

Jugendliche im Fokus salafistischer Propaganda

Was kann schulische Prävention leisten? – Teilband 1 –



Landeszentrale für politische Bildung
Baden-Württemberg



Landesinstitut
für Schulentwicklung



Baden-Württemberg

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT

IMPRESSUM

REDAKTION:

Sybille Hoffmann (Landesinstitut für Schulentwicklung)
Ursula Adrienne Krieger (Mosaik Deutschland e. V.)
Felix Steinbrenner (Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg)

BEIRAT:

Stefanie Beck (Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg)
Frank Buchheit (Landeskriminalamt Baden-Württemberg)
Ibrahim Ethem Ebrem (Mosaik Deutschland e. V.)
Dr. Hussein Hamdan (Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart)

AUTORINNEN UND AUTOREN:

Stefanie Beck (Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg)
Frank Buchheit (Landeskriminalamt Baden-Württemberg)
Ibrahim Ethem Ebrem (Mosaik Deutschland e. V.)
Prof. Dr. Aladin El-Mafaalani (Ruhr-Universität Bochum)
Andreas Foitzik (BruderhausDiakonie Reutlingen)
Michaela Glaser (Deutsches Jugendinstitut e. V.)
Prof. Dr. Mechtild Gomolla (Helmut-Schmidt-Universität Hamburg)
Dr. Hussein Hamdan (Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart)
Dr. Maruta Herding (Deutsches Jugendinstitut e. V.)
Sybille Hoffmann (Landesinstitut für Schulentwicklung)
Dr. Benno Köpfer (Landesamt für Verfassungsschutz Baden-Württemberg)
Ursula Adrienne Krieger (Mosaik Deutschland e. V.)
Joachim Langner (Deutsches Jugendinstitut e. V.)
Isabell Liebig
Dr. Jochen Müller (Ufuq.de)
Dr. Götz Nordbruch (Ufuq.de)
Katja Schau (Deutsches Jugendinstitut e. V.)
Jun. Prof. Dr. Jörg Imran Schröter (Pädagogische Hochschule Karlsruhe)
Felix Steinbrenner (Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg)

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
Bonifatius GmbH, Druck – Buch – Verlag

DISCLAIMER:

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

AUFLAGE: 20.000 Exemplare

Mai 2016

Inhalt

1	Vorwort	5
2	Einleitung <i>Sybille Hoffmann</i>	6
3	Lebenswelten und Identitäten muslimischer Jugendlicher	11
3.1	The kids are alright <i>Dr. Jochen Müller</i>	12
3.2	Muslime in Deutschland. Lebenswelten und Jugendkulturen <i>Dr. Jochen Müller, Dr. Götz Nordbruch</i>	15
3.3	„Da sind wir quasi Punks!“ Facetten der Religiosität von muslimischen Jugendlichen <i>Dr. Götz Nordbruch</i>	21
4	Prävention an der Schule	25
4.1	Bildung – Prävention – Intervention. Klärungsversuche im Bereich der „Islamfeindlichkeit“ und „Islamismusprävention“ <i>Frank Buchheit</i>	27
4.2	Wie kann pädagogische Prävention von Islamismus bei Jugendlichen gelingen? Erste Erfahrungswerte aus der Praxis <i>Katja Schau</i>	32
4.3	„Sicherheitspolitisches Präventionstool“ und/oder Umsetzung der Verfassung zur „Förderung religiöser Identität“? – Islamischer Religionsunterricht in Baden-Württemberg <i>Jun. Prof. Dr. Jörg Imran Schröter</i>	38
5	Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit	41
5.1	Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit – eine Einführung <i>Felix Steinbrenner</i>	42
5.2	Ein „mehr oder minder informierter Verdacht“: Antisemitische Einstellungen unter Jugendlichen aus muslimisch geprägten Sozialisationskontexten <i>Ursula Adrienne Krieger</i>	47
6	Diskriminierungserfahrungen muslimischer Jugendlicher in Gesellschaft und Schule	53
6.1	Von der Schwierigkeit, in der Schule über Rassismus zu sprechen <i>Andreas Foitzik</i>	54
6.2	„Wir und die Anderen“ – die Konstruktion von Musliminnen und Muslimen zu Fremden <i>Dr. Hussein Hamdan</i>	58
6.3	Barrieren auflösen und Teilhabe gestalten: Institutionelle Schulentwicklung als Antwort auf die Bildungserfordernisse der Migrationsgesellschaft. Von einer „Reparaturpädagogik“ zur gerechtigkeitsorientierten Schulentwicklung <i>Prof. Dr. Mechthild Gornolla</i>	62

7	Die Attraktivität der salafistischen Ideologien	67
7.1	Versuch einer Begriffsbestimmung: Islam – Islamismus: eine schwierige Grenzziehung zwischen religiöser Überzeugung und politischer Ideologie <i>Dr. Benno Köpfer</i>	68
7.2	Junge Menschen und gewaltorientierter Islamismus – Forschungsbefunde zu Hinwendungs- und Radikalisierungsfaktoren <i>Dr. Maruta Herding, Joachim Langner, Michaela Glaser</i>	72
7.3	„Der Islam, den Du kennst, ist falsch“ – Wie salafistische Gruppierungen die Welt erklären <i>Ibrahim Ethem Ebrem</i>	77
7.4	Wenn Konformität zur Rebellion wird – Der Salafismus als jugendkulturelle Provokation <i>Prof. Dr. Aladin El-Mafaalani</i>	82
7.5	„Call of Duty“ – Westliche Frames zur Rekrutierung der Jugend durch den „IS“ <i>Isabell Liebig</i>	86
8	Handlungsstrategien für Lehrkräfte	91
8.1	Rassismuskritische Ansätze in der Pädagogik <i>Andreas Foitzik</i>	92
8.2	Wege zu einer demokratischen Haltung in der Schule finden <i>Felix Steinbrenner, Stefanie Beck</i>	101
8.3	Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis im Umgang mit muslimischen Jugendlichen: Inhalte und pädagogische Haltungen <i>Dr. Jochen Müller, Dr. Götz Nordbruch</i>	104
9	Fazit und erste Schritte – Anregungen für die Implementation eines Präventionskonzept an der eigenen Schule <i>Sybille Hoffmann</i>	109
10	Unterstützungsangebote für Lehrkräfte – ein Überblick	121

„Nein, ich bin nicht Charlie!“ – Aussagen wie diese können Lehrkräfte in Deutschland in Sorge versetzen. Wie ist so eine Aussage zu verstehen? Als jugendliche Provokation, als Ausdruck einer muslimischen Identität, als Wunsch nach Akzeptanz oder schon als Beginn eines Prozesses der Hinwendung zum Salafismus oder zum islamistischen Terrorismus? Viele Lehrkräfte sind unsicher, müssen aber reagieren.

Die vorliegende Handreichung stellt den ersten Teilband einer insgesamt zweiteiligen Publikation zur schulischen Prävention im Bereich Salafismus dar. Während der zweite Teilband konkrete Vorschläge, Unterrichtskonzepte, Lernmaterialien und Praxisbeispiele der Schul- und Unterrichtsentwicklung beinhaltet, möchte Teil I eine grundlegende Einführung in die Thematik geben. Dies ist angesichts der Aktualität und Komplexität des Themas ein hoher Anspruch; für die Leserinnen und Leser sicherlich eine große Herausforderung. Wer aber in der Begegnung mit Schülerinnen und Schülern kompetent urteilen möchte, mit diesen über die brisante Thematik ins Gespräch kommen und/oder ganz allgemein die Annäherung an salafistische Positionen verhindern möchte, braucht ein grundlegendes Basiswissen, das über die gängigen Presseartikel hinausgeht.

Ohne die Kenntnis maßgeblicher Begrifflichkeiten, Hintergründe und Zusammenhänge und eine damit einhergehende Reflexion der eigenen Position kann schulische Prävention in diesem Bereich nicht gelingen, mögen die Unterrichtskonzepte und Lern-

materialien noch so gut aufbereitet sein. In diesem Sinne versteht sich der erste Teilband als Angebot, das eigene Wissen gezielt zu erweitern, um den pädagogischen Herausforderungen kompetent begegnen zu können.

Das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg hat die Erarbeitung der Handreichung angeregt und in Auftrag gegeben. Die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg und das Landesinstitut für Schulentwicklung haben in fruchtbarer Kooperation die Konzeption und redaktionelle Begleitung übernommen. Bei der Entwicklung des Gesamtkonzepts wurde bewusst darauf Wert gelegt, dass muslimische und nicht-muslimische Perspektiven gleichermaßen berücksichtigt wurden.

Dank gilt den Autorinnen und Autoren, die sich mit ihren unterschiedlichen Hintergründen und Perspektiven an dieser Handreichung beteiligt haben. Die Artikel spannen einen weiten Bogen, um ein möglichst umfassendes Bild dieses komplexen Themas zu zeichnen.

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 der Islamwissenschaftlerin und Lehrerin Ursula Adrienne Krieger, die das Redaktionsteam durch ihre fachlichen und pädagogischen Kompetenzen bereichert hat.

2 Einleitung (Sybille Hoffmann)

Der Angriff auf das Satiremagazin Charlie Hebdo und die Novemberattentate von Paris von 2015 haben der europäischen Öffentlichkeit ihre eigene Verwundbarkeit in zuvor ungekanntem Ausmaß vor Augen geführt. Die Anschläge von Brüssel vom März 2016 haben gezeigt, dass der Terror endgültig im Zentrum Europas angekommen ist. Die Gefahrenlage wird von Sicherheitsbehörden nach wie vor groß eingeschätzt.

Die Tatsache, dass junge Menschen, die in Westeuropa geboren und aufgewachsen sind, sich terroristischen Gruppierungen angeschlossen haben, um das eigene Land im Namen des Islam mit Blut und Terror zu übersäen, ist verstörend und macht zunächst hilflos. Die Frage nach den Ursachen einer solchen Hinwendung zur Gewalt beinhaltet immer auch die Suche nach möglichen Gegenstrategien. Dass offensichtlich zwei der Attentäter vom November 2015 aus Syrien über Griechenland in die EU eingereist sind, befeuert die Befürchtungen eines importierten Terrorismus und lassen Rufe nach Schließung der Grenzen, Flüchtlingskontingenten und einer Einschränkung des Grundrechts auf Asyl lauter werden. Der Import des Islams durch Geflüchtete aus dem Nahen Osten berge Gefahren für die demokratische Grundordnung Europas; die Forderung nach Anpassung an europäische Werte und Normen wird zunehmend vehementer geäußert und die Leitkulturdebatte erlebt in Deutschland wieder eine Renaissance.

Gleichzeitig verweisen die Biografien von Terroristinnen und Terroristen auf medienwirksame Geschichten von Jugendlichen, die von der Schulbank heimlich nach Syrien und in den Irak ausgereist sind, um sich dem „IS“ anzuschließen, auf eine sehr viel unangenehmere Wahrheit: Religiös begründeter Extremismus ist beileibe kein außereuropäisches Problem, das man sich durch die Schließung der europäischen Außengrenzen vom Leibe halten kann. Junge Menschen aus London, Berlin oder Paris, die der eigenen Heimat den Krieg erklären und es als ihre heilige Pflicht ansehen, möglichst viele Menschen mit in den eigenen Märtyrertod zu nehmen, führen uns allen vor Augen: Terrorismus ist auch ein hausgemachtes Problem (*home-grown terrorism*).

Die Täterinnen und Täter haben europäische Kindergärten und Schulen durchlaufen und dort europäische Werte vermittelt bekommen. Diese Tatsache würde man gerne verdrängen, denn sie löst Unbehagen aus und die Frage nach dem „Warum“ zielt mitten ins Herz des europäischen Selbstverständnisses: Hat all dies vielleicht auch etwas mit uns selbst zu tun?

Die Frage nach möglichen Ursachen und Gegenstrategien wird derzeit in Politik, Medien und der Öffentlichkeit fortlaufend diskutiert. Insbesondere die Rolle von Schulen bei der Vermeidung und Früherkennung von sogenannten Radikalisierungsprozessen wird immer wieder betont, ohne dass hinreichend geklärt wird, welche Handlungsfelder schulische Prävention denn überhaupt umfassen kann.

Zunächst einmal sei hervorgehoben, dass die Prävention demokratiegefährdender und menschenverachtender Einstellungen eine gesamtgesellschaftliche und keine ausschließlich pädagogische Aufgabe ist. Darüber hinaus betrifft sie grundsätzlich ALLE Formen von antidemokratischen Ideologien, ganz gleich, ob diese im politischen, religiösen oder sektiererischen Gewand auftreten. Diese Aufgabe allein den Lehrkräften zuzuweisen wäre nicht nur eine ungemeine Überforderung einer Berufsgruppe, die ohnehin schon vielfältige gesellschaftliche Aufgaben übernommen hat, sondern würde der komplexen Dimension der Problematik in keiner Weise gerecht werden. Hier ist die Zivilgesellschaft als Ganzes genauso gefordert wie die Politik, Medien und Sicherheitsbehörden. Die Entwicklung eines nachhaltigen Konzepts unter Einbeziehung aller Akteure ist dringend geboten und darf mitnichten nur den Schulen aufgebürdet werden.

Schule im Speziellen kann aber auf mehreren Ebenen dazu beitragen, Jugendliche gegen die Hinwendung zu menschenfeindlichen Ideologien stark zu machen. Dabei gilt es, sich ins Bewusstsein zu rufen, dass Lehrkräfte gewissermaßen die Mitte der Gesellschaft verkörpern und wie kein anderer Berufsstand an der Schnittstelle zwischen Vergangem und Zukünftigem stehen. Über Lehrkräfte

werden nicht nur Wissen und Handlungskompetenzen weitergegeben, sondern anhand ihres Umgangs mit Themen und Problemen erfahren Kinder und Jugendliche, wie wir als Gesellschaft miteinander umgehen und uns gemeinsamen Herausforderungen stellen. Prävention an der Schule setzt also in erster Linie bei den Lehrkräften an.

In der vorliegenden Handreichung finden sich im Zusammenhang mit dem Präventionsbegriff unterschiedliche Unterbegriffe, die mit unterschiedlichen Systematisierungen zusammenhängen. Diese sollen im Folgenden kurz erläutert werden: Mit dem Fokus auf die **Zielgruppe** spricht man von **universeller Prävention** (Zielgruppe: alle Lernenden) in Abgrenzung zur **selektiven Prävention**, deren Maßnahmen sich an bestimmte Zielgruppen richten, deren Lebenssituation als belastet gilt und/oder die als potentiell gefährdet eingeschätzt werden.

Es lässt erahnen, dass dies immer auch die Gefahr einer negativen Markierung bzw. Stigmatisierung der betreffenden Zielgruppe bergen kann. Kategorisiert man nach einzelnen **Themenfeldern**, so grenzt man **allgemeine Prävention** von der **spezifischen (oder speziellen) Prävention** ab. Im ersten Fall werden grundlegende Inhalte und Kompetenzen vermittelt (z. B. die Rolle der Religion im Staat), im zweiten Fall werden spezifische Themenfelder herausgegriffen und bearbeitet (z. B. Salafismus). Im Untertitel der Handreichung wird ganz bewusst die Frage nach den Möglichkeiten bzw. Chancen und Grenzen schulischer Präventionsarbeit im vorliegenden spezifischen Themenbereich gestellt: Was kann und muss schulische Prävention in diesem Kontext beitragen und wo sind die Grenzen dessen, was Lehrkräfte leisten können, sollen oder gar dürfen?

Zunächst einmal braucht es Einvernehmen darüber, welchen Einstellungen und Haltungen an der Schule überhaupt vorgebeugt werden soll. Was fällt beispielsweise unter pubertäre Provokation, Rebellion

und/oder jugendtypische Suchbewegungen und wo beginnen problematische Äußerungen und Verhaltensweisen, die eventuell gar andere gefährden? Im Zusammenhang damit ergibt sich die Herausforderung der in diesem Kontext unterschiedlich besetzten und verwendeten Begrifflichkeiten. So unterliegt beispielsweise der **Begriff „Salafismus“** keiner einheitlichen Definition. Dies liegt daran, dass der Begriff aus theologischer, islamwissenschaftlicher und sicherheitsbehördlicher Perspektive jeweils unterschiedlich betrachtet wird und kein Konsens über eine exakte Definition und die Grenzen des Salafismus zu anderen islamischen Strömungen besteht. Das wohl bekannteste Modell, auf das sich zahlreiche Auseinandersetzungen zur Begrifflichkeit des Salafismus beziehen, stammt vom dem amerikanischen Politikwissenschaftler Quintan Wiktorowicz.

Er unterscheidet zwischen drei salafistischen Hauptströmungen und gliedert sie in 1. gewaltlosen Purismus, 2. gewaltablehnenden politischen Aktivismus und 3. gewaltbejahenden Dschihadismus. Weiterentwicklungen dieses Modells betonen beispielsweise die Grenze zwischen puristisch/apolitischen Strömungen und politischem Salafismus, der wiederum in gewaltablehnende und gewaltlegitimierende Strömungen unterteilt werden kann¹. Auch die Verortung des Dschihadismus ist umstritten. Während einige Modelle im Dschihadismus keinen spezifisch salafistischen Hintergrund erkennen und eine Trennung beider Phänomene vornehmen, betrachten die Sicherheitsbehörden Dschihadismus als Teilmenge des Salafismus (vgl. dazu den Beitrag Benno Köpfers in dieser Handreichung) und betonen fließende Übergänge zwischen beiden Strömungen.

Die Vielfalt der Ansätze und die unterschiedlichen Erkenntnisinteressen, spiegeln sich auch in den hier abgedruckten Beiträgen wider. Es würde den Rahmen dieser Handreichung sprengen, die Debatte hier komplett darzustellen. Sie ist für schulische Prävention auch wenig relevant; entscheidend ist

¹ Für einen Überblick über die Forschungslage vgl. Hummel, Klaus und Kamp, Melanie und Spielhaus, Riem: „Herausforderungen der empirischen Forschung zum Salafismus“. Bestandsaufnahme und kritische Kommentierung der Datenlage, (HSFK-Report Nr. 1/2016), online unter: www.hsfk.de/fileadmin/user_upload/report0116.pdf; letzter Zugriff am 6.4.2016.

vielmehr, ob unter dem Deckmantel der Religion antidemokratische und antipluralistische sowie menschenfeindliche Haltungen geäußert und/oder gar verbreitet werden und wie der Ausbildung solcher Einstellungen in der Schule entgegengewirkt werden kann. Denn selbst wenn nicht offen Gewalt legitimiert oder propagiert wird und damit kein sicherheitsrechtlich relevantes Problem vorliegt – in der pädagogischen Arbeit sind demokratie- und freiheitsfeindliche Einstellungen problematisch und sollten keinesfalls ignoriert werden.

Wendet man sich der Frage nach den Ursachen für die Hinwendung von Jugendlichen zu religiös begründeten extremistischen Positionen zu, muss jede Diskussion unvollständig bleiben, wenn sie die Tatsache unberücksichtigt lässt, dass muslimfeindliche Äußerungen in der Gesellschaft zunehmend öffentlich vorgetragen werden. Es gilt sich vor Augen zu halten, dass wir kollektiv eingebunden sind in einen Diskurs, der ein Bild des Islams zeichnet, das häufig einseitig ist und dem der Tenor einer rückständigen und gewalttätigen Religion zugrunde liegt. Musliminnen und Muslime und Menschen, die man dafür hält, sehen sich seit dem 11. September 2001 einer „Islamkritik“ ausgesetzt, die die Unvereinbarkeit von Islam mit dem Grundgesetz postuliert und Musliminnen und Muslime nicht selten unter Generalverdacht stellt. Solche Diskurse machen selbstverständlich auch vor den Türen der Schulen nicht Halt.

Freilich sind die Gründe für eine Identifikation junger Menschen mit salafistischen Ideologien nicht ausschließlich auf der gesellschaftlichen Ebene zu suchen. Auch würde dieser Ansatz alleine nicht erklären, warum nur eine vergleichsweise kleine Gruppe Jugendlicher antidemokratische Haltungen entwickelt, wenn doch alle denselben Einflüssen ausgesetzt sind. Auch bliebe das Phänomen der nicht unbeträchtlichen Anzahl von jungen Konvertitinnen und Konvertiten, die sich salafistischen Gruppierungen anschließen, so unberücksichtigt.

Um den Ursachen einer Hinwendung von Jugendlichen zu menschenfeindlichen und antidemokratischen Haltungen und Einstellungen auf den Grund

zu gehen, müssen immer auch individuelle Dispositionen (z. B. eine besondere Vulnerabilität) und Identitätskrisen, familiäre Belastungen (z. B. durch abwesende Väter, dysfunktionale Familien, autoritäre Erziehungsstile) sowie Einflüsse aus dem sozialen Nahbereich (*peer group*, Vereine, Jugendhäuser etc.) mit in Betracht gezogen werden. Auf der anderen Seite muss auch die Frage nach der Attraktivität salafistischer Angebote für Jugendliche gestellt werden. Dies bedeutet einen Perspektivwechsel weg von der Suche nach Ursachen hin zu bestimmten Pullfaktoren, die die Jugendlichen in salafistische Gruppierungen locken. Eindeutigkeitsangebote, die aus unserer komplexen und vielfältigen Realität ein simples und berechenbares Bild konstruieren, aus dem sich klare Handlungsanweisungen ableiten lassen, sind vor allem für diejenigen Jugendlichen attraktiv, die sich von Pluralismus und Wahlfreiheit überfordert fühlen. Kommen dazu noch Erfahrungen von individuellem Versagen oder persönlichem Scheitern (z. B. Klassenwiederholungen, Schulabbruch) und damit zusammenhängende Gefühle von Ohnmacht und Ausweglosigkeit, bietet der Salafismus ein Weltbild, das nach Taten ruft und den Jugendlichen darüber hinaus die Möglichkeit gibt, etwas scheinbar Großes zu vollbringen: Der „Versager“ kann so zur Berühmtheit werden: Der Boston Marathon Attentäter Dschochar Zarnajew schaffte es sogar auf das Titelblatt der Zeitschrift *Rolling Stone*!

Letztendlich geht es immer auch um die subjektive Wahrnehmung von Individuen, die zu eigenen Deutungen ihrer persönlichen Erlebnisse, aber auch der globalen Ereignisse kommen und daraus eigene Konsequenzen ableiten. Erst über die Zusammenschau aller genannten Aspekte kann eine Annäherung an das komplexe Phänomen der Radikalisierung von Jugendlichen erreicht werden.

Es ist offensichtlich, dass Lehrkräfte auf einige der genannten Faktoren keinen oder nur sehr bedingt Einfluss nehmen können. Lehrkräfte sind weder ausgebildete Therapeutinnen/Therapeuten, Sozialarbeiterinnen/Sozialarbeiter noch Polizeibeamtinnen/Polizeibeamte und sollten die Grenzen ihres pädagogischen Auftrages nicht überschreiten. Auch

kann es nicht darum gehen, anhand eines Leitfadens zu äußerlichen oder Verhaltensmerkmalen potentiell gefährdete Schülerinnen und Schüler zu identifizieren; an dieser Stelle sei schon einmal betont: Ein plötzlich sprießender Bart ist noch kein verlässliches Merkmal eines angehenden Salafisten und ein Kopftuch kein Erkennungszeichen einer sich radikalisierenden Schülerin!

Schule als Sozialisationsinstanz und Schnittstelle zwischen Individuum und Gesellschaft kann aber sehr wohl die oben ausgeführten gesellschaftlichen Tendenzen aufgreifen und kritisch beleuchten. Hinzu kommt, dass Schule eine Institution ist, die alle Kinder und Jugendlichen verpflichtend besuchen müssen und so durch schulisches Handeln dementsprechend viele Jugendliche erreicht werden können. Das ist eine große Chance. Da Schule als Teil der Gesellschaft vor (oft unsichtbaren) diskriminierenden Strukturen nicht gefeit ist, kann deren Bewusstmachung sowie das Entwickeln entsprechender Gegenstrategien möglicherweise dazu beitragen, Jugendliche gegen salafistische Ideologien stark zu machen. Ein in der Rechtsextremismusprävention erprobter Ansatz ist es, Jugendliche durch Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und Zugehörigkeit zu stärken. Erweitert man diesen Zugang, indem man Jugendlichen mit Diskriminierungserfahrungen (geschützte) Räume gibt, eben jene Erfahrungen zu thematisieren und zu bearbeiten, könnten sich dadurch Möglichkeiten der Prävention von abwertenden Haltungen eröffnen. Eine Studie der Jacobs University Bremen (die bei Redaktionsschluss dieser Publikation noch nicht veröffentlicht war) hat ergeben, dass Akzeptanz von und Zugehörigkeit zur Gesellschaft die Gefahr einer Radikalisierung von Musliminnen und Muslimen schmälert. Umgekehrt gesprochen: Wer sich mit seiner Kultur und/oder Religion akzeptiert und respektiert fühlt, hat weniger Motivation, sich radikalen Gruppierungen anzuschließen.²

Eindeutig ist, dass Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen muslimischer Jugendlicher Wasser auf den Mühlen salafistischer Gruppierungen sind, die diese geschickt aufzugreifen und für ihre Zwecke zu nutzen wissen. Die Erklärungsmodelle, die sie den Jugendlichen anbieten, erzählen von einer dichotomen Welt, in der der Westen als Hort des Bösen verdammt und dem Islam eine pauschale Opferrolle zugewiesen wird. Gleichzeitig bieten sie Jugendlichen scheinbare Auswege aus dieser Rolle und eine klare Orientierung, indem sie verlässliche Regeln aufstellen und eindeutige Identitätsangebote machen. Die komplexe Realität mit all ihren Herausforderungen und Konflikten wird so eindeutig und handhabbar. Islamistisches (Schein-) Empowerment funktioniert über die Abwertung anderer, die eigene Selbstüberhöhung und die Abgrenzung von den sogenannten Ungläubigen.

Muslimische Jugendliche sind also von zwei Seiten mit abwertenden Einstellungen konfrontiert. Sie sind einerseits betroffen von Muslimfeindlichkeit, andererseits sehen sie sich bei ihrer Suche nach Zugehörigkeit und Identität umworben von einer Ideologie, die Nichtmusliminnen und -muslime wie Musliminnen und Muslime jenseits der salafistischen Lebensweise abwertet. In diesem Spannungsfeld sollte sich schulische Prävention entfalten. Sie sollte die Ausgrenzungserfahrungen muslimischer Jugendlicher ernst nehmen und aufgreifen. Dies sollte immer mit einer entschiedenen Haltung gegen jegliche Formen von Menschen- und Demokratiefeindlichkeit einhergehen, ganz gleich wie diese ideologisch verkleidet sein mögen. Gleichzeitig ist es ratsam, auch salafistische Narrative zu thematisieren und deren verführerische Inhalte zu entlarven. Schulische Bildung ist nicht zuletzt auch politische Bildung, Medienbildung und das Herausbilden von Kritik- und Urteilsfähigkeit!

² Gelfand, Michele und Boehnke, Klaus: „Der Kampf um Zugehörigkeit: Die Marginalisierung von Immigrantinnen und das Risiko einer hausgemachten Radikalisierung“,

Zusammenfassung online unter: www.jacobs-university.de/news/respekt-verhindert-radikalisierung; letzter Zugriff am 29.02.2016.

Die vorliegende Handreichung richtet sich an Lehrkräfte aller Schularten in Baden-Württemberg und möchte diese zunächst mit den im Titel der Handreichung skizzierten Themenbereichen bekannt machen und das Handlungsfeld schulischer Prävention skizzieren. Die im Untertitel aufgeworfene Leitfrage „Was kann schulische Prävention leisten?“ verweist auf den grundlegenden Ansatz der Handreichung, der die Möglichkeiten, aber auch die Grenzen schulischer Prävention diskutiert. Die einzelnen Artikel sind jeweils übergeordneten Themenbereichen mit dem Ziel der strukturierten Abbildung dieses sehr komplexen Themas zugeordnet. Anhand der Literaturhinweise im Anschluss an jeden Artikel können bestimmte Aspekte bei Bedarf und Interesse noch vertieft werden. Ein Blick auf das Inhaltsverzeichnis zeigt, dass dabei sehr unterschiedliche Bereiche berührt werden und versucht wurde, das ganze Spektrum aufzufächern, ohne dabei den Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen. Der Blick wird hier sowohl auf die Lebenswirklichkeiten der Jugendlichen selbst, auf salafistische Narrative und Strategien, aber auch auf schulische Möglichkeiten der Prävention und Intervention gerichtet. Die dabei transportierten Inhalte können helfen, präventionsrelevante Urteils- und Handlungskompetenzen zu erwerben und Lehrkräfte für die Thematik zu sensibilisieren.

Die Artikel möchten aber auch zur kritischen Auseinandersetzung mit den jeweils vorgestellten Themenbereichen anregen. Die Autorinnen und Autoren kommen aus unterschiedlichen Bereichen der Wissenschaft, politischen Bildung, Schule und/oder Jugendarbeit und schreiben aus ihrer jeweils eigenen Perspektive. Dabei kommen auch unterschiedliche Meinungen zum Tragen, die kritisch rezipiert und kontrovers diskutiert werden dürfen und zum eigenen Weiterdenken einladen.

Abschließend wird der Versuch unternommen, Handlungsstrategien zur Prävention aufzuzeigen. Dabei kommen sowohl die pädagogischen Einstellungen und Haltungen gegenüber den Jugendlichen zur Sprache, als auch Maßnahmen auf Schulentwicklungsebene, über die ein Präventionskonzept an der eigenen Schule implementiert werden kann. Dabei wird nochmals Bezug auf die vorgestellten Inhalte genommen und aufgezeigt, welche Konsequenzen sich daraus ziehen lassen. Die Grenzen zwischen schulischer Prävention und Intervention werden dabei konkretisiert und es wird verdeutlicht, in welchem (auch rechtlichen) Rahmen sich schulische Prävention bewegen muss. Im letzten Kapitel wird zudem ein strukturierter Überblick über bestehende Beratungsstellen und Präventionsprojekte/-programme in Baden-Württemberg gegeben, an die sich Schulen wenden können.

3 Lebenswelten und Identitäten muslimischer Jugendlicher

Das Bild von „dem“ Islam als monolithischer Religion und „den Muslimen“ als homogene Gruppe begegnet uns in den Medien häufig. Der öffentliche Diskurs dreht sich stark um die Frage der Vereinbarkeit dieser Religion mit den europäischen Grundrechten und Werten. Das hat auch Einfluss auf muslimische Schülerinnen und Schüler, von deren vielfältigen Lebenswirklichkeiten und individuellen kulturellen und sozialen Hintergründen wir häufig nur wenig wissen.

Die Artikel im folgenden Kapitel beschäftigen sich mit den Lebenswelten muslimischer Jugendlicher und gehen u. a. folgenden Fragen nach: Welche Interessen und Wünsche haben junge Musliminnen und Muslime? Wie sehen sie sich selbst und andere? Welche Erfahrungen machen sie und wie leben sie ihren Glauben – wenn er ihnen denn überhaupt wichtig ist? Ganz wichtig ist es, sich bei der Lektüre immer vor Augen zu halten: Letztendlich sind jugendliche Suchbewegungen, Provokation und Rebellion auch Phänomene, die typisch für Jugendalter und Pubertät sind, und zwar ganz unabhängig von Religion, kultureller Prägung und sozialer Herkunft.

RADIKALISIERUNG ist wissenschaftlich nicht eindeutig definiert. Es kann als ein nicht notwendigerweise linear verlaufender Prozess der wachsenden Bereitschaft verstanden werden, weitreichende Veränderungen in der Gesellschaft zu verfolgen und zu unterstützen, die mit der existierenden Ordnung in Konflikt stehen oder diese gefährden.

SALAFISMUS ist eine islamistische Strömung, die eine wortwörtliche Orientierung an der Glaubenspraxis der ersten Musliminnen und Muslime und dem Koran propagiert und den Islam auf ein formales Regelwerk reduziert.

Rechtsextremistische Gruppierungen bieten Jugendlichen ebenso klare Feindbilder, Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft und simple Erklärungsmodelle für komplexe Zusammenhänge an.

3.1 THE KIDS ARE ALRIGHT (Dr. Jochen Müller)

Junge Musliminnen und Muslime in Deutschland spüren ganz genau, ob sie von ihrer mehrheitsgesellschaftlichen Umwelt als Dazugehörige wahrgenommen und anerkannt werden. Erst Misstrauen und Ausgrenzung schaffen das Klima, in dem **Radikalisierung** möglich wird.

„Nein, ich bin nicht Charlie!“, schrieb eine 15-jährige Schülerin mit arabischem Migrationshintergrund, als ihr Lehrer die Klasse aufforderte, einen Aufsatz über den Anschlag von Paris und den „Islamischen Staat“ (IS) zu schreiben. „Sondern ich bin das zerstörte Gaza, das abgeschlachtete Syrien, das hungernde Afrika, das zerteilte Kurdistan, ... das besetzte Afghanistan, das unterdrückte Ägypten, das bombardierte Libyen, das belagerte Yarmouk und Daraa-Flüchtlingslager, das vergessene Guantanamo.“ Die Schülerin griff dabei auf einen im Internet kursierenden und spontan von tausenden Jugendlichen mit „Like“ versehenen Text des Frankfurter Rappers SadiQ zurück.

Mit **Salafismus** oder dem „IS“ („Islamischen Staat“) haben solche Positionen zunächst nichts zu tun. Sie stellen meist auch keine Sympathiebekundung mit den Attentätern von Paris dar. Im Gegenteil: Sie sind Ausdruck des Protests und eines Gefühls von Nichtzugehörigkeit. „Millionenfach zeigt ihr euch bestürzt und empört über die ermordeten Karikaturisten, aber über unsere Toten spricht hier niemand“, lautet der Vorwurf, den viele Jugendliche in den globalisierten Klassenzimmern in Hamburg, Frankfurt und Essen ebenso teilen wie in Paris, Marseille oder Toulon. Natürlich sind solche provokanten Haltungen von Jugendlichen eine Herausforderung – und es sind vor allem Salafistinnen und Salafisten, die sie für sich zu nutzen wissen. Die Empörung, mit der viele Lehrkräfte darauf reagieren oder mit der Medien über Jugendliche berichteten, die Schweigeminuten für die Opfer verweigerten, mag verständlich sein – sie versperrt allerdings den Blick auf die Chancen für Pädagogik und Prävention, die sich hier eröffnen. Aber der Reihe nach.

Was macht den Salafismus für Jugendliche und junge Erwachsene attraktiv? Diese Frage wurde in den vergangenen Monaten immer wieder gestellt. Zunächst ist festzuhalten, dass die große Mehrheit junger deutscher Musliminnen und Muslime von Predigern wie Pierre Vogel eher peinlich berührt ist. Und: Unter den wenigen Salafistinnen und Salafisten, die meinen, den Islam in Irak, Syrien oder Afghanistan mit Gewalt „verteidigen“ zu müssen, finden sich viele Konvertitinnen und Konvertiten deutscher Herkunft – ein erster Hinweis darauf, dass es nicht „der Islam“ ist, der junge Menschen antreibt. Deren

Biografien zeigen, dass Erfahrungen von Entfremdung, Ohnmacht, Perspektivlosigkeit und Verwahrlosung die Angebote des Salafismus – Gemeinschaft, Orientierung, einfache Weltdeutungen – attraktiv erscheinen lassen. Übrigens machen auch andere extreme Strömungen solche Angebote.

„Die Deutschen werden mich nie akzeptieren“

Häufig spielen komplizierte, widersprüchliche und für Kinder und Jugendliche belastende Familiengeschichten eine zentrale Rolle. Dies gilt besonders für die kleine Gruppe der Gewaltbereiten, denen die religiös begründete radikale Ideologie ein Ventil für ihren Frust und ihre Wut bietet – und die Chance, sich einmal im Leben mächtig, überlegen und auf der richtigen Seite zu fühlen.

Daneben spielen bei fast allen Jugendlichen mit Migrationshintergrund Erfahrungen von Diskriminierung und Nichtzugehörigkeit eine Rolle. „Die Deutschen“, heißt es zum Beispiel, „werden mich in hundert Jahren noch fragen, woher ich komme, nur weil ich schwarze Haare habe.“ Jugendliche sind in besonderer Weise sensibel dafür, was Stimmungsbarometer schon lange dokumentieren: Die Mehrheit der Deutschen steht dem Islam und den Musliminnen und Muslimen skeptisch bis ablehnend gegenüber – bis hin zu unverhohlenem Rassismus. Auch Medien und Politik scheinen diesen Jugendlichen nicht selten nahezulegen, „den Islam“ aufzugeben, wenn sie „dazugehören“ wollen, weil ihre Religion angeblich nicht mit Demokratie, Grundrechten oder der „christlich-abendländischen Leitkultur“ kompatibel sei. Die Salafistinnen und Salafisten bieten diesen Jugendlichen nicht nur ein Forum und Ventil für ihre Diskriminierungs- und Ungerechtigkeits Erfahrungen, sondern geben ihnen zudem das Gefühl, mit ihrer Religion anerkannt und willkommen zu sein – eben: dazuzugehören. Dabei ist gerade diesen in Deutschland geborenen Jugendlichen der dritten und vierten Generation viel stärker als ihren Eltern und Großeltern bewusst, dass Deutschland ihre Heimat ist. Umso empfindlicher reagieren sie auf die Erfahrung, nicht so akzeptiert zu werden, wie sie sind und für das, was ihnen wichtig ist. Dies führt nicht selten zu einem überbetonten Rückbezug („Isso bei uns.“) oder verschiedenen Formen von **Selbst-Ethnifizierung**.

Wenn sie dann in der Schule lauthals und provokativ verkünden, nicht „deutsch“, sondern „türkisch“, „arabisch“ oder „muslimisch“ zu sein, oder wenn sie erklären, dass ihnen die **Scharia** (von der sie oft selbst keine Ahnung haben) wichtiger sei als das Grundgesetz, wird ihnen das schnell als Ausdruck von Segregation und Rückzug in „Parallelgesellschaften“ oder gar Islamismus vorgeworfen. Hier liegt aber ein grundlegendes Missverständnis vor.

Denn häufig ist genau das Gegenteil der Fall: Wenn Jugendliche Bestandteile „ihrer“ Kultur oder Religion betonen, dann steht dahinter meist das integrative Bedürfnis, mit den ihnen eigenen Besonderheiten als Teil der Gesellschaft anerkannt zu werden. Hinter ihrem „Hallo, hier sind wir“ oder in dem „Wir sind auch ein Teil vom deutschen Volk“, wie es der Rapper Alpa Gun in seinem populären Stück „Ausländer“ einmal formulierte, verbirgt sich letztlich die legitime Forderung, das Postulat der Einwanderungsgesellschaft auch einzulösen. Dass diese Forderung mitunter überzogen, aggressiv und beleidigend vorgetragen wird, ist – zum Beispiel für Lehrkräfte – nur schwer erträglich. Verständnis und Verständigung können indes da entstehen, wo weniger auf die vordergründige Provokation, sondern auf den dahinter verborgenen Integrationswunsch reagiert wird.

Eltern und Großeltern sind oft überfordert

Dafür ist es höchste Zeit. Denn in Reaktion auf die Erfahrungen nach dem 11. September 2001 hat eine ganze Generation von Jugendlichen mit muslimischem Migrationshintergrund auf der Suche nach Zugehörigkeit und Aufmerksamkeit den Islam als kleinsten gemeinsamen Nenner für sich entdeckt,

Durch betonte Herausstellung ihrer familiären Migrationsgeschichte grenzen sich Jugendliche von der Mehrheitsgesellschaft ab.

Die SCHARIA bezeichnet einen Komplex von Werten und Normen, an denen sich Muslime im Bemühen um ein gottgefälliges Leben orientieren. Die Scharia ist kein formales Regelwerk in Buchform.

GENERALVERDACHT ist die Annahme, dass Musliminnen und Muslime wegen ihrer Religionszugehörigkeit eine Affinität zum Terrorismus hätten.

obwohl – oder gerade weil – Muslime spätestens mit den Anschlägen von New York unter **Generalverdacht** stehen. Religiosität spielt dabei oft eine untergeordnete Rolle, stattdessen geht es um den Islam als Bestandteil des Selbstverständnisses einer Minderheit, die es – aus ihrer Sicht – zu behaupten gilt.

Die Suchbewegungen von jungen, mehr oder weniger religiösen deutschen „Musliminnen“ und „Muslimen“ sind zunächst (wenn auch nicht in jeder ihrer Erscheinungsformen) emanzipatorisch und integrativ, weil sie darauf abzielen, als gleichberechtigte Teile der multikulturellen Gesellschaft anerkannt zu werden. Problematisch wird es jedoch dann, wenn Jugendliche auf ihre Fragen keine oder ideologisch eingefärbte Antworten bekommen. So sind Eltern und Großeltern oft überfordert, etwa wenn ihr Religionsverständnis in den Traditionen ihrer Herkunftsregionen verhaftet ist. Auch der örtliche Imam ist in der Regel kein Ansprechpartner; üblicherweise kennt er sich weder auf Facebook noch in den Einkaufszentren aus, in denen Jugendliche große Teile ihrer Freizeit verbringen.

Hier kommen die im Internet omnipräsenten Salafistinnen und Salafisten ins Spiel. Sie erklären den Jugendlichen – auf Deutsch – was richtig und was falsch ist und was sie zu tun und zu lassen haben, um ein „guter Muslim“ zu sein. Solche einfachen Antworten sind für viele attraktiv. Dass sie Denk- und Lebensformen abwerten, die von dem rigiden Islamverständnis des Salafismus abweichen, erkennen viele Jugendliche nicht. Ihre Ideologisierung beginnt damit weit im Vorfeld etwaiger Radikalisierungsprozesse.

Wenn also die 15-jährige Schülerin weiter schreibt: „Nein, ich bin nicht Charlie. Ich bin die über 1,5 Millionen toten Musliminnen und Muslime, die in den letzten Jahren durch die blutige Hand der Westmächte getötet wurden“, dann macht sie das noch lange nicht zur Salafistin. Solche vorschnellen Schlüsse sollten wir vermeiden. Aber sie formuliert eine weit verbreitete Überzeugung, an die der Salafismus mühelos anknüpfen kann. Aus dem Unmut über eigene Diskriminierungserfahrungen (und derjenigen anderer Musliminnen und Muslime, vorzugsweise der Eltern) speist sich ein pauschales Feindbild: „Der Westen“, so behaupten sie, bekämpfe seit jeher „den Islam“ und „die Muslime“. Genau da setzen die Salafistinnen und Salafisten mit ihrer Hauptbotschaft an: „Als Muslim wirst Du nie dazugehören. Komm zu uns. Hier kannst Du Dich wehren. Gemeinsam sind wir stark!“ Dieses Denken kann in einzelnen Fällen (aber immer im Zusammenspiel mit anderen Motiven!) bis zur Legitimation von Gewalt und Terror führen.

Zuerst erschienen in: Berliner Republik 3+4, 2015, online unter:

www.b-republik.de/archiv/the-kids-are-all-right; letzter Zugriff am 29.02.2016 (gekürzt).

Weiterführende/vertiefende Literatur:

- Nordbruch, Götz: „Die beste der Gemeinschaften‘ – Ethnozentrische Gemeinschaftsvorstellungen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund“. APuZ: (04/2012), online unter: www.ufuq.de/die-beste-der-gemeinschaften-ethnozentrische-gemeinschaftsvorstellungen-bei-jugendlichen-mit-migrationshintergrund/; letzter Zugriff am 29.02.2016.
- Ders.: „Islamische Jugendkultur in Deutschland – was ist, und wohin entwickelt sich der ‚Pop-Islam‘?“ goethe.de, (12/2010), online unter: www.goethe.de/lhr/prj/daz/mag/ksz/de6880048.htm; letzter Zugriff am 29.02.2016.
- Ders.: „I love my prophet‘ – Zwischen Lifestyle, Glauben und Mission. Islamische Jugendkulturen in Deutschland“. Unsere Jugend, (09/2009), S. 296-303. Online unter: http://static.sdu.dk/mediafiles/Files/Om_SDU/Centre/C_Mellemoest/Videncenter/Nyheder/2009/090921GN.pdf; letzter Zugriff am 27.01.2016.

3.2 MUSLIME IN DEUTSCHLAND. LEBENSWELTEN UND JUGENDKULTUREN

(Dr. Jochen Müller, Dr. Götz Nordbruch)

Am 3. Oktober 2010 wollte der damals neu gewählte Bundespräsident Wulff ein Zeichen setzen: „Der Islam“, so erklärte er, „gehört inzwischen auch zu Deutschland“. Am Tag darauf konterte die BILD-Zeitung: „Wie viel Islam verträgt Deutschland?“ Das Magazin Focus wählte als Aufmacher ein stereotypes Bild von Wulff als älterem Türken mit Schnurrbart und Häkelmütze. Beide Zeitungen brachten damit das bestehende Unbehagen eines großen Teils der Bevölkerung gegenüber dem Islam und Musliminnen und Muslimen zum Ausdruck. Zwar hatte bereits 2006 Wolfgang Schäuble als Innenminister ganz ähnlich formuliert („Der Islam ist ein Teil unseres Landes“) wie vier Jahre später Wulff – seinerzeit hatte Schäuble aber kaum für Aufsehen gesorgt. Dann kam Sarrazin. Und mit der Debatte um dessen Thesen über Migrantinnen und Migranten im Allgemeinen und Musliminnen und Muslime im Besonderen wurde vor allem eines deutlich: So weit ist es noch nicht her mit dem deutschen Selbstverständnis, eine Einwanderungsgesellschaft zu sein.

„Deutschland schafft sich ab“ lautet der Titel des Bestsellers von Thilo Sarrazin.

Aus ihm spricht die Angst vor Veränderung. Tatsächlich war die sich seit den 1960er Jahren in Deutschland vollziehende Entwicklung zur Einwanderungsgesellschaft lange Zeit ignoriert worden und es dauerte dann noch einmal, bis sich die Politik durchringen konnte, sie auch offiziell anzuerkennen. In der Zwischenzeit aber hat sich das Gesicht des Landes verändert: Man werfe nur einen Blick in die Schulklassen vieler Groß- und Mittelstädte, wo oft die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund hat.

Für viele Menschen sind das – zumal diese Prozesse nicht ohne Probleme und Konflikte vorstattengehen – bisweilen irritierende und verunsichernde Erfahrungen, auch weil ihnen nicht ausreichend vermittelt wurde, dass Migranten inzwischen selbstverständlich dazugehören. Vor diesem Hintergrund kann die **Sarrazin-Debatte** als eine verspätete Auseinandersetzung über das nationale Selbstverständnis und die notwendige Gestaltung einer multikulturellen Gesellschaft betrachtet werden. Noch bis in die 1990er Jahre war in den Auseinandersetzungen um Einwanderung und Integration zunächst vor allem von „Gastarbeitern“ und später von „Ausländern“ die Rede. Heute drehen sich die Debatten vor allem um „die Muslime“. Deshalb fragte die BILD-Zeitung nach dem Islam bzw. danach, wie viele Musliminnen und Muslime Deutschland denn „vertragen“ könne. Deutlich werden hier Argwohn und Skepsis gegenüber einer Religion und ihren Angehörigen, obwohl diese in Deutschland längst zu Hause sind. Denn: Etwa vier Millionen Musliminnen und Muslime – die genaue Zahl kennt niemand – leben in Deutschland, viele von ihnen bereits in der dritten Generation. Sie (oder ihre eingewanderten Eltern und Großeltern) stammen aus so unterschiedlichen Regionen der Welt wie der selbst überaus heterogenen Türkei, aus Pakistan, Indonesien, dem Nahen Osten oder nordwestafrikanischen Staaten. Knapp die Hälfte von ihnen sind deutsche Staatsbürger, mehr als die Hälfte sind Mitglied in einem deutschen Verein. Sie leben in Dörfern und Großstädten – zu 98 Prozent in den alten Bundesländern und in Berlin. Etwa 650.000 Muslime leben in Baden-Württemberg. Sie sind Angestellte und Arbeiter/Arbeiterinnen, Anwälte/Anwältinnen, Pflegekräfte, Ärzte/Ärztinnen, IT-Spezialisten/-Spezialistinnen oder Händler/Händlerinnen, Gastronomen/Gastronominnen und Hartz-IV-Empfänger/-Empfängerinnen – wie andere Menschen in Deutschland auch.

Oft vergessen: Muslimische Vielfalt

Es ist hier nicht der Raum, die verschiedenen Glaubensformen innerhalb des Islam zu beschreiben. Ebenso wenig soll hier ein Versuch unternommen werden, „den Islam“ als Religion in ein paar Sätzen

Fortwährende öffentliche Debatten um die Zugehörigkeit „des“ Islams zu Deutschland gehen auch an Jugendlichen nicht spurlos vorüber.

Die SARRAZIN-DEBATTE war eine verspätete Auseinandersetzung über das Selbstverständnis Deutschlands im Kontext von Zuwanderung und Integration.

³ Im Anschluss an den Artikel finden sich einige Literaturhinweise.

zu erläutern. Wissen und Informationen dazu lassen sich schnell in Handbüchern oder auf seriösen Websites finden.³ Ohnehin ist oft fraglich, was damit gewonnen wäre, denn die Gefahr ist groß, dass, statt Vielfalt in Religion und Religiosität zu akzeptieren und zu praktizieren, doch wieder vermeintliche Fundamente reproduziert würden. Die von Nichtmusliminnen und Nichtmuslimen, aber auch von vielen muslimischen Jugendlichen immer wieder gestellte Frage „Wie ist es denn nun im Islam?“ muss in den meisten Fällen unbeantwortet bleiben. Vielmehr lautet die Gegenfrage an die Jugendlichen, wie richtiges Verhalten für sie selbst in diesem oder jenem Fall aussieht. Von der Mehrheitsgesellschaft unterscheiden sich Muslime vor allem durch ihre Religion.

Im Islam gibt es viele Strömungen und unter Musliminnen und Muslimen gibt es genauso wie im Christentum Personen, die ihren Glauben nicht alltäglich praktizieren.

Dabei leben sie selbst ihre Religion sehr unterschiedlich. So leben in Deutschland unter anderem **Sunniten, Schiiten, Aleviten** und Angehörige der **Ahmadiyya**. Ein Drittel von ihnen gibt an, täglich zu beten, mehr als ein Drittel betet selten oder nie. 70 Prozent der Musliminnen und Muslime begehen religiöse Feste und über 50 Prozent erklären, die Fastenregeln zu beachten. Viele sind aber auch „Ramadanmuslime“, wie man sie in Anlehnung an die „Weihnachtschristen“ nennen könnte. 78 Prozent der Frauen zwischen 16 und 25 Jahren tragen kein Kopftuch. Und was vielleicht noch bedeutsamer ist: All dies sind keine festen Größen, sondern die Zahlen spiegeln dynamische Prozesse wider. Entgegen vielen Vermutungen ist nämlich auch der Islam nicht statisch. Vielmehr ändern sich die Formen, in denen Musliminnen und Muslime ihre Religion denken und leben, ständig und überall – sehr zum Graus von Fundamentalisten jeglicher Couleur. So unterscheiden sich das Freizeitverhalten vieler Jugendlicher, ihre Kleidung, ihr Medienkonsum, aber auch ihre Wertvorstellungen etwa in Bezug auf Geschlechterrollen, Sexualität und Heirat vom Weltbild ihrer Eltern und Großeltern, das je nach Herkunft und sozialer Schicht oft sehr traditionalistisch geprägt ist (sich aber häufig kaum von dem ihrer nichtmuslimischen Altersgenossen unterscheidet).⁴ Hier finden auch innerhalb von Familien oft unbemerkt rasante Entwicklungen statt, die nicht ohne Konflikte verlaufen. Ein Beispiel: Nie würden sie einen Mann gegen den Willen ihrer Väter heiraten, erklärten uns in einem Workshop religiöse muslimische Schülerinnen einer Oberstufe in Berlin-Neukölln kurz vor dem Abitur. Somit hat die Familie bei der Auswahl des Ehepartners das letzte Wort. Aber auf die Frage, wie sie denn ihre Kinder einmal erziehen wollten, meinten sie: „Die sollen schon selber entscheiden können.“ Deutlich wird hier, wie loyal diese jungen Frauen einerseits zu ihren Familien stehen. Andererseits unterscheiden sich ihre Werte und Einstellungen sehr von denen ihrer Eltern und Großeltern. In solchen und ähnlichen Spannungsfeldern leben längst nicht alle, aber doch sehr viele Jugendliche – und es erscheint uns wichtig, sie nicht der einen oder anderen Seite zuzuordnen oder gar auf die eine oder andere Seite hinüberziehen zu wollen. Das zeigt: Auch wenn diese Jugendlichen als Musliminnen und Muslime bezeichnet werden, unterscheidet sie doch oft mehr, als sie verbindet. Und das gilt eben auch für ihre Religion.

In seinem sehr lesenswerten Buch „Wer ist wir? Deutschland und seine Muslime“ beschreibt Navid Kermani die Rolle von Religion und Religiosität für sich folgendermaßen: „Ich sage von mir: Ich bin Muslim. Der Satz ist wahr – aber gleichzeitig blende ich damit tausend andere Dinge aus, die ich auch bin.“ Genauso blendet die in Politik, Medien und Wirtshäusern noch immer oft geführte Rede von „den Muslimen“ meist mehr aus, als dass sie vom Leben und Denken von rund vier Millionen Musliminnen und Muslimen in Deutschland beschreibt. Paradoxerweise ist es aber die Rede von „den Muslimen“ selbst, welche die Musliminnen und Muslime bei all ihrer Unterschiedlichkeit verbindet, schafft sie doch häufig erst das Bewusstsein, als Muslimin oder als Muslim einer besonderen und irgendwie „anderen“ Gruppe anzugehören. So wird vielen Jugendlichen oft erst in der Schule deutlich, dass sie als

³ Im Anschluss an den Artikel finden sich einige Literaturhinweise.

⁴ vgl. Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg/ufuq.de (Hrsg.): „Wie wollen wir leben? Filme und Methoden für die pädagogische Praxis zu Islam, Islamfeindlichkeit, Islamismus und Demokratie“. Hamburg/Berlin, 2013: S. 3.

Muslimin/Muslim gesehen werden – und viele beginnen erst hier, sich für ihre Religion zu interessieren und einzusetzen.

Wie aus Ausländern Musliminnen und Muslime wurden

Die deutsche Gesellschaft lässt sich nicht mehr ohne Islam, Musliminnen und Muslime und andere Migrantinnen und Migranten mit ihren unterschiedlichen Biografien, Religionen und Traditionen denken. Wer es dennoch versucht, der schließt Teile der Bevölkerung aus – und sollte sich nicht wundern, wenn diese sich in der Folge nicht zugehörig, sondern diskriminiert fühlen. Das wurde etwa in einem Gespräch muslimischer Jugendlicher in einer Neuköllner Schule mit Thilo Sarrazin deutlich: Ihr größtes Anliegen war es, dem Politiker und Autor zu zeigen, dass sie als Musliminnen und Muslime in Deutschland leben, ihre Sprache Deutsch ist, dass sie hier – wo denn auch sonst – Karriere machen und ihre Kinder großziehen wollen.⁵ „Was soll ich denn noch machen, um deutsch zu sein?“, rief eine von ihnen. Worauf Thilo Sarrazin antwortete: „Solange Sie ein Kopftuch tragen, werden Sie in Deutschland nie das Gefühl haben, integriert zu sein.“ Solche Positionen und eine ganze Reihe aktueller Debatten geben vielen Musliminnen und Muslimen – unabhängig davon, ob sie religiös sind oder nicht – das Gefühl, nicht dazuzugehören und letztlich unerwünscht zu sein. Dazu beigetragen hat aber auch die Geschichte der Einwanderung: Von den „Gastarbeitern“ der 1950er und 1960er Jahre wurde erwartet, dass sie eines Tages in die Heimat zurückkehren würden (zumal sie selbst meist nur einen vorübergehenden Aufenthalt in Deutschland geplant hatten). Sie blieben am Rande der Gesellschaft, auch als viele in den 1970er Jahren ihre Familien nachholten, in den ökonomisch schwieriger werdenden 1980er Jahren die Arbeitslosigkeit stieg und „Ausländer“ für viele „Deutsche“ zum Problem wurden. Mit einer „Rückkehrprämie“ sollten Anfang der 1980er Jahre die einst ins Land Gerufenen unter der Regierung Kohl nun dazu bewegt werden, dieses doch bitte wieder zu verlassen. Der Einigungsprozess in den 1990er Jahren hat diese Stimmung noch verstärkt und teils zugespitzt – rassistische Ausschreitungen wie die in Hoyerswerda sind dafür zum Symbol geworden. Je mehr in der Folge aber „Menschen mit Migrationshintergrund“ ebenso wie „Herkunftsdeutsche“ trotz alledem realisierten, dass der Einwanderungsprozess unumkehrbar war, dass Integration zum Alltag, Migrantinnen und Migranten und Multikulturalität zur Normalität gehörten, desto mehr drehte sich der Identitätsdiskurs um tatsächliche oder vermeintliche Unterschiede. In diesem Zuge wurde „der Islam“ entdeckt und zum Erklärungsmuster für eine Vielzahl von Fragen und Problemen erhoben, zur Besonderheit und zum Unterscheidungsmerkmal. Aus „Ausländern“ wurden „Muslime“; immer häufiger wird nun die Religionszugehörigkeit betont und von „Muslimen“ auch dann gesprochen, wenn es eigentlich um soziale Konflikte geht.

Häufig wird die Religion als Begründungsversuch herangezogen, wenn es eigentlich um soziale Fragen und Probleme geht.

Die dabei häufig auftretenden Stereotype sind nicht neu: In der Rede von den „Türken vor Wien“ hatten sich bereits im 17. Jahrhundert Furcht und Fantasie vermischt – Wahrnehmungen, für die der amerikanisch-palästinensische Literaturwissenschaftler Edward Said in den 1970er Jahren den Begriff des „Orientalismus“ geprägt hat. Mit dem Ende des Kalten Krieges erhielt dieser Diskurs eine neue und gleichzeitig alte Funktion: Als vermeintlich monolithischer Block dient „der Islam“ als kulturelles Gegenbild zur Begründung „westlicher“ Identität, das Fremdbild zur Bestätigung eigener Überlegenheit und Fortschrittlichkeit – etwa in Bezug auf Demokratie, Menschenrechte oder die Geschlechterverhältnisse. Dieser Diskurs gewann nach dem 11. September 2001 an Schärfe, wobei nun insbesondere das Bild vom Islam als gewalttätige und kriegerische Religion in den Vordergrund trat. All dies kann in rassistische Positionen münden, die auf den Islam und die Musliminnen und Muslime zielen. So sind Diffamierungen, Abwertungen, Hetz- und Hasspropaganda sowie Verschwörungstheorien auf einer

Der“ Islam als Feindbild

⁵ Vgl. ebd., S. 4.

Vielzahl einschlägiger Internetseiten anzutreffen.⁶ Die direkt oder indirekt Betroffenen könnten mit Ablehnung, Abwertung und Hass leichter umgehen, wenn sie wüssten, dass es sich bei den Trägern dieser Ressentiments lediglich um eine kleine radikale Minderheit handelte.

Ablehnung von Musliminnen und Muslimen ist kein alleiniges Phänomen des rechten Rands.

