELLEN UND
Kooperationspartnern
für Schulen siehe Kapitel
10 im Teilband 1 dieser
Handreichungsreihe.

Lehrkräfte sind in den meisten Fällen weder Islamwissenschaftlerinnen/Islamwissenschaftler noch ausgewiesene Expertinnen/Experten im Bereich Salafismusprävention. Durch Kooperation mit außerschulischen Trägern von Präventionsarbeit kann die entsprechende Expertise an die Schulen geholt und in Form von Projekten eingebracht werden. Dabei können sich die einzelnen Projekte durch ihre Ansätze, thematischen Schwerpunkte, Dauer und Zielsetzungen bzw. Zielgruppen unterscheiden. Ähnlich wie im Bereich der Rechtsextremismusprävention kommt hierbei gerade zivilgesellschaftlichen Akteuren eine besondere Bedeutung zu, da sie anders als staatliche Akteure (Lehrkräfte, Polizei etc.) häufig eine größere Akzeptanz bei den Jugendlichen genießen.⁴¹ Auch die Einbindung von lokalen muslimischen Gemeinden kann sinnvoll sein, v. a. wenn hierzu unterschiedliche Akteure eingeladen werden.⁴²

Bei der Planung von Projekten kann die Initiative sowohl von den Lehrkräften als auch den Schülerinnen und Schülern ausgehen. Wichtig ist immer, die Lernenden in den Entscheidungs- und Organisationsprozess miteinzubeziehen bzw. die Bedürfnisse der Lernenden im Vorfeld zu erheben. Orientieren sich die Projekte konsequent an den Interessen der Lernenden mit und ohne Migrationshintergrund, so ist eine hohe Motivation und Aufmerksamkeit auf Seiten der Lernenden wahrscheinlich.

Das vorliegende Kapitel erhebt nicht den Anspruch, die Bandbreite möglicher Projekte im präventiven Bereich vollständig aufzuzeigen. Vielmehr soll anhand von einzelnen exemplarischen Projekten, die an unterschiedlichen Schulen bereits realisiert wurden, dargestellt werden, wie thematisch ausgerichtete Projekttag in Kooperation mit außerschulischen Expertinnen/Experten durchgeführt werden können. Das inhaltliche Spektrum reicht hier von der Auseinandersetzung mit dem Koran, über einen heiteren Zugang zu einem ansonsten häufig ernst diskutierten Thema („Humor im Islam“) bis hin zur Thematisierung von antimuslimischen Narrativen und Diskriminierungserfahrungen. Die Projektberichte in diesem Kapitel sind nach Möglichkeit multiperspektivisch aufbereitet und lassen die Leserin/den Leser an Erfahrungen aus dem Blickwinkel der Schülerinnen/Schüler, der verantwortlichen Lehrkräfte sowie der eingeladenen Expertinnen/Experten teilhaben, aus denen z. B. deutlich wird, welche Aha-Effekte, aber auch welche Herausforderungen in Verbindung mit den Projekttagen auftraten. Dies stellt eine Möglichkeit dar, aus den Erfahrungen der vorgestellten Projekte zu lernen und diese bei der eigenen Planung mitzudenken.

Im vorliegenden Kapitel
findet sich auch ein
ZEITUNGSARTIKEL zu
einem schulischen
Projekt, der zeigt, dass
Schulen so auch öffent-
lichkeitswirksam in Er-
scheinung treten können.

Die hier vorgestellten Projekte haben die Form von eintägigen Projekttagen und lassen keine Rückschlüsse auf Nachhaltigkeit zu. Werden solche Projekttag nur punktuell durchgeführt um im Anschluss wieder zum Schulalltag zurückzukehren, ist deren Wirkung beschränkt. Werden die angestoßenen Diskussionen aber genutzt, um längerfristige Lernprozesse und Kooperationen anzustoßen, erhöht dies die Nachhaltigkeit beträchtlich. In diesem Sinne sind Projekttag immer auch als erste Schritte zu verstehen, die einen Auftakt für eine Verstetigung der entsprechenden Projekte darstellen.

⁴¹ Vgl. El-Mafaalani, Aladin [et al.]: „Ansätze und Erfahrungen der Präventions- und Deradikalisierungsarbeit“. HFSK-Report Nr. 6/2016: S. 28.

⁴² Vgl. Ebd., S. 28-29.

4.1 HUMOR IM ISLAM

Die Heinrich-Emanuel-Merck-Schule (HEMS) in Darmstadt ist eine berufliche Schule für Elektrotechnik und Informationstechnik mit einem dreijährigen beruflichen Gymnasium. Als ergänzenden Grundkurs bot die Schule im Schuljahr 2013/2014 zum dritten Mal in Folge den Kurs „Dialog der Kulturen“ an, dessen Kursziel die Förderung des interreligiösen und interkulturellen Dialogs und die Stärkung der interkulturellen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler war. Inhaltlich fokussierte sich der Kurs 2013/2014 auf das Thema „Witz und Humor in den Religionen“, das auch im Dialog mit außerschulischen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern erörtert werden sollte. Als muslimischer Gast zu diesem Themenkomplex konnte Dr. Hussein Hamdan aus Stuttgart gewonnen werden.

Bericht des Experten: Dr. Hussein Hamdan

Dr. Hussein Hamdan ist Islam- und Religionswissenschaftler und ist an der Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart tätig. Er leitet dort das Projekt „Muslime als Partner in Baden-Württemberg“, in dem er als Islamberater für kommunale Einrichtungen wirkt, sowie das Fortbildungsprogramm „Islam im Plural“. Zudem begleitet Dr. Hamdan die Erstellung der vorliegenden Handreichungsreihe als wissenschaftlicher Experte.

Im Jahr 2009 bekam ich eine Anfrage, im Rahmen der Tübinger Humorwoche zum Thema „Humor im Islam“ zu referieren; spontan willigte ich ein, wohlwissend, dass damit eine große Herausforderung auf mich zukommen würde. Seither referiere ich regelmäßig an verschiedenen Einrichtungen zum Thema „Humor im Islam, geht das?“. Das Publikum ist nicht selten überrascht, denn seien wir ehrlich: Humor und Islam scheinen spätestens seit dem Karikaturenstreit 2005 nicht vereinbar zu sein. Dem ist aber nicht so. Lachen ist im Islam nicht verboten, sondern vielmehr geboten. Der Prophet Muhammad wird in einigen Quellen als humorvoller Mensch beschrieben, der so gelacht haben soll, dass man seine Weisheitszähne sehen konnte. In seinen Aussprüchen, die nach dem Koran die zweite verbindliche Quelle für die Muslime darstellen, soll er den Stellenwert des Lachens und der Freude unter anderem mit folgendem Ausspruch betont haben: „Wer nicht fröhlich sein kann, der taugt nichts.“

Humor kann auch in der Schule ein interessanter Zugang zur Beschäftigung mit dem Islam und anderen Religionen sein. Zum einen, weil das gemeinsame Lachen im religiösen Kontext ein verbindendes Element zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Religionszugehörigkeit sein kann. Zum zweiten, weil das Aufzeigen der humorvollen Seite des islamischen Glaubens für muslimische Schülerinnen und Schüler befreiend sein kann, beklagen sie doch häufig, dass sie Rechtfertigungsdruck ausgesetzt sind und negativ über ihre Religion gesprochen wird. Wie dies erfolgreich umgesetzt werden kann, hat die Heinrich-Emanuel-Merck-Schule in Darmstadt mit ihrer Einladung, die Schülerinnen und Schülern in das Thema „Humor im Islam“ einzuführen, vorgemacht. Für mich als Referent war vor allem hilfreich, dass sich ein Teil der anwesenden Schülerinnen und Schüler bereits im Vorfeld mit dem Thema und meinen Texten beschäftigte und konkrete Fragen ausformulierte, die mir bereits vor der Veranstaltung zugeschickt wurden. Außerdem war die Kommunikation mit dem verantwortlichen Lehrpersonal sehr wichtig, da die Länge des Vortrags von normalerweise 60 Minuten für die Jugendlichen gekürzt werden musste. Auch eine Absprache bezüglich des Ablaufs der anschließenden Diskussion war wichtig, um die Lernenden, aber auch die anwesenden Lehrerinnen und Lehrer gut einbinden zu können.

Die Schülerinnen und Schüler fragten mich zum Abschluss der Veranstaltung nach meinem religiösen Lieblingsswitz. Ich erzählte ihnen die Anekdote von „den Unwissenden und den Wissenden“, die sowohl dem türkischen Nasreddin Hodscha als auch seinem arabischen Pendant Dschuha zugeschrieben wird. Beide lassen sich mit dem deutschen Till Eulenspiegel vergleichen.

Die Anekdote kann
als VIDEO auf
www.3alog.net/project/humor-im-islam/
angeschaut und im
Unterricht eingesetzt
werden.

Eines Freitags stand Nasreddin Hodscha auf der Kanzel in der Moschee, um zu predigen: „Oh, ihr wahren Gläubigen, wisst ihr, worüber ich euch heute erzählen werde?“ „Wir haben keine Ahnung“, antworteten sie ihm erstaunt. „Nun, wenn ihr überhaupt keine Ahnung habt, warum soll ich dann überhaupt zu euch reden?“ Mit dieser Bemerkung verschwand er von der Kanzel und ging nach Hause.

Am darauf folgenden Freitag kehrte er zur Moschee zurück und stellte sich noch einmal auf die Kanzel und fragte die Versammelten: „Oh, ihr wahren Gläubigen, wisst ihr, worüber ich euch heute erzählen werde?“ „Ja“, antworteten die Klugen unter ihnen. „Nun, wenn ihr es schon wisst, warum soll ich dann überhaupt noch reden?“ Und wieder verschwand er von der Kanzel und ging nach Hause.

Am folgenden Freitag bestieg er wieder die Kanzel und stellte dieselbe Frage: „Oh, ihr wahren Gläubigen, wisst ihr, worüber ich euch heute erzählen werde?“ Ein besonders schlauer Mann sagte: „Einige von uns wissen es und einige wissen es nicht.“ „In diesem Fall“, sagte der Hodscha, „lasst diejenigen, die es wissen, es denen erzählen, die es nicht wissen“. Und wieder ging er nach Hause.

Bei Dschuha hat die Anekdote eine durchaus tiefe Bedeutung: Die Moschee, in der er predigen sollte, wurde nämlich von sunnitischen und schiitischen Musliminnen und Muslimen besucht, die nicht miteinander gesprochen haben. Dschuha versuchte mit seinem Appell, die Wissenden sollen es den Unwissenden erzählen, einen Dialogauftrag zu vermitteln. Er machte sich selbst zum Gespött, damit die verfeindeten Lager miteinander ins Gespräch kommen konnten. Angesichts der aktuellen Eskalationen im Nahen Osten würde man sich einen Dschuha wünschen, der mit Witz und Verstand die rivalisierenden Gruppen zur Einsicht bringen könnte.

Bericht der Lehrkraft: Dr. Martin Senz

Dr. Martin Senz ist katholischer Religionslehrer im Kirchendienst des Bistums Mainz an der Heinrich-Emanuel-Merck-Schule (HEMS) in Darmstadt. In den Schuljahren von 2011 bis 2016 organisierte er gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern den interreligiösen „Trialog der Kulturen“ und die jährliche Verleihung eines Preises für interkulturelle Kompetenz („HEMS Cross Cultural Competence Award“).

Der „Trialog der Kulturen“ an der HEMS befasste sich im Schuljahr 2013/2014 schwerpunktmäßig mit dem Thema „Witz und Humor in den Religionen“ und lud im Rahmen der Unterrichtseinheiten Dr. Hussein Hamdan ein – Experte für den Humor im Islam. In Vorbereitung auf die Begegnung befassten sich die Schülerinnen und Schüler mit seinen Veröffentlichungen, woran im Anschluss zehn Interviewfragen an ihn gesammelt wurden:

1. Wie kamen Sie dazu, sich mit Humor im Islam auseinanderzusetzen?
2. Beschreiben Sie das Verhältnis von Witz und Religion aus Ihrer Sicht.
3. Wieviel Humor braucht man in der Religion?
4. Gibt es im Koran humorvolle und witzige Passagen?
5. Wo liegen für Sie die Grenzen bei Witzen über Religion?
6. Über den jüdischen Humor schreibt Freud: „Ich weiß übrigens nicht, ob es sonst noch häufig vorkommt, dass sich ein Volk in solchem Ausmaß über sein eigenes Wesen lustig macht.“
Was meinen Sie dazu?

7. In welcher Form darf Kritik an religiösen Witzen formuliert werden?
8. Können Menschen verschiedener Kulturen und Religionen gemeinsam über religiöse Witze lachen?
9. Können Witz und Humor zur Verständigung über religiöse und kulturelle Grenzen hinweg beitragen?
10. Verraten Sie uns Ihren religiösen Lieblingswitz?

Die Veranstaltung selbst wurde im März 2014 organisiert, eingeladen waren alle interessierten Schülerinnen und Schüler und ihre Lehrkräfte. In der Aula der HEMS hielt Dr. Hussein Hamdan zunächst einen Vortrag über „Humor im Islam“. Im Anschluss daran stellten ihm die Schülerinnen und Schüler ihre vorbereiteten Fragen. Zum Ende der Veranstaltung hatten die Lernenden nicht nur über den „muslimischen Till Eulenspiegel“ Nasreddin Hodscha schmunzeln können; in der am Ende offen geführten Diskussion wurden sie ebenso für die Problematik sensibilisiert, wie weit der Anspruch auf Meinungs-, Presse- und Kunstfreiheit auch gegenüber Religionen durchgesetzt werden darf und wo die Grenze zur Verletzung religiöser Gefühle überschritten ist.

Insgesamt zielte die Beschäftigung mit Witz und Humor im Islam und anderen Religionen auf eine Stärkung und Förderung der Handlungs-, Selbst- und Sozialkompetenzen der beteiligten Schülerinnen und Schüler ab. Die dialogische Begegnung und der persönliche Kontakt mit ihren Gesprächspartnern sollte sowohl Identität und Selbstwertgefühl als auch Kooperations- und Interaktionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler stärken, was letztlich zu deren Persönlichkeitsbildung in einer kulturell vielfältigen Gesellschaft beiträgt und auch deren Zugangs-, Erfolgs- und Zukunftschancen auf einem globalisierten Arbeitsmarkt erhöht. Im Umgang mit verschiedenen Religionen und ihrem spezifischen Humor wurden in besonderem Maße die Fähigkeiten und die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler zu interkulturell achtsamen Umgangsformen, zu Toleranz und Konfliktlösung ausgebildet.

4.2 „ANGST ENTSTEHT DURCH UNWISSEN“ – ZWEI SCHÜLERINNEN ORGANISIEREN EINEN PROJEKTTAG

Das Johannes-Kepler-Gymnasium liegt am Kurpark, mitten im Stuttgarter Bezirk Bad Cannstatt. Derzeit besuchen 540 Schülerinnen und Schüler das Gymnasium, deren Wurzeln auf 27 verschiedene Nationen zurückreichen. Viele dieser Schülerinnen und Schüler haben einen deutschen Pass, geschätzt knapp 20 Prozent sind muslimischen Glaubens. Der hier vorgestellte Projekttag wurde von zwei Schülerinnen in Folge des Anschlages auf die Satirezeitschrift *Charlie Hebdo* initiiert.

Bericht aus Schülerinnenperspektive: Lene Strauss und Teuta Thaqi

Lene Strauss und Teuta Thaqi waren zum Zeitpunkt des Projekttags Abiturientinnen am Johannes-Kepler-Gymnasium. Auch nach Abschluss der Schule ist das Interesse an der Thematik erhalten geblieben: Teuta veranstaltet als eine von wenigen muslimischen Stipendiatinnen und Stipendiaten beim evangelischen Studienwerk Villigst interreligiöse Diskussionsrunden. Lene setzt sich vor allem in Gesprächen in ihrem privaten Umfeld mit der Thematik auseinander.

Weil von Mitschülerinnen und Mitschülern vor allem in sozialen Netzwerken zahlreiche Kommentare, Posts und Bilder zum Attentat auf die Satirezeitschrift *Charlie Hebdo* veröffentlicht wurden, die teils demokratiefeindliche Meinungen zum Geschehenen darstellten, kamen wir zum Entschluss, ein Schulprojekt zu gestalten, um die Schülerinnen und Schüler (muslimische sowie nichtmuslimische) zum Dialog zu bewegen. Nachdem Dr. Mahmoud Abdallah von der Universität Tübingen als Referent gefunden und auch die Schulleitung und die Gesamtlehrerkonferenz von der Idee überzeugt waren, entwickelten wir mithilfe des Geschichte-Neigungskurses die Idee, den Projekttag in zwei Teile zu gliedern: einführend die Präsentation von Herrn Dr. Abdallah, gefolgt von einem Dialog aller Schülerinnen und Schüler.

Am Veranstaltungstag selbst war die Anspannung groß – vor allem wussten wir nicht, wie die Schülerinnen und Schüler auf unsere Idee reagieren würden. Als Herr Dr. Abdallah auf die Bühne trat und anfang, von „Islam und Toleranz – Anspruch und Wirklichkeit“ zu reden, wurde es still. Manchmal war überraschendes Gemurmel zu hören, als er beispielsweise erklärte, dass Terroristinnen und Terroristen Texte aus dem Zusammenhang reißen und den Koran für ihre Zwecke missbrauchen. Er sprach von der Friedensbotschaft des Koran und über seinen persönlichen Glauben an ein friedliches Miteinander aller Religionen.

Die Schülerinnen und Schüler hatten nun die Möglichkeit, sich an die von uns aufgestellten Thementische zu begeben, an denen auf Grundlage des Vortrags diskutiert und debattiert werden konnte. Jeder Tisch hatte sein eigenes Thema – vom Anschlag auf *Charlie Hebdo* über den Dschihad-Begriff bis hin zum Konflikt zwischen Israel und Palästina. Jeweils ein bis zwei Personen waren für einen Stand verantwortlich und hatten sich vorher ausführlich über das Thema informiert. Die Schülerinnen und Schüler konnten sich das ausgelegte Material anschauen, unseren Erklärungen über die wichtigsten Informationen lauschen oder sofort in die Diskussion einsteigen. Das Angebot wurde rege genutzt: Die Schülerinnen und Schüler als auch die Lehrpersonen stürzten sich in Diskussionen, erzählten von persönlichen Erfahrungen und lauschten der Meinung ihrer Klassenkameradinnen und Klassenkameraden.

Selten hat sich der Redebedarf, die Unsicherheit und das Interesse an diesem uns alle betreffenden Thema so deutlich geäußert wie an diesem Projekttag. Für uns Schülerinnen und Schüler war es vor allem interessant zu beobachten, dass demokratiefeindliche Meinungen meistens aus Unwissen und der

Angst vor Ausgeschlossenheit entstehen; auch übernehmen viele die Meinung ihrer Eltern, die erst im direkten Austausch mit den jeweiligen Themen hinterfragt wird. Um genau diese individuelle Meinungsbildung weiter zu fördern, sollte man im Klassenraum mehr Raum bieten, um persönliche Ideen und Ängste zu artikulieren – ohne befürchten zu müssen, dafür sanktioniert zu werden.

Bericht des Experten: Dr. Mahmoud Abdallah

Dr. Mahmoud Abdallah studierte Germanistik, Arabistik und Islamische Theologie an der Universität al-Azhar (Kairo). Seit 2012 ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter und Post Doc am Zentrum für Islamische Theologie an der Universität Tübingen und leitet dort das Projekt „Bildung durch gesellschaftliche Verantwortung“. Zudem ist er Mitherausgeber der Schriftenreihe „Theologie des Zusammenlebens“.

Wenige Wochen nach dem Anschlag auf die Redaktion der Zeitschrift Charlie Hebdo wurde ich von Schülerinnen und Schülern des Johannes-Kepler-Gymnasiums in Stuttgart angefragt, einen Vortrag zum Thema „Islam und Toleranz – Anspruch und Wirklichkeit“ an ihrer Schule zu halten. Da ich öfter vor Schülerinnen und Schülern referiere, sagte ich gerne zu.

Der Vortrag sollte den Schülerinnen und Schülern die historischen und gesellschaftlichen Begebenheiten zur Zeit der Offenbarung des Koran näherbringen. Durch weitere Kontextualisierungen an konkreten Beispielen wurde deutlich gemacht, warum Terroristinnen und Terroristen nicht einfach Verse auslegen können, wie es ihnen argumentativ passt, und aufgezeigt, dass Gewalt im Koran niemals Verpflichtung ist. Mein Anliegen dabei war es, den Lernenden exemplarisch zu zeigen, wie Extremisten und Radikale den Koran – teilweise aus Unwissen, teilweise mit Absicht – instrumentalisieren, um Gewalt zu legitimieren.

Da es in der Kinder- und Jugendarbeit von Bedeutung ist, nicht lediglich frontal zu erklären, sondern mit den Jugendlichen zu diskutieren und auf ihre Interessen einzugehen, habe ich – sowohl während des Vortrags, aber vor allem danach – Raum für Fragen und Meinungen gelassen. Gerade Schülerinnen und Schüler muslimischen Glaubens betrachten das als eine gute Gelegenheit, Themen anzusprechen, die sie im Familienkreis oder in den Gemeinden nicht thematisieren können. Je wohler sich die Jugendlichen dabei fühlen, desto unterschiedlicher auch die Reaktionen: Von völlig ablehnend über evtl. angreifend bis hin zu gänzlich zustimmend. Auch am Johannes-Kepler-Gymnasium wurde von einigen Schülerinnen und Schülern kritisch nachgefragt, andere wiederum waren über die von mir vorgestellten Sichtweisen dankbar und bohrten tiefer nach. Wie steht es um die Glaubensfreiheit? Was sagt der Koran zum Umgang mit nichtmuslimischen Freundinnen und Freunden? Es war deutlich zu spüren, dass die Schülerinnen und Schüler es schwer hatten, eine literalistische Lesart solcher Gebote von anderen Auslegungstraditionen sowie von den vielfältigen Möglichkeiten gelebter religiöser Praxis im Alltag zu unterscheiden. An dieser Stelle wäre ein Projekt, welches sich mit der Vielfalt im Islam auseinandersetzt, von großer Bedeutung, denn der Islam sieht in allem – mit Ausnahme Gottes (Gott ist eins) – die Pluralität: Menschen in ihrem Geschlecht, ihrer Hautfarbe, ihrer Sprache und Überzeugung.

Im Anschluss wechselten die Schülerinnen und Schüler, aber auch die Lehrkräfte und ich, an verschiedene Thementische, die Fragestellungen in Bezug auf den Islam aufgriffen. Im Zentrum aller Diskussionen, die daraus entstanden, stand weiterhin die Verknüpfung von Gewalt und Religion. Die Schülerinnen und Schüler hatten hier genug Zeit, um Informationen zu sammeln, die wiederum direkt in weiterführende Verständnisfragen an mich ausgeweitet werden konnten. Hierbei war es nützlich, immer vom Koran auszugehen und die Antworten mit einigen Beispielen aus der Geschichte zu illustrieren.

Bericht der Lehrkraft: Tobias Krämer

Tobias Krämer ist Lehrer für Deutsch, Geschichte, Philosophie/Ethik und Theater am Johannes-Kepler-Gymnasium Stuttgart und Lehrbeauftragter für Deutsch am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien) Esslingen. Neben dem regulären Studium hat er zudem das Kontaktstudium „Interkulturelle Bildung“ mit Schwerpunkt Sprachförderung an der PH Ludwigsburg absolviert.

Die Attentate von Paris und die daran anschließende Solidaritätsbewegung *Je suis Charlie!* haben dem Diskurs über religiöse Fragen und damit verbundenen Entwicklungen neues Gewicht gegeben. Auch die Kommentare in den sozialen Medien bekamen nach Auskunft der Schülerinnen und Schüler dadurch eine neue Qualität: Verschwörungstheorien, antisemitische oder islamfeindliche Kommentare und Links wurden verbreitet. Zwei Schülerinnen ergriffen daraufhin die Initiative und forderten dazu auf, sich nicht nur privat, sondern auch in der Schulöffentlichkeit mit der Frage nach Ursachen, Formen und Folgen islamistischen Terrors auseinanderzusetzen. Es bot sich an, ihre Idee einer Dialogveranstaltung mit dem Neigungskurs Geschichte und weiteren interessierten Schülerinnen und Schülern unter dem Motto *Je suis Humain!* zu verwirklichen (Bildungsplanbezug Geschichte: Brennpunkte und Entwicklungen der Gegenwart in historischer Perspektive); durchgeführt mit Methoden aus dem Bereich des Projektmanagements.⁴³

Die Veranstaltung mit dem bewusst provozierenden Titel „Sind Muslime Terroristen? – Muslime sind keine Terroristen! Dr. Mahmoud Abdallah klärt auf“ sollte folgendes Programm haben:

- Begrüßung durch den Schulleiter, in der die Bedeutung des Themas und der Veranstaltung betont wurde
- Vorstellung des Projekts durch die Schülerinnen und Schüler, wodurch ein persönlicher Zugang ermöglicht wurde
- Vortrag von Dr. Abdallah über die Auslegungsvielfalt des Koran
- Aussprache im Plenum, damit die Teilnehmenden zu Wort kommen konnten
- World-Café mit unterschiedlichen Themen-Schwerpunkten, um die Gespräche zu vertiefen (z. B. Kopftuchverbot, „IS“, „Pegida“ etc.)
- Abschließendes und impulsgebendes Statement

Bei der Vorbereitung waren die beiden Schülerinnen, die die Veranstaltung initiierten, für den Kontakt mit Dr. Abdallah zuständig. Die Projektteilnehmenden recherchierten zu „ihren“ Themen, die sie später im World-Café an Thementischen vertreten sollten. Ein Dossier mit Materialien unterstützte sie bei dieser Aufgabe.

Der Projekttag wurde ein voller Erfolg, vor allem, weil viele Schülerinnen und Schüler noch heute auf ihn Bezug nehmen. Auch hat der Neigungskurs daran anschließend ein weiteres Projekt durchgeführt (Gestaltung von Stelen für den „Friedensweg Burgholzhof“). Ein eingeführter runder Tisch „Terror – Krieg – Flucht“ setzt immer wieder Impulse, beispielsweise durch die Einrichtung einer Handbibliothek zum Islam, zu der auch ein Klassensatz des Koran gehört.

⁴³ Vgl. Homepage des Seminars Esslingen. Online unter: www.seminar-esslingen.de/Lde/Startseite/Das+Seminar/Seminarprofil; letzter Zugriff am 15.05.2017.

Allerdings bleibt zu bemerken, dass die Vielfalt der Auslegungstraditionen des Koran und muslimischer Lebensformen kaum Platz im Experten-Vortrag fand. Zukünftige Projekte oder Maßnahmen sollten diese muslimische Pluralität stärker berücksichtigen. Dies ist umso bedeutender, da es innerhalb mancher muslimischer peer groups einen Konformitätsdruck zu geben scheint, dem insbesondere Schülerinnen und Schüler widerstehen müssen, die nicht ins Schema passen, z. B. homosexuelle Jugendliche. Auch der mediale Diskurs suggeriert Homogenität, wo keine vorhanden ist und viel zu häufig wird von „den Muslimen“ gesprochen. Außerdem weisen Situationen im Unterricht darauf hin, dass die Anzahl von Lernenden muslimischen Glaubens zunimmt, die sich selbst ausschließlich über diesen Glauben und nicht mehr über andere Persönlichkeitsmerkmale definieren. Dabei wurde auch deutlich, dass diese Schülerinnen und Schüler häufig beanspruchen, dass ihre Religion die eine wahre und dass ihre Interpretation des Koran die einzig richtige sei. Die übrigen Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, diesem Absolutheitsanspruch ihren je eigenen Lebensentwurf entgegenzusetzen sowie die so argumentierenden Schülerinnen und Schüler zu einer kritischen Reflexion ihres Standpunktes anzuleiten, ist allerdings eine langfristige Aufgabe, die mehr als einer Vortragsveranstaltung bedarf.

Zeitungsartikel taz vom 18.02.2015: Lasst uns über Terror sprechen (Lena Müssigmann)

Baden-Württemberg hat die Lehrer aufgefordert, mehr gegen religiöse Radikalisierung zu tun. Zwei Schülerinnen machen vor, wie es gehen kann.

Die Attentate von Paris haben Lene Stauss, 18, geschockt. Und was ihre Mitschüler auf Facebook schrieben erst recht: Die CIA stecke eigentlich hinter den Ermordungen. Oder: „Alle Muslime raus.“ Lene, Schülerin am Johannes-Kepler-Gymnasium in Stuttgart, wollte reden. Sie musste reden. Am besten mit jemandem, der ihr die vielen Fragen beantworten konnte: Was hat das Attentat mit dem Islam zu tun? Was denken Muslime in ihrer Umgebung darüber? Kann es solche Anschläge in Deutschland geben? Fragen, die viele Jugendliche beschäftigen. Die Schulen sollen darauf reagieren und etwas zur „Prävention von Radikalisierungstendenzen bei Schülerinnen und Schülern“ tun, hat der baden-württembergische Kultusminister Andreas Stoch (SPD) deshalb kurz nach den Attentaten in einem Brief an alle Schulleiter des Landes gefordert. Wie die Schulen das machen sollen, lässt das Ministerium offen. Lehrer sind nicht selten verunsichert und fühlen sich alleingelassen. Das Ministerium verweist auf Programme der Landeszentrale für politische Bildung (LpB) zur Radikalisierung – dabei geht es aber meist um rechte Gesinnung. Bei Lehrer-Schulungen vermittelt die LpB, wie das Thema Islamismus an der Schule thematisiert werden kann. Doch bis in den Klassenzimmern über Radikalisierung und Religion debattiert wird, dauert es.

Lene und ihre Mitschülerin wollten nicht warten. Zusammen mit ihrem Geschichtslehrer organisieren sie einen Projekttag: „Sind die Terroristen Muslime? Muslime sind keine Terroristen.“ Am vergangenen Freitag, fünf Wochen nach den Attentaten von Paris, beschäftigten sich alle Schüler der Oberstufe mit diesem Thema. Einen Tag später wird ein 22-jähriger in Kopenhagen in einem Kulturcafé einen Filmemacher und vor einer Synagoge einen jüdischen Wachmann erschießen. Der Mann habe sich der Terrormiliz Islamischer Staat anschließen wollen, berichten Medien.

In den Tagen nach den Pariser Attentaten denkt Lene, die evangelisch getauft ist, über den Islam nach. Ihre Mitschülerin, Teuta Thaqi, 18, Muslimin, hatte sich doch mal im Unterricht klug und kritisch zu ihrer Religion geäußert. Lene ruft sie an. Teuta Thaqi hat die Nachricht von den Anschlägen in Paris auf ihrem Smartphone gelesen. „Scheiße, schon wieder so was“, dachte sie. „Ich hatte Angst, dass ich wieder in so eine Schublade gesteckt werde: Muslim gleich Terrorist.“ Im Auto der Familie hängt ein Glückskoran als Talisman. „Meine Mutter wollte den abhängen“ – weil sie Aggressionen gegenüber Muslimen befürchtet habe. Teuta hält sie davon ab.

Am Telefon erzählen sich die beiden Mädchen all das. Sie reden über ihre Ängste und ihre Religionen. In einem sind sie sich einig: „Wir sind in einer Gesellschaft aufgewachsen, die bunt ist“, sagt Teuta. „Das wollen wir nicht verlieren.“ Sie merken, dass es hilft, miteinander zu reden, weil das Verständnis schafft und Missverständnisse ausräumt. Dieses Erlebnis wollen sie teilen.

Schulleiter Christian Klemmer hatte nach den Pariser Anschlägen schon „das diffuse Gefühl, dass wir das aufgreifen müssen“. Aber wie? Und wie ausführlich? Nur T-Shirts mit dem Aufdruck *Je suis Charlie* tragen? Vielleicht eine Gedenkminute einlegen? Das ging ihm nicht tief genug. Er unternimmt erst einmal nichts.

An einem Januar-Tag stehen Lene und Teuta in seinem Büro: Sie stellen ihre Idee vor: ein Projekttag, an dem der Austausch über religiös motivierten Extremismus in großem Rahmen stattfindet. Ein Tag, an dem ein Experte, der sich mit dem Islam auskennt, die Religion erklärt: welche Rolle der Frieden im Islam spielt, wie unterschiedlich man den Koran auslegen kann. „Angst entsteht durch Unwissen“, sagen Teuta und Lene. Schulleiter Klemmer ist begeistert.

„Angst entsteht durch Unwissen.“

Teuta Thaqi und Lene Strauss, Schülerinnen und Organisatorinnen eines Projekttags

540 (Schülerinnen und) Schüler besuchen das Stuttgarter Gymnasium, viele mit Migrationshintergrund und deutschem Pass. Ihre Wurzeln reichen in 27 verschiedene Nationen. Jeder fünfte bis sechste Schüler sei Muslim schätzt Klemmer. Die Religion sei kein Konfliktpotenzial an der Schule. „Das hat schon immer gut funktioniert“, sagt der Schulleiter.

