



ISLAMISTISCHE UND RASSISTISCHE ANSCHLÄGE –

ein Thema für Unterricht
und Schule

S. 6

HINTERGRUND

S. 20

UNTERRICHTSPRAXIS

S. 50

SCHULE UND SCHUL- ENTWICKLUNG

Inhalt

S. 5

Einleitung

HINTERGRUND

S. 7

Der Tag danach: Wir reden über Anschläge

S. 11

Sind „wir“ Charlie? Wie Erfahrungen von Diskriminierung und Rassismus die Wahrnehmung islamistischer Gewalt beeinflussen

S. 15

Religiöse Emotionen, säkulare Emotionen – wer wird hier eigentlich verletzt?

UNTERRICHTSPRAXIS

S. 21

Streiten lohnt sich! Kontroverse Themen im Klassenzimmer

S. 27

Umgang mit Gewaltdarstellungen in sozialen Medien

S. 32

„Du sollst dir (k)ein Bild machen!“ Bilderverbot und Prophetendarstellungen in islamisch geprägten Kontexten

S. 38

Karikaturen und Satire im Unterricht

S. 42

Politische Bildung und Prävention in Museen: Ein Werkstattbericht aus Haus Bastian

S. 46

Interview: Politische Bildung im Museum für Islamische Kunst: „Schüler*innen werden zu Expert*innen“

SCHULE UND SCHULENTWICKLUNG

S. 51

Ein „inklusives Wir“ an der Schule – Repräsentation und Einbindung von Diversität im Schulalltag

S. 60

Schule in Zeiten gesellschaftlicher Polarisierungen: Umgang mit rechtspopulistischen und rechts-extremistischen Zwischenfällen

S. 66

Schulrechtliche Regelungen zum Umgang mit extremistischen Aussagen und Verhaltensweisen

S. 72

Interview: Kommunikation mit der Schulöffentlichkeit: „Wir sind dran und haben einen Plan!“

S. 74

Vorstellung der beteiligten Institutionen und Akteure

S. 78

Impressum

Einleitung

Der islamistisch motivierte Mord am französischen Geschichtslehrer Samuel Paty im Oktober 2020 hat auch in Deutschland viele Schulgemeinschaften aufgewühlt. Dies gilt in ähnlicher Weise auch für die antisemitischen und rassistischen Anschläge in Halle oder Hanau. Dabei fielen die Reaktionen bei aller öffentlicher Empörung durchaus unterschiedlich aus – auch unter Lehrkräften, Schüler*innen und Schulleitungen. Während die Anschläge in Halle und Hanau in den wenigsten Schulen förmlich thematisiert wurden, sprach sich die Kultusministerkonferenz Ende Oktober 2020 dafür aus, dem Opfer des Mordes in Paris bundesweit mit einer Schweigeminute in Schulen zu gedenken.

An einigen Schulen kam es dabei zu Diskussionen darüber, wer wann mit welcher Botschaft seine Trauer zum Ausdruck bringt und wie sich das Gemeinschaftsgefühl in der Schule langfristig stärken lässt. In vielen Schulen stellte sich generell die Frage, wie mit islamistischen und rassistischen Anschlägen umgegangen werden soll und inwiefern dies ein Thema für Schule und Unterricht ist. Diese Handreichung soll Lehrkräfte und Schulleitungen dabei unterstützen, einen Umgang mit rassistischen und islamistischen Gewalttaten zu finden, der den unterschiedlichen Erfahrungen, Betroffenheiten und Perspektiven gerecht wird und die Klassen- und Schulgemeinschaft stärkt.

Die Handreichung beleuchtet zahlreiche pädagogische, didaktische und schulrechtliche Herausforderungen, die gerade nach dem Anschlag auf Samuel Paty deutlich wurden, aber in bestehenden Materialien zur Prävention von Rassismus, Antisemitismus und Islamismus in der Bildungsarbeit oft nur am Rande zur Sprache kommen. Dabei geht es unter anderem um eine Sensibilisierung für unterschiedliche biografische Erfahrungen im „globalen Klassenzimmer“, aber auch um lebensweltliche, medienpädagogische und theologische Zugänge zu Fragestellungen im Zusammenhang mit Identität, Religiosität und familiären Hintergründen. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf Praxiserfahrungen und praktischen Anregungen für den Unterricht, aber auch auf weitergehenden Aspekten von Schulorganisation und Schulentwicklung.

Die Beiträge zu dieser Handreichung gehen auf eine Webtalk-Reihe zurück, die im Frühjahr 2021 in Kooperation vom Infodienst Radikalisierungsprävention der Bundeszentrale für politische Bildung, dem Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut, dem Museum für Islamische Kunst – Staatliche Museen zu Berlin, der Bildungsstätte Anne Frank und ufuq.de veranstaltet wurde. Sie dokumentieren die Expertise und den Erfahrungs- und Gedankenaustausch zwischen Lehrkräften, außerschulischen Bildungsakteur*innen sowie Fachwissenschaftler*innen, der innerhalb dieser Reihe ermöglicht wurde.

HINTERGRUND



Der Tag danach: Wir reden über Anschläge

Der Beitrag wurde von **Saba-Nur Cheema** verfasst.
Sie ist Senior Expert Politische Bildung der Bildungsstätte
Anne Frank (Frankfurt) und Dozentin an der Frankfurt
University of Applied Sciences im Bereich Soziale Arbeit.

Ein Angriff auf eine Moschee, eine Synagoge, auf dem Weihnachtsmarkt oder in der Shisha-Bar – immer wieder werden Menschen Opfer von tödlichen Hassideologien. Nachrichten über gewalttätige Anschläge erschüttern und beschäftigen auch Kinder und Jugendliche. Das Sprechen darüber ist für den gesellschaftlichen Zusammenhalt notwendig, allerdings fragen sich viele Lehrkräfte, ob und wie sie unmittelbar nach einem solchen Anschlag mit ihren Schüler*innen darüber reden sollen, welche Formen des Gedenkens sie nutzen können und wie sie mit irritierenden Reaktionen auf Schweigeminuten umgehen sollen.

„Störungen haben Vorrang“

Nach dem rassistischen Attentat in Hanau am 19. Februar 2020, als neun Menschen in und vor zwei Shisha-Bars ermordet wurden, erreichten uns in der Bildungsstätte Anne Frank viele Fragen von Eltern und Jugendlichen.¹ Dabei handelte es sich insbesondere um Familien, die selbst von Rassismus betroffen sind. Sie teilten ihre Empörung mit uns, weil sie es nicht glauben konnten, dass in der Schule nicht über den Anschlag gesprochen wurde. Eine Schülerin schrieb uns:

„Mir ging es so schlecht am Tag nach dem Anschlag. Niemand fragte, wie es mir geht und warum ich so schlecht drauf bin. Mein Klassenlehrer machte den Matheunterricht wie immer. Es gab nicht mal so etwas wie „schlimm, was da passiert ist“. Es hat niemanden interessiert! Aber zu Hause und auf Insta ging es die ganze Zeit nur um Hanau.“

Wie kann ich Gesprächsangebote unterbreiten, ohne einzelnen Schüler*innen zu nahe zu treten?

Die Einstiegsfrage kann simpel sein: „Wie geht es euch damit?“ Es obliegt letztlich der Lerngruppe, ob sie den Raum für ein Gespräch nutzen möchte. Jugendliche sollen dazu befähigt werden, ihre eigenen Meinungen und Haltungen zu entwickeln, dazu gehört auch die Artikulation von Emotionen. Über persönliche Betroffenheit, Verletzungen und Angst lässt sich selten gut in großen Gruppen sprechen – noch schlechter ohne Vorbereitung. Eventuell ziehen es Jugendliche vor, in kleineren Gruppen und nicht im Plenum ihre Gedanken zu teilen. Ein wichtiges und notwendiges Signal an die Jugendlichen ist: Auch ihre Gefühle und Gedanken sind von Relevanz. Wenn sich Jugendliche in selbstbestimmten Gruppen zusammenfinden und ihr Gespräch entlang von ein oder zwei Leitfragen ausrichten, bricht dies oft das Eis. Die Leitfragen könnten zum Beispiel lauten: „Wie habe ich davon erfahren? Mit wem habe ich darüber gesprochen?“ Es ist wichtig, es den Schüler*innen zu überlassen, ob sie nun von ihren persönlichen Gefühlen (Emotionen) oder lieber über die Sachebene (Fakten) sprechen. Wichtig ist es auch, eine Rahmung vorzugeben: Bleibt es bei einem Gespräch oder wird in naher Zukunft noch einmal darüber gesprochen?

Wie kann ich mit der besonderen Betroffenheit einzelner Schüler*innen umgehen?

Falls anzunehmen ist, dass einzelne oder mehrere Schüler*innen sich in besonderer Weise von Gewalttaten betroffen fühlen oder damit in Verbindung gebracht werden könnten, ist besondere Sensibilität gefragt. Schüler*innen als potenzielle Opfer zu adressieren kann von ihnen als äußerst unangenehm empfunden werden. Gesprächsangebote können oft nur dann gelingen, wenn es eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit den Themen gibt. Rassismus, Islamismus, Antisemitismus und Rechtsextremismus sollten nicht dann erst zum Thema werden, wenn Menschen körperlich verletzt oder getötet werden.

Unabhängig von der Wahl der Geste ist Gedenken ein Angebot für die Auseinandersetzung. Wichtig ist es, hierbei darauf zu achten, dass nicht willkürlich bestimmte Attentate mehr Aufmerksamkeit bekommen als andere. In dieser Hinsicht sollte sich jede Pädagogin und jeder Pädagoge selbstkritisch prüfen, ob und warum bestimmte Ereignisse mehr persönliche Aufmerksamkeit bekommen als andere. Hier empfehlen wir einen regelmäßigen Austausch innerhalb der Kollegien bzw. Teams, da unterschiedliche Perspektiven und Umgangsweisen sichtbar werden können.

Wie gehe ich damit um, wenn Schüler*innen eine geplante Schweigeminute verweigern? Was, wenn sie während des Schweigens lachen?

Zahlreiche Lehrkräfte und Schulen greifen Anschläge in Schweigeminuten auf und gedenken so der Opfer. Uns haben jedoch viele Anfragen von Lehrkräften erreicht, die über das Verhalten ihrer Schüler*innen während der Schweigeminuten – zu unterschiedlichen Anlässen – irritiert waren. Tatsächlich gab es in mehreren Fällen eine Abwehr oder gar Verweigerung der Teilnahme an Schweigeminuten. Einige Lehrkräfte sagten, dass eine Verweigerung nicht per se als Problem zu sehen sei, schließlich sei die Kommunikationsform der Schweigeminute bei Gedenkritualen kein universelles Konzept. Während dies an anderer Stelle durchaus diskutiert werden kann, ist es aus meiner Sicht zunächst einmal völlig richtig, die Verweigerung oder Abwehrhaltung als solche zu problematisieren.

Es steht nämlich die ganz einfache Frage im Raum: Wieso möchte man Menschen nicht gedenken, die aus Hassmotiven getötet wurden? Was ist die Motivation, sich einer solchen Geste zu verweigern? Diese Fragen sollten unbedingt aufgegriffen werden. Insofern ist es empfehlenswert, die Art des Gedenkens – in diesem Falle der Schweigeminute – bereits im Vorfeld mit der Lerngruppe zu thematisieren. Dabei sollte transparent werden, welche Absicht und Motivation hinter einer Schweigeminute stehen. Damit können eventuelle Missverständnisse vermieden bzw. aufgegriffen und vorab besprochen werden. Im Falle von Widerstand oder Verweigerung ist ein offenes Gespräch mit den betreffenden Schüler*innen wichtig. Wir wissen aus mehreren Schulen, dass die Vor- und Nachgespräche vieles bewirkten – sowohl bei den Lehrkräften als auch bei den Jugendlichen.

¹ Der Täter erschoss nach der Tat auch seine Mutter und sich selbst.



In den Lernmaterialien des Projektes "Zwischentöne – Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer" geht es auch um das Thema Rechtsextremismus und rechte Gewalt.

Wenn während des Schweigens gelacht wird, ist dies nicht zwangsläufig ein Zeichen einer Verweigerung. Hierbei darf nicht vergessen werden, dass Menschen ganz unterschiedlich mit Betroffenheit umgehen. Ein Lachen kann auch Ausdruck von Unsicherheit und Angst sein. Zudem kann es einfach eine Reaktion auf die ungewohnte und spezielle Situation sein, mit Freund*innen, Lehrkräften und Mitschüler*innen schweigend in einem Raum zu stehen.

Was mache ich, wenn die Schüler*innen gar kein Interesse an einem Gespräch über das Attentat haben?

Grundsätzlich muss der Gesamtkontext des Gesprächs reflektiert werden: Nicht jede Schülerin und jeder Schüler kann im Plenum über Gefühle sprechen, und sicherlich existieren in jeder Lerngruppe schwierige Dynamiken, die das Sprechen über Themen wie Rassismus, Antisemitismus und die Gefahr rechter Gewalt erschweren. Gerade wenn Jugendliche in der Lerngruppe sind, die rechtspopulistische Aussagen tätigen, fühlen sich viele andere nicht wohl. Dies sollte allerdings nicht dazu führen, dass die Lehrperson den Anschlag bzw. das relevante Ereignis unerwähnt lässt. In Lerngruppen, in denen kein Interesse explizit geäußert wird oder in denen die Gefahr besteht, dass die Erfahrungen und Gefühle von betroffenen Jugendlichen belächelt oder relativiert werden, ist es hilfreich, ein generelles Gesprächsangebot zu machen: „Ich bin daran interessiert, wie es euch geht. Gerne könnt ihr später zu mir kommen, wenn ihr mit mir sprechen möchtet.“ Da die Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrkräften nicht immer unbelastet ist, kann auch das Angebot gemacht werden, die Vertrauenslehrerin, den Vertrauenslehrer oder andere Personen oder Institutionen (zum Beispiel Beratungsstellen) einzubinden, um alternative Gesprächsräume zu ermöglichen.

Wenn es zur Relativierung oder gar zu verbaler Unterstützung von Hasstaten kommt, ist eine klare Intervention seitens der Lehrkraft notwendig. Eine Lerngruppe oder Schulgemeinde sollte demokratische Werte leben, und jeder Verletzung dieser Werte muss notwendigerweise entgegengewirkt werden. Eine offen geäußerte Aussage, die Gewalt relativiert oder Opfer eines Attentates verhöhnt, sollte nicht unkommentiert stehen gelassen werden.

In sozialen Netzwerken, die für Jugendliche ein Teil ihrer Lebenswelt sind, werden relativierende und hetzerische Inhalte systematisch verbreitet. Dass diese im pädagogischen Raum von Jugendlichen (un)bewusst reproduziert werden, sollte nicht überraschen. Im Gegenteil. Für Pädagog*innen sollte dies ein Anlass sein, kritisch nachzufragen: Warum glaubst du das? Wo hast du das gelesen oder gehört?

Je nachdem was konkret geäußert wird, könnte ein Einzelgespräch mit den betroffenen Jugendlichen mit der Unterstützung von Fachkräften der (externen) Sozialarbeit oder Beratungsstellen angebracht sein. Es könnte auch notwendig sein, mit Erziehungsberechtigten zu sprechen, um mehr über die Motivation hinter solchen Aussagen der Jugendlichen zu erfahren.

Schüler*innen beklagen, dass Muslim*innen in Medien als böse und aggressiv dargestellt würden. Wie kann ich adäquat reagieren?

Es ist zunächst einmal ein wichtiges Signal, dass Jugendliche den pädagogischen Raum für ihre persönliche Verletzung oder Empörung über globale und gesellschaftspolitische Ereignisse nutzen. Auch wir haben schon oft mit betroffenen Jugendlichen gesprochen, die über die Negativdarstellungen ihres Glaubens verärgert sind. Letztlich ist dies keine Überraschung, denn seit Jahren ist eine negative und gewaltorientierte Darstellung des Islams und von Muslim*innen in Politik und Medien zu beobachten, und mehrere empirische Studien belegen eine weite Verbreitung antimuslimischer Ressentiments und Haltungen in der Gesellschaft (vgl. Hafez/Schmidt 2015 und Pickel 2019).

Die durchaus berechtigte Empörung darüber sollte ernstgenommen und besprochen werden. Oft berichten Jugendliche in diesem Zusammenhang von (antimuslimisch) rassistischen oder anderen ausgrenzenden Erfahrungen im Alltag – sei es auf dem Schulhof oder in der Straßenbahn. Aus einer pädagogischen Perspektive ist es notwendig, die Rassismus- und Ausgrenzungserfahrungen ernst zu nehmen. Auch empfiehlt sich hier, die eigene Wahrnehmung zu überprüfen: Sehe ich auch, was die Jugendlichen berichten?

Die mehrheitlich negative, gewaltorientierte Darstellung des Islams und der Muslim*innen einerseits und die Nichterwähnung des Alltäglichen und des Positiven von muslimischem Leben andererseits führt zu einer verzerrten Wahrnehmung der Lebensrealität von muslimischen Jugendlichen. Ein pädagogischer Beitrag kann sein, das Negativimage, das gesellschaftliche und politische Debatten und Diskurse vom Islam zeichnen, in der eigenen Lerngruppe zu korrigieren. Beispieleweise, indem man demokratische Gegennarrative aufzeigt und den muslimischen Glauben bzw. das Muslimsein als etwas Dazugehörendes und "ganz Normales" darstellt.

Wichtig ist es allerdings dabei, dass das eigentliche Geschehen – das Attentat, die religiös motivierte Tat – nicht außer Acht gerät und gegebenenfalls ein anderer Zeitpunkt gewählt wird, um antimuslimische Ressentiments generell zu besprechen. Die eigene Verärgerung darf nicht dazu führen, dass die Trauer und Empörung über ein islamistisches Attentat oder das Erinnern daran in den Hintergrund geraten.

Außerdem gehört es ebenfalls zum pädagogischen Handeln, Dilemmata und Widersprüche besprechbar zu machen. Während es notwendig ist, das zu Recht beklagte Negativimage aufzugreifen, sollten Lehrkräfte nicht die religiös motivierte Gewalt relativieren. Gerade Jugendliche sollten darin gestärkt werden, diesen Widerspruch zu sehen und auszuhalten. Anders formuliert: Muslim*innen können ganz unterschiedliche Auslegungen und Praxen des Islams haben. Die Gleichzeitigkeit der widersprüchlichen Auslegungen (Gewalt versus Frieden) sind eine Realität, mit der auch (muslimische) Jugendliche konfrontiert werden können.

HINWEISE ZUM UMGANG MIT WIDERSPRUCH ODER STÖRUNGEN BEI GEDENKVERANSTALTUNGEN

- Vor schockierenden Ereignissen – in der allgemeinen Schulkultur – gemeinsame Regeln für respektvollen Umgang vereinbaren.
- In der Konfliktpause lässt sich nicht alles sofort aufarbeiten. Dafür steht das Prinzip: Prävention – Intervention – Nachsorge (PIN).
- Bei Widerspruch nach dem Thema hinter dem Thema suchen. Worüber haben Jugendliche das Bedürfnis zu sprechen?
- Klare Grenzen setzen, wenn Opfer verhöhnt, Menschen abgewertet, Gewalttaten befürwortet werden.
- Fachwissen zum Islam oder zu Rechtsextremismus sind keine Voraussetzung für die Thematierung von Anschlägen von oder gegen Muslim*innen. Wissen über eine Religion sollte prinzipiell nicht mit Anschlägen zusammen gedacht werden.
- Die Grundlagen des Zusammenlebens sollten im aufarbeitenden Gespräch im Mittelpunkt stehen – unabhängig von der Religion oder Weltanschauung, um die es geht.



LITERATUR

Hafez, Kai/Schmidt, Sabine (2015), Die Wahrnehmung des Islams in Deutschland. Religionsmonitor, Gütersloh.

Pickel, Gert (2019), Weltanschauliche Vielfalt und Demokratie. Wie sich religiöse Pluralität auf die politische Kultur auswirkt. Religionsmonitor, Gütersloh.

Der Beitrag ist eine gekürzte Fassung des Artikels „FAQs zum Sprechen über Attentate und Anschläge im pädagogischen Raum“, der am 17.11.2020 im Infodienst Radikalisierungsprävention erschienen ist (URL: www.bpb.de/318789, zuletzt abgerufen am 04.11.2021).



Sind „wir“ Charlie? Wie Erfahrungen von Diskriminierung, Ausgrenzung und Rassismus die Wahrnehmung islamistischer Gewalt beeinflussen

Der Beitrag wurde von **Dr. Jochen Müller** verfasst.
Er ist Islamwissenschaftler und Mitbegründer und Co-Geschäftsführer von ufuq.de (Berlin).