Islamfeindschaft und Vorurteile gegen Musliminnen und Muslime sind aber nicht nur eine Sache des rechten Randes, sondern reichen weit in die Mitte der Gesellschaft. (...) Dies heißt nicht, dass es keine Fragen, Probleme und Konflikte gibt, die es im Kontext von Migration und mit Musliminnen und Muslimen auszuhandeln gilt. Zu nennen wären etwa die Abwertung von Frauen oder Andersgläubigen, Antisemitismus, radikale politische Ideologien, Zwangsheiraten, autoritäre Erziehungsstile, traditionalistische Ehrbegriffe oder gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen. Fraglich ist allerdings, ob und in welcher Form diese jeweils tatsächlich religiös begründet oder bedingt sind, wie häufig behauptet wird – mitunter auch von Musliminnen und Muslimen selbst („Das ist bei uns so.“). Die Gefahr besteht, dass teils jahrhundertealte Bilder vom Islam reproduziert, pauschal auf alle Musliminnen und Muslime übertragen und diese damit qua Religionszugehörigkeit unter Generalverdacht gestellt werden. Die Botschaft, die muslimischen Deutschen und Musliminnen und Muslimen in Deutschland mit solchen Bildern und Stereotypen vermittelt wird, lautet: „Wenn ihr anerkannt werden und dazugehören wollt, müsst ihr so werden wie wir. Und dazu müsst ihr erstmal eure Religion ablegen.“ Es sind nicht zuletzt Erwartungen wie diese, die Unterschiede – das vermeintliche „Anderssein“ von Musliminnen und Muslimen – betonen und einseitige Veränderungen als Voraussetzung für Anerkennung betrachten, die Integrations- bzw. Normalisierungsprozessen im Wege stehen. Solche Stimmen tragen in Politik, Medien oder in der Schule selbst entscheidend zu dem bei, was sie teils lauthals beklagen: Segregationserscheinungen. (...)

Das negative Bild „des“ Islams in den Medien kann Jugendliche in eine Art Verteidigungshaltung drängen.

Viele Jugendliche machen vor allem die Medien für das schlechte Bild vom Islam verantwortlich. Und nach dem Motto „Jetzt erst recht“ wenden sich in der Folge nicht wenige von ihnen nun ihrem vermeintlichen „Anderssein“ mitbesonderer Aufmerksamkeit zu: Bei ihnen avancieren Religion und/oder Herkunft zum zentralen Bestandteil von Identität. Nicht selten begeben sie sich dabei in eine Verteidigungshaltung. Dann werden Religion und Herkunft gegen tatsächliche und vermeintliche Vorwürfe behauptet – und zwar auch von Jugendlichen oder jungen Erwachsenen, die gar nicht sonderlich religiös sind, sich aber in ihrer Identität infrage gestellt sehen.⁷ Das kann durchaus emanzipatorische Züge annehmen. So engagieren sich einige junge Musliminnen und Muslime individuell oder in Vereinen gegen Diskriminierung und dafür, dass Islam und Musliminnen und Muslime in Deutschland mehr Anerkennung finden. Frei nach dem Vorbild „proud to be black“ ist „proud to be Muslim“ eine der Losungen solchen Engagements. In den vergangenen Jahren ist hier eine kleine Szene von Jugendlichen und jungen Erwachsenen entstanden, die sehr religiös ist und gleichzeitig ganz modern orientiert. Diese Szene hat im Zuge der Diskursverschiebungen nach dem 11. September 2001 an Bedeutung gewonnen und ist unter dem Begriff „Pop-Islam“ in die öffentliche Debatte eingegangen. Sie ist Ausdruck von Suchbewegungen religiöser junger Musliminnen und Muslime, die nach Anerkennung, Zugehörigkeit und einer eigenen Identität streben. Zu ihr gehören verschiedene Organisationen oder Labels wie Styleislam, Initiativen wie das Zahnrad-Netzwerk oder Musiker wie der Sänger Sami Yussuf, weltweit ein Idol vieler junger religiöser Musliminnen und Muslime. Hinzu kommt eine Vielzahl von Internetplattformen und -foren. All diese realen oder virtuellen Gemeinschaften können für Jugendliche und junge Erwachsene Alternativen zu den oft sehr traditionell geprägten Moscheegemeinden, Dachverbänden oder Organisationen darstellen, in denen viele ihrer Eltern und Großeltern sich zu Hause fühlen.

⁶ Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg/ufuq.de (Hrsg.): „Wie wollen wir leben? Filme und Methoden für die pädagogische Praxis zu Islam, Islamfeindlichkeit, Islamismus und Demokratie“. Hamburg/Berlin, 2013: S. 5.

⁷ vgl. ebd. S. 7.

Die Einstellungen dieser eher kleinen, aber sehr agilen und explizit religiösen Szene sind in der Regel wertkonservativ: Sexualität vor und außerhalb der Ehe wird meist abgelehnt, ebenso laszive Darstellungen und Freizügigkeit, Alkohol und andere Drogen. Sie empfinden die bestehende Gesellschaft als zu materialistisch, sind oft sehr sozial orientiert und setzen sich – sehr jugend-typisch – gegen Ungerechtigkeiten ein. Es sind junge, deutsche, sehr religiöse, wertkonservative und gleichzeitig moderne und selbstbewusste Musliminnen und Muslime, die sagen: „Ich bin deutsch und ich bin Muslim. Als Muslim will ich hier leben. Wo ist das Problem?“ Und oft erfolgt diese Suche nach eigenen Antworten in Abgrenzung zu Eltern, die sich stärker ihren Herkunftsregionen verbunden fühlen, zu denen sie selbst kaum Bezug haben. So lehnen sich einige etwa dagegen auf, dass sie den Vorstellungen ihrer Familien gemäß Ehepartner aus der „eigenen“ Region heiraten sollen.

Auch ihr Islamverständnis ist häufig anders als das ihrer Eltern: So wird das Kopftuch hier in vielen Fällen gegen deren Willen getragen – nicht als Symbol der Unterdrückung, sondern ganz freiwillig als Ausdruck von Identität, Stolz, Emanzipation, Bildung, Intellektualität und Selbstbewusstsein.

Allerdings können solche Suchbewegungen auch radikale Formen annehmen – zum Beispiel, wenn sich Jugendliche und junge Erwachsene türkischer Herkunft ultranationalistischen Organisationen wie den „Grauen Wölfen“ anschließen. Solche und ähnliche Formen von Selbstethnisierung finden sich auch unter Jugendlichen libanesischer, palästinensischer, bosnischer oder kurdischer Herkunft.⁸ Sie sind nicht zuletzt Ausdruck des übersteigerten Bedürfnisses nach Anerkennung und Zugehörigkeit. Diese Bedürfnisse stehen auch hinter einem weiteren aktuellen Trend: Jugendliche und junge Erwachsene, die sich dem Salafismus zuwenden. Diese islamistische Strömung richtet sich insbesondere an junge Musliminnen und Muslime (migrantischer oder deutscher Herkunft), verspricht ihnen den „wahren Islam“ und spielt dabei ganz bewusst auf der Klaviatur von Ausgrenzungs-, Diskriminierungs- und Entfremdungserfahrungen. Diese instrumentalisieren sie zur Propaganda in eigener Sache, indem sie junge Musliminnen und Muslime aufrufen, sich zusammenzuschließen und von Nichtmusliminnen und Nichtmuslimen fernzuhalten. Jugendlichen und jungen Erwachsenen wird hier eine Heimat angeboten.

Etwa 4.000 junge Musliminnen und Muslime zählt der Verfassungsschutz deutschlandweit zum Kreis der Salafistinnen und Salafisten. Einige hundert von ihnen gelten als militant und ein paar Dutzend als „Gefährder“, von denen Terroranschläge verübt werden könnten. Das mögen im Verhältnis zu den vier Millionen in Deutschland lebenden Musliminnen und Muslimen verschwindend geringe Zahlen sein, dennoch sollte man – neben der von ihnen im Einzelfall ausgehenden Sicherheitsgefährdung – ihren Einfluss nicht unterschätzen: Der Salafismus trägt stark zum negativen Image des Islam in der Öffentlichkeit bei. Und: Auch der „moderate“ Salafismus verbreitet antidemokratische Positionen und Einstellungen unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die sich für den Islam interessieren, und beeinflusst sie auf diese Weise in ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung. Ein Beispiel: In einem Workshop in einer Schulklasse mit fast ausschließlich muslimischen Jugendlichen stellten wir fest, dass diese beinahe alle behaupteten, der Islam sei ihnen sehr wichtig. Auf Nachfrage hatte aber kaum einer der Jugendlichen eine konkretere Vorstellung von eben diesem Glauben. Es zeigte sich, dass das Bedürfnis nach Wissen über und Auseinandersetzung mit dem Islam unter den Jugendlichen groß ist, weil sie den Islam zunehmend als wichtigen Bestandteil ihrer Identität begreifen – islamkritische Diskurse in der Öffentlichkeit und in der Schule spielen dabei eine große Rolle. Bei Eltern und in Moscheen, deren Imame oft mit der Sprache und Lebenswirklichkeit der Jugendlichen nichts anzufangen wissen, kommen die Jugendlichen aber meist nicht weit. Und bei ihren Internetrecherchen stoßen sie dann zwangsläufig auf Salafistinnen und Salafisten, die das Netz mit ihren deutschsprachigen Angeboten und ihrem

Entgegen der weitverbreiteten Wahrnehmung des Kopftuches als Symbol der Unterdrückung der Frau, tragen junge Musliminnen dieses vielfach freiwillig und gegen den Willen ihrer Eltern als Ausdruck ihrer Identität.

Die im Text genannten Zahlen stammen von 2012. Für 2015 gehen die Sicherheitsbehörden von etwa 7000 Salafistinnen und Salafisten in Deutschland aus.

Das Bedürfnis nach Auseinandersetzung mit ihrer Religion ist bei muslimischen Jugendlichen groß. Dies hat nicht selten etwas mit dem negativen Image „des“ Islams in der deutschen Öffentlichkeit zu tun.

⁸ Vgl. ebd., S. 8

rigiden und einseitigen Islamverständnis dominieren. So kannten fast alle in der besuchten Schulklasse den salafistischen Prediger Pierre Vogel.

Zwar sind den allermeisten muslimischen deutschen Jugendlichen die Salafistinnen und Salafisten peinlich. Ihnen ist unangenehm, dass diese bizarren Figuren das Bild des Islam in der Öffentlichkeit so stark prägen. Dennoch erfahren Salafistinnen und Salafisten Zuspruch unter vornehmlich männlichen Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 15 und 35 Jahren. Diese finden hier, was viele von ihnen in ihrem Alltag vermissen: Anerkennung, Zugehörigkeit, Gemeinschaft und ein Gefühl von Stärke. All das gilt im Besonderen auch für die große Zahl der erst zum Islam konvertierten jungen Salafistinnen und Salafisten deutscher Herkunft, die den Salafismus in Deutschland stark prägen und die vielfach brüchige und schwierige Biografien aufweisen.⁹ Und noch etwas spielt bei der Attraktivität des Salafismus für junge Menschen eine wichtige Rolle: die Möglichkeit, gegen gefühlte und erfahrene Ohnmacht, Ungerechtigkeit und Diskriminierung protestieren und sich für eine vermeintlich gerechte Sache einsetzen zu können. Denn das ist ein Hauptbestandteil salafistischer Propaganda: bestehende Diskriminierungen von Musliminnen und Muslimen zuzuspitzen und diese ideologisch zu instrumentalisieren. So suggeriert der Kölner Pierre Vogel, der nächste „Holocaust“ drohe den Musliminnen und Muslimen. Er schloss die Aufforderung an, die Musliminnen und Muslime müssten sich gegen eine ihnen feindlich gesinnte Umwelt in ihrem Glauben eng zusammenschließen.

Unter jungen Salafistinnen und Salafisten in Deutschland finden sich vergleichsweise viele Konvertitinnen und Konvertiten deutscher Herkunft.

Der Salafismus instrumentalisiert die Sehnsucht nach Gemeinschaft und das Gerechtigkeitsbewusstsein vieler Jugendlicher.

Deutlich wird daran auch, dass die Attraktion, die vom Salafismus und seinen Predigerinnen und Predigern ausgeht, ganz von dieser Welt ist: Orientierung, Gemeinschaft, Anerkennung, Überlegenheit, Protest gegen Ungerechtigkeit sowie Provokation. Das sind allesamt Angebote, die typischen Bedürfnissen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen entsprechen. Für manch einen Jugendlichen mag der Salafismus eine Attitüde maximaler Abgrenzung darstellen: Alle schauen auf mich, alle halten mich für gefährlich. Auf diese Weise erfahren sie das, wonach viele am meisten suchen: Aufmerksamkeit. Hinzu kommen der absolute Wahrheitsanspruch der Salafistinnen und Salafisten sowie die extreme Abgrenzung von der pluralistischen oder – wie sie sagen – verkommenen, dekadenten und materialistischen Welt, die anziehend wirken könnte. Mit dem Islam als Religion hat das kaum noch etwas zu tun. Vergleichbare Motive sind es denn auch, die Jugendliche dazu führen können, sich rechtsextremen Milieus anzuschließen.

Dieser Text erschien als Einleitungstext in: „Muslime in Deutschland – Lebenswelten und Jugendkulturen“ der Zeitschrift „Politik & Unterricht – Zeitschrift für die Praxis der politischen Bildung“, 3/4 – 2012, der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, S. 3-11.

online unter: http://politikundunterricht.de/3_4_12/muslime.pdf; letzter Zugriff 29.02.2016.

Weiterführende/vertiefende Literatur:

- Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg/ufuq.de (Hrsg.): „Wie wollen wir leben? Filme und Methoden für die pädagogische Praxis zu Islam, Islamfeindlichkeit, Islamismus und Demokratie“. Hamburg/Berlin, 2013.
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.): „Muslime in Deutschland. Lebenswelten und Jugendkulturen“, Politik & Unterricht. Zeitschrift für die Praxis der politischen Bildung, (4/2012), online unter: www.politikundunterricht.de.
- Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage Bundeskoordination (Hrsg.): „Handbuch Islam & Schule“. Ein Handbuch für Pädagoginnen und Pädagogen. Berlin, 2014.

⁹ vgl. ebd. S. 7.

3.3 „DA SIND WIR QUASI PUNKS!“ FACETTEN DER RELIGIOSITÄT VON MUSLIMISCHEN JUGENDLICHEN (Dr. Götz Nordbruch)

Junge Musliminnen und Muslime bekennen sich immer selbstbewusster zu ihrer Religion. Gleichzeitig lassen sie sich nicht mehr in einen Widerspruch zwischen „muslimisch“ und „deutsch“ zwingen. In Vereinen und Initiativen entwickeln und finden sie Identität, Spiritualität und Orientierung, berichtet Dr. Götz Nordbruch (www.ufuq.de).

„Ich arbeite seit 25 Jahren an dieser Schule und plötzlich muss ich immer wieder über Gott reden!“ Mit Verwunderung berichtet eine Berliner Lehrerin über das wachsende Interesse ihrer Schülerinnen und Schüler, auch im Politikunterricht über religiöse Fragen zu reden. Bis vor wenigen Jahren war dies in ihrer Schule in Neukölln kaum ein Thema, nun bringen ihre überwiegend muslimisch sozialisierten Schülerinnen und Schüler immer wieder religiöse Perspektiven in den Unterricht.¹⁰ Die Verwunderung ist ein Hinweis auf den gesellschaftlichen Zusammenhang, in dem sich religiöse Identitäten entwickeln. Der Wunsch vieler junger Musliminnen und Muslime, auch über religiöse Themen zu sprechen, spiegelt die Aufmerksamkeit, die dem Islam in den öffentlichen Debatten zukommt. Studien, die in den vergangenen Jahren unter den etwa vier Millionen Musliminnen und Muslimen in Deutschland durchgeführt wurden, dokumentieren eine hohe subjektive Religiosität unter jungen Musliminnen und Muslimen.¹¹ Die Ergebnisse von jungen Musliminnen und Muslimen unterscheiden sich dabei deutlich von nichtmuslimischen Gleichaltrigen. So beschrieben sich in einer 2008 durchgeführten Studie 43 Prozent der 18- bis 29-jährigen Musliminnen und Muslime als sehr religiös, während unter den gleichaltrigen Nichtmuslimen lediglich 14 Prozent eine ähnliche Selbsteinschätzung abgaben. Selbst im Vergleich mit Musliminnen und Muslimen anderer Altersgruppen sticht die hohe Religiosität junger Musliminnen und Muslime ins Auge.

Dennoch wäre es falsch, von einer einheitlichen Ausdrucksform muslimischer Religiosität und Glaubenspraxis auszugehen. Das Gegenteil ist der Fall, schließlich zeigen sich gerade unter jungen Musliminnen und Muslimen unterschiedliche und bisweilen widersprüchliche Zugänge zu religiösen Themen und Praktiken. Auffallend ist das Auseinanderfallen von subjektiven Einschätzungen und dem Stellenwert, den bestimmte religiöse Werte und Praktiken, die in der öffentlichen Wahrnehmung oft mit dem Islam in Verbindung gebracht werden, tatsächlich im Alltag der Befragten spielen. So schreiben 52 Prozent der 18- bis 29-Jährigen dem regelmäßigen Gebet eine hohe Bedeutung zu, aber nur 23 Prozent praktizieren dies auch selbst. Auch hinsichtlich anderer Positionen – beispielsweise zum Kopftuchgebot und der Partnerschaft mit Nichtmuslimen – gehen die Einschätzungen bezüglich der Wichtigkeit eines bestimmten Verhaltens und dem eigenen Alltag auseinander.

¹⁰ Aussage einer Lehrerin im Vorgespräch zur Durchführung eines Workshops zum Thema „Islam, Islamismus und Demokratie“, die von ufuq.de in Zusammenarbeit mit der Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg von 2010-2013 in Berlin, Hamburg, Essen und Bremen durchgeführt wurden.

¹¹ Zu nennen sind hier neben der im Auftrag des Bundesministeriums des Innern durchgeführten quantitativen Studie von Katrin Brettfeld und Peter Wetzels *Muslimen in Deutschland*. Hamburg, 2007 und der unten zitierten Untersuchung des Religionsmonitors 2008 vor allem die qualitative Studie von Wensierski, Hans-Jürgen und Lübcke, Claudia (Hrsg.): „Als Moslem fühlt man sich hier auch zu Hause.“ *Biographien und Alltagskulturen junger Muslime in Deutschland*. Opladen, 2012. sowie die in diesem Forschungsprojekt erarbeiteten Einzelstudien, veröffentlicht in: Von Wensierski, Hans-Jürgen und Lübcke, Claudia (Hrsg.): *Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen*. Opladen, 2007.

Das ostentative Bekenntnis zur eigenen Religiosität zeugt vom Wunsch junger Musliminnen und Muslime in der deutschen Gesellschaft sichtbar zu werden.

Religiosität als Bekenntnis

Der Religionswissenschaftler Michael Blume hat die wachsende Bedeutung von Ritualen und nach außen getragenen Bekenntnissen zum Islam treffend als einen Übergang von einer „religiösen Alltagspraxis zur Bekenntnisreligion“ (ebd., 46) beschrieben. Danach gewinnen religiöse Symbole und Rituale gerade für Jugendliche, die sich ihre Religion in einem Minderheitenkontext aneignen, an Relevanz, um sich auch gegenüber der Umwelt als Muslimin und Muslim erkennen zu geben. Anders als für die Eltern- und Großelterngeneration, die vielfach noch in muslimischen Gesellschaften aufgewachsen sind, stehen diese Jugendliche vor der besonderen Herausforderung, ihre Identität als Muslimin und Muslim auch für andere sichtbar zu entwickeln. In der Türkei oder in Ägypten ist das Muslimsein selbstverständlich, in Deutschland und anderen mehrheitlich nichtmuslimischen Ländern dient das demonstrative Bekenntnis zum Islam auch als Statement über das eigene Selbstverständnis. In diesem Sinne lässt sich die wachsende Popularität islamischer Kleidung – sei es in Form traditioneller Gewänder, dem Kopftuch oder einer islamischen Streetwear – verstehen. So wirbt das unter Jugendlichen populäre Modelabel *Styleislam* ausdrücklich mit der Botschaft, die die angebotenen Kleidungsstücke vermitteln: „Die Skizzen, Motive und Slogans auf unseren Produkten sind nicht nur funky, sondern haben auch Inhalt. Wir kommunizieren die Religion des Friedens in der Sprache der Jugend, ohne dabei unsere Werte zu verlieren. Checkt unsere Produkte und zeigt, wer wir sind. *Styleislam – go spread the word.*“¹² Auch die Verbreitung von „islamischen“ Produkten wie den Energy Drinks „*Muslim Power*“ und „*Halal*“, die seit einigen Jahren in Deutschland produziert und verkauft werden, lassen sich als Ausdruck eines solchen Wunsches nach Sichtbarkeit deuten. Mit einem Getränk mit dem Namen „*Halal*“ (den islamischen Speisevorschriften entsprechend) gibt man sich in Deutschland als Muslimin und Muslim zu erkennen – in mehrheitlich muslimischen Gesellschaften wie Ägypten, Marokko oder dem Iran wäre eine solche Namensgebung unverständlich, schließlich werden hier mit wenigen Ausnahmen alle Produkte selbstverständlich nach islamischen Speisevorschriften hergestellt.

Religiosität als Sinnsuche und Spiritualität

Gleichwohl lässt sich die hohe Religiosität vieler junger Musliminnen und Muslimen nicht auf den Aspekt des demonstrativen Bekenntnisses beschränken. Die Vielzahl muslimischer Vereine, die in den vergangenen Jahren auf lokaler Ebene von Jugendlichen und jungen Erwachsenen gegründet wurden, verweisen zugleich auf einen weitverbreiteten Wunsch nach Orientierung und Spiritualität.¹³ So stehen Vereine wie die Muslimische Jugendcommunity Osnabrück oder das Islamische Jugendzentrum Berlin (IJB) auch für ein wachsendes Interesse, unabhängig von etablierten Verbänden und Moscheegemeinden religiöse Ausdrucksformen und Gemeinschaften für jugendliche Zielgruppen zu entwickeln. In diesem Sinne fasst das IJB seine Ziele zusammen: „Egal ob du den Islam besser (kennen-)lernen möchtest, islamkonforme Freizeitaktivitäten suchst oder einfach nur neue Geschwister im Glauben treffen möchtest – für jeden ist etwas dabei! (...) Unser Ziel ist klar: Wir wollen, dass du als muslimischer Jugendlicher deine Religion in Deutschland selbstbewusst ausleben kannst.“¹⁴ Gemeinsam ist dabei vielen dieser Initiativen das Interesse, den Islam auch in seinen spirituellen Facetten als integralen Bestandteil des eigenen Alltags zu leben: „Es geht (...) nicht nur um den Gottesdienst, sondern um vieles mehr. Charakter, Geschwisterlichkeit und die islamische Moral gehören ebenso dazu wie auch das spaßige Beisammensein mit den Glaubensgeschwistern.“

¹² Online unter: www.styleislam.eu/styleislam-fuer-euch/; letzter Zugriff am 29.02.2016.

¹³ Siehe für einen Überblick über entsprechende Vereine den „Atlas zur muslimischen Jugendarbeit in Berlin“ (RAA Berlin, 2014), der zahlreiche verbandsunabhängige Vereine und Initiativen in der Stadt vorstellt.

¹⁴ Islamisches Jugendzentrum Berlin; Online unter: <http://ijb-ev.de/wer-sind-wir/>; letzter Zugriff am 29.02.2016.

Auffallend ist darüber hinaus eine vielfach betonte Abgrenzung gegenüber dem religiösen Selbstverständnis der Eltern und Großeltern. Deutlicher als diese suchen viele junge Musliminnen und Muslime nach Möglichkeiten, den Islam auch im deutschen Kontext selbstbestimmt zu leben. Die gleichzeitige Zugehörigkeit zum Islam und zur deutschen Gesellschaft steht für diese Jugendlichen außer Frage. Das bedeutet auch eine Abgrenzung gegenüber bestimmten Glaubensvorstellungen und religiös-kulturellen Traditionen aus den Herkunftsländern, die mit hiesigen Lebenswirklichkeiten unvereinbar scheinen. So entstanden in den vergangenen Jahren verschiedene Initiativen junger Musliminnen und Muslime, die sich gegen tradierte Praktiken wie das Arrangieren oder Erzwingen von Eheschließungen wenden. Aus Sicht dieser Initiativen stehen solche Praktiken – trotz der oft angeführten Begründungen mit islamischen Traditionen – im Widerspruch zu den eigentlichen Werten und Normen des Islam.

Melih Kesmen, der Gründer des Modelabels Styleislam, sieht darin ein wesentliches Motiv für sein Bemühen, ein anderes Verständnis des Islam unter Jugendlichen zu fördern: „Ich stelle die Glaubenspraktiken gewisser muslimischer Strömungen in Frage. Dazu gehören auch Glaubenspraktiken meiner Eltern. Da findet eine solche Vermischung mit Tradition und Volkskultur statt, dass es nichts mehr mit der islamischen Kernbotschaft zu tun hat. Und da sind wir quasi ‚Punks‘: Wir sagen, die Art und Weise, wie der Islam in einem Großteil gewisser Volksgruppen praktiziert wird, ist nicht in Ordnung, das ist Mist.“¹⁵

Salafismus als eindeutiges Identitätsangebot

Im Gegensatz zum Bemühen dieser Vereine und Initiativen, die Zugehörigkeit der Musliminnen und Muslime und des Islam zur deutschen Gesellschaft herauszustellen, steht die gerade auch unter jungen Musliminnen und Muslimen einflussreiche salafistische Strömung für eine ausdrückliche Abgrenzung von der nichtmuslimischen Umwelt. Charakteristisch ist hier der Wunsch nach einem Rückzug auf eine klar umrissene Gemeinschaft der Musliminnen und Muslime, die als alleiniger Bezugspunkt zu gelten habe. Ausgehend von einem **literalistischen Verständnis** der religiösen Quellen betonen sie die zeitlose Gültigkeit der Regelungen, die sie ohne eine historische Kontextualisierung aus dem Koran und den Berichten aus dem Leben des Propheten ableiten.

Für Jugendliche ist hier vor allem die Eindeutigkeit des Identitätsangebots attraktiv. Mit dem Rückzug auf die Umma, der weltweiten Gemeinschaft der Musliminnen und Muslime, treten andere Facetten der Identität in den Hintergrund, die im Alltag von Jugendlichen zu Konflikten führen können. Mit dem Bekenntnis zum Islam, wie er von Salafistinnen und Salafisten vertreten wird, erübrigen sich Fragen nach der Vereinbarkeit von religiösen Werten und Traditionen mit den Orientierungen und Erwartungen, die die deutsche Gesellschaft ansonsten prägen. Vor diesem Hintergrund wird auch die Attraktivität der salafistischen Lesart des Islam für Frauen verständlich, schließlich treten hier klare Rollenzuschreibungen an die Stelle von mühsamen Auseinandersetzungen mit Geschlechterrollen und aufreibenden Entscheidungen hinsichtlich der eigenen Lebensgestaltung. Zugleich bietet das salafistische Selbstverständnis als vermeintlich authentische Gemeinschaft in der Tradition des Propheten eine überhistorische Erklärung für die Erfahrungen mit Ressentiments und Diskriminierungen, mit denen viele Jugendliche im Alltag konfrontiert sind. In diesem Zusammenhang wird auf eine Überlieferung aus der Frühzeit des Islam verwiesen, in der Mohammed selbst Anfeindungen und Entfremdungserfahrungen ausgesetzt war. Das Gefühl des Fremdseins, das im aktuellen Kontext durch antimuslimischen Rassismus befördert wird, erscheint hier nicht als Anlass für ein verstärktes Engagement für gleiche Rechte und die Anerkennung eigener Interessen, sondern als weiteres Argument für eine Abgrenzung von der nichtmuslimischen Gesellschaft.

Suchbewegungen muslimischer Jugendlicher stellen einen Ausdruck der Sehnsucht nach Spiritualität, Abgrenzung von religiös-kulturellen Traditionen der Eltern und gleichzeitiger Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft dar.

Das wortwörtliche Lesen von religiösen Quellen ohne deren Deutung und Auslegung

Durch Abgrenzung von der nichtmuslimischen Umwelt und Rückzug auf eine klar umrissene muslimische Gemeinschaft bietet der Salafismus vermeintliche Zugehörigkeit und Orientierung durch unkomplizierte und klare Verhaltensregeln.

¹⁵ Interview mit Melih Kesmen, online unter: www.labkultur.tv/blog/punk-trifft-prophet; letzter Zugriff am 15.10.2015.

Aspekte des Religiösen im Jugendalter

In diesem Sinne trifft der Bezug auf den Islam auf verschiedene Interessen und Erwartungen, die junge Musliminnen und Muslime in der Begegnung mit der Gesellschaft entwickeln. Viele Jugendliche finden im Islam eine Gemeinschaft unter „Geschwistern“, die mit starken emotionalen Bindungen und dem Gefühl von Zugehörigkeit und Anerkennung sowie klar definierten Werten und Normen verbunden ist. Darin ähnelt dieses Gemeinschaftsangebot anderen religiösen und nichtreligiösen jugendkulturellen Strömungen, die Jugendliche über gemeinsame Orientierungen an sich binden und einen Ausgangspunkt für selbstbewusste und reflektierte Identitätsbildungsprozesse bilden können.

Am Beispiel des Salafismus werden allerdings auch problematische Aspekte einer ausschließlichen Orientierung am Islam sichtbar.¹⁶ So beschränkt sich die damit einhergehende Weltsicht nicht auf das Angebot einer gemeinsamen Identität und gemeinsamer Werte, sondern beinhaltet oft zugleich den Wunsch nach einer Normierung vermeintlich verbindlicher Orientierungen und das Ziel einer Dominanz und Deutungshoheit in der Gesellschaft. Der Bezug auf den Islam ist hier nicht Ausgangspunkt für eine konstruktive Auseinandersetzung mit anderen Werten, Lebenswelten und Glaubenspraktiken, sondern Anlass für eine Abwertung alternativer Sichtweisen und eine Abgrenzung von der Umwelt. Vor diesem Hintergrund wird die Notwendigkeit deutlich, entsprechende Ausdrucksformen von Religiosität zunächst als „normales“ jugendspezifisches Phänomen zu verstehen. Der Wunsch nach Spiritualität und die Betonung religiöser Zugehörigkeit beschränken sich schließlich nicht allein auf Jugendliche muslimischer Religionszugehörigkeit, sondern sind in tendenziell ähnlicher Weise beispielsweise in christlichen Zusammenhängen zu beobachten. Zugleich verweisen die Rigidität und Abgeschlossenheit salafistischer Denkmuster auf die Problematik, die mit einem solchen Verständnis der Religion einhergeht. Auch hier wird allerdings der Einfluss von jugendkulturellen Erfahrungen auf die Ausprägung entsprechender Orientierungen sichtbar. So lässt sich der Salafismus in Deutschland nicht auf theologische Aspekte beschränken, sondern ist letztlich auch Ausdruck von Fragen und Konflikten, denen sich Jugendliche im Migrationskontext gegenüber sehen. Umso wichtiger ist es, Jugendliche in ihren Bemühungen zu stärken, eigene Zugänge zu Religion und Identität zu entwickeln. Die Bereitschaft von Lehrkräften und Sozialarbeitern, Religiosität und Glauben als selbstverständliche Themen anzuerkennen, wäre hierzu ein wichtiger Beitrag.

Dieser Text ist zuerst erschienen in: Thema Jugend, (4/2014),

online unter: www.thema-jugend.de/fileadmin/dateien/bilder/ThemaJugend/Thema_Jugend_4_2014.pdf;
letzter Zugriff 29.02.2016 (gekürzt).

Weiterführende/vertiefende Literatur:

- Brettfeld, Kathrin und Wetzels, Peter: „Muslime in Deutschland“. Hamburg, 2007.
- Dantschke, Claudia [et al.]: „Ich lebe nur für Allah“. Argumente und Anziehungskraft des Salafismus. Berlin, 2011.
- von Wensierski, Hans-Jürgen und Lübcke, Claudia (Hrsg.): „Als Moslem fühlt man sich hier auch zu Hause.“ Biographien und Alltagskulturen junger Muslime in Deutschland. Opladen, 2012.
- Dies. (Hrsg.): „Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen“. Opladen, 2007.

¹⁵ Interview mit Melih Kesmen, online unter: www.labkultur.tv/blog/punk-trifft-prophet; letzter Zugriff am 15.10.2015.

¹⁶ Vgl. Dantschke, Claudia [et al.]: „Ich lebe nur für Allah“. Argumente und Anziehungskraft des Salafismus. Berlin, 2011.

4 Prävention an der Schule

Der Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule definiert sich nicht zuletzt aus der Erziehung zur mündigen Staatsbürgerin und Staatsbürger mit allen Rechten und Pflichten, die oder der die Würde und Überzeugungen anderer achtet und die freiheitlich-demokratische Grundordnung anerkennt. Schülerinnen und Schüler sollen auf ihre Aufgabe als Mitwirkende unserer Gesellschaft vorbereitet werden und entsprechende Urteils- und Entscheidungsfähigkeit erwerben.¹⁷

Schon der Bildungsplan von 2004 weist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung der politischen Bildung hin, die auf „das Gemeinwohl, die Kenntnis und Einhaltung von Rechten und Pflichten und die Verteidigung der Freiheit“ zielt.¹⁸ Dies impliziert nicht zuletzt auch die Verhinderung der Ausprägung jeglicher antidemokratischer Haltungen und Ungleichwertigkeitsideologien, ganz gleich welcher (politischen) Richtung. Gleichzeitig ist bereits in den Bildungsplänen 2004 Gewaltprävention verankert worden. „Schülerinnen und Schüler lernen, der Gewalt zu entsagen, [...] sie nehmen die friedens- und sicherheitsgebende Funktion des Rechts und des staatlichen Gewaltmonopols wahr, sie erfahren die Notwendigkeit und außerordentliche Wirksamkeit der Zivilcourage...“¹⁹ Es wird deutlich, dass Prävention von gewaltlegitimierenden und antidemokratischen Ideologien an sich keine neue schulische Aufgabe ist. Allerdings hat sich deren Aufgabenbereich durch die jüngsten gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen ausgedehnt und hier besteht entsprechender Handlungsbedarf.

Dies hängt einerseits mit der stark gewachsenen religiösen und kulturellen Heterogenität an Schulen in unserer Migrationsgesellschaft zusammen. Die Kultusministerkonferenz hat 2013 in ihren Empfehlungen für interkulturelle Bildung auf diese Herausforderungen reagiert.²⁰ Auf Länderebene hat Baden-Württemberg die in diesem Zusammenhang bedeutsamen Leitperspektiven Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV) sowie Prävention und Gesundheitsförderung (PG) in die Bildungspläne 2016 integriert. Beide Leitperspektiven bedingen und ergänzen sich in diesem Kontext gegenseitig, indem in der letzteren explizit auf Gewaltprävention Bezug genommen wird²¹, während die Leitperspektive BTV auf die „Fähigkeit zum interkulturellen und interreligiösen Dialog und zum dialogorientierten, friedlichen Umgang mit unterschiedlichen Positionen bzw. Konflikten in internationalen Zusammenhängen“²² zielt. Dies erfordert nicht zuletzt auch die Ausbildung einer Ambiguitätstoleranz, die es Schülerinnen und Schülern erlaubt, andere Perspektiven einzunehmen und sich mit komplexen und widersprüchlichen Deutungsmodellen auseinanderzusetzen.

Durch die jüngsten politischen Katastrophen von Terror, Krieg und Flucht und die damit zusammenhängende gesellschaftliche Herausforderung der Aufnahme und Integration von Geflüchteten, ergibt sich nun im Speziellen die Aufgabe der Prävention von salafistischen Haltungen in der Schule. Hier besteht akuter Handlungsbedarf bei gleichzeitiger Verunsicherung. Was aber genau ist und kann Prävention in diesem Kontext? Wo besteht die Abgrenzung zum allgemeinen Bildungsauftrag der Schule und Formen der Intervention bzw. Deradikalisierung? Welche Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Bereich der Jugendarbeit, die Schule in diesem Kontext ein Stück voraus ist, liegen bereits vor? Lassen sich diese Erkenntnisse auch auf Schule übertragen? Welchen Beitrag vermag in diesem Zusammenhang der islamische Religionsunterricht an Schulen in Baden-Württemberg zu leisten? Inwiefern geht er aber weit darüber hinaus?

¹⁷ Vgl. Schulgesetz Baden-Württemberg, § 1 (2). Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) in der Fassung vom 1. August 1983. Online unter: www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BW; letzter Zugriff am 29.02.2016.

¹⁸ Vgl. Bildungsplan 2004, Vorwort: S. 11. Online unter: www.bildung-staerkt-menschen.de; letzter Zugriff am 29.02.2016.

¹⁹ Vgl. ebd., Vorwort: S. 13.

²⁰ 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/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf; letzter Zugriff am 29.02.2016.

²¹ Online unter: www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/de_a/de_PG; letzter Zugriff am 7.4.2016

²² Online unter: www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/de_a/de_BTV; letzter Zugriff am 7.4.2016

4.1 BILDUNG – PRÄVENTION – INTERVENTION. KLÄRUNGSVERSUCHE IM BEREICH DER „ISLAMFEINDLICHKEIT“ UND „ISLAMISMUSPRÄVENTION“

(Frank Buchheit)

„Prävention“ wird meist als etwas Positives angesehen, da sie auf einer bestechenden Logik aufbaut: Wenn man nicht will, dass etwas Schlimmes passiert, sollte man vorausschauend planen und beizeiten gegensteuern. Dies entspricht der Bedeutung des aus dem Lateinischen entlehnten Begriffs: Etwas negativ Bewertetem vorbeugen.

Wenn man allerdings Begriffe wie Gesundheits-, Verkehrs- oder gar Jugendprävention liest, wird deutlich, dass sich auch „Vorzeichenfehler“ einschleichen können. Prävention ist ein Abwenden von Gefahren, wobei man von außen bei einer Zielgruppe ein gewisses Risiko sieht, dass eine Fehlentwicklung eintreten könnte. Dies wirft die Frage auf, wer nach welchen Kriterien die (ggf. moralische) Bewertung vornimmt. Wird beispielsweise eine spezielle „Islamismusprävention“ für Musliminnen und Muslime gefordert, formuliert man damit implizit ein Verdachtsmoment. Je präziser ein Schwerpunkt der Gefährdung angegeben wird, beispielsweise in einzelnen Wohngebieten, Schulformen oder Klassen, desto größer ist die Gefahr der Stigmatisierung dieser Personengruppe als Problemträger. Es stellt sich damit die Frage, wie sich Bildung und Prävention unterscheiden lassen, wo Überschneidungsbereiche bestehen und in welchen Fällen welcher Ansatz sinnvoll ist.

Im pädagogischen Sprachgebrauch lässt sich die Weisheit „etwas tun, bevor das Kind in den Brunnen fällt“ seit dem Mittelalter belegen und wird als Begründung verwendet, die antizipierte Zukunft der nachwachsenden Generation zum Besseren zu beeinflussen.²³ Die Beschäftigung mit dem Präventionsbegriff im engeren Sinne ist mit der beginnenden Moderne verbunden, allerdings nicht im (originär) pädagogischen Feld: In der juristischen Strafrechtstheorie wird die Strafe als ein Mittel gesehen, der Allgemeinheit oder dem Einzelnen zu verdeutlichen, dass abweichendes Verhalten geahndet wird, worüber das Rechtsbewusstsein gefördert werden soll.²⁴ Moderne Präventionsansätze setzen häufig bei – auch im übertragenen Sinne – gesund erhaltenden Faktoren an, die Menschen **resilient** gegenüber Risikofaktoren machen,²⁵ also deren „Abwehrkraft“ stärken, um im medizinischen Sprachgebrauch zu bleiben. Wie komplex es ist, die Wirksamkeit der Prävention zu bestimmen, lässt sich ebenfalls an vorbeugenden Therapien des medizinischen Bereichs verdeutlichen (man denke an die kontroversen Diskussionen über Hausmittel oder Impfungen).

Prävention kann, allgemein gesprochen, Wirkung entfalten, neutral bleiben aber auch Nebenwirkungen haben.²⁶ Diese Erkenntnis beförderte im Bereich der (Kriminal-)Prävention neuere Entwicklungen hin zu **wirkungsorientierten Ansätzen**, vor allem über eine Institutionalisierung und Professionalisierung der Angebote.

Gesellschaftlichen Erwartungen, Regeln und Normen widersprechendes Verhalten wird als **DEVIANZ** bezeichnet. Verstößt das Verhalten gegen gesetzliche Regelungen spricht man von **DELINQUENZ**.

Die Fähigkeit, Krisen unter Rückgriff auf persönliche Ressourcen zu bewältigen, wird als **RESILIENZ** oder psychische Widerstandsfähigkeit bezeichnet.

WIRKUNGSORIENTIERUNG: Maßnahmen, die ihre Ziele erreichen, werden als effektiv, solche, die dabei ressourcensparsam vorgehen als effizient bezeichnet. Wirkungsorientierte Maßnahmen orientieren sich an erfolgreichen Beispielen.

²³ Auf viele Implikationen für die Erziehungswissenschaft kann hier nicht eingegangen werden – viele davon werden beispielsweise bei Luhmann, Niklas. Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: 2002 angesprochen.

²⁴ Vgl. Ostendorf, Heribert. „Vom Sinn und Zweck des Strafens“. In: BpB (Hrsg.). Kriminalität und Strafrecht. Informationen zur politischen Bildung (Nr. 306/2010). 2011: S. 18-22, online unter: www.bpb.de/system/files/pdf/0KD0QU.pdf; letzter Zugriff am 14.04.2016.

²⁵ Vgl. Antonovsky, Aaron. „Salutogenese“. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Deutsche Herausgabe von Alexa Franke. Tübingen, 1997.

²⁶ Bei der Diskussion um Effektivität und Nebenwirkungen sollte beachtet werden, dass das Aussparen kontroverser Themen weitaus folgenreicher ist: Wenn beispielsweise britische Geschichtslehrer Themen aussparen (Kreuzzüge, Holocaust, Nahostkonflikt, etc.), weil sie fürchten, muslimische Schülerinnen und Schüler könnten darauf emotional reagieren, bleiben ggf. nur extreme Meinungen übrig (vgl. Historical Association. A Report from the Historical Association on the Challenges and Opportunities for Teaching Emotive and Controversial History. 2007: S. 3-19; hier S. 15. Online unter: www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RW100.pdf; letzter Zugriff am 29.02.2016.

In der aktuellen Präventionsdebatte wird meist nach der bisherigen Auffälligkeit der Zielgruppe kategorisiert: Wenn sich bereits normabweichendes Verhalten beobachten lässt, kann von indizierter (oder tertiärer) Prävention gesprochen werden. Bei einem Verdacht, dass die Auffälligkeit bei einer ausgesuchten Zielgruppe möglich erscheint, ist selektive (oder sekundäre) Prävention angezeigt. Bei Maßnahmen, die alle Personen einer Population vor einer schädlichen Entwicklung bewahren wollen, spricht man von universeller (oder primärer) Prävention. Einige Autorinnen und Autoren fügen zudem eine „vorpräventive allgemeine Förderung“ hinzu.²⁷

Weitere Differenzierungen lassen sich aus den unterschiedlichen Sichtweisen ableiten, d. h. ob die Maßnahme eher von der Täter- oder Opferperspektive aus-, oder situativ vorgeht. Schließlich können Arbeitsfelder und Zielgruppen unterschieden sowie Ansätze voneinander abgegrenzt werden, die vorrangig in spezifischen Kontexten stattfinden (Schule, Therapie, Strafvollzug, etc.).²⁸

Wie angedeutet, gibt es allgemeine, aber auch eine spezifisch pädagogische Kritik an „der Prävention“ und deren „überzogenen Hoffnungen“ und „Heilsversprechungen“ (DJI, 2011). Wenn das „schlimme Ende“, dem vorgebeugt werden soll, auch zu Stigmatisierung und einer negativ ausgerichteten Sicht auf junge Menschen führen kann, wäre es dann nicht sinnvoll, das Vorzeichen zu wechseln, junge Menschen als Chancenträger aufzufassen und die Prävention auf spezielle Einsatzfelder zu begrenzen – also der Prävention vorzubeugen? Auch noch so gut gemachte Prävention wird doch nie Erziehung und Bildung, noch Unterricht, Förderung oder Intervention ersetzen. Im Gegenteil: viele Maßnahmen und Ansätze, die im Kontext der „Prävention“ von „Islamfeindlichkeit“ und „Islamismus“ genannt werden, wollen (frei nach v. Hentig) „die Menschen stärken, die Sachen klären“ und beinhalten vor allem (politische) Bildung.²⁹ Die besseren Ansätze politischer Bildung sehen sich dem **Beutelsbacher Konsens** verpflichtet und folgen (aktuellen) fachdidaktischen Trends der Politikdidaktik. Wenn im Unterricht dargestellt wird, dass viele uns vertraut scheinende Begriffe – vom Alkohol bis zur Ziffer – arabische Wurzeln haben, ist das nicht Prävention, sondern Bildung.

Präventionsansätze im engeren Sinne gründen beispielsweise darauf, die Vorurteils- und Gewaltbereitschaft junger Menschen durch Gegenmaßnahmen des Empathie-Aufbaus in Bezug auf „Fremde“ zu reduzieren und konstruktive Konfliktlösungsmöglichkeiten zu etablieren (vgl. BMJ, 2006).³⁰ Im schulischen Kontext lässt sich dies z. B. durch Mehrebenenprogramme wie dem von Olweus angehen (das Programm stand bei der Entwicklung von „**stark.stärker.Wir.**“³¹ Pate).

Politische Bildung im staatlichen Auftrag, also auch in der Schule, ist an den Beutelsbacher Konsens gebunden. Seine drei Prinzipien sind

- 1) Überwältigungsverbot
- 2) Kontroversitätsgebot
- 3) Schülerorientierung

Das schulische Präventionsrahmenkonzept zielt auf die nachhaltige Stärkung von Lebenskompetenzen, insbesondere im Bereich Sucht- und Gewaltprävention sowie Gesundheitsförderung mit dem Ziel eines guten Schulklimas. Hierfür stehen den Schulen 150 ausgebildete Präventionsbeauftragte als Ansprechpartner zur Verfügung.

²⁷ z. B. Herbert [et al.]. Gelingensbedingungen für die Prävention von interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter. 2012: S. 75, Online unter: www.kriminalpraevention.de/files/DFK/dfk-publikationen/dfk_2012expertise_gelingensbedingungen_2012.pdf; letzter Zugriff am 29.02.2016.

²⁸ Vgl. Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): „Strategien der Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter. Eine Bilanz in sechs Handlungsfeldern.“ Leipzig, 2007. Online unter: www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/_Band11_Gewaltpraevention.pdf; letzter Zugriff am 29.02.2016.

²⁹ Einen Überblick über die Prävention gegen Islamismus leistet Steffen (2015); zur politischen Bildung vgl. Krüger, Thomas: „Was kann politische Bildung islamistischer Propaganda entgegen setzen? – ein Zwischenruf“. Mainz, 2015. Online unter: www.bka.de/nm_256914/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Herbsttagungen/2015/herbsttagung2015KruegerKurzfassung.templateId=raw,property=publicationFile.pdf/herbsttagung2015KruegerKurzfassung.pdf; letzter Zugriff am 29.02.2016.

³⁰ Vgl. Bundesministerium der Justiz: Hasskriminalität – Vorurteilstkriminalität: Projekt Primäre Prävention von Gewalt gegen Gruppenangehörige – insbesondere junge Menschen: Endbericht. 2007. Online unter: www.kriminalpraevention.de/files/DFK/dfk-publikationen/2003_endbericht_arbeitsgruppe.pdf; letzter Zugriff am 29.02.2016.

³¹ Vgl. online unter: www.km-bw.de/Lde/Startseite/Themen/Praevention; letzter Zugriff am 4.4.2016.

Es erscheint vielleicht verwunderlich, dass hier als „Umweg“ an den bedingenden Faktoren angesetzt wird und nicht Vorurteile und deren Botschafter direkt angegangen werden. Dies ist ergänzend sicher sinnvoll, nachhaltig wirksam ist aber genau der „radikale“ Ansatz an den Wurzeln. Wer zum Syndrom der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (vgl. den Beitrag von Felix Steinbrenner in diesem Heft³²) eine pädagogische Umsetzung sucht, findet das KISSeS Konzept.³³ Danach sollen junge Menschen Kontrolle über ihr Leben erfahren und sich in vielfältigen Bezügen sozial integriert fühlen. Sie sollen Sinnlichkeit und sinnliches Erleben sowie (prosoziale) Sinnerfahrungen machen, erfahrungsstrukturierende Repräsentationen und Habitusformen aufbauen, sowie Selbst- und Sozialkompetenzen ausbauen, um nicht auf (rechtsextreme oder salafistische) pauschalisierende Abwertungskonstruktionen hereinzufallen.

Diese Ansätze scheinen anschlussfähig an den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule. Dieser fordert unter anderem, den jungen Menschen „zur Wahrnehmung von Verantwortung, Rechten und Pflichten in Staat und Gesellschaft sowie in der ihn umgebenden Gemeinschaft“ vorzubereiten (§ 1 Abs. 1 SchulG BW). Dieser Auftrag wird über die Leitperspektiven³⁴ des Bildungsplans 2016 konkretisiert. Namentlich die Leitperspektiven „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“, „Prävention und Gesundheitsförderung“ sowie „Medienbildung“ stellen mehr als naheliegende Brücken zum Thema dar. Wenn durch den Bildungsplan hindurch Toleranz und die Akzeptanz von Vielfalt immer wieder aufgegriffen wird, wenn das Präventionsrahmenkonzept „stark.stärker.Wir“ Resilienz und konstruktive Konfliktbewältigung fördert, ist viel erreicht. Wenn dann in der Medienbildung Beispiele aus dem Bereich des Rechtspopulismus oder Salafismus aufgegriffen, dekonstruiert und vor medialer Indoktrinierung gewarnt würde, wäre dies ein guter schulischer Beitrag zur Vorbeugung extremistischer Verführungen.

Aber lassen sich die überlappenden Begriffe überhaupt unterscheiden?

Es läge nahe, den Begriff (politische) Bildung dann zu verwenden, wenn es sich um allgemein förderliche Ansätze handelt, die allen Schülerinnen und Schülern zugutekommen. Die Sensibilisierung und Aufklärung über extremistische Verlockungen³⁵ sowie die (kontroverse) Diskussion über gesellschaftskritische Positionen kann dann als universelle oder allgemeine Prävention angesehen werden. Die Verdeutlichung des allgemeinen Rechts auf z. B. den Schutz der Menschenwürde, die freie Entfaltung der Persönlichkeit und die Förderung von Religionsmündigkeit mit Bezug zu den Lebenswelten der Jugendlichen lässt sich im Unterricht umsetzen – auch ohne dies aus Kriminalität und Terrorismus abzuleiten – sondern schlicht, weil es jungen Menschen zusteht. Auf Internetplattformen (vgl. Bildungserver) und über spezielle Initiativen (z. B. **Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage**) stehen verschiedene für Schulen passende Ansätze bereit. Als Ziel lässt sich dann formulieren: „Schule muss ein sicherer Ort sein, an dem alle ohne Angst und Furcht leben, lernen und arbeiten können“ (vgl. KM, 2014).

Der deutsche Bildungserver bietet umfangreiche Recherchemöglichkeiten zu Onlineresourcen, Veranstaltungen und Modellprojekten.

Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage ... ist ein Projekt von und für Schülerinnen und Schüler. Es basiert auf der Selbstverpflichtung einer Schule, Diskriminierung nachhaltig abzubauen. In BW gibt es ca. 150 Schulen ohne Rassismus (vgl. www.schule-ohne-rassismus.org).

³² Vgl. Kapitel 5.1

³³ Vgl. Möller, Kurt [et al.]: Evaluation des Aussteigerprogramms für Rechtsextremisten des Landes Nordrhein-Westfalen. 2015: S. 47-49. Online unter: www.mik.nrw.de/fileadmin/user_upload/Redakteure/Verfassungsschutz/Dokumente/Evaluationsbericht_APR_NRW.pdf; letzter Zugriff am 29.02.2016.

³⁴ Vgl. online unter: www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/Informationen/Leitperspektiven; letzter Zugriff am 07.03.2016.

³⁵ Vgl. online unter: www.polizeifürdich.de/deine-themen/hass-gewalt-politik.html; letzter Zugriff am 29.02.2016.

Spezialpräventive Ansätze für Einzelne oder Gruppen sollten gewählt werden, wenn aus der professionellen Erfahrung nicht auszuschließen ist oder man sogar annehmen kann, dass Jugendliche entsprechenden Verlockungen „auf den Leim gehen“ könnten. Solche Maßnahmen sollten sorgfältig konstruiert sein³⁶, auf wirkungsüberprüfte Modelle³⁷ und wenn möglich auf die Unterstützung durch Expertinnen und Experten zurückgreifen (vgl. das letzte Kapitel dieser Handreichung). Die Schule ist mit der Lösung gesellschaftlicher Probleme sicher überfordert – obwohl es hervorragende Beispiele gibt, wie sie einen wertvollen Beitrag leisten kann (mehr hierzu im zweiten Band dieser Handreichung; oder z. B. bei Angeboten pädagogisch orientierter Verlage und entsprechender Fortbildungsträger).

Bei der selektiven Prävention wird oftmals der irreführende Begriff der „Immunisierung“ verwendet, der andeutet, mit einem kleinen „Pieks“ könne man Kinderkrankheiten oder Schlimmeres verhindern. Egal ob von spezieller Förderung oder von selektiver Prävention die Rede ist, sie wird nicht der erhoffte „Reparaturbetrieb“, keine „Sozialtechnologie“ mit sicherem Ergebnis sein und es wird zu Rückschlägen kommen. Auch trotz guten Religions-Unterrichts kann es vorkommen, dass junge Menschen nach Syrien ausreisen, um sich dem Terror anzuschließen.³⁸ Ohne die Anstrengung wäre es aber mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit noch schlimmer gekommen.

ERZIEHUNGS- UND ORDNUNGSMASSENNAHMEN: Wenn eine pädagogische Unterstützung nicht fruchtet und eine Wiedergutmachung nicht möglich erscheint, können Schulen nach Intensität gestaffelte Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen einleiten (vgl. § 90 SchulG BW).

Spätestens wenn sich die Sorge konkretisiert, die Schülerin oder der Schüler könnte einen Irrweg beschreiten, ist eine Intervention gefordert. Das Dazwischengehen bedeutet, insbesondere gegen den vorgeblichen Willen des jungen Menschen zu agieren. Dies beginnt beispielsweise mit einem Gespräch mit einer Parallelkollegin oder dem Schulsozialarbeiter über den einzelnen jungen Menschen (und damit einer Sensibilisierung der Kollegin/des Kollegen). Schon die gezielte (diskrete) Erweiterung der Hilferessourcen um kompetente Unterstützer im Umfeld der Schule oder in fachlich versierten Kreisen (vgl. die Aufstellung im letzten Kapitel dieser Handreichung) stellt eine Intervention dar. Deren Eingriffsintensität kann weiter, über Elterngespräche, pädagogische sowie **Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen** bis hin zur Distanzierungsförderung (z. B. in speziellen Aussteigerprogrammen) und anderen Leistungen von Beratungsstellen und Sicherheitsbehörden gesteigert werden. Die Eskalationsstufen sind dabei einzuhalten – bei pädagogischen Maßnahmen beginnen und als ultima ratio bei repressiven enden – wobei Bedrohungslagen (z. B. Amok, Terror, Gewaltkriminalität) eine erhebliche Dynamik beinhalten. Die Intervention ist einerseits täterorientiert, andererseits beeinflusst sie auch die Situation Dritter, sowie das Schulklima. Zentral sind dabei Personen und Gruppen, die Opfer einer Gefährdung werden könnten, was auf die angrenzenden Ansätze des Jugend- und Opferschutzes verweist und die verantwortungsvolle Position der Lehrkräfte und der Schulleitung unterstreicht. Das Ziel kann als Kultur des Hinschauens und Handelns (...) der Prävention und Intervention beschrieben werden (vgl. KM, 2014).

Die anfangs angedeutete Differenz der Begriffe lässt sich womöglich in einer Synthese auflösen, denn es bedarf aufeinander abgestimmter Ansätze:

a) Erziehung und Bildung spielen in einer durch Vielfalt und Einwanderung geprägten Gesellschaft eine zentrale Rolle. Wenn junge Menschen zu ihrem Recht auf Bildung kommen sollen, brauchen sie Anregung und Unterstützung in ihrer Entwicklung, die ihre Identität reflektiert. Je größer der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutschen, außereuropäischen oder nichtchristlichen familiären

³⁶ Vgl. online unter: www.beccaria.de/nano.cms/de/beccariasteps/Page/1/; letzter Zugriff am 29.02.2016.

³⁷ Vgl. online unter: www.wegweiser-praevention.de/; letzter Zugriff am 29.02.2016.

³⁸ Vgl. Kaddor, Lamy: „Zum Töten bereit“. Warum deutsche Jugendliche in den Dschihad ziehen. München, 2015: S. 27ff.

Wurzeln wird, desto drängender ist es, dies in der Schule aufzugreifen. Junge Menschen sollen gemeinschaftsfähige und religionsmündige Persönlichkeiten werden, wozu es Selbst- und Sozialkompetenzen braucht, um individuelle passende und gleichzeitig sozialverträgliche Antworten auf Sinnfragen zu entwickeln. Die (langfristige) Entwicklung und Förderung von Schutzfaktoren ist universell förderlich und das umfassende Ziel schulischer Erziehung bzw. Prävention.

b) Es braucht Angebote der speziellen Förderung und Prävention von Risikokonstellationen, insbesondere wenn man die Sorge hat, junge Menschen könnten sich in (extremistische) Scheinlösungen verrennen. Schulische Präventionsprogramme und ergänzende Angebote ermöglichen hier eine Einwirkung auf unterschiedlichen Ebenen – und dabei immer getragen von Lehrerpersönlichkeiten mit einer reflektierten Haltung, die Beziehungen herstellen und helfen können, Orientierung zu erlangen. Junge Menschen benötigen, beim (nicht immer geradlinig verlaufenden) Prozess des Heranwachsens Unterstützung (innerhalb wie außerhalb der Schule), um Entwicklungsaufgaben zu meistern, Konflikte konstruktiv zu lösen und zu einer eigenen Identität zu finden.

c) Schließlich haben entsprechend sensible Lehrerinnen und Lehrer die Chance, frühzeitig problematische Entwicklungen zu erkennen und zu intervenieren – zum Schutz des Einzelnen, der Gleichaltrigen und zur Aufrechterhaltung einer Schulgemeinschaft, in der Gleichberechtigung, Akzeptanz und Wertschätzung wichtige und schützenswerte Werte sind. Dies ist in Unterricht und Schulkultur spürbar und manifestiert sich im rechtzeitigen, verantwortungsvollen und vernetzten Vorgehen unter anderem auch mit anderen Kompetenzträgern im Gemeinwesen.

Eine Klärung der Prämissen und Folgen „der Prävention“ scheint sinnvoll, auch wenn im pädagogischen Alltag die Grenzen zum Erziehungs- und Bildungsauftrag fließend sind. Prävention und Intervention bieten Chancen die „Handlungsverlegenheit“ (z. B. angesichts der schrecklichen Bilder des Terrors) zu überwinden, die schulische Kernkompetenz zu bereichern, einen Beitrag zu einer „**streitbaren Demokratie**“ zu leisten sowie den friedlichen und gleichberechtigten Umgang miteinander zu fördern.

Angesichts der formal legalen NS-Machtübernahme 1933 ist in der Bundesrepublik Deutschland ein demokratischer Kernbestand – die freiheitlich, demokratische Grundordnung – geschützt und kann gegen extreme Bestrebungen verteidigt werden (im Extremfall kann dies sogar durch Einzelne geschehen, vgl. Art. 20 Abs. 4 Grundgesetz).