Am Morgen des Projekttags sind sich Lene und Teuta da nicht so sicher. Sie sind aufgeregt, weil auch (Schülerinnen und) Schüler dabei sein werden, die sich auf Facebook wütend über die Attentate geäußert haben, bei denen große Emotionen im Spiel sind. Mahmoud Abdallah vom Zentrum für Islamische Theologie in Tübingen geht auf die Bühne in der Sporthalle. Die Schüler sitzen auf dem Boden. Abdallah spricht auf einem hohen theoretischen Niveau, trotzdem hören alle Schüler zu. Er erklärt Stellen im Koran, die gewöhnlich von Islamisten herangezogen werden, um ihre Gewalttaten zu legitimieren, und entkräftet sie, indem er sie in ihren Kontext, in dem sie eigentlich stehen, rückt. Abdallah bezeichnet sich als Mainstream-Theologe, der versuche, einen Mittelweg des heutigen Islam aufzuzeigen. „Das Radikale kann keine Religion sein“, sagt er.

Abdallah beschreibt ein Dilemma, das auch die muslimischen (Schülerinnen und) Schüler am Johannes-Kepler-Gymnasium erleben: Anhänger eines radikalen Islam nähmen Geld in die Hand, um ihre Sicht der Dinge publik zu machen. Anhänger des moderaten, modernen Islam täten das nicht, so der Eindruck des Wissenschaftlers. „Die Schüler kriegen viel von dem radikalen Islam mit, das irritiert sie.“ Abdallah erhält immer öfter Anfragen von Schulen, die sich der Aufgabe nicht gewachsen fühlen, allein mit ihren (Schülerinnen und) Schülern das Thema Islam zu behandeln. Mit einer Zusage schenkt Abdallah ein Stück seiner Freizeit her. Eigentlich sei es nicht seine Aufgabe, Vorträge an Schulen zu halten. Er ist Forscher und Unidozent. „Aber wer macht es, wenn ich es nicht mache?“

In der Turnhalle meldet sich Hasan, 18. „Können Sie den Leuten hier mal erklären, was Dschihad ist?“, fragt er Abdallah. Hasan ist Muslim, er weiß um die mannigfaltige Bedeutung des Begriffs Dschihad. Aber er wollte, dass seine (Mitschülerinnen und) Mitschüler auch mal hören, dass es dabei nicht immer

⁴⁴ Die Ergänzungen in Klammern wurden von der Redaktion vorgenommen.



Lene Stauss (links) und Teuta Thaqi haben den Theologen Dr. Mahmoud Abdallah nach Bad Cannstatt eingeladen. Foto: Annina Baur. Aus: Zeitungsartikel der Stuttgarter Zeitung vom 17.02.2016: „Dialog als Grundlage für die Zukunft“ (Annina Baur)

um Krieg geht, erzählt er später. Sondern darum, seinen Glauben ins Leben zu tragen. „Damit die Leute das erfahren, sollte es so einen Vortrag an jeder Schule geben“, sagt Hasan. Er hat nach den Anschlägen mit seinen muslimischen (Freundinnen und) Freunden viel über radikalen Islamismus geredet. „Weil es uns betrifft. Wir fühlen uns provoziert, wenn es auf Heften wie dem Focus wieder heißt: 'Die dunkle Seite des Islam'. Ich fühle mich, als ob die versuchen, mich fertig zu machen.“ Weil alle Muslime über einen Kamm geschert würden. Dabei kennen Hasan und seine Freunde niemanden, „nicht im entferntesten“, der mit Islamisten sympathisiert.

Geschichtslehrer Tobias Krämer, der den Projekttag mit ausgearbeitet hat, zeichnet ein etwas kritisches Bild von der Rolle, die die islamische Religion an der Schule spielt. Es gebe Konvertiten unter den Schülern, die einen ausgesprochen konservativen Islam verträten. Auf dem Pausenhof habe er schon beobachtet, wie Missionierung betrieben werde, also wie vor allem (Einzelgängerinnen und) Einzelgänger von überzeugten Konservativen angesprochen werden. „Gespräche über Religion sind okay, ich hoffe, dass da keine Radikalisierung stattfindet“, sagt er. Die Schule sei außerdem von vier Moscheen umgeben, von denen drei eher radikal seien, und eine sogar vom Verfassungsschutz beobachtet werde. In der Turnhalle haben sich die (Schülerinnen und) Schüler nach dem Vortrag an Stehtischen verteilt, wo kleine Referate gehalten werden: Zur Scharia, zu Verschwörungstheorien, zur Terrorgruppe Islamischer Staat. Zum Abschluss kommen sie wieder im Plenum zusammen.

Eine Schülerin stellt Abdallah eine Frage: Sollen wir Muslime beim Thema Islamismus auf Konfrontation gehen oder uns eher zurückziehen? Abdallah sagt, der Rückzug biete Platz für radikale Meinungen. „Ihr könnt sagen: Das kann nicht islamisch sein, weil ich andere Erfahrungen gemacht habe. Das ist anstrengend“, sagt er, „aber es lohnt sich.“

Dann wird die Turnhalle wieder leer, die Bühne abgebaut. Lene und Teuta sind begeistert von ihrem Projekttag. „Wir haben mit Kritik und Unverständnis gerechnet.“ Aber gerade einige der „speziellen Leute“, die sich im Netz nicht sehr differenziert geäußert hätten, seien aktiv bei der Sache gewesen. Das macht ihnen Hoffnung. Und Mut. Die beiden Mädchen wollen weitere Veranstaltungen organisieren, vielleicht eine Diskussionsrunde mit (Vertreterinnen und) Vertretern des Verfassungsschutzes. Sie wollen dranbleiben, damit das Interesse, über Religion zu diskutieren, nicht abflacht. Damit die Gesellschaft bunt bleibt.

4.3 „WIE KÖNNTE WOHL EIN DEUTSCHES MINARETT AUSSEHEN?“ – EIN AKTIONSTAG ZUR PRÄVENTION ANTIMUSLIMISCHER RESSENTIMENTS

Die Verbandsschule im Biet in Neuhausen-Steinegg ist eine Gemeinschaftsschule, deren Schülerschaft aus einem ländlichen Einzugsgebiet kommt und einen entsprechend geringen Migrationsanteil aufweist. An der Schule werden auch Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger beschult, die kaum oder gar kein Deutsch sprechen. Seit 2014 sind dies v. a. geflüchtete Kinder aller Altersstufen aus Syrien und Afghanistan oder auch aus Bosnien, Rumänien und Serbien. Der im Juni 2016 durchgeführte halbtägige Aktionstag für Schülerinnen und Schüler der Klasse 7 bis 10 ging auf die Initiative der Schulsozialarbeiterin zurück und erfolgte anlassbezogen: Mit Sorge hatte das pädagogische Personal der Schule in den Wochen und Monaten seit den Pariser Attentaten zunehmend rechtspopulistische Einstellungen unter der Schülerschaft wahrgenommen, die sich vor allem gegen Geflüchtete und Musliminnen und Muslime richteten. Zu Besorgnis führten zuletzt wiederholt flüchtlingsfeindliche Äußerungen und Eskalationen sowie Wahrnehmungen seitens der Lehrerschaft, dass es nur ungenügend gelänge, Schülerinnen und Schülern mit Fluchtgeschichte einen Schutzraum zu bieten. So hätten Mitschülerinnen und Mitschüler mangelnde Sensibilität gegenüber den Erfahrungen der geflüchteten Kinder gezeigt, indem sie etwa kriegsspielend eine entsprechende Geräuschkulisse inszeniert hätten.

Bericht der Expertin: Yasemin Soylu

Yasemin Soylu hat in Heidelberg Ethnologie und Psychologie und in Osnabrück „Internationale Migration und Interkulturelle Beziehungen“ studiert. Als freie Mitarbeiterin ist sie in der politischen Bildung in den Bereichen Extremismusprävention, Islamismus und Antimuslimischer Rassismus tätig und u. a. Trainerin bei Mosaik Deutschland e.V. in Heidelberg.

Als Einstieg diente die interkulturelle Interaktionsübung „Zu Gast bei den Albatros“. Mittels der Simulation einer interkulturellen Begegnung wurde den Schülerinnen und Schülern durch den Blick auf eine fiktive fremde Kultur („die Albatros“) die Schwierigkeit der Trennung von Beobachten und Bewerten vor Augen geführt. Die Lerngruppe wohnte einem fiktiven Ritual bei, das vermeintlich frauenbenachteiligende Handlungspraxen (z. B. sitzen die Frauen im Gegensatz zu den Männern auf dem Boden und gehen hinter den Männern her) zeigte. Der „Aufreger“ war bewusst gewählt, wird doch auch „dem Islam“ vielfach pauschalisierend Frauenfeindlichkeit vorgeworfen. Im anschließenden Auswertungsgespräch zeigte sich aber, dass die fiktive Kultur der Albatros eine wertschätzende Haltung gegenüber Frauen aufweist und die spontane Negativbewertung der Situation der eigenen kulturellen Prägung geschuldet war. Die Übung diente so vor allem der Anbahnung der Erkenntnis, dass wir das Verhalten anderer Menschen immer durch die Brille unserer eigenen Erfahrungen interpretieren. Interkulturell kompetent zu sein, bedeutet, sich der eigenen Interpretationen bewusst zu sein und immer wieder zu fragen: Was sehe ich und was interpretiere ich? Somit kann insbesondere auch das eigene Islambild überprüft werden. Trotz Gelächter und teilweise nur halbherzig ausgeführten Handlungsanweisungen verfehlte das Planspiel seine Wirkung nicht und die anschließende Diskussion verlief sehr lebhaft und engagiert.

Im anschließenden Input wurden den Teilnehmenden dann Informationen und Fakten zum Thema Islam und zu den Lebensrealitäten von Musliminnen und Muslimen in Deutschland geboten. In diesem Abschnitt ging es v. a. darum zu vermitteln, dass es nicht „den einen Islam“ gibt, sondern dass es innerhalb der Religion eine große Vielfalt an Handlungspraxen und Lebensformen gibt. Die Schülerinnen und Schüler konnten im Anschluss Fragen stellen und es wurde deutlich, dass für viele das Thema vornehmlich aus den Medien bekannt war, in der Schule aber bisher kaum bis gar keinen Raum gefun-

den hatte. Insbesondere für die muslimischen und geflüchteten Schülerinnen und Schüler war es daher eine besondere Erfahrung, sich mit der Thematik in der Schule repräsentiert zu sehen; sie zeigten sich entsprechend erfreut, dass ihre Religion so ausführlich thematisiert wurde. Interesse erweckte unter anderem die Tatsache, dass die meisten Muslime in Indonesien und Indien leben und wie unterschiedlich doch Minarett-Bauten auf der ganzen Welt aussehen. Auf die Frage, wie denn ein Minarett in Deutschland wohl aussehen könne, fiel die Antwort: „Wie ein Kirchturm!“.

In einer spielerischen Übung wurde im Anschluss die Alltäglichkeit und Allgegenwärtigkeit von bewertendem Denken ins Bewusstsein gerufen. Die Schülerinnen und Schüler sahen sich aufgefordert, ihren Mitschülerinnen und Mitschülern gewisse Eigenschaften und Verhaltensmuster zuzuschreiben, um im Anschluss ihre Selbst- und Fremdzuschreibungen zu reflektieren. „Ey, ich esse doch gar nicht so gerne!“, empörte sich eine Schülerin darüber, dass ihr eine kulinarische Vorliebe zugeschrieben wurde. Durch die eigene Betroffenheit wurde die Reflektion darüber angestoßen, dass jeder Mensch sich ein Bild über seine Mitmenschen macht, welches aber meist auf Vermutungen und Äußerlichkeiten beruht und somit nicht unbedingt richtig sein muss. Hier ließ sich auch wieder die Verknüpfung zum Albatros-Spiel herstellen.

Muslimisch-migrantische Jugendkultur in Form des Musikvideos „Ausländer“ des Rappers Alpa Gun bot Anlass zum einen zur Selbstreflexion über eine vermeintliche Trennschärfe und Eindeutigkeit von Identitätskonzepten wie des Muslim-Seins und Deutsch-Seins und zum anderen zu einem Perspektivwechsel hinsichtlich der Frage, wie junge Muslime in Deutschland Ausgrenzung erfahren. Viele der Jugendlichen kannten den deutsch-türkischen Rapper und zeigten sich begeistert, dass einem Clip seines Liedes „Ausländer“ in der Schule Raum geboten wurde. Die inhaltliche Diskussion spitzte sich dabei auf die Fragen zu, wer denn überhaupt „Deutsch“ sei, warum gewisse Menschen als „anders“ wahrgenommen werden, z. B. aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit, und warum Menschen, die hier geboren sind aber Eltern mit Migrationsgeschichte haben, häufig als „Ausländer“ bezeichnet werden. Während die meisten Schülerinnen und Schüler den Frust über solche Fremdzuschreibungen gut nachempfinden konnten, kritisierten auch einige, dass „der Rapper“ sich selbst in die Opferposition bringe und „sich doch nicht so anstellen“ solle. Die anschließend hitzige Diskussion über Nationalität, Zugehörigkeit und aktuelle Flüchtlingspolitiken spiegelte sehr deutlich die seitens der Lehrkräfte problematisierten antimuslimischen und rassistischen Einstellungen wider.

Den Abschluss des Aktionstags bildete ein Expertengespräch, in welchem den Lernenden Raum für ihre Fragen und Anliegen zum Themenfeld Islam und Musliminnen/Muslime geboten wurde. Meinem Eindruck nach zeigte gerade auch die Abschlussrunde deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler aus dem Tag viel mitnehmen konnten. Vor allem in Bezug auf aktuelle gesellschaftliche Debatten, die bei vielen auch im Elternhaus geführt werden und somit nicht unbemerkt an den Schülerinnen und Schülern vorbeigehen, konnten Anknüpfungspunkte hergestellt werden und Übertragungen auf die eigene Lebensrealität geleistet werden. Auch im Lehrkollegium war der Zuspruch groß, da durch solch einen Projekttag mit außerschulischen Expertinnen und Experten, die stets unterschwellig mitschwingenden Debatten um Muslime, Islam und Geflüchtete endlich ausführlich behandelt werden konnten. Diese Themen blieben nämlich zumeist, so das Kollegium, aufgrund mangelnder Expertise auf diesem Gebiet, von ihnen unbehandelt.

Bericht der Jugendsozialarbeiterin: Nora Pilarsch

Nora Pilarsch hat den Bachelor-Studiengang Kultur- und Medienbildung absolviert. Mit Sitz an der Verbandschule im Biet ist sie als Jugendsozialarbeiterin für die Bildungsregion „Neubausen und Tiefenbronn“ tätig.

In den Wochen und Monaten nach den Pariser Terroranschlägen haben wir mit Besorgnis sowohl im außerschulischen Kontext als auch im schulischen Geschehen wachsende Vorbehalte gegenüber muslimischen Bürgerinnen und Bürgern wahrgenommen. Vermehrt fanden rechtspopulistische Parolen unreflektierten Widerhall im Schulalltag, abwertende Äußerungen richteten sich insbesondere auch gegen geflüchtete Menschen. Um Vorurteile abzubauen und die gegenseitige Akzeptanz zu fördern, haben wir daher im Juni 2016 an der Verbandsschule im Biet in Steinegg einen Aktionstag zur Prävention antimuslimischer Ressentiments veranstaltet, der von mir und Schulleiterin Helga Schuhmacher organisiert worden war. Finanziert wurde der Tag zum überwiegenden Teil durch den Förderverein der Verbandsschule. Die Referentinnen und Referenten Yasemin Soylu, Recep Ebrem und Ethem Ebrem vom Heidelberger Verein Mosaik Deutschland boten für die Klassenstufen 7 bis 10 Workshops an.

Als ausgebildete Psychologinnen/Psychologen, Ethnologinnen/Ethnologen sowie Grund- und Hauptschullehrerinnen/-lehrer – Ethem Ebrem etwa hat islamische und katholische Theologie studiert – gelang es den Referentinnen und Referenten rasch, die Schülerinnen und Schüler auf abwechslungsreiche Art und Weise an die Thematik heranzuführen. Bei einem Planspiel stellten die Schülerinnen und Schüler fest, dass man beim Blick von außen andere Kulturen oft nicht versteht und sich nur durch Wissen und Kontakt mit Menschen aus diesen Kulturkreisen gegenseitiges Verständnis entwickeln kann. Aus diesem Grund vermittelte der Aktionstag zudem reine Fakten zum Islam: „Ich wusste gar nicht, dass die meisten Muslime in Asien wohnen“, sagte ein Schüler. Auch Übereinstimmungen zwischen dem Christentum und dem Islam wurden angesprochen. So werde z. B. nicht nur im Islam gefastet, sondern auch im Christentum habe die Fastenzeit durchaus Tradition. Mit einem Musikvideo des in Berlin geborenen, türkischstämmigen Rappers Alpa Gun verdeutlichten die Referentinnen und Referenten, wie sich besonders junge Menschen mit Migrationsgeschichte häufig ausgegrenzt und isoliert fühlen; ein Umstand, der oft den Nährboden für eine Radikalisierung bieten kann. Mit einer lebhaften Diskussion endete der Aktionstag, der sowohl beim Lehrerkollegium als auch bei den Schülerinnen und Schülern großen Anklang fand. Ein muslimischer Schüler der neunten Klasse zeigte sich begeistert über den Aktionstag und sagte, dass er sich und seine Religion „toll verstanden“ fühlte. Ein nichtmuslimischer Schüler äußerte am Ende des Tages die explizite Bitte, solche Projektstage wöchentlich durchzuführen.

4.4 DIVERSITY UND AKZEPTANZ – „ES IST OKAY ANDERS ZU SEIN“

Die Käthe-Kollwitz-Schule im baden-württembergischen Bruchsal ist eine bunte Schule, an der Schülerinnen und Schüler unterschiedlichster Schularten unter einem Dach zusammenkommen, um dort vielfältige Abschlüsse zu erwerben. Auf Grundlage des Leitbildsatzes „Wir begreifen den Menschen als einmalig in seiner Persönlichkeit“ wurde dort am 18. November 2016 ein Leitbildtag veranstaltet, an dem den Schülerinnen und Schülern unter anderem auch ein Projekt zum Thema Akzeptanz von Vielfalt angeboten wurde. In Zusammenarbeit mit Mathieu Coquelin von der Fachstelle Extremismusdistanzierung des Demokratiezentrum Baden-Württemberg wurde ein spezifischer Projekttag mit dem Titel „Diversity und Akzeptanz – es ist okay anders zu sein“ erarbeitet, der sowohl aus inhaltlichen als auch künstlerischen Elementen bestand.

Bericht des Experten: Mathieu Coquelin

Mathieu Coquelin ist Diplom-Sozialpädagoge und über das Demokratiezentrum Baden-Württemberg für die Fachstelle Extremismusdistanzierung tätig. Er verfügt über langjährige Erfahrung in der Jugendhilfe (mobile Jugendarbeit, ambulante Hilfen zur Erziehung, Suchtprävention) und beschäftigt sich dabei tiefgehend mit den Themen Extremismus und Radikalisierung.

Die Fachstelle Extremismusdistanzierung des Demokratiezentrum in Stuttgart⁴⁵ hat sich von Beginn an zur Aufgabe gemacht, Diskriminierungs- und Benachteiligungserfahrungen junger Menschen mit dem Projekt „Zeichen setzen“ zu begegnen und dabei auf mediengestützte Bearbeitung und künstlerische Visualisierung zurückzugreifen. An Schulen, Jugendhäusern und in der mobilen Jugendarbeit soll dabei mit Jugendlichen über Diskriminierungserfahrungen gesprochen, der Umgang damit thematisiert und die jungen Menschen im Umgang mit Ausgrenzung und Diskriminierung gestärkt werden. Üblicherweise arbeiten die Jugendlichen sich anhand von Fotografien, *Stop-Motion*-Filmen oder anderweitigen Film- oder Fotoformaten in die Thematik ein. Begleitet durch medienpädagogisch geschulte Fachkräfte und aufbauend auf einem Sensibilisierungsvortrag auf Grundlage des Syndroms der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit haben die Teilnehmenden die Freiheit, selbst zu entscheiden, auf welche Art sie das Thema angehen möchten.

Die Anfrage der Käthe-Kollwitz-Schule für „Zeichen setzen“ erfolgte im Rahmen des Leitbildtages der Schule zum Thema „Wir begreifen den Menschen als einmalig in seiner Persönlichkeit“. Die beiden interessierten Lehrkräfte hatten über das Projekt bei einer Moscheeführung erfahren und fanden das Format für diesen Projekttag passend. Nach einem kurzen Telefonat zeigte sich, dass eine der beiden Lehrkräfte – aufgrund ihres Fachschwerpunkts in Kunst – zur Visualisierung und Thematisierung der Ausgrenzungserfahrungen eine eigene Idee miteinbringen würde: Anstatt moderne Fotografie oder Filme in den Workshop einzubauen, sollten die Schülerinnen und Schüler malerisch aktiv werden, um dem Projekt auf diese Weise eine individuelle Prägung zu geben. Rasch war ein persönliches Gespräch mit den beiden Lehrkräften an der Schule vereinbart; auf Grundlage der zeitlichen Rahmung, der Anzahl an Teilnehmenden, des gewünschten Ziels und der eigenen Vorstellungen der beiden Kolleginnen wurde für die Schule, wie aus einem Setzkasten, ein maßgeschneidertes Angebot zusammengestellt. In Übereinstimmung mit dem Leitsatz der Schule wurde das Modul „Zeichen setzen“ als dreigeteilter Workshop mit dem Titel „Diversity und Akzeptanz – es ist okay anders zu sein“ ausgearbeitet: Die Begrüßung aller Teilnehmenden mittels einer gestalterischen und partizipativen Komponente, ein Vortrag

⁴⁵ Die Fachstelle Extremismusdistanzierung ist bei der Landesarbeitsgemeinschaft der Mobilen Jugendarbeit in Stuttgart angesiedelt. Sie ist Teil des Demokratiezentrum Baden-Württemberg in Sersheim.

zum Thema der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit inklusive Gespräch und Austausch und das künstlerische Element des Malens als Möglichkeit der Fortführung der Diskussion. Gerade diese praktische und persönliche Umsetzung eröffnet spannende Ausdrucks- und Umgangsformen mit der zuvor theoretisch behandelten Thematik.

Besonders erfreulich an der Durchführung des Projekttags war, dass wir sogar den Landtagsabgeordneten Ulli Hockenberger für die Veranstaltung gewinnen konnten, der für die Schülerinnen und Schüler nicht nur ein kleines Grußwort sprach, sondern auch dem künstlerischem Auftakt und der Einführung in die Thematik beiwohnte.

Gerade in der Gesprächsrunde nach dem Einführungsvortrag zeigte sich der hohe Gesprächsbedarf der Jugendlichen, in geschützter Runde über die erlebten Erfahrungen von Ausgrenzung, Benachteiligung bis hin zur bewussten Diskriminierung zu sprechen. Durch die konkrete Benennung der Erlebnisse zeigten sich Überschneidungen, konnten die Schülerinnen und Schüler gemeinsame Strategien thematisieren und viele Themen zusammen benennen und besprechen.

Bericht der Lehrkraft: Henriette Erlewein

Henriette Erlewein ist Fremdsprachenlehrerin für Spanisch und Englisch im Bereich des beruflichen Gymnasiums und der Erzieherinnenausbildung an der Käthe-Kollwitz-Schule Bruchsal. Sie ist an ihrer Schule neben dem Unterricht u. a. als Systemadministratorin des Schulverwaltungsnetzes und als Assistentin der Abteilung „Fachschule für Sozialpädagogik“ engagiert.

In unserer Schule unterrichten wir Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Religionen, Kulturen, Hautfarben, Ansichten und vielem mehr. Meistens bereichert diese Zusammensetzung aus unterschiedlichen Perspektiven, Hintergründen und Biografien den Unterricht und das gemeinsame Lernen, leider jedoch nicht immer. Deutlich hervor treten diese unterschiedlichen Erfahrungswelten beispielsweise beim Thema Pünktlichkeit, die nicht von allen Schülerinnen und Schülern eingehalten wird, weil Zeitangaben in anderen kulturellen Kontexten weniger verbindlich scheinen. Die Anwesenheit im Unterricht muss in solchen Fällen immer wieder eingefordert werden. Vereinzelt zeigt sich dann, dass der Umgang mit Vielfalt sowohl Lernenden als auch Lehrenden manchmal schwer fällt; auch wenn wir das gar nicht wollen. Um diese Thematik aufzugreifen, haben wir – gemäß unserem Leitsatz „Wir begreifen den Menschen als einmalig in seiner Persönlichkeit“ – einen Projekttag am Leitsatztag unserer Schule unter dem Motto „Diversity und Akzeptanz – es ist okay anders zu sein“ organisiert und durchgeführt. Ziel war es, einen Beitrag zum Miteinander von Akzeptanz und Vielfalt zu leisten.

In der praktischen Umsetzung des Workshops war es uns wichtig, dass sich die Schülerinnen und Schüler auf theoretischer, sprachlicher und kreativer Ebene mit dem Thema auseinandersetzen. Neben unseren fachlichen Kompetenzen war uns zur Gewährleistung einer professionellen und fachlich fundierten Unterstützung die Zusammenarbeit mit dem Demokratiezentrum Baden-Württemberg eine große Hilfe.

Schon bei der Vorstellungsrunde der Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Klassen der Oberstufe des beruflichen Gymnasiums, der Erzieherinnenausbildung und der zweijährigen Berufsfachschule wurde schnell klar, dass wir auf zwischenmenschlicher Ebene immer Gemeinsamkeiten und Verbindendes finden können. Durch das Abzeichnen der Umrisse jeder Teilnehmerin und jedes Teilnehmers auf einen an der Wand gehängten Karton wurde auch visuell deutlich, dass wir alle miteinander verbunden sind – auch wenn wir nicht alle gleich sind.

Herr Coquelin vom Demokratiezentrum schaffte es im zweiten Teil des Projekttags mit seinem Fachvortrag zur gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit den nötigen theoretischen Hintergrund zu legen, so dass eine ernsthafte Diskussion folgte.⁴⁶ Nicht nur die Schülerinnen und Schüler hatten durch den Vortrag neue Aspekte von Diskriminierung und der Entstehung von extremistischem Gedankengut kennengelernt, sondern auch wir begleitende Kolleginnen waren dadurch ins Nachdenken gekommen. Besonders beeindruckt hat uns, dass die Schülerinnen und Schüler auch eigene Bedenken, Herausforderungen und Erfahrungen mit in die Diskussion einfließen ließen und auf diese Weise ein höchstes Maß an Offenheit zeigten. Durch den Austausch an Beispielen aus der eigenen Erfahrungswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler wurde letztlich deutlich, dass es sich beim Vortrag nicht nur um eine leere Theorie handelte, sondern die Inhalte auch auf die eigene Lebenswelt übertragen bzw. angewendet werden konnten.

Im dritten Teil des halbtägigen Workshops setzten wir dann ganz praktisch ein Zeichen für mehr Vielfalt und Akzeptanz, indem wir an mehreren großflächigen Werken mit Walzentechnik und entsprechend gewählten Farben kreativ wurden. Die Schülerinnen und Schüler ließen sich vollkommen auf diese Art des Ausdrucks ein. So wurde aus zunächst gänzlich weiß oder schwarz grundierten Werken bald wunderbar leuchtende Farbspiele mit wechselseitigen Überschneidungen, die zum Schluss von vielen bunten Handabdrücken verziert wurden. Selbst nach Abschluss der Projekttags blieben einige Schülerinnen und Schüler neben den Kunstwerken sitzen, um sich weiter auszutauschen. Ein gelungener Workshop, eine gelungene Kooperation!

Bericht aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler: Luca Lampert, Lynn Majunke, Annalena May, Anna-Lena Ries, Linda Ries, Dorinda Roth, Caroline Veit

Die Schülerinnen und Schüler, die den Projektbericht verfasst haben, waren bei der Durchführung des Projekttags in der Eingangsklasse des sozialwissenschaftlichen Gymnasiums (berufliches Gymnasium) der Käthe-Kollwitz-Schule. Teilgenommen hatten auch Schülerinnen und Schüler aus dem Bereich Erzieherausbildung, anderen Gymnasialzügen und der zweijährigen Berufsfachschule für Ernährung und Gesundheit.

Um unserem Leitbild der Schule näher zu kommen fand im November 2016 der Leitbildtag unter dem Motto „Wir begreifen den Menschen als einmalig in seiner Persönlichkeit“ statt. Im Rahmen dieses Tags wurden unterschiedliche Workshops unter der Leitung verschiedener Lehrerinnen und Lehrer angeboten, darunter zum Beispiel Programme wie ein Moscheebesuch, ein Theaterworkshop, Teambuilding im Klettergarten etc. Da viele dieser Ausflüge schon voll besetzt waren, blieben uns nur noch wenige zur Auswahl. Von diesen ca. 15 Workshops fiel uns der Titel „Diversity und Akzeptanz – es ist okay anders zu sein“ positiv ins Auge, und schon hatten wir uns eingetragen.

Am Freitag, dem 18.11.2016, begann der Leitbildtag für uns dann pünktlich um 8 Uhr. Neben Frau Erlewein und Frau Böhrer-Leibold wirkten zwei weitere Leiter mit: Herr Coquelin vom Demokratiezentrum Baden-Württemberg und Herr Hockenberger, der Bruchsaler Landtagsabgeordnete, die sich in unterschiedlicher Weise auch an der inhaltlichen Durchführung des Workshops beteiligten.

⁴⁶ Vgl. Steinbrenner, Felix: „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit – eine Einführung“. In: Landesinstitut für Schulentwicklung u.a. (Hrsg.): Jugendliche im Fokus salafistischer Propaganda. Was kann schulische Prävention leisten? Teilband 1. Stuttgart, 2016: S. 42-46.

Wir begannen in einem Stuhlkreis; jede und jeder erzählte kurz und knackig etwas über sich und warum sie oder er heute hier ist. Danach erklärten uns die Lehrerinnen, was der Plan für den heutigen Tag sei. Bewaffnet mit Eddings und großen Karton-Rechtecken gingen wir in das Foyer unserer Schule. Dort stellten wir die Kartons an die Wand und begannen, unsere Umrisse in verschiedenen Posen nebeneinander zu malen. Nachdem jede Person auf der Pappe umrandet war, starteten wir im Halbkreis auf die sich wild kreuzenden Eddinglinien. Frau Böhler-Leibold zog dann eine rote Linie von links nach rechts, die mit jedem von uns verbunden war. An den Umrissen erkannte man, dass wir alle verschieden sind; durch die rote Linie hingegen erkannten wir, dass wir alle miteinander verbunden und teilweise auch voneinander abhängig sind. Ohne andere funktionieren wir nicht, wie wir funktionieren sollten.

Zurück im Klassenzimmer begrüßte uns Herr Hockenberger und legte in einer kurzen Rede die Gründe seines Besuchs dar. Im Anschluss folgte der Vortrag von Matthieu Coquelin. Er erzählte von seiner Arbeit gegen Extremismus, wobei er uns zunächst erklärte, was der Begriff alles umfassen kann. Zum Ende hin entstand eine lange Diskussion. Es wurden ganz offene und auch private Aussagen gemacht, weshalb wir uns auch einigten, dass wir alles, was wir diskutierten, für uns behalten würden. Frau Erlewein und Frau Böhler-Leibold forderten uns daraufhin auf, uns Gedanken darüber zu machen, was unsere Meinungen und Aussagen beeinflusst, weshalb wir in bestimmter Weise über Personen und Personengruppen denken und wie wir es schaffen, ein negatives Bild nicht zu verallgemeinern. Konsens war, uns anzustrengen, die Vorurteile durch Medien und Erzählungen auszublenden und uns ein eigenes Bild von Personen und Gruppen zu bilden. Da Medien oftmals negativ über verschiedene Themen – wie beispielweise die Flüchtlingspolitik – berichten, hat man kaum eine andere Wahl, als schlecht von diesen Themen zu denken.

Nach einer kurzen Pause beendeten wir diesen besonderen Tag im dritten Teil des Workshops mit einer gemeinsamen kreativen Phase im Kunstraum.

5 nen

Längerfristige Projekte und Kooperationen

Längerfristige Kooperationen mit außerschulischen Trägern der Präventions- und politischen Bildungsarbeit haben den Vorteil, dass sich Lernende über einen längeren Zeitraum hinweg mit den entsprechenden Themen auseinandersetzen und die mitwirkenden Expertinnen und Experten besser kennenlernen können. So kann eine Vertrauensbasis entstehen, die den Austausch über persönliche und schmerzvolle Themen wie z. B. Diskriminierungserfahrungen ermöglicht.

Als Portal zwischen Islam, Islamfeindlichkeit und Islamismus hat der Verein Ufuq aus Berlin in einem Artikel zur Bedeutung von Diskriminierungserfahrungen für die Hinwendung zu religiös legitimierte, menschenabwertenden und demokratiefeindlichen Haltungen darauf hingewiesen, dass gesellschaftliche Marginalisierung religiös-extremistische Radikalisierung zwar nicht alleine erklären kann, für diese aber eine wichtige Grundlage ist. Dabei spielt es weniger eine Rolle, ob es sich um persönliche Erfahrungen und/oder objektivierbare Benachteiligung handelt – auch stigmatisierende gesellschaftliche Kollektivzuschreibungen wie z. B. „die Muslime“ oder „die Nordafrikaner“ tragen dazu bei, dass Jugendliche sich mit ihrer Identität nicht akzeptiert und zugehörig fühlen. Die Folgen können ein Rückzug auf eine vermeintliche „ursprüngliche“ Identität sein, die den Jugendlichen von salafistischen Gruppierungen angeboten wird und die in Abgrenzung von der Mehrheitsgesellschaft und unter Abwertung anderer Gruppen konstruiert wird.⁴⁷ Möchte man Jugendliche davor bewahren, Opfer von Indoktrination durch salafistische Gruppierungen zu werden, sollte Schule einerseits darauf hinwirken, dass sich Diskriminierungserfahrungen nicht in der Schule wiederholen⁴⁸, aber auch, dass Kindern und Jugendlichen ein (geschützter) Raum angeboten wird, in dem sie solche Erfahrungen bearbeiten können.