Jugendliche mit Migrationsbiografien spüren, dass es in den öffentlichen Reaktionen auf islamistische Anschläge oft um mehr geht als um Trauer und ein Gedenken an die Opfer. Nicht selten erleben sie das „Wir“, das hier eingefordert wird, als ausschließlich. Umso wichtiger ist es, sich auch auf ihre Perspektive einzulassen.

Unter dem Titel „Was Berliner Schulen aus dem Mord an Samuel Paty lernen müssen“ schrieb der Vorsitzende des Berliner Landesverbands der Geschichtslehrer Deutschlands, Peter Stoltz, im Oktober 2020: „Lehrkräfte und Schulleitungen sehen sich dem Druck ausgesetzt, Themen und Diskussionen zu vermeiden, bei denen mit Kritik aus islamischen Communitys zu rechnen ist. (...) Wir erleben, dass Schulleitungen zur Einschätzung kommen, zur Wahrung des Schulfriedens bestimmte Exkursionen zu verbieten (...) zulasten der uns im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld auferlegten Pflicht zu Pluralismus und Kontroversität.“ Im Weiteren führt Stoltz Konflikte mit Antisemitismus, religiösen Positionierungen und dem Fasten im Ramadan als Beispiele für die Verunsicherung und die Überforderung von Lehrkräften an – und resümiert: „An vielen Berliner Schulen gibt es ein massives Problem mit islamistischem und auch mit antisemitischem Denken. (...) Dieses Grundproblem muss politisch gelöst werden; es kann nicht Aufgabe von Geschichtslehrerinnen und -lehrern vor Ort sein, für das politische Establishment den Kopf hinzuhalten“ (Tagesspiegel, 25.10.2020).



Um wen trauern wir? Und wer ist überhaupt "wir"?

Dieser Einschätzung liegen meines Erachtens zwei falsche Annahmen zugrunde – womit keinesfalls die Fragen, Konflikte und Herausforderungen an Schulen ignoriert oder relativiert werden sollen: 1) Bei den genannten – und vielen anderen – Fragen und Konflikten handelt es sich fast nie um Ausdrucksformen von Islamismus. 2) Natürlich muss es auch Aufgabe von Schulen und Lehrkräften sein, sich pädagogisch mit solchen Herausforderungen auseinanderzusetzen – sie tun es ja bereits tagtäglich.

Jugendliche reagieren auf Reaktionen

Problematisch ist die unserer Erfahrung nach recht verbreitete Einschätzung von Peter Stoltz, weil sie nicht oder nur sehr einseitig die Perspektiven von Jugendlichen in den Blick nimmt. Diese reagieren nämlich oft weniger auf die Anschläge selbst, die sie, wie auch den Mord an Paty, in der Regel klar verurteilen. Vielmehr reagieren sie häufig auf die Reaktionen, die solche Anschläge in der Öffentlichkeit auslösen – etwa wenn sie von Schulleitungen und Lehrkräften zu Schweigeminuten aufgefordert werden, wenn ihre mitunter religiös begründeten Positionierungen in Medienberichten in einem Atemzug mit Terrortaten genannt und unter dem Begriff des Islamismus subsumiert werden oder wenn sich eine Massenbewegung formiert, die ein gemeinsames Wir postuliert („Wir sind Charlie“), aus dem sie sich ausgeschlossen fühlen.

„Sie werden nicht durchkommen“, postulierte etwa der französische Präsident Emmanuel Macron nach dem Mord – woraufhin weltweit auch Muslim*innen, die jeglicher Sympathien mit islamistischen Szenen unverdächtig sind, Unverständnis und Verärgerung über die mitunter kriegerisch anmutende Vehemenz zeigten, mit der in Frankreich wie in Deutschland vor Islamismus gewarnt, die Meinungsfreiheit verteidigt und in deren Dynamik oft übersehen wurde, wie die Grenzen zwischen Positionierungen gegen Islamismus auf der einen und „islamkritischen“ Einstellungen auf der anderen Seite verschwimmen.

Genau dafür sind gerade Jugendliche sehr sensibel. Sie spüren, dass es um mehr geht als um die Distanzierung von einem Anschlag, wenn sie zum Beispiel zur Teilnahme an Schweigeminuten gedrängt werden. Zum einen formulieren sie ein Unbehagen darüber, dass hier mit zweierlei Maß gemessen wird. „Unsere Toten zählen nicht!“, so ließe sich dieses Unbehagen vielleicht zusammenfassen. Und damit hätten Jugendliche mit Migrationsbiografien und/oder muslimischer Religionszugehörigkeit ja nicht ganz unrecht: In welcher Form wurde der Opfer des Attentats in Hanau im Februar 2020 an Schulen gedacht? Wo gibt es Raum, um der Opfer der NSU-Morde zu gedenken? Und wer spricht über die 24 Schüler*innen, die kurz nach der Ermordung von Samuel Paty bei einem Anschlag des sogenannten IS in Kabul getötet wurden? „Warum“, so mögen sich einige Jugendliche fragen, „soll ich der Opfer in Frankreich gedenken, wenn sich für all die anderen Opfer von Gewalt und Terrorismus kaum jemand interessiert?“

Zum anderen spüren viele Jugendliche die generelle Skepsis gegenüber Islam und Muslim*innen, die in zahlreichen Reaktionen zum Ausdruck kommt: gegenüber ihrer Loyalität, gegenüber der Kompatibilität von Islam und Grundrechten und in der Folge auch gegenüber ihrer Zugehörigkeit zur Gesellschaft und Klassen- bzw. Schulgemeinschaft. Das tut weh – und zwar buchstäblich: So aktivieren Erfahrungen von Zurückweisung und Nichtzugehörigkeit hirnphysiologisch das Schmerzzentrum und gehören zu den wichtigsten Auslösern von Reaktionen wie Frustration, Wut, Trauer und Aggression (vgl. Bauer 2011a, S. 43ff). Und dass Erfahrungen mit Diskriminierung und Rassismus zum Alltag von Muslim*innen in Deutschland gehören, ist ja keine Erfindung von Jugendlichen (selbst wenn sie sich auch in der Schule manchmal zu Unrecht darauf beziehen mögen). Eine Vielzahl von Studien und Umfragen aus den letzten Jahren bestätigt, wie verbreitet Stereotype und Ressentiments gegenüber Islam und Muslim*innen bis weit in der Mitte der Gesellschaft (noch) sind. Dabei wollen Jugendliche doch nichts so sehr wie dazugehören.

Was machen Diskriminierungserfahrungen?

Zudem „haben“ viele Jugendliche, die in der Schule Probleme „machen“, selbst Probleme – auch mit anderen Formen von Diskriminierung: Oft kommen sie aus gesellschaftlichen Milieus, die vor allem mit den Formen und Folgen von sozialer Ausgrenzung und Segregation konfrontiert sind, die sie direkt oder indirekt auch in der Schule zu spüren bekommen. Welche Emotionen und Gedanken könnten also diese Jugendlichen bewegen, wenn sie nach Anschlägen (oder ähnlichen Ereignissen) zu Statements und Verhaltensformen aufgefordert werden?²

Viele registrieren die unterschiedlichen Reaktionen der Öffentlichkeit auf Anschläge in Paris und Ankara, Beirut oder Kabul und entwickeln das Gefühl, zum ausgerufenen „Wir“ gar nicht dazugehören, ihnen aber gleichwohl ein Bekenntnis zu diesem „Wir“ abgefordert wird. Diese Wahrnehmung von Nichtzugehörigkeit und „Unbehauftsein“ geht einher mit der alltäglichen Erfahrung, sich beständig rechtfertigen und behaupten zu müssen – in der Auseinandersetzung mit Interesse, Neugier, Mutmaßungen, Zuschreibungen, Skepsis, Verdächtigungen, Ressentiments und Abwertungen. Und mit der Erfahrung, selten einfach „ich“ sagen zu können, sondern immer eine Gruppe repräsentieren zu müssen. Das erzeugt Schmerz und Wut, aber auch einen erhöhten Anpassungsdruck, immer 120 Prozent geben zu müssen.

Velleicht teilen Jugendliche sogar spezifische Anliegen, die sie hinter den Taten von Terrorist*innen vermuten – wie Kritik an Rassismus, weltweite Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten – bekommen aber keinen Raum, sich darüber zusammen mit anderen eigene Gedanken zu machen und auszutauschen. Was liegt da näher, als eigene Zugehörigkeiten und möglicherweise auch „Gegenidentitäten“ auszubilden und sich („Jetzt erst recht!“) auf eine vermeintlich eigene Kultur, Nation oder Religion zu besinnen?



Die deutsche Kolonialgeschichte kommt in Schulbüchern nur am Rande vor. Dabei ist sie immer noch aktuell.

Viele der nach Anschlägen vorgetragenen Argumente gegen den Islamismus kennen Jugendliche also bereits als Diskurs der Skepsis, Verdächtigung und Abwertung „ihrer“ Religion – unabhängig davon, ob sie selbst nun mehr, weniger oder gar nicht religiös sind. Sie reagieren dann auf den Gestus, die Sprache und die Suggestionen, die in den öffentlichen Reaktionen zum Ausdruck kommen. Wenn sie in der Folge gegen Schweigeminuten rebellieren, wäre das also nicht Ausdruck von Empathielosigkeit oder gar Einverständnis. Die Tat selbst verurteilen sie, verwehren sich aber intuitiv gegen deren hegemoniale Lesart und die damit verbundenen Zuschreibungen und distanzieren sich vom „Wir“-Getöse danach. Für viele Jugendliche dürfte nach Anschlägen auch die Sorge im Vordergrund stehen, dass sie selbst verstärkt mit Stimmungen, Anwürfen und Angriffen konfrontiert sein könnten – eine berechtigte Sorge, die in der Öffentlichkeit eher selten zur Kenntnis genommen wird.

2 Die folgenden Zeilen schreibe ich nicht aus persönlicher Erfahrung, sondern aus der Erfahrung mit Jugendlichen und in dem Versuch, mich einzudenken und einzufühlen in die Wahrnehmungen und Empfindungen von „Betroffenen“, sowie in dem Wissen, dass viele Jugendliche nur in Teilen oder gar nicht so empfinden und reagieren, wie hier skizziert, sich viele z. B. gar nicht als diskriminiert erleben.



Perspektiven wechseln oder „für immer schweigen?“

Der Versuch, die Perspektive von Jugendlichen nachzuempfinden, steht den Wahrnehmungen und Ängsten von Lehrkräften nach Ereignissen wie dem Mord an einem Lehrer nicht entgegen. Vielmehr erlaubt das Wissen um die unterschiedlichen Perspektiven Rückschlüsse auf den Diskurs in Gesellschaft und Schule. So erfordert es ein hohes Maß an Ambiguitätstoleranz und -kompetenz, um Perspektiven (z. B. auf Anschläge, aber auch auf Geschlechterrollen oder den Nahostkonflikt), die sich auszuschließen und zu widersprechen scheinen (oder dies auch tun), nebeneinander stehen zu lassen und darüber im Gespräch zu bleiben. In diesem Sinne beschreibt Thomas Bauer Ambiguitätstoleranz als „Vermögen einer Gesellschaft, verschiedene und einander sogar widersprechende Normen und Werte nebeneinander bestehen zu lassen, ohne auf die ausschließliche Geltung der eigenen Perspektive mit deren Werten oder Normen zu bestehen“ (Bauer 2011b, S. 2). Für die pädagogische und diskursive Praxis werden dazu gegenwärtig Ansätze wie „emotionale Transnationalität“ (Yvonne Albrecht) oder „multidirektionale Erinnerung“ (Michael Rothberg) diskutiert (vgl. Müller 2021).

Daran schließt sich die Frage nach den Grenzen von Ambiguität und Differenz direkt an. Und anders, als es Peter Stolz in seinem eingangs zitierten Statement suggeriert, ist das keine Frage, die vor allem auf politischer Ebene verhandelt werden kann – bietet sich doch gerade in der Schule die Chance, mit allen Jugendlichen ins Gespräch über die Werte und Normen zu kommen, die unserem Zusammenleben zugrunde liegen. Die unter Verdacht stehenden Reaktionen und Provokationen von Jugendlichen wären dann nicht als Sympathiebekundungen für Terrorist*innen zu lesen, sondern ließen sich als Gesprächsbedarf erkennen und nutzen, um mit ihnen über eigene Erfahrungen, Ängste und Sorgen zu sprechen, für die es im Unterricht sonst oft wenig Raum gibt – und diese auch in Bezug zu setzen zu den Sorgen, die viele Lehrkräfte nach dem Mord an ihrem französischen Kollegen umtreiben.

In vielen Schulen ist genau das auch geschehen: Das große Redebedürfnis vieler Jugendlicher wurde aufgegriffen, intensiv setzten sich Schüler*innen und Lehrkräfte mit den unterschiedlichen Erfahrungen und Empfindungen auseinander und fanden Formen, um gemeinsam Betroffenheit und Anteilnahme zum Ausdruck zu bringen. In diesen Gesprächen ging es dann nicht allein darum, den Mord an dem Lehrer Samuel Paty zu verurteilen und um das Opfer zu trauern, sondern auch um eine Verständigung darüber, wer aus welchen Gründen Unsicherheiten und Ängste erlebt – und warum es wichtig ist, ihnen allen gerecht zu werden.

In einem Workshop, den wir mit ufuq.de nach dem Anschlag auf die Redaktion von Charlie Hebdo in einer Berliner Schule durchführten, sagte eine Schülerin: „Aber wenn wir für jeden Terror, für jeden Krieg eine Schweigeminute machen, dann müssen wir für immer schweigen.“ Dieses Dilemma lässt sich vielleicht nicht lösen, aber die unterschiedlichen Perspektiven mitzudenken und gelten zu lassen, wäre ein großer Schritt. Im Idealfall können so Gedenken und Inklusion gelingen.

Bauer, Joachim (2011a), Schmerzgrenze. Vom Ursprung alltäglicher und globaler Gewalt, München.

Bauer, Thomas (2011b), Die Kultur der Ambiguität. Eine andere Geschichte des Islams, Berlin.

Müller, Jochen (2021), Recht behalten ist auch keine Lösung, in: Kompetenznetzwerk „Islamistischer Extremismus“ (Hrsg.), Report 2021, Berlin, S. 58–67. URL: <https://kn-ix.de/download/4488/> (zuletzt abgerufen am 31.12.2021)



Religiöse Emotionen, säkulare Emotionen – wer wird hier eigentlich verletzt?

Der Beitrag wurde von **Miriam Kurz** verfasst. Sie ist Islamwissenschaftlerin und leitet das Outreach-Projekt „Gemeinsame Vergangenheit – Gemeinsame Zukunft II“ am Museum für Islamische Kunst in Berlin. In den Beitrag sind Anregungen von **Dr. Nur Yasemin Ural** eingeflossen, die sie im Rahmen eines Webtalks am 20. April 2021 vorgestellt hat. Ural ist promovierte Soziologin und arbeitet als Senior Research Fellow an der Kolleg-Forschungsgruppe „Multiple Secularities – Beyond the West, Beyond Modernities“ an der Universität Leipzig.

In öffentlichen Debatten in Deutschland wird immer wieder von „religiösen Gefühlen“ gesprochen und davon, dass diese „verletzt“ würden – so zum Beispiel in den hitzigen Diskussionen über die Mohammed-Karikaturen 2005 und 2012 oder in der Beschneidungsdebatte, die 2012 entbrannte. Da diese Kontroversen auch Gegenstand des Unterrichts sein können, regt dieser Beitrag dazu an, einige Annahmen über „religiöse Gefühle“ und deren Verletzbarkeit zu hinterfragen.

Zum Einstieg: Die Beschneidungsdebatte bei „Anne Will“

Die Beschneidung von männlichen Säuglingen und Kindern ist Teil der jüdischen und muslimischen Traditionen. Als es 2012 nach der Beschneidung eines muslimischen Jungen in Deutschland zu Komplikationen kommt, urteilt das Landgericht Köln, dass die religiös motivierte Beschneidung von Jungen die körperliche Unversehrtheit verletze und daher strafbar sei. In einer anschließenden Diskussionsrunde in der Fernsehsendung „Anne Will“ sind muslimische, jüdische und nichtreligiöse Gäste anwesend. In der Sendung geht es nicht darum zu klären, was es aus jüdischer oder muslimischer Sicht bedeutet, beschnitten zu werden. Stattdessen steht die Frage nach der Verletzbarkeit von religiösen Gefühlen im Mittelpunkt.

Dabei zeigt sich eine häufig zu beobachtende Dynamik: Die Moderatorin beschränkt die Diskussion über Gefühle und die Recht- oder Unrechtmäßigkeit, diese zu verletzen, auf die Gefühle von religiösen muslimischen und jüdischen Personen, die sich für eine Beschneidung von Jungen aussprechen. An den Rabbinen der Jüdischen Gemeinde zu Berlin, Yitshak Ehrenberg, gerichtet fragt sie: „Hat es Sie verletzt, dieses Urteil?“ Eine eingeladene nichtreligiöse Psychotherapeutin wird von Anne Will gefragt: „Verstehen Sie, dass sich Rabbiner Ehrenberg (...) in seinen religiösen Gefühlen verletzt sieht?“ Niemand stellt die Frage, was religiöse Gefühle konkret mit Beschneidungen zu tun haben und was es mit religiösen Gefühlen überhaupt auf sich hat.

Die Idee der religiösen Gefühle hat eine Geschichte

Die Selbstverständlichkeit, mit der wir heute von religiösen Gefühlen sprechen, lässt außer Acht, dass die Idee religiöser Gefühle in einem ganz bestimmten protestantischen Kontext im späten 18. Jahrhundert entstand und eine spezifische Geschichte hat. Während Katholizismus, Judentum und auch der Islam aus protestantischer Sicht von Dogmatismus geprägt waren, definierte sich der Protestantismus neu: Als Kern des protestantischen Glaubens wurde ein im inneren Selbst verortetes Gefühl ausgemacht. Für den Protestantismus waren die innere Haltung, das Gefühl und das Empfinden das Entscheidende und nicht (mehr) die Ausführung bestimmter ritueller Handlungen.

Am Anfang der Ideengeschichte der „religiösen Gefühle“ steht der protestantische Theologe Friedrich Schleiermacher. Im späten 18. Jahrhundert setzte er sich mit dem Religionsbegriff auseinander und versuchte, das Wesen des christlichen Glaubens nach der Aufklärung neu zu definieren. Schleiermacher leitete einen grundlegenden Wandel im Verständnis von Religion ein: Nach seinem menschzentrierten Verständnis kann Religion gelebt werden, ohne notwendigerweise nach außen hin sichtbar zu sein: unsichtbar als Gefühl im Inneren des Individuums.

Schleiermachers emotionsbasierter Ansatz gewann in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit der sogenannten „Neuen Psychologie“ an Bedeutung. Einer der prominentesten Vertreter dieser Disziplin, William James, entwickelte Schleiermachers Thesen weiter und beschrieb Emotionen als den Kern des Glaubens. Er definierte Religion und Spiritualität als umfassende Erfahrung, die auf unmittelbarem Gefühl, Willen und Glauben basiere. Für James war es dem Menschen unmöglich, Glaubensvorstellungen abschließend zu beweisen oder zu widerlegen, daher sei es angemessen, wenn Individuen sich auf der Grundlage ihrer Emotionen für den Glauben entschieden. Wie Schleiermacher sah er Gefühle als die Essenz von Religiosität. Schleiermacher und James prägten damit die Vorstellung, dass diese Gefühle, die die Religiosität eines Menschen ausmachen, privat und nach außen nicht sichtbar seien. Diese Vorstellung spiegelt sich bis heute in der westeuropäischen säkularen Auffassung von Religion als privatem Glauben, der in seiner Individualität anderen unzugänglich und für andere unerfahrbare sei.



„Anne Will“-Talkshow zum Beschneidungsurteil (2012)

Religion als privates Gefühl im Säkularismus

Säkularisierungstheorien gingen im 20. Jahrhundert neben der Annahme, Religion würde sich zunehmend ins Private verlagern, davon aus, dass Religiosität mit der Entwicklung einer Gesellschaft insgesamt abnehme, dass die Menschen also zunehmend weniger religiös würden. Inzwischen ist klar, dass dies nicht zutrifft, dennoch verknüpfen viele Menschen in Westeuropa gesellschaftlichen Fortschritt nach wie vor mit einem Bedeutungsverlust der Religion. So sprachen Philosophen wie Charles Taylor von einem säkularen Zeitalter im Westen, in dem der Glaube für Menschen nur noch eine Option unter anderen in Bezug auf ihre Weltanschauung und Lebensform sei. Dieses Verständnis von Religion spiegelt sich schließlich auch in zeitgenössischen Debatten über Religion und religiöses Leben, denn es suggeriert, dass man einfach seine Meinung ändern könne, um nicht mehr zu glauben.