Weiterführende/vertiefende Literatur:

- Bundesministerium des Inneren/Bundesministerium der Justiz: Zweiter Periodischer Sicherheitsbericht. Insbes. Kap. 7: Kriminalprävention. 2006: S. 665-696. Online unter: www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Veroeffentlichungen/2_periodischer_sicherheitsbericht_langfassung_de.pdf?__blob=publicationFile; letzter Zugriff am 29.02.2016
- Deutsches Jugendinstitut. „Mythos Prävention. Chancen und Grenzen präventiver Konzepte“. DJI-Impulse 2/2011. Leipzig, 2011. Online unter: www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull94_d/DJIB_94.pdf; letzter Zugriff am 29.02.2016.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (KM, 2014): Verwaltungsvorschrift „Prävention und Gesundheitsförderung in der Schule“. Online unter „Aktuelles“ auf der Seite: www.kontaktbuero-praevention-bw.de/Lde/Startseite; letzter Zugriff am 04.04.2016.
- Ostendorf, Heribert: „Vom Sinn und Zweck des Strafens“. In: BpB (Hrsg.). Kriminalität und Strafrecht. Informationen zur politischen Bildung (Nr. 306/2010). (01/2010), S.18-22. Online unter: www.bpb.de/system/files/pdf/0KD0QU.pdf; letzter Zugriff am 15.04.2016.
- Scheithauer, Herbert [et al.]: Gelingensbedingungen für die Prävention von interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter. Bonn, 2012. Online unter: www.kriminalpraevention.de/files/DFK/dfk-publikationen/dfk_2012expertise_gelingensbedingungen_2012.pdf; letzter Zugriff am 29.02.2016.
- Steffen, Wiebke: „Prävention des internationalen Terrorismus in Deutschland – eine Zustandsbeschreibung“. Mainz, 2015. Online unter: www.bka.de/nn_256914/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Herbsttagungen/2015/herbsttagung2015SteffenLangfassung,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/herbsttagung2015SteffenLangfassung.pdf; letzter Zugriff am 29.02.2016.

4.2 WIE KANN PÄDAGOGISCHE PRÄVENTION VON ISLAMISMUS BEI JUGENDLICHEN GELINGEN? ERSTE ERFAHRUNGSWERTE AUS DER PRAXIS

(Katja Schau)

Die Forderung nach mehr pädagogischer Prävention von demokratiefeindlichem und gewaltorientiertem Islamismus hat vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen Konjunktur. Bereits 2010 erkannte das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) den präventiv-pädagogischen Entwicklungsbedarf in der Jugendhilfe und -bildung und legte von Mitte 2010 bis Ende 2014 das Programm „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ auf. Die darin geförderten Modellprojekte hatten den Auftrag, sich auf die Suche nach neuen und angemessenen pädagogischen Strategien zu begeben, um junge Menschen in ihrer Ablehnung islamistischer Orientierungen zu stärken bzw. Jugendliche zu erreichen, die gefährdet sind für islamistische Radikalisierung. Im Programm wurden über 20 Modellprojekte in diesem Präventionsfeld finanziert und von einer wissenschaftlichen Begleitung evaluiert. Gemessen an dem Ziel, innovative und modellhafte pädagogische Konzepte zu entwickeln und zu erproben, kann übergreifend festgehalten werden, dass sich die Mehrzahl der geförderten Projekte auf jene Suchbewegung begab. Sie warfen pädagogische (Grund-)Fragen auf, entwickelten (übertragbare) Bildungsmodule und versuchten, der bis dahin kaum existenten, pädagogischen Islamismusprävention erste Konturen zu geben.

Ein Teil der gewonnenen Lernerfahrungen sind auch für das pädagogische Handlungsfeld Schule nützlich. Der vorliegende Text ist mit der Intention geschrieben, aus der übergreifenden wissenschaftlichen Begleitung der v. a. außerschulischen Projekte fachliche Impulse für die pädagogische Präventionsarbeit in der Schule zu geben. So sollen vielfach vorhandene Unsicherheiten in der pädagogischen Prävention im Themenfeld reduziert werden. Zugleich können die folgenden Ausführungen keine modularisierte Handlungsanweisung für Lehrkräfte sein. Vielmehr werden Erkenntnisse benannt, die auch für Lehrkräfte hilfreich sein können.

Hierzu gehört bereits der Umstand, dass (pädagogische) Unsicherheiten in der Konfrontation mit dem Phänomen bei Jugendlichen nicht nur seitens von Lehrkräften auftreten. Vielmehr sind sie grundsätzliche Begleiterscheinungen in der pädagogischen Auseinandersetzung mit demokratiefeindlichen und gewaltorientierten Formen von Islamismus. Das liegt daran, dass

- die pädagogische Präventionsarbeit in diesem Themenfeld vergleichsweise neu ist und bewährte Formen des Umgangs damit fehlen,
- pädagogischen Auseinandersetzungen im Kontext von kultureller und religiöser Vielfalt und Mehrheitlich vor dem Hintergrund von Migrationserfahrungen stattfinden und (potenziell verunsichernde) Fragen des adäquaten Umgangs mit Religions- und Migrationsthemen präsent sind,
- auch gesellschaftliche Diskurse um „den“ Islam in Deutschland stark polarisiert und zugleich Auseinandersetzungen mit Islamismus vielfach undifferenziert sind und
- wissenschaftliche Erkenntnisse zum Phänomen demokratiefeindlicher und gewaltorientierter Islamismus und zu Radikalisierungsursachen kaum vorhanden sind.

Folglich bietet sich reichlich Raum für Spekulationen und oft genug verdichtet sich mangelnde Detailkenntnis über Risikofaktoren für Radikalisierung darin, dass „Muslimisch-sein“ als solches bereits zum Risiko erklärt wird. Bei dieser Ausgangskonstellation sind eine gewisse Scheu und grundsätzliche Hemmschwelle für die pädagogische Auseinandersetzung verständlich.

Dennoch ist zielführende pädagogisch-präventive Arbeit möglich. Sie kann an verschiedenen Punkten ansetzen und auf verschiedenen Wegen erfolgen. Im Bundesprogramm wurden kunstpädagogische religiös bildende Angebote mit Jugendlichen, politischen Bildungsprojekten wie auch sozialräumlichen Angeboten umgesetzt. Das Spektrum an pädagogischen Möglichkeiten ist groß und die Lernerfahrungen

sind vielfältig. Im Folgenden werden insbesondere jene Lernerfahrungen von Projekten der politischen Bildung dargestellt. Diese sind am stärksten an schulische Situationen und Kontexte anschlussfähig und die gewonnenen Erkenntnisse daher für Lehrkräfte am ehesten hilfreich.³⁹

Ausgehend von der Frage „Über was und wie spreche ich mit meinen Schülerinnen und Schülern?“ müssen Pädagoginnen und Pädagogen für die Auseinandersetzung mit demokratiefeindlichem und gewaltorientiertem Islamismus eine Reihe von Entscheidungen treffen: Von der Auswahl relevanter Themen in dem Kontext, über die Abfolge von Inhalten bis hin zu Methoden der Auseinandersetzung. Auch braucht es jugendadäquate und fachlich angemessene Begrifflichkeiten für demokratiefeindliche und gewaltorientierte Formen von Islamismus und ggf. Formen des Umgangs mit bereits ideologisierten Jugendlichen. Mit all diesen Fragestellungen haben sich die geförderten Modellprojekte in der konkreten Arbeit auseinandergesetzt. Die Antworten, die sie gefunden haben, sind erste Antworten. Doch sie sind wertvoll, da sie eine erste Orientierung geben, auf die präventiv-pädagogische Auseinandersetzung mit demokratiefeindlichem und gewaltorientiertem Islamismus in der Schule aufbauen kann.

Was kann thematisiert werden?

Die „Gretchenfrage“ in der präventiven Auseinandersetzung mit demokratie-feindlichem und gewaltorientiertem Islamismus mit Jugendlichen ist, welche Rolle Religion bzw. dem Islam in der Bearbeitung zukommen sollte. Die geförderten Projekte wählten hier unterschiedliche Vorgehensweisen:

Anlassbezogene Thematisierung „des“ Islam: Einige Projekte thematisierten den Islam nicht von sich aus. Vielmehr griffen sie das Themenfeld Religion, Religiosität und religiös begründeten Extremismus nur anlassbezogen auf – also entsprechend seiner Relevanz für die Jugendlichen. Ausgangspunkt war dabei, dass sich die teilnehmenden Jugendlichen mit Demokratie als gesellschaftlichem System und beispielsweise mit Migrationsgeschichte beschäftigten. Die Jugendlichen wurden hier als Bürgerinnen und Bürger adressiert und nur, wenn es dem Selbstverständnis und Bedürfnis der muslimisch sozialisierten Jugendlichen entsprach, wurden ihre religiösen Themen bearbeitet. Dabei zeigte sich übergreifend, dass diese religionsbezogenen und religiösen Themen für die Jugendlichen wichtig waren und eine Auseinandersetzung hierzu eingefordert wurde. Muslimisch sozialisierte Jugendliche schätzten – so viele pädagogischen Fachkräfte – den Raum, sich über diese religiöse Facette ihrer Identität auszutauschen.

Systematische Auseinandersetzung mit „dem“ Islam in Deutschland: Andere Projekte gingen von „klassischen“ politisch-bildenden Inhalten wie Demokratieverständnissen und Religionsfreiheit aus und verwoben diese systematisch mit religiösen Einstellungen muslimisch sozialisierter Jugendlicher. Die Auseinandersetzung mit islambezogenen Themen zielte darauf ab, dass v. a. muslimisch sozialisierte Jugendliche ihren religiösen Glauben und ihre Position zum gesellschaftlichen Umgang mit Religion und religiöser Vielfalt zum Ausdruck brachten und reflektierten. Sie folgte der Präventionsstrategie „mit dem (vielfältigen, modernen) Islam gegen Islamismus“. Es wurden

- die Vielfalt islamischer Lebensformen hervorgehoben,
- die Kompatibilität zwischen Muslimisch-sein und Deutsch-sein betont,
- historische Einbettungen des Korans vorgenommen und
- vereinzelt theologische Konzepte (beispielsweise des Dschihad) differenziert und einseitigen, islamistischen Ideologien entgegengestellt.

D. h. diese Projekte begegneten ideologischen Eindeutigkeitsangeboten mit der Vielfalt (religiöser und politischer) Lebensformen und unterschiedlichen Auslegungen religiöser Quellen.

³⁹Die Gesamtdarstellung der Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung findet sich online unter: www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2014/Gesamtbericht_2011_bis_2014_wiss_Begleitung_IDS.pdf; letzter Zugriff am 27.01.2016.

Auseinandersetzung mit „dem“ Islam und Islamfeindlichkeit in Deutschland

Einzelne Projekte thematisierten neben der religiösen Vielfalt des Islam in Deutschland bewusst auch Islamfeindlichkeit und Rechtspopulismus. Die pädagogischen Fachkräfte antizipierten, dass

- für muslimisch sozialisierte Jugendliche islambezogene Ausgrenzungserfahrungen grundlegende Lebenserfahrungen seien,
- es ggf. zu Lernverweigerungen kommen kann, wenn muslimisch sozialisierte Jugendliche das Gefühl bekämen, man rede nur über sie als jene, die Probleme machen (können) und nicht über die Probleme, die sie selbst haben und
- Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen von Musliminnen und Muslimen in islamistischen Ideologien fester Bestandteil sind und die differenzierende Auseinandersetzung mit diesen Erfahrungen einer potenziellen Mobilisierung entgegenwirke.

Indem auch das Bild der Musliminnen und Muslime selbst zum Gegenstand der Auseinandersetzungen mit muslimisch sozialisierten Jugendlichen gemacht werde, könnten (mobilisierbare) verfestigte Marginalisierungs- und Ausgrenzungswahrnehmungen bewusst irritiert werden. Dies nehme islamistischen Mobilisierungsversuchen gewissermaßen die Angriffsfläche. Idealerweise kann auch vermittelt werden, dass islambezogene Konflikte, wie die um Moscheebauten, als Kristallisationspunkt von verschiedenen Diskursen in Deutschland verstehbar sind: Neben islambezogenen Ängsten werden auch diverse berechnete Positionen zu Demokratie, Säkularität und Religionsfreiheit in der Gesellschaft verhandelt.

Wie können ideologische Inhalte thematisiert werden?

Übergreifend waren für die Jugendbildung in dem Themenfeld die Prinzipien der politischen Bildung von großer Bedeutung. Die Angebote richteten sich am Beutelsbacher Konsens aus, waren daher mehrheitlich kontroversitätsorientiert und bewusst nicht überwältigend. Sie fokussierten auf Diskussionen und fragten nach den Meinungen der Jugendlichen. In diesem pädagogischen Setting nahmen sich die Pädagoginnen und Pädagogen selbst vielfach zurück und begaben sich in die Rolle des Moderierenden und Lernbegleitenden.

Außerdem wurde vermieden, demokratiefeindlichen und gewaltorientierten Islamismus bereits zu Beginn mit den Jugendlichen zu thematisieren und damit zum dramaturgischen Ausgangspunkt der Auseinandersetzung zu machen. In der Regel wurde dieses komplexe – und auch emotionalisierende – Thema erst nach einigen Lerneinheiten und Diskussionen angesprochen. Bis zu diesem Zeitpunkt sollte ein themenbezogenes Vertrauensverhältnis entstanden und eine anerkennende Grundhaltung gegenüber Musliminnen und Muslimen vermittelt worden sein.

Darüber hinaus arbeiteten die Projekte mit verschiedenen Methoden, um die Themen Islam und demokratiefeindliche und gewaltorientierte Formen von Islamismus thematisch zu platzieren.

Arbeit mit jugendnahen Medien

Ein Projekt forcierte über den Einsatz von Filmen die Auseinandersetzung mit „dem“ Islam als Religion und mit „islamistischen und salafistischen Ideologien“. In den Filmen wurden verschiedene religiöse Akteure dargestellt, die über ihre je unterschiedlichen religiösen Auffassungen redeten. Die Pädagoginnen und Pädagogen nutzten die Filme als Gesprächsanlässe und setzten an den Reaktionen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf die Filme an. Zu diesen Filmen wurden Handreichungen für Pädagoginnen und Pädagogen produziert, die den Einsatz der Lernmaterialien für „Fachfremde“

⁴⁰ Das Material ist bei ufuq.de bestellbar: www.ufuq.de/verein/publikationen/. Auch informiert die Internetseite weiterführend über aktuelle Entwicklungen zu (jugendlichen) Musliminnen und Muslimen in Deutschland und zu Bildungsarbeit zwischen Islam, Islamfeindlichkeit und Islamismus.

erleichtern sollten und Hintergrundinformationen vor allem zum Islam und Islamismus aufbereiteten.⁴⁰ Ein anderes Projekt forderte im Rahmen kulturpädagogischer Angebote Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund auf, sich beispielsweise mit einer djihadistischen Musikzeile auseinanderzusetzen. Sie diskutierten an diesem islamistisch-jugendkulturellen Produkt auch über religiöse Konzepte und unterschiedliche Religionsverständnisse. Andere Projekte nutzten den künstlerischen Produktionsprozess (von Graffiti, Theater etc.) zur Auseinandersetzung.

Diskussionen zu lebensweltnahen Themen

Um mit den Jugendlichen über unterschiedliche religiöse Positionen zu diskutieren, setzten einzelne Projekte in unterschiedlicher Weise an alltagsnahen Situationen (im schulischen Kontext) an und konkretisierten hierfür ideologische Teilelemente (wie die religiös begründete Abwertung von Angehörigen anderer Religionen). So diskutierten teilnehmende Jugendliche beispielsweise über eine mögliche Einführung eines (interreligiösen) Gebetsraums in der Schule oder sie positionierten sich zu fiktiven sozialen Situationen. Ein Projekt fragte die Jugendlichen nach ihrem (potenziellen) Umgang mit einem jüdischen Jugendlichen, gab mögliche Reaktionsmuster vor und bat sie, ihre Motive für die jeweilige Positionierung darzulegen. Dabei konnten sie zwischen einer säkular-menschenrechtlichen, islamisch-liberalen, islamisch-konservativen und einer islamistisch-abwertenden Position wählen. Gerade in der Gegenüberstellung von verschiedenen islamischen und einer islamistischen Auslegung liege, so die Einschätzung des Projekts, das präventive Potenzial der Auseinandersetzungen. Ein weiteres jugendrelevantes Themenfeld, an dem häufig beispielhaft verschiedene islamische Interpretationen bearbeitet wurden, waren Geschlechterrollen. Die Pädagoginnen und Pädagogen fragten nach traditionellen und religiösen, insbesondere islamischen Geschlechterrollen und thematisierten in diesem Zusammenhang auch islamische Frauen- und Männerbilder. Einzelne Projekte forcierten in dem Zusammenhang mit muslimisch sozialisierten Jugendlichen eine Auseinandersetzung über Homosexualität sowie Zwangsehen und ließen die Jugendlichen zu diesen Themen zu Wort kommen.

Grundsätzlich wurden auch Fragen der Teilnehmenden darüber, was ‚**halal**‘ (religiös erlaubt), was ‚**haram**‘ (religiös verboten) ist, von den Pädagoginnen und Pädagogen genutzt, um vielfältige islamische Lebensformen und Umgangsweisen mit religiösen Normen zu thematisieren. Ausgehend von der Beobachtung, dass Islamistinnen und Islamisten nur eine rigide Form der religiösen Lebensführung als legitim erachten, wurde in diesen Auseinandersetzungen (einseitigen) Wahrheitsansprüchen von islamistischen Ideologen durch religiöse Vielstimmigkeit begegnet. Teilweise problematisierten die Pädagoginnen und Pädagogen auch diese ideologischen Positionen direkt.

„HALAL“ und „HARAM“ sind Kategorien, die Anwendung finden in der Klassifizierung von Lebensmitteln genauso wie von Verhaltensweisen.

Wie kann das Problem benannt werden?

Einen Stolperstein in der direkten Auseinandersetzung mit demokratiefeindlichen und gewaltorientierten Formen von Islamismus stellte der Umgang mit Phänomenbezeichnungen dar. Man musste der Sache einen Namen geben – aber welchen? Herausforderungsvoll war es, einen möglichst präzisen Begriff zu wählen, der das ausdrückte, was unter dem Phänomen gefasst wurde, und zugleich einen für Jugendliche verständlichen Begriff zu verwenden. Eine sorgfältige Begriffspolitik war zudem angezeigt, weil vielfach in öffentlichen Debatten undifferenzierte Problemwahrnehmungen rund um Islamismus dominant waren.

Die geförderten Modellprojekte diskutierten Vor- und Nachteile sowie die heterogene inhaltliche Reichweite unterschiedlicher Begrifflichkeiten, einigten sich jedoch nicht auf eine gemeinsame Begriffsstrategie. Entsprechend nutzten sie unterschiedliche Phänomenbezeichnungen: „islamistischer Extremismus“, „Islamismus“, „(Neo-)Salafismus“. Um in der pädagogischen Arbeit mit muslimisch sozialisierten Jugendlichen Irritationen durch die verwendeten Begrifflichkeiten zu umgehen, vermieden die Projekte tendenziell diese Begriffe und thematisierten eher ideologische (Teil-)Aspekte von demokratiefeind-

lichem und gewaltorientiertem Islamismus wie etwa Antisemitismus und Abwertung von andersgläubigen Menschen. Ein Projekt, welches direkt von Islamismus als religiös begründeter, politischer Ideologie sprach, erachtete es als sinnvoll, in der pädagogischen Thematisierung zunächst das eigene, reflektierte Verständnis des verwendeten Begriffs darzulegen. Vor dem Hintergrund, dass muslimische Communities auf die irreführende phonetische Nähe zwischen Islam und Islamismus hinweisen und in öffentlichen Debatten häufig eine ungenügende Abgrenzung von Islam und Islamismus zu beobachten sei, machte das Projekt den Begriff selbst zum Gegenstand der Aushandlungen. Es fragte muslimisch sozialisierte Jugendliche auch nach ihren Assoziationen zum Begriff Islamismus und klärte ab, ob dessen Nutzung sie ggf. verletze. Der überwiegende Teil der jugendlichen Teilnehmenden sah in der Verwendung des Begriffs kein Problem und empfand ihn nicht grundsätzlich abwertend gegenüber dem Islam als Religion. Diese Erfahrung verdeutlicht, dass sich in der pädagogischen Arbeit mit muslimisch sozialisierten Jugendlichen auch an umstrittenen Begriffen ansetzen lässt, sofern die Auseinandersetzungen diskussionsorientiert sind.

Wo sind Grenzen der präventiv-pädagogischen Arbeit?

Eine spezifische Herausforderung ergab sich in der pädagogischen Arbeit mit islamismusaffinen und/oder islamistisch ideologisierten Jugendlichen: Die potenzielle Dominanz einzelner islamistischer Jugendlicher in größeren Klassenverbänden. Insbesondere sei es schwierig,

- eine geschlossenen Situation zu schaffen, in der sich die ganze Klasse und nicht nur wortgewaltige, islamismusaffine Jugendliche beteiligten, und zugleich
- in dieser Situation den ideologisierten Jugendlichen zu irritieren. Nur durch die Aktivierung der Gruppe und die inhaltliche Konfrontation dieser Person sei es möglich, ihr nicht die Deutungshoheit in der Klasse zu überlassen.

Es empfiehlt sich, Fragen zu stellen, anstatt zu belehren und so mit den Jugendlichen ins Gespräch kommen.

Übergreifend empfahl ein im Handlungsfeld erfahrener Projektträger, radikale Aussagen über den Islam oder negative Einstellungen zur Demokratie nicht als „Kampfansage“ zu verstehen. Vielmehr seien es Gesprächsangebote und Ansatzpunkte für tiefere Auseinandersetzungen. Weil die Jugendlichen zum eigenständigen, kritischen Denken angeregt werden sollen, gelte es (gemäß dem Beutelsbacher Konsens) zu vermeiden, sie zu belehren oder direkt zu widerlegen. Vielmehr sei es sinnvoll, kreative oder irritierende Fragen zu stellen. Mit Rückfragen an den islamismusaffinen oder islamistisch orientierten Jugendlichen können ideologische Inhalte und Abwertungen direkt diskutiert werden. „Ok, du findest Demokratie nicht gut, aber wie schätzt du dann den arabischen Frühling ein?“ Oder verbunden mit einer stärkeren eigenen Positionierung: „Ich bin nicht deiner Meinung, aber interessiere mich dafür, wie du darauf kommst.“

Die andere Strategie ist, als pädagogische Fachkraft nicht selbst auf kritikwürdige Positionen zu reagieren, sondern in die Klasse zu vertrauen. Man könne Schülerinnen und Schülern Fragen stellen nach den Konsequenzen der zuvor vorgetragenen rigiden religiösen bzw. politischen Vorstellungen: „Was hätte es für Folgen, wenn die Ideen und Werte von XYZ für alle (in der Klasse) bindend wären?“ Auch könne ein einfaches Fragen nach anderen Meinungen die Diskussion unter den Schülerinnen und Schülern produktiv anregen.

Dennoch sei es partiell schwierig, so berichteten die Pädagoginnen und Pädagogen, diese Herangehensweise konsequent umzusetzen und nicht in Deutungskämpfe abzugleiten oder vorschnell Diskussionen zu beenden.

Wichtig ist, dass bereits ideologisierte Peers keine dominante Position im Klassenverband zugestanden bekommen

Hinsichtlich der beschriebenen pädagogischen Situation werden auch grundsätzliche pädagogische Grenzen sichtbar. Ideologisch gefestigte und vor allem geschulte Jugendliche können kaum mit dialogorientierten Begegnungen erreicht und hinterfragt werden. Hier sind – je nach individueller Radikalisierungsursache – ggfs. auch sozialpädagogische Integrationsmaßnahmen oder therapeutische Angebote

notwendig. In diesen Situationen ist bereits vieles bewirkt, wenn eine mögliche Dominanz ideologischer Peers gegenüber (passiveren) Jugendlichen unterbunden wird und die nicht-ideologisierten Jugendlichen im Klassenverband gestärkt werden.

Zusammenfassung der ersten pädagogischen Erfahrungen in der Islamismusprävention

In der direkten Auseinandersetzung mit islamistischen Ideologien und Akteuren müssen Lehrkräfte mit verschiedenen pädagogischen Unsicherheiten umgehen. Voraussetzungen für eine Auseinandersetzung sind zum einen die Offenheit für und Anerkennung von Religion sowie Religiosität und zum anderen eine Beschäftigung mit innerislamischer und intersubjektiver Diversität.

Zudem erwies sich übergreifend der Beutelsbacher Konsens als guter Ausgangspunkt, um mit den Jugendlichen zu den genannten Themen zu arbeiten und Diskussionen auf Augenhöhe zu führen. Dabei sollte es für die Auseinandersetzungen zunächst kein Richtig oder Falsch geben. Dies läuft zwar schulischen Rollen und Prinzipien ein Stück weit entgegen. Aber eine bewusste – und für Schülerinnen und Schüler transparent gemachte – Distanzierung von der klassisch bewertenden Lehrerrolle ist in diesen Austauschprozessen um individuelle Haltungen sehr wertvoll. In der bisherigen präventiv-pädagogischen Arbeit konnten vor allem Personen, die sich auf eine moderierende, fragende Haltung konzentrierten und Jugendliche nach ihren Meinungen fragten, deren individuelle Überzeugungen und Interessen „herauskitzeln“ und auch kritikwürdige Positionen hinterfragen.

Eine direkte Auseinandersetzung und Thematisierung von „islamistischen Ideologien“ gelang vor allem dort, wo (Teil-)Elemente von „islamistischem Extremismus“ für und mit Jugendliche(n) konkretisiert, ideologische Argumentationen diskutiert und (historisch einbettend) dekonstruiert wurden. Auch die Auseinandersetzungen mit innerislamischen und islambezogenen Konfliktthemen können zu präventionsrelevanten religiösen Differenzierungen und Empowerment von muslimischen Jugendlichen beitragen.

Wenn bei Pädagoginnen und Pädagogen diese hier vorgestellten Formen der direkten Auseinandersetzung mit islamistischen Ideologien und Akteuren mit einem starken Gefühl der Überforderung einhergehen, ist eine Möglichkeit, weitere gezielte Fortbildungen zu dem Themenfeld zu besuchen. Oder aber es werden externe Fachreferentinnen und -referenten gesucht, um von ihnen demokratiefeindliche und gewaltorientierte Formen von Islamismus thematisieren zu lassen. Hier sind u. a. die in den Bundesprogrammen „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN!“ und „Demokratie leben!“ geförderten Projekte oder die Landeszentrale für politische Bildung prädestinierte Ansprechpartner. Kontaktiert werden kann ebenso das neu gegründete Kompetenzzentrum zur Koordinierung des Präventionsnetzwerks gegen (islamistischen) Extremismus in Baden-Württemberg.

Weiterführende/vertiefende Literatur:

- Nordbruch, Götz: „Präventionsarbeit: Alternativen zu salafistischen Angeboten aufzeigen“. Infodienst Radikalisierung. Berlin, 2015. Online unter: www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/211580/ansaeetze-der-praevention-mit-jugendlichen-und-jungen-erwachsenen; letzter Zugriff am 29.02.2016.
- Ders.: „Schulische Prävention gegen salafistische Werbeversuche“. Neue Deutsche Schule (6-7/2015), online unter: <http://pf.pic-develop.de/nds/nds.html>; letzter Zugriff am 29.02.2016.
- Qasem, Sindyan: „Neue Haltungen gegen Unmut: Forderungen an eine gesamtgesellschaftliche Präventionsarbeit“. In: Dietmar Molthagen (Hrsg.). Handlungsempfehlungen zur Auseinandersetzung mit islamistischem Extremismus und Islamfeindlichkeit: Arbeitsergebnisse eines Expertengremiums der Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin, 2015. Online unter: <http://library.fes.de/pdf-files/dialog/12034-20151201.pdf>; letzter Zugriff am 29.02.2016.

Gelingende Islamismusprävention verläuft gegenläufig zu den üblichen schulischen Rollen und Prinzipien.

4.3 „SICHERHEITSPOLITISCHES PRÄVENTIONSTOOL“ UND/ODER UMSETZUNG DER VERFASSUNG ZUR „FÖRDERUNG RELIGIÖSER IDENTITÄT“? – ISLAMISCHER RELIGIONSUNTERRICHT IN BADEN-WÜRTTEMBERG

(Jun. Prof. Dr. Jörg Imran Schröter)

Mehrere hundert junge Menschen sind im Verlauf des Jahres 2015 nach Syrien gegangen, um sich dort dem sogenannten „IS“ anzuschließen. Die Tatsache allein ist alarmierend; die Folgen schockierend: Viele kamen um, manche wurden nicht mehr zurückgelassen, und die wenigen, die zurückkehrten, waren (und sind) schwer traumatisiert. Aus den meisten Biografien lässt sich erkennen, dass diese jungen Menschen nur wenig vom Islam wussten, als sie sich von Hasspredigern anstecken ließen und einer völlig ideologisierten und ins Extrem geführten Abart der Religion folgten.

Eine schulische Vermittlung der religiösen Inhalte des Islam und auch der vielschichtigen Hintergründe zu einzelnen Koranstellen könnte deshalb ein Mittel sein, Prävention zu leisten und religiös begründeten Extremismus zu verhindern. Nicht zuletzt aus diesen Erwägungen wurde der islamische Religionsunterricht in verschiedenen Bundesländern eingerichtet und seit Anfang des Jahres noch verstärkt ausgeweitet. In Baden-Württemberg konnten im Schuljahr 2015/16 zu den bestehenden 30 Schulen 40 weitere in das Modellprojekt „Islamischer Religionsunterricht“ (IRU) aufgenommen werden; also auf einen Schlag mehr als doppelt so viele, wie in den vergangenen neun Jahren zuvor.

Bei all den gesellschafts- und sicherheitspolitischen Erwägungen, die nun zur Debatte kommen, darf aber nicht vergessen werden, dass es sich bei der Einrichtung von islamischem Religionsunterricht nicht zuletzt um die Durchsetzung eines verfassungsgemäßen Grundrechts handelt. Der Artikel 7 Absatz 3 Grundgesetz sieht vor, dass der Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen ein ordentliches Unterrichtsfach ist, und dies gilt nach dem Gleichheitsgrundsatz nicht allein für christlichen Religionsunterricht. Darüber hinaus ist die Förderung einer religiösen Identität ein vom Staat geschütztes Anliegen. Dem entsprechend findet sich auch in den Bildungsplänen für die islamische Religionslehre in den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb die Formulierung: „Sie eröffnet den Schülerinnen und Schülern Zugänge zur islamischen Religion, unterstützt sie auf der Suche nach dem eigenen Lebenssinn und trägt zu einer selbstbestimmten religiösen Identitätsbildung bei.“

Die Frage nach der Identität und den Identifikationsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern ist allgemein von großer Bedeutung und die Problematik in der heutigen individualisierten Lebenswelt die je eigene Umsetzung der tradierten Glaubenssätze zu finden, ist für muslimische Kinder und Jugendliche vielleicht als Herausforderung besonders groß.

Die wissenschaftliche Begleitung des laufenden Modellprojekts konnte zeigen, dass sich die Einbindung von islamisch-religiöser Bildung in die öffentliche Schule in dieser Hinsicht bewährt. So bewirkt allein schon der **Lernort Schule** auch in einem islamischen Religionsunterricht eine für die Schule prägende Grundhaltung von Verstehen-Wollen und kritischem Hinterfragen bei den Lernenden. Im Kontext Schule werden „Autorität“ und „Respekt“ anders als etwa in der Moscheegemeinde verstanden, wo das Bedürfnis nach religiöser Leitung traditionell vielfach in einem hierarchischen Lehrer-Schüler-Verhältnis Niederschlag findet und Fragen tendenziell als eine Schwäche im Glauben wahrgenommen werden. Die Lehrkräfte in einem islamischen Religionsunterricht an der öffentlichen Schule sind deshalb ganz anderen Fragen ausgesetzt als der „**Hodscha**“ in der Moschee. Dies zeigt sich insbesondere in der Sekundarstufe, wenn für die Jugendlichen Fragen von Bedeutung werden, welche im Rahmen der Schule vielleicht offener gestellt werden können als im religiösen Bezugsraum der Moschee. Aber nicht nur die

Der LERNORT SCHULE bewirkt kritisches Hinterfragen und Erforschung religiöser Inhalte. Ziel des Religionsunterrichts an Schulen ist die religiöse Mündigkeit. Diese definiert sich durch einen vernunftgesteuerten und kritischen Umgang mit religiösen Inhalten.

Als HODSCHA wird in türkischsprachigen muslimischen Gemeinden die religiöse Lehrautorität (der Imam) bezeichnet. Auch Frauen können in Moscheegemeinden religiöse Unterweisung erteilen.

Fragen, sondern auch die Antworten fallen anders aus: Während in der Moschee der Diskurs „Es ist so!“ lauten kann, muss in der Schule ein grundsätzlich offener und begründeter Beantwortungshorizont mit „Es kann so gesehen werden, weil...“ angegeben werden. Nur in dieser Offenheit und unter rationalen Begründungen kann das Ziel des schulischen Unterrichts, die religiöse Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler und deren selbstbestimmte Identitätsbildung, gelingen. Darüber hinaus kann die öffentliche Schule der erste Ort sein, an dem Kinder lernen, sich in ein größeres und vor allem heterogenes Umfeld zu integrieren oder aber im Gegenteil der Ort, wo sie bereits als Person – nicht nur durch eigenes Verhalten, sondern beispielsweise durch ihre Religionszugehörigkeit – „anecken“ bzw. von anderen Ausgrenzung erfahren. Damit dies nicht passiert, müssen muslimische Kinder einen angemessenen und gleichberechtigten Platz in der Schule haben. Gerade die Schule bietet dann den Lernenden – ganz anders als ein Unterricht in der Moschee – die Möglichkeit, sich als Muslime in der deutschen Gesellschaft und nicht am Rande derselben oder gar als „Outsider“ zu verstehen. Dies ist sicherlich auch deshalb von Bedeutung, weil Diskriminierungserfahrungen dazu führen können, dass sich junge Menschen radikalen und extremen Bewegungen anschließen.

Zum Bildungswert des Faches „Islamische Religionslehre“ wurde im Bildungsplan für 2016 formuliert: „Ein kontextuell, dynamisch und multipel verstandener Identitätsbegriff bindet ferner die unterschiedlichen kulturellen, religiösen und sozialen Hintergründe sowie divergierende Wissensbestände ein und stellt zugleich die grundsätzlichen Gemeinsamkeiten wie die Zugehörigkeit zu der Gemeinschaft der Musliminnen und Muslime und der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland heraus. Für die Vertiefung der verbindenden Elemente ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das Gemeinsame und Verbindende in unserer pluralen Gesellschaft sowie in Bezug auf religiöse Entscheidungen und Sichtweisen kommunikations- und diskursfähig werden. Darum ist die Stärkung der religiösen Sprach-, Dialog-, Kritik-, Urteils- und Lernfähigkeit grundlegender Bestandteil der islamischen Religionslehre. In diesem Kontext ist in diesem Fach auch das interreligiöse Lernen und der innerislamische Dialog sowie kulturelles und soziopolitisches Verstehen und die kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen, Denk- und Handlungsweisen verortet.“

Wie im christlichen Religionsunterricht auch, ist es wichtig, dass sich die religiöse Identität in einem lebendigen Prozess entwickelt, wobei auch die Auseinandersetzung mit dem religiös Anderen einen wichtigen Anteil ausmacht. Deswegen ist in allen neuen Bildungsplänen der Religionsfächer in Baden-Württemberg auch das Thema „Religionen“ verankert, wobei nicht nur der Blick auf andere unternommen, sondern auch mit den jeweils anderen kooperiert werden soll.

Zum wichtigen interreligiösen Lernen kommt im islamischen Religionsunterricht zusätzlich ein anderer Aspekt zu tragen: Die Erfahrungen im Modellprojekt zeigen, dass sich hier Kinder unterschiedlichster Herkunft, kultureller Tradition und religiöser Prägung einfinden. So kann etwa eine Klasse ganz gemischt neben Kindern mit einem türkischen Migrationshintergrund auch solche aus Afghanistan, Nordafrika oder vom Balkan umfassen; nicht zu vergessen auch die Kinder aus bikulturellen Ehen. Sie alle sollen sich im islamischen Religionsunterricht heimisch fühlen können und den Unterricht nicht als Entfremdung erleben, auch wenn neben der innerislamischen Konfession, der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Rechtsschule des Islams, des Herkunftslands und seiner kulturellen Prägung auch die religiöse Praxis im Elternhaus stark variieren kann. Diese binnen-islamische Heterogenität stellt für die Lehrkraft, aber auch für die Lernenden eine große Herausforderung dar, sorgt aber gleichzeitig dafür, dass im Unterricht authentisch erfahrbar wird, dass es nicht nur den einen „wahren“ Islam (den zu praktizieren der Anspruch extremistischer Gruppen ist) gibt, sondern verschiedene und auch unterschiedliche Auslegungen und Zugänge.

Religiöse Diskurs- und Kritikfähigkeit als Ziel islamischen Religionsunterrichts.

Im islamischen Religionsunterricht begegnen und erleben Kinder muslimische Vielfalt.

Gleichzeitig wird deutlich, was der Bildungsplan ausdrücklich betont: „Die islamische Religionslehre ist offen für Schülerinnen und Schüler verschiedener islamischer als auch anders religiöser Prägungen und Überzeugungen und beteiligt sich dadurch an der Verständigung in der pluralen Gesellschaft.“

In diesem Sinne wird ein islamischer Religionsunterricht zur **Integration** und Extremismusprävention beitragen, aber er sollte nicht auf dieses Ziel allein hin ausgerichtet verstanden werden. Das wäre schon diskriminierend, würde mit Recht Anstoß erregen und damit kontraproduktiv wirken. Umgekehrt wird ein Schuh draus: Geben wir muslimischen Schülerinnen und Schülern ihr Recht auf religiöse Bildung und religiöse Identität auf Augenhöhe mit dem christlichen Religionsunterricht an den Schulen, dann gehört „Muslim-Sein“ zu einer normalen Option und nicht zu einem Stigma, das in Folge zu Extremen drängt.

Weiterführende/vertiefende Literatur:

- Kermani, Navid: „Wer ist wir? Deutschland und seine Muslime“. München, 2010.
- Schröter, Jörg Imran.: „Frontstellungen abbauen.“ Die Stimme einer Lehrkraft für den islamischen Religionsunterricht. In: Behr, Harry Harun und Rohe, Mathias und Schmid, Hansjörg (Hrsg.). „Den Koran zu lesen genügt nicht!“. Fachliches Profil und realer Kontext für ein neues Berufsfeld. Auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht. Berlin/Münster, 2008: S. 27-32.
- Ders.: „Die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg“. Freiburg i. Br., 2015.
- Ders.: „Das Christentum im Bildungsplan für den islamischen Religionsunterricht. Glaube und Lernen“. Theologie interdisziplinär und praktisch (2/2009). Göttingen, 2009: S. 163-174.
- Wunn, Ina: „Muslimische Gruppierungen in Deutschland“. Ein Handbuch. Stuttgart, 2007.

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit



Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit

Wir alle tun es ganz alltäglich, unbewusst, ständig und eigentlich in jedem Moment: Wir sortieren und gruppieren unsere Wahrnehmungen. Kategorienbildung ist eine Strategie zur Bewältigung der komplexen Alltagsrealität. Wir ordnen Erfahrungen zu, aber auch unsere Mitmenschen, indem wir sie verschiedenen Gruppen zuordnen. Dies ist für sich zunächst eine Bewältigungsstrategie und an sich nicht problematisch.

Schwierig wird es erst, wenn wir Menschen bestimmten gesellschaftlichen Gruppen zuordnen und diese bewusst oder unbewusst dabei abwerten. Solche abwertenden Haltungen sind beileibe nicht nur bei gefestigten „Rechtsextremen“ oder „Islamisten“ vorhanden. Ein Blick in die sozialen Netzwerke zeigt, dass abwertende Haltungen in weiten Teilen der Gesellschaft salonfähig sind und öffentlich gepostet und kommuniziert werden. Solche Haltungen können natürlich auch bei Jugendlichen gefunden werden. Hier sind sie häufig noch vergleichsweise wenig gefestigt und deshalb auch leichter veränderbar.

Das vorliegende Kapitel führt in diesem Zusammenhang in das für die pädagogische Arbeit wertvolle Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit ein. Was genau ist mit einer Ideologie der Abwertung gemeint? Wie funktioniert die Abwertung der Anderen und wie hängen verschiedene Ausprägungen von Abwertungen zusammen? Was bedeutet es, durch Mehrfachzugehörigkeit von mehreren Abwertungskategorien betroffen zu sein?

Im Anschluss wird der Blick gezielt auf die Gruppe muslimischer Jugendlicher gerichtet. Wie ausgeprägt ist speziell eine Abwertungshaltung gegenüber Jüdinnen und Juden bei dieser Gruppe? Wie antisemitisch ist im Vergleich die nichtmuslimische deutsche Gesellschaft? Gibt es einen speziell muslimischen Antisemitismus? Und welche Denkmuster und Konzepte liegen diesem zugrunde?

5.1 GRUPPENBEZOGENE MENSCHENFEINDLICHKEIT – EINE EINFÜHRUNG

(Felix Steinbrenner)

Extremismus vs.
Gruppenbezogene
Menschenfeindlichkeit

Hinter den Kontaktangeboten extremistischer Organisationen stehen menschenverachtende Ideologien. Diese sind für Jugendliche oft nur schwer als solche zu identifizieren. Die Anfänge von Vorurteilen im Kleinen und verzerrte Weltbilder in den Köpfen begegnen ihnen oft im Alltag. Die geäußerten Inhalte erscheinen Jugendlichen daher oft nicht als besonders problematisch. Aufgabe der Bildungsarbeit ist es, den Zusammenhang zwischen Vorurteilen und vereinfachten Weltbildern und deren Umsetzung in grausamen Taten aufzuzeigen. Ziel dieser Auseinandersetzung ist es, in Jugendlichen die Überzeugung zu stärken, dass alle Menschen – unabhängig von Herkunft, Religion, Hautfarbe und sozialem Status – gleichermaßen wertvoll sind. Für diese Auseinandersetzung greift der klassische Extremismusbegriff, wie ihn die Ämter für Verfassungsschutz für ihre Arbeit verwenden, zu kurz. Er beschreibt aktive Bestrebungen, die sich gegen den demokratischen Verfassungsstaat richten – religiös begründeter Extremismus wird dabei als Randphänomen beschrieben, die Mehrheitsgesellschaft dagegen als demokratische Mitte. Dass bestimmte extremistische Positionen auch aus der Mitte der Gesellschaft erheblichen Zuspruch erfahren, wird in diesem Konzept nicht berücksichtigt. Für die pädagogische Arbeit bietet es sich daher an, den Extremismusbegriff durch das Konzept „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ (GMF) zu ersetzen.

Was ist Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit?

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.

Das Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit fußt auf einer Langzeituntersuchung der Universität Bielefeld von 2002 bis 2012, bekannt geworden auch unter dem Namen „Deutsche Zustände“. Mittlerweile wird der Forschungsansatz in den sogenannten Mitte-Studien der Friedrich-Ebert-Stiftung weiter geführt, zuletzt erschienen in dieser Reihe ist „Fragile Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2014“.

Der Forschungsansatz hat drei Leitfragen:

- In welchem Ausmaß wird die Würde von schwachen Gruppen, d. h. solchen, die über wenig Einfluss und Macht verfügen, durch abwertende, ausgrenzende Einstellungen und diskriminierendes Verhalten anderer Personen angetastet?
- Wo werden Veränderungen in den Ausmaßen und Zusammenhängen im Zeitverlauf erkennbar?
- Welche Erklärungen lassen sich dafür finden, dass sich menschenfeindliche Mentalitäten in dieser Gesellschaft hartnäckig halten oder sogar ausbreiten?⁴¹



⁴¹ Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG): Das Projekt Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland. Eine 10-Jährige Langzeituntersuchung mit einer jährlichen Bevölkerungsumfrage zur Abwertung und Ausgrenzung von schwachen Gruppen, Bielefeld, 2010: S.2.
 Online unter: www.uni-bielefeld.de/ikg/projekte/GMF/Gruppenbezogene_Menschenfeindlichkeit_Zusammenfassung.pdf;
 letzter Zugriff am 15.11.2015.

Unter dem Begriff GMF fasst die Forschergruppe unterschiedliche Formen der Abwertung von konstruierten Menschengruppen zusammen. Der Begriff „Menschenfeindlichkeit“ bezieht sich also nicht auf individuelle Feindschaftsverhältnisse. Aus den Daten ergeben sich Rassismus, Islamfeindlichkeit, Antisemitismus, die Abwertung behinderter Menschen, die Abwertung wohnungsloser Menschen, die Abwertung von Sinti und Roma, die Abwertung asylsuchender Menschen, die Abwertung langzeitarbeitsloser Menschen, Sexismus, die Abwertung homosexueller Menschen, Etabliertenvorrechte und Fremdenfeindlichkeit. Das GMF-Konzept ist dabei nicht geschlossen zu verstehen, sondern als ein offenes und veränderbares Modell, zur Erfassung von Abwertungen. So ist im Lauf der Arbeiten zur Langzeitstudie „Deutsche Zustände“ die Kategorie „Islamfeindlichkeit“ hinzugekommen.

Die GMF-Forschung weist große Schnittmengen zur politikwissenschaftlichen Rechtsextremismus-Forschung auf. Die sieht den Rechtsextremismus neben einer Verhaltensdimension auch immer verknüpft mit abwertenden Einstellungen gegenüber bestimmten Gruppen. In den GMF-Ansatz lassen sich auch salafistische Ungleichwertigkeitsvorstellungen integrieren. Auch Zusammenhänge und Interdependenzen zwischen Islamfeindlichkeit und salafistischer Ideologie lassen sich damit herstellen.

Vollzieht man den Perspektivwechsel, sind Menschen durch Mehrfachzugehörigkeit häufig von mehreren Facetten von GMF betroffen. Eine schwarze homosexuelle Frau ist bspw. von Rassismus, Sexismus und Homophobie betroffen.

Ein wesentliches Merkmal von GMF ist, dass die Abwertungen, welche die Ungleichwertigkeit von Gruppen erzeugen, in einem Syndrom verbunden sind. Die Ausprägungen des GMF-Syndroms hängen zusammen und haben einen gemeinsamen Kern, nämlich die Ideologie der Ungleichwertigkeit. Das bedeutet, dass eine Person, sofern sie Zustimmung zur Abwertung einer bestimmten Gruppe äußert, mit einer signifikant höheren Wahrscheinlichkeit dazu neigt, auch andere schwache Gruppen abzuwerten und zu diskriminieren. Das GMF-Konzept geht aufgrund der erhobenen Daten davon aus, dass das Syndrom kein Phänomen des Randes des politischen Spektrums, sondern ein breites, in weiten Teilen der Bevölkerung geteiltes Meinungsmuster ist.

Aktuelle Ergebnisse

Erhoben wurden die Daten durch quantitative und repräsentative Einstellungsuntersuchungen mit fast ausschließlich erwachsenen (genauer: ab 16-jährigen) Probandinnen und Probanden deutscher Staatsbürgerschaft, die per Telefon standardisiert interviewt wurden. Für die aktuelle Mitte-Studie wurde auf diese Weise 2.008 Interviews geführt. Die Stichprobe versucht eine „Mitte“ der Gesellschaft abzubilden.

Antisemitismus wurde zum Beispiel über die Zustimmung zu den Aussagen „Juden haben in Deutschland zu viel Einfluss.“ und „Durch ihr Verhalten sind Juden an ihren Verfolgungen mitschuldig.“ abgefragt, die Abwertung von Obdachlosen zum Beispiel über die Aussage „Die meisten Obdachlosen sind arbeitsscheu.“

Insgesamt ergibt sich für Deutschland folgendes Gesamteinstellungsmuster.

Zustimmung zu den Facetten Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in Deutschland und differenziert nach Ost und West (Angaben in Prozent)

Tabelle 4.3.1.

	Gesamt (n = 1.915)	West (n = 1.483)	Ost (n = 385)
Abwertung langzeitarbeitsloser Menschen	47,8	46,3	55,4
Rassismus	8,7	8,1	11
Fremdenfeindlichkeit	20	18,2	26,9
Antisemitismus	8,5	7,8	11,6
Abwertung behinderter Menschen	4,1	4	4
Abwertung homosexueller Menschen	11,8	10,5	15,3
Abwertung wohnungsloser Menschen	18,7	17,1	22,9
Etabliertenvorrechte	38,1	37,6	41,6
Sexismus	10,8	10,9	10,2
Abwertung asylsuchender Menschen	44,3	42,4	52,8
Abwertung von Sinti und Roma	26,6	24,5	35,1
Islamfeindlichkeit	17,5	16	23,5

Tabelle aus: Zick, Andreas und Klein, Anna: 2014. S. 73

Abwertende Einstellungen gibt es in Ostdeutschland und Westdeutschland; auch bei Männern und Frauen, alten und jungen Menschen und in der politischen und wirtschaftlichen Mitte. Den größten Unterschied gibt es bei der Bildung: Menschen mit formal hoher Bildung sind signifikant weniger abwertend als Menschen mit niedriger Bildung. Das kann ein Hinweis für die Aufgabe und Rolle der Schule als Bildungseinrichtung bei der Prävention menschenfeindlicher Einstellungen sein.

Das Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung der Universität Bielefeld hat für die Arbeit des NSU-Untersuchungsausschuss des Landtags von Baden-Württemberg Ende 2015 Daten für Baden-Württemberg bereitgestellt. Sie zeigen, dass die baden-württembergische Bevölkerung für Antisemitismus im gesamtdeutschen Vergleich stärker anfällig ist und im Mittel auch stärker als die Bewohnerinnen und Bewohner der anderen Bundesländer zu Abwertungen von Asylsuchenden, Abwertungen von Sinti und Roma, zu Sexismus und auch etwas stärker zum Reklamieren von Etabliertenvorrechten neigen. „Insgesamt betrachtet steht demnach Baden-Württemberg nicht besser da als der Rest Deutschlands.“⁴²

⁴²Möller, Kurt: Überblick über die Struktur und Entwicklung des Phänomenbereichs Rechtsextremismus in Baden-Württemberg im Untersuchungszeitraum (01.01.1992 bis heute). Phänomene, Hintergründe und Handlungsempfehlungen, Gutachten für den parlamentarischen Untersuchungsausschuss des Landtages von Baden-Württemberg: „Die Aufarbeitung der Kontakte und Aktivitäten des Nationalsozialistischen Untergrund (NSU) in Baden-Württemberg und die Umstände der Ermordung der Polizeibeamtin M. K.. Stuttgart, 2015: S. 40.

Betrachtet man die Ergebnisse der Langzeitstudie seit 2002 im Gesamtverlauf, schwanken die Werte, sie nehmen aber insgesamt ab. Die Ergebnisse für Antisemitismus, Sexismus und die Abwertung von Menschen mit Behinderung bleiben relativ konstant, wohingegen die Zustimmung zu den Etablierten vorrechten steigt. Woran liegt das? Die aktuelle Mitte-Studie bietet als Erklärung an, dass die Bemühungen politischer Bildung und die öffentliche Diskussion über die NPD und den NSU zu einer Ächtung vieler Einstellungsmuster und dann auch zu einem Einstellungswandel geführt haben könnten. Der Anstieg bei den Etablierten vorrechten, die sich nicht konkret gegen eine Gruppe richten, könnte allerdings ein Hinweis darauf sein, dass die Vorurteile nur neue Kanäle suchen, die „sagbar“ sind. Abzuwarten bleibt, ob der aktuelle Diskurs über geflüchtete Menschen, die Debatte über PEGIDA etc. dazu führen, dass die Zustimmungswerte zu vielen Vorurteilen wieder ansteigen.

Menschenfeindliche Einstellungen bei Jugendlichen?

Wie oben dargelegt, beziehen Jugendliche sehr selten Positionen, die im Sinne der Verfassungsschutzbehörden als extremistisch gelten können. Wie sieht es aber nun mit Ideologien der Ungleichwertigkeit bei Jugendlichen aus? Kurt Möller und Nils Schuhmacher haben in der Folge umfangreicher qualitativer Forschungsarbeiten das GMF-Konzept, bezogen auf Jugendliche, um das Konzept der so genannten **Pauschalisierten Ablehnungskonstruktionen (PAKO)** erweitert. Die Autoren gehen davon aus, dass Jugendliche mehrheitlich keine festen Ideologien der Ungleichwertigkeit vertreten, sondern ablehnende Haltungen „im Sinne einer undifferenziert verallgemeinernden, inhaltlich nicht haltbaren und empirisch nicht belegbaren Zuschreibung.“⁴³ Anschließend an diese Argumentation ergibt sich für Schulen die Querschnittsaufgabe, mit allen ihren verfügbaren Mitteln demokratische Haltungen zu fördern, um gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit im eigenen Handlungsfeld entgegenzuwirken.

Der Begriff der PAKO ist für die pädagogische Arbeit zielführender, da er der Frage nachgeht, wie abwertende Haltungen durch Einflüsse von außen (gesamtgesellschaftliche Diskurse, Medien etc.) konstruiert werden und wie sie wiederum dekonstruiert werden können.

Weiterführende/vertiefende Literatur:

- Heitmeyer, Wilhelm: Deutsche Zustände, Folgen 1 bis 10, Frankfurt 2002 bis 2012.
- Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG): Das Projekt Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland. Eine 10-jährige Langzeituntersuchung mit einer jährlichen Bevölkerungsumfrage zur Abwertung und Ausgrenzung von schwachen Gruppen. Bielefeld, 2010. Online unter: www.uni-bielefeld.de/ikg/projekte/GMF/Gruppenbezogene_Menschenfeindlichkeit_Zusammenfassung.pdf; letzter Zugriff am 29.02.2016.
- Möller, Kurt und Schuhmacher, Nils: „Eckpunkte und Elemente eines landesweiten Aktionsplans gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) in Baden-Württemberg – eine Expertise“. Stuttgart, 2015.
- Möller, Kurt: Überblick über die Struktur und Entwicklung des Phänomenbereichs Rechtsextremismus in Baden-Württemberg im Untersuchungszeitraum (01.01.1992 bis heute). Phänomene, Hintergründe und Handlungsempfehlungen, Gutachten für den parlamentarischen Untersuchungsausschuss des Landtages von Baden-Württemberg: „Die Aufarbeitung der Kontakte und Aktivitäten des Nationalsozialistischen Untergrunds (NSU) in Baden-Württemberg und die Umstände der Ermordung der Polizeibeamtin M. K.“, Stuttgart, 2015.
- Neugebauer, Gero: „Einfach war gestern. Zur Strukturierung der politischen Realität in einer modernen Gesellschaft“. APuZ (44/2010), S. 3-17.
- Stöss, Richard: „Rechtsextremismus im Wandel“. Berlin, 2007.
- Zick, Andreas und Klein, Anna. „Fragile Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2014“. Bonn, 2014.

⁴³ Möller, Kurt und Schuhmacher, Nils: „Eckpunkte und Elemente eines landesweiten Aktionsplans gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) in Baden-Württemberg – eine Expertise“. Stuttgart, 2015: S. 25.

5.2 EIN „MEHR ODER MINDER INFORMIERTER VERDACHT“: ANTI-SEMITISCHE EINSTELLUNGEN UNTER JUGENDLICHEN AUS MUSLIMISCH GEPRÄGTEN SOZIALISATIONSKONTEXTEN (Ursula Adrienne Krieger)

Im Februar 2015 warnte Josef Schuster, der Präsident des Zentralrats der Juden in Deutschland, davor, sich in Vierteln mit einem hohen muslimischen Bevölkerungsanteil als Jude zu zeigen. Tatsächlich wächst die öffentliche Besorgnis, scheint sich doch in jüngster Zeit der Eindruck zu verdichten, dass insbesondere bei jungen Menschen arabischer und türkischer Herkunft antisemitische Einstellungen im ständigen Steigen begriffen sind. Zahlreich sind die Stimmen derer, die mit Philipp Gessler eine „Explosion des muslimischen Judenhasses“⁴⁴ wahrnehmen und einen entsprechenden Handlungsbedarf u. a. auch für die pädagogische Praxis ausmachen. So stellt etwa der Politikwissenschaftler Matthias Küntzel fest, dass bereits „Kinder und Jugendliche aus islamischen Familien eine ‚feste antisemitische Haltung‘ einnehmen“⁴⁵ und auch der Psychologe Ahmad Mansour spricht davon, dass der Judenhass „Teil der Erziehung in manchen muslimischen Familien“⁴⁶ sei.

Erfahrungen von Antisemitismus sind ernst zu nehmen und dürfen nicht bagatellisiert werden. Was die Verbreitung von Antisemitismus unter muslimischen Jugendlichen angeht, bewegen sich viele Einschätzungen jedoch, wie es der Soziologe Wolfram Stender formuliert, auf einer „Ebene des mehr oder minder informierten Verdachts“⁴⁷. Die Frage danach, wie virulent antisemitische Einstellungen unter Jugendlichen aus muslimisch geprägten Sozialisationskontexten sind, lässt sich aktuell nicht beantworten, da uns keine belastbaren Forschungsergebnisse vorliegen. So wurden zwar teils hervorragende qualitative Studien geleistet, die Facetten, Motive und Begründungszusammenhänge judenfeindlicher Einstellungen unter jungen Musliminnen und Muslimen verfügbar machen. Es fehlen jedoch quantitative Erhebungen, die die Repräsentativität antisemitischer Einstellungen unter muslimisch geprägten Jugendlichen prüfen. Ohne quantitative Begleitstudien bleiben die qualitativen Erhebungen Momentaufnahmen mit begrenzter Aussagekraft, die gerade auch angesichts muslimfeindlicher Diskurse Gefahr einer einseitigen Inanspruchnahme laufen. Wenn daher in einem ansonsten um Differenzierung bemühten Beitrag auf der Grundlage von Beobachtungen, Berichten schulischer Praktiker und einzelnen qualitativen Untersuchungen geschlussfolgert wird, dass judenfeindliche Einstellungen unter muslimisch geprägten Jugendlichen „häufiger“ auftreten, ist dies höchst problematisch.⁴⁸ Manch unbedachte Aussage mag so unwillentlich Akteuren zuspähen, denen eine nicht näher determinierte Häufigkeitsaussage zur Generalisierung gereicht und in quasilogischer Folgerung zum Entwurf eines Bedrohungsszenarios durch „die“ muslimischen Jugendlichen. Mit zu bedenken ist, dass der Fingerzeig auf muslimische Jugendliche auch als diskursive Entlastungsstrategie zu fungieren vermag. Das Problem wird gewissermaßen externalisiert. Wie der rechtsextreme Antisemitismus erscheint dann auch der Antisemitismus unter Musliminnen und Muslimen als ein Problem der anderen, als eine Gefahr, die von außen kommend das Gemeinwesen bedroht.

Antisemitismus bezeichnet abwertende Einstellungen gegenüber Jüdinnen und Juden bzw. eine pauschalisierende Judenfeindschaft.

⁴⁴ Gessler, Philipp: Der neue Antisemitismus. Hinter den Kulissen der Normalität. Freiburg i. B., 2004: S. 125.

⁴⁵ Küntzel, Matthias. Islamischer Antisemitismus und deutsche Politik. „Heimliches Einverständnis?“. Berlin, 2007: S. 1.

⁴⁶ Online unter: www.sueddeutsche.de/politik/antisemitismus-unter-muslimen-der-hass-ist-voellig-ausser-kontrolle-geraten-1.2059322; letzter Zugriff am 29.02.2016.

⁴⁷ Stender, Wolfram: „Der Antisemitismus unter Muslimen in Deutschland“. Wiesbaden, 2008.

⁴⁸ Vgl. Müller, Jochen. „Zwischen Berlin und Beirut – Antisemitismus bei Jugendlichen arabischer, türkischer und/oder muslimischer Herkunft“. Der Bürger im Staat 4 (2013): S. 303-3010; hier: S. 306-307.

Die Zuschreibung von Antisemitismus als ein angeblich „typisch muslimisches Problem“ lenkt davon ab, dass gegen Jüdinnen und Juden gerichtete gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit als ein Problem in der Mitte unserer Gesellschaft bzw. in allen Gesellschaftsschichten anzutreffen ist. Selbst soziale Gruppen, deren Selbstverständnis betont antirassistisch ist, wie etwa die Linke, bedienen sich antisemitischer Stereotype und Argumentationen.