Die in diesem Kapitel vorgestellten längerfristigen Projekte zeigen Möglichkeiten des Umgangs mit Diskriminierungserfahrungen beziehungsweise der allgemeinen Stärkung von Kindern und Jugendlichen hinsichtlich ihrer Identität und eines wertschätzenden Umgangs mit Vielfalt auf. Das im Kapitel 5.1 vorgestellte Projekt „T.A.L.K.“ macht Voraussetzungen und Möglichkeiten der Bearbeitung von Diskriminierungserfahrungen im Raum Schule deutlich. Kapitel 5.2 stellt eine Möglichkeit der Umsetzung der Leitperspektive „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ im Rahmen eines Seminarkurses in der Kursstufe an einem Gymnasium in Baden-Württemberg und in Kooperation mit einem außerschulischen Kooperationspartner dar:

„Die Leitperspektive zielt auch auf die Fähigkeit der Gesellschaft zum interkulturellen und interreligiösen Dialog und zum dialogorientierten, friedlichen Umgang mit unterschiedlichen Positionen bzw. Konflikten in internationalen Zusammenhängen. Erziehung zum Umgang mit Vielfalt und zur Toleranz ist damit auch ein Beitrag zur Menschenrechts- und Friedensbildung und zur Verwirklichung einer inklusiven Gesellschaft.“⁴⁹

Kapitel 5.3 widmet sich dem frühpräventiven Ansatz des Projekts „chamäLION“, das bereits in der Grundschule darauf abzielt, die vielfältigen Identitäten und den wertschätzenden Umgang mit Vielfalt

⁴⁷ Vgl. Ufuq (Hrsg.): „Zur Bedeutung von Diskriminierungserfahrungen und gesellschaftlicher Marginalisierung in religiösen Radikalisierungsprozessen“. Online unter: www.ufuq.de/zur-bedeutung-von-diskriminierungserfahrungen-und-gesellschaftlicher-marginalisierung-in-religioesen-radikalisierungsprozessen/; letzter Zugriff am 15.05.2017.

⁴⁸ Vgl. das Kapitel „Diskriminierungserfahrungen muslimischer Jugendlicher in Gesellschaft und Schule“. In: Landesinstitut für Schulentwicklung u.a. (Hrsg.): Jugendliche im Fokus salafistischer Propaganda. Was kann schulische Prävention leisten? Teilband 1. Stuttgart, 2016: S. 53-66.

⁴⁹ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTv)“. Online unter: www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_LP_BTv; letzter Zugriff am 15.05.2017.

in der Schule zu stärken. Kapitel 5.4 stellt den E-Learning Kurs „Believe it or not“ vor, in dem die Lernenden sich mit religiöser Vielfalt sowie dem Verhältnis zwischen Staat, Religion und Gesellschaft und beispielsweise der Verankerung von Religionsfreiheit im Grundgesetz auseinandersetzen.

5.1 PÄDAGOGISCHER UMGANG MIT RASSISMUS- UND DISKRIMINIERUNGSERFAHRUNGEN: DAS JUGENDANTIDISKRIMINIERUNGSPROJEKT „T.A.L.K.“⁵⁰

(Marjam Kashefipour, Maria Kechaja)

Marjam Kashefipour ist Ethnologin mit den Schwerpunkten Antidiskriminierung, rassismuskritische Migrationspädagogik und QueerFeminismus. Sie ist Mitarbeiterin in verschiedenen Projekten des Netzwerk Antidiskriminierung e.V. und im Projekt „IKÖ“⁵¹ des FJBM der BruderhausDiakonie im Team Praxisentwicklung tätig.

Maria Kechaja ist empirische Kulturwissenschaftlerin mit einem Schwerpunkt auf kritischer Migrations- und Rassismuskritik. Sie ist Antidiskriminierungsberaterin und arbeitet seit mehreren Jahren in Empowerment- und Kunstprojekten mit Jugendlichen. Seit 2016 ist sie im Projekt „IKÖ“⁵² des Fachdienstes Jugend, Bildung, Migration (BruderhausDiakonie Reutlingen) im Team Praxisentwicklung tätig.

Diskriminierung schadet: Jugendliche mit Diskriminierungserfahrungen erleiden Stress und psychische Belastungen, die sich auf ihr Leben, ihr Selbstwertgefühl, ihre Gesundheit und ihren Lernerfolg auswirken.⁵¹ Diskriminierung schadet aber auch der Schule als Ganzes. Wenn Einzelne nicht ausreichend unterstützt und Ausgrenzungen hingenommen werden, vergiftet dies ein Klima des Miteinanders an der Schule.

„Schulen als Ort der Wissensvermittlung, der Persönlichkeitsentfaltung und der Berufsvorbereitung haben die Aufgabe, die Themen Vielfalt und (Anti-) Diskriminierung in Unterricht und Schulleben einzubeziehen und für sie zu sensibilisieren. Als Ort der Kommunikation und Begegnung tragen Schulen auch Verantwortung dafür, Diskriminierung im Umgang miteinander abzubauen, Betroffene zu unterstützen und diskriminierendes Verhalten gegebenenfalls zu sanktionieren.“⁵²

Warum ein Projekt zum Umgang mit Diskriminierungserfahrungen?

Diskriminierung und Ausgrenzung sind eine alltägliche Erfahrung für viele Jugendliche in Deutschland. Aber Diskriminierung ist ein Phänomen, das nur sehr selten vom pädagogischen Fachpersonal wahrgenommen, thematisiert und reflektiert wird. Für die Auseinandersetzung mit Diskriminierung finden die Jugendlichen meist keine Ansprechpersonen, die mit echtem Interesse ihre Erfahrungen anerkennen, zuhören und sie ernst nehmen.⁵³

⁵⁰ Der Projektname „T.A.L.K.“ steht als Abkürzung für „Tanz/Musik und Aktion im Landkreis Reutlingen“.

⁵¹ Vgl. Lüders, Christine und Schlenzka, Nathalie: „Schule ohne Diskriminierung. Zwischen Wunsch und Wirklichkeit“. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) (Nr. 9/2016): S. 36-41.

⁵² Ebd., S. 36.

⁵³ Vgl. den Beitrag von Andreas Foitzik in Teilband 1 dieser Handreichungsreihe, der aufzeigt wie wenig Pädagoginnen und Pädagogen oft von Diskriminierungserfahrungen der Kinder und Jugendlichen, die ihnen anvertraut sind, verstehen. Vgl. Foitzik, Andreas: „Von der Schwierigkeit, in der Schule über Rassismus zu sprechen“. In: Jugendliche im Fokus salafistischer Propaganda. Was kann schulische Prävention leisten? Teilband 1. Stuttgart, 2016: S. 54-57.

In den Erfahrungen der Jugendlichen dominieren häufig negative, enttäuschende Reaktionen Erwachsener, sollten sie den Mut haben, Rassismus oder Diskriminierung anzusprechen. Ob im Klassenzimmer oder im Jugendhaus – die Antworten ähneln sich stark in dem Versuch, das Erlebte zu bagatellisieren, zu belächeln oder herunterzuspielen. Häufig gehörte Sätze sind: „Das hast du bestimmt falsch verstanden“, „Das hat er bestimmt nicht so gemeint“, „Du bist aber echt hypersensibel“, „Du übertreibst ein bisschen“, „Das kann nicht stimmen“ oder „Du sagst das jetzt nur, weil du mal wieder die Ausländerkarte spielen willst.“⁵⁴

Auf der anderen Seite sind Diskriminierungserfahrungen nicht einfach abfragbar, sie sind auch nicht leicht verbal mitzuteilen. Den meisten Jugendlichen fällt es aus unterschiedlichen Gründen schwer, über ihre Diskriminierungserfahrungen zu reden: Sie empfinden die gewaltvolle Realität als „normal“, sie wollen keine „Opfer“ oder „die Spielverderberinnen/Spielverderber“ sein, sie schämen sich, sie verdrängen es, die Erfahrungen werden nicht als Diskriminierung wahrgenommen oder verstanden, sie wollen einfach nur sein wie alle anderen, sie glauben, dass sich ohnehin nichts ändern wird, sie durchleben die schmerzvolle Situation durch das Erzählen wieder erneut. So bleiben viele Erlebnisse der Jugendlichen, auch wenn sie noch so schmerzvoll und in ihrer Wiederholung alltäglich sind, unsichtbar, unausgesprochen und ungehört. Das Projekt „T.A.L.K.“ hat den Anspruch, einen pädagogischen Umgang mit Diskriminierungserfahrungen von Jugendlichen zu entwickeln.

Zielgruppen und Konzept des Projekts

Das Projekt „T.A.L.K.“ versteht sich als Projekt der außerschulischen Jugendbildung und kooperiert mit Schulen und anderen Akteurinnen und Akteuren in der Stadt Reutlingen. Dazu gehören u. a. Regel- als auch Vorbereitungsklassen der Eduard-Spranger-Gemeinschaftsschule, FEDER (Familienunterstützender Dienst für Familien mit Kindern mit Behinderung), den Sprach- und Integrationskursen des Fachdiensts Jugend, Bildung, Migration und dem Asylcafé Reutlingen. In der Kooperation mit der Eduard-Spranger-Schule ist es den Jugendlichen möglich, die Workshops als Nachmittags-AG-Angebot zu wählen. Ein Projekt wie „T.A.L.K.“ wäre auch als eigenständiges schuljahrbegleitendes Projektangebot an einer Schule in Kooperation mit der außerschulischen Jugendarbeit umsetzbar.

Das Projekt richtet sich an Jugendliche im Alter zwischen 14 und 18 Jahren. Vorrangig ist es für Jugendliche konzipiert, die in der Gesellschaft eine Form von Ausgrenzung erfahren: zum Beispiel aufgrund eines tatsächlichen oder zugeschriebenen Merkmals wie Hautfarbe, Herkunft, Aufenthaltsstatus, Behinderung, Geschlecht, sexueller Orientierung, sozialer Status, Armut, Bildungsmarginalisierung oder ähnlichem. Bei den meisten Jugendlichen sind diese Diskriminierungen miteinander verwoben. Aber auch Jugendliche, die nicht negativ von Diskriminierung betroffen sind oder dies nicht so empfinden, können an dem Workshop teilnehmen, wenn sie sich auf das Thema Diskriminierung einlassen. Wir halten das Angebot bewusst offen, um die Jugendlichen nicht im Vorfeld zu stereotypisieren.

Es werden drei verschiedene wöchentliche Workshops angeboten. In den vergangenen drei Jahren gab es Workshops in dem Bereich HipHop-Rap, HipHop-Tanz, Film, Foto/Video und Theater. Der Zeitraum des Projekts ist von September bis Juli schuljahresbegleitend angesetzt. Die Jugendlichen werden bei der Erarbeitung eigener Songs, Videos oder Choreografien von Kunstschaffenden begleitet,

⁵⁴ Vgl. Scharathow, Wiebke: „Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen“. Bielefeld, 2014: S. 426.

Siehe auch: Melter, Claus: „Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit“. Münster, 2006.

unterstützt und angeleitet. Ihre kreativen Ideen und die erarbeiteten Kunstprodukte werden in einer Abschluss-Show zusammengeführt, bei deren Umsetzung und Planung sie partizipieren. Darüber hinaus stehen den Jugendlichen während des kreativen Prozesses zusätzlich Mentorinnen und Mentoren zur Seite, die die künstlerische Arbeit unterstützen und begleiten, indem sie den Teilnehmenden über den kunstpädagogischen Input hinaus Möglichkeiten zur Diskussion und Reflexion geben und z. B. auch für Einzelgespräche zur Verfügung stehen.

Spaces – Skillz⁵⁵ – Empowerment:

Pädagogischer Umgang mit Diskriminierungserfahrungen

Wir machen nicht nur HipHop, Foto oder Rap – unser Ziel ist, über die Kunst einen Raum für das Sprechen und den Umgang mit Diskriminierungserfahrungen zu schaffen und sich gemeinsam gegen Diskriminierung zu stärken. Wir arbeiten im Projekt mit unterschiedlichen pädagogischen Methoden, die nicht eins-zu-eins übertragbar sind. In unserer Praxis hat sich gezeigt, dass wichtiger als die Methoden an sich jedoch die pädagogische Haltung ist, mit der wir die Methoden einsetzen. Deswegen stellen wir an dieser Stelle unsere drei Arbeitsschwerpunkte und die Haltung dahinter ausführlich vor. Dabei sind diese drei Schwerpunkte nur theoretisch getrennt – in der Praxis ist gerade die Verbindung, Verknüpfung und gegenseitige Bedingung vorrangig. Im Anschluss geben wir anhand eines Workshops einen Einblick in die konkrete pädagogische Praxis.

Spaces – Räume schaffen: Unser Ziel ist es, Räume zu schaffen, in denen die Jugendlichen über schmerzvolle, irritierende oder traurige Erlebnisse mit Diskriminierung im Alltag sprechen und sich austauschen können. Wir wollen mit den Jugendlichen die – oft unbedacht übernommenen – von der Mehrheitsgesellschaft angebotenen Erklärungen für Ungleichheit und Gewalt hinterfragen und besprechen. Jugendliche brauchen einen Ort, um angstfrei diese Themen besprechen zu können, die Verbindung zu ihrem eigenen Leben und ihrem Selbstbild zu reflektieren und gerade im Hinblick auf die Entwicklung ihrer Identität über Zuschreibungen, Bezeichnungen und mächtige Benennungspraktiken gemeinsam nachzudenken.

Für die Jugendlichen führt dies zu einer Erleichterung, weil Erlebnisse des Ausschlusses, der Diskriminierung und Gewalt nicht mehr nur als individuelle Erfahrungen („Das ist mein Problem“, „Ich bin schuld“) gesehen werden, sondern als geteilte Erfahrungen und als Teil einer gesamtgesellschaftlichen Problematik, die so auch adressiert werden kann, um Veränderung hervorzubringen. Erleichterung stellt sich ein, wenn diese Veränderung nicht als Verantwortung der/des Einzelnen verstanden wird. Das Gefühl von Ohnmacht und Hilflosigkeit kann besprochen und erklärt werden, wenn klar wird, dass vieles außerhalb der eigenen Wirkmacht steht, dass bestehendes systematisches Unrecht und erlebte Ungerechtigkeit nicht einfach individuell überwindbar sind.

Trotz und gerade durch diese Bewusstwerdung ist die pädagogische Unterstützung nötig, um einen persönlichen Umgang mit der Realität zu finden, eine Möglichkeit des *coping* (Umgang), um nicht psychisch zu zerbrechen. Möglichkeiten und ein real bestehender Gestaltungsspielraum können so aufgezeigt und ausprobiert werden.

⁵⁵ Die Schreibweise des englischen Plurals mit dem Buchstaben „z“ ist ein typisches Stilmerkmal des HipHop, das dem orthografischen Stereotyp des sogenannten „Black English“ entlehnt ist.

Die Workshopleitenden bieten keine schnellen Lösungen an und drängen die Jugendlichen nicht in eine Richtung. Gespräche über das Erleben von rassistischen und diskriminierenden Erfahrungen können eine Vielfalt an *coping*-Strategien aufzeigen und erklären. Vermieden wird Druck aufzubauen, indem den Jugendlichen perfekte Reaktionen oder Handlungsideen abverlangt und zugemutet werden – *coping* kann manchmal auch einfach Aushalten und Weiterleben bedeuten. Die Komplexität der Auswirkungen von Rassismuserfahrungen auf die Emotionen, Psyche, Wahrnehmung und die Lebensgestaltung muss berücksichtigt werden – es gibt nicht die eine Lösung und auch nicht die eine Handlungsoption.

Skillz – das Lehren und Erlernen von kreativen Ausdrucksmöglichkeiten: Wir unterstützen die Jugendlichen, sich selbst mit ihrer eigenen Stimme, ihrem Körper, mit einer Kamera oder in einer anderen kreativen Form auszudrücken. Es geht um eine Unterstützung bei der Bewusstwerdung und der Suche nach einem eigenen Stil, einer eigenen Art des künstlerischen Ausdrucks. Diese Stimme einmal zu finden und sie vor Publikum einzusetzen, kann ein unglaublich stärkendes Erlebnis sein, wenn die bisherigen Erfahrungen von Ohnmacht, Unsichtbar-Sein und Unwichtig-Sein geprägt waren. Kunst bietet die Möglichkeit, Schmerzvolles so zu bearbeiten, dass ein langsames indirektes Annähern an Themen und Erfahrungen möglich ist, diese eventuell anders bewertet werden oder auch verarbeitet werden können.

Empowerment – das Stärken der Jugendlichen und die Unterstützung in ihrer Entwicklung: Das Empowerment der Jugendlichen findet seinen Ausdruck auf der künstlerischen Ebene des Projekts, in der Möglichkeit, Rassismuserfahrungen mitzuteilen und im Erleben der Gruppe. Gestärkt werden, bedeutet im Projekt „T.A.L.K.“ zunächst, sich durch den Körper im Tanz oder durch das Wort im Rap selbst zum Ausdruck zu bringen, die eigene Stimme zu entdecken und auch bisher Unaussprechliches aussprechen zu können. Das Team drängt den Jugendlichen das Thema Rassismus oder Diskriminierung nicht auf. Im Vordergrund stehen die Themen, die die Jugendlichen beschäftigen: Das kann Rassismus sein, muss es aber nicht. Die besprochenen und auch in Raptexten umgesetzten Themen handeln von Schwierigkeiten mit den Eltern, Schulproblemen, Liebesbeziehungen, Freundschaft, Krieg, Flucht, finanzielle Probleme, Schwangerschaft oder Drogen. Wir hören zu, wir nehmen wahr, nehmen an und urteilen nicht. Für viele Teilnehmende ist es eine neue Erfahrung: „Was ich zu sagen habe, was mich beschäftigt, ist wichtig“. Es ist so wichtig, dass gemeinsam in der Gruppe daran gearbeitet wird und es sogar auf der Bühne vor Publikum bei einer Aufführung präsentiert wird. Im Laufe des Projektes erleben wir bei den Jugendlichen, dass sie selbstsicherer werden, sich damit einhergehend ihre Körperhaltung verändert, dass sie herausfinden, was sie alles können und wer sie sein können und/oder schlichtweg einfach Spaß haben und viel lachen.

Pädagogische Praxis: Beispiel Rap-Workshop

Als Projektmachende erleben wir, dass HipHop ein sehr guter Zugang ist, um Jugendliche zu erreichen, die Themen Rassismus und Diskriminierung zu besprechen und ein methodischer Zugang zu Sprache, Takt, Komposition und Produktion von Musik ist. Über Inputs und Kurzvorträge zur Geschichte des HipHops sprechen wir schon früh im Projektverlauf über Armut und Marginalisierung – um beispielhaft im Blick auf die Anfänge dieser Musikrichtung aufzuzeigen, wie es Schwarze³⁶ Menschen in den 1970er- und 1980er-Jahren trotz Rassismus und Armut und mit wenigen Mitteln möglich gemacht haben, sich über Musik auszudrücken, Menschen zu begeistern und eine Kultur zu erschaffen, die bis heute globalen Einfluss hat.

³⁶ Die Großschreibung des Adjektivs entspricht der Selbstbezeichnung Schwarzer Menschen in Deutschland und zielt hier nicht auf die Hautfarbe, sondern ist als sozial-politische Kategorie zu verstehen.

Nach diesen Inputs, die auch eine Einführung in die Begriffe der HipHop-Kultur beinhalten, können wir über den Begriff *message* bzw. *message-rap* zu einer Themensammlung überleiten. Der Terminus *message-rap* bedeutet, nicht über irgendwas zu rappen – jede/jeder hat etwas Spezifisches zu sagen, hat eine Geschichte oder Botschaft zu erzählen. Anschließend zählen die Jugendlichen bei einem Brainstorming die Themen auf, über die ganz allgemein gerappt werden kann, wenn eine Botschaft transportiert werden soll, oder sie benennen konkret, welche Themen sie selbst beschäftigen, über die sie einen Text schreiben wollen.

Danach steigen wir in die Textproduktion ein, die die längste und arbeitsintensivste Phase im Workshop darstellt. Sie dauert häufig zwei bis drei Monate. In dieser Phase entsteht ein Vertrauensverhältnis, in dem die Jugendlichen sich mehr oder weniger öffnen und die Schwierigkeiten, mit denen sie während jener Zeit zu kämpfen hatten und die sie zum Thema ihres Rapsongs machen, besprechen und bearbeiten.

Sie machen sich durch diese Öffnung sehr verletzlich und brauchen die Sicherheit, dass ihre Themen vertrauensvoll und diskret angehört werden. Auch ihre geschriebenen Texte sind zunächst einmal nicht für die Gruppe bestimmt; sie selbst bestimmen, wann sie wer zu lesen oder zu hören bekommt. Die Workshopleitenden müssen in dieser Zeit vor allem ein offenes Ohr haben und die schmerzvollen Erfahrungen mit aushalten. Die Jugendlichen brauchen sie in dieser Zeit als Stütze. Sie sichern den schützenden Rahmen.

Während der Textproduktion laden wir Rapperinnen und Rapper ein, die mit den Jugendlichen rappen und von ihren Geschichten und ihrem Werdegang erzählen. Wir wählen bewusst Rapperinnen und Rapper, welche z. B. aufgrund ihrer sexuellen Orientierung oder ihrer Behinderung nicht den gesellschaftlichen Normvorstellungen entsprechen und den Jugendlichen gerade deshalb ein alternatives Vorbild sein können.

Nach Fertigstellung des Textes suchen die Jugendlichen gemeinsam mit dem Rap-Coach einen geeigneten Beat, um ihren Text dann in den kommenden Wochen einzuüben. In dieser Phase lernen sie viel über Rap-Technik und Flow, aber auch über ihre Wirkung auf der Bühne durch z. B. Mimik, Gestik und Körperhaltung. Die Präsentation vor anderen Workshopeteilnehmenden ist immer freiwillig, wird aber in unserer Erfahrung zu diesem Zeitpunkt von allen Jugendlichen gerne wahrgenommen, da sich in der Gruppe bereits ein Vertrauensverhältnis und ein „Wir-Gefühl“ eingestellt haben. Gerade durch das freiwillige Vorrappen sehr persönlicher Texte bildet sich in der Gruppe ein starker, energievoller Zusammenhalt. Die Proben für die Aufführung und die Aufnahmen der Songs in einem Studio bilden die letzte Phase des Workshops. Die Abschluss-Show im Sommer wird von allen Beteiligten als Höhepunkt beschrieben, eine Erfahrung, die die Jugendlichen stärkt.

Jeden Workshop beginnen wir mit einem *point spit*, in der die Jugendlichen erzählen, was letzte Woche gut war und was nicht. So entsteht ein ritualisierter Raum des Zuhörens. Den Workshopleitenden gibt dies die Möglichkeit, im Laufe des Workshops nochmals auf die Jugendlichen zuzugehen und nachzufragen oder in einer der darauffolgenden Sitzungen ein Angebot zu den Themen der Jugendlichen zu machen. Beispielsweise haben die Jugendlichen in einem der *point spits* über Geschehnisse in Köln an Silvester 2015/2016 gesprochen. In dieser und den darauf folgenden Sitzungen haben wir das Thema Sexismus/Rassismus aufgegriffen, beispielsweise durch kurze Erklärvideos zum Thema oder durch Gesprächsrunden zu eigenen Erfahrungen mit Sexismus.

SPITTEN, ist ein Rap-begriff bzw. ein Begriff der Jugendkultur und bedeutet, kurz und prägnant zu sprechen. Der Begriff leitet sich vom englischen Verb to spit ab (spucken/fauchen). Die Übersetzung verweist demnach recht bildlich auf das Ausspucken von Wörtern und dem schnellen Vortragen oder Ausstoßen von Wortfolgen.

Schwierigkeiten und Herausforderungen: Das Beispiel Sprache

Die Thematisierung und das Besprechen bestimmter diskriminierender oder negativ verwendeter Begriffe, die Teil der Alltagssprache der Jugendlichen sind, ist generell eine Herausforderung in der Jugendarbeit.

Wohlgemerkt geht es hier um die WIRKUNG VERWENDETER WÖRTER auf die betroffene Person und weniger um die damit verbundene Absicht. Sprache kann oft auch unbeabsichtigt verletzen.

Manche Begriffe werden im Projekt „T.A.L.K.“ zunächst bewusst stehen gelassen. Es wird jedoch immer die Auswirkung von Sprache thematisiert, erklärt und oft heftig diskutiert – denn Sprache ist wirkungsmächtig: Sie bereitet Unwohlsein und Schmerzen, kann Ausschlüsse schaffen oder festigen, sie kreiert oder reproduziert Zuschreibungen und Kategorisierungen. Das alles wird mit den Jugendlichen gemeinsam besprochen. In diesen Gesprächen führten die offenen Aussagen mancher Teilnehmenden in der Gruppe, dass ein bestimmtes Wort sie verletzte und was es für sie bedeutet, zu einem Umdenken und einer Vermeidung der Begriffe zumindest in Anwesenheit der betroffenen Person.

„T.A.L.K.“ versteht sich als ein (auch sprachlicher) Schutzraum, in dem einige diskriminierende Wörter nicht zulässig sind. Als Team ist es uns wichtig, bei manchen Begriffen eine deutliche Grenze zu ziehen. Wir erörtern dabei mit den Jugendlichen, woher diese Begriffe kommen, welche Geschichte sie haben und machen deutlich, wie diese auf andere wirken. Eine klare Ansage darüber, welche Begriffe im Rahmen des Workshops akzeptiert und welche nicht in Ordnung sind, ist für die Zusammenarbeit und den Umgang der Teilnehmerinnen und Teilnehmer miteinander sehr wichtig.

Was die Jugendlichen zum Projekt „T.A.L.K.“ sagen

„Das ‚T.A.L.K.-Projekt ist gegen Rassismus, es gibt Tanzen, Rappen und Fotografie. Im Tanzen tanzen wir, aber reden auch darüber und gucken uns Filme an. Ich find das sehr gut, weil wir dann auch mal über wichtige Sachen reden in einer Gemeinschaft und jeder seine Meinung dazu sagen kann. Und wenn mal was unklar ist, dass wir fragen können und jemand immer etwas besser darüber Bescheid weiß. Man kann aber auch einfach über seine eigenen Probleme reden und es wird immer geholfen. Man hat hier auch Spaß, man kommt vom alltäglichen Stress weg.“

„Was bedeutet für mich das ‚T.A.L.K.-Projekt?“

Ich kann hier tanzen. Man lernt wie man sich gegen Diskriminierung wehrt. Unsere Ansprechpersonen hören uns zu und geben uns Tipps. Man kann einfach frei sein, so sein wie man sein möchte! Man lernt neue Menschen kennen. Es macht einfach Spaß und Freude. Man lernt auch, sich zu öffnen beim Tanzen, so wird man selbstbewusster.“

„Tanzen; Spaß; sich frei fühlen; Freude; Familie; Liebe; Hilfe; Rap; Musik; Taktgefühl; Zusammenhalt; Rassismus; über Gefühle sprechen; sich austauschen.“

„Für mich ist das ‚T.A.L.K.-Projekt einfach ein Ort wo ich mich mit Leuten treffe, die mich akzeptieren so wie ich bin und wo ich tanzen kann und dabei meine Gefühle äußern.“

5.2 BEFÄHIGUNG ZUM INTERRELIGIÖSEN UND INTERKULTURELLEN DIALOG IM SEMINARKURS *(Dr. Henning Hupe, Winni Kitzmann)*

Dr. Henning Hupe hat evangelische Theologie und Romanistik in Kiel und Straßburg studiert. Er ist Assistent für Neues Testament an der Theologischen Fakultät der Universität Heidelberg. Zurzeit arbeitet er als Lehrer für evangelische Religion und Französisch am Hebel-Gymnasium in Schwetzingen. Zudem ist er Schul-Fachberater für evangelische Religion.

Winni Kitzmann ist evangelischer Theologe und Mitgründer und Vorstandsvorsitzender von 3ALOG – interreligiöse, interkulturelle Begegnung e.V. Er begleitet den vorgestellten Seminarkurs über ein Schuljahr hinweg als Vermittler zwischen Lehrkraft und Schülerinnen/Schülern und zwischen wissenschaftlicher Theorie und interreligiöser Praxis.

Die Idee von Seminarkursen an Gymnasien in Baden-Württemberg ist es, Schülerinnen und Schüler an verschiedene wissenschaftliche Methoden heranzuführen und auf das wissenschaftliche Arbeiten an Universitäten vorzubereiten. Während eines Schuljahres stehen in der Jahrgangsstufe I wöchentlich drei Schulstunden zur Verfügung, um innerhalb eines Seminarkursthemas, welches inhaltlich aus einem Schulfach oder auch aus der interdisziplinären Kombination von Schulfächern erwachsen kann, ein eigenes Thema zu finden und dieses nach den methodischen Standards der Universität in Form einer wissenschaftlichen Arbeit zu bearbeiten. Die Attraktivität des Seminarkurses besteht mithin darin, bereits in der Schule Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Arbeiten zu sammeln und somit genauer ermessen zu können, was ein Studium in diesem oder jenem Bereich bedeuten kann und welches Studium vielleicht das richtige(re) ist.

Konzept des Seminarkurses „Interreligiöse/Interkulturelle Dialoge“

Folgt man der Grundidee eines Seminarkurses, sollen Schülerinnen und Schüler über den Zeitraum von einem Schuljahr dazu befähigt werden, sich einem Themenkomplex aus unterschiedlichen Blickwinkeln wissenschaftlich anzunähern und sich davon ausgehend ein eigenes Bild vom jeweiligen Thema zu machen und eigene Standpunkte zu entwickeln. In Kooperation mit dem Team von 3ALOG e.V. (gesprochen: Trialog, www.3alog.net), einer Organisation, die sich im interreligiösen und interkulturellen Dialog speziell an der Schnittstelle von On- und Offline (mit Fokus auf dem Medium Video) engagiert und auch mediengestützte Präventionsworkshops an Schulen anbietet, wurde diese Zielsetzung am Hebel-Gymnasium Schwetzingen aufgegriffen und ein Konzept für einen interdisziplinären Seminarkurs mit dem Titel „Interreligiöse/Interkulturelle Dialoge“ (Schuljahr 2016/17) erarbeitet. Im Rahmen des Kurses sollte nicht nur das wissenschaftliche Arbeiten erlernt, sondern damit einhergehend auch ein individueller sowie gesellschaftlicher Mehrwert erzielt werden.

Hierzu sollten alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrem religiösen und kulturellen Hintergrund zunächst ein persönliches Thema frei wählen, das zwei Bedingungen erfüllen musste:

- Zum einen sollte das Thema so sehr interessieren, dass man über einen längeren Zeitraum und mit wissenschaftlicher Methodik daran arbeiten will.
- Zum zweiten sollte es ein Thema sein, zu dem man (noch) nicht über Experten- oder Fachwissen verfügt.

Im Prozess der Themensuche kamen dabei vielfältige Forschungsobjekte zusammen, die unterschiedlicher nicht sein konnten: Sowohl (religiöse) Gebote und Verbote im Marvel-Comic-Universum sollten untersucht, die Frage nach einem Leben nach den Tod in den Religionen diskutiert oder auch die Stellung der Frau in der (deutschen) Gesellschaft erörtert werden.

In einem zweiten Schritt folgte die spezifische Aufgabenstellung in Form einer konkreten Forschungsfrage, der die Schülerinnen und Schüler nun über den Zeitraum eines Schuljahres nachgehen sollten. Die Aufgabe bestand darin, das gewählte Thema multiperspektivisch und interdisziplinär (auch über den Schulalltag hinaus) zu erforschen, sich dabei mit bisher unbekannten oder vermeintlich fremden Sachverhalten und Positionen auseinanderzusetzen und schlussendlich eine Antwort auf die selbst gestellte Frage in Form einer Seminararbeit zu finden. Neben gängigen Forschungsmethoden – wie der Auswertung von Fachliteratur oder der Recherche im Internet – sollte durch die inhaltliche und technische Unterstützung von 3ALOG auch die multimediale Möglichkeit des Video-Interviews mit Expertinnen/Experten zum jeweiligen Thema genutzt werden, die die Schülerinnen und Schüler selbst führen und auswerten sollten. Darüber hinaus bot 3ALOG an, die Forschungsergebnisse und auch das geführte Video-Interview anschließend zu publizieren, z. B. durch die Erstellung einer Internetseite. Die vorläufigen Resultate, Fragen und Hindernisse wurden im Seminarkurs präsentiert und gemeinsam mit den Mitschülerinnen und Mitschülern, begleitet vom Fachlehrer und von Winni Kitzmann als Vertreter von 3ALOG, diskutiert.⁵⁷

Zusätzlich zur Forschungs- und Recherchearbeit unterstützte 3ALOG die Schülerinnen und Schüler des Seminarkurses mit Ideen, Workshops und Einladungen zu interreligiösen und interkulturellen Events, aber auch gemeinsamen Besuchen von religiösen und kulturellen Einrichtungen und Veranstaltungen, die zu den Themen des Seminarkurses oder den eigenen Arbeiten der Lernenden passten. Die Aktivitäten umfassten beispielsweise die Eröffnung einer politischen Karikaturenausstellung des syrischen Künstlers Fares Garabet in der Galerie Arabesque in Heidelberg, Vorträge im Deutsch-Amerikanischen Institut in Heidelberg oder eine Spurensuche nach jüdischem Leben in Schwetzingen mit einem Lokalhistoriker. Von nicht minderer Bedeutung war eine Führung durch die Heidelberger Universitätsbibliothek, um dort selbstständig Bücher suchen und ausleihen zu können. Zum Abschluss des Seminarkurses ist eine Reise zum *House of One* (ein gemeinsames Gotteshausprojekt von Jüdinnen/Juden, Christinnen/Christen und Musliminnen/Muslimen) nach Berlin geplant.