Vor dem Hintergrund dieser historischen Entwicklung und der weitgehenden Durchsetzung eines privatisierten Religionsverständnisses in Westeuropa erscheinen bestimmte öffentliche Ausdrucksformen von Religion und Religiosität als fremd und irritierend – und als erklärbungsbedürftig. Das Religionsverständnis wirkt wie eine Brille, durch die wir die Welt betrachten, ohne dass wir merken, dass wir eine ganz bestimmte Brille tragen und durch eine andere Brille vielleicht andere Dinge sehen oder wahrnehmen würden. Auch wenn die Vorstellung von „religiösen Gefühlen“ vielleicht eine westeuropäische historische Erfindung ist, haben wir das Konzept verinnerlicht, weil es in unserer Umgebung so dominant ist. Dadurch erscheint die Rede von „religiösen Gefühlen“ selbstverständlich, und es irritiert, wenn Emotionen, die mit Religion verbunden sind (wie z.B. Wut über die Mohammed-Karikaturen oder Empörung über das mögliche Verbot männlicher Beschneidung), ganz explizit im öffentlichen Raum ausgedrückt werden.

SÄKULARISMUS, SÄKULARISIERUNG UND SÄKULARITÄT

Säkularismus ist eine Weltanschauung, die darauf abzielt, Religion aus dem öffentlichen und gesellschaftlichen Leben entweder komplett zu verbannen oder sie zu regulieren und kontrollieren, um den Einfluss von Religion auf Politik zu minimieren.

Säkularität beschreibt einen Zustand. Wenn Religion beispielsweise im öffentlichen Raum und im Staatswesen einer Gesellschaft keine Rolle spielt oder in bestimmten politischen Bereichen nicht präsent ist, spricht man von Säkularität in diesen Bereichen oder von einem säkularen Staat oder einer säkularen Gesellschaft.

Säkularisierung bezeichnet einen historischen Prozess, vor allem in Bezug auf Westeuropa, in welchem Religion von einem die Gesellschaft und den Staat strukturierenden und umfassenden System zu einem untergeordneten Teilbereich der Gesellschaft wurde. Oft wird dabei angenommen, dass Religion auch für die Individuen in einer Gesellschaft an Bedeutung verliere und nur noch im Sinne kultureller Identität relevant sei. Es gibt allerdings viele Studien, die zeigen, dass diese Annahme nicht generell zutrifft (vgl. Iversen 2013).

Beschränkt die Brille der „religiösen Gefühle“ unseren Blick auf die Kontroversen?

Liegen wir aber wirklich richtig, wenn wir die Empörung über das Verbot einer im Judentum und Islam wichtigen Praxis (männliche Beschneidung) und über die Mohammed-Karikaturen nur als „religiöse Gefühle“ verstehen, oder verdecken wir mit dieser Deutung den Blick auf weitere Aspekte, die hier eine Rolle spielen? Beschränkt die Brille der „religiösen Gefühle“ unseren Blick?

Bleiben wir beim Beispiel der Beschneidungsdebatte: Wenn wir die Reaktionen von Jüd*innen und Muslim*innen als „religiöse Gefühle“ beschreiben, lassen sich diese relativ leicht abtun: als unangebrachte, öffentlich ausgedrückte religiöse Emotionen. Da die Vorstellung so prägend ist, dass „fortschrittliche“, „moderne“ Menschen nicht mehr religiös seien, erscheinen Menschen, die dieser Vorstellung nicht entsprechen, als „rückständig“ oder „traditionell“, weshalb es ihre Forderungen weniger zu verdienen scheinen, ernst genommen zu werden.

Damit wird – ohne dies ausdrücklich sichtbar zu machen – eine Hierarchie festgeschrieben, in der insbesondere Menschen, die nicht westeuropäisch-christlich oder westeuropäisch-säkular sind, in der gesellschaftlichen Rangordnung weiter unten stehen. Dass Forderungen dieser Personen als Gefühle abgewertet werden, spricht ihnen die Ernsthaftigkeit ab. Im Sinne einer inklusiven Gesellschaft erscheint es aber wichtig, die Standpunkte und Sichtweisen von oft diskriminierten gesellschaftlichen Gruppen ernst zu nehmen. Dabei ist es hilfreich, die Forderungen und Sichtweisen dieser Gruppen nachzuvollziehen und anzuerkennen, dass das säkulare Rechtssystem und die gesellschaftliche Ordnung eben nicht neutral sind, sondern die Normen einer christlich geprägten Dominanzgesellschaft widerspiegeln, in der andere religiöse Perspektiven weniger sichtbar sind und anerkannt werden.

Es kann eine konstruktive Debatte fördern anzuerkennen, dass es manchen Muslim*innen und Jüd*innen aufgrund ihres Religionsverständnisses nicht möglich ist, ihre Religion als eine unter vielen Optionen abzulegen. Für sie kann es eine gravierende Einschränkung sein, wenn es ihnen nicht erlaubt ist, ein religiöses Gebot einzuhalten. Solche Fälle allerdings nur durch die Brille der (verletzten) religiösen Gefühle zu betrachten versperrt den Blick darauf, dass es hier um Normkonflikte geht, die für betroffene Menschen schwerwiegend sein können, und dass eine säkulare Gesellschaftsordnung mit Ungleichwertigkeiten und Machtungleichgewichten einhergeht.

Säkularismus, säkulare Subjekte und säkularer Staat: Alles ganz rational?

Die Betonung von „religiösen Gefühlen“ suggeriert zudem, dass nur religiöse Personen emotional und emotionsgeleitet seien und säkulare Personen und Institutionen frei von Gefühlen urteilten und handelten: Letztere sind vermeintlich „rational“ und „unemotional“. Damit ist zugleich eine Wertung verbunden: Rational bedeutet vernünftig und ist daher einer emotionalen Entscheidung überlegen.

Aus dem Blick gerät dabei, dass auch säkulare Reaktionen, Forderungen und Haltungen mit Emotionen verbunden sind: Säkulare Reaktionen auf das Kopftuch, auf religiös begründete Beschneidung und auf die Präferenz einzelner Personen, keine Hände zu schütteln, sind zum Teil emotional aufgeladen und entsprechend eskalationsfähig. In Aussagen von sich selbst als säkular verstehenden Politiker*innen und in der medialen Diskussion zu diesen Themen finden sich Empörung, Hysterie und Panikmache. Trotzdem ist die Wortwahl aber eine andere, wenn über diese Reaktionen gesprochen wird: Die säkulare Empörung und säkulare Hysterie werden nicht mit der Verletzung säkularer Gefühle erklärt, sondern in einer rechtlichen Sprache ausgedrückt: Es geht um die Verletzung von Grundwerten oder säkularen Normen – alles ganz rational.

Die Frage nach der Legitimität von religiösen Gefühlen und die damit verbundene Annahme, dass religiöse Gefühle die Ursache für Konflikte seien, reproduziert damit den Säkularismus als überlegene Weltanschauung. Gleichzeitig wird die säkularistische (also dem Säkularismus zugehörige) Erzählung von der voranschreitenden Ablösung der „emotionalen“ Religion durch eine säkulare Vernunft bekräftigt. Religiöse Menschen – in der öffentlichen Debatte geht es dabei vor allem um Muslim*innen und Jüd*innen – erscheinen dabei zugleich als Personen, die (noch) nicht gelernt hätten, ihre Gefühle zu beherrschen und die daher säkularen Menschen in ihrer Entwicklung hinterher seien. Säkulare Perspektiven und Standpunkte erscheinen dagegen als vernunftgeleitet und emotionsfrei – unabhängig davon, wie emotional diese Positionen geäußert werden und welche konkreten Positionen dabei formuliert werden.

Was bedeutet das in der Praxis?

In der Praxis ist es daher umso wichtiger, sich den Einfluss eigener Prägungen und das Wirken einer „säkularen Brille“ bewusst zu machen: Bei wem wird Emotionalität festgestellt und bei wem nicht? Welche Formen von Emotionalität werden als legitim und welche als illegitim bezeichnet? Wer wird als verletzbar und wer als unverletzbar dargestellt? Wer darf in einer liberalen Demokratie wen verletzen? Welche Formen von Verletzung werden im öffentlichen Diskurs als solche thematisiert, und welche werden vielleicht unterschlagen?

Dabei geht es nicht darum, religiöse Normen über säkulare Normen zu stellen, sondern darum, auf die Entstehungsgeschichte des heute dominanten Religionsverständnisses hinzuweisen und sich der Hierarchien bewusst zu sein, die dies mit sich bringt – sowie auch der Tatsache, dass es nicht die einzige und „natürliche“ Art und Weise ist, Religion zu verstehen und zu leben. Als rational versteht man sich gerne selbst, während man anderen Emotionalität und Verletzbarkeit zuschreibt. Daher kann es hilfreich sein, auch in der praktischen Arbeit immer mal wieder den Blickwinkel zu verändern – oder eine andere Brille aufzusetzen: Was können wir dann sehen, was vorher unsichtbar war?



LITERATUR

Amir-Moazami, Schirin (2016), Investigating the Secular Body: The Politics of the Male Circumcision Debate in Germany, in: ReOrient, Vol. 1/2, S. 147–170.

ARD, „Anne Will: Streit ums Beschneidungs-Urteil – Religionsfreiheit ade?“, 11. Juli 2012.

URL: www.youtube.com/watch?v=8vGXDeiBn60 (zuletzt abgerufen am 04.11.2021).

Barth, Roderich (2013), Religion und Gefühl: Schleiermacher, Otto und die aktuelle Emotionsdebatte, in: Charbonnier, Lars/Mader, Matthias/Weyel, Birgit (Hrsg.), In Religion und Gefühl: Praktisch-theologische Perspektiven einer Theorie der Emotionen, Göttingen, S. 15–48.

Iversen, Hans Raun (2013), Secularization, Secularity, Secularism, in: Runehov, Anne L. C./Oviedo, Lluis (Hrsg.), Encyclopedia of Sciences and Religions, Dordrecht.

Ural, N. Yasemin/Berg, Anna L. (2019), From Religious Emotions to Affects: Historical and Theoretical Reflections on Injury to Feeling, Self and Religion, in: Culture and Religion, Vol. 2/20, S. 207–223.

UNTERRICHTS- PRAXIS



Streiten lohnt sich! Kontroverse Themen im Klassenzimmer

Der Beitrag wurde von **Maral Jekta** verfasst. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin von ufuq.de (Berlin) und leitet die Projektarbeit des Vereins im Kooperationsprojekt „RISE – Jugendkulturelle Antworten auf islamistischen Extremismus“.

An wenigen Orten wird die Pluralität der Gesellschaft so sichtbar wie im schulischen Raum. In Klassenzimmern lernen und lehren Schüler*innen und Pädagog*innen verschiedener Glaubensrichtungen und Weltanschauungen, Herkünfte und Lebensformen gemeinsam. Sexuelle, geschlechtliche, ethnische, soziale und migrationsbezogene und religiöse Hintergründe spiegeln sich auch in politisch und gesellschaftlich kontrovers diskutierten Themen. Kontrovers wird es fast zwangsläufig bei Themen wie gendergerechter Sprache, Geschlechterrollen, Klimaschutz, Tierversuche oder der Frage nach einer Impfpflicht gegen Corona.

Wenn sich solche Debatten im Klassenzimmer entwickeln, sollten sie ausgetragen werden – auch wenn das Unbehagen und die Zurückhaltung vieler Lehrkräfte verständlich ist. Solche Debatten berühren das Selbstverständnis und persönliche Grundüberzeugungen aller Beteiligten.

Kontroversen als Normalfall

Kontroversen sind Teil des demokratischen Zusammenlebens und damit auch des Schulalltags. Vor dem Hintergrund von Heterogenität und Meinungspluralismus in der Gesellschaft und im Klassenraum wäre es sogar besorgniserregend, wenn sich keine Kontroversen abzeichneten. Ganz im Gegenteil: Die demokratische Ordnung ist auf Konflikte angewiesen. Die Schule bietet einen wichtigen Raum, den Umgang mit Konflikten als selbstverständlichen Teil demokratischer Aushandlungsprozesse einzuüben und die nötigen Kompetenzen für die Partizipation an demokratisch ausgetragenen Kontroversen zu erwerben.

Voraussetzung hierfür ist es aber, dass die an den Kontroversen Beteiligten über ausreichend Ressourcen, Zugangsmöglichkeiten und Kompetenzen verfügen, um an den Aushandlungsprozessen teilzunehmen und die unterschiedlichen Ansprüche und Interessen einzubringen. Lehrkräfte können dabei helfen, Diskurskompetenzen der Schüler*innen zu stärken, und ihnen dadurch die Teilhabe an Aushandlungsprozessen ermöglichen.

Für geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer wie Ethik, Geschichte, Deutsch, Soziologie, Politik und Philosophie ist die Behandlung von kontroversen politischen und gesellschaftlichen Fragen ausdrücklich in den Lehrplänen vorgesehen. Das Lernziel besteht dabei insbesondere darin, Schüler*innen dazu anzuregen, andere Perspektiven einzunehmen, fragwürdige Positionen zu überprüfen und angesichts neuer Informationen, Perspektiven und Argumente ihre Meinung zu reflektieren (vgl. Drerup 2021). Studien belegen, dass die Auseinandersetzung mit kontroversen Themen einen positiven Einfluss auf die Fähigkeit zum kritischen Denken und auf demokratisches Engagement von Jugendlichen haben kann. Diskussionen zu kontroversen Themen im Unterricht fördern das politische Interesse und die Motivation, sich in Entscheidungsprozesse einzubringen, und bieten dadurch letztlich auch Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und stärken das Vertrauen in Meinungsbildung und Urteilsfähigkeit. Am Ende einer solchen Kontroverse steht in aller Regel kein Konsens, vielmehr geht es darum, sich auf der Grundlage gemeinsamer Regeln auch über auseinandergehende Perspektiven und Interessen auszutauschen und einen gemeinsamen Umgang auszuhandeln.

DIE PRINZIPIEN DES BEUTELSBACHER KONSENSES

1. Überwältigungsverbot: „Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der Gewinnung eines selbstständigen Urteils zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.“
2. Kontroversitätsgebot: „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Zu fragen ist, ob der Lehrer nicht sogar eine Korrekturfunktion haben sollte, d. h. ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muss, die den Schülern (und anderen Teilnehmern politischer Bildungsveranstaltungen) von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind. Bei der Konstatierung dieses zweiten Grundprinzips wird deutlich, warum der persönliche Standpunkt des Lehrers, seine wissenschaftstheoretische Herkunft und seine politische Meinung verhältnismäßig uninteressant werden.“
3. Schülerorientierung: „Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen. Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung operationaler Fähigkeiten ein, was eine logische Konsequenz aus den beiden vorgenannten Prinzipien ist.“

(Quelle: Hans-Georg Wehling, zitiert in „Beutelsbacher Konsens“: URL: <https://www.bpb.de/die-bpb/51310>, zuletzt abgerufen am 04.11.2021)

Streiten, aber worüber – und wie?

Welche Themen im Unterricht kontrovers diskutiert werden sollten, ist Gegenstand fachwissenschaftlicher Debatten (vgl. dazu Giesinger 2021, S. 20–24 und Yacek 2021). Schließlich geht es weder darum, beliebigen Positionen Raum zu geben, seien sie noch so moralisch, rechtlich oder wissenschaftlich fraglich, noch darum, eine Kontroverse um der Kontroverse willen künstlich zu initiieren. Eine Orientierung für die politische Bildung bietet das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses, nach dem jene Themen, die in Wissenschaft und Politik kontrovers diskutiert werden, auch im Unterricht entsprechend abgebildet werden sollen. Dies setzt eine gewisse sachliche Begründbarkeit von Argumenten sowie eine Orientierung an Grundwerten und rechtlichen und normativen Rahmenbedingungen voraus: „In der Konsequenz müssen nicht alle Sichtweisen, nicht alle Ideen und Handlungsüberlegungen als legitimer Beitrag politischer Willensbildung gesehen werden. Kontroversität und Pluralität sind an eine als werthaltig zu charakterisierende Grundierung des politischen Willensbildungsprozesses gekoppelt“ (BMFSFJ 2021, S. 113). Die Frage, ob Diskussionen über die Legitimation von Gewalt, die Existenz des Paradieses oder Verschwörungsmythen im Zusammenhang mit der Coronapandemie sinnvoll sind, ist dabei letztlich im Einzelfall zu klären.

Unterrichtsbedingungen schaffen

Bei solchen und anderen Kontroversen gilt allerdings immer: Die Unterrichtsbedingungen müssen stimmen, um kontroverse Themen erfolgreich behandeln zu können.

Im Folgenden finden Sie einige Anregungen, wie kontroverse Themen im Unterricht debattiert werden können. Die Anregungen stammen aus einer Handreichung der Flinders University (Adelaide, Australien):

- Fördern Sie die Fähigkeit der Schüler*innen, neutral auf Aussagen zu reagieren, die sie problematisch finden. Mögliche Strategien sind, zuzuhören, zu paraphrasieren, nach Beweisen zu fragen, die zugrundeliegenden Annahmen zu analysieren und nach anderen Gesichtspunkten zu fragen.
- Lernziel kann zum Beispiel das aktive Zuhören sein: Verwenden Sie dafür Diskussionsstrategien, die die Schüler*innen ermutigen, aufmerksam zuzuhören; fordern Sie die Redner*innen auf, die Ansichten ihrer Vorräder*innen zu paraphrasieren.
- Fordern Sie die Schüler*innen auf, die Qualität der Beweise zu nennen, auf die sich ihre Behauptungen stützen (Theorie und/oder Forschung, Erfahrung, Medien, Familienüberlieferungen).
- Ermöglichen Sie Perspektivwechsel: Bitten Sie die Schüler*innen, eine Person mit einer anderen Perspektive zu interviewen und ihre Ansichten entweder mündlich oder in einem schriftlichen Beitrag wiederzugeben.
- Regen Sie die Schüler*innen dazu an, auch über den Ursprung von Wissen nachzudenken und sich beispielsweise bewusst zu machen, wie sich wissenschaftliche Erkenntnisse historisch verändert haben. Dabei können auch Konzepte wie die „multidirektionale Erinnerung“ (Michael Rothberg) hilfreich sein, die in der Geschichtswissenschaft genutzt werden, um unterschiedliche Perspektiven auf Geschichte sichtbar zu machen.
- Nutzen Sie respektvoll die Vielfalt und das Wissen im Klassenzimmer und leben Sie einen respektvollen Umgang vor.
- Binden Sie die Schüler*innen in die Bewertung der Debatte ein, etwa indem Sie ihnen den Auftrag geben, ihre eigene Debattierfähigkeit (Analyse- und Argumentationsfähigkeiten sowie Multiperspektivität) am Ende der Diskussion selbst zu beurteilen. Dafür kann die von Nicole Fournier-Sylvester zusammengestellte Liste zur Identifizierung eines schwachen Arguments herangezogen werden (siehe Kasten).
- Haben Sie Mut zur Lücke: Niemand kann alle Aspekte und Perspektiven eines Themas kennen. Machen Sie deutlich, dass es eine Leistung ist, die eigenen Wissenslücken zu erkennen und entsprechende Lernziele zu setzen.

Quelle: Flinders University (o. D.), Theory Into Practice Strategies: Inclusive Practices for Managing Controversial Issues, Adelaide.

WORAN LÄSST SICH EIN SCHWACHES ARGUMENT ERKENNEN?

- Es greift die Person anstelle des Arguments an.
- Es basiert auf Annahmen und nicht auf Fakten.
- Es erweckt den Eindruck, dass es nur zwei Möglichkeiten gibt, obwohl es vielleicht mehr gibt.
- Es nutzt stereotype Beschreibungen von Personen oder Gruppen.
- Es stützt sich auf ein extremes Beispiel, um eine Position zu rechtfertigen.