Zu Recht sind Geschichtslehrer irritiert, und ratlos, wenn sie statt Empathie mit den Holocaustopfern bei ihren Schülern Haltungen wahrnehmen, die Jüdinnen und Juden pauschal vorwerfen, an den Palästinenserinnen und Palästinensern vergleichbare Verbrechen zu begehen.

Antisemitismus unter Muslimen ist im Wesentlichen nicht im Islam begründet, sondern reproduziert vor allem Motive des modernen europäischen Antisemitismus.

Zwischen 20 und 25 Prozent der deutschen Bevölkerung, hierin sind sich die Studien der letzten Jahre einig, haben latente antisemitische Einstellungen. In einer Einwanderungsgesellschaft wie der unseren sollte es daher wenig überraschen, dass darunter auch Menschen mit Migrationsgeschichte sind. Arbeiten von Wolfram Stender und Mansel/Spaiser haben gezeigt, dass Antisemitismus unter Jugendlichen mit Migrationsgeschichte in einem wesentlich differenzierteren Rahmen als bisher geschehen untersucht werden muss.⁴⁹ Hierfür tritt als prominente Stimme insbesondere Juliane Wetzel vom Zentrum für Antisemitismusforschung ein. So handelt es sich bei den von Jugendlichen geäußerten antisemitischen Einstellungen nicht um gefestigte, bewusst reflektierte Weltbilder. Vielmehr sind die Äußerungen fragmentierte Vorurteile, die die Jugendlichen in der Kommunikation aufgeschnappt haben und nun als Versatzstücke reproduzieren. In der vergleichenden Betrachtung von nach Herkunftskontexten unterschiedenen Gruppen fällt dabei nicht so sehr die Gruppe muslimischer Jugendlicher als vielmehr diejenige jugendlicher Spätaussiedler (Angehörige deutscher Minderheiten aus Osteuropa) durch besonders offen und brutal geäußerte antisemitische Stereotype auf.⁵⁰ Im Vergleich dazu beweisen Jugendliche aus muslimisch geprägten Sozialisationskontexten sowie autochthone Jugendliche eine deutlich höhere Sensibilität gegenüber dem bundesrepublikanischen anti-antisemitischen Grundkonsens. Zugleich hat sich gezeigt, dass sich die verschiedenen ethnisch-religiösen Gruppen hinsichtlich antisemitischer Motive und Argumentationsmuster unterscheiden. Autochthone Jugendliche und jugendliche Spätaussiedler verbalisieren antisemitische Ressentiments vornehmlich in Form eines sekundären Antisemitismus, also gedeckt durch Geschichtsrelativismus bzw. -verdruss in Bezug auf den Holocaust. Jugendliche aus muslimisch geprägten Sozialisationskontexten äußern jüdenfeindliche Vorurteile hingegen insbesondere in Form des israelbezogenen Antisemitismus.

Da die Beantwortung der Frage nach dem Ausmaß antisemitischer Einstellungen junger Musliminnen und Muslime gegenwärtig ein Desiderat bleibt, sollte von einem diesbezüglichen Alarmismus Abstand genommen werden. Lohnenswert ist es aber sicherlich, sich die Bedingungsfaktoren von Judenfeindschaft von Jugendlichen aus muslimisch geprägten Sozialisationskontexten zu vergegenwärtigen. Welche Ursachen haben jüdenfeindliche Einstellungen unter muslimischen Jugendlichen, welche Rolle spielt etwa der Islam mit Blick auf antisemitische Vorurteilsstrukturen?

Diskussionen um einen „muslimischen Antisemitismus“ suggerieren einen kausalen Zusammenhang zwischen Islam und antisemitischen Positionen. Tatsächlich berufen sich der aktuelle Antisemitismus in der muslimischen Welt sowie entsprechende Ausdrucksformen hier in Europa mitunter z. B. auf Koranverse. Treffender wäre es, dieses Phänomen als einen „islamisierten Antisemitismus“ zu begreifen, handelt sich doch um eine dezidiert moderne Weltanschauung, um politisch motivierte Vorurteilsstrukturen, die von europäischen Vordenkern übernommen und mit islamischen Vorzeichen versehen wurden. Modern macht diese Ideologie, so paradox es wirken mag, deren antimoderne Stoßrichtung. Sei es der skrupellose Kapitalismus, der Materialismus der heutigen Zeit, die Erschütterung familiärer Strukturen, das moralisch korrupte Großstadtleben: Antisemitismus verdammt die moderne Gesellschaft, führt Klage gegen die Zerstörung der angeblich harmonischen und authentischen traditionellen Lebensformen. Für deren Niedergang werden Juden maßgeblich verantwortlich gemacht. Um es mit Sayyid Qutb, dem Theoretiker der ägyptischen Muslimbruderschaft, zu sagen: „Hinter der Doktrin des

⁴⁹ Hierfür tritt als prominente Stimme u. a. Juliane Wetzel vom Zentrum für Antisemitismusforschung an der TU Berlin ein.

⁵⁰ Vgl. Follert, Guido und Stender, Wolfram: „Das kommt jetzt wirklich nur aus der muslimischen Welt.“ Antisemitismus bei Schülern in der Wahrnehmung von Lehrern und Schulsozialarbeitern – Zwischenergebnisse aus einem Forschungsprojekt. In: Stender, Wolfram und Follert, Guido und Özdoğan, Mihri (Hrsg.). Deutsche Zustände. Folge 10. Berlin, 2012: S. 200.

atheistischen Materialismus steckte ein Jude; hinter der Doktrin der animalistischen Sexualität steckte ein Jude und hinter der Zerstörung der Familie und der Erschütterung der geheiligten Beziehungen in der Gesellschaft steckte ebenfalls ein Jude.“⁵¹ Der hier eingenommene Standpunkt, die Vorzeichen dieser Weltanschauung erscheinen so zwar auf den ersten Blick dezidiert islamisch. Zentrale Punkte antisemitischer Argumentation seitens islamistischer Akteure, etwa deren verschwörungstheoretische Rhetorik, begründen sich dabei aber nicht im Koran, sondern in Schlüsseltexten des europäischen Antisemitismus. Immer wieder werden von Islamistinnen und Islamisten beispielsweise die so genannten „Protokolle der Weisen von Zion“ als Beweisführung angebracht. Bei diesem Text handelt es sich um eine Fälschung aus dem zaristischen Russland des frühen 20. Jahrhunderts. Die Protokolle geben vor, eine geheime Dokumentation eines Treffens von jüdischen Weltverschwörern zu sein.

Judenfeindliche Einstellungen unter Musliminnen und Muslimen in Deutschland weisen also kaum Anknüpfungspunkte an etwaige Traditionen im Islam auf. Vielmehr, so Klaus Holz, habe sich gezeigt, dass sich der Antisemitismus unter Musliminnen und Muslimen mit Migrationshintergrund häufig erst aufgrund der Erfahrungen im Einwanderungsland entwickle. Was ist damit gemeint?

Die Antisemitismusforschung geht davon aus, dass Benachteiligungs- und Diskriminierungserfahrungen von muslimisch geprägten Jugendlichen eine zentrale Rolle dabei zukommt, diese empfänglich zu machen für antisemitische Narrative. Der Antisemitismus unter muslimischen Jugendlichen sei so vor allem als ein sogenannter Antisemitismus der Exklusion zu begreifen. In diesem Sinne plädieren mit Stender und Scherr/Schäuble immer mehr Stimmen dafür, Judenfeindschaft weniger pauschal als Problem bestimmter gesellschaftlicher Gruppen (z. B. der Musliminnen und Muslime oder der Migrantinnen und Migranten) zu fassen, sondern vielmehr im Kontext der Inklusions- und Exklusionsprozesse europäischer Migrationsgesellschaften zu untersuchen. Antisemitische Ressentiments von Jugendlichen aus muslimisch geprägten Sozialisationskontexten sind also vornehmlich Ausdruck einer diskriminierten Minderheit bzw. projektive Verarbeitungen von Ausgrenzungserfahrungen. Judenfeindschaft dient gewissermaßen zur Kompensation der eigenen Diskriminierung. Und mehr als das: Das antisemitische Feindbild bietet zugleich einfache Erklärungen für komplexe wirtschaftliche, soziale und gesellschaftliche Sachverhalte, denen sich viele ohnmächtig ausgesetzt zu fühlen scheinen. Mansel/Spaiser erläutern in diesem Zusammenhang, dass sich muslimische Jugendliche durch Benachteiligung und Diskriminierung weniger in ihrer personalen als in ihrer sozialen Identität, also als Angehörige einer ethnischen und religiösen Gruppe, beschädigt erleben. Erfahrungen der Abwertung der Eigengruppe bedrohen im gleichen Zuge die positive Selbsteinschätzung.

Im Umgang mit dieser Situation bieten sich grundsätzlich zwei Alternativen: (1) die negativ bewertete Eigengruppe zu verlassen oder (2) sich um die Aufwertung der Eigengruppe zu bemühen. Gruppenzugehörigkeiten entfalten indes ihre Wirksamkeit vielfach durch Fremdzuschreibung. Alltäglich sind so bspw. Erfahrungen junger Deutscher, die auf Grund äußerer Merkmale wie dunkler Haare und/oder Hautfarbe als nicht-deutsch identifiziert werden. Oder anderer, die wegen ihrer familiären Wurzeln in muslimischen Gesellschaften automatisch als muslimisch kategorisiert werden. Da es jungen Musliminnen und Muslimen in den meisten Fällen versagt bleibt, sich von primären Identitätsbausteinen wie

⁵¹Holz, Klaus und Kiefer, Michael: „Islamistischer Antisemitismus. Phänomen und Forschungsstand.“ In: Wolfram Stender, Guido Follert und Mihri Özdoğan (Hrsg.). Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden, 2010: S. 119.

Ethnie und Religion wirksam zu distanzieren, sie vielmehr immer wieder durch Fremdzuschreibung auf diese festgelegt werden, bleibt ihnen nur die zweite Option, also das Bemühen um die Aufwertung der eigenen Gruppe, sprich der Musliminnen und Muslime. Solch eine Strategie der Aufwertung der eigenen Gruppe kann, muss aber nicht, mit der Abwertung einer Fremdgruppe einhergehen. Der Nährboden für jüdenfeindliche Einstellungen liegt also in persönlichen, aber auch empirisch fassbaren Abwertungserfahrungen, die diese Jugendlichen machen und für die Antisemitismus dann eine gegenstabilisierende Funktion hat. Allerdings sei es, so der Ansatz der Realistic Conflict Theory, damit es tatsächlich zu einer dezidierten Abwertung der Fremdgruppe (also hier von Jüdinnen und Juden) komme, vonnöten, dass diese als Bedrohung erlebt wird.

An dieser Stelle nun kommen transnationale Einflüsse und Diskurse im Kontext des Nahostkonflikts ins Spiel. Es konnte dabei gezeigt werden, dass Jugendliche mit einem muslimischen Migrationshintergrund in ihrer Haltung gegenüber Jüdinnen und Juden sehr stark durch den Nahostkonflikt beeinflusst sind. Dieser dient gerade auch Jugendlichen mit antisemitischen Einstellungen vielfach als Projektionsfläche für persönliche Erfahrungen des Rassismus, der Marginalisierung und Ungerechtigkeit. So bringen diese Jugendlichen die eigene lebensweltliche Benachteiligung in Verbindung mit der prekären Lage anderer Musliminnen und Muslime weltweit und identifizieren sich im Besonderen mit den Palästinenserinnen und Palästinensern. Im Analogieschluss wird Israel – und mangels Differenzierung Jüdinnen und Juden insgesamt – als gemeinsamer Widersacher ausgemacht. Tatsächlich zeigen die Konjunkturen jüdenfeindlicher Propaganda und Vorfälle, dass der Nahostkonflikt als ein Hauptkatalysator für antisemitische Ressentiments wirkt. Das emotionale Engagement von Jugendlichen begründet sich dabei in einer authentischen Empörung für die Gräueltaten und zivilen (palästinensischen) Opfer des Konflikts. Antisemitische Ressentiments unter Musliminnen und Muslimen mit Migrationshintergrund bedingen sich so auch als Reaktion auf eine reale Konfliktsituation, von der sich Jugendliche mehr oder weniger betroffen fühlen. Ihre Solidarisierung vollzieht sich im Rahmen eines übergreifenden Opfernarratives, das vor allem eine Rolle spielt unter Jugendlichen, deren Familien aus dem Nahen Osten stammen, aber eben auch die eigene gesellschaftliche Marginalisierung in Deutschland reflektiert.

Kritik an der Politik Israels ist nicht per se problematisch. Zur Beurteilung, ob und wann Kritik an Israel antisemitisch ist, hat Nathan Sharansky den „3D-Test“ entwickelt. Demnach handelt es sich um antisemitische Äußerungen, wenn in diesen Israel als Kollektiv dämonisiert wird, in dessen Beurteilung Doppelstandards Anwendung finden und dessen Existenz- und Selbstverteidigungsrecht in Abrede gestellt wird (Delegitimierung).

Dieses Narrativ dient einer Neukonstruktion der eigenen sozialen Identität. Persönliche Geschichten werden hier mit den Erzählungen eines muslimischen Kollektivs verbunden, die Musliminnen und Muslime weltweit als gedemütigte Opfer erfassen. Befeuert werden solche Wahrnehmungen durch einseitige Berichterstattung u. a. der Medien aus den Herkunftsländern. Verzerrte Darstellungen des Konflikts dämonisieren Israel als jüdisches Kollektiv vor allem auch mit dem wiederkehrenden Motiv getöteter bzw. leidender unschuldiger Kinder. Einem Schwarz-Weiß-Schema entsprechend werden die Palästinenserinnen und Palästinenser ausschließlich als ohnmächtige Opfer israelischer Politik wahrgenommen. Diesen gegenüber erscheint Israel als brutal-expansive, skrupellose, übermächtige Größe.

Auch renommierte arabische und türkische Fernsehsender transportieren teilweise solcherart stark diffamierende Darstellungen. Der Versuch, durch Verbote bestimmter Satellitensender der medialen Hetze aus dem Ausland Einhalt zu gebieten (so geschehen z. B. im Jahr 2008, als der libanesische Hizbollah-Sender al-Manar in Deutschland verboten wurde), ist angesichts der Verfügbarkeit der Programme im Internet zweifelhaft. Zusätzlich findet sich im Internet eine schier unüberblickbare Vielzahl einschlägiger Seiten mit jüdenfeindlichen Inhalten. Hinzu kommen antisemitische Filme und Bücher aus den Ländern des Nahen und Mittleren Ostens. Seit 2006 kursiert beispielsweise der Film „Zahras blaue Augen“, eine Produktion des iranischen Fernsehens, in türkischer Übersetzung in Deutschland. Der Film erzählt die fiktive Geschichte des palästinensischen Mädchens Zahra, das auf Befehl eines israelischen Offiziers entführt wird, um ihr in Form einer unfreiwilligen Organspende die Augen zu entfernen, die

dem blinden Sohn des Offiziers wieder zum Sehen verhelfen sollen. Eine große Rolle hinsichtlich der Verbreitung jüdenfeindlichen Gedankenguts unter jungen Musliminnen und Muslimen spielen zumal islamistische Gruppierungen und deren Medien. So kann der Antisemitismus als fester Bestandteil islamistischer Ideologie gefasst werden. Eine unrühmliche Rolle nimmt diesbezüglich u. a. der Vordenker der Milli-Görüs-Bewegung, Necmettin Erbakan, ein, der sich insbesondere in seiner 1991 erschienenen programmatischen Schrift „Gerechte Ordnung“ (Adil Düzen) dezidiert antizionistisch äußerte.

Die Medien fungieren so vor allem auch als antisemitische „Agenda-Setter“⁵², indem sie den Nahostkonflikt in der muslimischen Öffentlichkeit präsent halten. Allerdings haben wir aktuell keine Erkenntnisse über das tatsächliche Medienverhalten von muslimisch geprägten Jugendlichen und die Frage dessen, inwieweit die Rezeption solcher Inhalte sich auf die Ausprägung antisemitischer Einstellungen auswirkt.

Festhalten lässt sich, dass sich antisemitische Einstellungen bei Jugendlichen aus muslimisch geprägten Sozialisationskontexten durch eine Gemengelage unterschiedlicher Einflussfaktoren bedingen. Gerade auch islamistische Kreise nutzen dabei die in einer grundlegend erschütterten sozialen Identität fußende Empfänglichkeit der Jugendlichen aus, um diese für ihre Weltanschauung zu gewinnen. So sind es denn auch zentral zwei Empfehlungen, die sich in der Literatur hinsichtlich der Prävention jüdenfeindlicher Einstellungen für pädagogische Praktikerinnen und Praktiker finden. Ihnen wird zum einen angeraten, die Beschäftigung mit dem Nahostkonflikt im Unterricht nicht zu scheuen. Angesichts dessen, dass die Jugendlichen – obwohl dem Konflikt solch große Bedeutung beigemessen wird – in der Regel nur über oberflächliches Wissen verfügen, kann im Rahmen des Unterrichts vielmehr eine Versachlichung und Perspektivierung der innermuslimisch kursierenden Narrative geleistet werden. So mag vor allem auch eine multiperspektivische Auseinandersetzung mit Geschichte und Gegenwart des Konflikts eine angemessene Gangart sein. Zum anderen dürfe Schule im Sinne einer migrationsgesellschaftlichen Perspektive die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler nicht tabuisieren und/oder mit moralischer Entrüstung sanktionieren, sondern müsse vielmehr an deren Sozialisationserfahrungen anknüpfen und auch für die Beschäftigung mit eigenen Ausgrenzungserfahrungen Raum schaffen.⁵³

Ausgrenzungserfahrungen von Schülerinnen und Schülern müssen ernst genommen werden. Pädagoginnen und Pädagogen sollten allerdings Narrativen, die die Situation von Musliminnen und Muslimen heutzutage mit dem Holocaust gleichsetzen, entschieden begegnen.

Übrigens: Seit Januar 2016 bietet KIgA e.V. für Praktiker der schulischen und außerschulischen pädagogischen Arbeit eine telefonische Beratung zu Fragen pädagogischer Strategien und Maßnahmen antisemitismuskritischer Bildungsarbeit. Informationen unter: www.kiga-berlin.org/.

⁵² Mansel, Jürgen und Spaiser, Viktoria: „Antisemitische Einstellungen bei Jugendlichen aus muslimisch geprägten Sozialisationskontexten. Eigene Diskriminierungserfahrungen und transnationale Einflüsse als Hintergrundfaktoren“. In: Wilhelm Heitmeier (Hrsg.). Deutsche Zustände. Folge 10. Berlin, 2012: S. 223.

⁵³ Vgl. u. a. Rosa, Lisa: „Unterricht über Holocaust und Nahostkonflikt: Problematische Schüler oder problematische Schule?“. In: Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.). Die Juden sind schuld. Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft am Beispiel muslimisch sozialisierter Milieus. Beispiele, Erfahrungen und Handlungsoptionen aus der pädagogischen und kommunalen Arbeit. Berlin, 2009: S. 47-50. Online unter: www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/diejuden.pdf; letzter Zugriff am 29.02.2016.

Weiterführende/vertiefende Literatur:

- Benz, Wolfgang und Wetzel, Juliane: „Antisemitismus und radikaler Islamismus“. Essen, 2007.
- Follert, Guido und Stender, Wolfram. „Das kommt jetzt wirklich nur aus der muslimischen Welt“. Antisemitismus bei Schülern in der Wahrnehmung von Lehrern und Schulsozialarbeitern – Zwischenergebnisse aus einem Forschungsprojekt. In: Wolfram Stender, Guido Follert und Mihri Özdoğan (Hrsg.). Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden, 2010: S. 199-223.
- Mansel, Jürgen und Spaiser, Viktoria: „Antisemitische Einstellungen bei Jugendlichen aus muslimisch geprägten Sozialisationskontexten. Eigene Diskriminierungserfahrungen und transnationale Einflüsse als Hintergrundfaktoren.“ In: Wilhelm Heitmeyer (Hrsg.). Deutsche Zustände. Folge 10. Berlin, 2012: S. 220-241.
- Scherr, Albert und Schäuble, Barbara: „Ich habe nichts gegen Juden aber...“ Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Berlin, 2007. Online unter: www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/ich_habe_nichts_2.pdf; letzter Zugriff am 29.02.2016.
- Stender, Wolfram: „Der Antisemitismusverdacht. Zur Diskussion über einen ‚migrantischen Antisemitismus‘ in Deutschland“. Migration und Soziale Arbeit 30. (3-4/2008): S. 284-290.
- Wetzel, Juliane: „Moderner Antisemitismus unter Muslimen in Deutschland“. Wiesbaden, 2014.

Diskriminierungserfahrungen muslimischer Jugendlicher in Gesellschaft und Schule



Diskriminierungserfahrungen muslimischer Jugendlicher in Gesellschaft und Schule

Für Menschen, die selbst keine Diskriminierungserfahrungen gemacht haben, bleiben Rassismus und Diskriminierung häufig ein abstraktes Konzept. Rassismus wird häufig in der Geschichte und in anderen Ländern verortet. Dass in einer Demokratie mit in der Verfassung verbrieften Grundrechten dennoch Rassismus für viele Menschen eine alltägliche Herausforderung darstellt, ist für viele nur schwer nachvollziehbar. Allzu häufig möchten wir nicht wahrhaben, dass Rassismus auch in Deutschland im Jahre 2016 eine Realität ist, die auch Kinder und Jugendliche in ihrem täglichen Leben betrifft. Für die Begegnung im pädagogischen Alltag, aber auch für die Präventionsarbeit, ist es wichtig, diese Erfahrungen ernst zu nehmen. Dazu muss man sie zunächst verstehen. Um aber wirklich begreifen zu können, wie Rassismus sich äußert und wie er wirkt, braucht es Klarheit über Begrifflichkeiten und Erscheinungsformen.

Im vorliegenden Kapitel wird zunächst der Frage nach Rassismus an der Schule nachgegangen. Was ist Rassismus überhaupt und wie zeigt er sich? Wann kann ein Vorfall als rassistisch eingestuft werden und wann nicht? Dabei wird auf spezifische Erfahrungen muslimischer Jugendlicher in unserer Gesellschaft eingegangen und erörtert, inwiefern man im Zusammenhang mit islamfeindlichen Haltungen überhaupt vom (antimuslimischen) Rassismus sprechen kann. Und wie äußert sich dieser? Schaut man speziell auf Schule und Bildung, stellt sich die Frage nach institutionalisierten Verfahrensweisen. Inwiefern tragen Dinge, die Lehrkräfte als normalen Teil ihres Berufsalltags wahrnehmen, zur Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei? Wie kann eine gerechtigkeitsorientierte Schulentwicklung aussehen?

6.1 VON DER SCHWIERIGKEIT, IN DER SCHULE ÜBER RASSISMUS ZU SPRECHEN *(Andreas Foitzik)*

Die exotisierende Darstellung des „Fremden“ in Schulbüchern, die Frage der neuen Lehrerin nach der Herkunft eines Schülers, die offen im Klassenzimmer formulierte Ablehnung von Glaubensinhalten, der scheinbar harmlose Witz über den „fremd“ klingenden Namen einer Schülerin, das öffentlich geäußerte Erstaunen über den „deutsch“ klingenden Namen einer als „fremd“ wahrgenommenen Schülerin, die gut gemeinte Belehrung über Sitten und Bräuche in Deutschland bzw. Mitteleuropa, das Zurückführen von Unterrichtsstörungen auf die Kultur, Religion oder Hautfarbe von Schülerinnen und Schülern – die Liste ließe sich beliebig fortsetzen. Solche Erfahrungen machen den davon betroffenen Jugendlichen deutlich, dass sie als „Anderer“ wahrgenommen werden und nicht selbstverständlicher Teil dieser Gesellschaft sind.

Astride Velho beschreibt **OTHERING** als traumatische Erfahrung. Dabei resultiert das Trauma nicht aus dem einzelnen offen rassistischen Übergriff, sondern durch das permanente Infragestellen des selbstverständlichen Dazugehörens. Die ständige Sichtbarmachung als Andere/r trägt dazu bei, dass Jugendliche sich selbst auch als Andere/r wahrnehmen.

Der Prozess, Menschen zu „Anderen“, zu „Fremden“ zu machen, wird mit dem Begriff **Othering** beschrieben. Im Migrationskontext werden damit zumeist zugewanderte Menschen und ihre Nachkommen als potentiell nichtzugehörig markiert. Dies trifft aber auch Afrodeutsche, deren Familien seit Generationen in Deutschland leben, die häufig immer noch als Zugewanderte wahrgenommen werden. Die oben geschilderten Erscheinungsformen von Othering in der Schule zeigen, dass diese sehr subtil und für Nichtbetroffene kaum wahrnehmbar sind. Auch liegen hier meist keine bösen Absichten zugrunde – häufig sind sie sogar explizit „gut gemeint“ und werden beispielsweise von Lehrkräften als eine Form der Kontaktaufnahme zu Schülerinnen und Schülern verstanden. Es wird deutlich, dass die Konstruktion von Schülerinnen und Schülern zu „Anderen“ unbeabsichtigt und gewissermaßen „ganz nebenbei“ stattfindet und sich in oft banal scheinenden und unbewusst stattfindenden Äußerungen niederschlägt. Dies kann jeder, auch einer noch so wohlmeinenden Lehrkraft passieren. Annita Kalpaka hat in diesem Zusammenhang von der Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein, gesprochen. Rassismus ist somit viel banaler, gewöhnlicher, unsichtbarer und schwerer zu benennen als allgemein angenommen.

Im Alltagssprachgebrauch wird mit Rassismus die bewusste Herabwürdigung von Menschen anderer Hautfarbe oder Herkunft beschrieben. Wer dies tut, ist ein Rassist. Dies umso mehr, wenn diese Herabwürdigung offen benannt wird und mit körperlicher Gewalt verbunden ist. Gleichzeitig löst der Begriff Rassismus immer auch Assoziationen zu monströsen Menschheitsverbrechen wie Sklavenhandel oder Holocaust aus. Beide Sichtweisen führen dazu, dass – insbesondere in der deutschen Diskussion – Rassismus etwas ist, mit dem man nichts zu tun haben will. Rassismus wird am rechten Rand der Gesellschaft („Neonazis“), in der Geschichte („Nationalsozialismus“, „Apartheid“) oder in anderen Ländern/Gegenden (Polizeigewalt in den USA, neue Bundesländer) verortet, möglichst weit weg von der eigenen Person, der eigenen Zeit und des eigenen Wohnortes. Damit bleibt das Wesen des Rassismus im Kern unverstanden; seine subtilen Erscheinungsformen im Alltag müssen so unsichtbar bleiben.

Um zu verstehen was Rassismus ist, hilft ein Blick in die Geschichte. Vor über 500 Jahren hat Europa begonnen, sich im Namen der Moderne, der Zivilisation und des Christentums Afrika, Asien und Amerika einzuverleiben. Mit der beginnenden Aufklärung und der damit verbundenen Idee der Gleichwertigkeit aller Menschen bedurfte der Kolonialismus aber einer Legitimation. Nur durch die inzwischen lange widerlegte Erfindung von „Rassen“ und den „Nachweis“ der Höher- bzw. Minderwertigkeit bestimmter „Rassen“ konnte diese Widersprüchlichkeit aufgehoben werden. Der moderne Rassismus als „Wissenschaft“ war notwendig, um andere Länder zu kolonisieren und systematisch auszubeuten. Seither haben sich sowohl Unterdrückungsformen wie legitimierende Ideologien verändert.

Das Prinzip hingegen nicht. Es geht im Kern um die Legitimation und Stabilisierung gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse. Vereinfacht gesagt: Rassismus macht uns plausibel, dass in der Hauptschule mehr Schülerinnen und Schüler aus Migrantenfamilien sind als im Gymnasium und im Lehrerkollegium mehr Weiße arbeiten als bei der Straßenreinigung. So trägt er dazu bei, dass die Dinge, wie sie sind, normal erscheinen, sowohl denen, die davon profitieren, als oft auch denen, denen so der Zugang zu bestimmten gesellschaftlichen Positionen erschwert wird. Von Rassismus sprechen wir also, wenn eine – ethnisch, kulturell oder religiös definierte – Gruppe von einer anderen Gruppe konstruiert und abgewertet wird und zugleich diese Gruppe in einer gesellschaftlichen Position ist, diese Abwertung auch in verschiedenen Formen der Diskriminierung wirksam werden lassen.⁵⁴

Diese Definition hilft uns auch voreiligen Analogien zu begegnen, die oft dazu dienen, Rassismuserfahrungen zu relativieren. So sind abwertende Äußerungen von migrantischen Jugendlichen gegenüber Deutschen sicherlich beleidigende Verallgemeinerungen, die selbstverständlich zurückgewiesen werden sollten. Sie sind aber nicht gleichzusetzen mit den historisch tradierten und mächtigen Rassismen gegen sie selbst. Richtet sich eine „deutschenfeindliche“ Bemerkung gegen Lehrkräfte, muss darüber hinaus auch das spezifische Machtgefälle zwischen Lehrenden und Lernenden im Raum Schule in Betracht gezogen werden.

Für einen angemessenen pädagogischen Umgang „ist es daher zunächst einmal notwendig, ein Verständnis von Rassismus zu entwickeln, das auch die subtilen, latenten und unintendierten Effekte rassistischer Praxen auf unterschiedlichen Ebenen einschließt und diese damit thematisier- und reflektierbar macht“⁵⁵. Für Lehrkräfte, die keine eigenen Rassismuserfahrungen haben, muss dies zuallererst heißen, eine Sensibilität hinsichtlich der verschiedenen Erscheinungsformen von Rassismus zu entwickeln und die eigenen Verstrickungen und Bilder diesbezüglich kritisch zu reflektieren.

Rassismus wird hier zum einen als ein gesellschaftliches Machtverhältnis verstanden, in dem die/der einzelne einen mehr oder weniger privilegierten Platz in der Gesellschaft zugewiesen bekommt, und zum anderen als gesellschaftlich akzeptierte Erklärung dieser Ungleichheit trotz des moralischen Postulats der Gleichheit aller Menschen.

Wenn marginalisierte Gruppen selbst auf rassistische Konstruktionen zurückgreifen, kann dies verschiedene Gründe haben. Jede Abwertung einer anderen Gruppe dient der Aufwertung der eigenen. So können auch rassistisch aufgeladene Konflikte aus den Herkunftsländern genutzt werden, um das eigene Kollektiv in der Migration zu festigen und sich gewissermaßen nach „unten“ abzusichern.

Eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Rassismusbegriff zeigt, dass auch Schule als gesellschaftliche Institution kein rassismusfreier Raum sein kann.

⁵⁴ Kapalka, Anita und Rätzkel, Nora: „Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein“. Leer, 1990.

⁵⁵ Scharathow, Wiebke. „Risiken des Widerstandes“. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen. Bielefeld, 2014: S. 226f.

Die NSU-Morde sind ein Lehrstück, wie in Deutschland mit Rassismuserfahrungen umgegangen wird. Die offene rassistische, rechtsextreme Gewalt wird, wenn sie nicht zu verbergen ist, verurteilt. Alle anderen Ebenen der Rassismuserfahrung bleiben weitgehend unbenannt.

An der Geschichte der **NSU-Morde** können wir das Zusammenwirken verschiedener Rassismuserfahrungen aufzeigen. Da sind zum einen die Opfer der rassistisch motivierten brutalen Gewalt selbst. Dies trifft aber auch alle Menschen, die aufgrund einer ähnlichen gesellschaftlichen Position mit den Opfern identifiziert sind und nun ...

- die Erfahrung machen, dass Menschen, nur weil sie „Türken“ sind, zu Opfern werden (**kollektive Rassismuserfahrung**).
- erleben, wie in der Öffentlichkeit nach den Morden sofort auf rassistische Bilder (Drogen, Mafia) zurückgegriffen werden kann, die die Opfer zu potentiellen Tätern machen (**medialer Rassismus**).
- die Ignoranz und Gleichgültigkeit von Nachbarn und Kolleginnen und Kollegen erfahren (**subtiler Rassismus**).
- erfahren, dass sie von den Organen ihrer Gesellschaft nicht genauso geschützt werden, wie ihre deutschen Nachbarn und mit dem Verdacht leben müssen, dass staatliche Stellen in die Morde verstrickt sind (**institutioneller Rassismus**).
- damit rechnen müssen, dass ihnen dies auch passieren kann (**antizipierter Rassismus**).

Claus Melter (2009) hat nachgezeichnet, dass der Umgang von Pädagoginnen und Pädagogen mit den Rassismuserfahrungen der ihnen anvertrauten Jugendlichen häufig geprägt ist von

- **Bagatellisierung** („So schlimm wird das nicht sein.“)
- **Individualisierung** („Das ist ein Einzelfall!“)
- **Pathologisierung** („Du leidest an Verfolgungswahn.“, „Sei nicht so empfindlich!“)
- **Verneinung** („Das habe ich so nicht gesagt.“)
- **Skandalisierung/Dramatisierung** („Das ist ein ungeheurerlicher Vorwurf!“ „Die Meinungsfreiheit ist gefährdet.“)
- **Opfer-Täter-Verdrehung** („Du diffamierst mich.“ „Jetzt bin ich aber von dir enttäuscht!“).

Wenn Lehrkräfte den Jugendlichen den Raum verweigern, Rassismuserfahrungen zu bearbeiten, führt dies – so Melter – zu einer sekundären Rassismuserfahrung.

Wenn Jugendliche Pädagoginnen und Pädagogen vorwerfen, dass sie sich von ihnen rassistisch benachteiligt fühlen, reagieren diese oft eher beleidigt und verletzt als professionell. Weil sie Rassismus nur als intentionalen Akt denken können, fühlen sie sich als „Rassistin“ bzw. „Rassist“ diffamiert und in die rechte Ecke gestellt. Sie verpassen so auch die Chance, mit den Jugendlichen über die Gründe ihres Vorwurfs in Gespräch zu kommen. Gründe, die – ohne dass sie sich dessen bewusst sind – in ihrem eigenen Verhalten, aber auch in der individuellen und kollektiven Erfahrung der Jugendlichen liegen können. Würden sie sich dafür interessieren und nicht ihr eigenes Befinden in den Fokus stellen, würde der Rassismusvorwurf auch an seiner vermeintlichen Macht verlieren. Für Jugendliche, die ihn tatsächlich im Einzelfall als Provokation benutzen, würde er so schnell unattraktiv.

Aber auch den Jugendlichen selbst fehlt oft die Sprache für das, was sie erfahren. Wiebke Scharathow zeigt in ihrer empirischen Studie (2014), dass die Jugendlichen keineswegs inflationär den Rassismusvorwurf erheben, sondern zumeist ihre Rassismuserfahrungen als solche nicht formulieren können oder wollen. Hierfür kann es unterschiedliche Ursachen geben:

- Viele verstehen unter Rassismus ebenfalls nur das, was im dominanten Diskurs darunter verstanden wird. Da sie beispielsweise in ihren Lehrerinnen und Lehrern meist keine „bösen Rassisten“ sehen, spüren sie in bestimmten Situationen zwar ein Unbehagen, können es aber nicht einordnen oder gar ausdrücken.
- Sie haben Sorge, dass die Kritik des Rassismus ihrem Bedürfnis entgegensteht, dazugehören – unabhängig, ob es um die Zugehörigkeit zur Clique, zur Klassengemeinschaft oder weiter gedacht zur Gesellschaft geht.
- Gerade Jugendliche wollen nicht dauerhaft in der Opferrolle sein.

- Sie haben es oft genug versucht und sind nicht gehört worden. Gerade bei subtilen, nicht eindeutigen Erfahrungen sehen sie sich in der Beweisspflicht und haben schon oft die Erfahrung gemacht, danach selbst als „Spaßbremse“, als „überempfindlich“ abgewertet zu werden.
- Sie haben Sorge, die Beziehung zur Lehrkraft dadurch dauerhaft zu beschädigen und fürchten negative Konsequenzen in Form von schlechten Bewertungen.

Viele Jugendliche entwickeln auch einen durchaus ironischen Umgang und spielen untereinander mit Zuschreibungen und Bildern. Von außen betrachtet ist der Übergang zu rassistischen Bemerkungen kaum erkennbar. Die betroffenen Jugendlichen selbst können – wie Scharathow zeigt – gut unterscheiden, ob eine Bemerkung „aus Spaß“ erfolgt oder nicht.

Folgende Kriterien für eine nicht-rassistische Interaktion haben die Jugendlichen formuliert und können auch in pädagogischen Situationen hilfreich sein:

- Ironisierende Interaktionen sind dann in Ordnung, wenn sie zwischen Freundinnen und Freunden stattfinden. Die Intention ist dann nicht, jemanden abzuwerten oder zu verletzen.
- Sie müssen so formuliert sein, dass die andere Seite den Scherz auch verstehen kann.
- Es muss die Möglichkeit bestehen, die Situation durch Grenzsetzung beenden zu können.
- Die Interaktion muss potentiell auf Gegenseitigkeit beruhen, also durch ein diesbezügliches Machtgleichgewicht gekennzeichnet sein.

Gerade letzterer Punkt ist entscheidend für den pädagogischen Umgang mit Rassismuserfahrungen an der Schule: Die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern ist nicht zuletzt durch ein Machtungleichgewicht geprägt, bei dem Lehrkräfte in letzter Konsequenz auch Entscheidungen über die Schul- und Berufslaufbahn der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen treffen können. Professionelles pädagogisches Handeln und professionelle Beziehungsarbeit schließen ein, sich dieses Machtgefälles jederzeit bewusst zu sein und die daraus erwachsene Verantwortung auch im Sinne der Gestaltung einer rassismuskritischen Bildungsarbeit anzunehmen. Dann und nur dann kann eine „Schule für alle“ in der Migrationsgesellschaft gelingen.

Der Artikel basiert auf Textbausteinen aus Andreas Foitziks Broschüre „Thema Jugend Kompakt. Erfahrungen mit Rassismus im pädagogischen Alltag. Eine Einführung zum Thema Rassismus für Fachkräfte in Jugendhilfe und Schule.“ Katholische Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz NW e.V., Münster 2015. www.thema-jugend.de

Weiterführende/vertiefende Literatur:

- Kalpalka, Annita: „Hier wird deutsch gesprochen – Unterschiede, die einen Unterschied machen“. In: Gabi Elverich, Annita Kalpalka und Karin Reindlmeier (Hrsg.). Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a. M./London, 2006.
- Kalpalka, Annita und Rätzkel, Nora: „Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein“. Leer, 1990.
- Melter, Claus: „Rassismuskritische Soziale Arbeit – Die De-Thematisierung Schwarzer Deutscher in der Jugendhilfe(forschung)“. In: Claus Melter und Paul Mecheril (Hrsg.). Rassismuskritik Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts., 2009.
- Scharathow, Wiebke: „Risiken des Widerstandes“. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen. Bielefeld, 2014.
- Sow, Noah: „Deutschland Schwarz Weiß“. Der alltägliche Rassismus. München, 2008.
- Velho, Astride: „(Un-)Tiefen der Macht. Subjektivierung unter den Bedingungen von Rassismuserfahrung in der Migrationsgesellschaft.“ In: Anne Broden und Paul Mecheril (Hrsg.). Rassismus bildet. Bielefeld, 2010.

6.2 „WIR UND DIE ANDEREN“ – DIE KONSTRUKTION VON MUSLIMINNEN UND MUSLIMEN ZU FREMDEN (Dr. Hussein Hamdan)

In den vergangenen Jahren ist angesichts religiös begründeter Terroranschläge und des sogenannten „Islamischen Staats“ ein Erstarren rechtspopulistischer und islamfeindlicher Bewegungen in Europa zu verzeichnen.

„Der Islam gehört inzwischen auch zu Deutschland.“ Mit dieser Aussage sorgte der ehemalige Bundespräsident Christian Wulff im Oktober 2010 für einen Paukenschlag und bekam schnell Gegenwind zu spüren. Der Islam könne nicht zu Deutschland gehören, die in Deutschland lebenden Musliminnen und Muslime aber schon, war oft zu hören. Außerdem wurde die jüdisch-christliche Tradition in Deutschland hervorgehoben und damit eine Abgrenzung zum Islam geschaffen.

In den letzten Jahren ist in Deutschland und vielen anderen europäischen Ländern ein Anstieg des antimuslimischen Rassismus zu verzeichnen. Dieses Phänomen hat sich nicht nur im rechten Lager durchgesetzt, sondern ist auch mittlerweile in der Mitte der Gesellschaft verankert. Die negative Einstellung zum Islam wird an den Angaben des Religionsmonitors der Bertelsmann Stiftung 2013 deutlich. Demnach halten 51 Prozent der Befragten in Deutschland den Islam eher als Bedrohung und 50 Prozent würden die Aussage ablehnen, dass der Islam in die westliche Welt passt. Die Anschläge vom 11. September 2001 haben viele Menschen verunsichert und den Blick auf den Islam und die Musliminnen und Muslime verschärft. In diesem Zuge gewann die 2013 gegründete rechtspopulistische Partei AfD (Alternative für Deutschland) bei der Europawahl 2014 überregionale Mandate und ist inzwischen in acht Landesparlamenten vertreten. Seit Oktober 2014 veranstaltet Pegida („Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes“) in Dresden Demonstrationen gegen die vermeintliche „Islamisierung“ bzw. die Einwanderungspolitik Deutschlands. Deutschlandweit haben sich ähnliche Bewegungen gebildet. Die sogenannte Pro-Bewegung profiliert sich inhaltlich durch das Schüren von Ängsten und Ressentiments gegenüber muslimischen Migrantinnen und Migranten. Befeuert werden solche Vorbehalte durch die jüngsten Ereignisse. Maßgeblich ist dabei u. a. das brutale Gebaren des 2014 ausgerufenen Kalifats des sogenannten Islamischen Staats. Mit den Angriffen auf das Satireblatt Charlie Hebdo im Januar 2015, der seit dem Sommer 2015 immer drängenderen Flüchtlingsfrage und den neuerlichen terroristischen Anschlägen im November 2015 in Paris ist das gesamtgesellschaftliche Klima gegenüber dem Islam und Musliminnen und Muslimen zunehmend angespannt. So sind vielfach Überzeugungen von einer Unvereinbarkeit des Islams mit einer freiheitlich-demokratischen Grundordnung und Lebensweise latent.

Allerdings ist das heutige Islambild das Resultat einer langen historischen Entwicklung. Dabei stößt man nicht selten auf Formulierungen des christlich-europäischen Überlegenheitsgefühls gegenüber den kulturell rückständigen und gewalttätigen Musliminnen und Muslimen, wie etwa in den Romanen von Karl May. Dessen Darstellungen prägen bis heute noch das Islambild vieler Menschen.

Eigene Erfahrungen

Jungen Musliminnen und Muslimen in Deutschland wird das Heimisch-Sein alltäglich vielfach schwer gemacht.

Mit antimuslimischem Rassismus bin ich als Muslim und Islamwissenschaftler, der sich beruflich seit einigen Jahren mit der Entwicklung des Islams in Deutschland auseinandersetzt, oft konfrontiert. Wie viele andere Musliminnen und Muslime auch, bin ich in Deutschland aufgewachsen und habe seit nun über 15 Jahren die deutsche Staatsbürgerschaft. Dennoch wurde und werde ich – und andere Musliminnen und Muslime auch – als „Fremde“ bzw. als „Fremder“ wahrgenommen. In der Vergangenheit habe ich negative Erfahrungen gemacht, die sich sehr unterschiedlich äußerten. Lehrkräfte, die während der Schulzeit mir gegenüber vor der ganzen Klasse verhöhrende Bemerkungen zum Islam machten oder die vielen Ablehnungen bei der Wohnungssuche als junger Student. Noch oft spüre ich Misstrauen, wenn ich sage, dass ich schon lange Deutschland als meine Heimat empfinde. Können das Musliminnen und Muslime überhaupt? Dieses Misstrauen macht sich manchmal an banalen Dingen bemerkbar. Bei der Fußball-Europameisterschaft 2008 standen sich im Halbfinale Deutschland und die Türkei in Wien gegenüber. In den Tagen vor dem Spiel wurde in den Medien oft von den „Türken vor

Wien“ gesprochen als Andeutung auf die sogenannten Türkenkriege im 16. und 17. Jahrhundert. Als ich damals bei verschiedenen Anlässen sagte, dass ich für Deutschland bin, wurde mir mehrfach entgegnet, dass man mir das nicht glauben könne. Ich würde doch bestimmt zu den Musliminnen und Muslimen halten.

Außerdem bin ich als Referent in den letzten Jahren auf einigen Veranstaltungen attackiert worden. In den Diskussionen nach den Vorträgen gab es immer wieder Besucherinnen und Besucher, die in mir nur den „Muslim“ gesehen und mir die Wissenschaftlichkeit abgesprochen haben. Mir wurde zum Teil lautstark vorgeworfen, ich würde viele Sachverhalte beschönigen und die Menschen bewusst mit Fehlinformationen über den Islam täuschen. Auf meinem Blog „Der Islam. Geschichte und Gegenwart“, den ich seit November 2007 betreibe, gibt es immer wieder solche Attacken. Dort sehe ich mich in den Kommentaren häufig mit Vorwürfen der Verschleierung und Täuschung konfrontiert.

Erfahrungen muslimischer Jugendlicher in der Schule

Die Dokumentation des Netzwerks gegen Diskriminierung und Islamfeindlichkeit von Inssan e.V. hat aufgezeigt, dass sich im Zeitraum von 2010 bis 2013 der größte Anteil der von Musliminnen und Muslimen erlebten und zur Meldung gebrachten Fälle von Diskriminierung und so genannter **hate crimes** im Bildungsbereich ereignete. Es ist wichtig sich zu Bewusstsein zu führen, welche Rolle unbedachtes Verhalten seitens der Lehrkräfte hierbei spielen kann. Denn in den meisten Fällen geschehen diese Dinge ohne böse Hintergedanken, vielleicht gar wohlmeinend mit der Absicht, die Ressourcen der Schülerinnen und Schüler zu nutzen. So etwa wenn Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer ethnischen und religiösen Herkunft zu „Islam-Experten“ gemacht werden. Wenn einzelne aufgefordert werden, „nun erzähl doch mal, wie das bei Euch im Islam so ist...“, dann trägt das zur „Veränderung“, zum „Othering“ dieser Jugendlichen bei. Insbesondere wenn terroristische Untaten die Tagespresse dominieren, sehen sich junge Musliminnen und Muslime unter Druck, über religiöse oder kulturelle Themen zu sprechen, zu denen sie nicht immer etwas sagen können oder wollen. Besonders in der Schule kann das dazu führen, dass die betroffenen Schülerinnen und Schüler als „Fremde“ oder „die Anderen“ kategorisiert werden. Schlimmer wird es gar, wenn die Jugendlichen aufgefordert werden, zu tagespolitischen Ereignissen – als Muslima oder Muslim – Stellung zu beziehen. Dies überfordert die Schülerinnen und Schüler. In manch einer Situation könnte es daher im Sinne der pädagogischen Fürsorgepflicht angezeigt sein, sich hier schützend vor die betroffenen Schülerinnen und Schüler zu stellen.

Eine Positionierung mag auch von Nöten sein, wenn im Kreis der Kollegen das Opferfest nur als ein Vorwand der muslimischen Schülerinnen und Schüler für einen schulfreien Tag gesehen wird. Und manchmal wird man sich selbstkritisch dabei ertappen, dass man sich das bockige Verhalten des Jungen aus türkischem Elternhaus als „typische Pascha-Allüren“ erklärt oder auch Mädchen, die Kopftuch tragen, mit bestimmten Vorbehalten begegnet. Junge Musliminnen und Muslime berichten aber auch von krassen, verletzenden Erlebnissen, davon, unter Generalverdacht gestellt zu werden. So schildert etwa eine muslimische Schülerin, wie eine Lehrerin die Skepsis gegenüber dem Kopftuch der Schülerin damit begründete, dass man ja gar nicht wisse, was sie da trage, sie gar eine Bombe darunter verstecken könne. Manchmal ist man als Lehrkraft aber vielleicht auch einfach unbedarft. So etwa, wenn man in bester Manier der gemeinschaftskundlichen Didaktik im Zuge des Karikaturenstreits eben jene Karikaturen zum Gegenstand des Unterrichts macht. Und dann erst im ehrlichen Bemühen um die emotional aufgebrachte muslimische Schülerin versteht, dass man letztlich durch die unterrichtliche Thematisierung des Konfliktfalls zugleich rassistische Bilder reproduziert hat. Auch mit viel Weitblick ist es im schulischen Alltag eine gewaltige Herausforderung, solche Fettnäpfchen zu meiden. Ein differenzierender Blick ist sicherlich eine Bedingung des Gelingens.

Hasskriminalität/
HATE CRIMES bezeichnet
politisch motivierte Straftaten, bei denen das Opfer vorsätzlich nach dem Kriterium einer tatsächlichen oder angenommenen Zugehörigkeit zu einer gesellschaftlichen Gruppe gewählt wird.

Der Islam in Deutschland ist durch eine Vielfalt u. a. an Strömungen, unterschiedliche kulturelle Traditionen, Organisationsformen, Rechtsverständnisse und individuelle Vorstellungen von Religiosität geprägt.

Musliminnen und Muslime in Deutschland: Gelebte Vielfalt

Der Islam ist die zweitgrößte Weltreligion nach dem Christentum. Ihm gehören von Nordafrika bis Indonesien über 1,5 Milliarden Menschen an. Wie auch die anderen Religionen, stellen die Musliminnen und Muslime trotz der verbindenden religiösen Elemente keine homogene Gruppe dar, sondern sind in verschiedene Strömungen, Rechtsschulen und Kulturkreise aufgeteilt. In Deutschland leben über vier Millionen Musliminnen und Muslime. Das macht ca. 5 Prozent der deutschen Gesamtbevölkerung aus. An den hier lebenden Musliminnen und Muslimen wird die Heterogenität eben jener deutlich. Es sind viele Strömungen, wie **Sunniten, Schiiten, Aleviten, Ahmadiyya** und andere vertreten. In den letzten Jahrzehnten haben sich verschiedene Islamverbände entwickelt, die aber auch keine einheitliche Organisationsstruktur darstellen. Allein unter den türkischstämmigen sunnitischen Musliminnen und Muslimen gibt es mit DITIB, VIKZ und IGMG drei große voneinander unabhängig agierende Verbände. Über die Hälfte aller Musliminnen und Muslime in Deutschland sind in keiner Gemeinde oder Verband organisiert. Dieser Vielfalt muss in den öffentlichen Debatten über den Islam mehr Rechnung getragen und ein differenziertes Bild vermittelt werden. Nur so kann zum Beispiel verstanden werden, warum es in einem Ort mehrere Moscheen gibt oder gar nötig sind. Bei der Deutschen Islamkonferenz oder dem runden Tisch Islam in Baden-Württemberg wird darauf geachtet, dass verschiedene muslimische Organisationen sowie Einzelpersonen aus unterschiedlichen Bereichen vertreten sind.

Antimuslimischer Rassismus bedient sich einer dichotomen Weltansicht, einer Schwarz-Weiß-Malerei, die Musliminnen und Muslime pauschal als militant, rückständig und antidemokratisch beschreibt.

Antimuslimischer Rassismus: Definition und Funktion

Antimuslimischer Rassismus ist auch bekannt als „Islamfeindlichkeit“, „Muslimfeindlichkeit“ oder dem gängigen Begriff, der sich international durchgesetzt hat „Islamophobie“. Iman Attia kritisiert diesen Begriff: „Islamophobie [...] geht von der Angst des schwachen Westens vor dem starken Islam aus und kehrt damit Täter und Opfer um. Außerdem suggeriert „Phobie“ als medizinischer Begriff, dass die Angst vor dem Islam eine Krankheit sei [...] und pathologisiert damit ein gesellschaftliches Phänomen. [...] Der Begriff antimuslimischer Rassismus dagegen drückt noch besser als der bekanntere Begriff des Antisemitismus den Konstruktionscharakter dieses Rassismus aus“ (Attia 2012, 9).

Damit ist der Rassismus gegen Menschen gemeint, die aufgrund konstruierter Merkmale als Musliminnen und Muslime definiert werden. Wie leicht Kategorisierungen gemacht werden können, zeigt sich an der Entwicklung, dass Musliminnen und Muslime in den sechziger Jahren noch als Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter ausgemacht wurden, um später, als sie den Gastarbeiterstatus abgelegt haben als Fremde und schließlich seit dem 11. September 2001 als Musliminnen und Muslime gekennzeichnet werden. Antimuslimischer Rassismus reduziert sich nicht nur auf religiöse Musliminnen und Muslime. Betroffen sind „alle, denen aufgrund bestimmter äußerlicher Merkmale, ihrer Herkunft oder Kultur ein islamischer Glaube unterstellt wird“. Ob die Menschen sich selbst als Musliminnen und Muslime identifizieren wird genauso ignoriert wie die Vielfalt des Islams. Denn der islamische Glaube wird als „grundsätzlich rückständig, frauenfeindlich, aggressiv oder terroristisch“ wahrgenommen. Damit wird diese Gruppe von Menschen, die als „muslimisch-orientalisch“ eingereiht wird, per se abgewertet und im Umkehrschluss die eigene „christlich-westliche“ aufgewertet. Das bereits angesprochene Überlegenheitsgefühl wird dadurch bestärkt und so lässt es sich aus einer Machtposition heraus den Musliminnen und Muslimen gegenüber begegnen. Sinnbild dafür ist die Betonung einer deutschen Leitkultur, die darauf ausgerichtet ist, „die eigene Lebensweise als richtig sowie die herablassende Haltung und die beanspruchten Privilegien als berechtigt zu bestätigen“⁵⁶.

⁵⁶ MAttia, Iman: „Ausschluss, Fürsorge und Exotismus. Kulturrassismus im Umgang mit Islam und ‚Muslimen‘“

In: Bundschuh, Stephan und Drücker, Ansgar und Jagusch, Birgit (Hrsg.). Islamfeindlichkeit – Aspekte, Stimmen, Gegenstrategien. Düsseldorf, 2012: S. 6.

Geht man der Funktion vom antimuslimischen Rassismus auf den Grund, so wird diese Aufteilung in „gut“ und „böse“ ebenfalls bemerkbar. Bis heute wird z. B. die Bezeichnung „Allah“ fälschlicherweise als Eigennamen für die „islamische Gottheit“ benutzt. Dabei ist Allah nur die wörtliche Übersetzung des Begriffes Gott und wird von arabischen Christen ebenso gebraucht. So wird aber das Verständnis aufrechterhalten, die Musliminnen und Muslime würden an einen anderen Gott als etwa Juden und Christen glauben und eine bedeutende Abgrenzung zwischen den Religionsgemeinschaften herbeigeführt.

Musliminnen und Muslime in Deutschland – meist als homogenes Kollektiv dargestellt – sehen sich mit vielfältigen Vorurteilen konfrontiert. So wird ihnen der Willen zur Integration aberkannt und die Bildung von Parallelgesellschaften nachgesagt. Dabei wird betont, dass sie das Sozialsystem ausnutzen und das Ziel verfolgen würden, Deutschland zu islamisieren. Es wird gar vor der Einführung der Scharia in Deutschland gewarnt und somit bewusst Ängste in der Mehrheitsgesellschaft geschürt, mit dem Ziel, Musliminnen und Muslime abzuwerten und Stimmung gegen sie zu erzeugen. So können Menschen etwa gegen Moscheebauvorhaben zu Demonstrationen mobilisiert werden, denn der Bau von islamischen Gotteshäusern sei eine Bedrohung und Anzeichen des Untergangs des christlichen Abendlands. Hetze gegen Musliminnen und Muslime macht sich besonders im Internet bemerkbar. Die im Jahre 2004 ins Leben gerufene Internetplattform „Politically Incorrect (PI)“ gilt als das bedeutendste islamfeindliche Medium in Deutschland schlechthin. Das Hauptziel dieses Portals ist es, die angeblich immer mehr voranschreitende „Islamisierung Europas“ zu bekämpfen.

Musliminnen und Muslime werden als Feindbild konstruiert, von denen angeblich eine Gefahr für unser Zusammenleben in Freiheit ausgeht.

Eines der wichtigsten Reizthemen ist das Kopftuch. So wird immer wieder behauptet, dass es für die Unterdrückung der Frau steht und darüber hinaus ein politisches Symbol sei. Außerdem wird oft davon ausgegangen, dass die Frauen von ihren Vätern oder Männern dazu gezwungen werden, auch wenn muslimische Frauen erklären, dass sie es aus Überzeugung tragen, weil es ein Teil ihrer Religion ist. Zu nennen ist noch das Spannungsfeld zwischen religiöser und kultureller Tradition, das besonders an den Themen Zwangsehen und Ehrenmorde deutlich wird. Beides ist nicht mit dem Islam zu vereinbaren und basiert auf kulturellen Traditionen mancher Regionen des Orients. Dennoch werden diese Themen „islamisiert“, um den Islam zu diffamieren und damit natürlich die Menschen, die ihm angehören. In diesem Zusammenhang müssen aber auch die Musliminnen und Muslime selbst Aufklärungsarbeit betreiben sowohl bei Nichtmusliminnen und -muslimen als auch Musliminnen und Muslimen.

Der vorliegende Text ist eine überarbeitete und erweiterte Fassung des Artikels „Antimuslimischer Rassismus“ von Dr. Hussein Hamdan, erschienen in: Woher komme ich? Reflexive und methodische Anregungen für eine rassismuskritische Bildungsarbeit. Diakonie Württemberg. 2015, S. 92-96.

Weiterführende/vertiefende Literatur:

- Akbulut, Nurcan: „Die Kontinuität und Wirkmächtigkeit von Fremdheitskonstruktionen in antiislamischen Diskursen“. Interculture Journal. Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien 12 (Nr. 20), (2013): S. 37-46.
- Attia, Iman: „Ausschluss, Fürsorge und Exotismus. Kulturrassismus im Umgang mit Islam und ‚Muslimen‘“. In: Bundschuh, Stephan und Drücker, Ansgar und Jagusch, Birgit (Hrsg.). Islamfeindlichkeit – Aspekte, Stimmen, Gegenstrategien. Düsseldorf, 2012: S. 6-10.
- Benz, Wolfgang: „Die Feinde aus dem Morgenland“. Wie die Angst vor den Muslimen die Demokratie gefährdet. München, 2013.
- Bertelsmann Stiftung: Religionsmonitor 2013. Online unter: www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-6B93EC55-3578034A/bst/xcms_bst_dms_37711_37719_2.pdf; letzter Zugriff am 23.12.2015.
- Bielefeldt, Heiner: „Muslimfeindlichkeit. Ausgrenzungsmuster und ihre Überwindung“. Deutsche Islam Konferenz: Muslimfeindlichkeit – Phänomen und Gegenstrategien. Beiträge der Fachtagung der Deutschen Islam Konferenz am 4. und 5. Dezember 2012 in Berlin: S. 23-34.

6.3 BARRIEREN AUFLÖSEN UND TEILHABE GESTALTEN: INSTITUTIONELLE SCHULENTWICKLUNG ALS ANTWORT AUF DIE BILDUNGSERFORDERNISSE DER MIGRATIONSGESELLSCHAFT. VON EINER „REPARATURPÄDAGOGIK“ ZUR GERECHTIGKEITSORIENTIERTEN SCHULENTWICKLUNG

(Prof. Dr. Mechthild Gomolla)

Die hohe soziale Selektivität des schulischen Bildungssystems in Deutschland gilt als unstrittig (siehe Kasten 1). Die Ursachen für die Schieflagen werden in Wissenschaft, Politik und Schulpraxis zumeist in Eigenschaften der betroffenen Schülerinnen und Schüler (v. a. deutsche Sprachkenntnisse) und ihrer Eltern (familiärer Anregungsgehalt, elterliche Bildungsentscheidungen) gesucht. Lösungsansätze sind daher um kompensatorische Maßnahmen mit Zusatz- und Sondercharakter zentriert, insbesondere zur Sprachförderung und Aktivierung von Eltern. Daneben sind punktuelle interkulturelle bzw. rassismuskritische Bildungsangebote in vielen Schulen etabliert. Dagegen bilden strukturelle Veränderungen der Schule als Ganzes unter Zielen der Inklusion, Gerechtigkeit und demokratischen Bildung noch immer die Ausnahme.