Formal ging es im Gesamten darum, entdecken zu können, in welchen wissenschaftlichen, kulturellen und religiösen Diskursen die eigenen Fragestellungen bereits diskutiert werden – auch, um so das eigene Projekt in existenten Sprach- und Forschungszusammenhängen zu verorten und gewinnbringend anzuschließen. Es sollten Theoreme und Positionen rezipiert werden, die helfen, das eigene Thema sprachlich zu fassen und kritisch abzugrenzen. Der Fokus sollte dabei auf dem *Inter-* bzw. *Dia-*logischen – also dem multiperspektivischen Nachdenken und Forschen – liegen und damit zweierlei aufzeigen: Zum einen, dass fruchtbare Erkenntnisse und Lösungen in der Auseinandersetzung mit Diversität (bzw. unterschiedlichen Quellen) gefunden werden können; zum zweiten, dass es für eine Fragestellung nicht immer nur eine Antwort, sondern mehrere geben kann. Aus dieser dialogischen Begegnung mit Vielfalt und Differenz heraus kann sich dann interreligiöse und interkulturelle Kompetenz entwickeln.

⁵⁷ Die Begleitung des Kurses durch Erwachsene, die selbst keine Lehrpersonen aber dennoch bereits eine Lebensphase weiter als die Jugendlichen selbst sind, erhöht die Akzeptanz und das Vertrauen seitens der Schülerinnen und Schüler. Sie genießen den Status einer externen Vertrauensperson, der einer Lehrkraft nicht immer zugestanden wird.

Akzeptanz von Vielfalt als Folge wissenschaftlichen Arbeitens

Pädagogische Zielsetzung des Seminarkurses ist es, den Schülerinnen und Schülern, die alle aus unterschiedlichen kulturellen und religiösen Welten kommen, eine bestmögliche Unterstützung zu liefern, aus eigenen Ideen und Anliegen gesamtheitliche und wissenschaftlich wertvolle Projekte zu gestalten, die einen persönlichen Beitrag zum interreligiösen und interkulturellen Dialog leisten.

Mittels der wissenschaftlichen und medialen Bearbeitung des jeweiligen Themas im Rahmen des Seminarkurses „Interreligiöse/Interkulturelle Dialoge“ findet eine dialogorientierte Annäherung an bisher Unvertrautes statt, infolgedessen Pluralismus, Meinungsvielfalt und Ambivalenz als positiv und schätzenswert, aber auch als Realität empfunden werden – eine Erfahrung, die im Austausch mit den Teilnehmenden des Seminarkurses auch einen gesamtgesellschaftlichen Mehrwert erzielt. Die Vermittlung dieser Kompetenzen funktioniert im Rahmen des Seminarkurses über drei kombinierte Formen der Begegnung und des Lernens:

- Auseinandersetzung mit unbekannten bzw. fremden Themen und Inhalten in wissenschaftlichen Veröffentlichungen: Die Schülerinnen und Schüler werden dazu angehalten, nicht nur eine Quelle zu nutzen, sondern über den Tellerrand hinaus auch Informationen von anderen Autorinnen/Autoren und aus anderen Disziplinen zu verwenden.
- Begegnung mit Expertinnen/Experten und Besuche von interreligiösen Einrichtungen: Durch das direkte Gespräch mit Menschen anderen Glaubens/anderer Weltanschauung/anderen Fachgebiets bietet sich den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, das jeweilige Thema aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten und zu verstehen.
- Miteinbezug und Verwendung von Medien: Weil die Seminararbeit mediengestützt erstellt wird (Video-Interview, Homepage-Erstellung, Internet-Recherche etc.), werden die Schülerinnen und Schüler zur kritischen und reflektierten Auseinandersetzung mit medialen Inhalten befähigt und erwerben dadurch wichtige Medienkompetenz.

Dieser (dreiteilige) Austausch an der Schnittstelle von persönlicher und schulischer Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ist vor allem in der heutigen, globalisierten Welt von Bedeutung, die für junge Menschen oftmals als Überforderung wahrgenommen werden kann. Speziell in der gymnasialen Oberstufe haben wir es mit Jugendlichen zu tun, die ihre Identität in Auseinandersetzung mit der eigenen Adoleszenz, einer pluralen Umwelt und innerhalb einer komplexen und vielfältigen Mediengesellschaft erst noch finden müssen. Jugendliche sehen sich zudem herausgefordert, immer wieder Stellung zu beziehen, sowohl politisch, ökonomisch, weltanschaulich, ethisch als auch religiös. Gerade wegen dieser wachsenden Widersprüchlichkeit und Unübersichtlichkeit unserer modernen Welt, die auch die Attraktivität extremistischer und/oder populistischer Eindeutigkeitsangebote erklärt, ist es nötig, Schülerinnen und Schüler dazu anzuleiten und zu ermutigen, eigene Standpunkte zu pluralen kulturellen und religiösen Situationen zu entwickeln, sowie zusätzlich über unterschiedliche Möglichkeiten der Erkenntnis- und Wissensgewinnung zu informieren.

Im Austausch mit vielfältigen Texten, Menschen und Medien im Rahmen des Seminarkurses geht es darum, Religion sowohl als Teil der Lösung als auch als Teil des Problems und als Herausforderung zu verstehen und diese Spannung aushalten zu lernen. Die Kombination aus wissenschaftlich-theoretischen als auch praktisch-persönlichen Erfahrungen fördert in letzter Konsequenz – und im Sinne der Leitperspektive „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ – die Pluralitätsfähigkeit und Welt-offenheit als auch den Erwerb von Ambiguitätstoleranz, die für den gesellschaftlichen Zusammenhalt in funktionierenden Demokratien unerlässlich sind.⁵⁸ Die Lernenden sollen durch das eigenständige (aber betreute) Recherchieren zu „ihren“ Themen ebenso dazu angeleitet werden, wissenschaftlich abgesi-

cherte Erkenntnisse von bloßen Behauptungen unterscheiden und somit einer gegebenen Medienvielfalt kompetent begegnen zu können – was den Kompetenzen der Leitperspektive „Medienbildung“ entspricht.⁵⁹

Die folgenden Erfahrungen und Statements der Schülerinnen und Schüler aus dem Seminarkurs zeigen, dass es als sinnvoll und förderlich erlebt wird, sich im Rahmen des Seminarkurses sowohl mit Mitschülerinnen/Mitschülern als auch mit Expertinnen/Experten im Kontext von interreligiöser und interkultureller Begegnung über unterschiedliche Themen auszutauschen:

*„Der Seminarkurs bedeutet für mich *diskutieren*: Seine Meinung ohne Ängste äußern zu können und neue Ideen durch einen Austausch in der Gruppe zu entwickeln.“*

„Im Seminarkurs lernt man, sich mit anderen Personen mit einem Über-Thema zu beschäftigen. Es ist gut, dass man hierbei seine Meinung und Gedanken hierzu frei äußern kann.“

„Zuhören, Mitdenken, Diskutieren, Respektieren, neue Perspektiven verstehen (...) eine Atmosphäre auf Augenhöhe.“

„Der Seminarkurs bedeutet für mich Raum zum Nachdenken und Diskutieren; und das Transzendente hinter allem zu hinterfragen.“

„Der Seminarkurs ist ein Ort des Austausches von Meinungen, Gedanken und Ideen. Die Diskussionen ermöglichen ein kritisches Reflektieren der eigenen Ansichten.“

„Austausch verschiedenster Meinungen, Beschäftigung mit interessanten Themen, gegenseitige Hilfe; es lohnt sich.“

„Im Seminarkurs geht es um Austausch von verschiedenen Ideen (und) gegenseitige Hilfe.“

„Beim Seminarkurs geht es darum, sich gegenseitig auszutauschen und zu versuchen, sich beim Erreichen seiner Ziele zu unterstützen.“

Es zeigt sich, dass die besondere Chance des Seminarkurses „Interreligiöse/Interkulturelle Dialoge“ auch darin besteht, ein Forum zu bieten, in dem offen diskutiert werden kann, ohne Verurteilungen und Bewertungen ausgesetzt zu sein. Der Seminarkurs kann damit als offener Forschungs- und Explorationsraum verstanden werden, der den individuellen Denk- und Positionsbestimmungsbewegungen der Schülerinnen und Schüler (zuma in biografischen Findungsphasen) Rechnung tragen kann. In diesem dialogischen Austausch mit verschiedenen Themen, Perspektiven und Menschen werden Vielfalt und Multiperspektivität als ein hilfreiches Setting erlebt, das Erkenntnis- und Ideenreichtum sowie die Resilienz gegenüber ideologischen und simplifizierenden Erklärungsmustern fördert und den eigenen Horizont erweitert. Durch die wissenschaftliche und zwischenmenschliche Begegnung werden Unwissen und Vorbehalte gegenüber bisher Unbekanntem abgebaut.

⁵⁸ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV)“. Online unter: www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_LP_BTV; letzter Zugriff am 15.05.2017.

⁵⁹ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: „Medienbildung (MB)“. Online unter: www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_LP_MB; letzter Zugriff am 15.05.2017.

5.3 FRÜHPRÄVENTIVE UND IDENTITÄTSSTÄRKENDE ARBEIT MIT KINDERN: DAS SCHULKONZEPT „chamäLION“ (Lena Bantel, Jane Mbeba)

Lena Bantel ist Sozialpädagogin und hat den Masterstudiengang „Interkulturalität und Integration“ an der PH Schwäbisch Gmünd absolviert. Sie ist Projektkoordinatorin bei INSIDE OUT (Fach- und Beratungsstelle Extremismus).

Jane Mbeba ist ebenfalls Sozialpädagogin mit einem Masterabschluss in „Interkulturalität und Integration“ und Projektkoordinatorin bei INSIDE OUT. Zudem ist sie als Trainerin für "Interkulturelle Kompetenz" und Schulsozialarbeiterin tätig.

In der aktuellen Präventionslandschaft wird der Schwerpunkt der Angebote besonders auf Jugendliche und junge Erwachsene gelegt. Dies ist nicht verwunderlich, da besonders Jugendliche gezielt von salafistischen Gruppen als neue Mitglieder angeworben werden. Um den meist sehr verlockenden und attraktiven Angeboten radikaler Gruppen zu widerstehen, benötigt es Fähigkeiten zur Reflexion, Selbstbewusstsein und ein soziales Umfeld, das Halt gibt. Das Projekt „chamäLION“⁶⁰ verfolgt diesbezüglich den Ansatz, dass Ressourcen und Fähigkeiten bereits bei jüngeren Kindern gefördert werden sollten, auf die in der Phase der Adoleszenz zurückgegriffen werden kann. Das Setting Grundschule stellt dabei einen wichtigen und besonders nachhaltigen Rahmen für die Präventionsarbeit dar.

Am 15. November 2016 verbot Bundesinnenminister Thomas de Maizière nach bundesweiten Großrazien das salafistische Netzwerk „Die wahre Religion“ sowie die Koranverteileraktion „Lies!“ in Deutschland. Beide Netzwerke stehen im Verdacht, Personen für den Kampf im Irak und Syrien rekrutiert zu haben. Besonders im Fokus der Salafistinnen und Salafisten standen dabei Jugendliche und junge Erwachsene, die mit attraktiven, sinnstiftenden Freizeitangeboten, charismatischen Rednern und einfachen Wahrheiten angeworben wurden.

Nicht zuletzt machen diese aktuellen Ereignisse deutlich, welche Relevanz Präventionsarbeit im Bereich des religiös begründeten Extremismus hat. Warum und besonders welche Jugendlichen sich radikalisieren, ist aus dem heutigen Stand der Forschung nicht eindeutig zu erkennen. Aus einem BKA-Bericht aus dem Jahr 2015 lässt sich schließen, dass besonders Jugendliche und junge Erwachsene eine Affinität aufweisen, die in ihrem Leben irgendeinen Bruch erfahren haben.⁶¹ Im Speziellen die Phase der Adoleszenz birgt die Gefahr, dass Jugendliche in einer Zeit, in der sie sich vom Elternhaus ablösen, ihre eigene Identität entwickeln und selbstständig werden, von Konflikten und Lebenskrisen betroffen sind. Salafistische Gruppen bieten Jugendlichen und jungen Erwachsenen dabei vermeintlich einfache Auswege, klare Strukturen und Orientierungsmuster, Zugehörigkeit sowie ein hohes Maß an Anerkennung. Durch gezielte Ansprache versuchen salafistische Gruppen besonders Jugendliche und junge

⁶⁰ Der Name ist ein Neologismus oder auch Kofferwort zwischen Chamäleon und Löwe (engl. Lion). Er symbolisiert die Vielfältigkeit und Buntheit verschiedener Facetten der eigenen Identität wie ein Chamäleon sowie das Kraftvolle, Mutige und Selbstbewusste eines Löwen. Außerdem wird der Begriff des Löwen verwendet, um das von Salafistinnen und Salafisten vereinnahmte Symbol zurück zu gewinnen.

⁶¹ Siehe hierzu: BKA (Hrsg.): „Analyse der Radikalisierungshintergründe und -verläufe der Personen, die aus islamistischer Motivation aus Deutschland in Richtung Syrien oder Irak ausgereist sind. Fortschreibung 2015“. Online unter: www.bka.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Publikationsreihen/Forschungsergebnisse/2015AnalyseRadikalisierungsgruende/SyrienIrakAusreisende.html; letzter Zugriff am 15.05.2017.

Erwachsene als neue Mitglieder zu werben. Radikalisierungsverläufe sind deshalb immer individuell und multikausal zu betrachten.

In Bezug auf universalpräventive Arbeit ist es deshalb wichtig, ein möglichst breites Netz aufzuspannen, das Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten zur Entwicklung bietet sowie demokratische Einstellungen und Verhaltensweisen fördert. Universalpräventive Angebote richten sich nicht an bestimmte Gruppen, sondern sollen möglichst alle ansprechen. Das Setting (Grund-)Schule eignet sich diesbezüglich besonders, da Kinder und Jugendliche über einen längeren Zeitraum meist kontinuierlich erreicht werden und von Bezugspersonen wie Pädagoginnen/Pädagogen und Fachkräften in ihrer Entwicklung begleitet werden können. Themen wie Zusammenleben, Vielfalt und Toleranz sowie Raum zum Gespräch und die Selbstreflexion der Pädagoginnen und Pädagogen als relevante Vorbilder stehen dabei im Fokus frühpräventiver, universal ausgerichteter Konzepte.

Die Fach- und Beratungsstelle **INSIDE OUT** (www.insideoutnow.de) ist ein Projekt zur Radikalisierungsprävention. Die Herangehensweise geschieht durch die Konzipierung präventiver, erlebnispädagogischer Angebote für Kinder und Jugendliche sowie durch Vorträge und individuelle Beratung von Pädagoginnen und Pädagogen.

Das von **INSIDE OUT** entwickelte universal- und frühpräventiv angelegte Konzept „**chamäLION**“ verfolgt das Ziel, Kinder, die sich noch vor der Phase der Adoleszenz befinden, in ihren Ressourcen und Fähigkeiten so zu fördern und zu stärken, dass sie später als Jugendliche reflektiert und selbstbewusst radikalen Gruppen gegenüber treten können. Dabei sollen besonders Schlüsselkompetenzen wie soziale, interreligiöse und interkulturelle Kompetenzen erlangt und ausgebaut werden. Die Anerkennung und Toleranz vielfältiger Lebensentwürfe in einer soziokulturell komplexer werdenden Gesellschaft steht dabei als Leitgedanke hinter dem Konzept.

Die Zielgruppe sind Schülerinnen und Schüler von Klassenstufe 3 bis 6 aller Schularten. Um nachhaltige und möglichst flächendeckende Arbeit zu leisten, wird „**chamäLION**“ von interessierten Lehrkräften der jeweiligen Schulen selbst umgesetzt. Dabei können diese die Übungen innerhalb des regulären Unterrichts oder in den unterrichtsfreien Zeiten flexibel und selbstständig durchführen. Sie orientieren sich dabei an den von **INSIDE OUT** entwickelten Übungsheften, die die Themenfelder Zugehörigkeit, Orientierung und Sicherheit, Identität und Anerkennung sowie Konfliktmanagement in verschiedenen Bausteinen altersgerecht bearbeiten. Hierfür wurden zwei Hefte konzipiert. Das eine enthält Übungen für die 3. und 4. Klasse, das andere für Schülerinnen und Schüler der 5. und 6. Klasse. Eine regelmäßige Beschäftigung (einmal die Woche, alle zwei Wochen) mit der Thematik und Durchführung der Übungen wird empfohlen.

In den einzelnen Lektionen setzen sich Kinder durch erlebnispädagogisch ausgerichtete Übungen mit ihrer Biografie und ihrem Platz in der Gesellschaft auseinander, entwickeln ein Bewusstsein für eigene Stärken und Schwächen und entdecken unterschiedliche Facetten ihrer Identität. In diesem Zusammenhang soll eine offene Dialogkultur in der Klassengemeinschaft entstehen, die Raum für die Auseinandersetzung mit aktuellen Themen ermöglicht. Hier findet sich in dem Übungsheft der Klasse 3 und 4 zum Beispiel eine Übung, wie man mit Kindern anhand von „Gefühlskarten“ ins Gespräch kommen kann.

Vorab erhalten die verantwortlichen Lehrkräfte an den Schulen eine dreistündige Fortbildung, in der sie sich mit ihren eigenen Einstellungen und Werten auseinandersetzen, Informationen zu Themen wie Radikalisierung und menschenfeindlichen Einstellungen bekommen und eine Einweisung in das Übungsheft erhalten. Ziel ist es, das Fachpersonal an den Schulen für ihre eigenen Einstellungen und Werte zu sensibilisieren, da diese eine erhebliche Vorbildfunktion haben. Bei Bedarf werden im Laufe des Schuljahres weitere Fortbildungen angeboten, die z. B. vertiefte thematische Schwerpunkte setzen.

Da sich das Konzept aktuell in der Modellphase befindet, wird ebenfalls großer Wert auf kollegialen Austausch zwischen den Schulen untereinander und mit „chamäLION“ gelegt. Durch kontinuierliche Evaluation in Form von selbstauszufüllenden Evaluationsbögen werden die bestehenden Übungen überarbeitet und weiterentwickelt.⁶²

Im Folgenden werden exemplarisch zwei Auszüge aus dem Übungsheft der 3. und 4. Klasse aufgeführt. Bei der Übung **„sich für andere einsetzen“** aus der Lektion A3 handelt es sich um den Baustein A "Zugehörigkeit, Orientierung und Sicherheit". Wie aus der Zielsetzung hervorgeht, beschäftigen sich die Kinder durch das Rollenspiel mit Zivilcourage. Die Idee hinter dieser Übung ist, dass Kinder gemeinsam durch ein Rollenspiel Bewältigungsstrategien erarbeiten, wie sie anderen im Falle einer Diskriminierung helfen können bzw. was sie tun können, wenn sie selbst von einer solchen Situation betroffen sind. Die zweite Übung **„wie mich andere sehen“** ist aus dem Baustein B „Identität und Anerkennung“. Die Kinder erfahren gegenseitige Wertschätzung ihrer Person und ihrer Fähigkeiten durch die Klasse. Lehrerinnen und Lehrer, die diese Übungen bereits durchgeführt haben, melden zurück, dass sie sehr gut umsetzbar sind.

⁶² Bei Interesse an einer Erprobung können sich Schulen an INSIDE OUT wenden.

Lektion A2 Fremdheit, Diskriminierung und Empowerment

SICH FÜR ANDERE EINSETZEN



Ziele/Lernziele

Einüben von Zivilcourage,
Möglichkeiten kennenlernen,
sich für andere einzusetzen

Dauer: 30 Min. 

Kategorie: Rollenspiel 

Methoden/Material: Rollenspiel
mit wechselnden Rollen

Beschreibung der Übung

Die SuS setzen sich in einem Halbkreis auf den Boden. Dann werden drei Kinder ausgewählt, die eine Situation vorspielen sollen. In der Situation soll es darum gehen, dass ein Kind von den anderen zwei Kindern ausgeschlossen wird. Bevor es losgeht bespricht die ganze Klasse wo die Situation stattfindet (z.B. Schulhof) und um was es genau gehen soll (z.B. Diskriminierung auf Grund von Kleidung etc.) Die ausgewählten Kinder sollen die Situation vorspielen. Dann wird das ganze Stück mit dem Wort „freeze“ eingefroren (dh. die Kinder bleiben genau in der Situation stehen in der sie gerade sind). Die anderen Kinder im Kreis überlegen sich, wie man dem Kind, das ausgeschlossen und gemobbt wird, als weitere Person helfen kann. Hat ein Kind einen Vorschlag, darf es in das Rollenspiel einsteigen und die Situation wird weiter gespielt. Das kann dann mehrere Male wiederholt werden.

Auswertung

In der Auswertung soll es darum gehen, in welchen Situationen man ausgeschlossen werden kann, und ob die Kinder so etwas selbst schon einmal erlebt haben. Ebenso sollen Möglichkeiten besprochen werden einem Kind in so einer Situation zu helfen. (Selbst eingreifen, Erwachsene holen, Andere aufmerksam machen).

Eventuelle Varianten

Im Anschluss an die Übung können die Klassenregeln bei Bedarf ergänzt werden.

(Auszug aus dem Übungsheft für die Grundschule, S. 19)

WIE MICH ANDERE SEHEN



LEHRERIN

**Anerkennung von
Anderen erfahren,
Andere anerkennen**

Dauer: 15-20 Min.



Methoden/Material:
ICH-Box (s. Anhang: **Material B1.1**)
oder Briefumschlag;
kleine Zettel und Stifte

Beschreibung der Übung

In einer Gesprächsrunde mit dem/der LehrerIn sollen die SuS dazu angehalten werden, Wertschätzung gegenüber den anderen Kindern in der Klasse zum Ausdruck zu bringen. Dabei bekommt jede/r SuS kleine Zettel (so viele wie es SuS in der Klasse gibt), auf denen sie einen kleinen Satz für jede/n SuS notieren sollen, der umschreibt, was sie besonders an ihm/ihr wertschätzen, z. B.: „Du bist ein toller Freund.“ oder „Ich bewundere dein Talent, so schnell kopfrechnen zu können.“ etc. In einem Stuhlkreis werden dann jedem/jeder SuS die Zettel überreicht, die ihn beschreiben. (Wenn er/sie möchte, können die Sätze auch laut vorgelesen werden.) Die SuS dürfen nun die Zettel in ihrer ICH-Box (alternativ in einem Umschlag) mit nach Hause nehmen und sich die Sätze dort in Ruhe durchlesen.

Eventuelle Varianten

Die SuS können von dem/der LehrerIn dazu aufgefordert werden, zu Hause ihre Eltern und Geschwister ebenfalls etwas auf einen Zettel schreiben zu lassen.

5.4 INTERKULTURELLES UND INTERRELIGIÖSES LERNEN IM INTERNET: DER ONLINEKURS „BELIEVE IT OR NOT“ (Franziska Christ)

Franziska Christ war während des Bachelor-Studiums der Kulturwissenschaften unter anderem für das Goethe-Institut und das Interkulturelle Zentrum der Stadt Heidelberg tätig. Seit 2016 ist sie freie Mitarbeiterin der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg im Bereich E-Learning und schreibt momentan ihre Abschlussarbeit im Masterstudiengang „E-Learning und Medienbildung“.

Was bedeutet es, in einem kulturell und religiös vielfältigen Land zu leben – sowohl als Gesellschaft als auch für mich ganz persönlich? Sich dieser Frage zu nähern und dabei viel über jene Religionen zu entdecken, die das europäische Leben seit so vielen hundert Jahren prägen, ist Ziel des neuen Onlinekurses „Believe it or not – Glaube. Gesetz. Gesellschaft“ des „Team meX. Mit Zivilcourage gegen Extremismus“ der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. Er entstand im Rahmen eines Projektsemesters im Studiengang E-Learning und Medienbildung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Interkulturalität und Migration sind keine neuen Entwicklungen. Sie verändern und prägen Deutschland und Europa seit Jahrhunderten. Um sich bewusst zu werden, wie vielfältig unsere Gesellschaft ist, muss man nur einen Blick in die Klassenzimmer in Deutschland und Baden-Württemberg werfen: Diversität ist hier Realität, hier wird sie gelebt. Hier kann der Umgang mit ihr gelernt und das Potential, das in ihr steckt, gewürdigt werden.

Doch wie können Themen eines in allerlei Hinsicht vielfältigen Zusammenlebens in einer demokratischen Gesellschaft und die Berührungspunkte in der Lebenswelt von Jugendlichen in den Unterricht integriert werden? Trotz eines hohen Bedarfs fehlen vor allem Online-Lern-Angebote, die flexibel und fachübergreifend eingesetzt werden können.

BELIEVE IT OR NOT! GLAUBE, GESETZ, GESELLSCHAFT

Meine Kurse > Religion und Gesellschaft > Believe it or not > Modul 2 > Die Fünf Säulen des Islam

INHALTSÜBERSICHT

1	Schahada
2	Salat Gebet
3	Zakat Pflichtabgabe
4	Saum Fasten
5	Haddsch Pilgerfahrt

DIE FÜNF SÄULEN DES ISLAM

4 Saum | Fasten

Saum ist das arabische Wort für religiöses Fasten im Islam. Zur Wiederholung: Der neunte Monat im islamischen Jahr heißt Ramadan. Er ist der Fastenmonat der Muslime. Dreißig Tage lang fasten die Gläubigen während des Tages, nur vor der Morgendämmerung und nach Sonnenuntergang darf getrunken und gegessen werden. Die Mahlzeit vor der Morgendämmerung nennt man Sahur, die Mahlzeit nach Sonnenuntergang Ifar.

Wer krank ist oder schwanger kann das Fasten zu einem anderen Zeitpunkt nachholen. Auch Kinder müssen nicht fasten. Mit Eintritt der Pubertät fangen Muslime an, im Ramadan zu fasten.

fünf Säulen des Islam

(Auszug aus dem E-Learning-Kurs)



Hier setzt der Kurs „Believe it or not – Glaube. Gesetz. Gesellschaft“ an. Er funktioniert als tutoriell begleiteter Onlinekurs, kann aber auch als Blended Learning, also als Verknüpfung von Online- und Präsenzphasen, vielseitig in den Unterricht integriert werden. Er richtet sich an Schülerinnen und Schüler der 7., 8. oder 9. Klasse auf der Realschule, Gemeinschaftsschule oder auf dem Gymnasium. Empfohlen wird der Einsatz im Gemeinschaftskundeunterricht, aber auch im Religions- und Ethikunterricht. Inhaltlich vermittelt er Grundwissen zur Entstehung und Verbreitung der Religionen in der Welt und zu den Ursprüngen der drei abrahamitischen Religionen, um sich dann schwerpunktmäßig dem Islam zu nähern: Seiner Entstehung, Entwicklung, seinen vielfältigen Glaubensausprägungen und -praktiken. Diese Grundlagen sind notwendig, um in weiteren Modulen mehr über das Verhältnis zwischen Staat, Religion und Gesellschaft und beispielsweise die Verankerung der Religionsfreiheit im Grundgesetz zu erfahren. Zudem soll hierdurch erlernt werden, dass Religion, bei allen öffentlichen Debatten, doch auch immer etwas sehr Persönliches ist. Gläubige beantworten religiöse Fragen oft für sich im Privaten und somit sehr unterschiedlich. Der Kurs soll Impulse geben, Vielfalt als Potential einer Gesellschaft zu verstehen, Vorurteile abzubauen und islamfeindlichen Tendenzen vorzubeugen.

Er kann als Vorbereitung für eine größere Lerneinheit zum Thema „Religion, Gesellschaft und Grundgesetz“ dienen oder eine eigene Einheit darstellen, für die man etwa fünf Schulstunden einplanen sollte. Dabei orientiert sich der Onlinekurs am Bildungsplan Baden-Württemberg 2016, der sowohl ein Auseinandersetzen mit den Weltreligionen und religiösen Erscheinungsformen vorsieht als auch die „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ in seinen Leitperspektiven fordert: „Schule als Ort von Toleranz und Weltoffenheit soll es jungen Menschen ermöglichen, die eigene Identität zu finden und sich frei und ohne Angst vor Diskriminierung zu artikulieren.“⁶³

Diese Inhalte lernen die Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit Aylin kennen, einem konfessionslosen, neugierigen Mädchen, das im Alltag, im Freundeskreis und in der Nachbarschaft von einer Vielfalt der Religionen umgeben ist. Sie ist die Protagonistin des Kurses. Aylin muss ein Klassenfest organisieren, sieht sich dabei mit ganz praktischen Fragen konfrontiert („Wann sind wichtige religiöse Feiertage?“, „Welches Essen ist halal?“, „Was geschieht im Ramadan?“) und startet daher ihre Recherche zu den Religionen. Wie Aylin kann auch die Klasse – parallel zum Verlauf des Kurses – ein kleines Klassenfest organisieren, auf dem die Arbeiten aus dem Kurs präsentiert werden können.

⁶³ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV)“. Online unter: www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_LP_BTV; letzter Zugriff am 15.05.2017.

Medienkompetenz und politische Bildung

Der Kurs wurde nach Ansätzen aus der Medienkompetenz konzipiert und möchte ein „Können mit Medien“ sowie ein „Wissen über Medien“ fördern.⁶⁴ Im ersten Feld sollen Schülerinnen und Schüler lernen, dass sie Antworten auf religiös-kulturelle Debatten in Regeln des menschlichen Zusammenlebens (z. B. dem Grundgesetz) finden können – beispielsweise, indem sie im Internet recherchieren. Sie bekommen gezeigt, welche Institutionen und Webseiten relevante, vertrauenswürdige und altersgerechte Informationen liefern. Auch der schöpferische Aspekt von Medienkompetenz wird durch Aufgaben gefördert, in denen die Schülerinnen und Schüler beispielsweise einen eigenen kleinen Podcast erstellen oder interaktive Pinnwände („Was weiß ich über Religionen?“) im Kursraum gestalten können. Zum zweiten Punkt „Wissen über Medien“ gehört, die Medien als Bestandteil politischer Bildungsprozesse zu verstehen, die im gesellschaftlichen Diskurs mitmischen. So klärt ein in den Kurs eingebettetes Video beispielsweise über muslimfeindliche Inhalte im Internet auf.⁶⁵

Nicht zuletzt schafft ein online stattfindender Kurs eine große Flexibilität für Lehrende und Lernende. Für den Zugang zum Kurs ist lediglich ein Internetanschluss notwendig, die Teilnahme ist orts- und zeitunabhängig. Dennoch bietet er die Möglichkeit eines Onlinetutoriums, also einer Begleitung und Betreuung. Allgemeine Fragen können im Online-Forum gestellt werden, auf eingereichte Antworten zu offenen Aufgabenstellungen gibt es ein Feedback.

Dem eigenem Unterricht anpassen

Über die E-Learning-Plattform *Moodle* der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg ist der Kurs als Online-Kursraum frei zugänglich, so dass Lehrende mit ihren Klassen darin jederzeit und ohne Registrierung arbeiten können.⁶⁶ Durch den modularen Aufbau kann der Kurs stufenweise, aber auch im Ganzen durchgegangen werden, beispielsweise im Rahmen eines Projekttags.

Einzelne Themen oder auch nur bestimmte Onlineaufgaben, beispielsweise ein Lückentext zum Grundgesetz, ein Kreuzworträtsel zu den großen islamischen Erfindungen oder Videos zu den Themen „halal und haram“ oder der Bedeutung von Abraham in Judentum, Christentum und Islam können einfach herausgepickt und in den eigenen Unterricht integriert oder als Hausaufgabe aufgegeben werden. Außerdem besteht die Möglichkeit, als Klasse in einem geschlossenen Online-Kursraum zu arbeiten, den die Landeszentrale bei Interesse extra für die Klasse eröffnet und in dem jede Schülerin und jeder Schüler mit einem persönlichen Profil lernen und mit einer Onlinetutorin bzw. einem Onlinetutor kommunizieren kann. Auf Wunsch kommt eine Teamerin oder ein Teamer vorbei und führt in einer Doppelstunde in die digitale Moodle-Umgebung und in das Thema ein.