(Quelle: Fournier-Sylvester 2013)

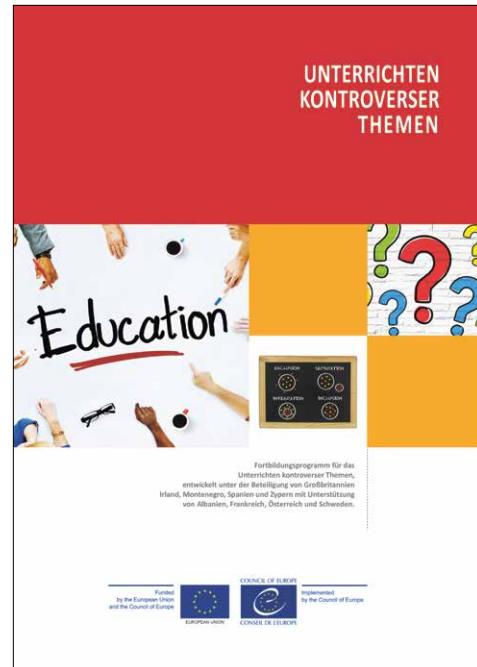


WEITERFÜHRENDE MATERIALIEN

Unterrichten kontroverser Themen

Die vom Council of Europe herausgegebene Handreichung zeigt auf, wie ein pädagogischer, auf Demokratiestärkung ausgerichteter Umgang mit Kontroversität im Unterricht (und in der Schule insgesamt) für Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte und Schulleitungen aussehen kann.

Council of Europe (2016), Unterrichten kontroverser Themen.
Download als PDF: rm.coe.int/16806cb5d5 (zuletzt abgerufen am 04.11.2021).



Heiße Themen – cool verpackt! Über den Umgang mit Politik im Unterricht

Die Handreichung soll Pädagog*innen dabei unterstützen, Kompetenzen zu entwickeln, die es braucht, um „heiße“ Debatten im Unterricht aufzugreifen. Neben allgemeinen Hinweisen finden Sie vier konkrete Vorschläge, wie Sie kontroverse Themen im Klassenzimmer bearbeitbar machen können – jeweils mit kleinen Übungen und „Dos and Don'ts“.

Wisinger, Marion (2020), Heiße Themen – cool verpackt, Wien. Download als PDF: https://www.politik-lernen.at/dl/KpusJMJKomlNoJqx4kJK/wisinger_-_hei_e_themen_cool_verpackt_web_pdf (zuletzt abgerufen am 04.11.2021).



Terroranschläge, Schweigeminuten und religionskritische Karikaturen

Die Beiträge der Handreichung des Infodienstes Radikalisierungsprävention geben Tipps zum Umgang mit Terroranschlägen sowie mit Schweigeminuten in der Schule. Und sie geben Denkanstöße – beispielsweise zur Frage, ob es sinnvoll ist, mit den Mohammed-Karikaturen im Unterricht zu arbeiten. In der Handreichung finden Sie zudem umfangreiche Hinweise auf weitere Hintergrundinformationen, Unterrichtsmaterialien und Medien für den Einsatz im Unterricht.

Bundeszentrale für politische Bildung (2021), Terroranschläge, Schweigeminuten & religionskritische Karikaturen. Hintergründe und Tipps für Lehrkräfte.
Download als PDF: www.bpb.de/327107 (zuletzt abgerufen am 04.11.2021).



Kartenset „The Kids Are Alright“ für pädagogische Fachkräfte

Illustrierte Karten bieten pädagogischen Fachkräften in knapper Form Hintergrundinformationen und Vorschläge für den pädagogischen Umgang mit schwierigen Positionen und Verhaltensweisen von Jugendlichen im Kontext von Islam, Islamismus und Islamfeindlichkeit.

Unter anderem wird die Frage danach beantwortet, wie Pädagog*innen reagieren können, wenn Schüler*innen nach Attentaten Solidaritätsbekundungen verweigern.



ufuq.de (2018), „The Kids Are Alright“. Kartenset für pädagogische Fachkräfte in Schule und Jugendarbeit.

Bestellung unter: www.ufuq.de/konflikte-im-klassenzimmer-kartenset-the-kids-are-alright-fuer-paedagogische-fachkraefte-erschienen (zuletzt abgerufen am 04.11.2021).



LITERATUR

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021), 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter, Berlin.

Drerup, Johannes (2021), Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen, Ditzingen.

Drerup, Johannes/Zulaica y Mugica, Miguel/Yacek, Douglas (2021), Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote, Stuttgart.

Flinders University (o. D.), Theory Into Practice Strategies: Inclusive Practices for Managing Controversial Issues, Adelaide. URL: taylorinstitute.ucalgary.ca/sites/default/files/Content/Resources/Teaching-Controversial-Issues/Inclusive-Practices-for-Managing-Controversial-Issues-Flinders-University-Australia.pdf (zuletzt abgerufen am 04.11.2021).

Fournier-Sylvester, Nicole (2013), Daring to Debate: Strategies for Teaching Controversial Issues in the Classroom, The College Quarterly 16.

Giesinger, Johannes (2021), Kontroversität im Ethikunterricht: Das Kriterium der öffentlichen Rechtfertigbarkeit, in: Kim, Minkyung/Gutmann, Tobias/Friedrich, Jan/Neef, Katharina, Werte im Ethikunterricht. An den Grenzen der Wertneutralität, Leverkusen-Opladen, S. 103–124.

Rothberg, Michael (2021), Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonisierung, Berlin.

Sarasin, Philipp (2011), Was ist Wissensgeschichte?, Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur, 1/36.

Schildbach, Linda (2021), Ermordeter Lehrer in Frankreich, tagesschau.de, 16.10.2021. URL: www.tagesschau.de/ausland/gedenken-paty-101.html (zuletzt abgerufen am 04.11.2021).

Yacek, Douglas (2021), Erziehung zum kontroversen Denken. Zur Behandlung ethisch und politisch kontroverser Themen in der Schule, in: Kim, Minkyung/Gutmann, Tobias/Friedrich, Jan/Neef, Katharina, Werte im Ethikunterricht. An den Grenzen der Wertneutralität, Leverkusen-Opladen, S. 81–102.



Umgang mit Gewalt- darstellungen in sozialen Medien

Dieser Beitrag wurde von **Dr. Götz Nordbruch** verfasst. Er ist Sozial- und Islamwissenschaftler und leitet die Projektarbeit von ufuq.de (Berlin) im Rahmen des Kompetenznetzwerkes „Islamistischer Extremismus“/KN:IX. In den Beitrag sind Anregungen von **Larissa-Diana Fuhrmann** und **Dr. Christoph Günther** (Johannes Gutenberg-Universität Mainz) eingeflossen, die sie im Rahmen eines Webtalks am 27. April 2021 vorgestellt haben. Fuhrmann arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Nachwuchsforschungsgruppe „Dschiihadismus im Internet“, Günther ist Islamwissenschaftler und leitet die Nachwuchsforschergruppe.

Kinder und Jugendliche begegnen Gewaltdarstellungen in unterschiedlichen Medien. Außer in Filmen und Computerspielen finden sich auch in sozialen Medien wie TikTok, YouTube oder Facebook gewaltvolle Inhalte, mit denen Kinder und Jugendliche ohne gezieltes Suchen in Kontakt kommen können. Neben inszenierter Gewalt spielen dabei auch Bilder von realer Gewalt eine Rolle. Beispielhaft hierfür stehen Darstellungen von Erniedrigungen oder körperlicher Gewalt unter Gleichtältrigen, aber im weiteren Sinne auch Bilder von Unfällen und Naturkatastrophen, die nicht auf aktives Handeln von Menschen zurückzuführen sind.

Mit Kriegen wie in Syrien, der Machtübernahme der Taliban in Afghanistan oder Anschlägen von Rechtsextremist*innen und Islamist*innen gehören auch reale Bilder von Kriegs- und Anschlagsopfern zu den geteilten Inhalten. Als Darstellungen von echtem Leid werden sie aus unterschiedlichen Motiven verbreitet. In der Regel geht es den Nutzer*innen um das Teilen von Informationen über Geschehnisse in der Welt, den Ausdruck von Betroffenheit oder das Aufrütteln von anderen angesichts der Ereignisse (für eine Übersicht über unterschiedliche Gewaltdarstellungen in sozialen Medien siehe Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien 2019).

Wirkungen von Gewaltdarstellungen

Was genau unter „Gewalt“ zu verstehen ist, lässt sich keineswegs eindeutig und allgemeingültig bestimmen. Gemeinsam ist den meisten Definitionen, dass neben körperlichen auch psychische Formen der Machtausübung mit dem Ziel der Schädigung einer anderen Person oder Gruppe unter dem Begriff gefasst werden. Dabei sind die Wahrnehmungen von Gewalt immer auch subjektiv und ändern sich in unterschiedlichen sozialen Kontexten: Ein und dieselbe Aussage oder Handlung „kann von einer bestimmten Person oder Gruppe als Gewalt erlebt werden, von einer anderen nicht. Je nach Kontext wird Gewalt individuell definiert und interpretiert“ (Saferinternet.at/Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation 2015, S. 10).

Gerade für Kinder und Jugendliche, die selbst Gewalterfahrungen gemacht haben – beispielsweise im Zusammenhang mit Diskriminierungen oder Fluchtbioografien –, können Bilder von Gewalt retraumatisierend wirken („triggern“), auch ohne dass die Bilder selbst besonders explizit oder grausam sind. Auch Andeutungen oder Assoziationen können Erinnerungen an Gewalterfahrungen wecken, ohne diese selbst abzubilden. Grundsätzlich gilt: „Ängste sind oft nicht vorhersehbar“ (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2020). Gerade jüngere Kinder beziehen Bilder häufig unmittelbar auf ihren eigenen Alltag und erleben durch sie Verunsicherungen und Ängste. Umso wichtiger ist es, als Eltern und Pädagog*innen auf die Reaktionen von Kindern und Jugendlichen einzugehen.

In der Forschung zu Medienwirkungen besteht weitgehend Konsens, dass sich keine monokausalen Zusammenhänge zwischen dem Konsum von Gewaltdarstellungen in Medien und der Gewaltbereitschaft von Nutzer*innen herstellen lassen: Weder erhöht der Konsum von Gewaltdarstellungen zwangsläufig die Bereitschaft, Gewalt anzuwenden, noch begünstigt er automatisch eine Ablehnung von Gewalt. Wirkungen sind auch davon abhängig, ob Gewalt inszeniert und gestellt wird (beispielsweise in Spielen oder Filmen) oder ob es sich um Darstellungen realer Gewalt handelt. Neben emotionalen Belastungen wie Stress oder Angst werden grundsätzlich auch Gewöhnungseffekte und eine Normalisierung von Gewalt als mögliche Wirkungen beschrieben, die mit einer Übernahme von gewalttätigen Verhaltensmustern einhergehen können. Ein solcher Lerneffekt wird insbesondere dann angenommen, wenn Gewalt als legitim, sozial akzeptiert und zielführend erlebt wird.

Emotionalisierung und Mobilisierung

Gewaltdarstellungen spielen auch für extremistische Strömungen eine wichtige Rolle. Dabei geht es nicht unbedingt um gewaltverherrlichende Darstellungen, wie sie sowohl von rechtsextremistischen als auch von islamistischen Akteuren verbreitet werden. Livestreams oder Videos von den rechtsextremen Attentaten in Christchurch oder Halle, die von den Tätern ins Internet gestellt wurden, oder Hinrichtungsvideos des „Islamischen Staates“ schaffen eine globale Öffentlichkeit und verstärken die propagandistische Wirkung dieser Taten. Durch Löschroutinen und Meldemöglichkeiten der Plattformbetreiber wurde die Verbreitung solcher Videos in den vergangenen Jahren deutlich erschwert, allerdings können derartige Bilder und Videos bei aktuellen Anschlägen und Gewaltakten neu in Umlauf kommen und geteilt werden.



Abb. 1: Künstlerische Auseinandersetzung mit den Gewalttaten des „Islamischen Staates“

Oft handelt es sich um Bilder und Videos, die das Leid von Menschen zeigen und anklagen. Charakteristisch für islamistische Strömungen ist die Verbreitung von Darstellungen muslimischer Opfer, die bei Militäreinsätzen westlicher Staaten getötet wurden. Die explizite Darstellung von Gewalt und Gewaltpfunden verstärkt die emotionalisierende Wirkung dieser Bilder und fördert Gefühle von Frustration und Ohnmacht. Damit können auch Feindbilder und Verschwörungsmethoden geschürt werden, wodurch eine Auseinandersetzung mit den politischen und historischen Hintergründen der Ereignisse und eine Einordnung in weitergehende Zusammenhänge erschwert werden.

Christoph Günther und Larissa-Diana Fuhrmann, die an der Universität Mainz zu Gewaltdarstellungen in dschihadistischen Medien forschen, beschreiben deren mobilisierende Wirkung. So gehören verklärende Bilder von Kämpfern und Kampfhandlungen zur Ikonographie des „Islamischen Staates“, der sein Gewalthandeln mit einer Lesart der islamischen Quellen legitimiert. Darin spielen Vorstellungen von kämpferischer Männlichkeit ebenso eine Rolle wie die Idealisierung von Opferbereitschaft für den Erhalt des Islams und der Gemeinschaft der Muslim*innen. Während die eigene Gewalt legitimiert und verklärt wird, wird Gewaltausübung anderer, insbesondere nichtmuslimischer Akteure angeklagt. Die Darstellung von muslimischen Opfern dient dem Appell, sich im Interesse des Islams dem Kampf anzuschließen.



LERNMATERIAL

Medien und Gewalt. Herausforderungen für die Schule

Die Handreichung von Saferinternet.at enthält konkrete Übungsvorschläge, um sich mit unterschiedlichen medialen Gewaltformen im Unterricht auseinanderzusetzen. Die Handreichung berücksichtigt, „dass die Schule selbst auch Austragungsort von medialer Gewalt sein kann“ (Saferinternet.at/ Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation 2015, S. 3), wenn Schüler*innen mediale Gewaltdarstellungen aktiv dafür nutzen, um andere Schüler*innen zu verängstigen oder ihnen zu drohen.

Die Übungen eignen sich zur Analyse von Gewaltdarstellungen, regen zu Reflexionen über persönliche und rechtliche Grenzen von Bildern an und machen Vorschläge, wie Schüler*innen mit eigenen Inhalten auf Gewaltdarstellungen reagieren können.

Das Besondere an der Handreichung ist, dass sie das Thema Gewalt nicht auf ein Verhältnis zwischen einzelnen Personen oder Gruppen reduziert, sondern in einen weiteren Kontext stellt. „Der Blick sollte nicht nur auf das Verhalten von einzelnen Personen oder Gruppen gerichtet werden, sondern auch auf die Bedingungen von Gewalt. Für die Schule wäre es daher wichtig, eine Umwelt zu schaffen, die hilft, Gewalt möglichst zu minimieren; wie etwa in Form der Etablierung integrierender und partizipatorischer Strukturen sowie der Schaffung einer kulturellen Basis, die Inklusion ermöglicht“ (ebenda, S. 10).

Saferinternet.at/Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation (2015), Unterrichtsmaterial – Medien und Gewalt. Herausforderungen für die Schule, Wien.

Download als PDF: www.saferinternet.at/fileadmin/categorized/Materialien/Medien_und_Gewalt.pdf (zuletzt abgerufen am 04.11.2021).



LERNMATERIAL

Gewaltbilder im Internet – eine Unterrichtseinheit des Georg-Eckert-Instituts

Die Lehr- und Lernmittelplattform „Zwischentöne – Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer“ des Leibniz-Instituts für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut greift den Umgang mit medialen Gewaltdarstellungen in einer vierstündigen Unterrichtseinheit auf. Das Material ist didaktisch aufbereitet und modular aufgebaut und besteht aus einer kurzen inhaltlichen und fachdidaktischen Einführung in das Thema und einen Ablaufplan zur Planung des Unterrichts mit Quellen und Arbeitsaufträgen.

Gewalt wird in sozialen Medien thematisiert, diskutiert und dargestellt. Doch wie entscheiden Schüler*innen darüber, was sie teilen oder ignorieren? Die für die Sekundarstufen I und II konzipierte Unterrichtseinheit „Gewaltbilder im Internet – Teilen, melden, löschen?“ gibt Anregungen für das Gespräch mit Schüler*innen über solche Fragen und zielt darauf ab, den Umgang mit Gewaltdarstellungen in (sozialen) Medien bewusst zu reflektieren, sich dazu zu positionieren und eigene Handlungsoptionen abzuwägen (vgl. Schlag 2022).

Als Einstieg dienen die Thematisierung unterschiedlicher Formen von Gewalt und ein Gespräch darüber, wo Jugendlichen Gewaltbilder begegnen können, unter welchen Voraussetzungen die Darstellung von Gewalt problematisch oder auch gerechtfertigt sein kann. Schließlich dienen etwa Videos und Fotografien aus Konfliktregionen dazu, Verbrechen zu dokumentieren, zu informieren und Aufklärung zu betreiben. Daher werden die Jugendlichen angeleitet, Entstehungskontexte wie Intentionen von Gewaltbildern im Internet zu hinterfragen. Anhand von zwei Szenarien lernen sie verschiedene Perspektiven und Akteure zu berücksichtigen und über das Für und Wider des Teilens eines Gewaltbildes abzuwählen: Was und wer wird darauf gezeigt? Wie und wo ist es entstanden? Sollte ich dies beispielsweise als Moderator*in einer Sendung zeigen, und wie könnten meine Nutzer*innen reagieren? Dabei berücksichtigt die Unterrichtseinheit auch juristische Fragen in Bezug auf das Teilen von Bildern.

Die Unterrichtseinheit befähigt Schüler*innen zu einem kritischen Umgang mit Medieninhalten und fördert Urteilskompetenzen in Bezug auf problematische Darstellungsformen von Gewalt, die nicht geteilt, sondern gemeldet werden sollten.

Schlag, Gabi (2022), Gewaltbilder im Internet – Teilen, melden, löschen? In: Zwischentöne – Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer. URL: www.zwischentoene.info/unterrichtseinheit/praesentation/ue/gewaltbilder-im-internet.html#content (zuletzt abgerufen am 04.11.2021).



LERNMATERIAL

Künstlerische Aneignungen von Gewalt – Arbeitsblätter für den Unterricht

Ein Gespräch über Gewalt ermöglichen, ohne Gewalttaten selbst abzubilden – das ist das Ziel von künstlerischen Projekten, die Alexandra Dick und Larissa-Diana Fuhrmann in einem Beitrag für ufuq.de für den Unterricht aufbereitet haben. Die Künstler*innen setzen sich in Form von Comics, Installationen oder multimedialen Ausstellungen mit Opfern militärischer oder terroristischer Gewalt oder mit rassistischer Gewalt und Tod im Zusammenhang mit Flucht und Vertreibung auseinander (siehe Abb. 1–2).



Abb. 2: Die Gewalt in Syrien wird in der Ausstellung "Living Aleppo" verarbeitet.

Die Arbeitsblätter entstanden im Rahmen einer Forschung über künstlerische Aneignungen von Gewalterfahrungen. Diese wurden von den Autorinnen als Entgegnungen auf die Propaganda dschihadistischer Organisationen für die Bildungsarbeit aufbereitet. Ausgangspunkt ist die Erfahrung, dass Gewalt und Konflikte auch für Kinder und Jugendliche wichtige Alltagsthemen sind, mit denen sie in Nachrichten, in Begegnung mit anderen oder aufgrund von familiären Erfahrungen konfrontiert sind. Kunst dient dabei als Einstieg, um diese Themen aufzugreifen und „besprechbar“ zu machen. Die künstlerische Abstraktion erleichtert den Zugang und reduziert das Risiko einer möglichen Retraumatisierung.

Auch in dieser Form ist die Auseinandersetzung mit Gewaltdarstellungen allerdings voraussetzungsvoll. Die Autorinnen formulieren vier Grundsätze, die in der Bildungsarbeit zu diesem Thema zu beachten sind:

- Explizite Gewaltdarstellungen sind ausgeschlossen.
- Die Schüler*innen müssen eigene Grenzen bestimmen können. Eine Beteiligung ist freiwillig, die Schüler*innen entscheiden selbst, ob sie ihre Emotionen thematisieren oder nicht.
- Das Gespräch sollte von mindestens zwei Personen begleitet werden, um auf besonders emotionale Reaktionen eingehen zu können.
- Im Vorfeld sollte geklärt werden, wie die Lerngruppe zusammengesetzt ist, um persönliche Bezüge der Schüler*innen zu den behandelten Gewalttaten auszuschließen.