Kasten 1: Bildungsungleichheit und schulische Selektion

In der im zweijährigen Turnus durchgeführten PISA-Studie fallen – trotz positiver Tendenzen – die getestete Lesekompetenz sowie die mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund nach wie vor deutlich geringer aus als die von Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund. Besonders betroffen sind Kinder aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status, davon vor allem männliche Jugendliche. Eklatante Ungleichheitsmuster werden jedoch bereits an unterschiedlichen Quoten beim Besuch vorschulischer Einrichtungen und Zurückstellungen beim Schuleintritt sichtbar. Am Ende ihrer Grundschulzeit haben Heranwachsende mit Migrationsgeschichte und/oder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status deutlich geringere Chancen, eine Empfehlung für den Wechsel auf ein Gymnasium zu erhalten, während sich ihre Überrepräsentanz an Haupt- und Sonderschulen zu einem Dauerproblem verfestigt hat. Auch bei den Klassenwiederholungen, den Auf- und Abstiegen während der Schulzeit, den erreichten Abschlüssen und Übertritten in eine Berufsausbildung geben gravierende soziale Disparitäten Anlass zur Besorgnis.⁵⁷

Hier markiert die aktuelle Empfehlung der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ (KMK 2013) eine bedeutsame Zäsur.⁵⁸ Die KMK rückt die Schule selbst als institutionellen und sozialen Ort in den Blickpunkt, an dem soziale Schieflagen verfestigt, durch eine aktive Anpassung des institutionellen Settings in den Schulen an den gesellschaftlichen Wandel – so der Leitgedanke der Empfehlung – potentiell aber auch verändert werden können. Schule wird als gemeinsamer Lern- und Lebensort für Kinder und Jugendliche aus allen gesellschaftlichen Gruppen verstanden, an dem gleichberechtigte Teilhabe, größtmöglicher Schulerfolg für alle und Integration realisiert werden sollen. Dabei sollen alle Schülerinnen und Schüler zum friedlichen und demokratischen Zusammenleben sowie zu verantwortungsbewusstem Handeln in der globalisierten Welt befähigt werden.

Die Empfehlungen der KMK haben keinen bindenden Charakter. Für die Bildungspolitik der Länder und die öffentlichen Debatten über Bildung haben sie jedoch eine wichtige Orientierungsfunktion.

⁵⁷ Vgl. zusammenfassend z. B. Jenessen [et al.]: „Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich“. Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme. Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013. Online unter: www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Diskriminierung_im_vorschulischen_und_schulischen_Bereich.pdf?__blob=publicationFile; letzter Zugriff am 29.02.2016.

⁵⁸ Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013) 2013. Online unter: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf; letzter Zugriff am 29.02.2016.

Als zentrale Herausforderungen erachtet die Kultusministerkonferenz die „Interkulturelle Öffnung“ von Schule und den Abbau struktureller und institutioneller Diskriminierung. Die „systematische interkulturelle Entwicklung von Schulen“ soll sich an vier Veränderungsdimensionen orientieren: der Wertschätzung von „Vielfalt als Normalität und Potenzial für alle“, der Vermittlung „interkultureller Kompetenzen im Unterricht aller Fächer und durch außerunterrichtliche Aktivitäten“, der Ausgestaltung von Schule als zentralem Ort zur Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen und der aktiven Gestaltung von „Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit Eltern“. Unter dem übergreifenden Ziel, die gleichberechtigte Teilhabe und den Schulerfolg aller Kinder und Jugendlichen effektiv zu fördern, werden Behörden und Schulen erstmals explizit aufgefordert, „aktiv der Diskriminierung einzelner Personen oder Personengruppen entgegen (zu wirken)“. Sie sollen prüfen, „inwieweit Strukturen, Routinen, Regeln und Verfahrensweisen auch unbeabsichtigt benachteiligend und ausgrenzend wirken, und (...) Handlungsansätze zu deren Überwindung“ entwickeln (ebd., 3). Gerade Phänomene der institutionellen Diskriminierung sind jedoch nicht nur schwierig nachzuweisen, sondern auch in der Aus- und Fortbildung pädagogischer Fachkräfte schwer zu vermitteln.

Individuelle, institutionelle und strukturelle Diskriminierung

„Diskriminierung“ bezeichnet nach Grundsätzen der Gerechtigkeit und Gleichheit festgestellte Benachteiligungen aufgrund gruppenspezifischer Differenzen (z. B. Hautfarbe, ethnische und soziale Herkunft, Geschlecht, physische und/oder gesundheitliche Ausprägungen, Religion und Weltanschauung, Sprache oder sexuelle Orientierung). Der Begriff zielt auf „die strukturelle Einbindung, die intersubjektive Konstruktion und die individuellen Folgen“⁵⁹ von Ungerechtigkeit und Ungleichheit ab. Diskriminierung mit einem ethnozentristischen oder rassistischen Hintergrund tritt in vielen subtilen und offenen Erscheinungsformen auf, von unbedachten, aber kränkenden Äußerungen über willkürliche Ungleichbehandlung oder Ignorieren bis hin zu manifester Gewalt. Für Forschung und Praxis ist es unzureichend, ausschließlich Überzeugungen und Handlungen von Individuen und kleineren sozialen Gruppen (z. B. sozial randständige Jugendliche in den alten Bundesländern) in den Blick zu nehmen (individuelle Diskriminierung).

Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Entwicklungen – u. a. der Anerkennung von Bildung als Menschenrecht, Gesetzen und politischen Initiativen gegen Diskriminierung, der Inklusionsbewegung und nicht zuletzt der Debatten über institutionellen Rassismus im Kontext der NSU-Gewaltverbrechen und ihrer Aufklärung – wird die Auseinandersetzung mit institutioneller Diskriminierung auch in Deutschland zunehmend relevant.⁶⁰ Nach einer einflussreichen Definition lässt sich institutionelle Diskriminierung als das kollektive Versagen einer Organisation, Menschen aufgrund ihrer Hautfarbe, Kultur oder ethnischen Herkunft eine angemessene und professionelle Dienstleistung zu bieten, begreifen. Ein Großteil der Diskriminierung kommt demnach in den „normalen“ Aktivitäten in den Schlüsselinstitutionen des gesellschaftlichen Lebens zustande (z. B. im Bildungs- und Beschäftigungssystem, durch Polizei und Sicherheitsorgane). Das Wort „institutionell“

- bezieht sich auf den dauerhaften und systematischen Charakter relativer Benachteiligungen zwischen Mitgliedern unterschiedlicher sozialer Gruppen, wie etwa das Gefälle in den durchschnittlichen Schulerfolgen entlang der Trennlinien eines Migrationshintergrundes, des sozio-ökonomischen Status und des Geschlechts;
- zielt darauf zu zeigen, dass und wie solche Schief lagen durch Institutionen hervorgebracht werden.

So dominieren in Schulbüchern und Lernmaterialien häufig eurozentrische Vorstellungen, die die europäische Geschichte und Kultur als alleinigen Maßstab für die Bewertung außereuropäischer Gesellschaften nehmen. Siehe dazu auch die jüngst erschienene Schulbuchstudie Migration und Integration des Georg-Eckert-Instituts in Zusammenarbeit mit der Universität Hildesheim.

⁵⁹ Jenessen [et al.]: „Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich“. Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme. Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013: S. 18. Online unter: www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Diskriminierung_im_vorschulischen_und_schulischen_Bereich.pdf?__blob=publicationFile; letzter Zugriff am 29.02.2016.

⁶⁰ Vgl. Jenessen [et al.]: „Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich“. Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme. Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013. Online unter: s.o.

Die Problemursachen werden v. a. auf der Ebene der Organisationen und der professionellen Handlungen und Entscheidungen der in ihnen tätigen Fachkräfte gesucht. Zentral sind allfällige Beurteilungen von Lernständen und Leistungen, Entscheidungen über die Aufnahme von Kindern, ihre Platzierung in Sonderklassen, Übergangs- und Umschulungsempfehlungen, etc. Aber auch Entscheidungen über die Verteilung von Ressourcen, die Gestaltung der Curricula und schulischen Lernumgebungen wie in den fortlaufenden pädagogischen und kollegialen Interaktionen sind für das Diskriminierungsgeschehen relevant. Mechanismen institutioneller Diskriminierung resultieren aus dem – von einzelnen Akteuren oft nicht überschaubaren – Zusammenspiel von rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen, organisatorischen Strukturen, Programmen, Normen, Regeln und Routinen sowie einem pädagogischen common sense, der stark von defizitorientierten Annahmen und statischen Konzepten kultureller Identität bestimmt ist. Zur Aufklärung solcher Zusammenhänge sind qualitative Untersuchungen der schulischen Prozesse unabdingbar.⁶¹

Kasten 2: Direkte und indirekte Wirkungsweisen institutioneller Diskriminierung

Im sozialwissenschaftlichen Diskurs wie in Antidiskriminierungsgesetzen werden zwei idealtypische Varianten institutioneller Diskriminierung unterschieden: Unter direkter Diskriminierung werden regelmäßige, intentionale Handlungen in Organisationen verstanden. Diese können auf hoch formalisierte Weise zustande kommen, d. h. in Gesetzen fixiert sein (z. B. die Ausnahme geflüchteter und asylsuchender Kinder und Jugendlicher von der Schulpflicht in den Schulgesetzen einiger Bundesländer). Direkte institutionelle Diskriminierung kann aber auch aus informellen Routinen und Praktiken in einzelnen Organisationen resultieren (z. B. wenn bei der Einschulung Kinder unter Umgehung der offiziellen Aufnahme- oder Zurückstellungskriterien aufgrund sprachlicher Defizite, unterstellter Disziplinprobleme oder erwarteter Schwierigkeiten mit Eltern vermehrt zurückgestellt werden). Der Begriff der indirekten Diskriminierung zielt auf die gesamte Bandbreite institutioneller Vorkehrungen, die Angehörige bestimmter Gruppen überproportional negativ treffen kann (z. B. wenn bei der frühen Selektion nach der vierten oder sechsten Klasse Sprachkenntnisse als Zugangskriterium für höher qualifizierende Bildungsgänge geltend gemacht werden).⁶²

In Abgrenzung zu institutioneller Diskriminierung werden die Ursachen struktureller Diskriminierung „in der sozialen Architektur und ihrem Aufbau [... lokalisiert; d. V.], wenn diese einzelne Individuen oder Gruppen alleine aufgrund von Zugehörigkeitsmerkmalen ungleich behandelt oder benachteiligt werden.“ Ein für den Schulerfolg wichtiger Aspekt wird in der „Ungleichgewichtung in der Infrastruktur und Qualität von Bildungseinrichtungen zum Nachteil bestimmter Bevölkerungsgruppen [gesehen].“⁶³ Gegen die auf unterschiedlichen Ebenen gelagerten Ursachen institutioneller und struktureller Diskriminierung können additive Fördermaßnahmen wie vereinzelte interkulturelle Bildungsangebote für sich genommen wenig ausrichten. Die eigentlichen Problemfelder, vor allem der unterrichtspraktische Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen und diskriminierende Wirkungen der schulischen Beurteilungs- und Zuweisungspraxis, werden verfehlt.

⁶¹ Vgl. Gomolla, Mechthild und Radtke, Frank-Olaf: „Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule“. 3. Auflage Wiesbaden, 2009. Jenessen [et al.]: „Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich“. Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme. Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013. Online unter: www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Diskriminierung_im_vorschulischen_und_schulischen_Bereich.pdf?__blob=publicationFile; letzter Zugriff am 29.02.2016.

⁶² Vgl. Gomolla, Mechthild und Radtke, Frank-Olaf: „Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule“. 3. Auflage Wiesbaden, 2009.

⁶³ Vgl. Jenessen [et al.]: „Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich“. Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme. Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013: S. 19. (siehe Fußnote S. 63)

Gerechtigkeitsorientierte Schulentwicklung in der Praxis

Wirksame Prävention von Diskriminierung geschieht jedoch nicht beiläufig, sondern will bewusst erarbeitet und gestaltet sein. Um eine für alle Kinder und Jugendlichen förderliche Lernumgebung zu schaffen, muss Heterogenität – im Sinne eines Mainstreaming – in sämtlichen konventionellen schulischen Arbeitsbereichen angemessen berücksichtigt werden. Erforderlich sind Gesamtstrategien, die Maßnahmen im Unterricht mit den nötigen Veränderungen der Organisationen und der pädagogischen Inhalte und Arbeitskulturen, wie im breiteren institutionellen und sozialen Umfeld der Schulen verbinden. Die ganze Schule muss sich entwickeln. Für die konkrete Umsetzung einer differenzsensiblen und diskriminierungskritischen Schulentwicklung werden in der aktuellen Empfehlung der KMK zur „Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule“ detaillierte Vorschläge gemacht. Die KMK fordert in Bezug auf die Erfordernisse der Heterogenität und Diskriminierung eine pädagogische Entwicklungsarbeit als „kontinuierliche[n] Prozess, der systematisch als Teil der Entwicklung von Schule als lernender Institution gestaltet“ werden soll. Für dessen Steuerung soll die Schulleitung die Verantwortung tragen. Jedoch seien „[in] den Verständigungsprozess über die Bestandsaufnahme, die Ziele und die von ihnen abgeleiteten Maßnahmen...alle an Schule beteiligten Gruppen mit ihren Gremien einzubeziehen.“ Eltern sollen ausdrücklich aufgefordert werden, sich an der Schulentwicklung zu beteiligen.

Die „**interkulturelle Schulentwicklung**“ soll als Querschnittsaufgabe mit anderen Maßnahmen der Schule abgestimmt werden und die gesamte Schulkultur prägen: „Dazu gehört auch die Auseinandersetzung mit der Frage, ob und welche konkreten Muster von Bildungsbenachteiligung, unterschiedlicher Beteiligung an Schule und Schulzufriedenheit festgestellt werden können.“ Auskunft zu diesen Fragen sollen schulbezogene Daten vermitteln, u. a. zum Schulerfolg und zur Lern- und Leistungsentwicklung von individuellen Schülerinnen und Schülern sowie Schülergruppen. Ob solche Anstrengungen in Schulen Wirkungen zeigen, soll durch regelmäßige Evaluationen beleuchtet werden: „Dabei wird insbesondere geprüft, ob durch die Maßnahmen gruppenspezifische Muster von Bildungsbenachteiligung, unterschiedlicher Beteiligung an und in Schule und eventuell direkter und indirekter Diskriminierung abgebaut werden konnten.“

Interkulturelle Schulentwicklung darf kein persönliches Anliegen einzelner Lehrkräfte sein. Sie ist eine institutionelle Aufgabe der ganzen Schule.

Eine solche Arbeit kann nicht von einzelnen Lehrkräften oder Schulen geleistet werden. Die KMK-Empfehlung fasst daher eine Reihe von Unterstützungssystemen ins Auge, etwa die Integration in die allgemeine Qualitätsentwicklung der Schule – auch als Gütekriterium in Schulinspektionen; die Erhöhung des Anteils der Lehrpersonen u. a. Fachkräfte mit Migrationsgeschichte in Schulen und Behörden sowie die Qualifizierung in Teams, d. h. die Entstehung „professioneller Lerngemeinschaften....“, die gemeinsam den Umsetzungsprozess kritisch reflektieren und vorantreiben können.“⁶⁴

Für eine solche Schulentwicklung gibt es keine Patentrezepte. Aber gut erprobte Modelle im In- und Ausland⁶⁵ wie etwa der Anti-Bias-Ansatz bzw. die daraus entstandene „Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung“⁶⁶, das Züricher Programm „Qualität in multikulturellen Schulen“⁶⁷ oder erste Erfahrungen mit der Fortbildung von Lehrkräften zur „interkulturellen Koordination“ in Hamburger Schulen machen einige wesentliche Voraussetzungen deutlich: Demnach kommt es v. a. darauf an, die Lehrpersonen zu befähigen, ihre eigenen Routinen und Handlungskontexte zu reflektieren und lokal passende Veränderungen planen und umsetzen zu können. Gerade die Verbindung von Fortbildungen und

⁶⁴ Vgl. KMK 2013.

⁶⁵ Vgl. Karakasoglu, Yasemin [et al.]: „Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe.“ Münster, 2011.

⁶⁶ Vgl. Wagner, Petra: „Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlage einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung.“ Freiburg, 2008.

⁶⁷ Vgl. Karakasoglu, Yasemin [et al.]: „Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe.“ Münster, 2011.

konkreten Praxisveränderungen in den Schulen sowie intensive Kooperation mit Eltern und anderen pädagogischen Fachkräften unterstützen diesen Prozess. Unerlässliche Gelingensbedingungen sind dabei dialogische, partizipations- und konfliktorientierte Arbeitsweisen. Längerfristig muss eine solche Schulentwicklung durch externe Vorgaben, vorstrukturierte Programme und die nötigen fachlichen und materiellen Ressourcen abgestützt werden. Schulen brauchen v. a. einen klaren politischen Auftrag und längerfristige Perspektiven. Wünschenswert auf Seiten der beteiligten Akteure sind Enthusiasmus, Engagement für eine gerechtere Schule, Neugierde, Experimentierfreude und Geduld, ungewohnte Sichtweisen und Praktiken auszuprobieren. Dies schließt die Bereitschaft, im kollegialen Austausch eigenes Wissen und Gewohnheiten in Frage zu stellen, Fehler zu machen und nicht zuletzt zum sorgfältigen Auswerten, was sich bewährt hat und was verbesserungsbedürftig ist, ein.⁶⁸

Die von der KMK geforderte gerechtigkeitsorientierte Schulentwicklung zielt auf einen nachhaltigen Aufbau von Arbeitsstrukturen und Kapazitäten in den Schulen, welcher den Umgang mit Neuankömmlingen, wie gegenwärtig v. a. geflüchtete Kinder und Jugendliche, erleichtert. Im Zusammenwirken mit anderen Dimensionen der Schulentwicklung (z. B. Inklusion, gendergerechte Bildung und Erziehung, Umgang mit sexueller Vielfalt, allgemeine Qualitätsentwicklung) sind Synergieeffekte zu erwarten. Eine als wertschätzend und diskriminierungsfrei erlebte Lernumgebung unterstützt die emotionale, soziale und akademische Entwicklung aller Schülerinnen und Schüler. Sie wirkt sich jedoch insbesondere auf die Leistungen von als benachteiligt geltenden Gruppen positiv aus.

Bei aller Mühe darf nicht vergessen werden: Inklusion und der Schutz vor Diskriminierung sind keine freiwillige Leistung, sondern verbrieft Rechte. Exklusion und Nicht-Beteiligung sind ein nicht hinnehmbares Demokratiedefizit. Dabei eröffnet eine als Gemeinschaftsaufgabe verstandene gerechtigkeitsorientierte Schulentwicklung, wie sie in der neuen KMK-Empfehlung zur „Interkulturellen Bildung in der Schule“ anvisiert wird, Alternativen zu individualisierenden Schuldzuweisungen – ob in Form von Stereotypen und Defizitorientierungen gegenüber Schülerinnen und Schülern wie Eltern (blaming the victim) oder in der Konstruktion versagender Lehrkräfte und neuerdings auch Schulen. Neben der Demokratisierung von Schule trägt sie schlichtweg zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen aller bei.

Weiterführende/vertiefende Literatur:

- Gomolla, Mechthild: „Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem“. In: Leiprecht, Rudolf und Steinbach, Anja (Hrsg.). Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1. Schwalbach/Ts., 2015: S. 193-219.
- Gomolla, Mechthild und Radtke, Frank-Olaf: „Institutionelle Diskriminierung“. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden, 2009.
- Jenessen, Sven [et al.]: „Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich“. Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme. Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013. Online unter: www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Diskriminierung_im_vorschulischen_und_schulischen_Bereich.pdf?__blob=publicationFile; letzter Zugriff am 29.02.2016.
- Karakasoglu, Yasemin [et al.]: „Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe“. Münster, 2011.
- Wagner, Petra: „Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung“. Freiburg, 2008.

⁶⁸ Vgl. Gomolla, Mechthild: „Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem“. In: Leiprecht, Rudolf und Steinbach, Anja (Hrsg.). Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1. Schwalbach/Ts., 2015: S. 193-219.

Die Attraktivität der salafistischen Ideologien

Begriffe wie Islamismus, Dschihadismus, Salafismus, religiös begründeter Extremismus oder Fundamentalismus werden im Alltagsgebrauch, aber auch in den Medien und der Wissenschaft unterschiedlich verwendet. So bleibt oft unklar, über was wir überhaupt sprechen. Das macht die Auseinandersetzung mit der Thematik schwierig. Für schulisches Präventionshandeln im Bereich der allgemeinen und universellen Prävention sind sie eher zweitrangig. Möchte man aber mit Schülerinnen und Schülern über diese Themen ins Gespräch kommen und/oder diese gar kompetent unterrichten, sollte man ein grundlegendes Basiswissen zu Begrifflichkeiten und verschiedenen Ausprägungen von Religiosität haben. Auch im Bereich der Intervention sollte Klarheit darüber bestehen, was an der Schule zu akzeptieren ist und wann reagiert werden sollte.

Über die Ursachen von Radikalisierung wird in den Medien viel spekuliert. Populäre „Islamkritiker“ sehen einen direkten Zusammenhang zwischen der Religion Islam und der politischen Ideologie Islamismus in all ihren Ausprägungen. Was ist aber empirisch nachgewiesen über die Gründe der Radikalisierung von Jugendlichen? Mit welchen Argumenten ködern salafistische Organisationen junge Menschen und welches Weltbild wird dabei vermittelt? Inwiefern könnte dies attraktiv für Jugendliche sein? Welche Bilder werden dabei verwendet, um die Jugendlichen anzusprechen?

7.1 VERSUCH EINER BEGRIFFSBESTIMMUNG: ISLAM – ISLAMISMUS: EINE SCHWIERIGE GRENZZIEHUNG ZWISCHEN RELIGIÖSER ÜBERZEUGUNG UND POLITISCHER IDEOLOGIE (Dr. Benno Köpfer)

Um Begriffe vor dem Hintergrund der aktuellen Krisen und öffentlichen Diskussionen zu bestimmen, muss der Zusammenhang, in dem diese verwendet werden, klar sein. Es spielt eine sehr große Rolle, ob man sich den Begrifflichkeiten im Spannungsfeld Islam – Islamismus aus einer rein sicherheitspolitischen und damit juristischen Perspektive oder mit unterschiedlichen wissenschaftlichen Hintergründen nähert. In Frage kommen aktuell – und das hat sich etwa bei der Berichterstattung zu den Attentaten von Paris am 13. November 2015 in verschiedenen Zeitungen gezeigt – die unterschiedlichsten wissenschaftlichen Disziplinen. Die Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung vom 22. November 2015 berichtete über Aspekte des dschihadistischen Terrorismus nicht nur im politischen Mantel, sondern auch im Wirtschaftsteil, im Feuilleton, der Wissenschaft und sogar im Sportteil.

An erster Stelle sind es geschichtswissenschaftliche Ansätze, die uns helfen, Begriffe und deren Verwendung im zeitlichen Zusammenhang zu verstehen. Um gesellschaftliche Entwicklungen historisch einordnen zu können oder Entwicklungen nachvollziehen zu können, ist die Geschichte unabdingbar. Dies ist besonders wichtig in der Diskussion des Phänomens Islamismus, bei dessen unterschiedlichen Ausformungen, Erzählungen (Narrative) aus dem kollektiven Gedächtnis eine enorme Rolle spielen und spielen. Kurz erwähnen sollte man hier ein historisches Ereignis, das Sykes-Picot-Abkommen von 1916. Während des ersten Weltkriegs wurden Grenzen und Nationalstaaten willkürlich in Absprache der beiden Weltmächte Frankreich und Großbritannien geplant und errichtet. Dabei nahmen die Beteiligten keine Rücksicht auf die bestehenden kulturellen und historisch gewachsenen Referenzräume. Dadurch wurde „**Sykes-Picot**“ ein historischer Marker, der für politische Ziele genutzt wurde und aktuell auch wird.

Darüber hinaus werden momentan verschiedene Ansätze aus den Politikwissenschaften, Islamwissenschaften, der Soziologie, der Psychologie, der Pädagogik und verschiedener Kulturwissenschaften in der Diskussion um das Phänomen Islamismus verfolgt. Da es sich um politische Aspekte einer der größten Weltreligionen handelt, werden immer wieder theologische, religiöse Argumente in die Auseinander-

Das Sykes-Picot-Abkommen steht bis heute im kollektiven Gedächtnis der arabischen Welt als (Vertrauens-) Bruch der imperialen Mächte des Westens gegenüber den Arabern. Denn den Arabern waren zuvor territoriale Zusagen als Belohnung gegen das Osmanische Reich im ersten Weltkrieg gemacht worden. Islamistische Narrative nehmen regelmäßig Bezug auf diese Ereignisse. Das Überwinden der Grenzen zwischen Irak und Syrien durch den sogenannten IS wird in dessen Propaganda z. B. als symbolisches Einreißen der Sykes-Picot-Linie beworben.

setzung einfließen. Vor diesem Hintergrund dürfte es wenig verwundern, dass es „die“ allgemeingültige Definition für die hier benutzen Begriffe nicht gibt.

Islam: Eine Weltreligion mit unzähligen Gesichtern

Die Weltreligion Islam ist eine monotheistische Religion, die im Laufe des 7. Jahrhunderts auf der arabischen Halbinsel durch einen Propheten, Muhammad, verkündet wurde. Für praktizierende und gläubige Muslime ist er der letzte oder bedeutendste Prophet in einer Reihe von Propheten. Im Laufe der folgenden Jahrhunderte bekam diese monotheistische Religion enormen Zulauf und fand immer mehr Anhänger, zunächst überwiegend in arabischsprachigen Regionen, sehr früh aber auch in kulturell sehr verschiedenen Räumen, wie etwa dem persisch- und turksprachigen Mittleren Osten und Asien, östlich der arabischen Halbinsel. Zur gleichen Zeit breiteten sich die Anhänger auch im westlichen latein- und griechischsprachigen Mittelmeerraum aus. Im Lauf der Jahrhunderte entstanden so die unterschiedlichsten Ausformungen und religiösen Praktiken, so dass der Satz gelten kann: Es gibt nicht den Islam.

Historisch gewachsene und immer wieder neu interpretierte religiöse Texte sind dabei nicht notwendigerweise die allein bestimmende Grundlage der Glaubenspraxis. Kulturelle regionale Traditionen haben in erheblichem Maße die heute praktizierten Formen islamischer Religiosität geprägt. Daher kann man mit einiger Berechtigung etwa auch vom „türkischen Islam“ ebenso wie von einem „südostasiatischen Islam“ sprechen.

Sätze die mit „Der Islam ist ...“ beginnen, sind daher immer mit größter Vorsicht zu genießen. In den allermeisten Fällen sind dies irreführende Verallgemeinerungen, wie sie von islamfeindlichen Populisten ausgesprochen werden. Aber auch apodiktische Anhänger spezieller sunnitischer oder schiitischer Strömungen, besonders in ihren islamistischen Richtungen, prägen den Diskurs mit Vorstellungen eines einzig gültigen wahren Islams.

Islamismus: Der Islam als die Lösung aller Probleme

„Der Islam ist die Lösung.“ Mit diesem Slogan trat die Muslimbruderschaft, als älteste islamistische Organisation 1928 an, um auf Grundlage islamischer Glaubensvorstellungen und islamischer Quellen eine ideale Gesellschaft zu formen.

Daher versteht man heute Islamismus als eine politische Ideologie des 20. Jahrhunderts. Religiöse Lehren und Denkrichtungen werden ideologisch aufgeladen. Aus einer individuell praktizierbaren Religion wird durch eine Absolutsetzung aus dem Islam (bestimmbarer Interpretationen!) eine Lebens- und Staatsordnung. Gültigkeit wird für die gesamte Gesellschaft dadurch beansprucht, dass die Volkssouveränität abgelehnt wird und ausschließlich „göttliche Gesetze“ (Gebote und Verbote, sowie Sanktionen gemäß der Scharia) zu gelten hätten. Dadurch wird eine „islamische Sozialordnung“ angestrebt, die sich gegen demokratisch verfasste Gesellschaften richtet. Wer diese Vorstellungen aktiv verfolgt und zur Wirkung bringen möchte, gilt in der Bundesrepublik Deutschland als verfassungsfeindlich.

Bei teilweise erheblichen ideologischen Gemeinsamkeiten der verschiedenen islamistischen Strömungen sind jedoch bei genauerer Betrachtung sehr unterschiedliche Konzepte zu erkennen. Dies gilt etwa für die mögliche Beteiligung an demokratischen Wahlen oder einer totalen Ablehnung der Demokratie. Bei den Mitteln und Methoden und der Gewaltorientierung islamistischer Organisationen oder Strukturen sind die Unterschiede ebenfalls erheblich. Einige Gruppen gehen so weit, dass sie zur Durchsetzung ihrer Ziele Gewalt befürworten und anwenden. Ein Großteil des islamistischen Spektrums bewegt sich jedoch im Feld einer legalistischen Ausprägung, das weniger gewaltorientiert agiert. Anhänger eines

Viele Gesellschaften der Welt verstehen sich als islamische Gesellschaftsordnung, was zunächst schlicht bedeutet, dass das Miteinander und die öffentliche Ordnung durch Werte des Islam geprägt sind. Islamistische Vorstellungen von Gesellschaft schränken aber die Freiheitsrechte von Musliminnen und Muslimen wie Nicht-Musliminnen und -muslimen stark ein und sind undemokratisch.

Die SALAFISTISCHE Ideologie hat den Anspruch, in allen Lebensbereichen den „wahren Weg“ aufzuzeigen und die Lebensweise ihrer Anhänger vom äußerlichen sozialen Verhalten bis hin zu Details des Privatlebens zu bestimmen.

In Nachahmung Muhammads benutzen Salafistinnen und Salafisten vielfach ein Miswak, ein Stück aus den Zweigen oder Wurzeln des Arrakbaums, zur Zahnreinigung. Diese traditionelle Zahnpflege ist aber genauso wie das Bartragen auch in anderen, nicht-salafistischen muslimischen Milieus üblich.

Nicht alle Salafistinnen und Salafisten drängen auf die tatsächliche Umsetzung dieser Punkte. Quietistische Salafistinnen und Salafisten etwa entscheiden sich vielmehr für ein Leben in Abgeschlossenheit von der Gesellschaft und auch der politische Salafismus sieht die Rahmenbedingungen für die Implementierung dieser vermeintlichen Normen im Hier und Jetzt nicht gegeben.

legalistischen Islamismus streben nach Verwirklichung ihrer Ziele innerhalb eines gesetzlich vorgegebenen Rahmens. Zu den vorrangigen Zielen dieser Bewegungen zählen identitätsstiftende Aktionen. Häufig sind es daher karitative Aktivitäten und Bildungsangebote, mit denen sie öffentlich auftreten. Gleichzeitig werden aber immer vermeintlich authentische islamische Normen und Werte propagiert, die den Grundstein für eine angeblich wahrhaft islamische Gesellschaft legen sollen. Dabei muss man beachten, dass „Authentizität“ hier ein sehr modernes Konstrukt darstellt, das als Antwort auf die Herausforderungen der kolonialen Moderne formuliert wurde.

Salafismus: Die Frühzeit des Islam wird neuinszeniert

Salafismus ist ein Phänomen, das die Aufmerksamkeit der (deutschen) Sicherheitsbehörden zwar erst seit 2010 auf sich zog, aber die gesamte islamische Welt seit spätestens 1979 bewegt, als religiöse Eiferer im November die Große Moschee in Mekka über mehrere Tage besetzten.

Unter Salafismus versteht man, dass sich Menschen ausschließlich am Vorbild der ersten drei Generationen von Prophetengefährten, den „ehrbaren Vorfahren“ (as-Salaf as-salih) orientieren. Dies versuchen die Anhängerinnen und Anhänger durch eine wortwörtliche Anwendung aller Regeln, wie sie in den islamischen Quellen, Koran und Sunna (Prophetenüberlieferungen) zu finden sein sollen. Dies gelte aber sowohl im privaten Umfeld, als auch im öffentlichen Alltag. Daher ist Salafismus nicht nur eine mögliche religiöse Lesart des Islam, sondern vielmehr eine totalitäre politische Ideologie und damit eine islamistische Strömung. Hier finden sich die radikalsten und kompromisslosesten Auffassungen innerhalb des islamistischen Spektrums.

Prägend für diese Bewegung sind sehr unterschiedliche Autoritäten, die – gleich Popstars oder YouTubePromis – versuchen, vor allem ein junges Zielpublikum für ihre Vorstellungen zu gewinnen. Seit den ersten öffentlichen Auftritten salafistischer Akteurinnen und Akteure in der deutschen Öffentlichkeit, etwa seit Ende der 1990er Jahre, war klar, dass es sich beim Salafismus auch um ein jugend-kulturelles Phänomen handelt. Dies wird in einer spezifischen Sprache, die sich aus arabischen Versatzstücken, religiösen Floskeln und jugendsprachlicher Elemente zusammensetzt deutlich. Weitere identitätsstiftende Merkmale sind eine Kleidung, Barttracht und **Zahnpflege**, die sich vermeintlich am Vorbild der Prophetengefährten orientiert.

Im Salafismus sind **konkurrierende Strömungen** entstanden, die sich aber letztendlich in einerseits eine politische und andererseits eine gewaltorientierte, dschihadistische Strömung aufteilen lassen. In den letzten zehn Jahren hat sich in Deutschland eine dynamische Bewegung mit sehr unterschiedlichen Facetten entwickelt. Gemeinsam ist allen salafistischen Aktivistinnen und Aktivisten, dass sie die Anwendung aller Regeln und Normen der islamischen Rechts- und Werteordnung (Scharia) einfordern. Dies tun sie mit einer dualistischen Geisteshaltung, die die Welt in „Gut“ und „Böse“ bzw. „Gläubige“ und „Ungläubige“, „Ihr“ und „Wir“ einteilt. Dabei kommt ein religiöses Konzept zur Anwendung, das als „Liebe und Hass“ oder „Loyalität und Lossagung“ (al-wala wal-bara) bekannt ist. Damit wird bedingungslose Loyalität zu gläubigen „Geschwistern“ ebenso eine Pflicht, wie der Abbruch aller Beziehungen zu einer als vermeintlich „ungläubig“ betrachteten Umgebung. Die Folge ist Hass auf alle, die ihre salafistische Ideologien ablehnen. Viele Vertreter des Salafismus propagieren darüber hinaus einen aggressiven Antisemitismus und verunglimpfen nicht nur Andersgläubige, d. h. Jüdinnen und Juden und Christinnen und Christen, sondern auch alle nicht-salafistischen Muslime als Ungläubige (kuffar).

Dadurch stilisieren sie sich zu „Fremden“ (ghuraba) selbst in einem muslimisch geprägten Umfeld, die als einzig wahre Gläubige auf dem „richtigen Weg“ seien, da sie kompromisslos alle Regeln der Scharia einhalten und für andere für verpflichtend erklären. Dabei lassen sich vier, für das Zusammenleben besonders relevante, Punkte herausstellen:

- Die im Grundgesetz verankerte Gleichberechtigung der Frau wird unter Verweis auf eine angeblich gottgegebene Höherstellung des Mannes abgelehnt.
- Für Menschen, die nicht mehr praktizierende Musliminnen und Muslime sein wollen, gilt nicht Religionsfreiheit. Vielmehr müssten diese als Apostaten getötet werden.
- Strafgesetzbücher werden abgelehnt. Es werden die im Koran formulierten „Haddstrafen“ (Körperstrafen, wie Steinigung, Auspeitschen, Köpfen, Amputationen von Händen) gefordert.
- Dschihad wird ausschließlich als bewaffnete Auseinandersetzung und als Pflicht in bestimmten Situationen definiert.

Dschihadismus: Gewalt religiös begründet

Die gefährlichste Ausprägung salafistischer Ideologie ist die gewaltorientierte Form, der Dschihadismus. **Dschihad** wird von Ideologen zur individuellen Glaubenspflicht eines jeden Muslims stilisiert. Wobei Organisationen wie Daesh, Islamischer Staat (IS) und al-Qaida hier nicht nur als terroristische Personenzusammenschlüsse betrachtet werden dürfen. Sie sind vielmehr auch Ideengeber und Ideologie, die individuell in Gewalttaten umgesetzt werden können. Anhänger dschihadistischer Vordenker wie etwa Abdallah Azzam oder Anwar al-Awlaki posten bis heute in den sozialen Netzen ihre Gewaltaufrufe, die in den vergangenen Jahren immer wieder in blutigen Anschlägen umgesetzt wurden. Dschihadismus ist daher nicht nur die terroristische Tat, sondern auch die vielfältige teilweise hochprofessionelle Propaganda, die sich auf verschiedene Erzählungen (Narrative) stützt. Von diesen ist das meistgenannte, dass der Westen Krieg gegen den Islam führe. Damit sei jede wahre Muslimin und jeder wahre Muslim aufgerufen, zu kämpfen und sich an den Schlachten zu beteiligen.

Radikalisierungsprozesse: Wege in die Gewalt

Der Weg in die Gewalt ist immer ein ganz individueller Prozess und von verschiedenen, sehr einzigartigen Faktoren abhängig. Dennoch versuchten in den vergangenen Jahren die unterschiedlichsten Forschungsdisziplinen Muster zu erkennen und damit Interventionsmöglichkeiten zu eröffnen. Allen Erklärungsversuchen war gemein, dass sie eine der folgenden oder alle drei Ebenen betrachteten. Auf der Mikroebene agiert die einzelne Person mit ihrem ganz individuellen Voraussetzungen, Stärken und Schwächen. Auf der Mesoebene muss das persönliche Umfeld, häufig Peergroup, Angehörige, Freundeskreis, Schule usw. betrachtet werden. Sie beeinflussen den sich Radikalisierenden unmittelbar. Auf der Makroebene finden jene gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen und politischen Diskurse statt, die dann auch in jenen fatalen Narrativen und dschihadistischen Bilderwelten münden können, wie oben beschrieben.

Weiterführende/vertiefende Literatur:

- Dantschke, Claudia [et al.]: „Ich lebe nur für Allah“. Argumente und Anziehungskraft des Salafismus. Schriftenreihe Zentrum Demokratische Kultur, Berlin 2011.
- Meijer, Roel: „Global Salafism. Islam's new religious movement“. New York, 2009.
- Said, Behnam T. u. Fouad, Hazim: „Salafismus. Auf der Suche nach dem wahren Islam“. Freiburg, 2014.
- Schneiders, Thorsten Gerald: „Salafismus in Deutschland. Ursprünge und Gefahren einer islamisch-fundamentalistischen Bewegung“. Bielefeld, 2014.

„DSCHIHAD“ ist in der islamischen Theologie ein ausgesprochen positives Konzept. Es bedeutet auf Arabisch „Anstrengung“ und meint das Bemühen des Gläubigen um ein gottgefälliges Leben. Die islamistische Rhetorik vereinseitigt das Konzept auf den gewaltsamen Einsatz und Krieg zum Erreichen einer „islamischen“ Gesellschaftsordnung.

7.2 JUNGE MENSCHEN UND GEWALTORIENTIERTER ISLAMISMUS – FORSCHUNGSBEFUNDE ZU HINWENDUNGS- UND RADIKALISIERUNGSFAKTOREN (Dr. Maruta Herding, Joachim Langner, Michaela Glaser)

Warum schließen sich junge Menschen aus „dem Westen“ gewaltorientierten islamistischen Gruppierungen an? Der Überblick über die Forschung zu den Hintergründen, Motiven und Verläufen zeigt: Immer spielen mehrere Faktoren zusammen, und die Prozesse verlaufen nicht geradlinig. Selbst wenn viele begünstigende Faktoren vorliegen, muss nicht notwendigerweise eine Radikalisierung erfolgen. Seit den Terroranschlägen vom 11. September 2001 stellen sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verschiedener Disziplinen verstärkt die Frage, wie und warum junge Menschen aus „dem Westen“ sich gewaltorientierten islamistischen Gruppierungen anschließen, sich selbst an Gewalttaten beteiligen oder aber diese unterstützen. Zusätzliche Brisanz hat das Thema für Akteure der Jugendpolitik und Jugendarbeit durch den Aufstieg der Organisation „Islamischer Staat“ im Nahen Osten und deren Anwerbebemühungen in Europa erhalten.

Im Rahmen dieser Kampagne „patrouillierten“ Salafisten die Straßen Wuppertals, um auf Passanten einzuwirken, von unislamischen Verhalten und Genußgewohnheiten wie Alkohol, Glücksspiel, Musik, Pornografie, Drogen und Prostitution abzulassen.

Die professionellen und gezielt jugendkulturell gestalteten Botschaften des IS finden über das Internet und soziale Medien insbesondere unter Jugendlichen große Verbreitung. Eine wachsende Zahl junger Menschen, auch aus Deutschland, reist in Konfliktregionen im Ausland, derzeit vor allem nach Irak und Syrien. Gleichzeitig finden in vielen Ländern konfliktgeladene öffentliche Debatten um „den Islam“ oder über öffentlichkeitswirksame Aktionen islamistischer Gruppen statt, wie zum Beispiel das Auftreten einer Gruppe um den Prediger Sven Lau als selbst ernannte „**Schariapolizei**“ in Wuppertal 2014.

Im Folgenden wird ein Überblick über internationale Forschungsbefunde gegeben, die zu den Hintergründen, Motiven und Verläufen jugendlicher Hinwendungs- und Radikalisierungsprozesse im Zusammenhang mit gewaltorientiertem Islamismus vorliegen. Dabei verwenden die Verfasserinnen und Verfasser den Begriff „Radikalisierung“ – in Orientierung an etablierte Definitionen – für Prozesse der Annäherung an politisch-weltanschauliche Strömungen, welche auf der individuellen Ebene mit einer Ausbildung beziehungsweise Übernahme polarisierter Einstellungen und/oder konfrontativer Handlungsweisen einhergehen. Gängigen Definitionen zufolge bezieht sich „Radikalisierung“ einerseits auf eine wachsende Identifikation mit Positionen, die in starkem Widerspruch zur bestehenden gesellschaftlichen Ordnung stehen [1], andererseits auf eine zunehmende Bereitschaft, zur Durchsetzung dieser Positionen selbst Gewalt auszuüben oder Gewaltausübung zu unterstützen. [2] Davon zu unterscheiden sind unseres Erachtens Annäherungen an politisch-weltanschauliche Gruppierungen, die aus andersgelagerten (zum Beispiel sozialen) Motiven und Intentionen heraus erfolgen und (noch) nicht ideologisch-weltanschaulich begründet sind. Um diese Dimensionen mit zu erfassen, wird im Folgenden für die Gesamtheit der diskutierten Annäherungsbewegungen der – hinsichtlich der Motive offenerer – Begriff „Hinwendungsprozesse“ verwendet.

Trotz der schon seit den Attentaten vom 11. September 2001 stark angestiegenen Anzahl wissenschaftlicher Veröffentlichungen zur Thematik sind vergleichsweise wenige Daten erfasst.

Dürftige empirische Datengrundlage

Der Umfang an wissenschaftlicher Literatur, die Hintergründe und Bedingungen für Prozesse der Hinwendung zum gewaltorientierten Islamismus herausarbeitet, ist in den vergangenen Jahren stark gewachsen. Die empirische Datengrundlage bleibt dennoch dürftig. Das liegt unter anderem daran, dass es sehr schwierig ist, junge Menschen bereits in einem frühen Stadium der Hinwendung zum gewaltorientierten Islamismus ausfindig zu machen und ihre Motive und Hintergründe sozialwissenschaftlich zu erforschen.

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler haben im Wesentlichen zwei Lösungswege gefunden, um dennoch an Forschungsmaterial zu gelangen: Zum einen werden die Werdegänge von (terroristischen) Gewalttäterinnen und Gewalttätern rückblickend untersucht. Dazu werden zum Beispiel Gerichtsakten, Zeitungsartikel oder Experteninterviews ausgewertet, also Informationen, die von Dritten zu nichtwissenschaftlichen Zwecken zusammengestellt wurden. Ein anderer Weg ist es, junge Musliminnen und Muslime aus islamismus-affinen Milieus zu befragen. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass Radikalisierungsprozesse hier beginnen (können). Bei diesem Ansatz wird oft nur unzureichend deutlich, inwieweit es tatsächlich eine konkrete Verbindung von den Befragten zu Formen des gewaltorientierten Islamismus gibt.

Unterschiedliche Verwendung von Begriffen

Eine weitere Herausforderung ergibt sich daraus, dass Begriffe wie Islamismus, Dschihadismus, Salafismus, islamischer Extremismus oder Fundamentalismus von Studie zu Studie sehr unterschiedlich definiert und verwendet werden.⁶⁹ So bleibt oft unklar, inwiefern sich Untersuchungen tatsächlich auf Aspekte desselben Phänomens beziehen. Die Befunde bilden eher Blitzlichter aus einem komplexen und vielschichtigen Spektrum von Erscheinungen. Dabei unterliegen die Forschungsperspektiven zu einem gewissen Grad auch der Aufmerksamkeitslenkung durch Medien, Sicherheitsbehörden und Politik, in denen das Themenfeld sehr präsent ist.

Darüber hinaus ist das „Phänomen“ selbst – je nach angelegter Definition – schwierig mit Daten zu untermauern. Eine grobe Orientierung bieten jedoch die Zahlen der Verfassungsschutzbehörden. Diese gingen im Jahr 2014 von 7.000 Salafistinnen und Salafisten in Deutschland aus.⁷⁰ Von diesen werden einige Hundert als „gewaltbereit“ eingeschätzt. Zudem waren den deutschen Sicherheitsbehörden bis Anfang 2015 über 600 vorwiegend junge Menschen aus Deutschland bekannt, die nach Syrien und in den Irak ausgereist sind, um dort eine islamistische Konfliktpartei zu unterstützen (ebd.). Trotz dieser schwierigen Rahmenbedingungen liefert die Forschung einige zentrale Erklärungsansätze.

Hintergründe für die Anziehungskraft

Es wird häufig von religiös begründeter Radikalisierung gesprochen. Jugendliche, die sich gewaltorientiert-islamistischen Strömungen anschließen oder sich von diesen angezogen fühlen, begründen ihr Handeln häufig auch mit der Pflicht, sich dem wahren Islam anzuschließen, das Kalifat im sogenannten Islamischen Staat aufzubauen oder die islamische Gemeinschaft, die Umma, zu verteidigen. Es lassen sich jedoch auch weitere Motive und Attraktivitätsmomente sowie anders gelagerte Ursachen und Hintergründe identifizieren. Mit Blick auf das Individuum betonen viele Studien die Rolle, die unter anderem jugendphasentypische Aspekte spielen.

Familiäre Brüche und biografische Krisen können zur Hinwendung zu gewaltorientierten Strömungen führen.

Dazu gehört etwa die Bewältigung alterstypischer Entwicklungsaufgaben wie familiäre Ablösung, soziale Neuorientierung und die Entwicklung einer eigenen (auch politischen) Identität. Niederländische und dänische Untersuchungen zeigen, dass die jugendliche Suche nach Identität und Lebenssinn einen wichtigen Hintergrund für das Interesse am (gewaltorientierten) Islamismus darstellen kann.⁷¹

⁶⁹ Vgl. Glaser, Michaela [et al.]: „Glossar“. DJI Impulse 2015: S. 35-37. Online unter: www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull109_d/DJI_1_15_Web.pdf; letzter Zugriff am 29.02.2016.

⁷⁰ Bundesamt für Verfassungsschutz (u. a. 2015): S. 92ff. www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull109_d/DJI_1_15_Web.pdf; letzter Zugriff am 29.02.2016.

⁷¹ Vgl. Hemmingsen, Ann-Sophie: „The Attractions of Jihadism“. An identity approach to three Danish terrorism cases and the gallery of characters around them. Kopenhagen, 2010. Online unter: www.nyidanmark.dk/NR/rdonlyres/A3D4D315-DD58-45BB-B97C-86EB7D6E6BFF/0/the_attractions_of_jihadism.pdf; letzter Zugriff am 29.02.2016.

Für die Anziehungskraft, die der gewaltorientierte Islamismus auf Jugendliche hat, spielen auch das jugendliche Bedürfnis nach Action und Nervenkitzel, nach Protest und Provokation eine Rolle. Dies spiegelt sich auch in einem sich bewusst abgrenzenden äußeren Erscheinungsbild der Jugendlichen wider oder in der Bevorzugung „salafistischer Kampflieder“ (Verfassungsschutz Berlin 2011).

Familiäre Brüche und biografische Krisen können zur Hinwendung zu gewaltorientierten Strömungen führen.

Ein weiterer Faktor können biografische Krisen und Erfahrungen des Scheiterns sein.⁷² Eine Fallstudie zu einem Mitglied der sogenannten „Sauerlandgruppe“ (einer im Jahr 2007 aufgedeckten deutschen terroristischen Zelle) arbeitet zum Beispiel den Einfluss mehrerer solcher Erfahrungen auf seine Radikalisierung heraus – Scheidung und „Ehekrieg“ der Eltern, Selbstmordversuch der Mutter, Schulabbruch, ungewollte Schwangerschaft der Freundin und Enttäuschung durch beste Freunde. Der geplante Anschlag wird hier als Kompensation für eine „misslungene“ Biografie interpretiert (Schäuble 2011).⁷³

„Religiöse Neulinge“

Eine Gemeinsamkeit vieler gewaltorientierter Islamistinnen und Islamisten ist, dass sie nicht selten zunächst „religiöse Neulinge“ sind. Des Öfteren sind sie aus einer anderen Religion zum Islam konvertiert oder sie sind religiös „Wiedererweckte“ mit muslimischem Familienhintergrund (Revertiten). Sie sind theologisch nicht versiert, was sie potenziell empfänglich für radikale Auslegungen in Predigten macht, da sie nicht in der Lage sind, unterschiedliche Versionen des Islams gegeneinander abzuwägen oder theologische Gegenargumente zu liefern.

Ein kausaler Zusammenhang zwischen Diskriminierungserfahrungen und Radikalisierung konnte bislang nicht eindeutig belegt werden. Salafistische Narrative greifen aber diese Diskriminierungserfahrungen auf und rekrutieren so neue Anhängerinnen und Anhänger.

Eine in der Forschung relativ breit vertretene These ist, dass Diskriminierung und **Marginalisierung** weitere wichtige Faktoren bei der Hinwendung zum (gewaltorientierten) Islamismus darstellen.⁷⁴ Methodisch ist es jedoch schwierig, einen kausalen Zusammenhang zwischen Diskriminierungserfahrungen und einer Hinwendung zum gewaltorientierten Islamismus zu belegen.

Mit Blick auf den Stellenwert des sozialen Umfelds belegen Studien fundiert, dass der Einstieg in eine islamistische Gruppe oder ein solches Milieu häufig über Kontakte zu Peers geschieht.⁷⁵ Darüber hinaus können auch Gesprächspartnerinnen und -partner in Chatrooms, Moschee-Gemeinden, religiöse Führer, Eltern, Sporttrainerinnen und -trainer oder Mithäftlinge einen Zugang ermöglichen.⁷⁶

Durch Ablehnung und Ausgrenzung anderer wird ein Gemeinschaftsgefühl erzeugt. Diese Dynamik wird auch als „negative Integration“ bezeichnet.

Salafismus als überlegene Gegenidentität?

Nach der ersten Annäherung können Dynamiken innerhalb der Gruppe die Radikalisierung fördern: Die zunehmende Intensität der Gruppeninteraktion führt bei gleichzeitiger Distanzierung von früheren Kontakten zu einer Veränderung der Werte: „in-group love“ (die Verbundenheit innerhalb der Gruppe) steigert „out-group hate“ (den Hass auf andere, die dieser Gruppe nicht angehören). Der Salafismus kann eine Gegenidentität sowohl zur Mehrheitsgesellschaft als auch zur Elterngeneration bieten, die beispielsweise einen traditionelleren Islam lebt oder kaum religiös ist. Zudem verspricht

⁷² Vgl. Wiktorowics, Quintan: „Radical Islam Rising: Muslim extremism in the West“. Lanham/Maryland, 2005.

⁷³ Schäuble, Martin: „Dschihadisten: Feldforschung in den Milieus. Die Analyse zu Black Box Dschihad“. Berlin, 2011.

⁷⁴ Vgl. Heitmeyer, Wilhelm und Müller, Joachim und Schröder, Helmut: „Verlockender Fundamentalismus: Türkische Jugendliche in Deutschland“. Frankfurt a. M., 1997.

⁷⁵ Vgl. Wiktorowics, Quintan: „Radical Islam Rising: Muslim extremism in the West“. Lanham/Maryland, 2005.

Vgl. Schäuble, Martin: „Dschihadisten: Feldforschung in den Milieus“. Die Analyse zu Black Box Dschihad. Berlin, 2011.

⁷⁶ Vgl. Lützing, Saskia: „Die Sicht der Anderen: Eine qualitative Studie zu Biographien von Extremisten und Terroristen“. Köln, 2010.

der Salafismus seinen Anhängerinnen und Anhängern eine moralische und intellektuelle Überlegenheit. Bei einem Mitglied des „Hofstad-Netzwerks“, einer ehemaligen terroristischen Gruppe in den Niederlanden, spielten Endzeitdenken und Vorstellungen von der eigenen Rolle im Kampf von Gut gegen Böse eine wesentliche Rolle. Das Selbstverständnis von Islamistinnen und Islamisten als „auserwählte Avantgarde“, die den wahren Islam lebt und der das Paradies bevorsteht, scheint eine besondere Attraktivität für Jugendliche zu haben.⁷⁷

Gesellschaftlicher Kontext als Schlüssel zum Verständnis

Auf der Ebene des gesellschaftlichen und globalen Kontexts finden sich schließlich einigen Studien zufolge weitere Zusammenhänge. Viele Forscherinnen und Forscher teilen die Auffassung, dass sich die Hinwendung zum gewaltorientierten Islamismus nur im Kontext von Integrationsdebatten, Sicherheitsdiskursen und Islam-/Muslimfeindlichkeit verstehen lässt.

Denn zum einen können solche gesellschaftlichen Debatten die Ursache für Diskriminierungserfahrungen oder -empfindungen sein. Diskriminierung kann hierbei nicht nur als persönliche Ausgrenzung erlebt werden, sondern gerade auch die in Bezug auf das Kollektiv der Musliminnen und Muslime wahrgenommene Demütigung kann den Anschluss an extremistische Gruppen befördern.⁷⁸ Zum anderen können extremistische Gruppen daran anknüpfen und solche Wahrnehmungen verstärken. Außerdem ist es möglich, dass gesellschaftliche Polarisierungsprozesse, die unter anderem in Rechtspopulismus/ Rechtsextremismus und (gewaltorientiertem) Islamismus münden können, sich gegenseitig verstärken.

Wie wirken verschiedene Faktoren im Zusammenspiel?

Anhand des momentanen Forschungsstandes lassen sich zu einigen Faktoren und Phänomenfacetten noch keine Aussagen treffen. Befunde fehlen zur frühen (familialen) Sozialisation, zur Rolle der Religion und zu den (spezifischen) Motiven und Hintergrundkonstellationen von Frauen und jungen Mädchen, gerade in Europa. Auch fehlen Studien, die das jeweilige Zusammenspiel einzelner Faktoren vertiefend beleuchten sowie Studien zu Distanzierungs- und Deradikalisierungsfaktoren und -dynamiken. Die vorliegenden Befunde machen jedoch bereits deutlich, dass eine Hinwendung zum gewaltorientierten Islamismus nie aufgrund eines einzelnen Faktors geschieht. Sie ist immer ein Zusammenspiel mehrerer Faktoren; und selbst wenn viele dieser Faktoren vorliegen, muss nicht notwendigerweise eine Hinwendung oder gar Radikalisierung erfolgen. Die Literatur zeigt zudem, dass Hinwendungs- und Radikalisierungsprozesse nicht geradlinig verlaufen, sondern sich verstärken, wieder abflauen und an verschiedenen Stellen auch abbrechen können, sodass eine Distanzierung nie ausgeschlossen ist.

Schlussfolgerungen für die Praxis

Auch wenn der bisherige Wissensstand zu jugendlichen Hinwendungs- und Radikalisierungsprozessen im gewaltorientierten Islamismus vor allem in Bezug auf Deutschland noch sehr begrenzt ist, liefern die vorliegenden internationalen Befunde doch erste Anhaltspunkte für die Gestaltung pädagogischer Praxis. So legt die Vielschichtigkeit und Unterschiedlichkeit der Hinwendungsursachen zum einen nahe, dass Angebote der Distanzierungsförderung auf mehreren Ebenen ansetzen und über ein breites

⁷⁷ U. a. Hemmingsen, Ann-Sophie „The Attractions of Jihadism“. An identity approach to three Danish terrorism cases and the gallery of characters around them. Kopenhagen, 2010. Online unter: www.nyidanmark.dk/NR/rdonlyres/A3D4D315-DD58-45BB-B97C-86EB7D6E6BFF/0/the_attractions_of_jihadism.pdf; letzter Zugriff am 29.02.2016

⁷⁸ Vgl. Brettfeld, Kathrin und Wetzels, Peter. „Muslime in Deutschland“. Integration, Integrationsbarrieren, Religion sowie Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch-religiös motivierter Gewalt. Hamburg, 2010.

Spektrum möglicher Hilfs- und Unterstützungsangebote verfügen müssen. Sie impliziert zudem, dass diese Arbeit nur in langfristig ausgerichteten Settings erfolgreich geleistet werden kann, die der jeweiligen konkreten Fallkonstellation flexibel Rechnung tragen.

Die Diversität möglicher Hinwendungsmotive wie auch die Offenheit von Verläufen verweisen aber auch darauf, dass es bei pädagogischen Interventionen genau hinzuschauen und zu differenzieren gilt: Nicht jeder junge Mensch, der sich für diese Bewegungen, ihre Botschaften und Angebote interessiert oder auch (vorübergehend) in diesen Milieus bewegt, ist deshalb bereits ideologisch radikalisiert oder gar eine potentielle Terroristin bzw. ein potenzieller Terrorist.

Hier gilt es, die Gefahr vorschneller Zuschreibungen („Etikettierungen“) zu vermeiden – gerade auch angesichts der polarisierten gesellschaftlichen Debatten, die aktuell zu „Islam“, „Einwanderung“ und „Terrorismus“ geführt werden. Nicht zuletzt spricht dies auch dafür, gerade in pädagogischen Kontexten Termini wie „Radikalisierung“ oder auch „Extremismus“ im Zusammenhang mit jungen Menschen und ihren Entwicklungswegen sehr zurückhaltend zu verwenden.

Der vorliegende Text ist in gleicher Form beim Infodienst Radikalisierungsprävention auf bpb.de erschienen und wurde dort unter der Creative Commons Lizenz (by-nc-nd/3.0/de) veröffentlicht (Maruta Herding, Joachim Langner, Michaela Glaser für bpb.de, 15.09.2015, <http://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/212082/faktoren-fuer-die-hinwendung-zum-gewaltorientierten-islamismus>). Es handelt es sich um eine überarbeitete und erweiterte Fassung des Artikels „Wie Jugendliche zu Islamisten werden“ von Maruta Herding und Joachim Langner, erschienen in: DJI Impulse, Ausgabe 1/2015, S. 15-17.

Weiterführende/vertiefende Literatur:

- Brettfeld, Katrin und Wetzels, Peter: „Muslime in Deutschland. Integration, Integrationsbarrieren, Religion sowie Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch-religiös motivierter Gewalt“. Hamburg, 2010.
- Glaser, Michaela [et al.]. „Glossar“. DJI Impulse 2015: S. 35–37. www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull109_d/DJI_1_15_Web.pdf; letzter Zugriff am 29.02.2016.
- Hemmingsen, Ann-Sophie: „The Attractions of Jihadism“. An identity approach to three Danish terrorism cases and the gallery of characters around them. Kopenhagen, 2010. Online unter: www.nyidanmark.dk/NR/rdonlyres/A3D4D315-DD58-45BB-B97C-86EB7D6E6BFF/0/the_attractions_of_jihadism.pdf; letzter Zugriff am 29.02.2016.