⁶⁴ Hieraus ergibt sich ein direkter Bezug zur Leitperspektive „Medienbildung (MB)“ im Bildungsplan Baden-Württemberg 2016. Online unter www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_LP_MB; letzter Zugriff am 15.05.2017.

⁶⁵ Hinweis zum abgedruckten Foto: © bpb / Stefan Matlik / Petra Lutz

⁶⁶ Der Zugang zu „Believe it or not“ erfolgt online unter: www.elearning-politik.net/moodle27/course/view.php?id=136; letzter Zugriff am 15.05.2017.

Konstruktiver Umgang mit Vielfalt an der Schule – didaktische und pädagogische Handlungsanregungen



Konstruktiver Umgang mit Vielfalt an der Schule – didaktische und pädagogische Handlungsanregungen

„Der konstruktive Umgang mit Vielfalt stellt eine wichtige Kompetenz für die Menschen in einer zunehmend von Komplexität und Vielfalt geprägten modernen Gesellschaft dar. [...] Kernanliegen der Leitperspektive ist es, Respekt sowie die gegenseitige Achtung und Wertschätzung von Verschiedenheit zu fördern. [...] Schule als Ort von Toleranz und Weltoffenheit soll es jungen Menschen ermöglichen, die eigene Identität zu finden und sich frei und ohne Angst vor Diskriminierung zu artikulieren. Indem Schülerinnen und Schüler sich mit anderen Identitäten befassen, sich in diese hineinversetzen und sich mit diesen auseinandersetzen, schärfen sie ihr Bewusstsein für ihre eigene Identität. Dabei erfahren sie, dass Vielfalt gesellschaftliche Realität ist und die Identität anderer keine Bedrohung der eigenen Identität bedeutet.“⁶⁷

Dieser Auszug aus der Leitperspektive „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ des Bildungsplans Baden-Württemberg 2016 zielt in erster Linie auf die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, die diese fächer- und jahrgangsübergreifend im Laufe ihrer Schullaufbahn kontinuierlich erwerben sollen. Schule als Ort von Toleranz und Weltoffenheit kann jedoch nur gelebt werden, wenn auch Lehrkräfte die entsprechenden Kompetenzen im Umgang mit Lernenden in Schulen erwerben, die zunehmend bunter und vielfältiger werden. Die KMK-Empfehlungen für interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (2013)⁶⁸ nennen hinsichtlich der Kompetenzen der Lehrkräfte u. a.

Die KMK-EMPFEHLUNGEN verweisen hierfür ausdrücklich auf die Notwendigkeit, professionelle Kompetenzen der Lehrkräfte im Hinblick auf den Umgang mit Vielfalt durch Lehrerfortbildungen zu fördern.

- die Förderung der Selbstreflexion, der kritischen Beobachtung des eigenen Standpunkts und des eigenen Handelns durch Einbeziehung unterschiedlicher Perspektiven,
- die Verdeutlichung unterschiedlicher Orientierungen, Wertungen und Denkmuster, ohne Kinder und Jugendliche darauf zu reduzieren und durch die Zuschreibung spezifischer Eigenschaften zu etikettieren,
- die Prüfung und Ergänzung der Lehr-/Lernmaterialien im Hinblick darauf, ob die vielschichtige, auch herkunftsbezogene Heterogenität der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt ist.⁶⁹

Die Beiträge im folgenden Kapitel knüpfen an die KMK-Empfehlungen an und geben Anregungen zur Umsetzung in Schule und Unterricht. Die gesamte Palette der Herausforderungen von Schule in der Migrationsgesellschaft, die von Fragen zum Schwimmunterricht und Schullandheim, über Essensangebote und Begrüßungskonventionen mit Eltern reichen, konnte hier nicht abgedeckt werden. Vielmehr soll anhand exemplarischer Bereiche aus dem Schul- und Unterrichtsalltag aufgezeigt werden, wie ein professioneller Umgang mit Vielfalt gestaltet werden kann, der sich sowohl an den Bedürfnissen der Lernenden nach Wertschätzung ihrer individuellen Identitäten als auch den Bedürfnissen der Lehrenden nach Handlungssicherheit in bestimmten Situationen orientiert.⁷⁰

⁶⁷ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV)“. Online unter: www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_LP_BTV; letzter Zugriff am 15.05.2017.

⁶⁸ Vgl. Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013). Online unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf; letzter Zugriff am 15.05.2017.

⁶⁹ Ebd.

⁷⁰ Lamya Kaddor und Jörgen Nieland haben im Auftrag des Integrationsministeriums in NRW eine Handreichung für Lehrkräfte geschrieben, die den Umgang mit muslimischen Kindern, Jugendlichen und deren Eltern in den Blick nimmt und ein großes Themenspektrum abdeckt. Vgl. Kaddor, Lamya und Nieland, Jörgen: „Herausforderungen und Chancen in Bildungseinrichtungen. Grundinformation zum Islam und Anregungen zum Umgang mit muslimischen Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern“. Düsseldorf, 2008. Online unter: www.uni-sie-gen.de/phil/sozialwissenschaften/soziologie/mitarbeiter/geissler/herausforderung_und_chancen_in_bildungseinrichtungen.pdf; letzter Zugriff am 15.05.2017.

Jochen Müller hat in seinem Beitrag „The kids are alright“ im Teilband 1 dieser Handreichungsreihe auf mögliche Widerstände bei gemeinsamen Gedenkstunden nach Terroranschlägen hingewiesen.⁷¹ Kapitel 6.1 stellt einen Versuch dar, Anregungen zur Gestaltung von gemeinsamen Unterrichtsstunden anlässlich von Anschlägen zu geben, die alle Lernenden mitbedenken und eventuellen Verweigerungshaltungen („Ich bin nicht Charlie!“) vorbeugen können. Kapitel 6.2 sensibilisiert für die Herausforderungen im Hinblick auf den Umgang mit religiösen Festen im Allgemeinen, um im Anschluss einen besonderen Fokus auf den Fastenmonat Ramadan zu richten. Während Kapitel 6.3 in die identitätssensible Kommunikation und damit einhergehend auch in die Problematik von Kulturalisierungen speziell im Umgang mit muslimischen (bzw. für Musliminnen und Muslime gehaltenen) Schülerinnen und Schülern einführt, gibt Kapitel 6.4 anhand von alltäglichen Unterrichtssituationen Hinweise zur professionellen Intervention bei menschenabwertenden Äußerungen von Schülerinnen und Schülern. Kapitel 6.5 richtet sich speziell an Geschichtslehrkräfte. Hier werden ausgehend von der Schulbuchstudie des Georg-Eckert-Instituts zum Islam in Schulbüchern⁷² und von den Bildungsstandards Geschichte 2016 Möglichkeiten der Konstruktion eines differenzierten Islam-Bildes im Geschichtsunterricht erörtert.

6.1 ANREGUNGEN ZUR GESTALTUNG VON SCHULSTUNDEN NACH TERRORANSCHLÄGEN

(Stefanie Beck, Sybille Hoffmann)

Stefanie Beck ist Psychologin und leitet für die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg das „Team meX. Mit Zivilcourage gegen Extremismus“. Sie begleitet die Erstellung dieser Handreichungsreihe als Expertin.

Sybille Hoffmann ist Gymnasiallehrerin für die Fächer Englisch, Russisch und Geschichte und Fachreferentin für Unterrichts- und Schulentwicklung am Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg mit dem Schwerpunkt „Umgang mit Diversität an Schulen“.

Beinahe täglich geschieht irgendwo auf der Welt ein Terroranschlag. Je nachdem wo der Anschlag stattgefunden hat, von welcher Gruppierung er begangen wurde und wie viele Opfer er forderte, erhält er in den deutschen Medien Aufmerksamkeit oder nicht. Aufgrund der geografischen, aber auch emotionalen Nähe und der damit verbundenen (innenpolitischen) Bedeutung sind derzeit besonders islamistische Attentate, die in Deutschland oder europäischen Nachbarländern stattfinden, in den Mainstream-Medien vertreten. Aufgrund der prominenten und emotionalen Berichterstattung sind sie in der öffentlichen Wahrnehmung und im Bewusstsein Einzelner sehr präsent. Anschläge in weiter entfernten Ländern wie z. B. Afghanistan, Ägypten, Somalia oder Nigeria erscheinen häufig nur als Randnotiz oder bekommen keine mediale Aufmerksamkeit.⁷³ Über soziale Netzwerke und alternative Kanäle im Internet gelangen solche Nachrichten dennoch zu uns und bewegen Kinder und Jugendliche bisweilen nicht weniger als

⁷¹ Vgl. Müller, Jochen: „The kids are alright“. In: Jugendliche im Fokus salafistischer Propaganda. Was kann schulische Prävention leisten? Teilband 1. Stuttgart, 2016: S. 12-14.

⁷² Vgl. Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung (Hrsg.): „Keine Chance auf Zugehörigkeit? Schulbücher europäischer Länder halten Islam und modernes Europa getrennt“. Braunschweig, 2011. Online unter: http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/172/Islamstudie_2011.pdf; letzter Zugriff am 15.05.2017.

⁷³ Siehe hierzu auch den Kommentar von Ronen Steinke zum Anschlag auf eine Moschee im kanadischen Québec im Januar 2017: Steinke, Ronen: „Wenn Mitgefühl nicht für alle da ist“. Online unter: www.sueddeutsche.de/politik/anschlag-in-quebec-wenn-mitgefuehl-nicht-fuer-alle-da-ist-1.3359586#redirectedFromLandingpage; letzter Zugriff am 15.05.2017.

die geografisch näheren Ereignisse, v. a. dann, wenn sie einen familiären oder biografischen Bezug zum entsprechenden Land haben.

Im Kontext von Terroranschlägen sehen sich Schulen und Lehrkräfte mit unterschiedlichen Erwartungen konfrontiert.

- Einerseits werden von offizieller Seite, wie im Fall der Novemberattentate von Paris 2015 vom Kultusministerium, bisweilen spezielle Trauerminuten oder Gedenkstunden angeordnet. Diese müssen relativ zeitnah (oft am folgenden Tag zu einem gesetzten Zeitpunkt) umgesetzt werden.
- Auf der anderen Seite bewegen solche Anschläge Kinder und Jugendliche in hohem Maße. Sie tragen entsprechende Ängste und Fragen in die Schule und wünschen sich, dass diese Fragen in der Schule Raum finden. Eine Studie des Mannheimer Zentrums für Europäische Sozialforschung, die die Interessen von rund 750 Grundschulkindern untersuchte, zeigt, dass Kinder sich bereits in der ersten Klasse mit Krieg und Terror beschäftigen.

Vorgaben von offizieller Seite müssen von Lehrerinnen und Lehrern umgesetzt werden. Dabei kann es fruchtbar sein, bewusst die Anliegen von Schülerinnen und Schülern aufzugreifen. Emotionale Betroffenheit wirft politische und gesellschaftliche Fragen auf, die Kinder und Jugendliche in der Folge bestürzender Hassverbrechen diskutieren wollen. Dabei sollte Schule Kinder und Jugendliche begleiten und unterstützen. Die respektvolle und offene Beschäftigung mit Hassverbrechen und Terrorismus auf einer emotionalen Ebene im Klassenverband kann dazu beitragen, das Gemeinschaftsgefühl und ein Bewusstsein für gemeinsame Werte zu stärken; trotz möglicherweise unterschiedlicher Sichtweisen und Bewertungen des Ereignisses. Bei allen Chancen auf inhaltliche und emotionale Bewältigung birgt das Thematisieren von Terroranschlägen aber auch etliche Herausforderungen für Lehrkräfte:

- **Zeit:** Solche Stunden sollten zeitnah, idealerweise am folgenden Tag nach einem entsprechenden Ereignis umgesetzt werden. Eine detaillierte Vorbereitung ist deshalb nur schwer möglich.
- **Inhalt:** Die Schülerinnen und Schüler kommen am Tag nach einem bestürzenden Ereignis mit ihren Anliegen und Fragen. Oft dauert es aber einige Tage, bis die Lehrkräfte, die Fachexpertise in diesem Thema haben (Gemeinschaftskunde, Geschichte), wieder in der Klasse sind. Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer haben oft ganz andere Fächer und fühlen sich zu Recht mit einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit Themen wie Terrorismus bzw. Dschihadismus überfordert.
- **Unklare Sachlage:** In den Stunden und Tagen nach Anschlägen laufen die Ermittlungen auf Hochtouren. Informationen zum Stand der Ermittlungen werden häufig nicht weitergegeben. Viele Spekulationen zirkulieren, vor allem auch in den sozialen Netzwerken. Jugendliche bringen (Halb-) Wissen und Spekulationen in die Schulen mit.
- **Verweigerungshaltungen:** Bei offiziell angeordneten Schweigeminuten/Gedenkstunden kann es zu Verweigerungshaltungen von Schülerinnen und Schülern kommen. Wenn Lernende „Ich bin nicht Charlie“ äußern bzw. sich weigern, an einer kollektiven Gedenkstunde für die Opfer auf dem Weihnachtsmarkt von Berlin teilzunehmen, ist das zumeist weder bloße Provokation noch ein Zeichen für salafistische Tendenzen, sondern fußt häufig auf dem Empfinden, dass bestimmte Opfer (bzw. Opfer aus „westlichen“ Regionen) es in der öffentlichen Wahrnehmung mehr „wert“ sind, betrauert zu werden, als andere.⁷⁴

⁷⁴ Vgl. die drei Beiträge von Götz Nordbruch und Jochen Müller in Kapitel 3 des Teilbandes 1 dieser Handreichungsreihe: Landesinstitut für Schulentwicklung u.a. (Hrsg.): Jugendliche im Fokus salafistischer Propaganda. Was kann schulische Prävention leisten? Teilband 1. Stuttgart, 2016: S. 11-24.

Der vorliegende Beitrag möchte Handlungsanregungen geben, wie Unterrichtsstunden nach Terrorangriffen so gestaltet werden können, dass alle Lernenden sich in einer gemeinsamen Stunde „mitgenommen“ fühlen und individuelle Gefühlslagen und Interessen respektiert und berücksichtigt werden können. Die Anregungen zielen gleichzeitig darauf, dass alle Lehrkräfte, unabhängig von ihrer Fachexpertise solche Stunden gestalten und zeitnah durchführen können, ohne dass eine zeitintensive Einarbeitung in die Fakten und Sachlage der jeweiligen Vorkommnisse erforderlich ist. Die jeweilige Umsetzung kann dann vor Ort je nach Anlass, Lerngruppe, Schulart etc. von den Lehrkräften bzw. den Kollegien an den Schulen vorgenommen werden.

Zunächst einmal sollte das Ziel bzw. der Inhalt einer solchen Stunde genau überdacht und definiert werden. Soll mit den Lernenden über politische Inhalte diskutiert werden bzw. sollen historische Hintergründe des Ereignisses näher beleuchtet werden? Soll ein Lehrerinput zu den Hintergründen und Zusammenhängen eines bestimmten Ereignisses erfolgen? Oder soll den Opfern von Attentaten in der Schul- oder Klassengemeinschaft gemeinsam gedacht und auch Raum für Gefühle wie Wut, Trauer oder Angst geschaffen werden? Häufig hört man von Pädagoginnen und Pädagogen, dass sie „rational“ mit den Kindern und Jugendlichen über solche Ereignisse sprechen möchten. Dabei gilt es sich bewusst zu machen, dass Ereignisse wie Krieg und Terror immer auch intensive Gefühle auslösen und dass eine rein kognitiv/intellektuelle Herangehensweise diesen Ereignissen und ihrer Wirkung nicht gerecht wird.

Es empfiehlt sich deshalb, bei der Planung solcher Stunden zwischen Inhalten/Informationen/Fakten und Gedenken/Emotionen klar zu trennen bzw. eine Vermischung beider Ebenen zu vermeiden. Erstere verlangt eine längere Vorbereitung und entsprechende Fachexpertise und sollte eventuell unter Hinzuziehung von Expertinnen und Experten durchgeführt werden. Letztere kann grundlegend von jeder Lehrkraft, ganz unabhängig vom jeweiligen Fach und Wissen, durchgeführt werden, wenn bestimmte Rahmenbedingungen gegeben sind. Eine solche Stunde bildet dann eher eine Pause vom regulären Unterrichtsgeschehen bzw. eine Zäsur im Schulalltag, in der abseits von Fakten, Spekulationen und Diskussionen ein Raum entstehen kann, indem alle Lernenden über alle Differenzen hinweg gemeinsam den Opfern von Anschlägen gedenken können. Trauer kann, aber muss dabei nicht zwingender Bestandteil dieser Stunde sein. Im Folgenden sollen einige Leitfragen bzw. Anregungen für die Planung und Durchführung solcher (Gedenk-)Stunden entwickelt werden.

Transparenz: Machen Sie das Ziel der Stunde transparent. Stellen Sie klar, dass es nicht um eine fachunterrichtliche Auseinandersetzung geht, sondern um Raum für Gedenken, Austausch und Emotionen. Begründen Sie dies auch vor den Lernenden und lassen Sie diese an entsprechenden Erwägungen teilhaben. Dies klärt die Erwartungen und schützt vor Enttäuschungen.

Rolle der Lehrkraft: Schlüpfen Sie in solchen Stunden eher in die Rolle einer Moderatorin/eines Moderators. Sie sind weniger für das Vermitteln bestimmter Inhalte bzw. das Erreichen bestimmter Kompetenzen verantwortlich als für die Gestaltung einer Stunde, in der die Lernenden einen Raum erhalten, über das Geschehene in den Austausch zu treten. Der eigene Anspruch hinsichtlich Fachkompetenz bzgl. der Thematik kann dementsprechend gesenkt werden.

Freiwilligkeit: Grundlegend ist, dass es keinen Zwang zur Trauer geben kann. Gefühle, aber auch ihr Ausdruck in der Öffentlichkeit sind immer individuell. Eine Migrationsgeschichte mit Bezug zu einem bestimmten Land heißt nicht automatisch, dass eine Schülerin/ein Schüler von einem bestimmten Ereignis besonders betroffen ist. Auch sollte von Lernenden nicht erwartet werden, dass sie öffentlich zu einem Ereignis Stellung nehmen. Insbesondere sollten muslimisch (sozialisierte) Jugendliche nicht dazu aufgefordert

werden, sich von islamistischen Terrorattentaten zu distanzieren. Möchten sie dies aber tun, kann ihnen im Rahmen solcher Stunden Raum hierfür gegeben werden. Erklären Schülerinnen und Schüler, dass sie an der Gedenkstunde nicht teilnehmen möchten, kann individuell entschieden werden, wie vorgegangen werden kann. Ist es möglich, die Schülerin/den Schüler still zu beschäftigen? Falls die Schule ein Lernbüro hat: Kann die Schülerin/der Schüler (je nach Alter) den Raum verlassen?⁷⁵

Emotionen: Gedenkstunden sollten ein Raum sein, in dem über terroristische Attentate gesprochen werden kann, ohne die damit verbundenen Gefühle auszublenden. Da der Fokus weniger auf dem Geschehen selbst, sondern auf der Wirkung desselben auf die Jugendlichen und Kinder liegt, kann hier eingeübt werden, wie die Wahrnehmung von Gefühlen und das Sprechen hierüber in der Gemeinschaft erfolgen kann. Eine auch bei jüngeren Lernenden zielführende Methode kann es sein, die Gefühle bewusst im Körper aufzuspüren und im Anschluss zu verbalisieren. Bei älteren Lernenden kann darüber gesprochen werden, wie Gefühle wie Wut und Trauer nutzbar gemacht werden können, indem sie als Motivation/Anlass dienen, selbst aktiv zu werden. Hieraus können gemeinsam mit den Lernenden Handlungsstrategien entwickelt werden. Das aus einer tiefen Betroffenheit mit dem Geschehen entstehende Bedürfnis, etwas zu tun oder das Thema besser zu verstehen, kann sowohl für die Schule (bestimmte Fächer) als auch für gesellschaftliches Handeln/Engagement nutzbar gemacht werden. So können mit Lernenden als Ergebnis solcher Stunden Leserbriefe oder Briefe mit Anregungen für Politikerinnen/Politiker, z. B. die Abgeordneten aus dem eigenen Wahlkreis, verfasst werden. Ebenso können in der Folge auf eine Gedenkstunde Organisationen und Initiativen, die sich für ein friedliches Miteinander engagieren, vorgestellt werden. Im Rahmen solcher Stunden ist es für Lehrkräfte in jedem Fall legitim und auch durchaus sinnvoll, eigene Emotionen mit in die Stunde einzubringen. Lehrerinnen und Lehrer sind genauso Menschen wie die Kinder und Jugendlichen, die sie unterrichten. Das Teilen eigener Emotionen ist hier kein Ausdruck von mangelnder Professionalität, vielmehr von Authentizität.

Authentischer Selbstausdruck und Perspektivwechsel: In Gedenkstunden geht es nicht darum, ein Ergebnis zu erzielen – auch nicht im Sinne einer von allen geteilten Sichtweise auf das Geschehene. Vielmehr soll eine Kultur des Zuhörens, Austauschs und des Perspektivwechsels etabliert werden. Auch kritische Äußerungen, solange sie keine Abwertungen der Opfer bzw. Rechtfertigung der Täterinnen und Täter darstellen, sollten stehen gelassen werden. Den Schülerinnen und Schülern soll ein Rahmen und Raum für Selbstausdruck gegeben werden. Anhand vorstrukturierter Fragen ist es auch möglich, den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu einem Perspektivwechsel zu geben. So können auf einem Arbeitsblatt zum Beispiel verschiedene Zielgruppen in den Blick genommen werden:

- Was möchte ich den Opfern und ihren Angehörigen sagen?
- Was möchte ich den Täterinnen/Tätern sagen?
- Was möchte ich meinen Mitmenschen und der Gesellschaft sagen?

Wichtig ist, den Fokus eher auf die Opfer, nicht auf die Täterinnen und Täter zu legen. Die Gefahr der „Faszination der Täterin/des Täters“, also die Fixierung auf Täterin/Täter und ihre/seine „Unmenschlich-

⁷⁵ Hartmann Wunderer warnt in einem Beitrag vor den Gefahren einer „Betroffenheitspädagogik“, die selbstverständlich davon ausgeht, dass alle Lernenden von einem Ereignis gleichermaßen betroffen sein müssen und zum Austausch über diese nötig. Dies kann nach Wunderer auch zur Inszenierung von Gefühlen im Klassenzimmer führen. Vgl. Wunderer, Hartmann: „Emotionen im Geschichtsunterricht?“. Online unter: www.sowi-online.de/praxis/methode/emotionen_geschichtsunterricht.html; letzter Zugriff am 15.05.2017.

keit“ kann dazu führen, dass sie oder er zum „Star“ aufsteigt. So druckte der Rolling Stone zum Beispiel 2013 ein Foto von Dschohar Zarnjaev, der im April 2013 ein Attentat auf den Marathonlauf in Boston verübt hatte, auf dem Titel in Manier eines Rockstars ab. Stattdessen kann zum Beispiel der Blick auf die Zukunft gerichtet werden: Gibt es auch positive Ereignisse im Zusammenhang mit dem Anschlag, etwas das Hoffnung oder Mut macht? Hierunter können Solidaritätsbekundungen vieler Menschen fallen (z. B. der Hashtag *#notinmyname*, unter dem sich viele Muslime in den sozialen Medien vom "IS" distanziert haben). Auch Geschichten von Menschen, die während eines Anschlages anderen Menschen geholfen haben und eventuell dabei ihr Leben gelassen haben, sind tröstlich und integrativ. So wurde z. B. der muslimische französische Polizist Ahmed Merabet beim Anschlag auf das französische Satiremagazin *Charlie Hebdo* aus nächster Nähe von den Attentätern durch einen Kopfschuss getötet, nachdem er sich mit diesen ein Feuergefecht geliefert hatte. Unter dem Hashtag *#jesuisCharlieetAhmed* trauerten Muslime und Nichtmuslime gemeinsam um alle Opfer des Attentats.

Themenauswahl: Bei der Auswahl der Themen bzw. Gedenkanlässe gilt es zu reflektieren, welche Ereignisse üblicherweise in den Medien, aber auch in der Schule Beachtung finden, welche Gründe dies hat und welche Ereignisse und welche damit verbundenen Opfer eher ausgeblendet werden. Es ist wichtig, sich zu vergegenwärtigen, dass durch die Auswahl von Themen häufig das Gerechtigkeitsempfinden der Kinder und Jugendlichen angesprochen wird: Welche Opfer werden betrauert und welche Opfer bleiben unsichtbar? Gerade Jugendliche, die durch ihre Familien- bzw. Migrationsgeschichte emotional besonders betroffen sind, sollten bei der Auswahl der Themen der Stunden mitgedacht werden bzw. die Möglichkeit erhalten, solche Ereignisse mit der Klasse zu teilen. Eine Gedenkstunde kann geöffnet werden, indem die Lehrkraft zu Beginn der Stunde fragt, ob jemanden in der Klasse noch ein weiteres Ereignis beschäftigt, das in das Gedenken mit eingeschlossen werden soll. Das Gedenken und die globale Verbundenheit der Klasse können auch bleibend im Klassenzimmer visualisiert werden, z. B. indem eine Weltkarte aufgehängt wird. Auf dieser Weltkarte können Schülerinnen und Schüler mit schwarzen („Was mich traurig gemacht hat“) und grünen („Was mich gefreut hat“) Pins selbstständig Ereignisse festhalten, die sie beschäftigt haben. Diese können dann bei der nächsten Gedenkstunde eingebracht werden. Betreffen die Themen langwierige Konflikte wie z. B. den Bürgerkrieg in Syrien, ist es denkbar, dass in Absprache mit der Lehrkraft einzelne Schülerinnen und Schüler hierzu als Einstieg in die Stunde ein kurzes Faktenreferat halten. Auch könnten Wunschthemen in einer eigens dafür vorgesehenen Box gesammelt werden, die die Lehrkraft mit den Lernenden in der Vorbereitung solcher Stunden bespricht.

Häufig wird Terror mit islamistischem Terror assoziiert. Der Terror der extremen Rechten wird eher ausgeblendet. Dabei wird vergessen, dass Kinder und Jugendliche, die z. B. sichtbar „anders“ aussehen sowie insbesondere geflüchtete Schülerinnen und Schüler auch Opfer fremdenfeindlicher Attentate bzw. von Hassverbrechen werden können. Auch Staatsterror, wie er z. B. durch den syrischen Diktator Assad gegen die eigene Bevölkerung ausgeübt wird, kann in solchen Stunden thematisiert werden, zumal die Opferzahlen, z. B. des syrischen Bürgerkrieges, weit über die Opferzahlen von Anschlägen hinausgehen und aufgrund der langen Dauer von Kriegen ein gewisser Gewöhnungsfaktor einzutreten scheint. Grundsätzlich muss vermittelt werden: Jedes Opfer ist es wert, betrauert zu werden. Rankings, Hierarchien etc. darf es nicht geben. Es empfiehlt sich bei der Themenauswahl darauf zu achten, dass ein solcher Eindruck auf Seite der Schülerinnen und Schüler nicht entsteht.

Ritualisierter Ablauf: Um zu gewährleisten, dass alle Lernenden sich in solchen Gedenkstunden „mitgenommen“ fühlen, ist eine größtmögliche Offenheit hinsichtlich der thematischen Setzung wichtig und eine Flexibilität hinsichtlich der Behandlung aktueller Ereignisse. Eine solche Offenheit braucht

aber Struktur und einen festen Rahmen, innerhalb dessen sich solche Stunden vergleichsweise frei entfalten können. Ein klar strukturierter und habitualisierter/ritualisierter Ablauf, der der Lerngruppe transparent ist, kann Gedenkstunden eine solche feste, äußere Form geben. Dazu ist es wichtig, dass solche Stunden nicht nur punktuell, sondern fortlaufend im Schuljahr durchgeführt werden sollten. Anlässe hierzu gibt es leider genügend. Wie oben erläutert, vergeht kaum ein Tag, an dem KEIN Terroranschlag irgendwo auf der Welt geschieht, Kriege begleiten uns teilweise seit Jahren (Syrien seit 2011); somit gibt es mehr als genug Gründe, solche Stunden im Laufe des Schuljahres immer wieder durchzuführen. Möchte man die regelmäßige Durchführung solcher Stunden im Schulkonzept verankern, ist es empfehlenswert, sich hierüber im Kollegium zu verständigen. Darüber hinaus ist es auch ratsam, die Lernenden bei der Ausgestaltung der Stunden mit ins Boot zu holen.

Christoph Wulf hat in seinem Artikel „Die innovative Kraft von Ritualen in der Erziehung“ auf die Problematik von Ritualen im Schulkontext verwiesen. Werden Rituale nur „von oben“ verordnet, ist die Gefahr groß, dass Kinder und Jugendliche dagegen Widerstand zeigen. Auch besteht die Gefahr, dass Rituale nach einiger Zeit allzu starr werden und gleichsam zum Muster verkommen.⁷⁶ Wichtig ist es deshalb, die Lernenden bei der Ausgestaltung eines ritualisierten Ablaufes miteinzubeziehen. Denkbar wäre zum Beispiel, einen Projekttag anzusetzen, an dem sich die Schülerinnen und Schüler vertieft mit den Themen Gewalt und Terrorismus auseinandersetzen und gemeinsam Ideen für einen möglichen Ablauf solcher Stunden entwickeln können. Der Ablauf kann dann regelmäßig gemeinsam mit den Lernenden reflektiert und ggf. angepasst werden. Ist der Ablaufrahmen erarbeitet, kann die Gedenkstunde relativ spontan und zeitnah mit den Lernenden durchgeführt werden. Das entlastet, da hinsichtlich der Inhalte bzw. möglichen Schüleräußerungen und Reaktionen von der Lehrkraft Spontanität gefordert ist.

Ein möglicher Verlauf einer solchen Gedenkstunde wird im Folgenden umrissen. Die konkrete Ausgestaltung kann dann an der Schule vor Ort gemeinsam erarbeitet werden.

1. Sachlage klären/Sachebene: Zunächst muss ein gemeinsamer Kenntnisstand in der Lerngruppe hergestellt werden: Was ist passiert? Was ist der Stand der Ermittlungen? Was kann über Ort, Ereignis, Opfer, Täterin/Täter und Hintergründe am Tag danach zuverlässig gesagt werden? Vorsicht vor vorschnellen Interpretationen und Spekulationen. Das Attentat im Sommer 2016 auf ein Einkaufszentrum in München hat gezeigt, dass die ersten Vermutungen auch völlig unzutreffend sein können.⁷⁷ Eine gemeinsame erste Klärung der Sachlage kann über ein *fact sheet* erfolgen, anhand dessen die folgenden Fragen geklärt werden können:

- Was?
- Wo?
- Wann?
- Wer?

⁷⁶ Wulf, Christoph: „Die innovative Kraft von Ritualen in der Erziehung“. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. Wiesbaden, 2004: S. 9-16.

⁷⁷ Bei einem Amoklauf in München tötete der 18-jährige Schüler David S. am 22. Juli 2016 am und im Olympia-Einkaufszentrum neun Menschen und verletzte vier weitere. Spekulationen über einen islamistischen Terroranschlag erwiesen sich als falsch, da sich herausstellte, dass David S. den norwegischen Rechtsextremisten Anders Behring Breivik sowie Adolf Hitler verehrte.

Es empfiehlt sich, die Zeit hierfür klar einzugrenzen und sich nicht auf ausufernde Diskussionen einzulassen und keinen Raum für Spekulationen zu geben. Nach dem Anschlag von Berlin im Dezember 2016 wurde beispielsweise – genährt durch den Ausweisfund des Attentäters am Tatort – der Verdacht einer Inszenierung durch die Sicherheitsbehörden z. B. durch *Russia Today* oder Ken Jebsen verbreitet.

Weiterführende Fragen und Diskussionsbedarf können gesammelt und in Schriftform an die entsprechenden Fachlehrkräfte weitergegeben werden. Hierzu kann eine Wunschliste für die Fächer Gemeinschaftskunde, Geschichte, Ethik, Religionslehre etc. eingerichtet werden. Äußern Lernende Zweifel an den offiziellen Meldungen, kann dies zum Anlass genommen werden, Verschwörungstheorien, *fake news* etc. in einer gesonderten Stunde/Unterrichtseinheit zu thematisieren. Gleichzeitig sollte klar gemacht werden, dass Gedenkstunden nicht der Raum für solche Diskussionen sind. Dies kann bereits im Vorfeld mit den Lernenden gemeinsam besprochen und vereinbart werden.

2. Gefühle und Gedanken ausdrücken/Gefühlsebene: Mit Hilfe eines vorbereiteten Arbeitsblatts können sich die Schülerinnen und Schüler in einer Stillarbeitsphase ihre Gefühle und Gedanken in Bezug auf das Ereignis bewusst machen und diese ausdrücken. Folgende Leitfragen könnten Lernende dazu anregen, sich mit dem Geschehenen auseinanderzusetzen und entsprechende Gedanken und damit verbundene Emotionen auszudrücken. Die Fragen müssen je nach Alter und Lerngruppe entsprechend angepasst werden.