Gerade der letzte Punkt ist den Autorinnen wichtig: „Suchen Sie daher mit all diesen Kindern und Jugendlichen vorab in geschützter Atmosphäre ein Einzelgespräch, erläutern Sie das Thema und den groben Ablauf und stellen Sie, wenn möglich, die Teilnahme frei. Sprechen Sie die Kinder und Jugendlichen während der Veranstaltung nicht auf ihre Erfahrungen an und erwarten Sie keine ‚Betroffenen-Berichte‘“ (Dick/Fuhrmann 2021).

Es wurden für die Arbeitsblätter nur Kunstwerke von Künstler*innen ausgewählt, die persönliche Erfahrungen mit und Perspektiven auf Gewalt zu Wort kommen lassen. So soll die Gefahr einer möglichen Reproduktion von Stereotypen gering gehalten werden.

Dick, Alexandra/Fuhrmann, Larissa-Diana (2021), Bilder der Gewalt: Künstlerische Auseinandersetzungen als pädagogischer Zugang, ufuq.de, 26. März 2021.
URL: www.ufuq.de/bilder-der-gewalt-kuenstlerische-auseinandersetzungen-als-paedagogischer-zugang
(zuletzt abgerufen am 04.11.2021).



FRAGEN UND FALLSTRICKE

Welche Möglichkeiten gibt es, allgemein über das Thema Gewalt ins Gespräch zu kommen?

Gewalterfahrungen sind sehr subjektiv, daher ist es hilfreich, die Erfahrungen der Betroffenen selbst in den Mittelpunkt zu stellen. Als Anknüpfungspunkte eignen sich zum Beispiel Berichte aus den Medien. Wichtig ist, den Begründungen der Gewalt, wie sie von den Gewaltausübenden formuliert werden, nicht zu viel Raum einzuräumen, sondern den Blick auf die Wirkungen von Gewalt und die Perspektive der Opfer zu richten. Dabei lässt sich auch die Frage stellen, was Gewalt mit jedem*r Einzelnen macht und welche Strategien im Umgang mit Gewalterfahrungen möglich sind. Auch hier sollte das Gespräch aber auf Freiwilligkeit gründen, sowohl was die Berichte von Gewaltereignissen als auch die Beschreibung der eigenen Emotionen betrifft.

Wie kann ich sicherstellen, dass die Beschäftigung mit dem Thema einzelne Schüler*innen nicht zu sehr belastet?

Für die Beschäftigung mit Gewalt ist es wichtig, die Lerngruppe zu kennen und sensibel für Erfahrungen von Diskriminierungen, Rassismus und Gewalt zu sein. Die verwendeten Materialien sollten möglichst wenig Raum für Assoziationen und Fantasie lassen, um unvermittelte Bezüge zur eigenen Lebenswelt der Schüler*innen auszuschließen. Wichtig ist, Stigmatisierungen und Zuschreibungen zu vermeiden. Zum Beispiel hat der „Islamische Staat“ mit dem Religionsverständnis und dem Alltag der allermeisten Muslim*innen nichts gemein. Die meisten Muslim*innen sind aber sehr wohl von antimuslimischen Diskursen betroffen, die sich am Thema „Islam“ und „Terror“ entzünden. Hilfreich ist es, Materialien zu nutzen, in denen Muslim*innen oder auch Angehörige von ethnischen oder religiösen Minderheiten (wie zum Beispiel Jesid*innen) selbst zu Wort kommen und ihre Erfahrungen schildern.

An wen kann ich mich wenden, wenn ich in meiner Schule mit Konflikten rund um das Thema Gewaltdarstellungen konfrontiert bin?

In vielen Bundesländern gibt es Medienbeauftragte oder Medienberatungsstellen, die an den Schulen oder in den Schulbehörden angesiedelt sind und auch zum Umgang mit jugendgefährdenden Medieninhalten informieren. Hilfreiche Informationen bieten auch bundesweite Einrichtungen wie jugendschutz.net und klicksafe.de, die über aktuelle Themen in sozialen Medien informieren und Anregungen und Materialien für die pädagogische Praxis anbieten. Informationen zu jugendgefährdenden Medien sowie zu Möglichkeiten der Indizierung bietet zum Beispiel die Bundeszentrale für Kinder- und Jugendmedienschutz, die seit Mai 2021 die Aufgaben der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien übernommen hat.



LITERATUR

Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien (2019), Gefährdungsatlas. Digitales Aufwachsen. Vom Kind aus denken. Zukunftssicher handeln, Bonn.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2020), Wenn Medien Kindern Angst machen.

URL: www.kindergesundheit-info.de (zuletzt abgerufen am 04.11.2021).

Klonk, Charlotte (2017), Terror: Wenn Bilder zu Waffen werden, München.

Saferinternet.at/Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation (2015), Unterrichtsmaterial – Medien und Gewalt. Herausforderungen für die Schule, Wien.



„Du sollst dir (k)ein Bild machen!“ Bilderverbot und Prophetendarstellungen in islamisch geprägten Kontexten

Der Beitrag wurde von **Dr. Deniz Erduman-Çalış** und **Miriam Kurz** verfasst. Erduman-Çalış ist promovierte Kunsthistorikerin und Sammlungskuratorin am Museum für Islamische Kunst in Berlin. Kurz ist Islamwissenschaftlerin und leitet das Outreach-Projekt „Gemeinsame Vergangenheit – Gemeinsame Zukunft II“ am Museum für Islamische Kunst.

Die Zerstörung der Buddha-Statuen durch die Taliban, die Debatten um die Mohammed-Karikaturen oder der Anschlag auf die Charlie-Hebdo-Redaktion machen die gesellschaftspolitische Sprengkraft der Themen Bilderverbot und Karikaturen deutlich. Die Frage stellt sich auch in der Bildungsarbeit und erscheint gerade angesichts der hitzigen öffentlichen Debatten besonders sensibel. Um einen informierten Umgang mit dem Themenkomplex „Bilderverbot“ zu ermöglichen, bietet dieser Beitrag eine historisch-theologische Einordnung und formuliert Empfehlungen für den Unterricht.

Bilderverbot im Islam – gibt es das?

Ein Blick in die islamische Kunstgeschichte zeigt, dass von einem pauschalen Bilderverbot nicht die Rede sein kann. Kunst- und Alltagsgegenstände, literarische Werke sowie Paläste, Schlösser und Wohnhäuser aus islamisch geprägten Kulturen sind voller figürlicher Tier- und Menschendarstellungen. Sogar Darstellungen des Propheten Mohammed finden sich reichlich in der islamischen Kunst. Gibt es also gar kein Bilderverbot?

Im Koran gibt es nur in Bezug auf die Darstellung Gottes selbst ein klares Verbot. Darüber hinaus findet sich im Koran kein explizites Bilderverbot. Betont wird, dass Gott der alleinige Schöpfer ist und dass ihm niemand „beigesellt“ werden darf. Es handelt sich um eine besonders entschiedene Form des Monotheismus – in Abgrenzung zu vorislamischen, spätantiken Formen des Polytheismus und auch zur christlichen Idee der Dreifaltigkeit.

Nach dem Koran sind Hadithe die zweitwichtigste Quelle für theologische und rechtliche Fragen unter Muslim*innen. Hadithe sind Überlieferungen von Aussprüchen und Handlungen des Propheten Mohammed, die als richtungsweisend gelten und aus denen Normen für bestimmte Sachverhalte und Handlungskontexte abgeleitet werden.

In den Hadith-Sammlungen finden sich einige konkretere Aussagen zu bildlichen Darstellungen, die allerdings immer in ihrem situativen Kontext zu betrachten sind. So gibt es beispielsweise Überlieferungen, dass Aischa, eine Frau des Propheten Mohammed, Vorhänge mit figürlichen Darstellungen in ihrer Wohnung aufgehängt hatte. Als der Prophet Mohammed das sah, ließ er sie den Vorhang abhängen. Dies wird in den Hadith-Sammlungen unterschiedlich begründet, zum Beispiel mit der Aussage Mohammeds, diejenigen Menschen, die am Tage der Auferstehung am härtesten bestraft würden, seien solche, die die Schöpfung Allahs nachahmten. Eine andere Überlieferung betont dagegen eine mögliche Ablenkung im Gebet durch die Darstellungen auf dem Vorhang und damit möglicherweise die Gefahr, etwas anderes als Gott anzubeten oder sich nicht auf Gott konzentrieren zu können. Eine weitere Überlieferung berichtet, dass Aischa den Vorhang nach dem Einwand des Propheten zu Kissen verarbeitete, was von diesem als unproblematisch empfunden wurde.

Entscheidend war also der Kontext, in dem sich die bildliche Darstellung befand. Wichtig ist danach, dass nur Gott angebetet wird und kein Anlass geschaffen wird, Statuen oder Bilder als Götzen zu verehren oder anzubeten.

In der Hadith-Literatur wird im Hinblick auf existierende Objekte mit Menschen- und Tierdarstellungen üblicherweise nicht gefordert, diese Objekte zu vernichten, sondern es wird meist eine Veränderung der Nutzung (wie im Beispiel mit dem Vorhang, der zu Kissen verarbeitet wurde) oder eine teilweise Entfernung (z. B. eines Auges, eines Fingers, so dass die Darstellung nicht ganz vollständig ist) empfohlen.

Theorie und Praxis gehen aber bekanntlich oftmals weit auseinander, und auch im Kontext von figürlichen Darstellungen wurden die normativen Vorgaben der Hadith-Literatur in der Praxis sehr unterschiedlich beachtet und umgesetzt.

BILDERVERBOT – WORUM GEHT ES?

Bei der Zurückhaltung gegenüber bildlichen Darstellungen geht es um Darstellungen von Menschen und Tieren – Lebewesen, die einen Lebensatem und Geist (arabisch: ruh; deutsch: Seele, Geist, Atem) haben. Pflanzendarstellungen sind davon ausgenommen.

HADITH-SAMMLUNGEN

Die Aussagen und Handlungsweisen des Propheten wurden zunächst mündlich überliefert und ab dem 8. Jahrhundert christlicher Zeitrechnung verschriftlicht und in Hadith-Sammlungen kanonisiert und nach ihrer Verlässlichkeit kategorisiert. Besonders bekannt und geschätzt sind z. B. unter Sunnit*innen die Hadith-Sammlungen der Gelehrten al-Bukhari (Muhammad ibn Ismail al-Bukhari, gest. 870 n. Chr.) und Muslim (Muslim ibn al-Haddschadsch, gest. 875 n. Chr.) und unter Schiit*innen die Hadith-Sammlung des Gelehrten al-Kulaini (Muhammad ibn Yaqub ibn Ishaq al-Kulaini, gest. 941 n. Chr.).

DER KONTEXT MACHT DEN UNTERSCHIED

Sowohl in der Praxis als auch im rechtlich-theologischen Diskurs spielen Kontext und Funktion von bildlichen Darstellungen eine zentrale Rolle. Ein und dieselbe Darstellung konnte in einem zeitlichen und regionalen Kontext als unproblematisch gelten und in einem anderen regionalen oder zeitlichen Kontext als korrekturbedürftig erachtet werden. Ein Beispiel hierfür ist ein Kerzenständer aus Metall mit menschlichen Figuren, der im Nordirak des frühen 14. Jahrhunderts hergestellt wurde und in diesem Kontext als unproblematisch betrachtet und verwendet wurde. Der Gouverneur von Mossul in Nordirak schenkte den Kerzenständer 40 Jahre später der Prophetenmoschee in Medina, wo die figürlichen Darstellungen offenbar als unangemessen galten, denn sie wurden abgekratzt, so dass sie nicht mehr erkennbar waren (vgl. Flood 2021).



Abb. 1: Koranständer, Konya, Türkei, 13. Jh.



Abb. 2: Boden einer Schale, Kaschan, Iran, um 1200



Abb. 3: Poloreiterflasche, Syrien oder Ägypten, um 1300



Abb. 4: Kerzenständer, Bergama, Türkei, 13. Jh.



Abb. 5 Aquamanile (Gefäß). Irak, um 800

Wie sah es in der Praxis mit bildlichen Darstellungen aus?

Die islamische Kunstgeschichte und erhaltene Alltagsgegenstände zeigen eine Vielzahl an bildlichen Darstellungen. Dabei ist eine Unterscheidung ganz zentral: ob es sich um einen religiösen oder einen weltlichen Kontext handelt. In religiösen Kontexten, also zum Beispiel in der Innen- und Außengestaltung von Moscheen und in Koranabschriften, wird auf die Darstellung von Menschen und Tieren verzichtet und stattdessen mit Pflanzenmotiven und abstrahierten geometrischen Formen und Mustern gearbeitet (Abb. 1).

Dagegen zeugen Objekte aus weltlichen Kontexten verschiedener Regionen und Epochen von der großen Beliebtheit figürlicher Darstellungen. Gebrauchs- und Einrichtungsgegenstände wie Schalen, Flaschen, Kerzenständer und Räucherwerk sind oft mit bildlichen Darstellungen verziert, wie die Beispiele in Abb. 2–4 zeigen.

Kästchen aus Elfenbein sind mit lebhaften Musik- und Festszenen verziert, Wassergefäße wurden in Tierform hergestellt (Abb. 5), und Figuren waren ebenfalls in unterschiedlichen Perioden und Regionen verbreitet (Abb. 6).



Abb. 6 Gefäßkeramik, Iran, um 1200



Abb. 7: Badende Dame, Wandmalerei, Qusair Amra, Jordanien, erstes Viertel 8. Jh.



Abb. 8: Schlachtszene, Tschehel Sotun Palast, Isfahan, Iran, 17. Jh.



Abb. 9: Maria mit Jesus als Kind, Aleppo-Zimmer, Syrien, 17. Jh.



Abb. 10: Die Propheten Moses (Musa) und Mohammed sowie der Erzengel Gabriel im Gespräch. Miniatur aus dem Siyer-i Nebi, Türkei, Ende 16. Jh.

Auch in der Innendekoration von Palästen, Schlössern und Wohnhäusern waren lebhafte Szenen mit Menschen und Tieren beliebt. Eine leicht bekleidete Dame zierte im frühen 8. Jh. n. Chr. eine Wandmalerei im sogenannten Wüstenschloss Qusair Amra, das im heutigen Jordanien lag (Abb. 7). Im Palast des Hischam in Jericho (Israel/Palästina) zeigt ein Mosaik Gazellen und einen Löwen. In Palästen aus dem späten 16. und 17. Jahrhundert in Isfahan, Iran, schmücken Fest- und Schlachtszenen (Abb. 8) und Abbildungen von Frauen in Lebensgröße die Wände, und bunt bebilderte Fliesenpaneele zierten weitere iranische Paläste in verschiedenen Jahrhunderten. Auch in privaten Häusern waren solche Wandverzierungen beliebt, wenn die Besitzer*innen sich dies leisten konnten. Im privaten Wohnhaus eines wohlhabenden christlichen Geschäftsmannes aus Aleppo, das aus dem frühen 17. Jahrhundert stammt und in einem muslimischen Kontext verortet ist (damals Teil

des Osmanischen Reiches), sind die Holzvertäfelungen des prächtigen Empfangsraums, in dem Gäste und Geschäftspartner verschiedener Religionszugehörigkeiten willkommen geheißen wurden, reich verziert: Hier finden sich Szenen, die den monotheistischen Traditionen entnommen sind, so zum Beispiel die Opferung Isaaks, Maria mit Jesus als Kind (Abb. 9) und das letzte Abendmahl neben Jagddarstellungen und Szenen aus berühmten literarischen (Liebes-)Geschichten wie der von Laila und Madschnun. Bemerkenswert sind neben zahlreichen Tieren auch die im Aleppo-Zimmer dargestellten Fabelwesen wie Drache und Phönix, die ursprünglich aus dem ostasiatischen Raum kommen.

In der Literatur hat sich in unterschiedlichen islamisch geprägten Regionen und Dynastien die Miniaturmalerei als künstlerische Disziplin entwickelt und erreichte im persischsprachigen Raum sowie im heutigen Pakistan und Indien Höhepunkte. In den Miniaturen werden literarische Szenen bildhaft, farbenprächtig und im Detail dargestellt. Ein besonderer Trend unter den Sultanen im Osmanischen Reich war ab dem 15. Jahrhundert die Porträtmalerei. Sultan Mehmed II. (reg. 1444–1446 und 1451–1481), der Eroberer Konstantinopels, rief den italienischen Maler Gentile Bellini an seinen Hof und ließ sich von ihm porträtieren. Dieses Porträt wurde zum Vorbild für zahlreiche Herrscherporträts osmanischer Miniaturmaler. Die Miniaturen wurden zum beliebten Instrument der Selbstinszenierung und Machtrepräsentation der osmanischen Sultane.

Fazit

Die hier gezeigten und besprochenen Beispiele für bildliche Darstellungen aus islamisch geprägten Kontexten stammen aus verschiedenen Jahrhunderten, Regionen und Dynastien mit unterschiedlicher konfessioneller Ausrichtung. Unter all diesen Dynastien wurden über die Jahrhunderte hinweg Objekte und Wandbemalungen mit Tier- und Menschendarstellungen in Auftrag gegeben und hergestellt. Diese Beispiele verdeutlichen die Beliebtheit und Akzeptanz von figürlichen Darstellungen in der Praxis in, ganz wichtig, weltlichen Kontexten, also von Objekten des alltäglichen Gebrauchs, der Kunst und der Inneneinrichtung, die in zahlreichen Epochen, Dynastien und Regionen nachgewiesen sind. In religiösen Kontexten wurde dagegen durchgehend auf figürliche Darstellungen verzichtet.

Innerhalb einzelner Reiche gab es immer wieder Veränderungen: Manche Herrscher vermieden bildliche Darstellungen, manche gaben besonders viele in Auftrag. Die islamische Kunst ist damit so vielfältig wie die Menschen, die sie in Auftrag gegeben und hergestellt haben, und auch unter Muslim*innen gab und gibt es unterschiedlichste Haltungen zu bildlichen Darstellungen.

Die gezeigten Beispiele verdeutlichen, dass orthodoxe theologische Meinungen in der Praxis sehr unterschiedlich umgesetzt wurden. Die Interpretationen von muslimischen Rechtsgelehrten variierten je nach Zeit und regionalem Kontext wie auch der Kunstgeschmack und die persönliche Religiosität der Herrschenden. Die Quellenlage der Hadithe ist nicht eindeutig und lässt einen Interpretationsspielraum zu, der in der Praxis auch in der vollen Breite ausgenutzt wurde. Davon sprechen die Bilder in der Sammlung des Museums für Islamische Kunst.

PROPHETENDARSTELLUNGEN IN DER ISLAMISCHEN KUNST

Als Exkurs soll noch ein Blick auf eine besondere Kategorie von menschlichen Darstellungen in der islamischen Kunst geworfen werden: auf Abbildungen des Propheten Mohammed. Auch hier finden sich in der islamischen Kunstgeschichte zahlreiche Beispiele, weshalb von einem pauschalen Darstellungsverbot des Propheten keine Rede sein kann.

Die ältesten erhaltenen Mohammed-Darstellungen stammen aus dem frühen 14. Jahrhundert. Beispiele aus dieser Zeit zeigen, dass Mohammed damals sogar mit erkennbarem Gesicht dargestellt wurde. Der Trend, den Propheten ohne erkennbares Gesicht zu zeigen, setzte erst mit Beginn des 16. Jahrhunderts ein. Ab dem 16. Jahrhundert wurde der Prophet Mohammed in Miniaturen aus dem islamisch geprägten Raum mit Gesichtsschleier dargestellt (Abb. 10), und auch seine Hände wurden teils verborgen.

Im 17. und 18. Jahrhundert nahmen bildliche Prophetendarstellungen (zumindest im Kontext des Osmanischen Reichs) ab, stattdessen entstand ein neuer Trend: Als Ersatz für die bildliche Darstellung Mohammeds entstand die „Hilye“, eine Beschreibung des Propheten mit Worten, die optisch mit Farbe, Schrift und ornamentalen Elementen ausgestaltet wurde. Der Übergang zur Hilye stand für eine zunehmende Zurückhaltung in dieser Epoche unter den Osmanen.

Im 19. Jahrhundert gibt es im Bereich schiitisch inspirierter Kunst eine Annäherung an europäische Kunst im Bereich von Ali-Darstellungen, die im iranischen Raum verbreitet waren und es auch heute noch sind. Eine solche Bezugnahme auf europäische Kunst findet sich nicht nur im iranischen Raum, sondern lässt sich im ganzen westasiatischen Raum ab dem 18. Jahrhundert beobachten.

Auch im Bereich bildlicher Darstellungen des Propheten Mohammed oder anderer besonders verehrter Personen wie Ali lässt sich also kein allgemeines Darstellungsverbot erkennen.