7.3 „DER ISLAM, DEN DU KENNST, IST FALSCH“ – WIE SALAFISTISCHE GRUPPIERUNGEN DIE WELT ERKLÄREN *(Ibrahim Ethem Ebre)*

Personen, Strukturen und Aktionsfelder salafistischer Bemühungen in Deutschland sind bereits seit längerem im Fokus wissenschaftlicher und sicherheitsbehördlicher Untersuchungen und weitestgehend bekannt. Weniger Beachtung fand bisher jedoch die Frage, was von diesen Personen gesagt, was innerhalb dieser Strukturen besprochen und was in den unterschiedlichen Aktionsfeldern eigentlich vermittelt wird. Dies ist wichtig, da Erscheinungsformen und Tätigkeitsfelder salafistischer Gruppierungen durchaus heterogen sind, es aber wiederkehrende Narrative gibt, die der kollektiven Sinnstiftung dienen. Wissen um diese Narrative ist jedoch insbesondere für das Erkennen salafistischen Gedankengutes bei jungen Menschen und somit für die Präventionsarbeit von großer Bedeutung. So kann man auf der Einstellungsebene, der Ebene dessen was „erzählt“ wird, besonders früh erkennen, wenn Jugendliche sich in salafistischen Milieus bewegen.

Was aber sind Kernelemente dieser salafistischen Weltansicht? Zentral ist, dass wir es dabei letztlich mit Vorstellungen und Begriffen zu tun haben, die seit jeher auch in der islamischen Theologie Anwendung finden. Im Salafismus werden diese Konzepte jedoch vereinseitigt und in den Bereich des Politischen übertragen. Komplexe religiöse Vorstellungen werden in stark vereinfachte Erklärungsmodelle für gesellschaftliche und (welt-)politische Zusammenhänge umgemünzt und so für die eigenen Ziele eines gesellschaftlichen Umbruchs instrumentalisiert.

Grundlegend für die Weltdeutung des Salafismus ist dessen provokative Prämisse in der direkten Ansprache: „Der Islam, den du kennst, ist falsch.“ Je nach Zielpublikum wird diese Behauptung unterschiedlich kommuniziert. Muslimischen Jugendlichen wird anhand von Versatzstücken der theologischen Quellen aufgezeigt, was an dem Islam, den sie von ihren Eltern, ihrem Moscheeverein oder über ihre Freunde kennen, angeblich falsch ist. Ausgangspunkt der Argumentation ist dabei vor allem die Frage, was für eine Rolle die religiöse Alltagspraxis im Leben eines Gläubigen spielen sollte. Muslimisch sozialisierte Jugendliche werden an dieser Stelle eingeladen, orientiert an Koran und Sunna (bzw. der literalistischen Lesart dieser Quellen durch salafistische Gelehrte) den „richtigen Islam“ kennenzulernen.

Der Argumentationsstrang gegenüber nichtmuslimischen Jugendlichen verläuft ähnlich. Insbesondere der Koran wird herangezogen, um aufzuzeigen, dass das kritische Islambild, wie es bei Nichtmuslimen vorherrscht, nicht der Wahrheit über den Islam entspreche. Salafistinnen und Salafisten führen für ihre Argumentation insbesondere auch emotionale Themen wie „Ehrenmorde“ oder das Problem der Zwangsverheiratung an. Die Salafistinnen und Salafisten argumentieren direkt mit den theologischen Quellen, dass diese Phänomene nichts mit dem Islam zu tun hätten. Indem sie aufzeigen, dass solche Handlungen nicht in Koran und/oder Sunna zu verorten sind, treten sie quasi den textbasierten Beweis einer angeblichen Verleumdung des Islam im Mainstream-Diskurs an. Die Konfrontation läuft dabei nach dem Muster: „Der Mainstream-Diskurs behauptet, im Islam gebe es Zwangsehen? Das ist ungerechtfertigte üble Nachrede. Denn seht her: Hier steht, der Prophet hat Zwangsehen sogar annulliert.“

Dies ist ein Schlüsselmoment: Der (junge) Mensch sieht sich nicht nur in seiner eigenen Vorstellung vom Islam ertappt, er ist grundlegend irritiert in seiner Wahrnehmung gesellschaftlicher Zusammenhänge. Indem ihm glaubwürdig (da autoritativ durch die islamischen Quellen belegt) aufgezeigt wird, dass „der wahre Islam“ nicht so ist wie gedacht, gelingt den Salafistinnen und Salafisten eine kognitive Öffnung. Es folgt die Darstellung eines „neuen“ Islam, der quellenorientiert ist. Für dessen Verständnis, so die Argumentation, müsse man sein Vertrauen den salafistischen religiösen Autoritäten schenken.

„Der Islam, den du kennst, ist falsch“, so die Prämisse der Salafistinnen und Salafisten. Sie propagieren ein wortwörtliches Verständnis der theologischen Quellen, sind gegen eine Kontextualisierung dieser entsprechend der Bedingungen des Jetzt und Hier.

Der Begriff „TAGHUT“ (ausgesprochen: Tarut) ist ein arabischer Begriff und bedeutet wörtlich „göttliche Grenzen übertreten“ und wird in der islamischen Theologie zur Bezeichnung all dessen verwendet, was einen Menschen von einer gottgefälligen Lebensweise abzubringen droht. Darunter der Teufel genauso wie andere weltliche Einflüsse.

Denn diese Gelehrten sind – gemäß salafistischer Überzeugung – die einzigen, die die wahre Botschaft des Korans und der Sunna schützen. Dieser „neue Islam“ wird für muslimisch sozialisierte Jugendliche zum einzig wahren Islam, für Nichtmuslime wird er als der wahre Sinn im Leben propagiert. Er ist tugendhaft, aufrichtig und er führt – sofern besonders konsequent gelebt – zu einer „gottgewollten Frömmigkeit“. Kurzum: ein Weg, der dem Menschen verspricht, Frieden mit sich, seiner Umwelt und Gott schließen zu können.

Wer den salafistischen Erzählsträngen bis an diese Stelle gefolgt ist, fragt sich nun, warum dann der Mensch nicht in einem Zustand des Friedens zu leben vermag? Oder, anders gefragt: Wer oder was steht diesem Einklang mit sich und der Umwelt im Weg? Die Antwort auf diese Frage bietet eine Vorstellung vom „Kampf der Kulturen“ – dessen Umdeutung in salafistischen Kontexten der Kampf des „Taghut“ gegen den „wahren Islam“ ist. Während in muslimischen Kontexten das Konzept des „**Taghuts**“ außerhalb von theologischen Diskursen kaum mehr eine Rolle spielt, markiert es zugleich einen Grundsatz der salafistischen Narrative. „Taghut“ wird umgedeutet als die Personifizierung alles Bösen, das den Menschen zum „Götzendienst“ verführen will. Durch diese Deutung wird alles, was als „unislamisch“ gewertet wird, als Aufruf zum Polytheismus betrachtet – und damit quasi als Kriegserklärung an den „wahren“, monotheistischen Islam begriffen.

Weil nach salafistischem Verständnis Gott die alleinige Souveränität über alle Zusammenhänge zusteht, verbietet sich beispielsweise auch die Teilnahme an demokratischen Wahlen – bzw. das Mitwirken an einer menschengemachten Gesetzesordnung. Denn, so der salafistische Standpunkt, Gott allein gebührt die Gesetzgebung über die Menschen. Eine demokratische Verfassung wird daher genauso wie die Akzeptanz von Wertpluralität als götzendienliche Handlungen angesehen. Aber nicht nur die Handlungen als solche, sondern vielmehr auch deren Kontext wird als „Taghut“ disqualifiziert. Gesellschaftliche und politische Systeme wie z. B. die Demokratie sind „Taghut“. Das Narrativ liest sich dabei so, dass ewige Böse („Taghut“), in diesem Beispiel die demokratischen Systeme, den ewigen Kampf gegen das Gute (den „wahren Islam“) führen.

Das Konzept des „Taghuts“ begründet die dichotome Weltsicht und Strukturierung salafistischer Narrative. Dieses Schwarz-Weiß-Denken ist geradezu konstitutiv für die ineinander verwobenen Erzählstränge. So meinen Salafistinnen und Salafisten als ideologischen Wesenskern des „Taghuts“ den Polytheismus oder „Schirk“ auszumachen.

„SCHIRK“ bedeutet auf Arabisch „Beigesellung“ bzw. „Götzendienerei“. In Abgrenzung zum vor-islamischen „Götzenkult“ der arabischen Halbinsel positionierten sich islamische Lehrmeinungen strikt gegen jede Form des Polytheismus. Denn „Schirk“ wird als der absolute Gegensatz zum Kernstück des islamischen Glaubens, dem Eingottglauben, „Tauhid“ verstanden.

Als Gegenspieler der „Muslime“ verorteten Salafistinnen und Salafisten die „Kuffar“ (Singular: „Kafir“), also all diejenigen Menschen, die aufgrund divergierender Ansichten und Lebensweisen als „Ungläubige“ gesehen werden. Mit dieser Definition geht einher, dass mit „Muslimen“ nur Menschen gemeint sind, die im Einklang mit der salafistischen Weltsicht leben. Was im Umkehrschluss bedeutet, dass sich Salafistinnen und Salafisten auch befleißigen, anderen Musliminnen und Muslimen das Muslim-Sein abzusprechen. Der Salafismus entwirft so ein geschlossenes politisiertes Narrativ, in dem der rechte „Muslim“ als Unterstützer des Rechts („Haqq“) und der Nichtmuslim („Kafir“ bzw. „Muschrik“, verstanden als Anhänger des „**Schirk**“) als Unterstützer des Unrechts („Batil“) wirkt. Er deutet damit das Weltgeschehen als wesentlich eingebunden in einen Systemkonflikt. Charakteristisch für diese Weltsicht ist ein „Lagerdenken“ bzw. die Vorstellung, dass die Kräfte des Guten sich in einem fortwährenden Kampf gegen die Kräfte des Bösen befinden und dass dieser Konflikt alle Zusammenhänge durchdringt. Das bedeutet auch, dass es niemals nur um die Betrachtung eines einzelnen Sachverhalts für sich genommen geht, sondern dieser immer eine Bewertung hinsichtlich seiner grundsätzlichen Einordnung als „islamisch“ oder „unislamisch“ bekommt.

Salafistischen Behauptungen zum Trotz handelt es sich bei diesen Narrativen nicht mehr um religiöse Inhalte und Konzepte, die man in einem theologischen Disput zur Diskussion stellen kann. Vielmehr findet hier eine Aufladung ursprünglich theologischer Begriffe mit politischen und gesellschaftlichen Ansprüchen statt. Dabei lautet der Vorwurf, der „Taghut“ – die personifizierten westlichen demokratischen Systeme – habe dem vermeintlich „islamischen System“ den Krieg erklärt. Entsprechend eines nuancenfreien Freund-Feind-Schemas werden vermeintliche Anhänger dieser Systeme, also beispielsweise Bürgerinnen und Bürger, die wählen gehen, als Unterstützende des „Taghuts“ in Haftung genommen. Gleiches gilt für Bürgerinnen und Bürger muslimischen Glaubens: Ihnen wird damit zur Last gelegt, sie setzten sich direkt gegen „die wahren Muslime“ ein. Damit seien sie eingebunden in den immerwährenden Kampf zwischen „Haqq“ und „Batil“, welcher den Frieden auf Erden verhindere.

Wie lässt sich nun erklären, dass hiesige Salafistinnen und Salafisten in einem mehrheitlich nicht-muslimischem bzw. nicht-salafistischen Kontext leben – oder, anders gefragt, welchen Sinn sehen sie in ihrer eigenen gesellschaftlichen Position? Einem Anhänger der salafistischen Ideologie, der sich auf dem „richtigen“ Weg sieht, dient an dieser Stelle das Konzept der **„Ghuraba“** (Fremd-Sein) zur Sinnstiftung. Salafistinnen und Salafisten betonen die Aufrichtigkeit derer, die in der Mehrheitsgesellschaft zu Fremden gemacht werden bzw. sich bewusst von dieser absondern.

So bleibe die wahre Muslimin, der wahre Muslim, weil alle Welt ihn angreife, eine Einzelkämpferin, ein Einzelkämpfer. Dieses Narrativ verdeutlicht letztendlich zum einen den starken sektiererischen Charakter salafistischer Szenen, in denen der Rückzug aus dem sozialen Gefüge fast schon eine gottgewollte Selbstverständlichkeit zu sein scheint. Zum anderen birgt das Konzept der „Ghuraba“ vor allem auch Hürden in der konkreten Interventionsarbeit im Kontext von Jugendlichen. Die vermeintlich logische Verknüpfung, dass wann immer man sich verstärkt auf dem richtigen Weg befinde, das Umfeld einem mit Ablehnung oder Konfrontation begegne, kann im vereinfachten Umkehrschluss bedeuten: Je mehr Druck ich von außen erfahre bezüglich meines neuen Lebensweges, umso sicherer kann ich mir sein, dass ich mich auf dem richtigen Weg befinde.

Das Verhalten von Nichtmuslimen und deren Deutungen ist im Erzählstrang salafistischer Narrative somit vorbestimmt. Besonders islamkritische Äußerungen und Unverständnis gegenüber einer „islamischen“ Religionspraxis seitens des sozialen Umfelds – z. B. von Lehrkräften – dienen so der Legitimation bzw. Begründung des eigenen „richtigen“ Verhaltens. Wie dieses auszusehen hat, gibt das Konzept des „al-wala wal-bara“ vor. Dieses bezeichnet im muslimischen Verständnis die Aufforderung zur Treue gegenüber dem Glauben und zur Lossagung vom Unglauben. Seitens der Salafistinnen und Salafisten wird dieses Gebot jedoch auf gesellschaftliche Zusammenhänge übertragen und dient ganz im Sinne des Kampfes des Islam gegen den „Taghut“ dazu, den Einzelnen zu verpflichten, wirkliche Loyalität nur gegenüber den „Gläubigen“ – gemeint sind Salafistinnen und Salafisten – zu empfinden. Andere Verbündete und Freunde sind somit unstatthaft. Vielmehr müsse allen anderen Menschen gegenüber Abgrenzung, gar Feindschaft und Hass gelebt werden.

Ein Miteinander mit „Ungläubigen“ müsse folglich auf ein Minimum begrenzt werden. In dieser Welt-sicht sind die Gegensätze zwischen „Muslimen“ und Anhängern des „Taghut“ unversöhnlich. Denn eine Grauzone gibt es in dieser Denkweise nicht. Vielmehr gilt es, sich für eine Seite zu entscheiden, frei nach dem Motto „wer nicht mit uns ist, ist gegen uns“. Jegliches Bemühen um ein friedliches Miteinander von Musliminnen und Muslimen und Nichtmusliminnen und -muslimen sei, so der paranoide Grundtenor, nichtig, denn der Konflikt zwischen dem System des „Taghuts“ und der Wahrheit des „Islam“ sei letztlich ein ewiger Konflikt, der erst im endzeitlichen Showdown zu lösen sei.

„GHURABA“ ist die Vorstellung davon, in der Fremde zu sein, wird auf einen Ausspruch des Propheten zurückgeführt und bezieht sich vor-dergründig darauf, dass die frühen Musliminnen und Muslime in ihrer Lebensführung nicht der ihr umgebenden (polytheistisch geprägten Stammes-) Gesellschaft angepasst waren.

Das Konzept der „Dschahiliyya“ ist unter Musliminnen und Muslimen bekannt zur Bezeichnung der Zeit vor der Offenbarung an Muhammad. Die vorislamische Zeit wird muslimisch als Zeit der Unwissenheit verstanden, da die Menschheit noch bar der abschließenden Offenbarung Muhammads verstanden wird.

Die Zeiten, in denen der „Taghut“ die Macht auf Erden hat („der Westen dominiert die Welt“), werden in salafistischen Narrativen mit einem besonderen Attribut versehen – es sind die Zeiten der „Dschahiliyya“, die Zeiten der Unwissenheit. In salafistischen Deutungssträngen dient die „Dschahiliyya“ als Legitimation dafür, dass die Kluft zwischen „den Muslimen“ und den „Nichtmuslimen“ auch niemals geschlossen werden könne. Zugleich haben sich auch die Musliminnen und Muslime, so das salafistische Verständnis, heutzutage so sehr vom Glauben entfernt, dass man nicht mehr von einem Zeitalter des Islams sprechen könne. Epochen in der Geschichte, in denen der „wahre Islam“ nicht die Deutungshoheit über die Weltereignisse hat, seien unaufgeklärte, dunkle Zeiten, in denen die Menschheit von Krieg und Mord übersät werde. Verschuldet durch die westliche Dominanz in der Moderne befände sich die Welt aktuell in eben einem solchen Zustand. An dieser Stelle schließt das salafistische Narrativ den Erzählkreis und kulminiert in der Behauptung, dass Frieden auf Erden ohne eine Herrschaft islamischer Vorstellungen des Seins nicht erreicht werden könne.

Welche Handlungsanleitungen resultieren aus dieser Weltsicht? In der Beantwortung dieser Frage scheiden sich zwischen den unterschiedlichen salafistischen Strömungen die Geister. Die Erläuterung der unterschiedlichen Standpunkte würde den Rahmen dieses Artikels sprengen. Genannt werden sollen daher an dieser Stelle nur zwei zentrale Konzepte, die konstitutiv für den missionarischen Salafismus einerseits und den kämpferischen Salafismus andererseits wirken.

1. Salafistinnen und Salafisten sehen sich selbst angesichts der sie umgebenden „Dschahiliyya“ in Verantwortung, da sie im Wissen sind. Ein Erzählstrang bzw. ein Umgang mit dieser Situation ist der Ansatz der Da'wa-Arbeit. Um die Menschheit aus diesem aktuellen dunklen Zeitalter der Unwissenheit herauszuführen, gelte es, alle Energien darauf zu verwenden, Anhänger des „Taghuts“ zu überzeugen. So sei es die Pflicht einer Muslimin, eines Muslims, andere Menschen zum „wahren Islam“ einzuladen und „Da'wa“ (wörtl. Aufruf, Einladung) zu betreiben. Dies ist die Motivation jeglichen missionarischen Bemühens seitens der Salafistinnen und Salafisten. Das Konzept der Einladung der Mitmenschen zum Glauben dient in salafistischen Narrativen als einzige Legitimation für das Leben in einem „nicht-islamischen“ Land. So habe man sich entweder vom „Feind“ fernzuhalten oder aber ihn von der eigenen Sache zu überzeugen. Wer mit Nichtmusliminnen und -muslimen zusammenlebt, ist demnach im Verständnis der meisten salafistischen Gruppierungen verpflichtet, diese im eigenen Sinne zu bekehren.

Dazu sollte man wissen, dass Musliminnen und Muslime sich zurückgehend auf eine Überlieferung Muhammads aufgefordert sehen, nur positive Konzepte als Namen zu benutzen. So kennt die muslimische Tradition die Mahnung Muhammads, Kindern keine Namen mit negativer Bedeutung wie etwa Schlacht (ghazwa), Krieg (harb) oder Kampf (qital) zu geben.

2. Ein zweiter, weniger verbreiteter, jedoch in der Öffentlichkeit stark wahrgenommener Erzählstrang, führt uns zum Konzept des „Dschihad“. Nach muslimischen Vorstellungen wird das Konzept des „Dschihad“ seit Jahrhunderten als ein positives Konzept gedeutet. Dass „Dschihad“ von Musliminnen und Muslimen grundlegend als etwas positives und erstrebenswertes angesehen wird, zeigt sich etwa darin, dass „Dschihad“ als Vorname für Jungen in Gebrauch ist. „Dschihad“, im Deutschen immer wieder als „Heiliger Krieg“ übersetzt, bedeutet aber für Musliminnen und Muslime nicht gewalttätiger Kampf, sondern vielmehr den Einsatz für das Gute. Entsprechend wurde Dschihad als eine grundsätzlich positive Handlung verstanden, wobei sich die Methoden je nach Situation und Kontext unterscheiden können, auf der individuellen Ebene das Bemühen um Tugendhaftigkeit ebenso umfassen, wie auf gesellschaftlicher Ebene gute Taten gegenüber Mitmenschen oder im Zweifelsfall auch Akte des Widerstands oder der Verteidigung. Dabei umschreibt „Dschihad“ einerseits das Streben des Individuums „gut“ zu sein oder „Gutes“ zu tun, als andererseits das Bemühen, sich in einer Gemeinschaft für die (auf Gott bezogenen) Werte und Normen auch gesellschaftspolitisch einzusetzen. Diese positive Deutungsform des gesellschaftlichen „Dschihad“ kann nach Dafürhalten des Autors im deutschen Sprach- und Kulturraum wohl am besten in Analogie zur Vorstellung des bürgerschaftlichen Engagements (nicht Ehrenamt) erfasst werden.

Doch wie wird aus einem von Musliminnen und Muslimen über Jahrhunderte hinweg als positiv und für das Funktionieren einer Gesellschaften als unverzichtbar wahrgenommenen Konzept in salafistischen Narrativen der Aufruf zum „Krieg“ gegen den Unglauben? Auch hier wird erneut die grundsätzlich dichotome Weltsicht wirksam: Der „Taghut“ führe überall auf der Welt Krieg gegen den Islam. Und dort, wo er nicht Krieg führe, versuche er den „wahren Islam“ zu unterdrücken und zu verschleiern. Somit werden die Werte und Normen des „wahren Islam“ nach salafistischen Narrativen direkt wie indirekt angegriffen. Überall dort, wo die Werte und Normen mit Worten angegriffen werden, gelte es sich mit quasi gleicher Waffe, also mittels Missionierung („Da’wa“ ist somit auch eine Form des „Dschihad“) einzusetzen. Dort jedoch, wo in eigener Deutung die islamischen Werte und Normen mit Waffen angegriffen werden (Syrien/Afghanistan/Irak usw.), gelte es ebenfalls zu den Waffen zu greifen, um diese zu verteidigen. „Dschihad“ in der salafistischen Deutung bedeutet in diesem Sinne dann bewaffneter Kampf.

Salafistische Narrative, so steht zu befürchten, werden so lange wirkmächtig bleiben, bis es sowohl im innermuslimischem Diskurs als auch im alltäglichen zwischenmenschlichen Miteinander und im öffentlichen Diskurs gelingt, dass sich Musliminnen und Muslime die Deutungshoheit über islamische Konzepte wieder aneignen. Wir brauchen eine lebendige Auseinandersetzung mit islamischen Schlüsselkonzepten – auf Deutsch und bezogen auf das Hier und Jetzt. Ohne Gegennarrative zu zentralen Erzählsträngen der salafistischen Weltsicht werden insbesondere junge Menschen für diese empfänglich bleiben. Es gilt also, eine Streitbarkeit zu Kernkonzepten zu ermöglichen – das bedeutet, dass (junge) Musliminnen und Muslime sowohl von Lehrkräften, als auch von religiösen Lehrenden ermutigt werden müssen, sich kontrovers mit Fragen ihrer Religion auseinander zu setzen.

Wichtig ist dabei, dass auch positive muslimische Deutungsmuster (beispielsweise des Konzepts „Dschihad“) zu einer Anerkennung finden. Denn, so angstbesetzt der Begriff auch für viele sein mag, Musliminnen und Muslime werden sich nicht von einem vierzehnhundert Jahre alten, positiv gedeuteten Konzept verabschieden. Vorrangig sollte es daher darum gehen, die Bedeutung dieses und anderer Konzepte auch für unsere gesellschaftlichen Zusammenhänge herauszuarbeiten. Entsprechend müssen Musliminnen und Muslime in der Begegnung mit salafistischen Narrativen zu einer neuen Mündigkeit gelangen und sollten hierin unterstützt werden. Mündigkeit kann jedoch nur gelingen, wenn sie auf einer grundsätzlichen Anerkennung (von Religiosität) basiert. In diesem Sinne kann auch die Schule als Raum einer engagierten Auseinandersetzung dienen. So geht es vor allem darum, einen Umgang mit der salafistischen Ungleichwertigkeitsideologie zu finden, um ihren Narrativen nicht ohnmächtig gegenüber zu stehen. Denn angesichts dessen, dass die salafistische Weltsicht unser friedliches gesellschaftliches Miteinander grundsätzlich hinterfragt, bleibt es letzten Endes eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung, salafistische Erzählstränge zu entlarven und sie von islamischen Narrativen zu unterscheiden.

Weiterführende/vertiefende Literatur:

- Konrad-Adenauer-Stiftung: „Neo-Salafismus in Deutschland“. 2014. Online unter: www.kas.de/wf/doc/kas_38767-544-1-30.pdf?150113180937; letzter Zugriff am 29.02.2016.
- Landeszentrale für politische Bildung: „Jugendszenen zwischen Islam und Islamismus“. Ein Glossar. Stuttgart, 2014.
- Ministerium für Inneres und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen: „Extremistischer Salafismus als Jugendkultur“. Sprache, Symbole, Style. Düsseldorf, 2015. Online unter: www.mik.nrw.de/nc/publikationen/produktauswahl.html?eID=pub&f=391&s=a64562
- Wiedl, Nina: „Deutschland als ‚Feindesstaat‘ oder Land des Sicherheitsvertrages?“ Salafistische Narrative und ihre Bedeutung für (De-) Radikalisierung. Frankfurt a. M., 2015. Online unter: www.sicherheitspolitik-blog.de/2015/12/16/deutschland-als-feindesstaat%E2%80%B3-oder-land-des-sicherheitsvertrages/; letzter Zugriff am 29.02.2016.

7.4 WENN KONFORMITÄT ZUR REBELLION WIRD – DER SALAFISMUS ALS JUGENDKULTURELLE PROVOKATION (Prof. Dr. Aladin El-Mafaalani)

Salafismus. Das ist Wahnsinn. Das ist das Böse unserer Zeit. Das ist der Untergang des Abendlandes, die Negierung zivilisatorischer Errungenschaften der Moderne. Diese erste, intuitive Regung ist nachvollziehbar. In einem zweiten Schritt sollte man versuchen zu verstehen und sich selbstkritisch fragen: Wie kann es sein, dass eine Ideologie, die es seit Ewigkeiten gibt, gerade heute bei den Jugendlichen Westeuropas einen Aufschwung erlebt? Warum sehnen junge Männer und Frauen mit und ohne „Migrationshintergrund“ das frühe Mittelalter herbei und bilden damit eine der dynamischsten gegenwärtigen Jugendbewegungen? Diesen Fragen kommt man näher, ohne theologische Diskurse zu führen. Entscheidend sind vielmehr soziologische und entwicklungspsychologische Perspektiven.

Dass Jugendliche besonders anfällig für extreme Positionen sind und das eine oder andere Mal über die Stränge schlagen, ist bekannt und wird weitgehend geduldet. Die Jugendphase ist dadurch geprägt, dass vergleichsweise wenig Verantwortung übernommen werden kann und muss. Das Jugendalter ist eine Art Moratorium, eine Zwischenphase zwischen Kindheit und dem Ernst des Erwachsenenalters. Es ist eine Zeit des Ausprobierens – auch und gerade von sozialen Rollen. Hinzu kommen in der Jugendphase eine noch nicht vollständig ausgereifte Impulskontrolle, eine insgesamt höhere Risikobereitschaft und das Bedürfnis, sich von der Elterngeneration abzugrenzen. Entsprechend ist es nicht überraschend, dass gerade Jugendliche besonders anfällig für radikale politische Ideologien und religiöse Strömungen sind.

Extreme Positionen haben darüber hinaus eine besondere Anziehungskraft: Die radikale Reduktion von Komplexität und zwar in zweierlei Hinsicht:

1. Die Komplexität der Welt hat eine Geschichte, ist historisch gewachsen und verwoben. **Radikalisieren** hingegen führen zu einer starken Reduktion von Komplexität, indem sie sich nicht für diese Geschichte an sich interessieren, sondern mit der Verheißung eines „an der Wurzel“ ansetzenden Neuanfangs lockend sehr **selektive Geschichtsbilder** propagieren und klare Feindbilder benennen.
2. Die Zieldimension dieses Neuanfangs wird mit einer einfachen und zugleich positiven Idee festgesetzt. Dieser Neuanfang hat dabei in der Regel unmittelbar Einfluss auf die alltägliche Handlungsebene.

Es gibt keine gesicherten Zahlen hinsichtlich der Frage, wieviel Konvertinnen und Konvertiten es in Deutschland gibt. Dies liegt u. a. daran, dass Musliminnen und Muslime nicht in einem zentralen Register erfasst werden.

Jugendliche neigen dazu, sich von Vorgängergenerationen abzugrenzen. Dabei können extreme Gegenpositionen zutage kommen. Ein veränderter Lebensstil ist hierfür typisch. Kleidung, Frisuren, Drogen und Musik waren häufig sinnlich wahrnehmbarer Ausdruck von Abgrenzung und Provokation. So war es bei Studentenbewegungen, den Punks, der Hip Hop Kultur. Und heute? Jugendliche haben tätowierte Eltern und Lehrerinnen und Lehrer mit Piercing und gefärbtem Haar. Adelige Bundesminister gehen auf Heavy Metal Konzerte, First Ladies sind ebenfalls tätowiert. Sex, Drugs and Rock'n Roll – dieser in die Jahre gekommene Spirit lässt sich heute bestenfalls noch auf Ü 40-Partys finden. Alle Kombinationen von Sex, Rauschmitteln und Musik hat es schon gegeben.

Worin also steckt heute das größte Provokationspotenzial? In einer Zeit, in der Berühmtheiten Irokesen-Frisuren tragen, vielfältige Konsumangebote für jedes Bedürfnis vorliegen und mit Sexualität offen umgegangen wird, ist die größte Provokation und die radikalste Abgrenzung vom Mainstream bzw. von der Mehrheitsgesellschaft die Enthaltensamkeit im Kollektiv. Entscheidend ist hierbei, dass es wahrscheinlich keine Zeit gab, in der es möglich war, durch Askese zu provozieren. Diese Provokation wirkt dabei

sowohl nach innen als auch nach außen. Da die eigenen Eltern nicht streng religiös und teilweise gar keine Musliminnen und Muslime sind, wirkt die salafistische Lebensführung auch als Abgrenzung von der eigenen Familie und dem gesamten Umfeld. Gleichzeitig kehrt man gewissermaßen zurück zu den (eigenen) Wurzeln. Die übliche Kritik, nämlich dass man durch ein religiös-konservatives Elternhaus geprägt wurde, prallt hier vollständig an den Jugendlichen ab – im Gegenteil: In ihrem Selbstverständnis ist die Tatsache, dass sie die Religiosität deutlich radikaler praktiziert als die eigenen Eltern, ein Ausdruck von Eigenständigkeit und Selbstbestimmung. Diese selbstbestimmte Abgrenzung wird als Autonomie erlebt. Konvertiten haben hier eine noch prominentere Position, da sie vollständig gegen die Tradition ihrer Familien den vermeintlich „richtigen Weg“ eingeschlagen haben.

Salafistinnen und Salafisten nehmen sich die Lebensweise der ersten muslimischen Gemeinde zum alltäglichen Vorbild, kleiden sich etwa wie es von den ersten Musliminnen und Muslimen überliefert ist.

Die Askese selbst übt zugleich nach innen und außen eine gewisse Faszination aus. Der weitgehende Verzicht führt teilweise dazu, dass den Jugendlichen auch von nicht streng religiösen Menschen Respekt entgegengebracht wird. Aber anders als beispielsweise bei Veganern oder konsumkritischen Gruppen beschränkt sich bei Salafistinnen und Salafisten der Verzicht nicht auf einen Lebensbereich, sondern praktisch auf den gesamten Alltag. Der „entfesselten Spaßgesellschaft“ wird ein Gegenentwurf gegenübergestellt, bei dem alles abgelehnt bzw. umfassend reglementiert wird, was als jugendtypisch gilt: Konsum, Sexualität, ausgelassenes Feiern. Die Ablehnung dessen, was Spaß macht, ist mit Anstrengung und Selbstkontrolle verbunden. Dies führt nicht nur zu Anerkennung, sondern darüber hinaus auch zu einem Gefühl der Selbstwirksamkeit: Man schafft es durch eigene Handlungen, Einfluss auf sich und das Umfeld zu nehmen. Dieses Gefühl der Aktivität und Handlungsfähigkeit ist umso größer, je stärker zuvor Ohnmachtserfahrungen gemacht wurden.

Die asketische Orientierung gegen den Mainstream hat nicht nur erkennbare Züge von Gesellschaftskritik, sondern stärkt zudem das Kollektiv. Die Erfahrung von Gemeinschaft, insbesondere von familienähnlicher Solidarität und engen Freundschaften, stärkt angesichts wahrgenommener brüchiger solidarischer Strukturen in der Mehrheitsgesellschaft die Bindung nachhaltig. Dieses Zugehörigkeitsgefühl kann als substantieller Bestandteil der Attraktivität begriffen werden. Das selbstbewusste Auftreten und die Sichtbarkeit dieser Zugehörigkeit (insbesondere Bärte und Kopftuch) führen nicht nur zu der beschriebenen Anerkennung, sondern auch zu (extremer) Ablehnung. Diese Ablehnung ist jedoch bereits antizipiert: Ähnlich wie vor einigen Jahrzehnten bei den Punks ist auch bei Salafistinnen und Salafisten bereits vor Eintritt bekannt, dass die sichtbare Zugehörigkeit zur salafistischen Szene in der Mehrheitsgesellschaft – und nicht nur dort – zu offener Ablehnung führen wird. Es ist erwünscht, dass diejenigen, gegen die man sich stellt, der Gruppe gegenüber feindselig eingestellt sind.

Diese drei Aspekte – Gefühl der Autonomie, der Selbstwirksamkeit und der Zugehörigkeit – können als soziale Grundbedürfnisse bzw. Motivationsmotoren verstanden werden. Sie werden besonders intensiv erlebt und sind umso relevanter, wenn zuvor die Gefühle von Fremdbestimmtheit, Ohnmacht und Isolation prägend waren. Insbesondere in sozial benachteiligten Kontexten sind diese negativen Ausgangsbedingungen wahrscheinlich.

Die alltagspraktische Funktion eines Kopftuchs (oder gar einer Burka) weist demnach – bei allen Unterschieden – unglaublich viele Ähnlichkeiten mit dem punkigen Irokesen in den 1970ern auf: Man wird unmittelbar erkannt, erntet skeptische Blicke, offene Ablehnung, tiefe Verachtung und erzeugt Angst. Alle Zutaten für gelungene Rebellion. Sehr schlimm, wenn es unter Zwang geschieht, überaus funktional, wenn man die Öffentlichkeit und die eigenen Eltern provozieren möchte. Emanzipation und selbstbestimmte Abgrenzung können die Motive sein? Es kommt auf den Kontext an: Im Iran oder in SaudiArabien ist eine kopftuchtragende Frau Teil einer anonymen Masse, in Deutschland hingegen

hebt sie sich von dieser durch das Kopftuch deutlich ab. Daher sind die Motive für oder gegen religiöse Radikalisierung je nach Gesellschaft und Zeitgeist ganz unterschiedlich. In der salafistischen Szene gelten strenge Regeln für Frau UND Mann – in traditionellen, kaum religiösen Familien häufig nur für das weibliche Geschlecht. Nicht ohne Grund erleben viele junge Frauen in dieser Jugendbewegung ein höheres Maß an Gleichstellung als in ihren zum Teil resignierten Herkunftsmilieus.

Dass dies kaum jemand wahrhaben möchte, ist ein Beleg dafür, dass wir uns für diese jungen Menschen nicht interessiert haben. Nun ist es eine aufgekeimte internationale Jugendbewegung. Das sind junge Menschen, die – ohne sich zu kennen – Ähnliches tun. Das bedeutet, sie haben gleiche Erfahrungen, Problemstellungen und Bedürfnisse. Viele werden es nicht hören wollen: Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen auf der persönlichen Ebene, aber auch nationale und internationale Entwicklungen spielen zusammen. Musliminnen und Muslime sind Feindbilder geworden. Sich über sie auszulasen, ist selbstverständlich. Das zwingt viele Musliminnen und Muslime in eine defensive Haltung, in der sie klarstellen und zurechtrücken müssen – ein mühsames Geschäft, das einem niemand dankt und bei dieser Gemengelage vielleicht sogar zum Scheitern verurteilt ist. Die anderen, häufig kaum religiösen, aber als solche optisch wahrgenommenen „Fremden“ treibt es in die Offensive. „Wenn schon, denn schon“ oder „Jetzt erst recht!“

Diese Doppelmoral wird gerade von Jugendlichen sehr feinfühlig wahrgenommen. Warum werden europäische Opfer von Terrorakten mehr betrauert als arabisches und/oder afrikanische Opfer? Welche Opfer finden in den Medien Beachtung und welche werden buchstäblich totgeschwiegen?

Vor dem Hintergrund dieser persönlichen Erlebnisse werden dann nationale und globale Ereignisse wahrgenommen. Musliminnen und Muslime sind die Bösen, solange sie kein Buch gegen den Islam schreiben oder wichtige Geschäftspartner sind. In Syrien und dem Irak wird der „Westen“ erst richtig aktiv, als Nichtmusliminnen und -muslime bedroht oder ermordet werden. Das kann man je nach Betrachtungsweise interessengeleitete Politik oder strategielosen Aktionismus nennen, aber man darf sich nicht wundern, wenn das als unmoralisch und unglaubwürdig wahrgenommen wird. Die Welt(politik) steckt in einer Sackgasse.

Der salafistische Gegenentwurf ist denkbar einfach: In der Vergangenheit liegt der Generalschlüssel – eine neue Zukunftsidee gibt es nicht. Allerdings gibt es eine solche nirgendwo. Unsere Visionen sind bestenfalls technologischer Art. Soziale haben auch wir nicht mehr. Nicht einmal zukunftsweisende Jugend- oder Protestbewegungen lassen sich derzeit erkennen. Wir sind aufgeklärte Verwalter von Klimawandel, Wirtschaftskrisen, Konsumterror. Wer diesen Pragmatismus nicht annehmen kann oder will, muss nostalgisch werden. Neo-Puritanismus, Naturreligionen, Esoterik, Bio-Nahrung oder Yoga – alles Ich-bezogene Formen der Sinnsuche. Der Salafismus hat da für Orientierungssuchende eine kollektive Strategie aus einem Guss: Zurück in die Zeit, in der alles vermeintlich gut war, zurück zu den Wurzeln: Klare Regeln, eindeutige Zugehörigkeiten, unhinterfragbare Wahrheiten und gar der sichere Weg zum Paradies. Das sind Dinge, für die es sich – aus der Perspektive vieler Jugendlicher – einzusetzen lohnt. Das gibt eine starke Orientierung und kanalisiert den jugendtypischen Handlungsdrang in eine Richtung: Missionieren, ein göttlicher Auftrag. Wer heute mitmacht, der gehört zur Avantgarde eines sich selbst als progressiv verstehenden globalen Projekts.

Diese fundamentalistische Bewegung hat für die meisten Jugendlichen einen gewissen Bezug zur eigenen Herkunft. Gleichzeitig wird die Religion deutlich strenger praktiziert, als es die eigenen Eltern tun. Und: Die Salafistinnen und Salafisten sprechen deutsch, viele als einzige Muttersprache! Schön war die Zeit, als wir uns noch einreden konnten, diese Ausländer sollen deutsch sprechen lernen und alle Probleme wären gelöst. Wie so häufig sind Konvertiten besonders engagiert, genießen aber auch einen besonderen Stellenwert. In ihnen steckt das größte Provokationspotenzial, wodurch sie für die Öffentlichkeitsarbeit unverzichtbar werden. Zugleich prallt der schräge Integrationsdiskurs an ihnen gänzlich ab. Diese Breitseite ist hausgemacht!

Strenge Kleiderordnung, reglementierte Sexualität und Konsumverzicht – in unserer Vorstellung muss das reines Gift für eine Jugendbewegung sein. Aber Askese und Nostalgie gepaart mit einem selbstbewussten kollektiven Auftreten bedeuten heute Rebellion. Mit einer eigenen Ästhetik und großer Technologieaffinität ist es dann doch keine vollständige Reproduktion des Gewesenen. Es gibt Alltagsrituale und große Events. Auch Islamseminare mit jugendspezifischen Inhalten werden angeboten. Es geht um Orientierung und Anerkennung, nicht um theoretische und theologische Diskurse. Dagegen sehen die großen Islamverbände blass aus: Sie sind Institutionen der Erwachsenen – konventionell, defensiv und langweilig.

Die historisch seltene Konstellation, als junger Mensch mit radikaler Askese und Nostalgie provozieren zu können, bietet einen Resonanzboden für ausgegrenzte Jugendliche, indem nämlich aus der Not eine Tugend wird. Wer nicht teilhaben kann oder sich ausgegrenzt fühlt, gibt nicht viel auf, wenn er sich einer radikalen Gruppe anschließt. Im Gegenteil: Aus dem Gefühl der Ohnmacht wird Selbstbestimmtheit und Stärke. Entsprechend lässt sich vermuten, dass ungleiche Teilhabechancen auf der einen und Islamfeindlichkeit auf der anderen Seite das Provokationspotenzial steigern und dadurch zu einer anhaltenden Attraktivität beitragen werden. Vor diesem Hintergrund spielen sich salafistische Gruppierungen, HoGeSa und PEGIDA die Bälle gegenseitig zu.

Wie Jugend und Provokation auf Dauer zu einer ultrakonservativen Strömung passen, bleibt zu beobachten. Abspaltungen sind wahrscheinlich. Diese kennen wir aus vielen Bewegungen. Wenige werden Terroristen, einige sympathisieren gewaltlos, die meisten bleiben ungefährlich. Die Musliminnen und Muslime innerhalb Europas zu isolieren, war ein zentrales Ziel der internationalen Terrorgruppen. Diese Strategie war bemerkenswert erfolgreich.

Den Nährboden für Radikalisierungsprozesse auszutrocknen, ist eine große Herausforderung. Die Menschen und ihre Religion als Fremdkörper zu betrachten, war eine – wenn auch nicht die einzige – Ursache. Daher müssen zwei Erkenntnisse, die sich bereits in manchen Aussagen hochrangiger Politikerinnen und Politiker ausdrücken, handlungsleitend sein: „Das sind unsere Kinder“ und „Der Islam gehört zu Deutschland“ – in guten wie in schlechten Zeiten.

Weiterführende/vertiefende Literatur:

- Abou-Taam, Marwan: „Die Salafiyya – eine kritische Betrachtung.“ In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Islamismus. Bonn, 2012.
- Ders.: „Die Salafiyya-Bewegung in Deutschland.“ In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Islamismus. Bonn, 2012.
- Bohnsack, Ralf: „Die Ehre des Mannes‘ Orientierungen am tradierten Habitus zwischen Identifikation und Distanz bei Jugendlichen türkischer Herkunft.“ In: Kaul, Margret und Marotzki, Winfried (Hrsg.). Biografische Arbeit. Opladen, 2002: S. 117-141.
- Musharbash, Yassin: „Wie man Propaganda von Dschihadisten (nicht) bekämpfen kann“. Radikale Ansichten (Zeit-Blog), 18.02.2015.
- Nordbruch, Götz. „Unter anderen Umständen wäre mancher Salafist Punker geworden“. Märkische Oderzeitung, 23.06.2014.

7.5 „CALL OF DUTY“ – WESTLICHE FRAMES ZUR REKRUTIERUNG DER JUGEND DURCH DEN „IS“ (Isabell Liebig)

Kriege werden gegenwärtig zunehmend auf eine neue Art und Weise geführt, finden nicht mehr nur auf dem Schlachtfeld, sondern vermehrt in einer virtuellen Realität statt. Relevanz hat dieses Phänomen vor allem in Bezug auf terroristische Anschläge durch derartige Organisationen. Eine dieser Organisationen stellt der sogenannte Islamische Staat dar. Diese Gruppierung vereint die primären Charakteristika, um als Terrororganisation definiert zu werden. Darunter fallen u. a. (1) eine symbolische Opferwahl, (2) die Durchführung von Gewalt durch eine Organisation, (3) die Abwesenheit moralischer Einschränkungen, (4) politische Motivation, (5) die Anwendung von Gewalt, sowie (6) die gezielte Nutzung von Angst und Furcht.

Terroristische Organisationen nutzen die neuen Medien für ihre Zwecke.

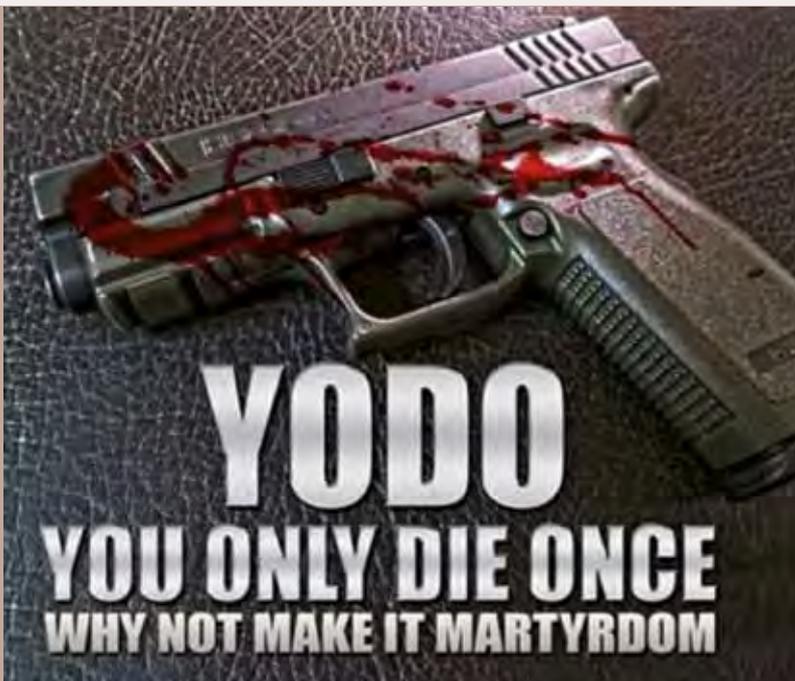
Frames sind kulturell bedingte Interpretations-schemata, die uns alltäglich die Einordnung von Ereignissen erleichtern.

Es existiert jedoch ein entscheidender Aspekt, der die Aktivitäten des sogenannten Islamischen Staats vom Terrorismus, wie er noch im Jahre 2006 von Gabriel Weimann beschrieben wurde, unterscheidet. Terrorismus wandelt sich – hin zu einer neuen, mehr technologieaffinen Form. Immer mehr machen sich terroristische Organisationen – und dabei allen voran der Islamische Staat – vor allem auch neue Medien zunutze. Ein entscheidender Faktor, damit Terrorismus Erfolg mit seinen Aktionen hat, sind und waren immer schon die Medien. Im Jahre 2006 waren terroristische Organisationen wie beispielsweise Al Qaida noch darauf angewiesen, dass die Medien über sie und ihre Taten berichten und ihnen einen Platz im öffentlichen Diskurs verschaffen. „The media are the terrorist’s best friend. The terrorist’s act by itself is nothing, publicity is all.“⁷⁹ Diese Symbiose beider Parteien ist auch heute noch signifikant. Der essentielle Unterschied zu damals ist jedoch, dass terroristische Vereinigungen sich ihre Mediarstellung und On-Screen-Time in der heutigen Zeit selber verschaffen können. Mehr und mehr dienen soziale Netzwerke dazu, terroristische Propaganda zu übermitteln. Vor allem der Islamische Staat, welcher seit 2014 eine Omnipräsenz im Cyberspace hat, nutzt verschiedene Netzwerke wie Facebook, Twitter oder Youtube, um seine Ideologie und Propaganda zu verbreiten, zu rekrutieren und sich zu finanzieren. Besonderes Augenmerk gilt hierbei der Rekrutierung neuer Gefolgsleute. Diese geschieht zunehmend über virtuelle Propagandabilder, welche gespickt sind mit sogenannten westlichen **Frames**.

Der Begriff des Frames wurde von dem Soziologen Ervin Goffman geprägt. Dieser vertrat die Ansicht, dass der Mensch Deutungsrahmen (Frames) benötigt, um das alltägliche Leben meistern zu können. Er geht davon aus, dass unsere Wahrnehmung (politischer) Ereignisse und Themen so ganz wesentlich über eine Einbettung dieser in vorgeprägte (Denk-)Raster geschieht. Frames sind somit Interpretations-schemata, mit deren Hilfe der Mensch die Geschehnisse um sich herum interpretieren und dementsprechend auf diese reagieren kann. Diese Schemata sind durch die jeweils eigene Kultur geprägt. Entsprechend ermöglichen westliche Frames dem Individuum Aspekte der modernen westlichen Kultur, wie Mode, Musik, Politik, Religion, Moral oder Kunst innerhalb der Gesellschaft zu erfassen, zu interpretieren und anschließend gezielt darauf zu reagieren.

Frames zielen also vor allem darauf ab, Menschen anzusprechen, welche eine bestimmte Sozialisation genossen haben oder Teil einer spezifischen Bewegung oder Gruppe sind. Exakt diese Tatsache macht sich der Islamische Staat zunutze – er setzt westliche Frames in seinen Propagandabildern ein, um vor allem junge Menschen westlicher Sozialisation anzusprechen und zu rekrutieren. Diese Strategie soll im Folgenden an zwei Bildern beispielhaft veranschaulicht werden.

⁷⁹ Laqueur, Walter: „The Futility of Terrorism“. In: Harper’s (252), 1976: S. 104.



1. YODO – You Only Die Once

Auf der Abbildung erkennt man eine Waffe ähnlich einer 9 mm Handfeuerwaffe. Diese bildet das zentrale Element des Bildes. Sie liegt auf einem dunklen Untergrund und wird von oben leicht beleuchtet. Die Waffe ist mit Blut beschmiert, wodurch der Eindruck vermittelt wird, dass die Waffe unmittelbar zuvor zum Töten bzw. für eine Gewalttat eingesetzt wurde. Auf dem Bild befindet sich zusätzlich ein Schriftzug auf Englisch: „YODO. You Only Die Once. Why Not Make It Martyrdom“.

Die Verwendung des Slogans „YODO“ weist auf einen gezielten Einsatz eines westlichen Frames hin. Für die Ansprache des Zielpublikums ist zum einen relevant, dass die Adressierung in englischer Sprache erfolgt. Auf diese Weise kann ein größeres Publikum erreicht werden. Von Interesse ist zum anderen das Wort „YODO“, welches in Anlehnung an das jugendkulturell geprägten „YOLO“ eingesetzt wird. „YOLO“ ist ein Akronym und steht für die Phrase „You Only Live Once“, welche die jugendliche Interpretation des Carpe Diem-Motivs darstellt. Jedoch liegt der Fokus hierbei nicht auf edlen Ideen, welche das Leben ausfüllen, sondern vielmehr auf frechen, unkonventionellen Entscheidungen und deren Konsequenzen. Folglich geht es bei „YOLO“ mehr um die gerade existierende Situation, in welcher man eine Chance nutzen sollte, und weniger um eine allgemeine Grundhaltung. Hauptaussage dieses Lebensmottos ist, dass man Gelegenheiten nutzen sollte, ungeachtet der Konsequenzen, denn man lebe schließlich nur einmal.

Betrachtet man nun mit diesem Hintergrundwissen das Bild vom Islamischen Staat, so ist die Aussage hier sehr eindeutig: Man stirbt nur ein einziges Mal, warum seinem Ableben nicht eine besondere Bedeutung zukommen lassen – dem Martyrium? Der Islamische Staat legt demnach seinen Fokus nicht auf das Leben, sondern vielmehr auf die Art und Weise des Sterbens. Mit der YODO-Aussage ruft er offensichtlich dazu auf, zur Märtyrerin/zum Märtyrer zu werden und nach Allahs Willen zu leiden oder gegebenenfalls einen gewaltsamen Tod zu erdulden. Dass hier auf die westliche Jugendsprache angespielt wird, kann nicht als Zufall betrachtet werden. Die heutige junge Generation interpretiert das Wort „YODO“ schneller als ein Außenstehender, welcher das ursprüngliche Wort „YOLO“ nicht kennt. Folglich wurde hier gezielt auf diese Art der Interpretation und der damit einhergehenden Lebensphilosophie abgezielt. Wenn man das Leben als junger Mensch so leben soll, wie man möchte und nach dieser Prämisse lebt, warum dann nicht auch sterben, wie man es will und dem Ableben zudem noch einen Sinn geben? Der hier greifende psychologische Effekt ist tiefgehend. Es werden menschliche Urängste aufgegriffen – die Angst vor dem Tod, dem Sterben per se. Dem jugendlichen Betrachter wird dabei suggeriert, dass er mit seiner Lebenseinstellung dem Sterben einen Sinn verleihen kann – falls er bereit ist, im Namen Allahs zu sterben.

JANNAH ist das arabische Wort für „Paradies“, wie ihn Musliminnen und Muslime und Christinnen und Christen gleichermaßen verwenden.

IS-Propaganda in der Ästhetik von Ego-Shooter-Spielen

2. Call of Duty

Der Kontext dieses zweiten Bildes ergibt sich bei erster Ansicht nur zum Teil. Dass die Männer bewaffnet sind und sich anscheinend im Krieg befinden, lässt sich durch ihre Kleidung und Waffen annehmen. Was jedoch ihr Ziel oder die Intention des Bildes ist, wird erst durch die dazugehörige Bildunterschrift deutlich. Der Text im Bild besagt: „This is our call of Duty and we respawn in **Jannah.**“ Diese Aussage stellt simultan den im Bild existierenden, westlichen Frame dar. Hierdurch werden direkt Menschen angesprochen, die mit dem Textfragment „Call of Duty“ vertraut sind. Die Darstellung bezieht sich auf das aus den USA stammende Ego-Shooter-Spiel „Call of Duty“, welches bekannt dafür ist, Gewaltakte mit besonderer Realitätstreue und Anschaulichkeit erlebbar zu machen.

Der westliche Frame betrifft folglich eine ganz spezifische Gruppe – Gamer. Denn jenen ist dieses Spiel vertraut und sie können unmittelbar erfassen, worum es bei dem Bild geht. Vielmehr noch können sie sich mit der Situation identifizieren. Im Spiel nimmt man eine Rolle ein, in welcher man seine Aufgabe auf Leben und Tod erfüllen muss. Was die Soldaten auf dem Bild also bereit sind zu tun, ist für eine Spielerin oder einen Spieler sofort nachzuvollziehen. Der Begriff „respawn“ bedeutet im Deutschen „erneut starten“. In der Spielewelt wird er verwendet, wenn die Spielfigur stirbt und an einer bestimmten Stelle wieder auftaucht. Somit suggeriert der Islamische Staat mit dem Bild, dass seine Kämpferinnen und Kämpfer nach ihrem Tod im Paradies auferstehen und ein neues Leben beginnen werden.

Die Tatsache, dass der IS hier ein Bild veröffentlicht, welches einen direkten Bezug auf ein amerikanisches Spiel nimmt, zeigt auf, dass die Terrororganisation trotz ihrer propagierten Abneigung gegenüber „der westlichen Kultur“ diese zu ihrem Vorteil zu nutzen bereit ist. Der hier verwendete Frame des Online-Shooter-Spiels wurde gewählt, um Menschen dieser Gamer-Subkultur anzusprechen. Denn eine Person, die sich mit dieser Spiele-Welt nicht auskennt, wird den Zusammenhang von Text und Bild nicht zwingend erfassen. Es wird also deutlich, dass der Islamische Staat es hier gezielt auf eine bestimmte Gruppe abgesehen hat und diese mit der Verwendung eines Spiele-Frames locken will.

Vor allem junge Menschen, die mit dem Spiel groß geworden sind, können sich von einem derartigen Bild angesprochen fühlen. Missionen und Schlachten, wie es sie im Videospiel zu bestehen gilt, finden jedoch keine Entsprechung in der Alltagsrealität von Jugendlichen. Daher mag für manche die Vorstellung, dass man seine Spielfantasie beim Islamischen Staat Wirklichkeit werden lassen könnte, ansprechend sein. Das Perfide hierbei: der Islamische Staat lockt mit dem Angebot, Abenteuer der Videowelt „Call of Duty“ real erleben zu können und – sollte man sterben, als Held im Paradies zu erwachen. Eine negative Konsequenz der eigenen Handlung scheint es nicht zu geben.

Es lässt sich festhalten, dass der Islamische Staat vielfältige Strategien und Rekrutierungsmöglichkeiten einsetzt, um neue Mitglieder anzuwerben. Hierbei finden sich Gründe für eine vereinfachte Rekrutierung bereits in der Machtergreifung durch den Islamischen Staat selbst bzw. in der propagandistischen Vermittlung dieser. Denn dem IS gelingt es zumindest zu Teilen, ein heroisches Bild der Organisation zu entwerfen. Des Weiteren stellt der Islamische Staat eine Organisation dar, welche sich zum größten Teil selbstständig finanzieren kann und dementsprechend in der Lage ist, Strukturen aufzubauen und zu festigen. Besonders diese spezifischen Merkmale sprechen junge Menschen an, welche eventuell mit dem Überangebot unserer Leistungsgesellschaft überfordert sind und sich stattdessen einen geregelten und präzise geplanten Alltag wünschen.



Das Märtyrertum als jugendkulturelle Pose

Das prägnanteste Ergebnis ist jedoch, dass der Islamische Staat gezielt spezifische westliche Frames in seinen Propagandabildern einsetzt, welche den modernen, westlichen Zeitgeist aufgreifen. Hierbei nutzen sie unter anderem die Spiele-Industrie, um sich mit Hilfe von beliebten Computerspielen, wie „Call of Duty“ oder „**Grand Theft Auto**“ der westlichen Jugend anzunähern. Des Weiteren finden sich westliche Einflüsse in Form der Nutzung von Twitter, Facebook oder Youtube wieder. Die Propagandabilder werden mit Hilfe von gezielten Anspielungen auf Selfies, Jugendsprache, Emojis oder Shooter-Spiele produziert und zumeist professionell bearbeitet und an spezifische Adressaten gerichtet, die einer bestimmten Altersgruppe oder sozialen Bewegung angehören. Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass nicht der gesamte Propagandaapparat des Islamischen Staats mit westlichen Frames arbeitet. Vielmehr besteht eine klare Differenz zwischen Propagandabildern, die einerseits zur Rekrutierung genutzt werden und andererseits denjenigen, die gezielt zur Abschreckung dienen.

Grand Theft Auto ist eine Computerspielserie, in der Spielerinnen und Spieler die Rolle eines aufstrebenden Kriminellen in einer amerikanischen Großstadt einnehmen.

Weiterführende/vertiefende Literatur:

- El Difraoui, Asiem: „Jihad.de, Jihadistische Online-Propaganda: Empfehlungen für Gegenmaßnahmen in Deutschland“. Berlin, 2012. Online unter: www.swp-berlin.org/fileadmin/contents/products/studien/2012_S05_dfr.pdf; letzter Zugriff am 29.02.2016.
- Müller, Jochen: „Von Erlaubtem und Verbotenem: Islam, Islamismus und Jihadismus in den Medien“. Islamismus-Dossier der bpb (10/2007), online unter: www.bpb.de/politik/extremismus/islamismus/36407/medien, letzter Zugriff am 29.02.2016.

Bildquelle:

- www.theguardian.com/world/2014/jun/23/who-behind-isis-propaganda-operation-iraq
- www.huffingtonpost.com/joseph-v-micallef/the-islamic-state-one-yea_b_7684358.html

Handlungsstrategien für Lehrkräfte



Handlungsstrategien für Lehrkräfte

Welche Schlüsse können aus den hier dargestellten Fakten, Hintergründen und Zusammenhängen für die pädagogische Praxis gezogen werden? Die Handlungsstrategien sollten sich sowohl auf der Ebene der Schulentwicklung entfalten, als auch auf die persönlichen Einstellungen und Kompetenzen der einzelnen Lehrkräfte zielen. Dies bedeutet nicht zuletzt auch eine Reflexion der eigenen Position. Im folgenden Kapitel wird unter anderem folgenden Fragen nachgegangen:

Wie kann man gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit im Allgemeinen und antimuslimischem Rassismus im Besonderen in der Schule begegnen? Mit welchen Maßnahmen kann auf Schulentwicklungsebene ein professioneller Umgang mit Rassismus implementiert werden? Wie kann man demokratische Haltungen bei Jugendlichen fördern? Über welche Inhalte kann man mit den Jugendlichen selbst direkt ins Gespräch kommen?