- Was in meinem Kopf gerade vorgeht.
- Was ich den Opfern/Angehörigen sagen möchte.
- Was ich den Täterinnen/Tätern sagen möchte.
- Was ich den Politikerinnen/Politikern, der Polizei, der Gesellschaft etc. sagen möchte (hier können auch einzelne Personen gewählt werden).

Ein solcher Ausdruck kann, muss aber nicht immer verbal sein. Vor allem bei jüngeren Lernenden wäre es denkbar, Bilder malen zu lassen, Gedichte zu schreiben etc. Künstlerische Ausdrucksformen eröffnen Zugang zu Gefühlen, sprechen für sich und müssen nicht immer gesondert besprochen werden.

3. Freiwillige Präsentation und Austausch: Nach der Stillarbeitsphase können diejenigen Schülerinnen und Schüler (auf freiwilliger Basis!) mit der Klasse teilen, was sie aufgeschrieben/aufgezeichnet haben. Daraus kann sich ein Klassengespräch ergeben. Wichtig ist, dass es in dieser Phase zunächst kein „richtig oder falsch“ gibt und dass sozial als negativ gewertete Gefühle wie Wut oder Angst nicht tabuisiert bzw. den Lernenden nicht ausgedrückt werden. Schülerinnen und Schüler sollen nicht das Gefühl bekommen, „verhört“ zu werden. Es wird auch nicht empfohlen, Lernenden an dieser Stelle über Statistiken etc. zu verdeutlichen, dass z. B. Terrorismus in Europa kein neues Phänomen darstellt bzw. dass die Wahrscheinlichkeit, Opfer eines Anschlages zu werden, im Vergleich zu den Gefahren des Straßenverkehrs minimal ist. In dieser Phase geht es darum, Gefühle aufzuspüren und auszudrücken und dies betrifft auch sogenannte „unerwünschte“ und „irrationale“ Gefühle.

Natürlich muss es Grenzen geben. Opfer-Täter-Verdrehung (*victim blaming*), Relativierungen oder gar Legitimieren von Gewalt sollten nicht toleriert werden. Achten Sie darauf, dass die Lernenden beim Thema der Gedenkstunde bleiben und nicht vom Ereignis ablenken, indem auf anderes Unrecht verwiesen wird (*whataboutism*). Ist das Thema für eine Stunde einmal gesetzt, sollte der Fokus konsequent darauf liegen. Das entsprechende Bedürfnis einer Schülerin/eines Schülers nach Behandlung eines anderen Themas kann aufgenommen und zu einem anderen Zeitpunkt gezielt behandelt werden.

4. Gemeinsamer Abschluss: Für den gemeinsamen Abschluss kann eine symbolische Handlung etabliert werden. Wenn mit der Weltkarte gearbeitet wird, kann beispielsweise als Symbol dafür, dass die Klasse an die Menschen vor Ort denkt, zu Ende eine Stecknadel an den Ort des Ereignisses gepinnt werden. Die Schülerinnen und Schüler können ihre Arbeitsblätter in einen vorbereiteten „Briefkasten“ ablegen. Andere Abschlusshandlungen können das gemeinsame Singen eines Liedes, das Sprechen eines gemeinsam erarbeiteten Textes oder das Entzünden einer Kerze sein. Zu einem versöhnlichen Abschluss der Stunde kann das Wissen darum beitragen, dass sich viele Menschen auf der Welt für Frieden, Gleichberechtigung und Verständigung einsetzen. Gemeinsam mit den Lernenden kann eine Box erstellt werden, in der Zitate von solchen Menschen gesammelt werden. Hier können historische Personen genauso aufgenommen werden wie aktuelle Medienstars, Aktivistinnen/Aktivisten und Politikerinnen/Politiker. Zum Ende jeder Gedenkstunde könnte aus dieser Box ein Zitat gezogen und vorgelesen werden.

6.2 RELIGIÖSE FESTE IM SCHULALLTAG – HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN UND CHANCEN DER INTERRELIGIÖSEN BEGEGNUNG

(Sybille Hoffmann, Florian Volm)

Sybille Hoffmann ist Gymnasiallehrerin für die Fächer Englisch, Russisch und Geschichte und Fachreferentin für Unterrichts- und Schulentwicklung am Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg mit dem Schwerpunkt „Umgang mit Diversität an Schulen“.

Florian Volm ist Islam- und Gesellschaftswissenschaftler und als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Philosophisch-Theologischen Hochschule Sankt Georgen (Frankfurt/Main) am Lehrstuhl „Katholische Theologie im Angesicht des Islam“ tätig. Er ist Mitgründer und Vorstandsvorsitzender von 3ALOG.

Religiöse Feste, Feiertage und Feierlichkeiten betreffen nie alle Lernenden einer religiös und kulturell heterogenen Lerngruppe gleichzeitig. Während sich die Schuljahresplanung, der Stundenplan, die Ferientermine und der unterrichtsfreie Sonntag historisch bedingt an den Feier- und Festtagen der christlich geprägten Mehrheitsgesellschaft orientieren und viele christliche Festtage für alle Lernenden (und Lehrenden) unterrichtsfreie Zeit bedeuten, liegen religiöse Feiertage nichtchristlicher Religionen zumeist im „normalen“ Fluss des Schul- und Unterrichtsalltags. Sie sind häufig wenig im Bewusstsein der nicht dieser Religion angehörenden Lehrkräfte und Lernenden verankert und bekommen oft wenig Aufmerksamkeit, Zeit und Raum im Schulalltag. Werden diese Feste in der Schule aber gänzlich übergangen, kann bei den betroffenen Schülerinnen und Schülern der Eindruck entstehen, mit ihrer Religion und Lebenswelt nicht gesehen und geschätzt zu werden. Dies betrifft jüdische und muslimische Schülerinnen und Schüler genauso wie orthodoxe Christinnen und Christen, Hindus, Buddhistinnen und Buddhisten und viele andere.

Zur Abbildung und Bewusstmachung verschiedener religiöser Feste und Feiertage empfiehlt es sich, einen interkulturellen Kalender im Klassenzimmer aufzuhängen, der z. B. kostenfrei über die Homepage des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) bestellt werden kann, und entsprechende Feste aktuell mit den Lernenden – über Präsentationen, Berichte etc. – zu thematisieren.⁷⁸ Die Benennung

⁷⁸ Der interkulturelle Kalender kann bestellt oder im Internet ebenfalls kostenfrei heruntergeladen und ausgedruckt werden. Online unter: www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Sonstige/interkultureller-kalender-2017.pdf.html; letzter Zugriff am 15.05.2017.

und Erklärung von religiösen Festen kann sowohl im Rahmen von Klassenlehrerstunden als auch im Religions- und Ethikunterricht erfolgen. Dies fördert nicht nur die interreligiösen und interkulturellen Kompetenzen der Lernenden, sondern vermittelt ebenso ein Gefühl der Wertschätzung der jeweiligen religiösen Tradition. Werden religiöse Feste über den Religions- oder Ethikunterricht hinaus mit den Schülerinnen und Schülern behandelt (z. B. in den bereits angesprochenen Klassenlehrerstunden), sollte die Fachexpertise der entsprechenden Fachlehrkräfte miteinbezogen werden.⁷⁹

An vielen Schulen haben gemeinsame christliche Gottesdienste – so z. B. zu Weihnachten oder zu Beginn bzw. zum Ende eines Schuljahres eine lange Tradition. Grundsätzlich sind solche Feiern in der Kirche, mit denen ein Schul- oder Kalenderjahr gemeinsam feierlich begonnen oder beendet wird, für alle Lernenden, unabhängig von deren religiösem Hintergrund, offen. Lernende können aber zu einer Teilnahme nicht verpflichtet werden und es empfiehlt sich, für die Nicht-Teilnehmenden ein ansprechendes Ausweichangebot bereitzustellen, das über bloße Aufsicht und/oder Stillarbeit hinausgeht. So kann z. B. der Beginn oder das Ende des Schuljahres auch mit diesen Schülerinnen und Schülern gemeinsam feierlich in der Aula (als quasi säkularem Raum) begangen werden und die SMV kann unter Begleitung von Lehrkräften in die Planung und Durchführung miteinbezogen werden. Ein solches Vorgehen vermittelt Wertschätzung für alle Schülerinnen und Schüler. Optional können auch bedeutende nicht-christliche Religionsfeste angemessen und mit den entsprechenden Bräuchen in den jeweiligen Gotteshäusern gefeiert werden.

Interkulturelle Begegnung anlässlich religiöser Feste

Sollen religiöse Feste mit der ganzen Klasse oder gar mit der ganzen Schülerschaft gemeinsam begangen werden, besteht die Möglichkeit des interkulturellen Lernens anlässlich religiöser Feste.⁸⁰ Dabei sollte in Bekanntmachungen und Einladungen deutlich gemacht werden, dass nicht das konfessionelle Fest an sich, sondern lediglich *anlässlich* dieses Festes – einschließlich der zugehörigen Traditionen und kulturellen Praxen – gemeinsam gelernt und ggf. auch gefeiert wird. Ein Kirchenbesuch, Gebete oder die Teilnahme einer Religionsvertreterin/eines Religionsvertreters (Pfarrer/Pfarrer, Imamin/Imam, Rabbinerin/Rabbiner) sind in diesem Rahmen dann nicht vorgesehen; die Veranstaltung sollte ebenso in einem säkularen Raum (z. B. der Schulaula) durchgeführt werden. Auf diese Weise wird nicht nur allen Lernenden die (verpflichtende) Teilnahme unabhängig von deren religiöser Zugehörigkeit ermöglicht, sondern auch eine Plattform für gemeinsames interreligiöses und interkulturelles (Kennen-)Lernen geschaffen. In diesem Rahmen können Schülerinnen und Schüler, die der Religionsgemeinschaft angehören, deren Fest aktuell im Fokus steht, entsprechende Informationen zum Fest und zu festspezifischen Elementen und Bräuchen einbringen und den anderen erläutern.

Darüber hinaus ist es ratsam, alle Lernenden über interreligiöse Ansätze zu integrieren. Vor allem in den monotheistischen Weltreligionen Christentum, Islam und Judentum bieten sich hier vielfältige Verbindungs- und Anknüpfungspunkte. Legt man den Fokus zusätzlich auf spirituelle Elemente, ist ebenso der Miteinbezug von Buddhismus und Hinduismus denkbar. Nicht zu vergessen sind nicht-religiöse bzw. atheistische Schülerinnen und Schüler, die über den Konnex humanistischer Ideale berücksichtigt werden können. Bezugnehmend auf Weihnachtsveranstaltungen gibt es beispielsweise die Möglichkeit,

Bei SCHULGOTTESDIENSTEN sollte auf ein gleichwertiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler geachtet werden, die nicht am Gottesdienst teilnehmen können oder möchten.

Bei INTERRELIGIÖSEN/ INTERKULTURELLEN BEGEGNUNGEN in der Schule sollten verbindende Elemente zwischen den Religionen in den Fokus gerückt werden.

⁷⁹ Vgl. Kaddor, Lamya und Nieland, Jörgen: „Herausforderungen und Chancen in Bildungseinrichtungen. Grundinformationen zum Islam und Anregungen zum Umgang mit muslimischen Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern“. Düsseldorf, 2008: S. 23-33. Online unter: www.uni-siegen.de/phil/sozialwissenschaften/soziologie/mitarbeiter/geissler/herausforderung_und_chancen_in_bildungseinrichtungen.pdf; letzter Zugriff am 15.05.2017.

⁸⁰ Ebd., S. 26-27.

die theologische Idee des „Weihnukka“ als Synthese des christlichen und jüdischen Festes aufzunehmen (da sie oftmals auf denselben Zeitraum fallen). Im Vordergrund kann hier stehen, gemeinsam einen Tannenbaum zu schmücken, Kerzen anzuzünden oder auch einfach nur, die Geschichte von Chanukka (auch Lichterfest) im Plenum zu erzählen.⁸¹ Weil Jesus (als 'Īsā) auch im Islam einer der wichtigsten Propheten ist, kann die Geschichte seiner Geburt – die sich im Koran in Sure 3 und Sure 19 findet – im Zuge einer Weihnachtsveranstaltung vorgelesen und derart die Gemeinsamkeiten zwischen Christentum und Islam hervorgehoben werden.⁸² In gleicher Weise kann während des Fastens im Monat Ramadan eine Veranstaltung durchgeführt werden, bei der auch die jüdische und christliche Tradition des Fastens und das gesundheitliche Heilfasten (als von der Religion abgekoppelte Form des Verzehrs) miteinbezogen werden. Das Vorgehen kann grundsätzlich auf jedes religiöse Fest angewendet werden, da sich immer Anknüpfungspunkte in anderen Religionen und Weltanschauungen finden. Musikalisch umrahmt werden können die Begegnungen anlässlich religiöser Feste durch die Kompositionen und Lieder des interreligiösen Projekts „TRIMUM“.⁸³

Des Weiteren ist nichts dagegen einzuwenden, wenn im Rahmen bestimmter Feste die zugehörigen Bräuche auch in den Klassenraum getragen und, einhergehend mit einer Erläuterung der Tradition, gemeinsam begangen oder zumindest begleitet werden. So ist das Anzünden von Kerzen zu Advent im Rahmen von Klassenlehrerstunden genauso gemeinschaftsbildend und strukturgebend wie der Austausch von Süßigkeiten zum muslimischen Opferfest oder das Aufstellen eines Chanukkaleuchters zum jüdischen Chanukafest. Eine kleine Bescherung zum Nikolaustag kann unter Verweis darauf, dass der christliche Nikolaus von Myra in der heutigen Türkei (nahe Antalya) gelebt hat, sogar interkulturelle Kompetenzen fördern. Die Ideen lassen sich auch hier auf alle Religionen und Weltanschauungen übertragen und können auch auf Initiative der Schülerinnen und Schüler erfolgen. Die durch die Aktionen erreichte Sichtbarmachung von religiöser/kultureller Heterogenität und die Wertschätzung der Hintergründe aller Lernenden sind für das Herstellen von Zugehörigkeit und Identifikation mit der Schule unterstützender Faktor und sollten immer mitbedacht werden.⁸⁴

Integrieren religiöse Feiern an der Schule alle Kinder und Jugendlichen ungeachtet ihrer religiösen Hintergründe gleichermaßen, ist es auch nicht nötig, die Feste umzubenennen oder deren Namen aus zwar gut gemeinter, aber falscher Toleranz heraus zu tilgen. Der Fall einer Stuttgarter Schule, die 2013 statt zu einem Weihnachtsgottesdienst zu einem „multikulturellen Fest der Werte“ eingeladen hatte und damit das Fest für alle Lernenden öffnen wollte, was eine Flut an Beschwerden bis hin zu Drohun-

⁸¹ Für weitere Informationen zum Thema „Weihnukka“ siehe: Leonhard, Clemens: „Warum 2014 'Weihnukka' gefeiert werden kann“. Münster, 2014. Online unter: www.uni-muenster.de/imperia/md/content/religion_und_politik/aktuelles/2014/12_2014/ansichtssache_weihnachten_und_chanukka_prof_dr_clemens_leonhard.pdf; letzter Zugriff am 15.05.2017. Für schulgerechte Erläuterungen siehe: Kugelman, Cilly: „Weihnukka: Geschichten von Weihnachten und Chanukka“. Berlin, 2005.

⁸² Für weitere Informationen zum Thema siehe: Kuschel, Karl-Josef: „Weihnachten im Koran“. Ostfildern, 2012. Für ein Video, in dem Kuschel seine Ideen zusammenfasst, siehe: www.3alog.net/project/weihnachten-im-islam-und-koran/; letzter Zugriff am 15.05.2017.

⁸³ „TRIMUM“ ist ein europaweit einmaliges interreligiöses Gemeinschaftsprojekt. Jüdische, christliche und muslimische Musikerinnen/Musiker, Theologinnen/Theologen und Komponistinnen/Komponisten suchen gemeinsam nach einer „Musik des Dialogs“ und (re-)interpretieren dabei bereits bestehende Werke oder komponieren gänzlich neue Lieder. Für weitere Informationen siehe online unter: www.trimum.de; letzter Zugriff am 15.05.2017.

⁸⁴ Siehe zur tiefergehenden Lektüre: Comenius-Institut (Hrsg.): „Handbuch Interreligiöses Lernen“. Gütersloh, 2005. Vollständig auch online unter: www.comenius.de/biblioinfothek/open_access/Handbuch_interreligioeses_Lernen_2013_open_access.php; letzter Zugriff am 15.05.2017.

gen ausgelöst hatte, zeigt, dass Umbenennungen oder Namenstilgungen (egal welcher Feste) schnell als Angriff auf religiösen Gefühle gewertet werden können.

Exkurs: Opferfest

Das Opferfest (arabisch 'Īd al-aḍḥā) stellt das höchste religiöse Fest im Islam dar und wird von Muslimen und Muslime weltweit zum Ende der verpflichtenden Pilgerfahrt nach Mekka (arabisch ḥaǧǧ) gefeiert. Das viertägige Fest geht auf die göttliche Aufforderung an Abraham (Ibrahim) zurück, seinen Sohn Ismael (Ismail) zu opfern. Kurz bevor Abraham das geforderte Menschenopfer erbringen wollte, stoppte ihn Gott und gebot ihm stattdessen, eine Ziege zu schlachten (vgl. Koran Sure 37; Altes Testament im Buch Genesis 22). Traditionell ist es in Entsprechung mit der islamischen Überlieferung üblich, am Opferfest zum Gedenken an die Begebenheit ebenfalls ein Tieropfer zu bringen und das Fleisch anschließend zu essen und an Bedürftige zu verschenken. Begleitet wird das Opferfest von einem Besuch der Moschee als auch des Friedhofs; anschließend und darüber hinaus wird die Familie und Nachbarschaft besucht, um gemeinsam zu feiern. Vor allem für Kinder ist das Opferfest eine aufregende Zeit, weil man viel unterwegs ist, viele andere Kinder trifft und überall Speisen, Getränke und Süßigkeiten erhält. Weil das Fest gemäß dem islamischen Mondkalender erfolgt, verschiebt es sich im gregorianischen Kalender jedes Jahr um circa elf Tage nach vorne; im Jahr 2017 findet es Anfang September statt.

Exkurs: Ramadan (Fastenzeit und Ramadanfest)

Als eine der fünf islamischen Glaubenspflichten (oder auch Säulen des Islam) bildet das Fasten (arabisch ṣaum) eine für zunächst alle Musliminnen und Muslime verbindliche Glaubenspflicht. Die Idee geht dabei bereits auf den Koran zurück, der in Sure 2, Verse 183-185 auf eine vorgeschriebene Fastenzeit verweist – und gleichzeitig auch dafür geltende Ausnahmen regelt. Im Zentrum steht der Verzicht auf Essen und Trinken von der Morgendämmerung bis zum Sonnenuntergang; und gilt ebenso für das Rauchen und den Geschlechtsverkehr. Am Ende jedes Fastenstages steht das Fastenbrechen (arabisch ifṭār), ein ausgedehntes Abendessen im Kreise der Familie und Bekannten. Das Fasten ist ein Gottesdienst, der in Gemeinschaft begangen und in Gemeinschaft beschlossen wird, weshalb das kollektive Fastenbrechen am Abend eine wichtige Komponente darstellt. Jedes Tagesende in der Fastenzeit ist ein kleines Fest im Kreise der Familie, Bekannten und Nachbarn. Ausgenommen von der Pflicht des Fastens sind Alte, Kranke (auch Menschen, die Medikamente nehmen), schwangere und stillende Frauen, wenn man 'schwere Arbeit' leistet oder sich auf Reise befindet. Auch Kinder müssen bis zum Erreichen der Pubertät nicht fasten. Entsprechend des muslimischen Kalenders dauert das Fasten zwischen 29 und 30 Tage und verschiebt sich im gregorianischen Kalender – analog zum Opferfest – jährlich um elf Tage nach vorne.

Das dreitägige Fest des Fastenbrechens (arabisch 'Īd al-fiṭr) beschließt die einmonatige Fastenzeit im Monat Ramadan. Die umgangssprachlich auch als Ramadanfest bekannte Feier ist durch gegenseitige Besuche, das Festgebet zum Ende des Ramadan und ausgiebiges Essen und Trinken im Kreis von Familie und Freunden geprägt. Die Kinder ziehen hier von Haus zu Haus und erhalten von den Erwachsenen Süßigkeiten, weshalb es im Türkischen auch Zuckerfest (şeker bayramı) genannt wird.

Umgang mit Opferfest und Ramadanfest in der Schule

Nach Ziffer V der Anlage zu § 4 Absatz 2 Nummern 1 und 2 der Verordnung des Kultusministeriums über die Pflicht zur Teilnahme am Unterricht und sonstigen Schulveranstaltungen (Schulbesuchsverordnung) haben Schülerinnen und Schüler mit nichtchristlicher Religionszugehörigkeit das Recht, sich auf Antrag beurlauben zu lassen. Dem Antrag auf Beurlaubung vom Unterricht, der vom Erziehungsbere-

tigten oder von volljährigen Schülerinnen und Schülern gestellt wird, muss stattgegeben werden. Soweit die Zugehörigkeit zu der jeweiligen Religions- oder Weltanschauungsgemeinschaft nicht auf andere Weise nachgewiesen ist, muss dem Antrag eine schriftliche Bestätigung beigelegt sein. Zuständig für die Beurlaubung ist nach § 4 Absatz 5 der Schulbesuchsverordnung die Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer.⁸⁵

Muslimische Schülerinnen und Schüler haben im Rahmen dieser Verordnung das Recht, sich für das viertägige Opferfest und das dreitägige Ramadanfest (zum Ende der Fastenzeit) für *jeweils* einen Tag vom Unterricht befreien zu lassen, den die Schülerin oder der Schüler in Abstimmung mit der Klassenlehrerin oder dem Klassenlehrer selbst wählt. Es ist hierbei sinnvoll, den unterrichtsfreien Tag in Absprache mit allen muslimischen Schülerinnen und Schülern der Klasse auf einen gemeinsamen Tag zu legen. An den übrigen Tagen, fallen sie denn auf Wochentage, muss die Schule besucht werden, was zur Folge haben kann, dass Lernende entsprechend weniger konzentriert als sonst sind, da während dieser Tage (trotz Schulalltags) Verwandtschaftsbesuche und zeitintensive Festessen stattfinden. Während der einmonatigen Fastenzeit ist eine Befreiung vom Schulunterricht nicht möglich.

Schülerinnen und Schüler sind bei einer Befreiung dazu angehalten, das Versäumte eigenständig nachzuholen. Deshalb sollte darauf geachtet werden, an diesem befreiten Tag keine grundlegend neuen Inhalte einzuführen, damit den Lernenden das selbstständige Nachlernen nicht erschwert wird. Klare Absprachen sind hierbei natürlich von Vorteil. Auch ist es ratsam, an solchen Tagen keine Leistungsfeststellungen oder außerschulische Aktivitäten zu planen, die für alle Kinder und Jugendlichen wichtig und relevant sind. Es empfiehlt sich, die Festtage in den Klassenarbeitsplaner am Schuljahresbeginn einzutragen, so dass alle in der Klasse unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen über diese Festtage informiert sind und entsprechend planen können.

Der folgende, nachdenklich stimmende Erfahrungsbericht einer muslimischen Schülerin aus Stuttgart macht deutlich, dass Selbstreflexion und Sensibilität der Lehrkräfte im Umgang mit religiösen Festen an Schulen in hohem Maße gefragt sind:

„Ich habe mich für das Opferfest von meinem Tutor beurlauben lassen und meine Lehrerin am Tag nach dem Fest um eine Unterschrift in meinem Entschuldigungsbuch gebeten. Daraufhin hat sie mich im Schulhaus in aller Öffentlichkeit angefahren und mir mit den Worten 'Du trägst kein Kopftuch und bist gar nicht religiös' unterstellt, ich hätte das Opferfest gar nicht gefeiert und es lediglich zum Blaumachen ausgenutzt. Sie hätte nämlich einmal am Opferfest muslimische Schülerinnen beim Shoppen erwischt und von einem muslimischen Schüler erfahren, dass dieses Fest von den meisten Muslimen nicht wirklich gefeiert wird, da die Verwandtschaft meistens gar nicht hier [in Deutschland] sei. Trotz meiner Erklärung, dass meine Verwandtschaft in Stuttgart lebt und wir das für uns wichtige Fest jedes Jahr gemeinsam feiern, beharrte sie auf ihrer Meinung. Schließlich kam ein [nichtmuslimischer] Mitschüler dazu und verteidigte mich, indem er sagte, dass sie ja auch kein Kreuz trage und wir daraus nicht den Schluss ziehen würden, dass sie keine christlichen Feste feiere. Zum damaligen Zeitpunkt habe ich mich nicht getraut, mit der Schulleitung darüber zu sprechen, da sie schließlich auch Einfluss auf meine Abiturnote hatte. Heute würde ich sagen, dass dies eines meiner prägendsten Erlebnisse in meiner Schullaufbahn gewesen ist.“
(Ceylan Çınar, heute Studienreferendarin)

⁸⁵ Siehe für das Landesrecht Baden-Württemberg zur verpflichtenden Teilnahme am Unterricht online unter: www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulBesV+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true#jl-SchulBesVBWrahmen; letzter Zugriff am 15.05.2017.

Die Erfahrung mag zwar nicht repräsentativ sein, verdeutlicht aber zweierlei: Die geäußerte Pauschalierung, nur kopftuchtragende Mädchen seien gläubig und praktizierend, ist verletzend und falsch; genauso die Unterstellung, das Fest sei als Vorwand für einen schulfreien Tag benutzt worden. Grundsätzlich gilt, dass eine Befreiung rechtens ist, sobald diese vom zuständigen Tutor oder der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer bestätigt und unterschrieben wurde. Eine darüber hinausgehende Bewertung der individuellen Frömmigkeit der Schülerinnen und Schüler ist hiernach nicht Aufgabe der Fachlehrkräfte und stellt eine Überschreitung der Zuständigkeiten dar.

Sonderfall: Fastenmonat

Abseits einzelner Festtage stellt die einmonatige Fastenzeit im Monat Ramadan, dem neunten Monat des muslimischen Kalenders, eine spezielle Herausforderung an Schulen, (muslimische) Lehrkräfte und muslimische Lernende dar. Zum einen, weil eine derart lange Befreiung nicht möglich ist, zum zweiten, weil der Verzicht auf Lebensmittel während der Unterrichtszeit ein Faktor im Schulalltag ist, der die Konzentrations- und Leistungsfähigkeit negativ beeinträchtigen kann.

Entscheiden sich muslimische Schülerinnen und Schüler zum Fasten im Monat Ramadan, bedeutet das im Regelfall, dass sie bis zu 30 Tage lang zwischen Morgendämmerung und Sonnenuntergang weder trinken noch essen; was auch den Schulalltag miteinschließt. In erster Linie macht sich der Verzicht am Magengrummeln der Jugendlichen bemerkbar, was aber zunächst keinen Grund zur Beunruhigung darstellen sollte. Wichtig ist, sich in Erinnerung zu rufen, dass zwar von der Pflicht des Fastens gesprochen wird, der temporäre Verzicht auf Weltliches hier aber vielmehr ein freudiges Ereignis und eine (quasi) 30-tägige Feierlichkeit symbolisiert. Der Ramadan wird daher vor allem von Kindern und Jugendlichen mit Spannung erwartet. Aus Gründen der Vorfriede und um es den älteren Vorbildern (Eltern, Geschwister etc.) gleichzutun, fasten sie auch schon vor der Pubertät (und damit vor dem obligatorischen Fasten) gerne stunden- oder tageweise.

Muslimische Schülerinnen und Schüler, die im Ramadan auf ihr Pausenbrot verzichten, sind zwar hungrige (bzw. durstige) Schülerinnen und Schüler, aber mit hoher Wahrscheinlichkeit aus freier Entscheidung heraus – weshalb man kein Mitleid mit ihnen haben muss. Ebenso wenig sollte man aus falscher Toleranz heraus darauf verzichten, in Gemeinschaft mit fastenden Musliminnen und Muslimen zu trinken oder zu essen; was sie auch nicht verlangen würden. Selbst wenn sie bereits vor der Pubertät temporär fasten, ist kein Eingreifen seitens des Lehrkörpers gefordert. Auch ist es normal, dass sich die Jugendlichen übermäßig oft mit Segenswünschen gegenseitig motivieren und die Fastenzeit dadurch von einer speziell-muslimischen Solidarität geprägt zu sein scheint. Problematisch wird es lediglich, wenn das Nicht-Essen und Nicht-Trinken auch Auswirkungen auf die körperlichen und geistigen Leistungsfähigkeiten des Kindes hat. Verstärken kann sich die geminderte Konzentration durch einen verkürzten Schlaf, der im späten Zubettgehen und frühen Frühstück vor Sonnenaufgang begründet liegt.

Weil nicht nur kranke Menschen vom Fasten ausgenommen sind, sondern das Fasten selbst nicht krank machen darf, ist bei auftretender Übelkeit oder sogar Ohnmacht einer Schülerin oder eines Schülers der Griff zur Wasserflasche gerechtfertigt und gesundheitlich nötig. Bei akuten und sich wiederholenden Fällen sollte zunächst das Gespräch mit den Eltern gesucht werden. Hier kann erbeten werden, trotz Fastenbrechens an einem gleichbleibenden Schlafrythmus des Kindes festzuhalten oder thematisiert werden, dass trotz religiöser Verpflichtung (für Schülerinnen und Schüler nach der Pubertät) das Aussetzen einzelner Fastentage möglich ist, insofern diese nach dem Monat Ramadan nachgeholt werden – unterstützt durch einen sozialen Dienst oder eine Spende an Bedürftige. Ebenso kann auch im Gespräch mit der betroffenen Schülerin oder dem betroffenen Schüler (das gerne mit einer Aner-

Die FESTSTELLUNG DER GLÄUBIGKEIT anhand äußerer Merkmale wie beispielsweise dem Kopftuch oder einer Kippa darf nicht Bewertungskriterium in der Bewilligung von unterrichtsfreien Tagen sein.

Die Entscheidung, nicht zu trinken oder zu essen, zielt im Gesamten auf die SELBSTDISZIPLINIERUNG AUF ETHISCH-MORALISCHER EBENE ab. Es gilt, sich von Beleidigung und Lüge zu distanzieren und sich in Nachsicht und Toleranz zu üben. Bis zum Ende des Monats Ramadan soll dadurch eine spirituelle Selbstreinigung erreicht werden.

Musliminnen und Muslime sollten während des Ramadan NICHT BEDAUERT werden. Der Fastenmonat ist für sie ein Grund der Freude.

kennung der bisherigen Fastenleistung eröffnet werden darf) darauf aufmerksam gemacht werden, dass ein kurzzeitiges Pausieren des Fastens religiös legitim ist. Belehrende Maßnahmen, die auf die generell gesundheitsschädigenden Folgen des Fastens bzw. des Nicht-Trinkens im Sommer hinweisen und zum Umdenken anregen sollen, sollten gegenüber der fastenden Schülerin oder dem fastenden Schüler nicht eingeleitet werden, da sie eher zur Abschottung führen würden. Hingegen kann erfragt werden, aus welchen Gründen sie oder er fastet. Eine grundsätzlich religiöse Motivation versteht sich von selbst, wichtig ist in diesem Zusammenhang aber die Rigorosität des Verzichts: Wird (evtl. aus Angst vor jenseitiger Bestrafung) strikt abgelehnt, einzelne Tage ausfallen und kompensieren zu können oder werden Befürchtungen geäußert, mit dem Schlucken des eigenen Speichels bereits einen Fastenbruch begangen zu haben, folgt die Schülerin oder der Schüler sehr wahrscheinlich einem Islam salafistischer Ausprägung. In diesem Fall ist anzunehmen, dass das Fasten auch bei Gesundheitsproblemen dogmatisch fortgeführt wird und nur theologische Autoritätspersonen auf sie oder ihn einwirken können. Es kann auch zu beobachten sein, dass diese Schülerin oder dieser Schüler andere Musliminnen und Muslime in der Klassengemeinschaft offen dazu ermahnt, fasten zu müssen. Mit dem Verweis darauf, dass das Fasten eine innere und spirituelle Reinigung des Selbst zum Ziel hat und demnach eine lediglich individuelle Verpflichtung darstellt, kann von Seiten der Lehrkraft argumentiert werden, dass das Fasten nicht von anderen erzwungen oder eingefordert werden darf.

Es kann ratsam sein, im Rahmen eines Eltern- und Schülerabends und im Beisein einer Imamin/eines Imams oder einer Theologin/eines Theologen frühzeitig auf die religiösen Rahmenbedingungen des Fastens hinzuweisen. Im konkreten Schulalltag kann versucht werden, Klassenarbeiten am Vormittag schreiben zu lassen. Deutlich komplizierter wird es beim Thema Sportunterricht. Aufgrund ausbleibenden Trinkens ist es bei körperlicher Ertüchtigung nämlich umso wahrscheinlicher, dass es zu Schwindel und Übelkeit kommt. Hier wäre es denkbar, die fastenden Schülerinnen und Schüler „passiv“ am Sportunterricht teilnehmen zu lassen, indem sie Laufzeiten messen, Punktstände zählen etc. Für Klassenfahrten erübrigt sich die Frage der Freistellung weitgehend, da Reisende vom Fasten befreit sind – auch wenn es unterschiedliche Positionen gibt, ab welcher Entfernung vom Heimatort man auf Reise ist.