FRAGEN UND FALLSTRICKE

Wie reagiere ich im Unterricht auf Aussagen von Schüler*innen, dass figürliche Darstellungen verboten seien?

Hier ist ein Hinweis auf die islamische Kunstgeschichte und die vielfältigen vorhandenen bildlichen Darstellungen, die in islamisch geprägten Regionen angefertigt worden sind, möglich. Die islamische Geschichte ist von einer Vielfalt an Haltungen und Praktiken zum Umgang mit bildlichen Darstellungen geprägt – sowohl über unterschiedliche Regionen und Dynastien hinweg, aber auch innerhalb einer Dynastie und Region. Wichtig ist und war hier immer die Unterscheidung zwischen weltlichen und religiösen Kontexten. Es kann thematisiert werden, dass Muslim*innen historisch und gegenwärtig sehr vielfältige Ansichten dazu vertreten haben und dass sich aus dem Koran kein eindeutiges Verbot bildlicher Darstellungen ableiten lässt. Außerdem kann es sinnvoll sein, darauf hinzuweisen, dass sich unser heutiges Verständnis nicht eins zu eins auf andere Regionen und andere Zeiten übertragen lässt. Das heißt, die Antworten auf theologische Fragen müssen möglicherweise neu gesucht und gefunden, zumindest aber im Lichte der neuen Umstände abgewogen werden.

Soll ich im Unterricht Prophetendarstellungen zeigen?

Mit dem Verweis auf die historische Existenz von Prophetendarstellungen in islamisch geprägten Ländern können Miniaturen des Propheten durchaus im Schulunterricht gezeigt und besprochen werden. Im Zweifelsfall kann man auf Miniaturen ab dem 16. Jahrhundert zurückgreifen, die den Propheten mit Gesichtsschleier zeigen und damit zurückhaltender sind. Es ist wichtig, auf die Quellen der Miniaturen zu verweisen, damit die Schüler*innen sehen, dass die Abbildungen aus einem muslimischen Kontext stammen und historisch sind.



WEITERFÜHRENDE MATERIALIEN

Kamcili-Yıldız, Naciye (2017), Du sollst dir (k)ein Bild machen! Umgang mit Bildern im Islam. In: Zwischentöne – Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer.

URL: www.zwischentoene.info/unterrichtseinheit/praesentation/ue/du-sollst-dir-kein-bild-machen.html (zuletzt abgerufen am 04.11.2021).

Museum für Islamische Kunst – Staatliche Museen zu Berlin (2018), Kurzfilm: „Umgang mit Bildern in islamisch geprägten Ländern“, youtube.com, 11. Okt. 2018.

URL: www.youtube.com/watch?v=Z-2ApKo-5YM (zuletzt abgerufen am 04.11.2021).

TAMAM – Das Bildungsprojekt von Moscheen mit dem Museum für Islamische Kunst (2018), Übung: Wie gehst Du mit Bildern um?, www.tamam-projekt.de.

URL: www.tamam-projekt.de/uebungen (zuletzt abgerufen am 04.11.2021).



LITERATUR

Flood, Finbarr Barry (2019), "Iconoclasm", in: Encyclopaedia of Islam, THREE – III. URL: dx.doi.org/10.1163/1573-3912_ei3_COM_32363 (zuletzt abgerufen am 04.11.2021).

Naef, Silvia (2007), Bilder und Bilderverbot im Islam, München.



Karikaturen und Satire im Unterricht

Der Beitrag wurde von **Prof. Dr. Riem Spielhaus** auf der Grundlage des Webtalks von **Prof. Dr. Tarek Badawia** vom 25. März 2021 verfasst. Spielhaus ist Professorin für Islamwissenschaft an der Georg-August-Universität Göttingen und leitet die Abteilung „Wissen im Umbruch“ des Leibniz-Instituts für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut. Badawia ist Professor für Islamisch-Religiöse Studien mit Schwerpunkt Religionspädagogik/Religionslehre an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Für die einen sind sie Ausdruck der Meinungsfreiheit, andere sehen darin ihre Gefühle verletzt: Karikaturen mit religiösem Inhalt sind zu einem brisanten Thema geworden. Dennoch ist es wichtig, auch über die Mohammed-Karikaturen ins Gespräch zu kommen.

Mit welchem Ziel und mit welchen Methoden können religionskritische Karikaturen im Unterricht besprochen werden?

Grundsätzlich ist es wichtig, das Thema Mohammed-Karikaturen taktvoll zu behandeln. So ist stets zu prüfen, mit welcher Absicht die Karikaturen von wem gezeigt werden und ob damit negative Bilder reproduziert werden können.

Die Beschäftigung mit einem kontroversen Thema wie den Mohammed-Karikaturen ist eine pädagogische Herausforderung, mit der sich nicht überall in gleicher Weise umgehen lässt. Die wichtigste Voraussetzung ist, dass ich als Lehrkraft meine Klasse kenne. Vieles hängt an der Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen. Es darf nicht der Eindruck entstehen, dass mit der Besprechung von Karikaturen versucht würde, Vorurteile zu bestätigen, etwa gegen „nicht aufgeklärte“ Muslim*innen, die womöglich Satire und Meinungsfreiheit nicht verstehen könnten.

Ziel sollte es vielmehr sein, Konfliktlösung und Streitkultur zu fördern, also Wege jenseits von Gewalt und Einschüchterung zu suchen. Das Thema lässt sich auch indirekt angehen: über die Persönlichkeit des Propheten. Man kann fragen, wie Mohammed selbst mit Beleidigungen gegen sich umgegangen ist. In Koran und Prophetenbiografie wird an mehreren Stellen berichtet, dass der Prophet mit Häme und Spott bedacht wurde. Er hat darauf mit Gelassenheit reagiert und gleichzeitig gefordert, dass niemand die Götter anderer Religionen beleidigt. Er hat für seine Feinde gebetet.

Die Reaktionen von Extremist*innen auf die Mohammed-Karikaturen stehen in einem deutlichen Widerspruch zu dem, was der Prophet selbst gelehrt hat. Daher kann es hilfreich sein, sich im Unterricht mit Überlieferungen aus dem Leben des Propheten Mohammed zu beschäftigen. Sie können Anregungen für den Umgang mit Kritik, Spott und Beleidigungen geben.

Können solche Themen nur von muslimischen Lehrkräften thematisiert werden?

Wenn eine nicht-muslimische Lehrkraft sensibel, kritisch und konstruktiv an die Sache herangeht, kann dies eventuell sogar wirkungsvoller sein als bei einer muslimischen Lehrkraft. Wichtig ist, dass sie deutlich macht, worum es ihr geht: Es ist nicht ihr Ziel, eine Religion herabzuwürdigen, sondern es geht zum Beispiel um eine Auseinandersetzung mit Meinungs- und Kunstfreiheit oder den Umgang mit Beleidigungen.

THESEN FÜR DEN UMGANG MIT RELIGIONSKRITISCHEN KARIKATUREN UND SATIRE

1. Meinungs- und Religionsfreiheit sind zwei Seiten einer Medaille. Wer die eine Seite missachtet, zerstört sogleich die Grundlage der anderen.
2. Kritik ist ein Grundrecht, Pietät eine Tugend. Schule steht vor der Aufgabe, ein Bewusstsein für beides zu schaffen.
3. Konflikte der multikulturellen Gesellschaft können nur im zivilen Diskurs überwunden werden, der auf gegenseitiger Achtung und Anerkennung basiert. Dies findet im Lichte des friedlichen Miteinanders als ein hohes Gut einer humanen Gesellschaft statt.
4. Einschüchterung, Drohung und Gewalt sind aufs Schärfste zu verurteilen und in keiner Weise zu dulden. Gewalt diskreditiert sich selbst.
5. In einem subjekt- und lebensweltorientierten Unterricht muss pluralitäts- und religionssensibel thematisiert werden, was in der Gesellschaft umstritten ist. Gleichzeitig soll Unterricht als „Safe Space“ der sachlichen Auseinandersetzung dienen und nicht als Schauplatz ideologischer Konfrontation.
6. In einer weltoffenen, religiös und weltanschaulich pluralistischen Gesellschaft wird der gewaltfreie Diskurs von Toleranz, Achtung und Anerkennung der Diversität von Wertvorstellungen und Lebensentwürfen im Rahmen der für alle geltenden Rechtsordnung getragen. In diesem Rahmen darf es nicht den geringsten Platz für Selbstjustiz geben.
7. Um eine mögliche Überforderung der Lehrkräfte zu vermeiden, wäre die Thematisierung des Dilemmas der Karikaturen in einem interdisziplinären oder interreligiösen Lernumfeld empfehlenswert.
8. Gegenseitige Anerkennung basiert sowohl auf der Wahrnehmung persönlicher Empfindungen oder Überzeugungen als auch auf den reziproken und gleichen Freiheitsrechten für alle.

Tarek Badawia und Markus Tiedemann
(Petition auf change.org, Dez. 2020)

Müssen die Karikaturen gezeigt werden, um sie zu besprechen?

Wenn man die Mohammed-Karikaturen im Unterricht zeigt, läuft man Gefahr, die von den Zeichner*innen intendierte Provokation zu reproduzieren. Man muss sich bewusst sein, ob man das riskieren will. Religiöse Karikaturen können auch anhand anderer Motive besprochen werden. Es würde zum Beispiel ausreichen, die Mohammed-Karikaturen nur zu beschreiben. Dabei ist zu diskutieren, mit welcher Absicht sie von wem gezeigt und welche negativen Bilder damit reproduziert werden (sollen).

Für Badawia ist es nicht notwendig, dass die viel diskutierten Karikaturen dänischer und französischer Künstler*innen gezeigt werden. Sie zeigen für ihn auch nicht den Propheten. Deswegen spricht er von den „sogenannten Mohammed-Karikaturen“. Sie lösen Emotionen aus, die einfach nicht sein müssen. Wichtig sei zu prüfen, mit welcher Absicht sie von wem gezeigt und welche negativen Bilder damit reproduziert werden sollen.

Natürlich darf über alles kritisch diskutiert werden, aber es geht auch um die Umgangsformen. Herabwürdigende Darstellungen der Kreuzigung oder anderer Motive aus christlicher, jüdischer und anderer religiöser Tradition sind dabei ebenso problematisch. Dabei stehen nicht die religiösen Gefühle im Vordergrund. Es geht um die gesamtgesellschaftliche Atmosphäre, die dadurch vergiftet wird. Man denke da etwa an junge Muslim*innen, die ständig mit solchen Stereotypen konfrontiert werden. Wir können nicht selbstverständlich davon ausgehen, dass alle Menschen robust genug sind, das einfach wegzustecken. Den Radikalen spielen solche Provokationen ohnehin in die Hände.



LERNMATERIAL

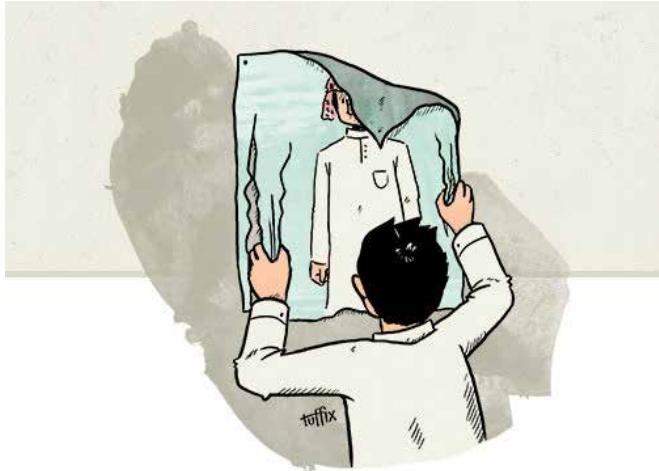
Humor im Islam? Muslimische Humorist*innen – eine Unterrichtseinheit des Georg-Eckert-Instituts

Mit dem Anschlag auf die Redaktion des französischen Satiremagazins Charlie Hebdo im Januar 2015 und der Ermordung des Lehrers Samuel Paty im Oktober 2020 in Paris wurde diskutiert, ob der Islam die Meinungsfreiheit einschränkt und Gewalt befördere. Es schien teilweise so, als sei der Islam an sich eine humorfeindliche Religion und Muslim*innen humorlos. Dabei sind viele Beispiele humoristischer Literatur aus islamisch geprägten Regionen überliefert, auch heute spielt Humor als Ausdrucksform politischer und gesellschaftlicher Kritik für Muslim*innen eine bedeutsame Rolle.

Das Unterrichtsmodul der Lehr- und Lernmittelplattform „Zwischenstöße – Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer“ des Leibniz-Instituts für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut zeigt Beispiele humoristischer Interventionen von Muslim*innen und veranschaulicht, wie sie sich mit dem Angriff auf Karikaturist*innen auseinandersetzen. Damit regt es Diskussionen zu Funktionen und Grenzen von Humor an. Neben Möglichkeiten, humorvoll die eigene Lebenssituation zu reflektieren, widmet es sich dem Potential von Humor als Mittel der Kritik in Gesellschaften, in denen die Meinungsfreiheit stark eingeschränkt und politische Opposition systematisch unterdrückt wird.

Die auf vier Stunden ausgelegte Unterrichtssequenz ist für die Fächer Politische Bildung sowie Ethik/Religion in der 9.–12. Klasse konzipiert. Den Einstieg in das Unterrichtsmodul bildet ein Gallery-Walk mit fünf Comics der Zeichnerin Soufeina Hamed. In Gruppen kommentieren die Schüler*innen die Bilder. Mit einer Kurzbiografie der Zeichnerin, einem TV-Interview und einem Interview des Mediendienstes Integration setzen sich die Schüler*innen vertieft mit der Künstlerin und ihrem Werdegang auseinander.

Es folgt ein Mitschnitt der Satiresendung „Die Anstalt“ im ZDF, in dem der Komiker Abdelkarim von seinen Kollegen zu dem Anschlag auf die Redaktion der Satirezeitschrift Charlie Hebdo im Januar 2015 in Paris verhört wird. Ergänzend kann ein Solobeitrag des Komikers angeschaut werden. Das Interview mit Abdelkarim über die Entstehung der Sendung und seiner Karriere sowie eine Kurzbiografie ermöglichen es den Schüler*innen, sich mit dem Werdegang des Künstlers und seiner Haltung zu Meinungsfreiheit und den Grenzen von Humor vertraut zu machen.



Karikaturen und Satire spielen in Medien eine wichtige Rolle - und sind damit auch ein naheliegendes Thema für den Unterricht.

In der dritten Stunde wendet sich das Modul einem Beispiel außerhalb Deutschlands zu, in dem Humor als Mittel zu Kritik am Fahrverbot für Frauen in Saudi-Arabien genutzt wird. Das satirische Musikvideo von Hisham Fageeh und Alaa Wardi lässt die Zuschauer*innen im Unklaren darüber, was sie vom Fahrverbot halten. Veröffentlicht haben sie das Video allerdings genau an dem Tag im Jahr 2013, an dem einige saudische Frauen dazu aufgerufen hatten, Auto zu fahren und Videos von ihrer Fahrt über soziale Netzwerke und YouTube zu teilen. Ergänzend zum englischsprachigen Musikvideo kann ein ebenfalls englischsprachiger Vortrag der Frauenrechtlerin Manar al-Sharif über ihr Engagement gegen das Fahrverbot gezeigt werden.

Die Fokussierung auf muslimische Humorist*innen steht für den Versuch, muslimische Stimmen sichtbar zu machen und sie dadurch als Teil der deutschsprachigen und internationalen Öffentlichkeit aufzuwerten.

Spielhaus, Riem (2016), Humor im Islam? Muslimische Humorist*innen. In: Zwischentöne – Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer. URL: <https://www.zwischentoene.info/unterrichtseinheit/praesentation/ue/humor-im-islam.html#content> (zuletzt abgerufen am 04.11.2021).

Badawia, Tarek (unter Mitarbeit von Bitikçioğlu, Tuğba) (2021), Darf ich, soll ich, kann ich? Bildungstheologische und religionspädagogische Orientierungshilfe im Umgang mit kontroversen Themen im Islamunterricht, Göttingen.

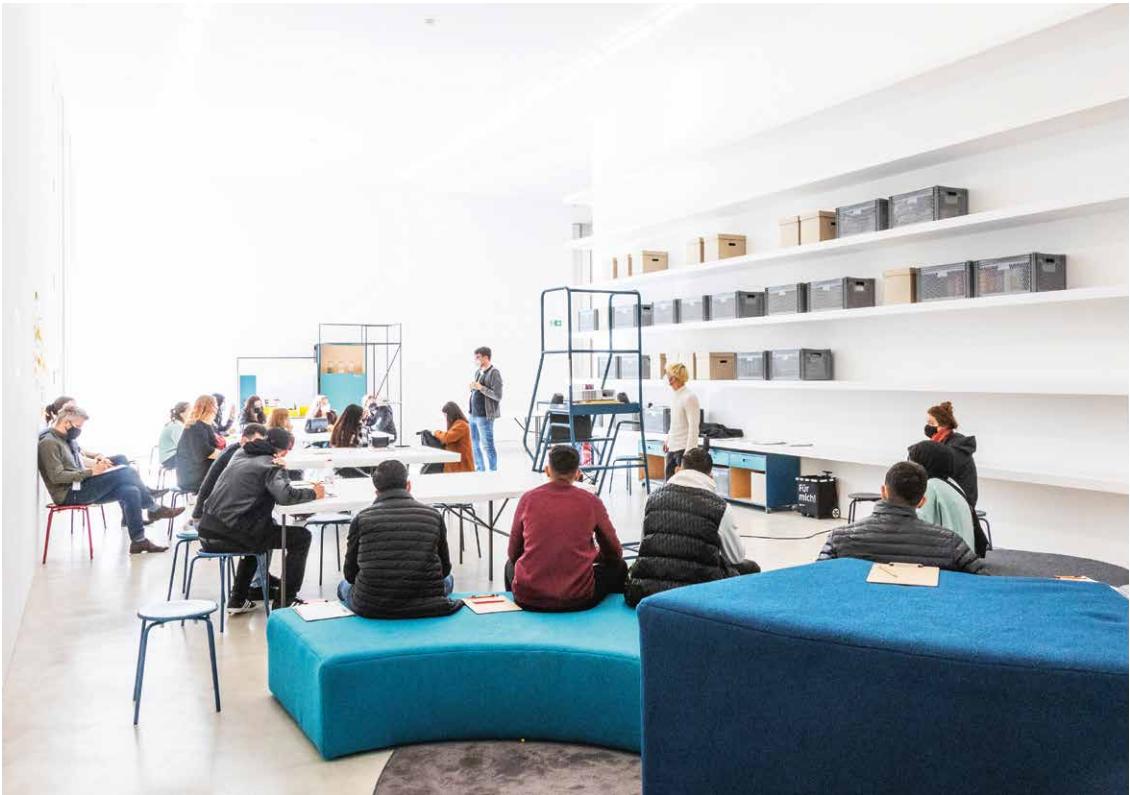
Badawia, Tarek (2017), Wider die Anbetung der Destruktivität. Gewalt im islamisch-theologischen Fokus, in: Kropač, Ulrich/Sill, Bernhard (Hrsg.): Gewalt, St. Ottilien, S. 205–232.

Badawia, Tarek/Topalovic, Said (2020), Möglichkeiten und Grenzen der Islamismusprävention durch die Institutionalisierung islamischer Bildung, in: Hößl, Stefan E./Jamal, Lobna/Schellenberg, Frank (Hrsg.), Politische Bildung im Kontext von Islam und Islamismus, Bonn, S. 242–262.

Bruckermann, Jan-Friedrich/Jung, Karsten (2017), Islamismus in der Schule. Handlungsoptionen für Pädagoginnen und Pädagogen, Göttingen.

Edler, Kurt (2015), Islamismus als pädagogische Herausforderung, Stuttgart.

Ellabbad, Mohieddin (2017), Das Notizbuch des Zeichners. Ein Bilderbuch aus Ägypten in deutscher und arabischer Sprache, Basel.



Politische Bildung und Prävention in Museen: Ein Werkstattbericht aus Haus Bastian

Der Beitrag wurde von **Christopher Förch** und **Dr. Leonard Schmieding** verfasst. Sie sind wissenschaftliche Mitarbeiter im Referat Bildung, Vermittlung, Besucherdienste der Staatlichen Museen zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz und arbeiten am Haus Bastian – Zentrum für kulturelle Bildung.