8.1 RASSISMUSKRITISCHE ANSÄTZE IN DER PÄDAGOGIK

(Andreas Foitzik)

HORIZONTALE DIFFERENZEN beschreiben unterschiedliche Lebenserfahrungen und -hintergründe, die gewissermaßen auf gleicher Ebene nebeneinander stehen. Vertikale Differenzansätze thematisieren dagegen, dass mit diesen unterschiedlichen Erfahrungen auch unterschiedlich machtvolle Positionen in der Gesellschaft verbunden sind.

Für Schulen in der Migrationsgesellschaft ist es eine alltägliche Herausforderung, den unterschiedlichen Lebensgeschichten der einzelnen Jugendlichen in zunehmend heterogenen Lerngruppen gerecht zu werden, ohne sicher zu sein, sie verstehen zu können. Dies erfordert professionelle Reflexions- und Handlungskompetenzen. Viele interkulturelle Ansätze thematisieren eher **horizontale Differenzen**. So werden Probleme im Schulalltag schnell mit Hinweis auf die Kultur der „anderen“ erklärt. Dies greift auch auf der „horizontal“ gedachten Differenzebene zu kurz, weil neben Kultur zumindest auch die Migration, soziale Lage und andere Aspekte von Heterogenität in den Blick genommen werden müssen. Besonders aber bleiben damit „vertikale“ Differenzen unberücksichtigt, obwohl sie den Lebensalltag der Lernenden und Lehrenden und genauso auch den Schullalltag stark prägen.

Das hier vorgestellte „Brillenmodell“ soll zu einem multiperspektivischen Blick beitragen. Jede einzelne Perspektive für sich – auch die „Rassismusbrille“ – wird der konkreten Handlungssituation nicht gerecht. Nur in der Gesamtschau aller Perspektiven kann sich ein differenzierter Blick auf das Individuum ergeben.

Der **Blick auf die kulturelle Differenz** kann fruchtbar sein, wenn ich damit nicht vorgefertigte Bilder über „andere“ reproduziere, sondern die Sozialisationsbedingungen und -erfahrungen einer konkreten Gruppe beschreibe. Was gilt in dieser Gruppe als „normal“? Womit setzen sich alle Mitglieder gleichermaßen auseinander? Auf welche kollektiven Bilder (z. B. von Familie oder Schule) und Ideen greifen sie zurück, wenn sie das eigene Handeln und die Welt um sich erklären?

Im Alltagsverständnis vieler Pädagoginnen und Pädagogen wird Kultur sehr stark auf nationale Kulturen reduziert. Doch kann man auf dieser Ebene überhaupt sinnvolle Aussagen über Kulturen machen? Wie ist die Stellung der Frau in DER deutschen Familie? Wie erziehen DIE Deutschen ihre Kinder? Das vorherrschende Bild kultureller Differenz suggeriert, dass sich alle Mitglieder einer kulturellen Gruppe in bestimmten Umgangsweisen (z. B. Pünktlichkeit, Geschlechterrolle etc.) gleichen und anderen ebenso homogenen Gruppen gegenüberstehen. Doch die Unterschiede innerhalb jeder Gruppe sind größer als die Unterschiede zwischen den Gruppen. Wissen über kulturelle Differenzen führt daher nie zu der Gewissheit „So sind DIE ...“, sondern kann allenfalls anregen zu fragen, ob ein bestimmtes Verhalten auch mit unterschiedlichen kulturellen Prägungen und Selbstbildern zu tun haben kann.

Die Perspektive mit der „**Migrationsbrille**“ auf die jeweiligen familiären und persönlichen Bewältigungsformen der Migration eröffnet den Blick auf erbrachte Leistungen und Ressourcen. Migration verändert die Lebenssituation grundlegend. Die Grundsicherheit des Alltagshandelns kann in manchen Bereichen verloren gehen. Soziale Netze fallen weg oder verändern sich. Mitgebrachte Generationen- und Geschlechterrollen kommen in Bewegung: So kann sein, dass eine Frau schneller als ihr Mann oder die Kinder schneller als die Eltern am gesellschaftlichen Leben teilnimmt. Das tägliche Erleben, nicht selbstverständlich dazuzugehören, macht verletzlich und wird je nach Lebenssituation und Persönlichkeit unterschiedlich verarbeitet. Vielen gelingt es, mit dieser Herausforderung souverän umzugehen. Andere ziehen sich aus Unsicherheit eher in die eigene ethnische Gruppe zurück.

Ein wichtiges Korrektiv für den Blick mit der „Kulturbrille“, ist die Berücksichtigung der sozialen Lage der Person. Viele Phänomene, die unter Umständen auch von den Migrantinnen und Migranten selbst kulturell gedeutet werden, erklären sich vielmehr aus mangelnder beruflicher und sozialer Teilhabe. Der Griff zur „**Sozialmilieubrille**“ kann soziale Differenzen sichtbar machen und so beispielsweise helfen, traditionelle Werteeinstellungen zu erklären, ohne dies auf Religion oder nationale Herkunft zurückzuführen.

Die „**Subjektbrille**“ nimmt die individuelle Geschichte in den Blick, die jeweiligen ganz persönlichen Erfahrungen und deren Verarbeitung, die individuellen Wünsche und Bedürfnisse. Es kann hilfreich sein, sich daran zu erinnern, dass nicht jedes Verhalten eines Jugendlichen mit Migrationshintergrund sich aus diesem oder jenem „Hintergrund“ erklärt. Die verschiedenen „Hintergrund“-Brillen verstellen auch den Blick auf entwicklungspsychologische Banalitäten. Was wir bei einem einheimischen Jugendlichen als pubertäres Verhalten wahrnehmen, wird bei einem Jungen aus einer Familie mit Migrationshintergrund schnell (inter)kulturell erklärt. Aber auch diese subjektive Perspektive wird dem Gegenüber nicht gerecht, wenn es nicht gelingt, in der jeweiligen Biografie auch die anderen Erfahrungsdimensionen wahrzunehmen. So ist beispielsweise das Thema Pubertät kein universelles, sondern immer auch durch das jeweilige Sozialmilieu geprägt. Ein Jugendlicher aus einem Arbeitermilieu hat andere Ausdrucksformen als ein Jugendlicher in einer bildungs-bürgerlichen Familie (Sozialmilieubrille). In Lebenswelten von Minderheiten spielt die Familie als Schutzraum eine besondere Rolle (Migrationsbrille). Dies wird auch den jeweiligen Umgang mit Pubertät von Kindern und Eltern bestimmen, insbesondere wenn die Kinder erleben, dass die Familie aufgrund ihrer Zugehörigkeit ausgegrenzt ist (Rassismusbrille).

Wenn eine Schülerin ein Kopftuch trägt, so kann es sein, dass das Kopftuch als Möglichkeit getragen wird, die eigenen Vorstellungen von Beruf, Bildung, Teilnahme am gesellschaftlichen Leben gegenüber den Eltern durchzusetzen, weil diese so mehr Vertrauen haben und dann mehr Bewegungsraum zulassen (Subjektbrille). Möglicherweise dient das Kopftuch aber auch als bewusstes Bindeglied zur Elterngeneration, deren Lebensleistung damit gewürdigt wird (Migrationsbrille). Vielleicht ist das Kopftuch ein unverzichtbarer Bestandteil der weiblichen, islamischen Identität (Kulturbrille). Schließlich kann das Kopftuch auch eine bewusste Reaktion auf die antiislamische Stimmung sein, eher ein Ausdruck der eigenen Selbstbehauptung als ein inhaltliches Symbol (Rassismusbrille).

Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über mögliche Perspektiven, aus denen jeweils spezifische Reflexions- und Handlungskompetenzen erwachsen können. Sie erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Letztendlich ist immer der Blick auf das Individuum entscheidend, bei dem kultureller, religiöser und auch sozialer Hintergrund miteinzubeziehen sind. Auch weitere Heterogenitätsaspekte wie beispielsweise Gender, Familienstatus, Mehrsprachigkeit, individueller Entwicklungsstand usw. sollten mithinzugezogen werden.

Das Kopftuch als bewusste Entscheidung

HANDLUNGSSTRATEGIEN FÜR LEHRKRÄFTE

Perspektive	Reflexionskompetenzen	Handlungskompetenzen
Kultur	<ul style="list-style-type: none"> ... unterscheiden, ob die Kategorie Kultur tatsächlich eine Rolle spielt, oder nur als Spielfeld genutzt wird ... Pauschalisierungen erkennen 	<ul style="list-style-type: none"> ... darüber auf einer Metaebene ins Gespräch kommen ... Pauschalisierungen aufdecken ... differenzierende Sprache entwickeln
Migration	<ul style="list-style-type: none"> ... Migrationsthemen von Kulturthemen unterscheiden 	<ul style="list-style-type: none"> ... Räume gestalten, in der vielfältige Zugehörigkeiten als Normalität erlebbar sind ... Unterrichts- und Lernmaterialien demensprechend sichten und einsetzen ... Lernmaterialien gestalten, die vielfältige Zugehörigkeiten abbilden
Sozialmilieu	<ul style="list-style-type: none"> ... Sozialmilieu von Kultur bzw. Religion unterscheiden ... eigene Bilder und Zuschreibungen und Erwartungen überdenken 	<ul style="list-style-type: none"> ... diese Reflexion bei der Bewertung von Schülerleistungen
Rassismus	<ul style="list-style-type: none"> ... eigene Verstrickungen wahrnehmen ... Rassismus erkennen ... Rassismuserfahrungen anerkennen 	<ul style="list-style-type: none"> ... zuhören ... Rassismus benennen ... sich gegen Rassismus positionieren ... Jugendlichen unterstützen, sich mit diesen Rassismuserfahrungen auseinanderzusetzen
Subjekt/ Individuum	<ul style="list-style-type: none"> ... individuelle Handlungsgründe als Auseinandersetzung mit den jeweiligen gesellschaftlichen Realitäten anerkennen ... weitere Perspektiven miteinbeziehen (z. B. Gender) 	<ul style="list-style-type: none"> ... zuhören ... individuelles Begleiten und Beraten ...

Dabei spielt auch eine Rolle, wen die Kinder und Jugendlichen als Gegenüber wahrnehmen. Daher ist es für die Reflexion von Handlungssituationen wichtig, die jeweiligen Hintergründe und gesellschaftlichen Positionen der Fachkraft einzubeziehen. Analog zu den Brillen könnten entsprechende Spiegel die eigene relativ privilegierte soziale Position, die eigenen kulturellen und nationalen Prägungen und Verstrickungen sichtbar machen. Dies gilt für alle Lehrkräfte, insbesondere aber für Mitglieder der „kulturellen“ Mehrheit, die es gewohnt sind, eigene Prägungen als „normal“ zu betrachten und nicht zu hinterfragen.

Umgang mit Rassismuserfahrungen als Aufgabe der Schule

Rassismuskritisches pädagogisches Handeln konzentriert sich auf zweierlei:

- Verhindern, dass Kinder und Jugendliche neue Rassismuserfahrungen machen
- Ermöglichen, dass sie diese Erfahrungen einordnen können und ihnen gegenüber handlungsfähig werden

Methodisch könnte man von einem Dreischritt sprechen:

1. Die Rassismuserfahrungen hören, wahrnehmen und erkennen
2. Innehalten, die eigenen Bilder und Interpretationen prüfen und sich des eigenen pädagogischen Auftrages erinnern
3. Den Jugendlichen Angebote machen, sich mit der Situation kognitiv und emotional auseinanderzusetzen und nach individuellen oder gemeinsamen Handlungsstrategien suchen. Dies geschieht sowohl situativ, als auch durch das Schaffen von pädagogischen Räumen.

Die Bedeutung des Zuhörens

Um Rassismuserfahrungen der Jugendlichen anerkennen zu können, müssen wir bewusst Räume schaffen, die den gewöhnlichen Schulablauf unterbrechen. Um jemanden anerkennen zu können, muss ich sie/ihn erkennen, also wahrnehmen. Das vielleicht unmittelbarste Mittel dafür ist das **aufmerksame und achtsame Zuhören**, bei dem man die Perspektive des Gegenübers erfahren und etwas über die individuelle Lebenssituation und individuelle Handlungsgründe erfahren kann. Im Anschluss ist es ratsam, all dies den eigenen Bildern und Interpretationen gegenüberzustellen. Die Lernenden erhalten so einen Raum, über den sie verfügen können. Sie machen die Erfahrung, als Subjekt gehört zu werden und können sich mit der eigenen Situation auseinandersetzen ohne mit ihren Erfahrungen in Frage gestellt oder gar bewertet zu werden.

Der größte Feind des Zuhörens sind Alltagshektik und genormte pädagogische Abläufe. Zuhören braucht Freiräume, die sich manchmal, aber nicht immer von selbst einstellen. Im Alltag sind diese Situationen schwer herzustellen, da es meist einen vorübergehenden Ausstieg aus der Alltagsinteraktion voraussetzt. Manchmal „passieren“ solche Situationen auch unerwartet und informell. Es kommt darauf an, sie wahrzunehmen und dann gegebenenfalls Prioritäten zu verschieben und den sich bietenden Raum zu nutzen.

Geschützte Räume zur Thematisierung von Rassismuserfahrung lassen sich auch bewusst herstellen. So können im pädagogischen Konzept der Schule derartige institutionalisierte Gespräche vorgesehen werden, in denen jenseits des pädagogischen Alltags die Erfahrung der/s Jugendlichen im Mittelpunkt stehen. Da wir nicht davon ausgehen können, dass Lernende von sich aus Rassismuserfahrungen thematisieren, braucht es Räume, in denen sie ihre Erfahrungen bearbeiten können. Diese Räume sind als ein Ort des Vertrauens und des gegenseitigen Respekts zu gestalten. Im Sinne des **Empowerment**ansatzes werden die Äußerungen der Lernenden nicht in Frage gestellt oder relativiert. Die Schülerinnen und Schüler können sich gegenseitig ermutigen und ihre eigene Stärke erkennen. In öffentlichen Präsentationen machen sie die Erfahrung, dass ihre Erfahrungen gesellschaftlich relevant sind.

Selbstreflexion

Aufgrund der kaum vorhandenen Kommunikationskultur zu Ausgrenzungserfahrungen können Lehrende sich nicht nur auf ihre Intuition und ihren „gesunden Menschenverstand“ verlassen. Annita Kalpaka (2006) verweist auf die besondere Bedeutung der Reflexion in der pädagogischen Arbeit mit Gruppen, die von Heterogenität und Machtunterschieden geprägt sind – sowohl innerhalb der Gruppen, als auch im Verhältnis zu den pädagogisch Handelnden. Diese Reflexion bezieht sich auf die eigenen Bilder und Interessen sowie den institutionellen wie gesellschaftlichen Rahmen.

Folgende Fragen können u. a. zu einer zielführenden Selbstreflexion beitragen:

- Welche Bilder lösen bestimmte Aussagen (z. B. ethnisierende Äußerungen) oder ein bestimmtes Äußeres (z. B. Kopftuch) in mir aus?
- Welche allgemeinen Diskurse (z. B. „Sprache ist der Königsweg zur Integration“) spielen in der Handlungssituation eine Rolle?
- Welchen gesellschaftlichen Erwartungen sehe ich mich gegenüber (z. B. Schülerinnen und Schüler für den Ausbildungsmarkt passend zu machen)?
- Innerhalb welcher rechtlicher und institutioneller Rahmenbedingungen bewege ich mich und welche pädagogischen Handlungsmöglichkeiten habe ich innerhalb derselben?

Wesentlich scheint insbesondere in emotional aufgeladenen Situationen das Bewusstsein, dass es beim pädagogischen Handeln um die Erweiterung der Handlungsspielräume der Schülerinnen und Schüler geht.

Zuhören meint hier das bewusste Wahrnehmen des Erzählten ohne zu kommentieren, ohne zu belehren, ohne Ratschläge zu erteilen. Es handelt sich hier um eine eigenständige Tätigkeit.

EMPOWERMENT bedeutet Selbstermächtigung. Im pädagogischen Bereich sind damit Konzepte beschrieben, die Jugendlichen Räume öffnen, ihre Interessen selbstbestimmt und eigenmächtig zu vertreten.

Gemeinsam Handeln

Die Haltung der pädagogisch Handelnden kann mit: „Ich respektiere dich in deiner Person, interessiere mich für deine Handlungsgründe, teile jedoch nicht alle deine Auffassungen“ beschrieben werden. Dies schließt ein, in bestimmten Situationen auch eine klare Position zu beziehen, Grenzen zu setzen, beispielsweise in Bezug auf diskriminierende und verletzende Äußerungen von Schülerinnen und Schülern. Wenn Lehrende Lernende, die Ausgrenzungserfahrungen machen, bei einer produktiven Auseinandersetzung mit denselben unterstützen möchten, ist eine klare, offene Positionierung gegen Rassismus eine wichtige Voraussetzung. Dies zeigt sich nicht in einem Aktionismus ohne Auftrag der Schülerinnen und Schüler, sondern in einer selbstverständlichen und unaufgeregten Haltung.

Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen ist es zum einen, Rahmenbedingungen zu schaffen, die eine Entscheidungsfindung und eine anschließende konstruktive Handlung möglich machen. Dabei sollten die Schülerinnen und Schüler darin unterstützt werden, eigene Entscheidungen zu treffen und selbst zu entscheiden, ob und wie sie aktiv werden möchten.

Rassismuskritische Empfehlungen anhand konkreter Beispiele

• Rassismuserfahrungen, die Lernende in der Schule machen

Beispiel 1: Ein Schüler berichtet seinem Klassenlehrer, dass er von einem Fachlehrer eine schlechte mündliche Note bekommen habe. Er ist sicher, dass das damit zusammenhängt, dass der „keine Russen leiden könne“. Der Klassenlehrer schätzt seinen Kollegen nicht als „ausländerfeindlich“ ein. Er weiß aber auch, wie „allergisch“ seine Kolleginnen und Kollegen auf solche Rassismuskritiken reagieren. Wenn er den Vorwurf des Jugendlichen ernst nimmt und seiner Bitte nach Unterstützung nachkommt, läuft er Gefahr, sich im Kollegium ebenfalls ins Abseits zu stellen.

- Nehmen Sie sich Zeit und reden ausführlich mit dem Jugendlichen. Interessieren Sie sich für seine Gründe, diesen Vorwurf zu erheben, ohne seine Wahrnehmung in Frage zu stellen oder zu relativieren. Helfen Sie ihm, die Wahrnehmung im Gespräch gut begründen zu können. Überlegen Sie mit ihm gemeinsam, was Sie in der konkreten Situation für ihn tun können.
- Wenn er das will, suchen Sie das Gespräch mit dem Lehrer und werben für einen professionellen Umgang mit den Lebenserfahrungen des Jugendlichen. Dabei geht es nicht darum, ihn des Rassismus zu „überführen“. Es geht um eine Sensibilität für die möglichen – auch ungewollten – rassistischen Effekte des eigenen Handelns angesichts der Verwobenheit des eigenen Handelns in eine rassistisch strukturierte Gesellschaft. Werben Sie darum, sich der daraus erwachsenden Verantwortung zu stellen.

Beispiel 2: Eine Lehrerin bekommt in der Pause mit, wie eine Gruppe Schüler einen Mitschüler mit in ihren Augen rassistischen Begriffen beschimpft. Als sie eingreift, kontern die Schüler, dass dies doch nur Spaß sei und bei ihnen so üblich ist. Auf Nachfrage zuckt der betroffene Schüler ausweichend mit den Achseln.

- Machen Sie auf klare aber wenig dramatische Weise klar, dass Sie nicht dulden, dass diskriminierende Begriffe in der Schule benutzt werden.
- Suchen Sie das Einzelgespräch mit dem betroffenen Schüler und signalisieren ihm, dass sie ihn unterstützen, wenn er das wünscht.
- Da Sie wissen, dass es aber auch durchaus Begriffe und ironisierende Sprachpraxen gibt, mit denen man mit Sprachregelungen nicht angemessen umgehen kann, thematisieren Sie dieses Thema in allgemeiner Form (über einen Film oder einen Text) in der Klasse.

► Vielleicht ist es auch möglich, mit der Klasse, oder einem Teil der Klasse Regeln zu erarbeiten, die den Unterschied zwischen einem spielerischen Umgang mit ethnischen Zuschreibungen und rassistischen Abwertungen markieren.

• **Rassismuserfahrungen, die Schülerinnen und Schüler im Übergang zur Ausbildung machen**

Beispiel 3: Ein Schüler argumentiert im Rahmen der Berufsorientierung, dass er aufgrund seiner Herkunft ohnehin keine Chance hätte, eine Stelle zu finden. „Warum soll ich mich anstrengen? Ich bekomme ja doch nur Hartz IV“.

► Auch wenn ihre spontane Reaktion ist, dass der Schüler hier nur seine eigene Unmotiviertheit elegant begründen will, nutzen Sie diese Äußerung um struktureller Diskriminierung, die durch verschiedene Studien belegt ist, zu thematisieren. Fragen Sie nach, auf welcher Erfahrung diese Aussage beruht.

► Bieten Sie an, gemeinsam mit ihm oder auch mit anderen Schülerinnen und Schülern in der Klasse dieses Wissen zu überprüfen und erweitern. Überlegen Sie mit ihm Strategien im Umgang mit der Realität der strukturellen Diskriminierung.

Beispiel 4: Eine Schülerin, die Kopftuch trägt, will gerne eine Lehre als Bankkauffrau machen. Die für die Berufsorientierung zuständige Lehrerin weiß, dass dies sehr schwierig wird.

► Setzen Sie sich an diesem Punkt mit den eigenen Bildern auseinander, die das eigene Handeln beeinflussen. Sie wissen, dass die Jugendliche den „naheliegenden“ Rat, das Kopftuch abzulegen, schon von Kolleginnen und Kollegin gehört hat, die im Kopftuch ohnehin ein Symbol für erzwungene Anpassung an vorgegebene religiöse und patriarchale Normen sehen.

► Reflektieren Sie ihren Auftrag. Wie können Sie dazu beitragen, die Handlungsspielräume der Schülerin zu erweitern?

► Signalisieren Sie der Schülerin: Ich weiß nicht, was für dich der beste Weg ist. Ich kann dir helfen, eine gute Entscheidung zu treffen und mit dir zusammen danach die nächsten Schritte überlegen. Verschleiern Sie nicht, dass sie mit dem Kopftuch Schwierigkeiten haben wird, eine Lehrstelle zu finden und sprechen Sie verschiedene Optionen an. Sie distanzieren sich deutlich gegenüber dem bestehenden faktisch diskriminierenden Kopftuchverbot in manchen Berufsgruppen und geben der Jugendlichen den Raum, sich über ihre Lebenssituation, ihre Wünsche und Ziele klarer zu werden.

• **Rassismuserfahrungen, die Jugendliche in die Schule mitbringen**

Beispiel 5: Auf der Klassenfahrt kommt die Lehrerin mit zwei schwarzen Schülern in ihrer Klasse ins Gespräch. Sie berichten, dass es eine Disco gibt, in der sie regelmäßig abgewiesen werden. Offiziell wegen ihrer Kleidung, da aber andere „einheimische“ Jugendliche mit der gleichen Kleidung reinkommen, sei klar, dass es wegen ihrer Herkunft ist.

► Ermutigen Sie die Schüler, dass Sie im Recht sind und einen Anspruch auf den Zutritt in die Diskothek haben.

Seit 2006 gibt es das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG). Wäre der Vorwurf der Jugendlichen zu beweisen, wäre das Vorgehen der Türsteher strafrechtlich relevant.

► Überlegen Sie gemeinsam mit den Schülern, welches Vorgehen möglich ist. Dies könnte das Einschalten offizieller Stellen oder der Presse sein. In manchen Städten gibt es inzwischen auch Antidiskriminierungsbüros, die in solchen Fällen eingeschaltet werden können.

► Überlegen Sie mit den betroffenen Schülern, ob dies auch ein Thema für die Klasse sein könnte. So machen die Jugendlichen die Erfahrung, sich gegen erlittenes Unrecht wehren zu können und erleben dabei auch die Solidarität der Lehrerinnen und Lehrer und ihrer Peergruppe.

Beispiel 6: Eine Schülerin, die mit dem Duldungsstatus lebt, kommt nach dem Unterricht auf die Lehrerin zu und erzählt, dass sie und ihre Familie aktuell große Angst haben vor einer plötzlichen Abschiebung, da sie als Roma im Herkunftsland mit weiteren Diskriminierungen zu rechnen haben. Die Mitschülerinnen und Mitschüler sind ebenfalls besorgt, ihre Freundin zu verlieren. Die Lehrerin weiß, dass es rechtlich und politisch wenige Chancen gibt, diese Abschiebung zu verhindern.

- Bieten Sie den Jugendlichen und ihren Familien Unterstützung an, und vermitteln Sie Kontakte zu fachkundigen Stellen. Nehmen Sie damit Ihre Fürsorgepflicht wahr. Eine Abschiebung kann für sie traumatische Wirkungen haben. Und bedeutet oft den Bruch im Bildungsweg der Kinder.
- Dabei achten Sie darauf, nicht über die Köpfe der Betroffenen hinweg zu handeln.
- Wenn diese das wünschen, unterstützen Sie die Peergruppe der von Abschiebung bedrohten Kinder und Jugendlichen und schaffen Räume, in denen diese sich aktiv gegen die Abschiebung einsetzen können. Auch für die nicht selbst Betroffenen ist die Erfahrung der Abschiebung einer Freundin oder eines Klassenkameraden unverstänlich und bedrohlich. Es geht somit auch darum, der Ohnmachtserfahrung der Kinder etwas entgegen zu setzen. Für die Betroffenen ist es ein großer Unterschied, ob sie Solidarität und Empörung oder Gleichgültigkeit erfahren.⁸⁰

Rassismuskritische Standards für die Institution Schule

Die Entwicklung einer rassismuskritischen Praxis kann nicht allein dem Engagement einzelner Lehrkräfte überlassen werden. Es ist eine institutionelle Aufgabe von Schulen, Standards zu erarbeiten, wie Rassismuserfahrungen von Schülerinnen und Schülern vorgebeugt und begegnet werden kann. Die folgenden Standards beziehen sich zum einen direkt auf den Umgang mit Rassismuserfahrungen, aber auch auf Schlüsselprozesse, die so gestaltet werden, dass Schülerinnen und Schüler und ihre Familien nach Möglichkeit keine neuen Rassismuserfahrungen machen. Die hier aufgelisteten Beispiele stellen Möglichkeiten dar und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

1. Die Schule nutzt die Vorgaben der Bildungspläne, die den Schülerinnen und Schülern die Aneignung eines differenzierten Wissens über historische Formen wie aktuelle Ausprägungen des Rassismus und die Geschichte des Widerstands dagegen sowie die Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten ermöglichen. Die unter der Leitperspektive Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt der Bildungspläne 2016 (BW) ausgewiesenen Kompetenzen bieten hierfür eine gute Orientierung.
2. Umgang mit Rassismuskritik: Jeder Vorwurf einer/s Lernenden, von einer Lehrkraft aufgrund der zugeschriebenen Herkunft benachteiligt worden zu sein, wird ernst genommen und bearbeitet. Dafür gibt es ein allen bekanntes Vorgehen. Gleichzeitig werden den betroffenen Kolleginnen und Kollegen die Möglichkeiten gegeben, die damit verbundenen Emotionen so klären zu können, dass eine professionelle Arbeit gesichert ist.

Vgl. dazu den Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2013 zur interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule.

Es geht um die Weiterentwicklung der Schulkultur. Dies wird nur gelingen, wenn die Schulleitung dies zu einer Aufgabe macht und dabei das Kollegium und vor allem auch die Schulsozialarbeit und andere Partner der Schule mitnimmt.

⁸⁰ Siehe auch den Aufruf „Pädagog/-innen gegen die Abschiebung von Roma in den Kosovo“, online unter: www.aufruf-gegen-abschiebung.de; letzter Zugriff 15.04.2016.

3. Vermeidung von Verletzung durch Sprache: Die Schule arbeitet daran, die Schülerinnen und Schüler vor neuen Verletzungen durch abwertende Begriffe zu schützen. So werden mit den Kindern und Jugendlichen Regeln erarbeitet, die rassistische Begriffe sanktionieren. Allerdings können mit solchen Sprachregelungen nur eindeutig rassistische Begriffe geächtet werden. In vielen Fällen ist eine bewusste Spracharbeit wichtiger als Sprachverbote.
4. Vermeidung von Gruppenkonstruktionen: Die Einrichtung reflektiert die eigene Sprachpraxis. Die Benennung von Gruppen, wie zum Beispiel „Menschen mit Migrationshintergrund“ suggeriert, dass man über diese Gesamtgruppe sinnvolle Aussagen machen kann. Sie werden nicht als Einzelpersonen wahrgenommen, sondern als Gruppe, oft auch als Problemgruppen. Gleichzeitig gibt es kaum gelingende Benennungen von Gruppen, über die in diesem Kontext gesprochen wird. Die Einrichtung prüft, wann es überhaupt sachlich angemessen ist, Aussagen über Gruppen zu machen, oder diese statistisch zu erfassen. Sprache darf sich ihrer selbst nicht sicher sein. Sie darf Zugehörigkeiten nicht festschreiben, sondern sollte die Grenzen fließend halten.
5. Die Schule setzt sich bewusst mit dem Schlüsselprozess der Sprachmittlung in Elterngesprächen auseinander und entwickelt eine Haltung, die den Eltern signalisiert: „Nicht Du bist das Problem, sondern wir lösen gemeinsam die Aufgabe, uns zu verständigen“. Die Abläufe der Sprachmittlung werden geregelt, Lehrerinnen und Lehrer werden in der Durchführung von Gesprächen mit Dolmetscherinnen und Dolmetschern geschult.⁸¹
6. Für die Beteiligung der Eltern, z. B. bei einem Schulfest, werden für die Eltern mit Migrationshintergrund andere Möglichkeiten gesucht, sich einzubringen, als Pizza, Börek und Cevapcici anzubieten. Allerdings wird es akzeptiert, wenn diese Eltern das so wollen, weil es unter Umständen der sicherste Boden ist, auf dem sie sich auf unsicherem Gelände bewegen.⁸²
7. Die Schule organisiert für die Lehrerinnen und Lehrer angemessene Fortbildungen, Coaching- oder Supervisionsformate, in denen sie sich theoretisch mit Rassismus und der eigenen Verstrickung auseinandersetzen und auch das eigene Handeln reflektieren. Sie stellt ein Team von besonders qualifizierten Lehrkräften zusammen, die andere Kolleginnen und Kollegen in schwierigen Situationen beraten und unterstützen (Diversity Expertinnen und Experten).
8. Die Schule versucht ihren Einfluss geltend zu machen, dass gezielt Lehrkräfte eingestellt werden, die nicht aus der Mehrheitsgesellschaft kommen und zielt damit auf eine Repräsentation der Schülerschaft im Kollegium.
9. Die Schule ist sich bewusst, dass es auch innerhalb eines heterogenen Kollegiums zu rassistischen Zuschreibungen kommen kann. Das Kollegium verständigt sich auf eine Kultur der gegenseitigen Achtsamkeit und offenen Auseinandersetzung.
10. Die Schule benennt eine/n Antidiskriminierungsbeauftragte/n und kooperiert mit bestehenden unabhängigen Antidiskriminierungsstellen, die in Einzelfällen eine fachkundige Unterstützung leisten und zur Vernetzung der Aktivitäten im Sozialraum beitragen können. Dort, wo sie noch nicht vorhanden sind, beteiligen sie sich am Aufbau von unabhängigen Ombudsstellen.

In der gemeinsamen Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz für Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt wird ausdrücklich die Wichtigkeit hervorgehoben, die verschiedenen Dimensionen von Vielfalt im Blick zu haben. Dies ist für einen differenzierten Blick auf das Individuum maßgeblich. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015
Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015)

⁸¹ Altan, Melahat und Foitzik, Andreas und Golz, Jutta: „Eine Frage der Haltung“. Eltern(bildungs)arbeit in der Migrationsgesellschaft. Eine praxisorientierte Reflexionshilfe. Aktion Jugendschutz Baden-Württemberg. Stuttgart, 2009.

⁸² Vgl. ebd.

Der Artikel basiert auf Textbausteinen aus Andreas Foitziks Broschüre „Thema Jugend Kompakt. Erfahrungen mit Rassismus im pädagogischen Alltag. Eine Einführung zum Thema Rassismus für Fachkräfte in Jugendhilfe und Schule.“ Katholische Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz NW e. V., Münster, 2015; www.thema-jugend.de

Weiterführende/vertiefende Literatur:

- Fereidooni, Karim und Masumi, Mona: „Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern“. APuZ (Jg. 65. Nr. 40). 2015: S. 38-45.
- Foitzik, Andreas: „Kompaktwissen Interkulturelle Kompetenz“. Aktion Jugendschutz Baden-Württemberg. Stuttgart, 2013.
- Mendel, Meron: „Das Kind beim Namen nennen? Rassismussensible Sprache in der Bildungsarbeit“. AUSSERSCHULISCHE BILDUNG (3/2015), S. 12-17. Online unter: www.adb.de/download/publikationen/AB-3_2015_Mendel.pdf; letzter Zugriff am 29.02. 2016.
- Projekt Lern- und Erinnerungsort Afrikanisches Viertel (Leo) beim Amt für die Weiterbildung und Kultur des Bezirksamtes Mitte von Berlin und Elina Marmer: „Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanische Diaspora“. Hamburg/Berlin, 2015.
- Terkessidis, Mark: „Die Banalität des Rassismus“. Migranten zweiter Generation entwickeln eine Perspektive. Bielefeld, 2004.

8.2 WEGE ZU EINER DEMOKRATISCHEN HALTUNG IN DER SCHULE FINDEN

(Felix Steinbrenner, Stefanie Beck)

Die Schulen in Baden-Württemberg haben laut Landesverfassung auch den Auftrag, die Schülerinnen und Schüler „zu freiheitlicher demokratischer Gesinnung“ zu erziehen. Gelingt das, so ist diese Erziehung aus Sicht der politischen Bildung die beste vorstellbare Präventionsarbeit. Doch wie entsteht eine freiheitliche demokratische Gesinnung? Die Veränderung von Einstellungen und die Ausbildung von Überzeugungen entstehen nicht in einer einzelnen Unterrichtsstunde oder durch die Benennung eines Beauftragten. Schülerinnen und Schüler erkennen, wenn die Schulrealität den unterrichteten Idealen nicht entspricht.

Vielmehr geht es darum, Schule zu einem Ort gelebter freiheitlicher demokratischer Gesinnung zu machen. Ein solcher Entwicklungsprozess ist als dauerhafte Aufgabe zu verstehen und betrifft gleichermaßen den Umgang von Lehrkräften miteinander, die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern sowie die Elternarbeit. Gleiche und transparente Rechte und Pflichten für alle, gelebte Lust am sachlichen Disput, die Anerkennung von Meinungsvielfalt, die Erfahrung von Mitbestimmung und die Fähigkeit, Entscheidungen, die der eigenen Meinung nicht entsprechen, anerkennen zu können, sind wesentlich für die Ausbildung einer freiheitlichen demokratischen Gesinnung und können Jugendliche davor schützen, auf die dichotomen Weltbilder radikaler Agitatoren hereinzufallen.

Prävention im Schulalltag verankern

Schulen haben durch ihren regelmäßigen Kontakt zu Jugendlichen eine besondere Möglichkeit, durch ein Klima der Chancengleichheit, der Offenheit und des respektvollen Miteinanders für die demokratische Gesellschaft zu werben. Dafür muss jede Schule für sich eigene Standpunkte und transparente Regeln entwickeln, die Vielfalt zulassen, gleichzeitig aber den Schulfrieden und die Erfüllung des Bildungsauftrags der Schule nicht gefährden. Neben diesen internen Entwicklungsprozessen ist es wichtig, die Prävention menschenverachtender Einstellungen im Schulalltag zu verankern. Dafür können Schulen auf vielfältige Angebote zurückgreifen: Über 1.500 deutsche Schulen sind Mitglied bei **Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage (SOR – SMC)**. Von der Bundeskoordination des Projekts werden Hintergrundinformationen zu Rassismus und interkultureller Kompetenz bereitgestellt, Projekte durchgeführt und Materialien für Lehrerinnen und Lehrer entwickelt. Schülerinnen und Schüler an den beteiligten Schulen engagieren sich in vielfältiger Weise gegen menschenverachtende Einstellungen. Eine regelmäßige Beschäftigung mit menschenverachtenden Einstellungen gewährleisten viele Schulen über die Einrichtung einer jährlichen schulweiten Projektwoche oder eines Projekttags für Vielfalt, oder gegen Rassismus. Hier bieten sich selbst entwickelte Projekte von Schülerinnen und Schülern genauso an wie die Einladung externer Referenten, die ein Projektangebot durchführen. Bundesweit aktiv ist zum Beispiel das Netzwerk für Demokratie und Courage (NDC), das Projekttag zu unterschiedlichen Themen anbietet. Daneben gibt es verschiedene regionale Initiativen von staatlichen und zivilgesellschaftlichen Akteuren, wie zum Beispiel das Team meX in Baden-Württemberg.

Kompetente Begleiter und authentische Vorbilder

Das „Team meX. Mit Zivilcourage gegen Extremismus“ der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg will für die Gefahren, die von extremistischen Parolen und den Propagandainstrumenten der Szenen ausgehen, sensibilisieren. Jugendliche sollen durch die Angebote des Team meX Vorurteile erkennen und hinterfragen lernen, in ihren demokratischen Haltungen gestärkt und zur Zivilcourage ermutigt werden.

Aneignung demokratischer Gesinnung kann nur über deren Praktizierung – auch im Rahmen der Schulgemeinschaft gelingen.

Das Engagement gegen Rassismus und menschenverachtende Einstellungen zum Schulmotto werden lassen: SCHULE OHNE RASSISMUS – SCHULE MIT COURAGE.

Aber auch Lehrerinnen und Lehrer sowie Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in der Bildungsarbeit wünschen sich und benötigen im Umgang mit dem Thema häufig Unterstützung. Sie sind diejenigen, die die Jugendlichen begleiten, den Dialog in ihrer täglichen Arbeit suchen und bedenkliche Veränderungen bemerken müssen. Urteilskompetenz, Einfühlungsvermögen und Argumentationsstrategien sind für diese Aufgabe genauso wichtig, wie fundierte Informationen über Strategien extremistischer Gruppen. Die Erfahrungen von Team meX zeigen, dass für eine nachhaltige Prävention menschenverachtender Einstellungen die große Sozialisationsinstanz Schule immer mitgedacht werden sollte. Denn sie hat neben und wegen ihrer pädagogischen Arbeit eine wichtige gesellschaftliche Funktion: Wie sie mit bestimmten Themen und Problemen umgeht, prägt auch die Schülerinnen und Schüler. Erwartet man an Schulen von Schülerinnen und Schülern Offenheit, die Akzeptanz von Vielfalt und demokratischen Werten oder die Ablehnung von Diskriminierung, muss das auch für Lehrkräfte gelten. Dabei ist es wichtig, die eigenen Haltungen zu reflektieren und eigene (demokratische) Werte zu haben oder zu entwickeln. Wie also werden Sie zum authentischen Vorbild freiheitlicher demokratischer Gesinnung?

Grundlegend ist eine Reflexion der eigenen Werte und Haltungen.

Reflektieren Sie Ihre demokratischen Werte. Was ist Ihnen persönlich wichtig? Warum? Lernen Sie, Ihre eigenen demokratischen Werte zu benennen und zu vertreten, die Sie – wiederum im Rahmen des Beutelsbacher Konsens – an die Schülerinnen und Schüler weitergeben können. Seien Sie glaubhaft und seien Sie vorbereitet. Schülerinnen und Schüler bemerken, wenn Sie Worthülsen verwenden und sich mit den Themen nicht beschäftigt haben.

Ungleichwertigkeit mit Jugendlichen thematisieren

Gleichwertigkeit als zentrales Motiv und Ankerpunkt von Präventionsarbeit

Als Gegenentwurf zur demokratischen Gesinnung mit ihren Prinzipien der Freiheit und Gleichheit aller Menschen werden Jugendliche häufig vor Extremisten gewarnt, die mit Gewalt diktatorische Regime errichten wollen. Extremistische Slogans und Symbole üben zwar auf manche Jugendliche eine Faszination aus und eignen sich hervorragend zur Provokation – die dazu gehörigen Realitäten sind aber in der Regel weit von der Lebenswelt Jugendlicher entfernt. Die Phänomene und Gruppierungen bleiben im Unterricht daher häufig sehr abstrakt. Im Vergleich zum Extremismusbegriff hat daher die Arbeit mit dem Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF) für Lehrkräfte und Schulen in der Präventionsarbeit eine Reihe von Vorteilen: Nicht Handlungen gegen die Demokratie, sondern abwertende Einstellungen und Haltungen stehen im Fokus. GMF fragt nicht nach einer ideologischen Begründung für die Abwertung bestimmter Menschengruppen.

Vielmehr wird das Phänomen auf einer persönlichen Ebene verstanden: Jeder Mensch gehört einer oder mehreren Gruppen an und kann daher von abwertenden Einstellungen betroffen sein, aber auch andere wegen ihrer Gruppenzugehörigkeit abwerten. Der GMF-Ansatz verbunden mit dem Beutelsbacher Konsens ermöglicht eine **Pädagogik der Gleichwertigkeit** von Menschen, in der eigene Haltungen und Einstellungen reflektiert werden können, ohne mit Schuldzuweisungen zu arbeiten. Jugendliche erfahren die eigene Gleichwertigkeit und werden bestärkt, andere Menschen und Gruppen von Menschen gleichwertig zu behandeln. Der Ansatz ermöglicht es daher, präventiv ablehnende Einstellungen und Haltungen zu thematisieren und Selbstreflexion anzuregen, auch wenn kein extremistisches Verhalten vorliegt. Schülerinnen und Schüler haben meist keine eigenen Erfahrungen mit extremistischen Gruppierungen, sehr wohl aber mit Vorurteilen und Abwertung von Menschen. Diese Erfahrungen können als persönliche Anknüpfungspunkte genutzt werden. Aus der Arbeit mit den Facetten von GMF ergeben sich außerdem zahlreiche Handlungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler im eigenen Umfeld – Bausteine zum Kompetenzerwerb von Zivilcourage lassen sich gut anbinden. Mit GMF kann unabhängig von einer bestimmten Ideologie gearbeitet werden: Dabei kann aufgezeigt werden, wie verschiedene extremistische Gruppierungen auf ähnliche Mechanismen der Abwertung von Menschen zurückgreifen.

Hilfe holen ist möglich und nötig

Die Herausforderung für Lehrerinnen und Lehrer, während des laufenden Geschäfts grundlegende Prozesse der Schulentwicklung anzustoßen, gleichzeitig die aktuellen Schülerinnen und Schüler zu begleiten und vielleicht sogar bereits Besorgnis erregende Fälle bearbeiten zu müssen, ist enorm. Viele Lehrerinnen und Lehrer sind inhaltlich kompetent, haben eine wertschätzende Grundhaltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern, wissen, dass die Jugend eine Phase des Ausprobierens ist, erkennen Religiosität an, versuchen Gleichwertigkeitsvorstellungen zu verbreiten – und fühlen sich mit bestimmten Situationen dennoch überfordert. Wenn Sie Entwicklungen mit Sorge beobachten und befürchten, dass Ihre Schülerinnen und Schüler Standpunkte annehmen, die der demokratischen Gesellschaftsordnung widersprechen, gibt es Expertinnen und Experten aus Bildung und Beratung, aus Staat und Zivilgesellschaft, die Sie unterstützen. Zögern Sie nicht, ihr Anliegen dort vorzubringen. Am Ende der Handreichung finden Sie einen Überblick über Kontakte in Baden-Württemberg.

Weiterführende/vertiefende Literatur:

- Edler, Kurt: „Umgang mit Radikalisierungstendenzen in Schulen – Rechtliche und pädagogische Hinweise für die Praxis“. 2016, Online unter: www.ufuq.de/umgang-mit-radikalisierungstendenzen-in-schulen-rechtliche-und-paedagogische-hinweise-fuer-die-praxis; letzter Zugriff am 27.01.2016.
- Kahane, Anetta: „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in der Praxis. Segen und Fluch der Komplexität“. In: Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.). ‚Läuft bei Dir!‘ Konzepte, Instrumente und Ansätze der rassismuskritischen Jugendarbeit. Berlin, 2014: S. 3-9.
- Kleff, Sanem: „Der Präventionsansatz von Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“. Berlin, 2016; www.schule-ohne-rassismus.org/fileadmin/Benutzerordner/PDF/Publikationen__als_pdf_/Baustein1-DerPraeventionsansatzSORSMC-web-.pdf; letzter Zugriff am 27.01.2016.

8.3 SCHLUSSFOLGERUNGEN FÜR DIE PÄDAGOGISCHE PRAXIS IM UMGANG MIT MUSLIMISCHEN JUGENDLICHEN: INHALTE UND PÄDAGOGISCHE HALTUNGEN *(Dr. Jochen Müller, Dr. Götz Nordbruch)*

Welche Schlüsse können aus den vorab skizzierten Aspekten der unterschiedlichen Lebens- und Glaubenswelten von Musliminnen und Muslimen und „muslimischer“ Jugendkulturen in Deutschland für die Praxis von Pädagogik und politischer Bildung gezogen werden? Ziel muss es ja unter anderem sein, Integration als wechselseitigen Prozess zu fördern, Islamfeindlichkeit (bei Nichtmusliminnen und -muslimen) zu begegnen und islamistischen Ideologien vorzubeugen.

Im Folgenden sollen anhand einer Zweiteilung in „Inhalte“ (der pädagogischen Arbeit) und „Haltungen“ (von Pädagogen) einige Aspekte kurz beschrieben werden.

Zunächst zu den Inhalten:

Die Vielfalt der Jugendlichen muslimischer Herkunft

Sie kommen aus Familien und Elternhäusern mit sehr unterschiedlichem sozialem Status, mit sehr unterschiedlichem Bildungshorizont und mit sehr unterschiedlichen Formen von Religiosität. Während die einen gar nicht religiös sind, ist die Religion für die anderen Bestandteil ihrer Identität und Herkunft. Wieder andere sind – gerade in der Migration – sehr religiös geworden. In vielen Familien spielen die Migrationsgeschichte und die Traditionen aus den Herkunftsgesellschaften eine wichtige Rolle – in anderen nicht. Die Lebenswelten der Jugendlichen mögen Besonderheiten aufweisen, sie sind aber in vielerlei Hinsicht identisch mit denen ihrer nichtmuslimischen Altersgenossen. Der Versuch, diese Vielfalt mit dem Etikett „Muslime“ abzubilden, zielt ins Leere – im Gegenteil erscheint es sinnvoll, Diversität zu thematisieren und sie auch muslimischen (ebenso wie nichtmuslimischen) Jugendlichen vor Augen zu führen, weil sie dies vor Stereotypen, Vereinnahmungen und Ideologien kollektiver Identität schützen kann.

Anerkennung thematisch signalisieren

Gerade in der Schule ist es wichtig, die kulturelle und religiöse Vielfalt nicht nur stillschweigend hinzunehmen oder vorauszusetzen. Vielmehr können Anerkennung und Zugehörigkeit durchaus betont und damit Signale an Jugendliche und ihre Eltern gesetzt werden. Denn Augenhöhe und Partnerschaft sind für diese im Alltag vielfach alles andere als selbstverständlich und werden in der Regel genau registriert und positiv aufgenommen. Die Möglichkeiten dazu sind zahlreich. So können in den jeweiligen Fächern inhaltliche Akzente gesetzt werden, die deutlich machen, dass Religion, Kultur und Herkunft der Jugendlichen integriert werden. Beispielsweise können die türkische Nationalgeschichte, der Israel/Palästinakonflikt oder die Migrationsgeschichte anhand der Biografien von Eltern und Großeltern thematisiert und Letztere auf diese Weise gewürdigt werden. Die Anerkennung der Personen und ihrer Geschichte ist die Voraussetzung dafür, sich gegebenenfalls kritisch mit ihren Positionen, Einstellungen und Lesarten dieser Geschichte auseinandersetzen zu können.

Lebenswelten der Jugendlichen einbeziehen

Für Jugendliche sind formelhaft erscheinende Konzepte wie die freiheitlich-demokratische Grundordnung, das Grundgesetz oder die Demokratie nicht unbedingt das Maß der Dinge. „Wie wollen wir leben?“ lautet hingegen die lebensweltnahe Grundfrage, die Jugendlichen helfen kann, eigene Positionen zu entwickeln. Es geht also weniger darum, spezifische Inhalte zu vermitteln oder konkrete Lernziele zu verfolgen. Wesentlicher ist es, so nachzufragen, dass die Jugendlichen sich eigene Gedanken machen

Gerade der Geschichts- und Gemeinschaftskundeunterricht bietet Möglichkeiten, Inhalte aus der Geschichte spezifischer Länder und Migrationsgeschichte zu behandeln. Auch in das Schulcurriculum können entsprechende Inhalte integriert werden.

In der Leitperspektive zu Bildungsplan 2016 „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ finden sich zahlreiche Themenbezüge, die in Gespräche mit Lerngruppen einfließen können.

können, es lernen, die Perspektiven zu wechseln und miteinander ins Gespräch kommen. Dieses Gespräch gelingt am besten, wenn es um Alltagsfragen (z. B. Bestrafung von Handydiebstahl in der Klasse) oder jugendkulturelle Phänomene geht – gerade auch bei Themen wie Sexualität oder Religion und Kultur („Wie würdet ihr eure Kinder erziehen?“). Im Idealfall lenken Pädagogen solche Gespräche und Erzählungen nicht, sondern moderieren sie. Kontroversen und Perspektivwechsel sollten dabei offengelegt bzw. angeregt werden.

Wenn es um Religion geht, können auch nichtmuslimische Pädagogen eine Werteorientierung herausarbeiten: Gerechtigkeit, Barmherzigkeit, soziale Verantwortung, Toleranz oder Nächstenliebe sind Werte, die selbstverständlich auch im Islam zu Hause sind. Weil sie aber in der Vermittlung von Religion an Jugendliche gegenüber Ritualen (Beten, Fasten, Essensvorschriften usw.) oft vernachlässigt werden, sind sie auch den religiösen Jugendlichen meist weniger präsent als äußerliche Unterschiede – womit auch die Parallelen zu anderen Religionen oder Weltanschauungen aus dem Blick geraten.

Stärker als bisher sollte eine Werte- und Lebensweltorientierung im Mittelpunkt von Religionsvermittlung im Unterricht stehen. Auf diese Weise können alle Beteiligten Islamfeindschaft entgegenwirken und eine als wechselseitigen Prozess verstandene Integration befördern. Das zeigen unsere Erfahrungen aus der Arbeit mit Jugendlichen muslimischer Herkunft: Viele von ihnen stecken in einem Loyalitätskonflikt, da ihnen sowohl in ihrer Community als auch seitens der Öffentlichkeit allzu häufig suggeriert wird, nur eines sein zu können – islamisch und herkunftsbewusst oder demokratisch und deutsch. Wird ihnen jedoch Anerkennung signalisiert und deutlich gemacht, dass sie sehr wohl beides sein können, sieht man manchmal förmlich, wie eine Last von ihren Schultern fällt.

Ein nach vielen Erfahrungen zentraler Aspekt ist es dabei, Islam nicht mit Islamismus zu verwechseln. Wenn Jugendliche sich ausdrücklich religiös äußern und eine „islamische“ Identität betonen, mag das – zumal für „unreligiöse“ Beobachter – nach Segregation klingen und fundamentalistisch anmuten. Es kann aber auch der Ausdruck von „Integration“ sein – dem Bedürfnis nämlich, mit den eigenen Besonderheiten als zugehörig anerkannt zu werden. Beunruhigte Reaktionen können dann – auch wenn sie „gut gemeint“ sind – bei den Jugendlichen den Anschein erwecken, ihre Religion sei ein Grund zur Besorgnis. Das kann dazu führen, dass sie sich zurückziehen und abwenden. Intervenieren sollten Schulen und Jugendeinrichtungen also nicht wegen religiöser Bekundungen, sondern erst, wenn diese mit Druck und Zwang vertreten und verbreitet werden, etwa wenn Bekleidungsformen wie das Kopftuch, das Einhalten des Fastens oder des Gebets durch einzelne Jugendliche zur Norm erhoben werden und Andersdenkende abgewertet oder gar unter Druck gesetzt werden. Hier geht es dann aber weniger darum, abstrakt einen vermeintlichen „Islamismus“ zu thematisieren (den Begriff sollte man in der Arbeit mit Jugendlichen in der Regel ganz vermeiden), sondern besonnen zu reagieren und vielmehr Sachfragen konkret anzusprechen und darüber zu diskutieren.

Pädagogische Haltungen und Einstellungen

Wichtiger als Inhalte (und meist Voraussetzung dafür, diese überhaupt vermitteln zu können) sind die Haltungen von Multiplikatoren, für die Jugendliche – und gerade solche mit Migrationshintergrund – meist sehr sensibel sind. „Pädagogisch fruchtbar ist nicht die pädagogische Absicht, sondern die pädagogische Haltung“, sagt Martin Buber. Und auch hier sind es letztlich allgemeine pädagogische „Weisheiten“, die lediglich auf die Arbeit mit Jugendlichen mit (hier „muslimischem“) Migrationshintergrund zu übertragen sind.

In Schule und Unterricht sollten auch interreligiöse und interkulturelle Gemeinsamkeiten thematisiert werden. Im Geschichtsunterricht sollte der Fokus bspw. auch auf Kooperation und Austausch von Musliminnen und Muslimen und Christinnen und Christen seit dem frühen Mittelalter gelegt werden.

Religiosität darf nicht mit ideologischen politischen Haltungen verwechselt werden.

Einstellungen und Haltungen von Lehrkräften sind entscheidend.

Lehrkräfte haben häufig skeptische und aufklärerische Haltungen in Bezug auf Religion. Jugendliche fühlen sich hier oft missverstanden.

Viele Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sind, um mit Max Weber zu sprechen, „**religiös unmusikalisch**“. Das heißt, sie sind nicht nur selbst unreligiös, sondern vielfach können sie mit Religion und Religiosität wenig anfangen und begegnen ihr mit Skepsis und einer aufklärerischen Attitüde. Gerade solche Jugendliche, denen ihre Religion und Kultur besonders wichtig erscheinen, nehmen diese Haltung oft als Nichtanerkennung und Respektlosigkeit wahr und begeben sich ihrerseits in eine Abwehr- oder Verteidigungshaltung. Es entstehen „Kampfbeziehungen“, die pädagogisch unfruchtbar sind und vermieden werden sollten. Die Jugendlichen sollen nicht „verändert“, sondern motiviert werden, sich eigene Gedanken zu machen und eigene Positionen zu erarbeiten. Die grundsätzliche Anerkennung von Religion, Kultur und Herkunft kann dabei ein sehr hilfreiches Signal sein und im Weiteren die Grundlage auch für kontroverse Diskussionen darstellen.

Hilfreich ist es in diesem Zusammenhang, sich den Positionen und Überzeugungen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit einer offenen und fragenden Haltung anzunähern: „Bindung kommt vor Bildung“, Anerkennung und Zugewandtheit werden dabei signalisiert, indem vorbehaltlosem und interessiertem Zuhören genügend Raum gelassen wird, bevor man „Ja, aber ...“ sagt. Und neben die Dialog- tritt die Prozessorientierung: Viele Jugendliche müssen (und wollen) traditionelle Elternhäuser, zu deren Erwartungen (v. a. Orientierung an Werten und Normen der Gemeinschaft) sie sich in der Regel sehr loyal verhalten, mit den Anforderungen von Schule und Gesellschaft verbinden, die von ihnen Individualität und Eigenverantwortung fordern. Sie erbringen dabei tagtäglich große Integrationsleistungen, die häufig ungesehen und ungewürdigt bleiben. Hier gilt es, Jugendliche in ihrer Suche nach einem Platz „zwischen den Stühlen“ zu unterstützen – und zwar, ohne diesen Platz als defizitär zu betrachten. Vielmehr kann er einen authentischen Ausdruck ihrer Biografie und ihrer Ressourcen darstellen, der nicht zuletzt Möglichkeiten und Chancen eröffnet.

Statt Jugendlichen und Eltern mit Migrationshintergrund mit einem defizitären Blick zu betrachten, sollten deren Kompetenzen gewürdigt und für das Lernen aller nützlich gemacht werden.

Anerkennung sollten dabei auch die Eltern finden. Diese stellen häufig hohe Bildungs- und Erfolgserwartungen an ihre Kinder, denen sie dabei vor dem Hintergrund ihrer eigenen Migrationsbiografie jedoch selbst nur wenig Unterstützung bieten können. Die Schule soll es also richten. Diese wiederum setzt bei den Jugendlichen viel voraus – Voraussetzungen, die nur das Elternhaus erfüllen kann, womit viele Eltern aber überfordert sind. Dieser Widerspruch in den gegenseitigen Erwartungshaltungen von Eltern und Schule sollte Multiplikatorinnen und Multiplikatoren bewusst sein – und sie sollten vor diesem Hintergrund um die Eltern werben.

Selbst einmal die Perspektiven zu wechseln erleichtert es zum einen, die Bedeutung zu erkennen, die Familie, Religion und Herkunft für Jugendliche haben können (nicht müssen!). Zum anderen fördert eine Aussage wie „Aah, so habe ich das noch nie gesehen“ erfahrungsgemäß die Offenheit der Jugendlichen. Sie fühlen sich anerkannt und ernst genommen und sind auf dieser Basis viel leichter bereit, auch einmal die eigenen Überzeugungen infrage zu stellen.

Muslimische Jugendliche sollten nicht in eine Rechtfertigungs- oder Verteidigungshaltung gedrängt werden.

„Der Islam ist ein unverzichtbarer Teil Deutschlands.“ So könnte eine Botschaft von Zugehörigkeit und Wertschätzung an Jugendliche lauten. Es gilt also, deutlich und offen zu zeigen, dass Islam und Musliminnen und Muslime in Deutschland selbstverständlich und vorbehaltlos dazugehören. Insbesondere Jugendliche und junge Erwachsene – gleich ob sie religiös sind oder nicht – sollten nicht durch Vorhaltungen und Erwartungen in eine Verteidigungshaltung und zur Selbstbehauptung gezwungen werden. In vielen Fällen führt das erst in die Isolierung und macht einige junge Menschen anfällig für Radikalisierungen. Zu dieser Offenheit gehört es auch, die Kompatibilität von Islam, Demokratie und moderner Gesellschaft aufzuzeigen, statt diese – wie etwa in Medien und Politik – ein ums andere Mal infrage zu stellen.

Prävention ist Demokratieerziehung. Sie richtet sich proaktiv, also weit bevor eine mögliche Ideologisierung und Radikalisierung einsetzen kann, an „ganz normale“ Jugendliche und junge Erwachsene, etwa in Schulen und Jugendeinrichtungen. In Bezug auf den Salafismus findet Demokratieerziehung allerdings in einem spezifischen Kontext statt: Vor allem Jugendliche mit Migrationshintergrund brauchen Räume, in denen sie frei über ihre Fragen zu Herkunft, Zugehörigkeit, Identität, Kultur und Religion sprechen können – sonst kommen andere und geben einfache Antworten. Jugendliche müssen sensibilisiert und befähigt werden, simple Religions-, Welt- und Feindbilder zu hinterfragen.