6.3 VORSCHLÄGE FÜR EINE IDENTITÄTSSENSIBLE KOMMUNIKATION MIT MUSLIMISCHEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN IM UNTERRICHT

(Hakan Turan)

Hakan Turan ist Diplom-Physiker und Oberstudienrat am Fanny-Leicht-Gymnasium (Stuttgart) für die Fächer Physik, Mathematik, Philosophie/Ethik. Er ist Lehrbeauftragter für Pädagogik und Pädagogische Psychologie sowie für die Fachdidaktik des Faches Islamische Religionslehre am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien) Stuttgart und engagiert sich als Mitglied der BW-Bildungsplankommission für Islamische Religionslehre sunnitischer Prägung und als Mitglied des Projektbeirates der Landesregierung für Islamischen Religionsunterricht.

„Das kannst du mit den Mädchen in der Türkei machen, hier in Deutschland geht das nicht!“ – So lautete nach dem Unterrichtsbeginn die Botschaft einer Lehrerin an einen türkischen Fünftklässler, den sie in der Pause mit deutschen Mädchen beim wüsten Fangenspielen beobachtet hatte. Die Versuche des Schülers, sich vor der Klasse zu erklären, wurden von der Lehrerin abgeblockt. Und erst als die Mädchen ihr in der folgenden Pause erklärten, dass dies wirklich nur Spiel und völlig harmlos war, lenkte sie ein und entschuldigte sich in der nächsten Stunde vor der Klasse bei dem türkischstämmigen Schüler. Für sie war damit das Thema erledigt – für den Schüler hingegen war diese schmerzhaft Erfahrung laut

eigener Aussage erst der Anfang seiner Auseinandersetzung mit der Frage, warum er manchmal anders behandelt wird als seine Freunde ohne Migrationshintergrund. Auch die Osmanen wurden interessant für ihn. Die Identitätsproblematik war somit früh in sein Leben eingebrochen, so wie es leider auch bei vielen anderen muslimischen Kindern und Jugendlichen in Deutschland der Fall ist. Heute ist dieser Junge erwachsen und erfolgreich im Berufsleben angekommen – aber sein Eindruck eines grundsätzlichen Konflikts zwischen deutscher und türkisch-islamischer Identität ist geblieben und im Laufe der Jahre eher noch verstärkt worden.

Ich selbst bin nach zahlreichen Gesprächen mit Musliminnen und Muslimen in Deutschland zum Ergebnis gekommen, dass die emotional aufwühlendste und anstrengendste Problematik für die meisten muslimischen Jugendlichen die Frage nach ihrer „wahren“ Identität und Zugehörigkeit darstellt. Den Familien ist dieses Problem oft nicht in vollem Ausmaß bewusst. Leider wird die Brisanz der Identitätsthematik auch seitens der schulischen Öffentlichkeit oft nicht erkannt, ebenso wenig wie die Reichweite von Erlebnissen wie des oben geschilderten. Viele dieser Jugendlichen wünschen sich insbesondere von Autoritätspersonen wie Lehrkräften eine Anerkennung aller ihre Persönlichkeit prägenden Facetten als legitime Identität – insbesondere seit der Islam zum regelmäßigen öffentlichen Streitthema geworden ist.

In dieser ersehnten legitimen Identität spielen als identitätsstiftende Faktoren nicht nur die deutsche Teilidentität, sondern auch die islamisch-religiöse Beheimatung und die Migrationsgeschichte ihrer Familien eine sensible Rolle – auch wenn die Lebenspraxis selbst oft gar nicht am Islam orientiert ist oder die Umgangssprache im Alltag überwiegend Deutsch ist.

Aufgabe einer Pädagogik der Gegenwart sollte es sein, die Vereinbarkeit der hier genannten drei Teilidentitäten in einer Person – der gesamtgesellschaftlichen (hier: deutschen), der familiär-ethnischen (z. B. türkischen oder arabischen) und der religiösen (z. B. islamischen) – immer wieder sichtbar zu machen, und zwar sowohl muslimisch geprägten Schülerinnen und Schülern gegenüber, als auch den nichtmuslimischen, da sie in derselben Gesellschaft mit diesen leben werden. Ein wichtiger Faktor ist dabei das Lehrerverhalten in identitätsrelevanten Kommunikationssituationen. Im Folgenden sollen einige Empfehlungen hierfür formuliert werden,⁸⁶ indem das allgemeine Urteilmuster aus dem Eingangsbeispiel analysiert und folgende zwei pädagogisch relevante Kriterien berücksichtigt werden:

- Vermittlung der Legitimität deutsch-islamischer Biografien bzw. Identitäten.
- Vorwegnahme zu erwartender Betroffenheit bei muslimischen Schülerinnen und Schülern, wenn im Unterricht ein kritisches, aber für sie identitätsrelevantes Thema behandelt wird.

Der kulturalistische Kurzschluss als Sackgasse

Betrachten wir nun nochmals das Eingangsbeispiel. Zum Glück sind *Fauxpas* von Lehrkräften in dieser Qualität selten – das tiefer liegende Problem hingegen ist deutlich verbreiteter, nämlich die Tendenz das Verhalten oder die Aussagen z. B. eines mutmaßlich muslimischen Schülers unmittelbar auf eine bei ihm vermutete „völlig andere Kultur“ zurückzuführen (wobei Kultur und Religion hier oft synonym verwendet werden). Eine solche Perspektive nennt man kulturalisierend, da sie das Verhalten des Ge-

⁸⁶ Vgl. Foitzik, Andreas: „Handlungsstrategien für Lehrkräfte – Rassismuskritische Ansätze in der Pädagogik“.

In: Landesinstitut für Schulentwicklung u.a. (Hrsg.): Jugendliche im Fokus salafistischer Propaganda. Was kann schulische Prävention leisten? Teilband 1. Stuttgart, 2016: S. 92-100.

genüßers nicht aus der Situationslogik oder aus individuellen Faktoren heraus erklärt, sondern dahinter eine dauernd wirksame, homogene und unveränderliche Kultur vermutet.

Kulturalisierende Urteile lassen sich in Form einer logischen Schlussfolgerung zerlegen, die hier als „kulturalistischer Kurzschluss“ bezeichnet werden soll. Am obigen Beispiel dargestellt würde dieser Schluss so aussehen:

- Annahme 1: In der „türkisch-islamischen Kultur“ gilt ein konkreter Katalog an Überzeugungen und potenziellen Verhaltensweisen.
- Annahme 2: Eine bestimmte Schülerin/ein bestimmter Schüler gehört dieser „türkisch-islamischen Kultur“ an.
- Folgerung: Diese Schülerin/dieser Schüler weist die Überzeugungen und potenziellen Verhaltensweisen auf, die dem Katalog der „türkisch-islamischen Kultur“ entsprechen.

Beide Annahmen sind so nicht haltbar, ebenso die Folgerung. Im Folgenden wollen wir deren Probleme genauer untersuchen.

Vorschlag 1: Behandeln Sie Kulturen nie als homogene und voneinander klar unterschiedene Blöcke.

Die Annahme 1 im kulturalistischen Kurzschluss (einfache Katalogisierbarkeit) geht von der Homogenität einer „fremden Kultur“ aus. Diese Annahme ist jedoch problematisch, weil Kulturen nicht homogen und statisch, sondern in sich vielfältig, gar widersprüchlich, veränderlich und dabei von anderen Kulturen stets mitbeeinflusst sind.⁸⁷ Eine „türkisch-islamische Kultur“ beispielsweise kennt – ebenso wie auch eine „deutsche Kultur“ – ein ganzes Spektrum unterschiedlicher Teilkulturen und Ausprägungen, die in vielen Punkten sehr unterschiedlich voneinander sein können und deren Inhalte sich bis auf wenige Punkte kaum katalogisieren lassen.

Was folgt daraus? Zum einen sollte die Lehrkraft es vermeiden, pauschal über „den Islam“ oder „die türkische/arabische Kultur“ etc. zu sprechen, insbesondere wenn damit Negativurteile verbunden sind. So sollte es nicht primär darum gehen, ob beispielsweise der „IS“ etwas mit dem Islam zu tun hat, sondern darum, dass der „IS“ ein bestimmtes und extremes Islamverständnis einer Minderheit vertritt (nämlich eine Form des dschihadistischen Salafismus), das von der Mehrheit der religiösen Muslime entschieden abgelehnt und kritisiert wird. Diese Darstellung ist realistisch, für viele Fragestellungen präzise genug und bringt muslimische Schülerinnen und Schüler nicht in eine potenzielle Rechtfertigungssituation, da die Lehrkraft bereits zeigt, dass sie differenzieren kann und die mehrheitlich friedlichen Positionierungen im Islam anerkennt und wertschätzt.⁸⁸ Zur Abrundung ist es sinnvoll zu erwähnen, dass es auch brutalen Terrorismus mit christlichem und säkularem Hintergrund gibt.⁸⁹

⁸⁷ Vergleiche hierzu beispielsweise das Konzept der „Transkulturalität“ bei: Welsch, Wolfgang: „Transkulturalität – Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen“. In: Ethik & Unterricht (Nr. 3/2011): S. 9-12.

⁸⁸ Für muslimische Stellungnahmen zum dschihadistischen Terrorismus siehe die dreisprachige Linksammlung des Islamwissenschaftlers Serdar Güneş. Online unter: <https://serdargunes.wordpress.com/2014/09/22/muslimische-quellen-gegen-den-terrorismus/>; letzter Zugriff am 15.05.2017.

⁸⁹ Man denke an die vermeintlich christliche Lord's Resistance Army in Afrika und den Ku-Klux-Klan, aber auch an die sich säkular positionierenden Terrororganisationen NSU, PKK und die einstige RAF.

Auch sollte beispielsweise nicht pauschal von „Ehrenmorden in der Türkei“ gesprochen werden (auch wenn es mal genau darum geht), sondern von „Ehrenmorden in bestimmten Regionen oder Kreisen der Türkei, von denen man weiß, dass die stark von Stammesstrukturen geprägt sind.“ Dies transportiert die Botschaft, dass das Problemphänomen der Ehrenmorde nicht wesentypisch für eine türkische Kultur ist, sodass auf Schülerseite gar nicht erst ein Verteidigungsdruck entsteht. Wichtig wäre es hier, als Lehrkraft zu betonen, dass Ehrenmorde in vielen (auch nichtislamischen) Kulturen der Welt vorkommen, sodass nicht der Eindruck einer bewussten Fokussierung des Problemthemas auf den muslimischen Kontext entsteht.

Vorschlag 2: Bedenken Sie, dass Ihre muslimischen Schülerinnen und Schüler mehreren Kulturen zugleich angehören und gehen Sie sensibel mit Ihren Identifikationsbegriffen um.

Selbst, wenn es homogene Kulturen gäbe: Ein in Deutschland geborenes und aufgewachsenes Kind aus einer muslimischen Familie ist mindestens von zwei kulturellen Einflüssen geprägt, nämlich vom Einfluss seiner Familie (die wiederum wahrscheinlich schon seit Jahrzehnten in Deutschland lebt) und vom vielfältigen Einfluss der Mehrheitsgesellschaft. Letzteres bedeutet konkret, dass muslimische Heranwachsende zu einem wichtigen Teil auch „deutsch“ sozialisiert sind. Es wird selten ausgesprochen: Es handelt sich bei ihnen – zusätzlich zur deutschen Staatsangehörigkeit – auch soziologisch um Deutsche. Anderes ist nach 15.000 Stunden Schulunterricht mit überwiegend Lehrerinnen und Lehrern ohne Migrationshintergrund an staatlichen Schulen selbst bei einer möglicherweise isoliert lebenden Familie auch gar nicht denkbar. Darum ist die zweite Annahme im obigen Kurzschluss, nämlich die der automatischen Zugehörigkeit allein zur „fremden Kultur“, falsch.

Fast alle muslimischen Schülerinnen und Schüler sind kulturelle Hybride, leben also gleichzeitig sowohl „deutsche“ als auch beispielsweise „türkische“ und schließlich auch „muslimische“ Lebensstile und schaffen so neue Synthesen. Diese Attribute sind bewusst in Anführungszeichen gesetzt, da sie hier nur als Bezeichnungen für die sozialen Milieus, in denen sie verkehren, verwendet werden, und nicht als abstrakte auf sie einwirkende Kulturen (s. o.). Diese kulturelle Synthese zu einer Art deutsch-islamischen (oder genauer: deutsch-türkisch-islamischen etc.) Identität ist jedoch fragil. Für sie gibt es heute zwar viele praktisch gewonnene Wege, aber kaum eine gesellschaftlich registrierte und voll anerkannte Form, auf die muslimische Jugendliche problemlos zurückkommen können. Das macht diesen Bereich besonders sensibel, wie an einigen Beispielen gezeigt werden soll.

Ein wohlmeinender Studienrat lobte einmal eine türkischstämmige Siebtklässlerin, die zur Leistungsspitze in der Klasse gehörte, mit den Worten: „Ich wünsche dir von Herzen, dass du in unserer Gesellschaft deine Emanzipation findest.“ Nach eigener Aussage empfand sie diese Aussage damals als ebenso verstörend wie viele Jahre später als Abiturientin. Das übersehene Phänomen ist schlechthin, dass sich die meisten muslimischen Mädchen in Deutschland – sofern sie ein Emanzipationsdefizit verspüren – nicht etwa vom Islam und ihrer familiären Herkunft als konstitutive Teile ihrer Identität emanzipieren wollen, sondern mit dem Islam und ihren Wurzeln (was in der Regel nicht heißt, dass man ihnen dies ansehen kann).⁹⁰ Voraussetzung für diesen Lebensvollzug ist nicht, dass diese Vereinbarkeit erst theologisch, politisch oder ideengeschichtlich hergeleitet wird, auch wenn das vom Standpunkt des

⁹⁰ Als prominente Beispiele für Musliminnen, die sich aus spezifisch islamischen Standpunkten heraus emanzipiert und dabei eigene Lebensstile entwickelt haben, können hier die Bloggerin Kübra Gümüşay oder die Autorin Sineb el Masrar genannt werden.

Theoretikern aus betrachtet befriedigender wäre, sondern einzig, dass dem Individuum von Seiten der Gesellschaft die prinzipielle Möglichkeit und Legitimität einer solchen Synthese zugesichert wird. Den konkreten Weg muss das Individuum selbst gehen. In nur wenigen Fällen sind diese Wege theoretisch fundiert. Das Individuum sollte den „Ideologen“ auf den verschiedenen Seiten jedoch keinerlei Rechenschaft darüber schuldig sein. Die pädagogische Perspektive zeigt sich hier gerade darin, dass sie den Heranwachsenden das stetige Recht auf neue und originelle Entwürfe ihrer selbst zubilligt und sie in Schutz vor von außen herangetragenem kulturell engen Denkverboten nimmt.

Zu dieser Lehrerinnen-/Lehrerhaltung gehört es auch, mutmaßlich muslimische Schülerinnen und Schüler nicht mit Fragen der Art „Wie feiert ihr Türken denn eure religiösen Feiertage daheim?“ zu konfrontieren. Denn die Form der Frage transportiert schon die Botschaft, dass das Gegenüber vor allem „türkisch“ sei, aber auf keinen Fall „deutsch“. Ferner unterstellt sie praktische Erfahrungen und theoretische Kenntnisse, die vielleicht gar nicht vorhanden sind. Denkbarer ist hier schon eine Frage wie: „Kannst du uns vielleicht etwas darüber sagen, was türkische Familien an den religiösen Festtagen machen?“ Wenn auch das noch zu riskant erscheint, kann man auch allgemein in die Klasse fragen: „Hat jemand von euch Erfahrungen damit, wie türkische Familien ihre Festtage feiern?“ Der Vorteil ist, dass hier ein Nicht-Wissen oder Nicht-Auskunft-geben-Wollen auf (türkischer) Schülerseite nicht zur Verlegenheit führen muss – zudem kann es sein, dass einige Nicht-Türkinen und Nicht-Türken in der Klasse viel Interessantes hierzu zu berichten haben, wenn sie beispielsweise bei ihren Nachbarn oder im Urlaub muslimische Feiertage miterlebt haben.

Bedenklich erscheint mir auch der Fall eines Grundschülers, der zum ersten Mal im Leben von einem Lehrer die Frage zu hören bekam: „Bist du eigentlich Sunnit oder Schiit?“ Zuvor hatte er noch nie von diesen Begriffen gehört, aber musste ihnen nun doch daheim nachgehen. „Seit diesem Tag bin ich Sunnit“, berichtete er mir viele Jahre später. Es ist fraglich, ob solche Identität zuspitzenden Fragen aus pädagogischer Perspektive sinnvoll sind. Sie formen nämlich oft mehr, als dass sie erschließen.

Es kann jedoch auch Fälle geben – vor allem in höheren Klassenstufen – in denen es für eine muslimische Schülerin/einen muslimischen Schüler von Wert sein kann, wenn sich die Lehrkraft bei der Behandlung eines kritischen Themas im Umfeld des Islam von selbst an diese/diesen wendet und ihr/ihm sinngemäß sagt: „Dieses Thema ist für uns alle fremd und schwierig. Ich finde es sehr schön, dass du unter uns bist und uns vielleicht helfen kannst, hier manches besser einzuordnen. Wenn du möchtest, kannst du dich am Anfang der Stunde dazu äußern, oder auch später. Nur wenn du willst natürlich.“ Im Zweifelsfall kann so ein Gespräch noch vor dem entsprechenden Unterricht oder der Unterrichtseinheit unter vier Augen stattfinden. Manchmal ist dies aber auch gut vor der versammelten Klasse möglich, sofern die Klasse sozial gefestigt genug und die Position der betreffenden Schülerin/des betreffenden Schülers darin unkritisch ist. Pädagogisch entscheidend ist es hier nicht, maximal von den eventuellen Spezialkenntnissen der Schülerin/des Schülers zu profitieren, sondern ihr/ihm als Lehrkraft zu signalisieren, dass sie sich dessen bewusst ist, dass das Thema der Stunde eventuell identitätssensibel und somit heikel für die Schülerin/den Schüler sein kann, und dass die Lehrkraft ihr/ihm deswegen die Sicherheit geben möchte, dass sie/er sich an keiner Stelle unwohl fühlen muss.

Gänzlich problematisch wird es jedoch, wenn Lehrkräfte im Unterricht oder im Einzelgespräch undifferenziert Urteile aus dem öffentlichen Diskurs zum Islam, zu muslimisch geprägten Ländern oder beliebten muslimischen Persönlichkeiten zitieren und damit verbal womöglich Identifikationsräume verschließen, wie etwa mit einem Satz der Art: „Für (Musliminnen und) Muslime ist ein säkularer Staat undenkbar“. In jeder Hinsicht besser wäre: „Mittlerweile haben sich viele (Musliminnen und) Muslime

mit der Idee einer säkularen Demokratie angefreundet, auch wenn dies in der islamischen Welt nicht überall die Regel ist. In Deutschland jedenfalls befürworten fast alle Musliminnen und Muslime unsere Staatsform.⁹¹ Das Christentum hat sich übrigens auch lange damit schwer getan.“ Problematisch ist auch ein Satz wie: „Der Islam hat keine Aufklärung erlebt.“ Selbst wenn dies wahr wäre: Die Musliminnen und Muslime in der Klasse selbst erleben mehrheitlich Aufklärung als Teil ihrer Biografie, was offensichtlich in Spannung zum zitierten Satz steht. Ferner kennt die islamische Geschichte natürlich viele Aufklärungsdenker und -ansätze, auch in der Gegenwart. Dass Aufklärung vielfach zu keiner anhaltenden und gesellschaftlich dominierenden Kraft wurde, lässt sich soziologisch (z. B. durch ein schwach ausgeprägtes Bürgertum) leichter erklären als durch Verweis auf ein „Wesen des Islam“, über das auch in der Islamwissenschaft und in der islamischen Theologie nach wie vor ein großer Gelehrtenstreit tobt.

Die Lehrkraft, die bei heiklen Themen dieser Art ihr eigenes Vorwissen öffentlich relativieren kann („In den Büchern, die ich bisher zum Islam gelesen habe, habe ich den Eindruck gewonnen, dass ... Aber das ist natürlich nur eine von mehreren Sichtweisen ...“), erspart es überdies muslimischen Schülerinnen und Schülern, sich innerlich auf eine Verteidigungssituation gegenüber der Lehrkraft einzustellen, was emotional sehr belastend sein kann. Und sie gibt damit zugleich ein gutes Vorbild für den wissenschaftlichen Umgang mit komplexen Themengebieten.

Generell ist hier anzuraten, keine pauschalen Wesensaussagen zum Islam, zu den verschiedenen kulturellen Prägungen der Familien von Schülerinnen und Schülern oder zu anderen identitätsrelevanten Begriffen und Symbolen (konkrete Länder, Allah, Koran, Muhammad etc.) zu treffen, die grundsätzliche Unvereinbarkeiten mit deutscher Identität implizieren. Das bedeutet nicht, dass es keine Spannungsfelder gäbe oder dass man diese nicht thematisieren solle – wichtig ist es aber, über diese so zu sprechen, dass die Lehrkraft ihre Schülerin oder ihren Schüler nicht implizit vor eine Entweder-oder-Entscheidung stellt, der sie in dem Alter nicht gewachsen sein können, sondern stets das Angebot gemischter kultureller Identitäten in voller Breite gelten lässt.

Vorschlag 3: Suchen Sie bei der Deutung von Schülerverhalten nach individuellen Faktoren statt nach einer abstrakten Kultur.

Selbst wenn man soziologisch sinnvoll über so etwas wie eine eindeutige Kulturzugehörigkeit sprechen könnte, wäre auch die Folgerung des kulturalistischen Kurzschlusses („Die Schülerin bzw. der Schüler denkt und lebt gemäß der fremden Kultur“) immer noch eine unzulässige Vereinfachung. Denn es sind nie nur tradierte Hochkulturen, die auf einen Menschen einwirken, sondern stets auch eine Reihe höchst individueller Faktoren, über die man als Außenstehender oft kaum etwas weiß. Darum ist hier ein Bewusstsein vom eigenen vorläufigen Nichtwissen als Lehrkraft weiterführender als der Versuch das Denken und Fühlen des Gegenübers durch logische Schlussfolgerungen zu „erraten“. Diese müssen vielmehr individuell in der Begegnung schrittweise erschlossen werden. Zu diesen individuellen Faktoren gehören die sozioökonomische Lage der Familie, ihr Bildungshintergrund, ihr Wohnort, das konkrete soziale Milieu, Migrationsvergangenheit, das Vorhandensein von Vorbildern, gute bzw. schlechte Erfahrungen mit der Gesamtgesellschaft, subjektiv wahrgenommene Lebensperspektiven, Grad der

⁹¹ Siehe hierzu die Sonderauswertung Islam 2015 des Religionsmonitors der Bertelsmann Stiftung, aus der hervorgeht, dass 90 Prozent der hochreligiösen sunnitischen Musliminnen und Muslime die Demokratie für eine gute Regierungsform befinden. Vgl. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): „Religionsmonitor. Sonderauswertung Islam 2015. Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick“. Online unter: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/51_Religionsmonitor/Zusammenfassung_der_Sonderauswertung.pdf; letzter Zugriff am 15.05.2017.

Anerkennung und Wertschätzung durch die Gesellschaft, Veranlagungen etc. Auch der Grad der Religiosität und ihre konkrete Umsetzung variiert stark unter Musliminnen und Muslimen, sodass manchmal Religion gar kein prägender Faktor mehr für die Lebensweise ist (wenn sie auch nominell immer noch ein wichtiger Identifikationsbegriff sein kann). Nicht zu vergessen sind entwicklungspsychologische Aspekte wie das Pubertätsalter und die allgemeine Identitätssuche im Jugendalter. All dies wird von Lehrkräften manchmal übersehen, wenn es um Probleme mit mutmaßlich muslimischen Schülerinnen und Schülern geht. Pointiert gesprochen: Theologie wird überschätzt, Testosteron unterschätzt. Auch dies ist eine Seite des kulturalistischen Kurzschlusses.

Keinesfalls soll problematisches Verhalten gegenüber Lehrkräften verharmlost oder gar toleriert werden. An dieser Stelle geht es nicht um die angemessene Reaktion auf ein solches Verhalten, sondern darum, wie die Motive für dieses Verhalten häufig gedeutet werden.

Bemerkenswerterweise stößt man auf den Kulturalismus vor allem dann, wenn Lehrkräfte versuchen, problematische Verhaltensweisen von mutmaßlich muslimischen Schülerinnen und Schülern zu erklären, während das Eintreffen von erwünschtem Schülerverhalten in der Regel nicht kulturalisiert wird. Man hört also selten einen Satz wie: „Die islamische Zivilisation hat wichtige Beiträge für unsere heutige Mathematik geleistet. Es ist kein Wunder, dass Ahmet der Klassenbeste in Mathe ist.“ Andererseits hört man in Gesprächen zwischen Lehrkräften durchaus mal Sätze der Art: „Wenn Sie türkische Jungs in der Klasse haben, müssen Sie als Frau schon mal damit rechnen, nicht respektiert zu werden.“ Während respektloses Verhalten von muslimischen Jungen gegenüber Lehrerinnen also immer wieder direkt mit muslimischer Kultur in Verbindung gebracht wird, gerät die Tatsache völlig aus dem Blick, dass die Mehrheit der muslimischen Jungen nicht durch ein solches Machoverhalten auffällt. Warum genügt dann letztere Erfahrung nicht um ersteres Pauschalurteil zu relativieren? Dieser Selektionseffekt ist vielleicht ein allgemeines Denkmuster, das der Sozialforscher Hacı-Halil Uslucan so zusammenfasst: „Die etablierte Mehrheitsgesellschaft identifiziert sich mit den besten ihrer Vertreter, die (neue) Minderheit wird aber mit den negativsten ‚Exemplaren‘ ihres kulturellen oder ethnischen Hintergrunds identifiziert.“⁹² Diese Identifikation wird stabilisiert und plausibilisiert durch die These von der „fremden“ und damit eigentlich auch unerwünschten Kultur. Aus dieser Beobachtung kann man sodann einen weiteren Vorschlag für die kritische Pädagogin/den kritischen Pädagogen ableiten:

Vorschlag 4: Bringen Sie unerwünschte Verhaltensweisen nicht mit Kultur in Verbindung.

Die kulturalistische Perspektive lässt nicht nur die Aussicht auf eine erfolgreiche Verhaltensänderung durch pädagogische Maßnahmen unwahrscheinlich wirken, sondern sie trägt im schulischen Diskurs auch maßgeblich zu einer Zementierung des Klischees von „fremder/islamischer Kultur“ als ständiger Problemquelle bei. Dabei hat der Junge aus dem Eingangsbeispiel vermutlich einfach nur so Fangen im Schulhof gespielt, wie er es aus seiner Freizeit mit seinen Freunden auf dem Spielplatz kannte. Darum hätte hier die Bitte der Lehrkraft genügt, auf dem Schulgelände vorsichtiger und zurückhaltender miteinander zu sein, begleitet von Hinweisen auf mögliche Gefahren. Ein respektloser Ton gegenüber Lehrerinnen wiederum könnte ein unreflektiertes Kompensationsverhalten für ausbleibende Erfolgserlebnisse darstellen und von schlechten Vorbildern abgekupfert sein, die weit von traditioneller Kultur entfernt sind. Hier muss das primäre Ziel der wechselseitig respektvolle Ton sein – ohne Bezugnahme auf vermeintliche Kulturdifferenzen. Und wenn schon Kultur ins Spiel kommen muss, etwa weil ein türkischstämmiger Schüler „seine Kultur“ als Begründung für sein Verhalten einbringt (was unwahrscheinlich ist), dann bietet sich im Gespräch vielleicht ein Hinweis folgender Art an: „Soweit ich weiß, genießen Lehrerinnen in der Türkei genau wie Lehrer einen sehr großen Respekt. Auch meine türkischen Schüler vor dir waren nie respektlos zu mir. Von dir wünsche ich mir das auch, so wie ich dich ja auch respektvoll behandle.“

⁹² Uslucan, Hacı-Halil: „Wie fremd sind uns die Türken?“. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) (Nr. 43/2011).
Online unter: www.bpb.de/apuz/59731/wie-fremd-sind-uns-die-tuerken-essay?p=all; letzter Zugriff am 15.05.2017.

Solche Umgangsformen suchen keine simplen Erklärungen von Fehlverhalten in spekulativer „fremder Kultur“, sondern stellen das erwünschte Verhalten in den Vordergrund, gehen von einer pädagogischen Unschuldsvermutung aus („Mein Gegenüber merkt nicht, wie sein Verhalten nach außen wirkt; darum helfe ich ihm dies zu erkennen“) und unterstellen ein gutes individuelles Entwicklungspotenzial. Zugleich verzichtet diese Perspektive, wenn sie auf erwünschtes Verhalten stößt, bewusst auf jegliche Ausnahmenrhetorik der Art: „Du bist nicht wie die anderen (Musliminnen und Muslime). Du bist eine Ausnahme.“ Denn diese würde implizieren, dass „die anderen“ an sich „schlecht“ sind, und dass Gut-Sein sich nicht mit der „anderen“ Teilidentität des Gegenübers verträgt. All dies projiziert (Vor-) Urteile über vermeintliche Kollektive auf das Individuum und ist kontraproduktiv für eine integrative Identitätsentwicklung. Auch hier gilt es, das Individuum wirklich als solches zu behandeln und nicht als Vertreter oder Überbieter vermeintlicher Kollektive. Aber dazu müssen muslimische Schülerinnen und Schüler schon auf der Ebene der Lehrerkonzepte radikal als Individuen gedacht werden – auch wenn der Reiz groß ist, diese über einen größeren kulturellen Zusammenhang erkennen und definieren zu wollen, über den wir aber oft nichts oder nur sehr wenig wissen können.

Schlusswort: Das Gemeinsame als solches aussprechen

Ein Kerngedanke dieses Artikels besteht in der Annahme, dass Individuen auch mit sehr unterschiedlichen Hintergründen auf menschlicher Ebene viel gemeinsam haben. Dazu gehört das Bedürfnis nach Anerkennung und Wertschätzung. Wie gezeigt, ist die Identitätsthematik für Jugendliche aus der muslimischen Minderheit ein höchst aktuelles und brisantes Thema und erfordert zur integrativen Identitätsentwicklung einen sensiblen Umgang mit identitätsrelevanten Begriffen und Symbolen durch Lehrkräfte. Die hier gemachten Vorschläge sollen eine inklusive Kommunikation unterstützen. Dazu gehört auch die geduldige Arbeit an einem Wir-Gefühl. Im Kontext von problematischen Erscheinungen, etwa bei der Thematisierung von Terroranschlägen beispielsweise des „IS“, kann dies befördert werden durch Lehreraußerungen der Art: „Heute müssen wir als friedliche Christen, Juden, Muslime und Konfessionslose zusammenstehen gegen den Terror der Fanatiker aus den Kreisen unserer eigenen Gesellschaften, egal ob sie ‚IS‘, Anders Breivik oder NSU heißen. Sie dürfen es nicht schaffen, uns zu spalten.“ In erfreulichen Themengebieten wie dem der Kulturleistungen der Menschheit hingegen können Lehrkräfte einen wertvollen Beitrag leisten, wenn es ihnen gelingt zu vermitteln, „daß das wahrhaft Verdienstliche sich dadurch auszeichnet, daß es der gesamten Menschheit angehört“⁹³ (Goethe).

⁹³ Zitiert nach: Takeda, Arata: „Wir sind wie Baumstämme im Schnee – Ein Plädoyer für transkulturelle Erziehung“. Münster, 2012: S. 81.

6.4 UMGANG MIT ABWERTUNGEN IM UNTERRICHT

(Felix Steinbrenner)

Felix Steinbrenner ist Fachreferent für Extremismusprävention und leitet die Stabsstelle „Demokratie stärken“ der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg in Stuttgart. Er hat Neuere und Neueste Geschichte und Wissenschaftliche Politik in Freiburg studiert. Seit 2010 arbeitet er für die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg.

Unterricht in der Schule ist eine komplexe Situation, in der sehr viel geschehen kann. Neben den unterrichtlichen Zielen haben Schulen einen aus Landesverfassung und Schulgesetz ableitbaren Auftrag zur Vermittlung von Werthaltungen bei Schülerinnen und Schülern. Doch wie weit reicht dieser Auftrag und – daraus abgeleitet – was bedeutet das für den Bereich Extremismusprävention? Die zentrale pädagogische und didaktische Frage für Schulen im Umgang mit Ungleichwertigkeitsvorstellungen ist weniger, ob extremistische Positionen vorliegen im Sinne von „aktiven Bestrebungen gegen die freiheitlich demokratische Grundordnung“. Es geht für Schulen und Lehrkräfte im Unterricht um die Frage, ob und wie es zu gruppenbezogenen Abwertungen kommt.