In diesem Beitrag geht es um die Auseinandersetzung mit kunst- und kulturhistorischen Objekten im Rahmen der politischen Bildung. Dazu geben wir einen praxisbezogenen Einblick in unser Projekt „Politische Bildung in Museen“, das am Haus Bastian – Zentrum für kulturelle Bildung der Staatlichen Museen zu Berlin angesiedelt ist. Wir stellen unser Angebot der Bildung und Vermittlung vor, das wir zur Ausstellung „Germanen. Eine archäologische Bestandsaufnahme“ im Museum für Vor- und Frühgeschichte in enger Zusammenarbeit mit den Kurator*innen der Ausstellung erstellt haben.

Die Germanen – ein Beispiel für die Inanspruchnahme in rechtsextremer Ideologie

Sowohl Uwe Mundlos, Terrorist des Nationalsozialistischen Untergrunds (NSU), als auch Stephan Balliet, der Attentäter des Anschlags auf die Synagoge von Halle, sind in germanengläubigen Kreisen sozialisiert worden und haben sich in ihnen radikalisiert. Unter anderem lieferten ihnen die nordischen Mythen der Edda mit ihren Göttern Odin, Thor und Freya sowie die Archäologie der Vor- und Frühgeschichte das Material für ihr menschenverachtendes Denken und Handeln. Aus der völkischen und der nationalsozialistischen Vereinnahmung des Themas Germanen – in Wissenschaft, Öffentlichkeit und Museen – schöpften sie ihre ideologische Inspiration.

Diese Inanspruchnahme von Archäologie und Geschichte durch die extreme Rechte und Rechtspopulist*innen stellt eine Gefahr für unsere Demokratie dar. Dadurch wird sie auch zu einem Thema für die politische Bildung. Da in diesem Fall auch Museen betroffen sind – missbraucht als Bühnen zur Inszenierung menschenverachtender Ideologien – bietet es sich an, genauer über die Verknüpfung von Museen und politischer Bildung nachzudenken.

Dabei sei eine Relativierung vorangestellt: Die präventive Wirkung von politischer Bildung in Museen können wir nicht genau bemessen. Im Gegenteil, das wollen wir auch gar nicht, denn genau wie viele unserer Kolleg*innen im Feld der politischen Bildung sehen wir uns weder als Feuerwehr, um die Feuer, die unsere Demokratie gefährden, zu löschen, noch als alleiniges Allheilmittel, an der die Demokratie gesundet. Wir wollen einen Prozess befördern, in dem Museen ihrem gesellschaftlichen Auftrag besser gerecht werden können, als Raum für demokratische Debatten und Verständigung zu fungieren. Dabei erproben wir, wie Museen von politischer Bildung profitieren und, andersherum, wie politische Bildung von Museen profitiert.

Politische Bildung und Museen

Politische Bildung und Museen zusammenzubringen bedeutet, konzeptionell und praktisch an der Schnittstelle zwischen kultureller Bildung und politischer Bildung zu arbeiten. Deshalb legen wir den Fokus auf die gemeinsamen Herausforderungen dieser beiden Bereiche der Bildungsarbeit und blenden die trennenden Unterschiede vorerst aus. Beide vereint, dass sie als Querschnittsaufgaben des Unterrichts in der Schule angesehen werden; dass sie sich zum Ziel setzen, demokratisch handelnde Subjekte zu bilden; und dass sie die lernen Individuen dabei begleiten, ihr Selbst-Welt-Verhältnis zu erkunden und dabei Ideen zu entwickeln, wie sie die Welt um sich herum gestalten wollen und an ihr teilhaben.

Für das Museum ergibt sich daraus zunächst die Aufgabe, als „Zwilling der Schule“ (Michael Parmentier) besser mit ihr verbunden zu werden, also noch stärker als außerschulischer Lernort genutzt zu werden. Nur so können Museen ihre Stärken im orts- und spielbasierten Lernen ausspielen, nur so können sie ihre Einzigartigkeit nützlich einsetzen, mittels Objekten und Bildern die politisch-sinnhaft eingerichtete Welt zu erkunden und eine „immersive“ Lernumgebung, also eine Umgebung, „in die man eintauchen kann“, zur Verfügung zu stellen. Dafür ist eine Professionalisierung der politischen Bildung in Museen notwendig, die Lehrer*innen an Schulen sowie die Kultusbehörden als wichtige Akteure mitberücksichtigt.

Inhalte, Methoden und Konzepte

Als Ort, an dem Objekte gesammelt, erforscht, bewahrt, ausgestellt und in Bildungsprogrammen vermittelt werden, fungieren Museen als Arenen, in denen gesellschaftliche Akteur*innen sich anhand von Objekten mit den großen Fragen der Menschheitsgeschichte auseinandersetzen und die Herausforderungen ihrer eigenen Zeit diskutieren. Lösungen für Probleme wie soziale Gerechtigkeit beim Wohnen, der Ernährung oder der Bildung, wie klimaverträgliche Energieversorgung und Mobilität oder wie diversitätsorientierte gesellschaftliche Entwicklung lassen sich alle zusammenfassen in der Frage: „Wie will ich in der Welt sein (und welche Welt will ich)?“ Diese Erörterung des Selbst-Welt-Verhältnisses steht im Zentrum der politischen Bildung – und die Selbstbildung auf der Basis von Objekten aus der Kunst- und Kulturgeschichte damit im Zentrum einer politischen Bildung im Museum.

Um auf die Inhalte, Methoden und Konzepte der im Rahmen des Projekts „Politische Bildung in Museen“ stattfindenden Projekttage näher einzugehen, werfen wir einen kurzen Blick auf den (Lern-)Ort Museum. Im Unterschied zu formalen Bildungseinrichtungen arbeiten wir im Museum mit Methoden aus unterschiedlichen Disziplinen – für unser Projekt gesprochen mit Methoden der kulturellen und der politischen Bildung. In den Inhalten, die im Museum vermittelt und diskutiert werden, kreuzen sich zwei Perspektiven: Neben den materiellen Objekten der Museen prägen die Teilnehmer*innen selbst die Inhalte, was bedeutet, mit individuellen Zugängen wie biografischen Erfahrungen und museumsfernen Interessen zu arbeiten.

Daraus ergeben sich drei Besonderheiten für das Projekt „Politische Bildung in Museen“: Die Verknüpfung von Methoden der kulturellen und politischen Bildung mit kulturhistorischen Objekten (sprich Objekte und deren Biografien durch einen Methodenmix beforschen), objektzentriertes Arbeiten als forschende Praxis (sprich von Objekten ausgehend Fragestellungen für die aktuelle Lebenswelt entwickeln) und die Etablierung des Museums als Ort, an dem gesellschaftliche Diskurse demokratisch verhandelt werden können. Damit legt das Projekt die Grundlagen, auf deren Basis sich die Teilnehmer*innen unserer Angebote mit komplexen (historischen wie aktuellen) politischen Themen im Sinne der Primärprävention auseinandersetzen.

Dieser Ansatz wird im Folgenden am Beispiel der Ausstellung „Germanen. Eine archäologische Bestandsaufnahme“ (vom 18.09.2020–14.03.2021 in der James-Simon Galerie und im Neuen Museum der Staatlichen Museen zu Berlin zu sehen) vorgestellt. Die Ausstellung widmete sich der Neubetrachtung der wissenschaftlichen Befunde zum Themenkomplex Germanen. Die Kernaussage, an der auch das Vermittlungskonzept ansetzt, bezog sich darauf, dass die Germanen über fünf Jahrhunderte (vom 1. Jh. vor der Zeitrechnung bis zum 4. Jh. nach der Zeitrechnung) komplexe gesellschaftliche Strukturen und Handwerksformen bildeten. Dieses Wissen, das durch die ausgestellten Funde belegt ist, steht im Widerspruch zu einem angenommenen barbarischen und ursprünglichen Bild von Germanen, das größtenteils aus Fremdzuschreibungen wie beispielsweise Tacitus' Schriften resultiert. Auf diese Zuschreibungen und auf fehlende germanische Schriftquellen selbst sind auch die Kontinuitäten und die Langlebigkeit dieses Geschichtsbildes zurückzuführen, für die „die Germanen“ in Zeiten des Aufkommens der völkischen Bewegung zum Ende des 19. Jahrhunderts und im Nationalsozialismus vereinnahmt wurden.



Zierscheibe aus Bronze. Spätes 6./7. Jahrhundert. Fundort: Truchelfingen, Kreis Balingen (Baden-Württemberg). Staatliche Museen zu Berlin, Museum für Vor- und Frühgeschichte

Der Projekttag „Kann Spuren von Rechts(populismus) enthalten. Von modernen Mythen und radikalen Vereinnahmungen“ verfolgte deshalb zwei Ziele: erstens die Genese und Wirkmächtigkeit von Geschichtsbildern zu erkennen und diese dekonstruieren zu können und zweitens die in der Ausstellung gezeigten Objekte und ihre Narrative in Bezug zu Themen aus der eigenen jugendlichen Lebenswelt zu setzen. Das erste Ziel beinhaltete, Fragen nach den Bedingungen wissenschaftlicher Produktion von Wissen zu diskutieren: Wer konnte wie, wo, wann und zu welchem Zweck Wissen zu Germanen produzieren und kommunizieren? Insbesondere der Blick auf die Verschränkung von Archäologie und Museumspraxis sowie ihrer jeweiligen kultur- und wissenspolitischen Eingebundenheit zeigt hier, wie Wissenschaft, Museum und Öffentlichkeit mit Forschungsergebnissen, aber auch mit den Leerstellen und Revisionen von Erkenntnissen umgehen, die Wissenschaft zwangsläufig produziert. Sowohl Mitte des 19. Jahrhunderts als auch heute bringen Leerstellen die Gefahr mit sich, als Einfallstore für mythologisierende Vereinnahmungen von Archäologie und Geschichte missbraucht zu werden.

Das zweite Ziel – der Gegenwarts- und Lebensweltbezug – erfolgte im Anschluss an die kritische Betrachtung von Ausstellungsobjekten, deren (im Kontext Museum erforschten) Geschichten mit ihrer Einbindung in (historische) Geschichtsbilder sowie deren Dekonstruktion. Der Bezug zur Lebensrealität der Jugendlichen – beispielsweise in Gestalt von rechtspopulistischen Symbolen und Codes, die auf vermeintlich germanischen Vorbildern basieren (wie die Swastika oder die sogenannte Schwarze Sonne), oder anhand von Darstellungen von „germanischen“ Göttern in Comics, Serien und Filmen – wurde durch erfahrungsbasierte und spielerische Methoden hergestellt. Letztlich diskutierten und erprobten die Teilnehmer*innen des Projekttages, wie sie im ganz konkreten Fall rechtspopulistische Vereinnahmungen und Symbole erkennen und ihnen entgegentreten können. Und wie sie ganz allgemein Geschichtsbilder kritisch hinterfragen und dekonstruieren können.

Um diesem kritischen Ansatz der Wissensproduktion und -vermittlung gerecht zu werden, zogen wir in der Konzeption verschiedene Träger und Fachkompetenzen zur Beratung heran. Beispielsweise war die Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus Berlin (MBR) ein Partner, um Handlungsleitfäden für vermeintliche Störungen und undemokratische Verhaltensweisen zu erstellen. Auch das Antifaschistische Pressearchiv und Bildungszentrum Berlin e.V. bot Hilfestellung für die kritische Betrachtung der eigenen Themen und um Materialien zu erarbeiten, die die Vereinnahmungen durch die Nationalsozialisten bis hin zu heutigen Aktivitäten rechter Strömungen wissenschaftlich und bildlich untermauern.

Erfahrungen aus der Praxis

Um dem Thema Germanen mit möglichst vielfältigen und kritischen Perspektiven zu begegnen, entwickelten wir neben dem Projekttag auch Materialien zur Vor- und Nachbereitung im Unterricht und produzierten Videos mit Expert*innen. Durch diese vielfältigen Formate wollten wir es ermöglichen, den Umgang mit dem Thema in der vermittelnden Praxis möglichst tiefgehend zu beleuchten. Denn nicht nur die Germanen im historischen Kontext, sondern auch die Ausstellung war nicht frei von Vereinnahmungen und Mythologisierungen. Das begann damit, dass ein Teil der Ausstellung den Umgang des Museums mit „den Germanen“ im 19. und 20. Jahrhundert, also zu Zeiten der völkischen Bewegung und zur Zeit des Nationalsozialismus, aus der Perspektive der Institution selbst heraus beleuchtete. Gleichzeitig musste bedacht werden, dass individuelle Vorstellungen (von Seiten der Besucher*innen und Teilnehmer*innen) von Germanen herrschen und es eine Bandbreite der Rezeption und Interpretation von Germanen in Alltag und Popkultur gibt.

Die Materialien für den Unterricht greifen dabei die – zum Teil auch veralteten – Darstellungen von Germanen in Geschichtsbüchern auf und leiten zu Arbeitsaufträgen über, die den Konstruktcharakter von Geschichte und Geschichtsbildern thematisieren. Die von Kaptorga, einer wissenschaftlich-historischen Medienproduktionsfirma, erstellten Filme verdeutlichen die Komplexität zwischen gesichertem archäologischem Wissen (belegt durch Funde) und Leerstellen, die es zur Vermittlung für Nichtexpert*innen zu füllen gilt. Die Clips wurden nicht nur für

die Verbreitung der Inhalte an Noch-nicht-Besucher*innen genutzt, sondern auch um einen Methoden- und Medienmix im Projekttag für Schüler*innen zu ermöglichen.

Um dem komplexen Thema in der Vermittlung an Jugendliche gerecht zu werden, nutzten wir von Anfang an persönliche Bezüge. Einstiege gelangen über Bilder aus der Populärkultur wie aktuellen Filmen (Thor u. a.) und Serien, über Darstellungen in Comics, nordischen Mythen und aus Schulbüchern. Die konkreten Bildwelten, die um die Germanen existieren, halfen, abstrakte historische Sachverhalte an Museumsobjekten zu kontextualisieren und später die eigene Haltung und Blickwinkel auf historische Themen im eigenen Alltag neu zu justieren.



Flagge mit Schwarzer Sonne auf einer rechtsextremen Demonstration.

Ein Beispiel: Die Symbole der sogenannten Schwarzen Sonne und der Swastika, des Hakenkreuzes, und ihre ornamentalen Verwendungen auf Objekten des Kunsthandwerks sind durch verschiedene Epochen hinweg und in unterschiedlichen kulturellen Kontexten im Museum nachvollziehbar. Beide Ornamente sollen bei den Nationalsozialisten auf die Germanen verweisen, um eine historische Kontinuität mit einer örtlichen Ahnenreihe zu suggerieren. Die Schwarze Sonne, die eine Zierscheibe aus Bronze zum Vorbild hat, stammt aber beispielsweise aus dem 6./7. Jahrhundert, also lange Zeit nach den Germanen. Auch die Swastika, welche zum Symbol des Nationalsozialismus gemacht wurde, ist ein Absurdum, da sie keine (überlieferte) inhaltliche Bedeutung bei den Germanen hatte und die Germanen selbst aus mehreren Hundert Sippschaften, besonders auch aus dem heutigen Osteuropa, bestanden und somit als Vorfahren für Geschichtskonstruktionen undienlich sind.

Um den Teilnehmer*innen diesen Konstruktionscharakter und die radikale Vereinnahmung dieser Symbole bewusst zu machen, griffen wir auf die lebensweltlichen Bezüge aus dem Einstieg zurück. Gemeinsam diskutierten die Teilnehmer*innen die Frage, wie die gewonnenen Erfahrungen in das tägliche Handeln einfließen können. Die Schüler*innen erkannten, dass typologisierte Darstellungen beispielsweise von Cowboys und Piraten zu hinterfragen sind – genauso wie andere Geschichtsbilder, die uns umgeben und die es zu dekonstruieren gilt. So gab die Auseinandersetzung mit Symbolen und Codes einen Anstoß, die eigene (Um-)Welt aufmerksam zu betrachten. Nicht selten spielten Erkennungsmerkmale

verschiedener Gruppierungen, wie sie im öffentlichen Raum beispielsweise auf Demonstrationen oder in der linken und rechten Szene beobachtet werden können, eine Rolle, um die Erfahrungen in den Alltag zu integrieren.

Die Resonanz auf den Projekttag, das Unterrichtsmaterial und die Filme war grundsätzlich positiv, wenngleich die Zahl an Schüler*innengruppen aufgrund der pandemiebedingten Einschränkungen begrenzt blieb. Das gilt sowohl für den in Präsenz angebotenen Projekttag bis Dezember 2020 als auch für die digitale Variante ab Januar 2021. Positiv hervorgehoben haben die Teilnehmer*innen die Auseinandersetzung mit Objekten, die Dekonstruktion von Geschichtsbildern und die Anwendung der Erkenntnisse auf die sie umgebende Welt. Uns bestärken diese Rückmeldungen, das Museum weiterhin als Schule des Sehens in unseren Projekttagen zu nutzen, in denen Schüler*innen die politisch-sinnhafte Einrichtung der Welt hinterfragen können und sich so zu demokratisch souverän handelnden Subjekten weiterentwickeln können – entlang der Frage, wer und wie sie in der Welt sein wollen und wie sie diese Welt entsprechend mitgestalten können.

WEITERFÜHRENDE HINWEISE

Das didaktische Material zur Ausstellung steht hier zum Download zur Verfügung:

<https://www.smb.museum/bildung-vermittlung/schulenkindertagesstaetten/didaktisches-material-zu-germanen/> (zuletzt abgerufen am 04.11.2021).

Die Expert*inneninterviews stehen auf dem Youtube-Kanal der Staatlichen Museen zu Berlin zur Verfügung: youtu.be/YXlzqZts8qw (zuletzt abgerufen am 04.11.2021).

Zur Projekthomepage „Politische Bildung in Museen“ am Haus Bastian geht es hier:

www.smb.museum/museen-einrichtungen/haus-bastian-zentrum-fuer-kulturelle-bildung/projekte/politische-bildung-in-museen (zuletzt abgerufen am 04.11.2021).



Politische Bildung im Museum für Islamische Kunst: „Schüler*innen werden zu Expert*innen“

Roman Singendonk ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Kurator am Museum für Islamische Kunst in Berlin. Dort leitet er ein partizipatives Projekt mit Moscheen und verantwortet das MuseumsLab.

In gegenwärtigen Debatten werden Migration und kulturelle Vielfalt häufig mit Konflikten und Problemen in Verbindung gebracht. Wie trägt das Museum für Islamische Kunst mit seinen Bildungsprojekten dazu bei, Pluralismus wieder ins positive Licht zu rücken?

Wir zeigen Transkulturalität und Migration als menschlichen Normalzustand, als Jahrtausende alten Modus Operandi und Antrieb für Innovation und Fortschritt. Das haben wir uns nicht ausgedacht, sondern es kann aus der Sammlung und ihren Objekten wissenschaftlich abgeleitet werden. Die kunsthistorische Forschung wird durch die Vermittlungspraxis in einen neuen gesellschaftlichen Zusammenhang gestellt. Es wird gezeigt, dass Migration – von den Objekten selbst, den Gegenständen, Fertigungstechniken, von Wissen oder von Menschen – etwas ist, das die Menschheitsgeschichte von der Frühzeit an charakterisiert hat.

Könnten Sie Ihre Ansätze an Beispielen verdeutlichen?

Im Projekt TAMAM haben wir mit zahlreichen Moscheegemeinden in Berlin zusammengearbeitet und gemeinsam Unterrichtsmaterialien erstellt. Es sollte nicht – wie sonst oft üblich – Unterrichtsmaterial vom Museum entwickelt und dann zur Verfügung gestellt werden, sondern es ging darum, wirklich schon bei der Konzeption und Entwicklung kooperativ zusammenzuarbeiten. Wenn Vertreter*innen von Moscheen vermittelt bekommen, dass sie von einer öffentlichen Bildungseinrichtung als Ansprechpersonen ernst genommen werden, dann wird das unserer Erfahrung nach sehr positiv aufgenommen und stärkt möglicherweise sogar ihre Einbindung in gesellschaftliche Prozesse und ihr Zugehörigkeitsgefühl. Zudem wirken die Inhalte des Unterrichtsmaterials einer essentialistischen Vorstellung von Kultur entgegen. Sie vermitteln Beispiele dafür, dass es historisch gesehen Austausch und Begegnung waren, die kulturellen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Fortschritt ermöglichten.