Dazu sind auch religiöse Angebote wichtig: Dass Islam und Demokratie keinen Gegensatz darstellen, sondern selbstverständlich miteinander vereinbar sind, wäre eine Botschaft, die besonders für Jugendliche wichtig ist. Allzu oft wird ihnen nämlich suggeriert, dass sie sich entscheiden müssten – statt ihnen zu vermitteln, dass sie „muslimisch“ und „demokratisch“ ebenso wie „türkisch“, „arabisch“ oder „bosnisch“ und „deutsch“ sein können. Dabei müssen universelle Werte in den Mittelpunkt gerückt werden, die im Islam selbstverständlich auch zuhause sind: Gerechtigkeit, soziale Verantwortung, Toleranz und Frieden. Der Salafismus könnte hier geradezu als Chance verstanden werden, sich dieser gemeinsamen Werte des Zusammenlebens neu zu vergewissern.

Im Weiteren richtet sich Prävention an die vornehmlich nicht-muslimischen Multiplikatoren, Pädagogen etwa, die in globalisierten Klassenzimmern arbeiten und oft nur wenig über die Lebenswelten der Jugendlichen wissen. Neben entsprechenden Kenntnissen ist ein Klima der Anerkennung Voraussetzung für präventiv wirksame Arbeit: „The kids are all right“, sollte die Grundhaltung sein, ungeachtet aller Fragen, Konflikte und Skepsis. Hierzu müssen wir auch unseren Sprachgebrauch prüfen und verändern – im Klassenzimmer, aber ebenso in Politik und Medien. Jugendliche sind sehr sensibel für ausgrenzende „Wir-und-Die-Diskurse“. Deutliche Signale der Zugehörigkeit sind von großer Bedeutung für gelingende Kommunikation und Integration. Sie sind zudem die Basis für kritische Interventionen, um problematische Einstellungen und Positionen hinterfragen, irritieren und begegnen zu können. Und noch etwas zeigt die Erfahrung: Wer über Islamismus reden will, darf über Islamfeindlichkeit nicht schweigen. An dieser Lebenswirklichkeit kann und sollte Prävention ansetzen.

Dieser Artikel ist dem Artikel „Muslime in Deutschland. Lebenswelten, Jugendkulturen und Hinweise für die Pädagogik“ entnommen und wurde mit freundlicher Genehmigung von Dr. Jochen Müller und Dr. Götz Nordbruch leicht verändert.

www.ufuq.de/pdf/muslimeindeutschland; letzter Zugriff am 27.01.2016.

Dieser Text erschien als Einleitungstext von „Muslime in Deutschland – Lebenswelten und Jugendkulturen“ der Zeitschrift „Politik und Unterricht – Zeitschrift für die Praxis der politischen Bildung“, 3/4 – 2012, S. 3-11. Online unter: www.politikundunterricht.de/3_4_12/muslime_nachdruck.pdf; letzter Zugriff am 27.01.2016.

Die Auseinandersetzung mit dem Salafismus kann eine Chance sein, sich gemeinsam universeller Werte und Normen zu versichern, die in allen Religionen zu finden sind.

Fazit und erste Schritte

– Anregungen für die Implementation eines Präventionskonzept an der eigenen Schule



Fazit und erste Schritte (Sybille Hoffmann)

Die Beschäftigung mit den in dieser Handreichung vorgestellten Themenbereichen zeigt: Prävention von Salafismus ist eine Aufgabe von Schule als Ganzem. Die Thematik ist komplex und berührt sowohl Inhalte aus den Islamwissenschaften, der politischen Bildung, der interkulturellen Bildung, den Medienwissenschaften, aber auch der Pädagogik, Entwicklungspsychologie sowie rechtliche Fragen (Schulrecht, Grundrechte, Strafrecht etc.). Darüber hinaus wird schnell deutlich, dass es mit punktuellen Fortbildungen einzelner Fachlehrkräfte (Gemeinschaftskunde, Ethik etc.) nicht alleine getan ist. Die inhaltliche unterrichtliche Auseinandersetzung mit der Thematik mag einzelne Fächer besonders in die Pflicht nehmen; das Verhindern von menschenfeindlichen und antidemokratischen Haltungen bei Schülerinnen und Schülern ist jedoch Aufgabe aller Lehrkräfte, ganz unabhängig von deren Zuständigkeiten. Auch sind pädagogische Tage oder Projekte, an denen sich Lehrkräfte bzw. Schülerinnen und Schüler mit dieser Thematik auseinandersetzen können, sicherlich sinnvoll und notwendig, werden aber in ihrer Wirksamkeit beschränkt bleiben, wenn sie nicht mit kontinuierlichen Maßnahmen verzahnt werden.

Prävention von Salafismus ist ein Teilaspekt einer umfassenden Querschnittsaufgabe der Schulentwicklung. Sie muss systematisch und kontinuierlich auf allen Ebenen ansetzen. Diese Aufgabe betrifft alle Schulen, ganz unabhängig von der Schulart, der geografischer Lage der Schule und/oder der Zusammensetzung der Schülerschaft. Auch Schulen, die einen vergleichsweise geringen Anteil von Lernenden mit Migrationshintergrund haben und sich bislang keinen damit zusammenhängenden Herausforderungen gestellt haben, sollten sich auf kommende Aufgaben vorbereiten und entsprechende Konzepte erarbeiten. Wie in den vorigen Kapiteln der Handreichung aufgezeigt wurde, ist die Entwicklung menschenfeindlicher Haltungen nicht an eine bestimmte Nationalität, Religion oder Kultur gebunden, und es sind nicht zuletzt auch Konvertiten, die zur Zielgruppe salafistischer Nachwuchsrekrutierung gehören.

„Unprofessionell handelnde Systeme erkennt man daran, dass sie zwischen den Extremen ‚überharte Reaktion‘ und ‚Verharmlosung und Ignoranz‘ schwanken.“⁸³ Kurt Edler

Überträgt man dieses Zitat auf schulisches Präventionshandeln, wird deutlich, dass es darum gehen muss, nachhaltige, allgemeine und universelle Präventionsarbeit zu leisten und nicht abzuwarten, bis Radikalisierungsprozesse bei einzelnen Schülerinnen und Schülern zu beobachten sind bzw. menschenverachtende Einstellungen an der Schule sich in Form einer Propagierung von Ungleichwertigkeitsideologien manifestieren und die Schule zum Eingreifen zwingen. Intervention, die sich in erster Linie reaktiv definiert und die häufig schulrechtliche Konsequenzen (§ 90 Schulgesetz) nach sich zieht, ist ein wichtiger Pfeiler der Gewährleistung des Schulfriedens und dem Schutz der Grundrechte aller am Schulleben Beteiligten. Sie sollte aber niemals pädagogische Maßnahmen im Bereich der Prävention ersetzen und anhand von Einzelfällen Exempel statuieren, die in erster Linie der Abschreckung dienen sollen. Verhältnismäßige und transparente Maßnahmen im Bereich Intervention sind wichtig, sollten aber klar von den Handlungsfeldern schulischer Prävention abgegrenzt sein.

⁸³ Edler, Kurt: „Umgang mit Radikalisierungstendenzen in Schulen – Rechtliche und pädagogische Hinweise für die Praxis.“ Online unter: www.ufuq.de/umgang-mit-radikalisierungstendenzen-in-schulen-rechtliche-und-paedagogische-hinweise-fuer-die-praxis; letzter Zugriff am 03.03. 2016.

Im Folgenden seien einige wichtige Bereiche und Merkmale für die Entwicklung von gelingenden schulischen Präventionskonzepten genannt ⁸⁴:

- saubere Trennung von allgemeiner und spezifischer bzw. universeller und selektiver Prävention und damit verbundene klare Begrifflichkeiten hinsichtlich der Themen und Zielgruppen
- saubere Trennung von schulischer Prävention von schulischer Intervention; Vorrang pädagogischer Maßnahmen vor Maßnahmen nach § 90 Schulgesetz Baden-Württemberg
- Vorrang von schulischen Maßnahmen vor strafrechtlicher Verfolgung bzw. Einschaltung der Sicherheitsbehörden
- solide rechtliche Grundlagen (Grundgesetz, Landesverfassung, Schulgesetz, Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz)
- Vermeidung eines gruppenbezogenen Generalverdachts bzw. einer Stigmatisierung; Fokus auf das Individuum und dessen individuelle Ressourcen
- strukturierte Verzahnung mit bereits bestehenden schulischen Konzepten zur Individualisierung, Prävention und interkulturellen Bildung
- Entpersonalisierung: Prävention als Querschnittsaufgabe von Schulentwicklung; Implementierung eines fächerübergreifenden Konzepts im Schulcurriculum
- Kooperation: Prävention als fächerübergreifende Aufgabe; Zusammenarbeit im Kollegium
- Kontinuität: Prozessbezogene Fortentwicklung statt punktueller Einzelmaßnahmen
- Transparenz hinsichtlich der Zuständigkeiten und Verfahrensregeln
- Einbeziehung ALLER schulischen Akteure und Gremien in die Entwicklung (GLK, Elternbeirat, SMV, Fachschaften, Schulkonferenz etc.)
- gezielte Einbeziehung und strukturierte Kooperation mit außerschulischen Expertinnen und Experten bzw. Anlaufstellen

⁸⁴ Diese sind auch beim landesweiten Präventionsrahmenkonzept stark.stärker.WIR. für Schulen von Bedeutung.

Wendet man sich von der Ebene der Schulentwicklung ab, hin zu Handlungskompetenzen der Lehrkräfte, so ergeben sich einige Merkmale gelingenden pädagogischen Präventionshandelns.

Professionelles pädagogisches Präventionshandeln

So komplex das Thema zweifelsohne ist: Lehrkräfte müssen keine Islamwissenschaftlerinnen/-wissenschaftler oder/und selbst Musliminnen oder Muslime sein, um kompetent präventiv handeln zu können. Ein grundlegendes Basiswissen zum Islam und Salafismus ist allerdings wünschenswert, da es einen differenzierteren Blick auf bestimmte Phänomene ermöglicht, die Urteilskompetenz stärkt und somit Handlungssicherheit gibt.

Ein Bewusstsein von den vielfältigen Lebenswelten muslimischer Jugendlicher sensibilisiert und schärft den Blick auf jugendliche Entwicklungen und Suchbewegungen. Solch ein Wissen hilft auch, bestimmte Ausdrucksformen von Identität bzw. Religiosität differenziert zu beurteilen und von problematischen menschenverachtenden Einstellungen zu unterscheiden.

Viel wichtiger ist es jedoch, sich auf das pädagogische Kerngeschäft im Sinne einer Demokratieverziehung zu besinnen. Und hier sind Lehrkräfte die Expertinnen und Experten. Entsprechend ist es wichtig, sich abseits des Alltagstrubels vor allem den grundlegenden Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule (wie im § 1 Abs. 2 SchG BW verankert) zu vergegenwärtigen:

„Die Schule hat den in der Landesverfassung verankerten Erziehungs- und Bildungsauftrag zu verwirklichen. Über die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus ist die Schule insbesondere gehalten, die Schülerinnen und Schüler

- zur Achtung der Würde und der Überzeugung anderer [...] zu erziehen
- zur Anerkennung der Wert- und Ordnungsvorstellungen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung zu erziehen (die im Einzelnen eine Auseinandersetzung mit ihnen nicht ausschließt, wobei jedoch die freiheitlich-demokratische Grundordnung [...] nicht in Frage gestellt werden darf).
- auf die Wahrnehmung ihrer verfassungsmäßigen, staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten vorzubereiten
- ihnen die dazu notwendige Urteils- und Entscheidungsfähigkeit zu vermitteln.“⁸⁵

Unverzichtbar ist in diesem Sinne eine Grundrechtsklarheit; Grundrechte sind universell und unantastbar. Sie müssen geachtet, gewährleistet und geschützt werden und zwar gegen alle, die diese in Frage stellen und/oder verletzen. Aus diesem Grund ist es wichtig, wachsam gegen alle Formen von demokratie- und menschenfeindlichen Haltungen zu bleiben und sich entschieden dagegen zu wenden. Jugendliche haben ein fein ausgeprägtes Gerechtigkeitsgefühl. Ein einseitiges Vorgehen gegen salafistische Tendenzen bei gleichzeitiger Indifferenz gegen fremdenfeindliche und extrem rechte Haltungen wird bei Jugendlichen (zu Recht) Verunsicherung und Unverständnis hervorrufen.

Universelle Prävention betrifft alle an Lehr- und Lernprozessen Beteiligten und sie schließt somit die Lehrkräfte ein. Eine selbstreflexive Haltung im Sinne einer vorurteilsbewussten Bildung ist dabei Voraussetzung. Auch hier gilt: Lehrkräfte müssen dazu nicht zu ausgewiesenen Expertinnen und Experten im Bereich der Interkulturalität werden, doch eine grundsätzliche Offenheit und Fortbildungsbereit-

⁸⁵ Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) in der Fassung vom 01.08.1983. Online unter: www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/4vl/page/bsbawueprod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&fromdoctodoc=yes&doc_id=jlr-SchulGBW1983pP1&doc.part=S&doc.price=0.0#focuspoint; letzter Zugriff am 27.01.2016

schaft im Bereich der interkulturellen Bildung (KMK, 2013) sind unerlässlich für professionelles pädagogisches Präventionshandeln in diesem Bereich.

Die unterrichtliche Umsetzung des Themas kann fachspezifisch, aber auch fächerübergreifend erfolgen. Fächer wie Geschichte, Gemeinschaftskunde oder Ethik bieten sich natürlich besonders dafür an, mit Schülerinnen und Schülern über diese Thematik ins Gespräch zu kommen. Aber auch in anderen Fächern kann eine Auseinandersetzung mit den Ursachen und Erscheinungsformen menschenfeindlicher Haltungen stattfinden. Im Rahmen des früheren Abiturschwerpunktthemas Englisch in Baden-Württemberg wurde beispielsweise die Kurzgeschichte „*My son the fanatic*.“ von Hanif Kureishi gelesen und diskutiert. Diese Geschichte wie auch der vom gleichnamigen Autor publizierte Essay „*Why fanaticism?*“ bieten hervorragende Textgrundlagen, um sich mit den Ursachen und dem Ablauf von Radikalisierungsprozessen westlicher Jugendlicher auseinanderzusetzen.

Denkbar sind auch Projekttag bzw. eine Projektwoche, die von entsprechenden Fachlehrkräften geplant und durchgeführt werden. Grundsätzlich gilt hier – wie bei allen Themen politischer und historischer Bildung – die Orientierung am Beutelsbacher Konsens mit seinen Grundprinzipien eines Überwältigungsverbots und Kontroversitätsgebots bzw. der Schülerorientierung. Hier sind vor allem die Fachlehrkräfte aus den Bereichen Geschichte und Gemeinschaftskunde Expertinnen und Experten und sollten im Einzelfall zu Rate gezogen werden. Ratsam kann auch eine Einbeziehung von Islamwissenschaftlerinnen und Islamwissenschaftlern bzw. von Expertinnen und Experten aus den Bereichen der außerschulischen Prävention sein. Kapitel 10 gibt einen Überblick über entsprechende Beratungsstellen in Baden-Württemberg.

Stärkende Erfahrungen in der Schule

Letztendlich ist auch – ganz fachunabhängig – die Beziehungsebene ein entscheidendes Kriterium für gelingende Präventionsarbeit. Hier geht es weniger um die Beziehung zwischen Lehrkraft und Klasse (also einer gesamten Lerngruppe) im Sinne eines guten *classroom managements*, sondern um professionelle Beziehungskompetenz, die sich auf der Individualebene, also in der Beziehung zwischen Lehrkraft und der einzelnen Schülerin/dem einzelnen Schüler manifestiert.

Die Entwicklung von Abwertungs- und Ausgrenzungshaltungen bei Jugendlichen steht nachgewiesen in engem Zusammenhang mit eigenen negativen Erfahrungen wie z. B. mangelnde Teilhabe und/oder Ausschluss- und Ohnmachtserfahrungen.⁸⁶ Bleiben solche Erfahrungen unverarbeitet, kann es über die Konstruktion pauschalisierter Abwertungen zu einer Aufwertung der eigenen Person kommen. Genau an dieser Stelle kann professionelle pädagogische Beziehungsarbeit ansetzen.

Wenn Jugendliche in der Schule stärkende Erfahrungen wie Zugehörigkeit, Akzeptanz, Wertschätzung und Selbstwirksamkeit machen können, sind sie weniger versucht, sich durch pauschale Ablehnungen und Ausgrenzung anderer Gruppen selbst aufzuwerten. Das will nicht heißen, dass Schule alle negativen Erfahrungen aus Elternhaus, Freundeskreis oder Alltag grundsätzlich ausgleichen kann. Schule ist sicherlich kein Therapeutikum. Sie kann aber dafür Sorge leisten, dass solche Erfahrungen sich in der Schule nicht wiederholen und den Jugendlichen ermöglichen, dort Erfahrungen von Wertschätzung und Zugehörigkeit zu machen.

Das von Kurt Möller entwickelte KISSeS Modell zur Prävention von rechtsextremen Haltungen bei Jugendlichen verfolgt den Ansatz, diese Erfahrungen umzukehren und durch positive Erfahrungen zu ersetzen, die den Jugendlichen alternative Deutungsmöglichkeiten eröffnen.

⁸⁶Vgl. Möller, Kurt: „Wie ablehnenden Haltungen vorbeugen?“ In: Bildung und Wissenschaft. 2015: S. 16.

Die Ausgestaltung einer solchen stärkenden Beziehung zwischen der Lehrkraft und den Lernenden hängt freilich nicht nur von der individuellen Haltung der einzelnen Lehrkräfte ab. Auch sollte sie nicht nur unter dem Gesichtspunkt der Prävention gesehen werden, da sie auch grundlegende Fragen der Lernprozessbegleitung und individuellen Förderung berührt⁸⁷. Durch Schulentwicklungsmaßnahmen müssen zusätzlich auch die äußeren Rahmenbedingungen geschaffen werden, die Zeit und Raum für die Ausgestaltung einer stärkenden Beziehungsebene eröffnen.

Mögliche Handlungsschritte

Aber wo beginnen und was konkret tun? Im Folgenden sollen konkrete Handlungsschritte im Bereich der Schulentwicklung aufgezeigt werden, die Schulen bzw. Schulentwicklungsteams gehen können, um an ihrer Schule ein nachhaltiges und strukturiertes Präventionskonzept zu implementieren. Auch sollen die rechtlichen und pädagogischen Rahmenbedingungen skizziert werden, in denen sich Schulentwicklung im Bereich der Prävention bzw. Intervention bewegen muss.

1. Klarer Handlungsauftrag und Handlungsklarheit/-sicherheit

Zunächst einmal gilt es, sich nochmals die verschiedenen Handlungsfelder von schulischer Prävention und Intervention vor Augen zu führen und sicherzustellen, dass man bei der Entwicklung eines Präventionskonzepts auf einer soliden gemeinsamen Basis agiert. Die Fragestellung nach den Möglichkeiten und Grenzen schulischen Handelns ist dabei zentral, und damit einhergehend sollten die Begrifflichkeiten und die Zuständigkeiten von Schule geklärt sein.

Dabei sollten Maßnahmen im Bereich der Prävention von Maßnahmen aus dem Bereich der Intervention, deren Zielgruppe Schülerinnen und Schüler sind, die bereits durch einschlägiges Verhalten aufgefallen sind, unterschieden werden. Deradikalisierung und Ausstiegsbegleitung, deren Zielgruppe junge Menschen sind, deren Radikalisierung weit fortgeschritten ist und bei denen Gefahr besteht, dass sie sich und andere gefährden (z. B. durch Ausreise in ein Kriegsgebiet) ist nicht mehr Aufgabe der Schule. Hier braucht es spezielle Beratungsstellen und Fachkräfte, an die sich Lehrkräfte in einem solchen Fall wenden können. Im folgenden Kapitel findet sich eine Zusammenstellung von Unterstützungsangeboten in Baden-Württemberg.

2. Prüfung bestehender Maßnahmen unter der Präventionsbrille

An Schulen existieren eine Vielzahl an (teils aber wenig verzahnten und strukturierten) unterschiedlichsten Maßnahmen und Projekten, die auf ihre Weise alle einen Beitrag zur Verhinderung von religiös begründeten menschenverachtenden Ideologien leisten. Auch gibt es Vereinbarungen bezüglich der Maßnahmen gegen Verhalten, welches die Ruhe, Ordnung und Sicherheit an der Schule gefährdet. Alle Maßnahmen und Regularien sollten systematisch erfasst, gebündelt, strukturiert und gegebenenfalls ergänzt werden.

Es wird vielfach nicht vonnöten sein, dieses Thema „neu“ an die Schule zu tragen. Es ist ratsam, sich als Schulgemeinschaft zu vergegenwärtigen, dass Schulen als Teil des Tagesgeschäfts in vielerlei Hinsicht bereits Prävention betreiben. Da dies den Beteiligten aber nicht immer bewusst ist, ist es zunächst ratsam, unter dem Blickwinkel der Präventionsbrille zu sichten und zu sammeln, was an der jeweiligen Schule bereits implementiert ist, um dies für alle Beteiligten sichtbar zu machen. So wird der Aufbau von Doppelstrukturen und Zuständigkeiten vermieden und es kann sichergestellt werden, dass bereits vorhandene Maßnahmen und Kompetenzen genutzt und durch neue Programme und Handlungsfelder gezielt ergänzt werden. Schulen können sich für solch eine strukturierte Analyse zu bereits vorhandenen Präventionsangeboten sowie deren Weiterentwicklung und Ausbau von Präventionsbeauftragten beraten und unterstützen lassen.

⁸⁷ Vgl. der in der Leitperspektive „Prävention und Gesundheitsförderung“ verwendete Begriff der „Grundprävention“.

Online unter: http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/de_a/de_PG; letzter Zugriff am 4.4.2016.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig, die jeweiligen Zuständigkeiten (von Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern, Fachlehrkräften, Schulleitung etc.), Kooperationspartnern, einbezogener Gremien (SMV, Elternbeirat etc.) zu erfassen sowie die Zielgruppen (Klassenstufen) und die zeitliche Dimension (punktuelle Maßnahmen wie Projektstage, Projektwoche, regelmäßig für bestimmte Klassenstufen stattfindende Themenwochen wie Antimobbingwoche oder kontinuierlich stattfindende Maßnahmen wie Lerncoaching, Schülersprechstage etc.) zu erheben. Diese sollten dann jeweils den spezifischen Handlungsfeldern aus dem Bereich der Prävention (z. B. interkulturelle Bildung, Demokratieerziehung etc.) zugeordnet werden.

Folgende Fragestellungen können bei der Sichtung und Strukturierung hilfreich sein:

- Inwiefern zielt das **Leitbild der Schule** auf die Gewährleistung eines demokratischen respektvollen Miteinanders in gegenseitiger Achtung (Akzeptanz) und dem Schutz der Würde des/der Einzelnen (GG Art. 1)? Wurde das Leitbild unter Einbeziehung von Schüler- und Elterngremien entwickelt? Gibt es im Leitbild bereits einen Bezug zur Prävention der Entwicklung von menschenverachtenden Ideologien und Haltungen?
- Welche Maßnahmen zur Umsetzung von **interkultureller Bildung** als Querschnittsaufgabe sind an der Schule implementiert? Wer ist involviert bzw. wie sind die Zuständigkeiten? Werden diese Maßnahmen kontinuierlich evaluiert? Gibt es auch Fortbildungsmaßnahmen für Lehrerinnen und Lehrer oder zielt der Erwerb interkultureller Kompetenzen lediglich auf Schülerinnen und Schüler? Gibt es geschützte Räume für Schülerinnen und Schüler, wo diese Erfahrungen von Diskriminierung und Ausgrenzung bearbeiten können?
- Welche Maßnahmen zur Umsetzung **individueller Förderung** sind an der Schule bereits implementiert? Welcher Begriff von individueller Förderung wird zugrunde gelegt? Geht es um Förderprogramme für „leistungsschwache“ Schülerinnen und Schüler bzw. Schülergruppen (Stützkurse etc.) oder zielt individuelle Förderung auf alle Schülerinnen und Schüler? Mit welchen Maßnahmen wird gewährleistet, dass Lernende Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, Zugehörigkeit und Wertschätzung an der Schule machen können? In diesem Zusammenhang interessant sind u. a.:
 - > Individuelle motivierende Lernziele
 - > Individuelle Lerngeschwindigkeiten
 - > Individualfeedback
 - > Passgenaue/niveaugerechte Lernmaterialien
 - > Individuelle Lernnachweise
- Wie wird ein **demokratisches Miteinander**, Teilhabe und ein respektvolles Miteinander aller Schülerinnen und Schüler an der Schule praktiziert? Kurz gesagt: Wird Demokratie unterrichtet? Wird sie auch gelebt und wie? Welche Gremien (Klassenrat, SMV, Teams von Mediatorinnen und Mediatoren etc.) gibt es hierfür und wie sind diese in Entscheidungsfindungen eingebunden? Gibt es Vereinbarungen darüber, wie Demokratie im schulischen Kontext gelebt werden kann (was ist eine freie Meinungsäußerung und wo sind die Grenzen zur Beleidigung)? Welche Maßnahmen zum Konfliktmanagement sind implementiert, die auch Schülerinnen und Schülern zugänglich und transparent sind?

- Welche Maßnahmen zur **Medienbildung** werden umgesetzt? Inwiefern zielen diese auf die kritische Rezeption von politischer und religiöser Propaganda ab? Inwiefern wird die Berichterstattung von Mainstream Medien kritisch untersucht? Inwiefern zielen die Maßnahmen auch darauf, Schülerinnen und Schüler Medien selbst nutzen zu lassen, um sich zu positionieren und zu engagieren und so Selbstwirksamkeitserfahrungen machen zu können? Wie werden neue Medien und soziale Netzwerke zur Bildung genutzt?
- Ist die Schule bereits von **Präventionsbeauftragten** hinsichtlich einer gezielten Weiterentwicklung der schulischen Präventionsarbeit beraten worden? Welche Maßnahmen werden u. a. im Bereich Gewaltprävention und Prävention von Mobbing etc. durchgeführt? Wurde überlegt, welche Rolle verschiedenen Personen (z. B. Klassenlehrkräfte, Verbindungslehrkräfte, Präventionslehrkräfte, Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter) innerhalb der Schule bei Präventionsmaßnahmen haben? Wurden klare Zuständigkeiten und transparente Handlungsabläufe abgestimmt? Wurden sie hinsichtlich ihrer Wirksamkeit evaluiert?
- **Politische Bildung:** Welche außerschulischen und innerschulischen Veranstaltungen zur politischen Bildung sind an der Schule regulär implementiert, die demokratische Haltungen bei Schülerinnen und Schülern stärken (Gedenkstättenarbeit, Maßnahmen zur politischen Bildung etc.)? Gibt es ein Konzept zur fächerübergreifenden Umsetzung von politischer Bildung? Gibt es einen Bezug der vermittelten Inhalte zur Prävention von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit?
- **Schulcurriculum:** Sind Kompetenzen und Inhalte, die einen Bezug zur Prävention von Salafismus haben, im Schulcurriculum verankert? Wie wird dies fachbezogen umgesetzt?

3. Passgenaues Präventionsmaßnahmenpaket schnüren

Nach der strukturierten Sichtung aller bereits laufenden Maßnahmen kann die gezielte Ergänzung durch neue Maßnahmen im Bereich Prävention erfolgen. Es kann hilfreich sein, Expertinnen und Experten hinzuzuziehen, etwa zur Moderation eines pädagogischen Tages oder zur Durchführung einer schulinternen Fortbildung. Insgesamt ist es wichtig, darauf zu achten, dass neue Maßnahmen bereits Bestehende sinnvoll ergänzen und dass auf bereits vorhandenen Kompetenzen aufgebaut wird. Das kann im Einzelnen auch bedeuten, dass man im Laufe dieses Prozesses erkennt, dass einzelne, seit Jahren laufende Projekte nicht mehr zielführend sind. Insgesamt ist es wichtig, beim Beschluss über neue Maßnahmen, die Bedürfnisse der Schule bzw. der Schülerinnen und Schüler sorgsam abzufragen und entsprechend zu entscheiden. Auch das Einbeziehen aller am Schulleben Beteiligten ist ratsam – die große pädagogische Herausforderung von Prävention menschenverachtender und antidemokratischer Haltungen ist nur gemeinsam zu bewältigen. Die Schule sollte klar machen, dass Prävention nur erfolgreich sein kann, wenn Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern Beiträge hierzu leisten und sich mit ihren individuellen Erfahrungen und Kompetenzen in diesem Bereich einbringen.

Die Gretchenfrage „Wie hältst du es mit der Religion?“ kann darüber hinaus gut als Leitfrage hinsichtlich des **Umgangs mit religiöser Vielfalt an der Schule** dienen. Dabei gilt es, zu beachten, dass dies in erster Linie alle Religionen und Glaubensrichtungen betrifft. Im vorliegenden Kontext sollten aber auch gezielt die Frage des Umgangs mit gelebter Religiosität von muslimischen Schülerinnen und Schülern gestellt werden. Dabei sollte eine Einstufung dieser Gruppe als „potenziell gefährdet“ unbedingt vermieden werden. Es geht vielmehr darum, zu reflektieren, ob und wie die Schule auch muslimischen Schülerinnen und Schülern Raum für einen Ausdruck und Austausch über Fragen ihrer Religion bietet und ob klare Richtlinien bestehen, die für alle transparent und personenunabhängig das Schulleben in

diesem Bereich regeln. Dies betrifft auch die Form des Austausches bei Unsicherheiten (bzgl. dessen was erlaubt und was unterbunden sein sollte) und die Form der Durchsetzung dieser Regeln. Hier ist es ratsam zu reflektieren, ob sich die Schule mit einzelnen Problemlagen und Fällen in diesem Bereich bereits auseinandersetzen musste und wie dabei entschieden wurde.

Im Folgenden sei auf einige neuralgische Punkte der (interreligiösen) Gestaltung des Schullebens kurz eingegangen⁸⁸:

Kleiderordnung an der Schule: Gibt es Regelungen an der Schule, die auch den Umgang mit religiöser Kleidung regeln? Gibt es fachspezifische Vereinbarungen bspw. für den Sportunterricht/Schwimmunterricht? Was ist Teil des legitimen Ausdrucks von Identität (z. B. das Kopftuch) und was verhindert direkte Kommunikation und die Identifikation einer Schülerin (z. B. Gesichtsschleier) oder stört durch ostentativ zur Schau getragene Religiosität den Schulfrieden?

Islamischer Religionsunterricht: Findet an der Schule bereits islamischer Religionsunterricht statt oder wurde ein Antrag zur Einrichtung desselben gestellt? Wenn nein, welche Möglichkeiten haben muslimische Schülerinnen und Schüler in der Schule, Fragen zu ihrer Religion zu stellen und diese (kritisch) zu diskutieren? Derzeit findet kein Ethikunterricht in den Klassen 5 und 6 statt – wie können muslimische Schülerinnen und Schüler in der Orientierungsstufe mit ihren Fragen und Bedürfnissen erkannt und gewürdigt werden?

Religiöse Feste und Feiertage: Schülerinnen und Schüler können an religiösen Feiertagen auf Antrag eine Freistellung vom Unterricht erhalten. Zwar muss die Schule den Antrag formal überprüfen, doch sollte dabei keine „Nachweismentalität“ über tatsächliche religiöse Begehung des Festes zu Grunde gelegt werden. Darüber hinaus sollten Schulen darauf achten, dass den betreffenden Schülerinnen und Schülern durch Klassenarbeitstermine am Tag der Abwesenheit keine Nachteile entstehen. Im Zuge einer Reflexion kann die Frage nach dem bisherigen Umgang mit solchen Anträgen gestellt werden.

Mittagstisch: Falls in der Schule Mittagessen angeboten wird: Gibt es die Möglichkeit auf Schweinefleisch zu verzichten und gibt es entsprechende Alternativangebote?

Umgang mit elterlichen Vorbehalten gegen Fächer, Unterrichtsinhalte und schulische Veranstaltungen: Gab es in der Vergangenheit einmal Anfragen der Freistellung vom Unterricht, von Klassenfahrten oder vom Schwimmunterricht? Religiöse Bedenken gegen Fächer oder Fachinhalte (Sexualkunde, Evolutionslehre usw.) – unabhängig davon, ob diese von Zeugen Jehovas, salafistischen oder evangelikalen Elternhäusern kommen – sind kein Grund für die Freistellung vom Unterricht. Die Schule muss achtsam sein, dass durch solche Vorbehalte Kinder und Jugendliche nicht vom Zugang zu Bildung ausgeschlossen werden. Gegen Eltern, die ihre Kinder in diesem Sinne der Schulpflicht entziehen, können nach vorgeschalteten Gesprächen und Abmahnungen sogar Bußgelder verhängt werden. Auch hier ist auf Verhältnismäßigkeit zu achten; Deeskalation findet vor allem durch Kommunikation statt.

Beten und Gebetsräume in der Schule: Gab es in der Vergangenheit Anträge auf Einrichtung eines Gebetsraumes? Wenn ja, wie wurde damit umgegangen?

Die Schule ist ein Ort, an dem Demokratie gelebt werden sollte. Hinter dem Wunsch nach einem Gebetsraum muss nicht notwendigerweise ein mit salafistischen Einstellungen verbundener Wunsch nach Abgrenzung stehen. Dr. Dr. Götz Nordbruch (ufuq) hat darauf hingewiesen, dass hinter solchen Forderungen oft der Wunsch steht, als deutsche und muslimische Bürgerinnen und Bürger wahrgenommen

⁸⁸ Vgl. Edler (2016), S. 3-5.

und sichtbar zu werden. Es empfiehlt sich, solche Forderungen zunächst ernst zu nehmen und nicht pauschal abzulehnen. Erfahrungen an Berliner Schulen haben gezeigt, dass solche Konflikte sich schnell entschärfen haben, wenn die Schulleitungen mit den Schülerinnen und Schülern über ihre Wünsche in einen Dialog getreten sind. Dies muss nicht bedeuten, dass man dem Wunsch nachgibt, doch machen Schülerinnen und Schüler so die Erfahrung, gehört und ernst genommen zu werden⁸⁹.

Schule muss zugleich aber auch weltanschaulich und religiös neutral sein und das Recht auf Religionsfreiheit gewährleisten. Stille Meditationen und Gebete sind in diesem Rahmen auf jeden Fall zulässig, aber Gebetsräume, die nur für bestimmte religiöse Gruppen zur Verfügung stehen, erscheinen dabei problematisch. Ein Angebot an die Jugendlichen könnte lauten, einen Raum der Weltreligionen einzurichten, in dem alle großen Religionen visuell repräsentiert werden. Dieser Raum kann dann auch als Gebets- und Meditationsraum für alle angeboten werden.

Darüber hinaus gilt es zu reflektieren, wie aktuelle politische Entwicklungen, mediale Diskurse und Berichterstattungen inhaltlich mit den Lernenden bereits thematisiert wurden. Dabei gilt es beispielsweise zu fragen:

- In welchen Klassenstufen und Fächern wurde die Thematik bereits unterrichtlich behandelt und was liegt an Materialien in den Fachschaften bereits vor? Wurden die Schülerinnen und Schüler auch mit Originalpropagandamaterial konfrontiert? Wenn ja, wie wurde pädagogisch, didaktisch und methodisch vorgegangen? Welche Erfahrungen haben die Lehrkräfte gemacht? Wurde ein Schülerfeedback durchgeführt?
- Wurden in der Schule Gedenkminuten anlässlich von Terroranschlägen abgehalten? Wie wurde dabei vorgegangen? Wurden Schulpsychologinnen und Schulpsychologen und/oder Beratungslehrkräfte miteinbezogen? Gibt es ein Konzept des gemeinsamen Gedenkens? Wie wurde mit Schülerinnen und Schülern umgegangen, die bspw. ein kollektives Gedenken der Terroranschläge von Paris und Brüssel abgelehnt haben? Wurden ggf. Beratungslehrkräfte oder Schulpsychologinnen und Schulpsychologen in beratender Funktion in die Gestaltung von Gedenkminuten und Schulstunden zu solchen Anlässen einbezogen?
- Wurden bei der Behandlung der Thematik an Thementagen/Projektwochen Präventionsexpertinnen und -experten und/oder Islamwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler von außerhalb hinzugezogen?

Krieg, Flucht, Terroranschläge (des „IS“, aber auch gegen Flüchtlingswohnheime), Rassismus, Pegida etc. sind Themen, die auch Jugendliche stark betreffen und beschäftigen. Die damit verbundenen Fragen, Emotionen und Wünsche sollten ernst genommen werden und Ausgangsbasis für schulische und unterrichtliche Bearbeitung des Themas sein. Die Entwicklung und Durchführung von fächerverbindenden Projektthemen, Projekttagen oder Projektwochen sollten unbedingt von „unten“, also unter Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler selbst sein. Es kann ratsam sein, zunächst die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler in einer Umfrage zu erheben (dies kann durchaus von der SMV unter Anleitung einer Lehrkraft durchgeführt und ausgewertet werden), um dann in einem nächsten Schritt entsprechende Veranstaltungen zu konzipieren und durchzuführen. Auch ist es ratsam, es hierbei nicht bei einer einmaligen Veranstaltung zu belassen, sondern Konzepte zu entwickeln, die es ermöglichen, die komplexe Thematik fächerübergreifend, prozessbezogen und altersangemessen in verschiedenen Fächern zu vertiefen.

⁸⁹ Die Ausführungen entstammen einem Vortrag, den Dr. Götz Nordbruch am 13. April 2016 im Hospitalhof, Stuttgart gehalten hat.

Intervention

Beobachtet man im Schulalltag Verhaltensweisen einzelner Schülerinnen und Schüler und Gruppen, die problematisch erscheinen und auf die reagiert werden sollte, befinden wir uns im Bereich der Intervention. Intervention ist immer anlassbezogen und damit streng genommen nicht mehr Teil der eigentlichen Präventionsarbeit. Dennoch liegt auch sie im Verantwortungsbereich der Schule und daher es ist wichtig, klare Handlungsabläufe festzulegen, die auf einer soliden rechtlichen Grundlage fußen. Maßgeblich sind hier die Landesverfassung Baden-Württemberg, das Schulgesetz Baden-Württemberg, die eigene Schulordnung, aber bspw. auch das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz und relevante Urteile des Bundesverfassungsgerichts.

Wird problematisches Verhalten beobachtet, ist es wichtig, unaufgeregt zu handeln und zunächst zu prüfen, ob überhaupt Handeln angezeigt ist und wenn ja, auf welcher Ebene agiert werden sollte. Wenn beispielsweise eine Schülerin plötzlich mit Kopftuch in der Schule erscheint, heißt dies noch lange nicht, dass darauf reagiert werden muss oder sollte. Lehrkräfte können zwar mit der Schülerin ein Gespräch über deren Motive suchen, doch ob dies überhaupt sinnvoll ist, hängt stark von der individuellen Beziehungsebene ab. Auch sollte man sich selbst vorab kritisch hinterfragen, zu welchem Zweck ein solches Gespräch geführt werden soll und ob dies nicht vielleicht von Seiten der Schülerin als grenzüberschreitend wahrgenommen werden könnte.

Keinesfalls darf die Schülerin in eine Rechtfertigungsposition gedrängt werden. Hinzu kommt, dass das Kopftuch häufig ein Ausdruck von Religiosität, Individualität und/oder Identität ist und für sich kein Problem darstellt, auf das automatisch reagiert werden muss. Sicherlich gibt es in diesem Kontext auch Fälle von familiärem Zwang, doch sollte dies nicht pauschal angenommen und Mädchen dadurch eine Opferrolle zugeschrieben werden. Das Kopftuch fällt zunächst in den Bereich der freien Religionsausübung. Das Bundesverfassungsgericht hat Anfang 2015 entschieden, dass auch für Lehrerinnen an öffentlichen Schulen ein pauschales Kopftuchverbot unzulässig ist.⁹⁰

In anderen Fällen mag entschiedenes Handeln und Intervenieren angezeigt sein, doch auch hier gilt es immer gut zu unterscheiden, auf welcher Ebene reagiert werden sollte. Zunächst ist immer pädagogisches Handeln geboten, so etwa wenn im Unterricht provokativ undemokratische Ansichten vorgetragen werden. Ist aber der Schulfrieden durch Eingriffe in die Persönlichkeitsrechte einzelner Schülerinnen und Schüler bedroht und/oder sogar Gefahr im Verzug, muss die Schule entschieden handeln. Hier braucht es rechtlich abgesicherte und stimmige Handlungskonzepte, die allen Beteiligten bekannt sind.

Fallbeispiele

- 1. Pädagogische Herausforderung:** Eine Schülerin/ein Schüler argumentiert im Unterricht für die Höherstellung des Mannes gegenüber der Frau.
- 2. Eingriff in die Rechte anderer:** Eine Schülerin redet abfällig über Schülerinnen ohne Kopftuch und versucht diese wiederholt zum Tragen des Kopftuches zu überreden.
- 3. Straftat:** Schülerinnen, die kein Kopftuch tragen, werden sexistisch beschimpft, als „Ungläubige“ verunglimpft und bedroht.

Es geht in Einzelfällen also immer auch um Urteilssicherheit und es ist ratsam, bei Unsicherheiten zunächst Rücksprache mit Expertinnen und Experten zu halten und häufige bzw. typische Fälle bei der Ausgestaltung der Schulordnung zu bedenken.

⁹⁰ Vgl. Bundesverfassungsgericht, „Ein pauschales Kopftuchverbot für Lehrkräfte in öffentlichen Schulen ist mit der Verfassung nicht vereinbar“. Pressemitteilung Nr. 14/2015 vom 13. März 2015. Beschluss vom 27. Januar 2015.1 BvR 471/10, 1 BvR 1181/10. www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2015/bvg15-014.html; letzter Zugriff am 29.02.2016

Während Fall 1 eine pädagogische Herausforderung an die Lehrkraft, aber auch an die anwesenden Schülerinnen und Schüler darstellt, sich entsprechend zu äußern und zu argumentieren, geht es bei Fall 2 um den Schutz der Rechte einzelner Schülerinnen und Schüler bzw. die Aufrechterhaltung des Schulfriedens. Bei Fall 3 geht es sogar um Gefahrenabwehr – hier darf die Schule keinesfalls aus einer falsch verstandenen pädagogischen Fürsorge heraus passiv bleiben. Ist Gefahr im Verzug, kann auch die Polizei herangezogen werden. Auch hier gilt es abzuwägen: Stellt man eine Anzeige, hat die Polizei Strafverfolgungspflicht. Es kann auch ratsam sein, den Fall zunächst anonym zu schildern und sich eine entsprechende Beratung und Einschätzung geben zu lassen.

Folgende Leitfragen können bei der Entwicklung eines schulischen Interventionskonzeptes hilfreich sein:

- Wie ist der Vorfall zu bewerten? Besteht überhaupt Interventionsbedarf?
- Wie sind die mit dem Vorfall verbundenen Risiken und Folgen einzuschätzen?
- Wer muss bei Interventionsbedarf informiert werden? Welche Informationswege sind einzuhalten? Welche vorgesetzten Stellen sind zu unterrichten?
- Besteht eine Anzeigepflicht gegenüber Polizei, Jugendamt etc.?

Es gibt Fälle, bei denen sofortiges Einschreiten geboten ist, aber auch andere, bei denen es eher um langfristige Maßnahmen der allgemeinen und spezifischen Prävention geht. Insgesamt ist es wichtig, dass Interventionskonzepte an Präventionskonzepte geknüpft und mit diesen verzahnt sind. Punktuelle und unverhältnismäßige Interventionen, nach denen man schnell wieder zum Schulalltag zurückkehrt, können umfassende Präventionskonzepte nicht ersetzen.

Der vorliegende Artikel stellt eine Auseinandersetzung mit den Gedanken Kurt Edlers dar, die in folgendem Artikel publiziert wurden:

Edler, Kurt: „Umgang mit Radikalisierungstendenzen in Schulen – Rechtliche und pädagogische Hinweise für die Praxis“. (01/2016), online unter: [/www.ufuq.de/umgang-mit-radikalisierungstendenzen-in-schulen-rechtliche-und-paedagogische-hinweise-fuer-die-praxis](http://www.ufuq.de/umgang-mit-radikalisierungstendenzen-in-schulen-rechtliche-und-paedagogische-hinweise-fuer-die-praxis); letzter Zugriff am 27.01.2016.

Weiterführende/vertiefende Literatur:

- Bundesverfassungsgericht: „Ein pauschales Kopftuchverbot für Lehrkräfte in öffentlichen Schulen ist mit der Verfassung nicht vereinbar“. Pressemitteilung (Nr. 14/2015) vom 13. März 2015. Beschluss vom 27. Januar 2015. 1 BvR (471/10), 1 BvR (1181/10). Online unter: www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2015/bvg15-014.html; letzter Zugriff am 29.02.2016.
- Kiefer, Michael und Ceylan, Rauf: „Salafismus“. Fundamentalistische Störungen und Radikalisierungsprävention. Wiesbaden, 2013.
- Kiefer, Michael: „Thesen zum Umgang mit der neosalafistischen Mobilisierung“. Osnabrück, 2014. Online unter: www.kiefer-michael.de/mediapool/10/108594/data/Kiefer_Thesen_zum_Umgang_mit_der_neosalafistischen_Mobilisierung_BKS.pdf; letzter Zugriff am 29.02.2016.
- Möller, Kurt: „Wie ablehnenden Haltungen vorbeugen“. Bildung u. Wissenschaft (07-08/2015): S. 15-19.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport: „stark.stärker.WIR. Eine Handreichung für Schulen in Baden-Württemberg“. Stuttgart, 2012. Zweite überarbeitete Auflage 2013. Online unter: www.kontaktbuero-praevention-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS_Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/kontaktbuero-praevention-bw/pdf/Handreichung_Online.pdf; letzter Zugriff am 10.05.2016.

Unterstützungsangebote für Lehrkräfte

Schulen und Lehrkräfte können in der Arbeit mit Jugendlichen verunsichert sein oder an die Grenzen pädagogischen Handelns stoßen, zum Beispiel beim Verdacht auf Straftaten. In Baden-Württemberg gibt es eine vielfältige Landschaft von Akteurinnen und Akteuren, die in der Prävention von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und religiös begründetem Extremismus tätig sind und unterstützen können. Der folgende Artikel gibt einen kurzen und strukturierten Überblick über diese Akteurinnen und Akteure. Genannt werden Ziele, Hauptzielgruppen und Kontaktdaten landesweit tätiger, staatlicher und zivilgesellschaftlicher Einrichtungen und Projekte mit Bildungs- und Beratungsangeboten. Der Hinweis auf das Rahmenkonzept stark.stärker.WIR. schließt den Beitrag ab. Der Überblick erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

BILDUNGSANGEBOTE

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB)

Die LpB ist eine überparteiliche Einrichtung des Landes. Sie ist der zentrale Ansprechpartner für politische Bildung in Baden-Württemberg und bietet Veranstaltungen, Publikationen und Online-Angebote an. Ziel ihrer Arbeit sind die Festigung und Verbreitung des Gedankengutes der freiheitlich-demokratischen Grundordnung.

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg

Stafflenbergstr. 38, 70184 Stuttgart

Team meX. Mit Zivilcourage gegen Extremismus

Das „Team meX. Mit Zivilcourage gegen Extremismus“ zielt auf die Prävention menschenverachtender und demokratiefeindlicher Einstellungen bei jungen Menschen unter Bezugnahme auf verschiedene Phänomenbereiche (insbesondere Rechtsextremismus und Islamismus/Salafismus). Durch eine umfassende Wissensvermittlung und die Förderung der eigenen Handlungsfähigkeit unterstützt Team meX auch Lehrkräfte im Sinne eines zivilcouragierten Einsatzes gegen Extremismus und menschenverachtendes Denken im eigenen Wirkungskreis. Im Angebot sind Projekttag für Jugendliche, Fortbildungen für Lehrkräfte und Publikationen.

Team meX

Telefon: 0711 164099-82, mail@team-mex.de, www.team-mex.de

Landesprogramm „Demokratie stärken!“

Das Landesprogramm „Demokratie stärken!“ der LpB fördert und vernetzt Träger und Initiativen, die sich gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Rechtsextremismus engagieren. Finanziert werden unter anderem die landesweite Beratung für Betroffene rechter Gewalt in Trägerschaft der Türkischen Gemeinde Baden-Württemberg. Der Aktionsfonds REFLEX fördert Projekte bis zu einer Höhe von 500 Euro. Gefördert werden Aktivitäten, Initiativen und Gruppen, die das Ziel verfolgen, für menschenfeindliche Einstellungen in der Gesellschaft zu sensibilisieren und die persönliche Eigeninitiative und demokratische Handlungskompetenz zu stärken. Fördervereine von Schulen, Schülermitverantwortungen können zum Beispiel Anträge stellen.

„Demokratie stärken!“

Telefon: 0711 164099-81, mail@demokratie-bw.de, www.demokratie-bw.de

Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage

„Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ bietet Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, das Klima an ihrer Schule aktiv mitzugestalten und bürgerschaftliches Engagement zu entwickeln. Schule ohne Rassismus ist das größte Schulnetzwerk in Deutschland, dem rund 1.900 Schulen angehören (Stand: November 2015), die von über einer Million Schülerinnen und Schülern besucht werden.

Jede Schule kann dem Netzwerk beitreten, wenn sie folgende Voraussetzungen erfüllt: Mindestens 70 Prozent aller Menschen, die in einer Schule lernen und arbeiten, verpflichten sich mit ihrer Unterschrift, aktiv gegen jede Form von Diskriminierung an ihrer Schule einzutreten, bei Konflikten einzugreifen und regelmäßig Projekte und Aktionen zum Thema durchzuführen. Courage-Schulen sagen: Wir übernehmen Verantwortung für das Klima an unserer Schule, indem wir uns bewusst gegen jede Form von Diskriminierung, Mobbing und Gewalt wenden.

Über die Bundeskoordination von Schule ohne Rassismus kann darüber hinaus eine Vielzahl von Publikationen mit Hintergrundwissen und Unterrichtsvorschlägen bestellt werden.

Kolping-Bildungswerk Württemberg e. V.

Leonie Fieß

Theodor-Heuss-Straße 34, 70174 Stuttgart

Telefon: 0711 217439-22, Fax: 0711 217439-39

www.schule-ohne-rassismus-bw.de

Netzwerk für Demokratie und Courage

Das „Netzwerk für Demokratie und Courage“ (NDC) ist ein landesweites Netzwerk, das sich zum Ziel gesetzt hat, menschenverachtende Orientierungen von Jugendlichen frühzeitig präventiv zu bearbeiten. Jugendliche lernen ihre eigenen Haltungen und Vorurteile zu erkennen, zu reflektieren und zu verändern. Das NDC bietet Projektstage an, die vor Ort an den Schulen von Teamerinnen und Teamern durchgeführt werden können.

Netzwerk für Demokratie und Courage

Landesnetzstelle Baden-Württemberg, LAGO e.V.

Nadja Kaiser

Siemensstr. 11, 70469 Stuttgart

n.kaiser@lago-bw.de, Telefon: 0711 896915-24

www.lago-bw.de

BERATUNGSANGEBOTE

KPEBW

Im Zuge des Maßnahmenpakets „Sonderprogramm der Landesregierung zur Bekämpfung des islamistischen Terrorismus“ hat die Landesregierung Baden-Württemberg im Februar 2015 die Einrichtung eines „Kompetenzzentrums zur Koordinierung des Präventionsnetzwerks gegen (islamistischen) Extremismus in Baden-Württemberg“ (KPEBW) beschlossen.

Unter dem Dach des KPEBW wird eine Beratungsstelle von einem externen Partner betrieben, der über einen Verbund erfahrener Fachkräfte, die seit Jahren mit Erfolg in der Antigewaltarbeit und Extremismusprävention sowie der Deradikalisierung extremistisch motivierter Gewalttäterinnen und Gewalttäter tätig sind, verfügt. Zu den Aufgaben der Beratungsstelle gehören neben Maßnahmen der spezifischen und allgemeinen Prävention auch die Beratung von Angehörigen und dem sozialen Umfeld von Radikalisierten. Außerdem die Beratung von und aufsuchende Arbeit mit Radikalisierten in einem frühen Stadium und der Aufbau eines Ausstiegsangebots für Radikalisierte, Ausreisewillige, Rückkehrer und Inhaftierte in Justizvollzugsanstalten.

Innenministerium Baden-Württemberg Kompetenzzentrum zur Koordinierung des Präventionsnetzwerks gegen (islamistischen) Extremismus Baden-Württemberg

Willy-Brandt-Straße 41, 70173 Stuttgart

Telefon: 0711 231-5381

kpebw@im.bwl.de

Beratungsstelle des Violence Prevention Networks

Über das KPEBW ist eine zentrale landesweite Beratungsstelle für die Beratung von Angehörigen, aber auch der Dialog mit Radikalisierten zu erreichen. Die Beratung macht der Verein „Violence Prevention Network e. V.“ (VPN).

Beratungsstelle VPN Beratungsstelle Baden-Württemberg

Lange Straße 8, 70173 Stuttgart

Telefon: 0711 21 95 62 63

Fax: 0711 21 95 62 51

Hotline: 0711 2 23 08 93

bw@violence-prevention-network.de

www.violence-prevention-network.de

www.beratungsstelle-baden-wuerttemberg.de

Demokratiezentrum

Das Demokratiezentrum hat im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ von 2015 bis 2019 die Aufgabe, die 14 „Partnerschaften für Demokratie“ zu vernetzen und die landesweiten Beratungsangebote zu koordinieren. In Baden-Württemberg gibt es die mobile Beratung gegen Rechtsextremismus, die Fachstelle Extremismuskonfrontation für die Jugendarbeit und die Fachstelle PREvention zur Prävention von religiös begründetem Extremismus (siehe unten).

Landeskoordinierung

Jugendstiftung Baden-Württemberg

Günther Bressau

Schlossstr. 23, 74372 Sersheim

Telefon: 07042 8317-17

info@demokratiezentrum-bw.de

www.demokratiezentrum-bw.de

www.jugendstiftung.de

PREvention – Prävention von religiös begründetem Extremismus

Die Fachstelle PREvention entwickelt im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ seit November 2015 ein Beratungsnetzwerk zur Prävention von Radikalisierungstendenzen bei Jugendlichen in Zusammenarbeit mit Migrantenselbstorganisationen und islamischen Verbänden. Zentrale Aufgabe ist dabei die Vermittlung eines Demokratieverständnisses, das von Respekt gegenüber anderen Lebens- und Glaubensentwürfen geprägt ist.

PREvention – Fachstelle zur Prävention von religiös begründetem Extremismus

Jugendstiftung Baden-Württemberg

Jens Ostwaldt

Schlossstr. 23, 74372 Sersheim

Tel. 07042 8317-11, Mobil: 0171 62342-21

PREvention@demokratiezentrum-bw.de

Muslime als Partner in Baden-Württemberg – Information, Beratung, Dialog Gesellschaft gemeinsam gestalten

Die Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart bietet im Rahmen des Projekts „Muslime als Partner“ Beratung in Islamfragen in kommunalen Zusammenhängen. Ziel ist, die islambezogene Kompetenz in Kommunen in Baden-Württemberg zu stärken und islamische Akteure bei der Einbindung in kommunale Kommunikations- und Entscheidungsprozesse zu unterstützen.

Partner der Akademie sind die Hochschule für öffentliche Verwaltung in Kehl und die Robert Bosch Stiftung, die das Projekt fördert.

Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart

Dr. Hussein Hamdan

Im Schellenkönig 61, 70184 Stuttgart

Tel. 0711 1640-743, hamdan@akademie-rs.de

Vernetzungs- und Anlaufstelle gegen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Rechtsextremismus

Die Vernetzungsstelle bei der Landesarbeitsgemeinschaft Offene Jugendbildung e. V. (LAGO) wird vom Ministerium für Integration Baden-Württemberg gefördert.

Ziele der Stelle sind:

Vernetzen und Beraten von Vereinen, Verbänden und Organisationen in der Projektarbeit für Demokratie und Menschenrechte

Sensibilisieren für Rassismus, andere menschenfeindliche Einstellungen und Rechtsextremismus

Austausch zwischen lokalen Projekten und landesweiten Angeboten schaffen

Lokale Bündnisse und Initiativen bei der Gründung und lokalen Vernetzung unterstützen, insbesondere in Zusammenarbeit von kommunalen Partnern und Zivilgesellschaft

Landesarbeitsgemeinschaft Offene Jugendbildung

Siemensstr. 11, 70469 Stuttgart

Anne Stelzel

Telefon: 0711 896915-19

a.stelzel@lago-bw.de

Landesmedienzentrum

In Baden-Württemberg besteht ein flächendeckendes Netz von Beratungsstellen an den Kreis- und Stadtmedienzentren. Die medienpädagogischen Beraterinnen und Berater stehen interessierten Kundinnen und Kunden – vor allem Lehrkräften und Schulen – für Anfragen und Beratung rund um die zunehmend wichtiger werdenden Themen der Medienpädagogik und -didaktik zur Verfügung.

Die Beratungsstellen unterstützen in den Bereichen Unterricht, Lehreraus- und -fortbildung und Schulentwicklung.

Landesmedienzentrum Baden-Württemberg

Standort Stuttgart

Thomas Herbst

Rotenbergstraße 111, 70190 Stuttgart

Postfach 131261, 70069 Stuttgart

Telefon: 0711 2850-745

herbst@lmz-bw.de

Ziel der Medienpädagogischen Beratungsstelle im LMZ ist, die Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrerinnen und Lehrern sowie allen Interessierten zu fördern. Sie vermittelt Workshops, Infoabende und Vorträge.

beratungsstelle@lmz-bw.de

0711 2850-777

Präventionskonzept stark.stärker.WIR.

Das Präventionskonzept stark.stärker.WIR. gibt Strukturen vor, die Schulen helfen, ihre bewährten Präventionselemente zu einem umfassenden schuleigenen Präventionskonzept zusammenzuführen. Schulische Prävention gemäß stark.stärker.WIR. beinhaltet die Bereiche Gewaltprävention, Suchtprävention und Gesundheitsförderung. Präventionsarbeit erfolgt nachhaltig, zielgerichtet und systematisch, dabei setzt sie bei der Förderung und Stärkung von Lebenskompetenzen und Resilienzfaktoren bei den Schülerinnen und Schülern an. Der Schwerpunkt von stark.stärker.WIR. liegt auf der Grund- und Primärprävention, die alle Schülerinnen und Schüler erreichen will.

Alle am Schulleben beteiligten Personengruppen werden bei der Umsetzung des Präventionskonzepts einbezogen. Die Einführung des Präventionsrahmenkonzepts an Schulen sowie die Weiterentwicklung der Präventionsarbeit an einer Schule findet im Rahmen der Qualitätsentwicklung statt. Bei der Weiterentwicklung des Präventionskonzepts einer Schule durch die Schulgemeinschaft gilt es, sich regional mit außerschulischen Partnern zu vernetzen.

Seit Beginn der flächendeckenden Einführung des Präventionsrahmenkonzepts im September 2012 werden Schulen aller Schularten bei der Umsetzung von stark.stärker.WIR. von landesweit 150 Präventionsbeauftragten in 23 Regionalteams unterstützt. Bezogen auf die Prävention von „religiös begründetem“ Extremismus fungieren die Präventionsbeauftragten als „Informationslotsen“ für Schulen.⁹¹

Kultusministerium

viktoria.darkashly@km-kv.bwl.de

andreas.rapp@km.kv.bwl.de

Regierungspräsidien

Freiburg: silke.hewelt@rpf.bwl.de

Karlsruhe: udo.ebert@rpk.bwl.de

Stuttgart: peter.heinrich@rps.bwl.de

Tübingen: michael.bleicher@rpt.bwl.de

www.kontaktbuero-praevention-bw.de

⁹¹ Die Präventionsbeauftragten können online unter: www.kontaktbuero-praevention-bw.de/Lde/Startseite/Unterstuetzungssystem/Praeventionsbeauftragte angefragt werden; letzter Zugriff am 6.4.2016.