Diese gruppenbezogenen Abwertungen können über das Konzept der „Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“ (GMF) erfasst werden. GMF beschreibt Denkmuster der Ungleichwertigkeit von Menschen. Diese Denkmuster können in abwertende oder diskriminierende Verhaltensweisen münden, sind gleichzeitig aber oft in weniger starker Ausprägung als Vorurteile in weiten Teilen der Gesellschaft verankert.⁹⁴ Jugendliche befinden sich in der Schule in der Phase der Politisierung und Sozialisierung. Abwertende Äußerungen und Haltungen sollte man daher als änderbare und abhängige Variable verstehen, im Sinne Kurt Möllers als „Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen“⁹⁵, als empirisch nicht haltbare Zuschreibungen. Deren Ursachen können vielfältig sein und sind oft ein Spiegel der umgebenden Erwachsenenwelt. Schulen haben als Sozialisationsinstanzen den Auftrag, Jugendliche auf ihrem Weg zu mündigen Mitgliedern der Gesellschaft zu begleiten. Deswegen ist es wünschenswert, dass Lehrkräfte der Auseinandersetzung mit Abwertungen nicht ausweichen. Sie sollten auf diese Abwertungen auch im Unterricht reagieren, indem sie Position beziehen und als demokratische Vorbilder handeln, die Betroffene unterstützen und sich aktiv für die Menschenrechte und Grundrechte einsetzen.

Diese Handlungshilfe will Lehrkräfte aller Schularten, Fächer und Altersstufen anhand von Beispielen bestärken, Abwertungen nicht unkommentiert stehen zu lassen. Sie ist dabei eine Konkretisierung, der in Teilband 1 vorgeschlagenen „Pädagogik der Gleichwertigkeit von Menschen, in der eigene Haltungen und Einstellungen reflektiert werden können, ohne mit Schuldzuweisungen zu arbeiten.“⁹⁶

Die Haltungen der Lehrkräfte sollten sowohl Respekt und Wohlwollen gegenüber den Schülerinnen

⁹⁴ Siehe hierzu: Steinbrenner, Felix: „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit – eine Einführung“. In: Landesinstitut für Schulentwicklung u.a. (Hrsg.): Jugendliche im Fokus salafistischer Propaganda. Was kann schulische Prävention leisten? Teilband 1. Stuttgart, 2016: S. 42-46.

⁹⁵ Siehe hierzu: Hochschule Esslingen (Hrsg.): „Rückgrat stärken! Ein Fragen-Check zur Gestaltung von Angeboten der Jugendarbeit gegen Rechtsextremismus und Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen (PAKO)“. Esslingen, 2016. Online unter: www.boschstiftung.de/content/language1/downloads/Handreichung.pdf; letzter Zugriff am 15.05.2017.

⁹⁶ Steinbrenner, Felix und Beck, Stefanie: „Wege zu einer demokratischen Haltung in der Schule finden“. In: Landesinstitut für Schulentwicklung u.a. (Hrsg.): Jugendliche im Fokus salafistischer Propaganda. Was kann schulische Prävention leisten? Teilband 1. Stuttgart, 2016: S. 102.

und Schülern ausdrücken, als auch die Bereitschaft zur Selbstreflexion beinhalten. Um angemessen mit Abwertungen im Unterricht umgehen zu können, brauchen Lehrkräfte außerdem methodisches Handwerkszeug, das sie befähigt, sehr schnell Bearbeitungsstrategien anwenden zu können. Haltung und Handwerkszeug vermitteln und gewährleisten Handlungssicherheit.⁹⁷

Die hier skizzierten Reaktionsmöglichkeiten sind dabei kein Allheilmittel, sondern sollen als Orientierung gelten, da jede Unterrichtssituation einzigartig und Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler Individuen sind. Auch die Bewertung der jeweiligen Situation, die jeder Reaktion vorangehen muss, sollte man jedes Mal neu vornehmen. Die Leseart der unten folgenden Beispiele ist damit so: Wenn man eine Situation und die Funktionalität der Abwertung so einschätzt, dann kann man so handeln.

Die Reaktionsmöglichkeiten ersetzen außerdem nicht die langfristige unterrichtliche und schulische Bearbeitung von Abwertungen und Vorurteilen, sondern setzen als Intervention an der konkreten Situation an. Wie in Teilband 1 beschrieben, sollten alle Maßnahmen zur Bearbeitung von Abwertungen eingebettet sein in weitergehende präventive Maßnahmen einer aner kennenden Unterrichts- und Schulkultur, in der die in der Landesverfassung und dem Schulgesetz konkretisierten allgemeinen Bildungsziele erfüllt werden können.

Folgender Dreischritt für den proaktiven Umgang mit Abwertungen im Unterricht ist denkbar:⁹⁸

- Erkennen, dass man reagieren muss: Wahrnehmung der Abwertung
- Erkennen, worin die Herausforderung der Situation besteht: Funktionalität der Abwertung bewerten
- Reaktion auf die Abwertung und Abschätzung der Folgen

Beispiel 1: Im Unterricht werden die Menschenrechte behandelt. Lehrerin: „Der Unterschied zwischen Bürger- und Menschenrechten ist der, dass die Menschenrechte für alle Menschen gelten und die Bürgerrechte nur für die Bundesbürger.“ Ein Schüler fragt: „Gelten die Menschenrechte auch für Christen?“ Klasse: Lachen und Raunen. Lehrerin: „Wie ich schon sagte, Menschenrechte gelten für alle Menschen.“ Danach wird der Unterricht fortgesetzt.

- Wahrnehmen: Aberkennung der Menschenrechte für Christinnen und Christen, da im Vorfeld der universelle Charakter der Menschenrechte ausführlich behandelt wurde
- Funktionalität: Provokation und Herausforderung der Lehrkraft
- Reaktion: Stabilisierung der Situation, Handlungssicherheit zeigen, ohne auf die Provokation einzugehen

Beispiel 2: Im Technikunterricht haben die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe, in Gruppen einen Elektromotor zu bauen. In einer Gruppe ist ein Schüler, der offen homosexuell ist. Diese Gruppe arbeitet sehr konzentriert und schnell und befolgt die Bauanleitung genau. Der homosexuelle Schüler geht durch den Werkraum, um für seine Gruppe Bauteile zu holen. Beim Weg zurück ruft ein anderer Schü-

⁹⁷ Dieses Modell ist angelehnt an die Theorie des „pädagogischen Takts im Unterricht“. Vgl. Manen, Max von: „Herbart und der Takt im Unterricht“. In: Hopmann, Stefan und Riquarts, Kurt (Hrsg.): Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Weinheim, 1995: S. 61-80. Siehe auch: Müller, Hans-Rüdiger: „Zur Theorie des pädagogischen Takts“. In: Burghardt, Daniel (Hrsg.): Pädagogischer Takt. Theorie – Empirie – Kultur. Paderborn, 2015: S. 13-24.

⁹⁸ Das Schema sowie die Beispiele sind Varianten von echten Fallbeispielen der Professur für Didaktik der politischen Bildung der Universität Jena.

ler: „Dass Du Schwuchtel so etwas bauen kannst!“ Der Schüler antwortet mit einem Lächeln: „Genau.“ Die Lehrkraft spricht den homosexuellen Schüler im Vertrauen an und fragt ihn, ob er Unterstützung braucht. Der Schüler verneint.

- Wahrnehmen: Abwertung von homosexuellen Menschen durch die beleidigende Wortwahl und die stereotypisierende Zuschreibung
- Funktionalität: Abwertung eines Mitschülers, Aufwertung der eigenen Person durch Beleidigung einer konkreten Person
- Reaktion: Betroffene schützen oder in ihren Reaktionsmöglichkeiten unterstützen

Erste Ansprechperson sollte in diesem Fall die betroffene Person sein. Wichtig ist auch die Vertraulichkeit der Ansprache: Nicht alle von Abwertung betroffenen Menschen wollen diese Vorfälle in der Öffentlichkeit (vor der ganzen Klasse) besprochen wissen. Darüber hinaus kann es sein, dass Abwertungen nicht als solche wahrgenommen werden.

Beispiel 3: Die Schülerinnen und Schüler sollen einen Bundestagswahlkampf simulieren. Dafür gründen sie zwei Parteien. Die erste Partei fordert Verbesserungen im Nahverkehr. Die andere Partei fordert eine Verschärfung des Asylrechts. Bei der Präsentation argumentieren die Schülerinnen und Schüler dieser zweiten Partei aus eigener Erfahrung heraus mit Flüchtlingen aus der nahliegenden Gemeinschaftsunterkunft. Die würden beispielsweise Passantinnen und Passanten beleidigen und Autos zerkratzen. In Schweden liege der Ausländeranteil bei über 50 Prozent, was man in Deutschland unbedingt verhindern müsse. Die Lehrkraft widerspricht der falschen Vorannahme über den Ausländeranteil in Schweden sofort und fragt im weiteren Unterrichtsgespräch vor allem nach den eigenen Erfahrungen, die alle Schülerinnen und Schüler der Klasse mit geflüchteten Menschen gemacht haben.

- Erkennen: Abwertung von geflüchteten Menschen
- Funktionalität: Äußerung von authentischen Vorurteilen
- Reaktion: Informationen liefern, die das Vorurteil widerlegen, alternativ: Vorurteil benennen und die Auseinandersetzung für die nächste Stunde ankündigen (und vorbereiten) oder Rechercheaufträge als Hausaufgabe erteilen

Beispiel 4: Schülerinnen weisen am Beginn des Unterrichts die Lehrkraft darauf hin, dass einige Schüler des Kurses ständig das englische N-Wort verwenden würden. Die einzige Schwarze⁹⁹ Schülerin im Kurs äußert sich im Anschluss direkt dazu und verbittet sich die Benutzung dieses diskriminierenden Begriffes. Die Schüler beginnen daraufhin, sich zu verteidigen und verweisen dabei auf die Nutzung des Wortes in der Hip-Hop-Kultur. Sie selbst seien erklärte Hip-Hop-Fans und würden mit dem Begriff nichts Negatives oder Abwertendes verbinden, ganz im Gegenteil, er sei „cool“. Die Lehrkraft unterbindet die sich anbahnende Diskussion. Sie erklärt kurz den beleidigenden Charakter des N-Wortes und weist dabei auf den Unterschied von Absicht und Wirkung von Sprache hin.

- Erkennen: Die Abwertung erfolgt ohne Absicht
- Funktionalität: Jugendkulturelle Aneignung von Begriffen
- Reaktion: Informationen liefern, die über die Wirkung aufklären oder Rechercheaufträge als Hausaufgabe erteilen, Betroffene in ihren Anliegen ernst nehmen, die Mediation von Konflikten nicht in der Großgruppe durchführen

⁹⁹Die Großschreibung des Adjektivs entspricht der Selbstbezeichnung Schwarzer Menschen in Deutschland und zielt hier nicht auf die Hautfarbe, sondern ist als sozial-politische Kategorie zu verstehen.

6.5 ISLAM-DARSTELLUNG IM GESCHICHTSUNTERRICHT (Thomas Müller)

Thomas Müller ist Gymnasiallehrer für die Fächer Geschichte und Deutsch und Fachreferent für Geschichte am Landesinstitut für Schulentwicklung in Stuttgart.

Was und wie kann Geschichtsunterricht – zumindest mittelbar – dazu beizutragen, die Anfälligkeit für pauschalisierende oder gar menschenabwertende Haltungen zu verringern? Diese Frage wird im folgenden Beitrag am Beispiel der Islam-Darstellung in Geschichtsschulbüchern und im Geschichtsunterricht erörtert.

Geschichtsunterricht betreibt keine religiöse Selbstvergewisserung von Schülerinnen und Schülern. Seine Funktionen liegen, unter anderem, in der Schulung der Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit historischen Sachverhalten und der Vermittlung der Erkenntnis von Standortgebundenheit, insbesondere auch der eigenen, bei deren Analyse. Das Religiöse wird als historisch Gewordenes betrachtet, religiöse Schriften – auch von Religionen als göttlich geoffenbart angesehen – werden als historische Quellen betrachtet, denen kein kategorial anderer Status zukommt als anderen Texten. Entsprechend ist der Geschichtsunterricht dem kritischen Umgang mit diesen Quellen verpflichtet.

Die Vermittlung eines differenzierten Islam-Bildes richtet sich einerseits an nichtmuslimische Schülerinnen und Schüler. Bei dieser Zielgruppe (oftmals ohne Vorkenntnisse) ist es wichtig, dass antimuslimischen Ressentiments vorgebeugt wird. Andererseits sind auch die muslimischen Adressatinnen und Adressaten mit ihren vielfältigen religiösen, kulturellen und sozialen Hintergründen bei der Planung des Geschichtsunterrichts mitzubedenken. In ihren „Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis im Umgang mit muslimischen Jugendlichen“ in Band 1 dieser Handreichungsreihe weisen Müller/Nordbruch auf den zentralen Stellenwert der Vermittlung von Anerkennung und Zugehörigkeit gegenüber muslimischen Jugendlichen in der pädagogischen Arbeit hin. Durch Vorhaltungen, so die Autoren, würden eine Verteidigungshaltung und ein Zwang zur Selbstverteidigung erzeugt, welche in vielen Fällen in die Isolierung führten und so erst anfällig machten für Radikalisierung.¹⁰⁰

Es geht in diesem Aufriss also um Grundsatzfragen der Islam-Darstellung im Geschichtsunterricht sowie den diversitätssensiblen Umgang mit dem Thema im Unterricht. Der Blick richtet sich dabei auch auf den Niederschlag der Thematik in unterschiedlichen Bildungsplänen. Diese folgen gesellschaftlichen Entwicklungen und geben wiederum den Rahmen für die Gestaltung von Schulbüchern vor, die ihrerseits in ihrer individuellen Konzeption und Akzentuierung großen Einfluss auf die Unterrichtspraxis haben.

Der Historiker und Geschichtsdidaktiker Frank-Michael Kuhlemann warf zum Jahreswechsel 2015/16 in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ) einen illusionslosen Blick auf die religionsgeschichtlichen Kenntnisse deutscher Schülerinnen und Schüler (sowie Studierender) und beklagte das weitgehende Fehlen der religiösen Dimension historischen Lernens.¹⁰¹ Zwar gilt es hier, der Pauschalisierungsgefahr zu widerstehen, doch zeigt ein Blick in den baden-württembergischen Bildungsplan Geschichte 2004, dass die Kritik – gerade in Bezug auf die Geschichte des Islam – nicht von der Hand zu weisen ist.

¹⁰⁰ Vgl. Müller, Jochen und Nordbruch, Götz: „Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis im Umgang mit muslimischen Jugendlichen: Inhalte und pädagogische Haltungen“. In: Landesinstitut für Schulentwicklung u.a. (Hrsg.): Jugendliche im Fokus salafistischer Propaganda. Was kann schulische Prävention leisten? Teilband 1. Stuttgart, 2016: S. 104-107.

¹⁰¹ Vgl. Kuhlemann, Frank-Michael: „Ohne Religion wird es nicht gehen“. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 31.12.2015.

AL-ANDALUS ist der arabische Name für die muslimischen Herrschaftsbereiche in Spanien (Andalusien) ab dem 8. bis zum Ende des 15. Jahrhunderts. Die Zeit der muslimischen Herrschaft gilt als „islamische Blütezeit“, in der geistes- und naturwissenschaftliche Errungenschaften in interreligiöser Kooperation gefördert und tradiert wurden.

Bildungsplan Geschichte 2004

Die Lektüre ergibt zunächst den bemerkenswerten Befund, dass der Islam in diesem Bildungsplan überhaupt nicht explizit erwähnt ist. Unter „Formierung Europas im Mittelalter“ heißt es lediglich: Schülerinnen und Schüler können „Ursachen und Folgen der Kreuzzüge beschreiben und deren Bedeutung für die Formierung Europas beurteilen.“¹⁰² Unter „Daten und Begriffe“ ist noch zu vermitteln: „1095 Aufruf Papst Urbans zum Kreuzzug.“¹⁰³ Nichts findet sich im Bildungsplan 2004 hingegen zur Entstehung und Ausbreitung des Islam, zum Osmanischen Reich, zur arabischen (oder persischen) Kultur, zum Thema Kulturkontakt, zu al-Andalus oder zum Islam in der Frühen Neuzeit. Ein konstruktiver und differenzierter Zugang zur Geschichte des Islam war auf Basis des Plans von 2004 nicht vorgesehen.

Analyse europäischer Schulbücher

Eine vom Georg-Eckert-Institut für Schulbuchforschung in Braunschweig im Jahr 2010 veröffentlichte Analyse der Islam-Darstellung in europäischen Schulbüchern führt unter anderem die folgenden zentralen Ergebnisse an:¹⁰⁴

- Islam und Muslime würden fast ausschließlich im Kontext des Mittelalters dargestellt. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart bestehe eine Darstellungslücke.
- Das Alltagsverhalten von Musliminnen und Muslimen werde monokausal auf religiöse Vorgaben und Schriften zurückgeführt.
- Der Islam werde als „Gegenpart der Konstruktion europäischer Identität“¹⁰⁵ konstruiert. So werde etwa die friedliche Koexistenz von Christentum und Islam auf dem Balkan weitgehend ausgeblendet. Dies begünstige die Wahrnehmung von Musliminnen und Muslimen als religiös markiertem Kollektiv außereuropäischer „Anderer“.
- Die Islam-Darstellung neige zur Homogenisierung. Innermuslimische Heterogenität (z. B. unterschiedliche islamische Reiche, unterschiedliche Strömungen, geografische Eigenheiten) werde selten zur Kenntnis genommen oder problematisiert.
- Es werde nicht hinreichend unterschieden zwischen Islam als religiösem Modell und muslimisch geprägten kulturellen und politischen Praxen.
- Der Fokus liege auf der gewaltsamen Expansion als einem besonderen Charakteristikum des Islam unter Bezugnahme auf den Dschihad und die frühe Expansion des islamischen Reichs. Die Darstellung aktueller Ausprägungen des Islam sei oft mit gewalttätiger Bedrohung verknüpft.
- Beispiele für Demokratisierungs- und Säkularisierungstendenzen oder fundamentalismuskritische Positionen innerhalb muslimisch geprägter Gesellschaften würden weitgehend ausgeblendet.

Bezüglich der Wirkung dieser Darstellungsmuster in Schulbüchern auf die Schülerinnen und Schüler kritisiert die Studie des Georg-Eckert-Instituts, nichtmuslimische Schülerinnen und Schüler würden am Islam so vor allem das Trennende wahrnehmen und nicht gegen muslimfeindlichen Populismus

¹⁰² Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): „Baden-Württemberg Bildungsplan 2004. Bildungsstandards für Geschichte“. Stuttgart, 2004: S. 11.

¹⁰³ Ebd.

¹⁰⁴ Untersucht wurden 24 Schulbücher aus Deutschland, Österreich, Spanien, Frankreich und England (Erscheinungsjahre 2005 bis 2010). Vgl. Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung (Hrsg.): „Keine Chance auf Zugehörigkeit? Schulbücher europäischer Länder halten Islam und modernes Europa getrennt“. Braunschweig, 2011: S. 6-18. Online unter: http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/172/Islamstudie_2011.pdf; letzter Zugriff am 15.05.2017.

¹⁰⁵ Ebd., S. 7.

immunisiert werden: „Mangelnde Differenzierung und die Kollektivierung von Musliminnen und Muslimen können einer Form von ‚kulturellem Rassismus‘ Vorschub leisten, der die religiöse Differenz als unveränderlich begreift.“¹⁰⁶ Muslimische Schülerinnen und Schüler auf der anderen Seite erhielten darüber hinaus kaum Angebote, „sich europäisch zu identifizieren und von anderen als europäisch wahrgenommen zu werden.“¹⁰⁷

Damit, so die Kritik, lieferten die untersuchten Schulbücher sowohl nichtmuslimischen als auch muslimischen Adressatinnen und Adressaten ein Arsenal distanzierender bzw. diskriminierender Stereotypen und könnten in Isolierung und Rechtfertigungsdruck muslimischer Schülerinnen und Schüler münden. Nichtmuslimischen Lernenden wiederum werde so die Chance verwehrt, sich ein differenziertes, aber auch kritisches Bild des Islam anzueignen.

Ein – bei aller Notwendigkeit zur didaktischen Reduktion – differenzierter und sensibler Umgang mit der Thematik im Geschichtsunterricht kann vor dem Hintergrund dieses problematischen Szenarios doppelt präventiv wirken. Auf der Basis der zusammengefassten Befunde entwickelt die Georg-Eckert-Studie eine ganze Reihe von Empfehlungen die sich auf zwei Grundforderungen reduzieren lassen:¹⁰⁸

- Europa und Islam sollten nicht als Gegenpole konstruiert, hingegen sollte auf die wechselseitige Beeinflussung und Verwobenheit Bezug genommen werden (z. B. durch Behandlung des Islam in Südosteuropa, der Beiträge muslimischer Zivilisationen zur europäischen Entwicklung, Darstellung der Beteiligung von Juden, Christen und weiteren Gruppen an der Entwicklung muslimischer Zivilisationen, transkulturelle Persönlichkeiten wie Friedrich II., Moses Maimonides etc.).
- Der Islam sollte in seiner Vielfalt politischer, religiöser und kultureller Praxen behandelt werden. Dies schließt auch weibliche Gelehrte, muslimische Politikerinnen und säkulare Stimmen in muslimisch geprägten Gesellschaften mit ein.

Neue Entwicklungen

Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik haben das skizzierte religionsgeschichtliche Vakuum wahrgenommen und steuern auf verschiedenen Ebenen dagegen. Dies zeigen aktuell etwa der im September 2016 in Hamburg durchgeführte Historikertag zu „Glaubensfragen“ und der Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten zum Thema „Gott und die Welt. Religion macht Geschichte“ in der Wettbewerbsrunde 2016/17. Vor dem Hintergrund der eingangs aufgezeigten Lage fordert Frank-Michael Kuhlemann eine Zielsetzung, die auch für den Geschichtsunterricht gelten kann:

*„Religionsgeschichtlich müsste es um die Herausarbeitung derjenigen religiösen Traditionen gehen, die das konfliktfreie Zusammenleben von Menschen behindert oder begünstigt haben und deren Erörterung einen Beitrag verspricht, in der künftig 'einen Welt' nicht nur voneinander zu wissen, sondern einander zu verstehen und zu einem respektvollen Miteinander zu finden.“*¹⁰⁹

Keinesfalls soll hier einem unkritischen Umgang mit dem Islam das Wort geredet werden. Kriegerische Aspekte, die mit dem Islam verknüpft sind, müssen genauso kritisch beleuchtet werden wie in christlichem oder sonstigem Kontext.

Das PRÄVENTIONSANLIEGEN muss seinerseits sowohl den Salafismus als auch islamophobe Einstellungen adressieren.

¹⁰⁶ Ebd., S. 3.

¹⁰⁷ Ebd., S. 22.

¹⁰⁸ Vgl. Ebd., S. 22-24

¹⁰⁹ Kuhlemann, Frank-Michael: „Ohne Religion wird es nicht gehen“: S. 7.

Der Bildungsplan Geschichte 2016 (Gymnasium und Sekundarstufe I)

Der baden-württembergische Bildungsplan Geschichte stellt mit der Fassung von 2016 dem Vakuum von 2004 eine zeitgemäße Neukonzeption der Islam-Darstellung gegenüber und bietet eine gute Basis zur differenzierten und konstruktiven Behandlung des Islam. Die Arbeit am Thema setzt auf verschiedenen Ebenen des Bildungsplans an, beginnend bei den Leitperspektiven bis hinein in die Verästelungen der inhaltsbezogenen Kompetenzen aller Schularten und Jahrgangsstufen.

Ein gegenüber dem bisherigen Ansatz deutlicher herausgearbeitetes Vorgehen ergibt sich bereits durch die Vorgaben der Leitperspektive „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“. Kernanliegen der Leitperspektive ist es, Respekt sowie die gegenseitige Achtung und Wertschätzung von Verschiedenheit als auch die Fähigkeit zum interkulturellen und interreligiösen Dialog zu fördern. Schülerinnen und Schüler sollen fachübergreifend in den Stand gesetzt werden, sich mit anderen Identitäten zu befassen und so ihr Bewusstsein für ihre eigene Identität zu schärfen. Dies gilt für christlich, muslimisch und jüdisch sozialisierte Schülerinnen und Schüler selbstverständlich ebenso wie für atheistisch geprägte Lernende und Angehörige anderer Religionen.¹¹⁰

Der Bildungsplan für das Fach Geschichte realisiert diesen Anspruch in komplexer Weise: Im entwickelten Kompetenzmodell sind die Auseinandersetzung mit verschiedenen Kulturen sowie deren Geschichte und Geschichtsbildern und das Aufeinandertreffen verschiedener Deutungsmuster als Teil der prozessbezogenen Orientierungskompetenz verankert. Schülerinnen und Schüler lernen „die eigene Kultur mit anderen Kulturen in ihrer historischen Bedingtheit vergleichen und bewerten (Identität, Alterität)“ sowie „eigene und fremde Wertorientierungen erklären und überprüfen“. Von besonderer Bedeutung ist auch, „Deutungen aus verschiedenen Perspektiven erkennen, vergleichen und beurteilen“¹¹¹ zu lernen und dabei insbesondere das Prinzip der Standortgebundenheit (auch der eigenen) zu verstehen.

Das in den inhaltsbezogenen Kompetenzen den Bildungsplan durchziehende System der **„Fenster zur Welt“** kann dazu funktionalisiert werden, Religionsgeschichte als Verflechtungsgeschichte darzustellen:

„Die einen ‚Fenster‘ ergänzen den europäischen Blickwinkel in vergleichender Perspektive immer wieder durch einen Blick auf außereuropäische Zivilisationen und Kulturen. Sie stellen Europa an geeigneten Stellen in den globalen Kontext, sodass das Eigene auf der Folie des Fremden als ähnlich oder anders und gleichzeitig schärfer wahrgenommen und in größere Zusammenhänge eingeordnet werden kann. Solche globalgeschichtlichen Perspektivenwechsel bieten zudem in einer durch Migration geprägten Gesellschaft den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, im Unterricht ihre eigene Herkunftsgeschichte beziehungsweise die ihrer Familie kennenzulernen.“¹¹²

¹¹⁰ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV)“. Online unter: www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_LP_BTIV; letzter Zugriff am 15.05.2017.

¹¹¹ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: „Orientierungskompetenz Geschichte“. Online unter: www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_G_PK_04; letzter Zugriff am 15.05.2017.

¹¹² Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: „Bildungswert des Faches Geschichte“. Online unter: www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_G_LG; letzter Zugriff am 15.05.2017.

Andererseits ermöglichen diese „Fenster zur Welt“ auch „einen Blick auf Formen großräumiger Integration, die bereits vor dem Beginn der eigentlichen Globalisierung im engeren Sinne bestanden haben. Das können zum Beispiel Imperien (Rom oder China), Religionen (Christentum oder Islam) oder Fernhandelsverbindungen (zum Beispiel die Seidenstraße) sein.“¹¹³

Am Beispiel des Bildungsplans für die Sekundarstufe I soll exemplarisch der neue Zugriff auf das Thema Islam-Darstellung (im größeren Kontext einer Verflechtungsgeschichte) insbesondere innerhalb der „Fenster zur Welt“ verdeutlicht werden. Es handelt sich um einen Kursus, der vielfältige Anknüpfungen und Wiederaufnahmen ermöglicht. In der folgenden Auflistung sind aus Gründen der Übersichtlichkeit lediglich die Inhalte genannt.

- Bildungsstandards 6 (Fenster zur Welt): Die Entstehung und Ausbreitung des Islam sowie Einflüsse der islamischen Kultur in Europa
- Bildungsstandards 9 (Fenster zur Welt): Ursachen und Folgen der Kreuzzüge (Niveaustufe GME), Bedeutung Jerusalems für Juden, Christen und Muslime (Niveaustufe M und E)
- Bildungsstandards 9 (Fenster zur Welt): Expansion des Osmanischen Reiches und ihre Folgen für das frühneuzeitliche Europa
- Bildungsstandards 9: Imperialismus am Beispiel Afrikas. Hier ist ein expliziter Blick auf Nordafrika möglich
- Bildungsstandards 10: Nahostkonflikt im Kontext der Dekolonisierung
- Bildungsstandards 10: Ein aktueller Konflikt aus historischer Perspektive im Kontext des Dekolonisierungsprozesses beurteilen (z. B. „11. September“, Islamismus, *failed state*, ethnische Minderheit)

Nur aus dem Fenster hinauszuschauen, verbürgt noch keine Multiperspektivität! Dass der Fenster-Ansatz aber die konsequente Einübung der Fähigkeit zum Perspektivwechsel ermöglicht, wird am Beispiel des (im Lichte der aktuellen Ereignisse freilich stark teleologisch formulierten) Themen- bzw. Kompetenzbereichs „Osmanisches Reich und Türkei – vom islamischen Imperium zum säkularen Nationalstaat“ (Gymnasium, Standard 10) deutlich.¹¹⁴ Selten greifen Geschichte und Gegenwart so stark ineinander wie an dieser Stelle. Ein vielversprechender Ansatz ist es zudem, das „Fenster zur Welt“ hier explizit in ein „Fenster nach Westen“ umzukehren: Welche Perspektiven ergeben sich? Der säkulare westeuropäische Staat als Modell (nach Atatürk)? Europa als Zielland von (Arbeits-)Migration? Mit dem Kompetenzbereich werden so die komplexen Beziehungen zwischen dem Osmanischen Reich und dem westlichen (!) Europa zum Gegenstand gemacht. Hier wird nicht nur das Fenster aufgemacht und hinausgeschaut, sondern ein echter Perspektivwechsel vollzogen. Der Blick wird heuristisch von außen auf Deutschland und Europa gerichtet. Dies trägt wesentlich zum Verständnis und zur Einordnung der jeweils aktuellen politischen Entwicklungen, im Verhältnis etwa der Türkei zu Deutschland bzw. zur Europäischen Union, bei.

¹¹³ Ebd.

¹¹⁴ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: „Osmanisches Reich und Türkei – vom islamischen Imperium zum säkularen Nationalstaat“. Online unter: www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_G_IK_9-10_06_00; letzter Zugriff am 15.05.2017.

Abschließend einige zusammenfassende Anregungen für die Praxis des Geschichtsunterrichts:

- Es ist das Bild eines differenzierten Islam zu entwerfen. Dies betrifft die religiösen Strömungen und Schulen (Sunniten, Schiiten etc.) und damit verbunden auch das Verhältnis von Religiosität und säkularen Elementen.
- Islam und Deutschland bzw. Islam und Europa sollten nicht als dichotome Einheiten, sondern als unabgeschlossene, sich entwickelnde Phänomene mit wechselnden Schnittmengen in Geschichte und Gegenwart dargestellt werden. Pauschale Formulierungen wie „Der Islam gehört zu Deutschland“ oder „Der Islam gehört nicht zu Europa“ müssen in ihrem jeweiligen politischen bzw. propagandistischen Funktionszusammenhang sprach- und ideologiekritisch analysiert werden.
- Die Geschichte „des Islam“ sollte nicht primär als Konfliktgeschichte (Frontstellung gegen Europa) geschrieben und erzählt werden. Auch die Geschichte der Kreuzzüge kann im größeren Kontext der Kulturbeggnung aufgehoben werden. Kulturkontakt ist nicht auf Kreuzzüge, Kulturtransfer nicht auf Kaffeeimport nach Europa beschränkt.
- Multiperspektivität ist bei der Auswahl von Quellen wie auch bei der Formulierung von Arbeitsaufträgen sinnvoll. Darstellungen von muslimischen Autorinnen und Autoren (zeitgenössische Quellen, aber auch moderne Sekundärliteratur) sollten einbezogen werden.
- Irritation statt Provokation: Geschichtsunterricht dient der Herausbildung von kultureller Identität. Er ergänzt eigene Sichtweisen um fremde Perspektiven. Solche überraschenden oder irritierenden Blickwinkel können positiv zur Veränderung des eigenen Standpunktes beitragen. Dies ist auch in religionsgeschichtlichen Kontexten möglich. Hingegen können Provokationen (bzw. tatsächliche oder wahrgenommene Grenzübertretungen) in religiösen Fragen zu Verhärtung von Positionen führen. Sie sind nicht geeignet, die Bereitschaft zur Überprüfung eigener Standpunkte zu stärken. Auf die komplexe Problematik der Muhammad-Karikaturen sei in diesem Zusammenhang lediglich verwiesen.
- Der Prophet Muhammad hat für Musliminnen und Muslime Vorbildfunktion. Die Art und Weise der Darstellung der historischen Figur hat somit Auswirkungen auf Identifikationsprozesse von Kindern und Jugendlichen – positiv wie negativ. Dies sollte bei der Planung des Unterrichts berücksichtigt werden.
- Arbeitsaufträge sollten nicht exklusiv formuliert, muslimische Schülerinnen und Schüler als Akteure miteinbezogen werden (nicht: „Befrage deine muslimischen Mitschülerinnen und Mitschüler“).

Erfreulicherweise vollzieht die neue Generation von Geschichtsbüchern den skizzierten Paradigmenwechsel mit, doch sind problematische Darstellungen nie gänzlich auszuschließen. Sind Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler erst einmal hierfür sensibilisiert, können auch die Unterrichtsmedien selbst auf der Metaebene zur Grundlage der Betrachtung gemacht werden. Dies betrifft stereotype Bilder genauso wie pauschalisierende Bezeichnungspraxen. Aufgabenstellungen und Materialien in Büchern können so Gegenstand einer kritischen Analyse durch die Lernenden werden: Gibt es Pauschalisierungen, Diskriminierungen, problematische Bezeichnungen? Wie funktionieren derlei Mechanismen und wie wirken sie?