Wir haben zum Beispiel die Objekte selbst und auch die Themen und Fragestellungen, die anhand der Objekte besprochen werden sollen, gemeinsam ausgewählt. So sind 21 Übungen für die kulturelle Bildung in Moscheegemeinden entstanden, die zum Großteil auch in Schulen eingesetzt werden können. In den Materialien werden keine einfachen Antworten auf komplizierte Fragen gegeben, sondern die Teilnehmenden werden dazu angeregt, sich eine eigene Meinung zu bilden und diese dann gut begründet zu vertreten. Es ist wichtig, hier Wissenshierarchien aufzubrechen. Uns geht es weniger um die Vermittlung von Expert*innenwissen als um den Austausch und die Anerkennung und Wertschätzung von Perspektiven, die nicht aus dem hiesigen akademischen Umfeld kommen.

Auf welche Objekte gehen Sie in den Materialien ein?

Ausgangspunkt des Unterrichtsmaterials ist die Sammlung des Museums für Islamische Kunst. Im Museum wird deutlich, dass die Künste und Kulturen der islamisch geprägten Länder und West- und Mitteleuropas untrennbar miteinander verwoben sind. Und auch die Region des Nahen und Mittleren Ostens selbst ist historisch durch eine hohe religiöse, kulturelle und ethnische Vielfalt und durch die Fähigkeit, mit dieser Vielfalt umzugehen, geprägt. Diese Verknüpfungen sind direkt an den Objekten der Sammlung ablesbar. Das ist ein guter Startpunkt, um transregionale kulturhistorische und migrationsgeschichtliche Prozesse der Vergangenheit und den konstruktiven Geist der Kunstgeschichte in aktuelle gesellschaftliche Prozesse zu übertragen. Die Fragen sind: Kann der Blick in die Vergangenheit bei der Gestaltung der Zukunft helfen? Stimmen die Bilder, die wir uns von uns selbst und von anderen machen, eigentlich mit der (Kunst-)Geschichte überein, oder sollten Identitätsbilder neu gedacht werden?

Wie erreichen Sie jene Menschen, die vielleicht sonst nicht unbedingt ins Museum gehen?

Das TAMAM-Projekt bindet die Moscheen als Bildungsstätten mit ein. Der Unterricht befasst sich zwar mit den Objekten, die im Museum zu finden sind. Er findet selbst aber in der Moschee statt. So gesehen kommt das Museum in die Moschee. Dort findet es dann vielleicht auch Menschen, die nicht ohne Weiteres ins Museum gekommen wären. Das gilt umso mehr, als das Projekt bundesweit aktiv ist und damit auch Menschen erreicht, in deren Region es gar kein Museum für Islamische Kunst gibt. Und es geht auch nicht ausschließlich um das Museum als Ort, der von Menschen physisch betreten wird – oder eben nicht. Im Outreach-Bereich, in Projekten außerhalb des Museums, können Sie vieles machen. Wenn Sie dabei aber dieselben Formulierungen verwenden und Themen behandeln wie innerhalb des Museums, dann kann es sein, dass Sie die Ausschlüsse nicht überwinden, sondern forschreiben. Bei TAMAM wurde daher co-kreativ gearbeitet, und die Fragestellungen des Unterrichtsmaterials zum Beispiel wurden von den Teilnehmenden selbst festgelegt. Auf diese Weise haben Themen Eingang gefunden, die von der Interessengruppe selbst formuliert wurden, anstatt dass Mitarbeitende des Museums versuchen, sich in diese Gruppe hineinzuversetzen. Letzteres geht meistens schief.

Welches Potential steckt in Museen und Kulturinstitutionen für die Präventionsarbeit?

Die kulturell-politische Bildung, in der es um die Auseinandersetzung mit Objekten aus islamisch geprägten Ländern geht, hat große Vorteile: Auf der einen Seite ist es so, dass diejenigen Schüler*innen, die einen eigenen familiären Bezug zum Islam und zu diesem geografischen Raum haben, auf einmal mit einem Inhalt, mit einem Gegenstand in Berührung kommen, der sie persönlich betrifft und der in ihren Bildungsangeboten bisher höchstwahrscheinlich nicht vorgekommen ist. Implizit wird durch die Lehrpläne immer so ein bisschen vermittelt: Dieser Raum der Welt hat eigentlich zur Menschheitsgeschichte, zum geistigen und kulturellen Fortschritt der Gegenwart nicht wirklich etwas Bedeutendes beigetragen. Was in der Schule im Vordergrund steht, ist ein west- und zentraleuropäischer, ein eurozentrischer Blick auf die Menschheitsgeschichte.

Bei diesem Bildungsprojekt können die Schüler*innen mit muslimischen Bezügen auf einmal an Narrative anknüpfen, die sie vielleicht aus der Familie kennen, sie können gegebenenfalls ein Wissen mit einbringen, das andere Schüler*innen nicht haben, und werden möglicherweise zu Expert*innen – und das hat einen großen Empowerment-Effekt.

Diese gelebte Anerkennung ist ein Präventionsmechanismus, der viel effektiver ist, als wenn Sie sich jetzt hinsetzen und diskutieren: Ist ein Kopftuch ein Zeichen der Unterdrückung oder nicht? Wenn Sie in so eine Diskussion gehen, haben Sie es bei manchem Gegenüber schnell mit antrainierten effektiven Diskussionsmechanismen und Argumentationsstrategien zu tun, gegen die Sie pädagogisch nur sehr schwer ankommen. Wir versuchen viel früher anzusetzen und eher ein ausgleichendes Weltbild zu befördern. Bei den Schüler*innen, die keine biografischen Bezüge zu islamisch geprägten Ländern haben oder die sozusagen einer privilegierteren „Mehrheitsgesellschaft“ angehören, können Sie ein Verständnis dafür wecken, dass Privilegien vererbt werden, dass viel vom Glück oder Pech der Geburt oder des Geburtsortes abhängt und vielleicht auch, wie Rassismus und Diskriminierung funktionieren und wie sie auch aktiv verlernt werden können.



WEITERFÜHRENDE HINWEISE

Informationen über das TAMAM-Projekt:

www.smb.museum/museen-einrichtungen/museum-fuer-islamische-kunst/sammeln-forschen/forschung-kooperation/tamam-das-bildungsprojekt-von-moscheegemeinden-mit-dem-museum-fuer-islamische-kunst (zuletzt abgerufen am 04.11.2021).

Projektwebseite mit Unterrichtsmaterialien:

www.tamam-projekt.de (zuletzt abgerufen am 04.11.2021).

Digitale Führung durch das Museum für Islamische

Kunst mit dem TAMAM-Projekt: www.youtube.com/watch?v=Swk7R3c4VFo (zuletzt abgerufen am 04.11.2021).

TAMAM-App: Kostenlos im App-Store Ihrer Wahl

SCHULE UND SCHULENT- WICKLUNG



Ein „inklusives Wir“ an der Schule – Repräsentation und Einbindung von Diversität im Schulalltag

Dieser Beitrag wurde von **Dr. Götz Nordbruch** (ufuq.de, Berlin) verfasst. In den Beitrag sind Anregungen von **Ramzes Michael Oueslati** (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg) eingeflossen, die er im Rahmen eines Webtalks am 16. März 2021 vorgestellt hat.

Schule ist ein Abbild der Gesellschaft: Sie ist geprägt von unterschiedlichen Biografien und Lebenswelten. Zugleich äußern sich in ihr individuelle und institutionelle Widerstände gegen gesellschaftliche Diversität, die sich auch in Diskriminierungen und Rassismus niederschlagen. Dabei haben Jugendliche ein Recht auf eine diskriminierungsfreie Bildung. Der Auftrag von Schulen, Diskriminierungen entgegenzuwirken und Gleichheit und Diversität aktiv zu fördern, ist in den Schulgesetzen verankert. Der damit einhergehende Anspruch, Erfahrungen von Zugehörigkeit, Gleichwertigkeit und Teilhabe von Schüler*innen unabhängig von Herkunft und Religionszugehörigkeit zu stärken, beschränkt sich nicht auf den Unterricht. Er betrifft in gleicher Weise die Organisation der Institution Schule und die allgemeine Schulkultur.

Lebenswelten ändern sich – und Schule?

Globalisierung, Digitalisierung und Migrationsprozesse verändern die Gesellschaft. Eine inklusive Schule muss sich diesen Veränderungen, die in „neuen“ Themen, Interessen, Perspektiven und Erfahrungen zum Ausdruck kommen, stellen. Sie betreffen eine Pluralisierung von Lebensentwürfen, sozialen Lagen, sexuellen Orientierungen, familiären Prägungen und religiösen Bekenntnissen, aber auch von biografischen Bezügen zu gesellschaftlichen, politischen und historischen Themen. So beschränkt sich die Bedeutung der Jugoslawienkriege für manche Schüler*innen nicht auf den Unterrichtsstoff des Politikunterrichts, sondern berührt ganz persönliche oder familiäre Erfahrungen. Dies gilt auch für die deutsche oder europäische Kolonialgeschichte und die damit verbundenen Verbrechen.

„Opas Schulbuchunterricht ist tot“, urteilte daher schon vor einigen Jahren der Geschichtsdidaktiker Bodo von Borries (von Borries 2009). Dies gilt in ähnlicher Weise für schulische Traditionen wie das alljährliche Weihnachtsfest, das als Selbstverständlichkeit in aller Regel kaum hinterfragt wird. Angesichts der kontroversen Debatten über die religiöse Neutralität der Schule sind sie allerdings erklärbungsbedürftig. Dabei geht es ausdrücklich nicht darum, das Weihnachtsfest oder den Sankt-Martins-Umzug abzuschaffen! Gemeinsame Feste sind genauso wichtig wie alltägliche Rituale. Es geht vielmehr darum, Feste nicht nur deshalb zu feiern, „weil das immer schon so war“, sondern sie selbst zum Gegenstand von gemeinsamem Nachdenken zu machen – zum Beispiel über Gemeinschaft und Gemeinsamkeiten, Rituale und Zusammenhalt. Und um die Offenheit, auch andere Feierlichkeiten in den Schulalltag zu integrieren.

ANSPRUCH AUF DISKRIMINIERUNGSFREIE BILDUNG

„Jeder junge Mensch hat ein Recht auf zukunfts-fähige, diskriminierungsfreie schulische Bildung und Erziehung ungeachtet insbesondere einer möglichen Behinderung, der ethnischen Herkunft, einer rassistischen Zuschreibung, des Geschlechts, der Geschlechtsidentität, der sexuellen Orientierung, des Glaubens, der religiösen oder politischen Anschauungen, der Sprache, der Nationalität, der sozialen und familiären Herkunft seiner selbst und seiner Erziehungsberechtigten oder aus vergleichbaren Gründen.“

(Berliner Schulgesetz – § 2 Recht auf Bildung und Erziehung [1])

Die gleichberechtigte Repräsentation und Einbindung von Schüler*innen fördert Anerkennungs- und Selbstwirksamkeitserfahrungen. Damit stärkt sie auch demokratische Werte und Handlungskompetenzen. Diese Erfahrungen unterstützen die Schulgemeinschaft, binden die Schüler*innen an die Einrichtung und befördern die Identifikation mit pluralistischen und menschenrechtlichen Orientierungen. Sie erleichtern es, Konflikte im Zusammenhang mit Diversität konstruktiv und transparent auszuhandeln. Zugleich wirken sie dem Einfluss polarisierter gesellschaftlicher Debatten auf den Schulalltag entgegen.

DISKRIMINIERUNGEN AN SCHULEN ENTGEGENWIRKEN

Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes macht u.a. folgende Diskriminierungsrisiken in Unterricht und Schule aus:

- Mobbing
- Stereotype Zuschreibungen
- Benachteiligungen beim Zugang zu Regelschulen
- Pauschale Zuweisung von sonderpädagogischem Förderbedarf
- Schlechtere Leistungsbewertungen (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2019, S. 10–12).

Das Sichtbarmachen und das Anerkennen von Diskriminierungserfahrungen ist ein wichtiger Schritt, um Schüler*innen selbst sprech- und handlungsfähig im Umgang mit Benachteiligungen und Anfeindungen zu machen. Dies kann anlassbezogen geschehen, wenn Diskriminierungserfahrungen von Schüler*innen zur Sprache kommen, oder auch im Rahmen von Befragungen zum Klassen- oder Schulklima, die im Sinne einer Bestandsaufnahme erfolgen. Ebenso wichtig sind konkrete Interventionen, in denen Diskriminierungen benannt, pädagogisch aufgegriffen und eventuell sanktioniert werden.

In einigen Bundesländern gibt es mittlerweile unabhängige Beratungsstellen, an die sich Schüler*innen auch im Falle von Diskriminierungen durch Schulpersonal wenden können. Sie unterstützen Schüler*innen, sich für ihre Rechte und Interessen einzusetzen, und wirken damit Ohnmachtserfahrungen entgegen. Für ein solches Empowerment von Schüler*innen ist auch die Erfahrung von Solidarität von Bedeutung, die durch praktische Unterstützung und öffentliche Stellungnahmen der Schülerschaft und Schulgemeinschaft erfolgen.

Anspruch und Wirklichkeit

Im Schulalltag stößt dieser Anspruch allerdings oft an Grenzen. Diese Grenzen zeigen sich u. a. in einer bisweilen mangelnden oder mangelhaften Abbildung von Migrationsbiografien in Lernmaterialien, in hierarchischen Strukturen der Schulorganisation oder in der Homogenität vieler Kollegien, in denen gesellschaftliche Diversität oft kaum sichtbar wird.

Ansätze zur Förderung von Anerkennung und Selbstwirksamkeit stehen daher vor einem Dilemma: Lassen sich die Lernziele Diversität und Teilhabe in einer hierarchischen und wenig flexiblen Institution wie der Schule überhaupt verwirklichen? Oder bieten diversitätsorientierte Ansätze letztlich nur „Spielwiesen“, mit denen Schüler*innen Handlungsmöglichkeiten suggeriert werden, ohne dass diese real und wirkungsvoll umsetzbar wären? In der Bildungsforschung wird vor kontraproduktiven Effekten gewarnt, die mit demokratischer Bildung im strukturell nichtdemokratischen Kontext Schule einhergehen können: Wenn Beteiligung und Demokratie nur instrumentell oder symbolisch verstanden werden, kann dies desillusionieren, statt Selbstwirksamkeit zu fördern (Besand 2020). Diese Warnung lässt sich auf diskriminierungskritische und diversitätsorientierte Ansätze übertragen. Auch hier besteht die Gefahr, Frustrationen von Schüler*innen auszulösen, statt Empowerment zu fördern, wenn Diversität auf eine symbolische Ebene beschränkt bleibt.

Diversität im Schulalltag

Ramses Michael Oueslati vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg betont die Bedeutung der drei Ebenen Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung, die für die Entwicklung hin zu einer demokratischen und inklusiven Schule mitzudenken sind. Neben den zahlreichen Möglichkeiten, die sich im Unterricht selbst bieten, sind auch unterrichtsbegleitende Angebote wie Projekttage und Arbeitsgruppen vielversprechend. Sie machen es leichter, auch solche Themen zu behandeln, in denen unterschiedliche lebensweltliche Perspektiven und Erfahrungen sichtbar werden. Schließlich ist Schule einer der wenigen Orte, an denen unterschiedliche Meinungen und Milieus aufeinandertreffen und ein Ausweichen – anders als in der Peergroup oder sozialen Medien – kaum möglich ist. Dies betrifft beispielsweise Fragen im Zusammenhang mit internationalen Konflikten, Migration oder globalen Folgen des Klimawandels. Dabei bieten sich Kooperationen mit außerschulischen Partnern an, die ergänzende Bildungsangebote jenseits von Lehrer*innen-Schüler*innenbeziehung, Beurteilungsdruck und curricularen Vorgaben ermöglichen (vgl. Goll 2017).

Diversitätsorientierte Angebote richten sich auch an Eltern. Oueslati erwähnt beispielsweise (mehrsprachige) Beratungs- und Informationsangebote für Eltern – Mütter wie Väter! Sie beschränken sich nicht auf unmittelbar schulische Themen, sondern behandeln auch allgemeine Fragen zu Pubertät und Jugendalter, Sexualität oder auch religiösem Extremismus. Eine solche Elternarbeit ist unabhängig von konkreten Konfliktanlässen – es geht nicht vorrangig darum, Probleme mit Schüler*innen zu lösen und Defizite und Konflikte anzusprechen. Im Mittelpunkt stehen Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen, die Eltern in die Schulgemeinschaft einbringen können (vgl. Altan/Foitzik/Goltz 2011, S. 24). Die Einbindung von Eltern ist selbst ein wertvoller Beitrag zur Mitbestimmung und Teilhabe in der Schulgemeinschaft.

KOOPERATION MIT AUßERSCHULISCHEN PARTNERN

Die Kooperation mit außerschulischen Partnern ist in vielen Schulen Alltag. Für diversitäts- und demokratiefördernde Angebote eignen sich Peer-Education-Ansätze, wie sie zum Beispiel von Trägern wie dem Netzwerk Courage oder Dialog macht Schule angeboten werden. In der Regel werden sie von jungen Teamer*innen durchgeführt und bieten einen niederschwelligen Zugang zu lebensweltlichen Themen.

Wichtig ist, bereits im Vorfeld gemeinsame Ziele und Erwartungen abzustecken und unterschiedliche Rollenerwartungen zu klären. Es kann zum Beispiel sein, dass Lehrkräfte ganz selbstverständlich davon ausgehen, bei dem Workshop mit ihrer Klasse dabei zu sein. Für den außerschulischen Partner selbst ist dies oft ein No-Go; für ihn geht es gerade darum, Gespräche ohne Erwartungsdruck von Lehrkräften zu ermöglichen. Solche Fragen sollten im Vorfeld geklärt werden.

Hilfreich ist eine längerfristige Zusammenarbeit, in der auch Fortbildungen für das Kollegium zu den jeweiligen Themen angeboten werden, denn mit kurzfristigen Interventionen – egal ob in vier Stunden oder im Verlaufe einer Projektwoche – lassen sich in aller Regel nur Denkanstöße geben; nachhaltig werden diese erst, wenn sie von den jeweiligen Fach- und Klassenlehrer*innen in unterschiedlichen Kontexten wieder aufgegriffen und damit weitergesponnen werden können. Netzwerke wie Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage oder die Respect Coaches der Jugendmigrationsdienste sind hierfür bundesweit gute Anlaufstellen.

ELTERNARBEIT ALS REGELAUGABE

In ihrem Praxisbuch „99 Tipps: Schüler*innen mit Migrationshintergrund fördern und begleiten“ geben Tagrid Yousef und Susanne Munz-Thießen konkrete Anregungen für die Elternarbeit:

1. Gespräche suchen: Eltern mit Migrationshintergrund haben häufig hohe Leistungserwartungen an ihre Kinder, zugleich fehlt ihnen bisweilen konkretes Wissen über das System Schule. Daher kommt es nicht selten zu unterschiedlichen Rollenvorstellungen, was Lehrkräfte und Schule leisten können und was von Eltern erwartet wird. Es ist sinnvoll, aktiv auf Eltern zuzugehen und gegenseitige Erwartungen und Fragen zu klären. Für die Kontaktaufnahme kann es hilfreich sein, zum Telefon zu greifen, statt auf E-Mails oder schriftliche Mitteilungen zu setzen. Im direkten Gespräch entsteht Vertrauen, das möglichen Hemmschwellen für ein persönliches Treffen entgegenwirkt.
2. Elternvorträge in den Schulalltag einbinden: Eltern sind nicht nur Mutter oder Vater, sondern auch Expert*innen für eigene Interessen und Fertigkeiten. Sie lassen sich auch für Vortragsveranstaltungen zu unterschiedlichen Themen und Anlässen gewinnen, die für die Schüler*innen interessant sind – sei es, um über bestimmte Berufe zu informieren, für Migrationsbiografien zu sensibilisieren oder um aus dem religiösen Alltag zu berichten. Unabhängig vom Thema geht es dabei auch darum, Diversität in der Schulgemeinschaft abzubilden und Schüler*innen mit Migrationsgeschichten zu repräsentieren.
3. Die Familie stärken: Familien sind wichtiger Partner für die Erziehungs- und Bildungsarbeit. Dabei spielen beide Elternteile – aber auch andere Angehörige – eine wichtige Rolle. Elternarbeit wirkt in beide Richtungen: Eltern können den Lernerfolg und die Entwicklung der Schüler*innen in der Schule fördern. Zugleich wirkt die Schule in die Familien und kann Angebote machen, um Spracherwerb zu erleichtern, Konflikte zu lösen oder in Fragen zu Jugendalter, Sexualität oder sozialen Medien zu unterstützen.

(nach Yousef/Munz-Thießen 2017, S. 34–38)

Auch auf schulorganisatorischer Ebene lässt sich gesellschaftliche Diversität als Selbstverständlichkeit sichtbar und erfahrbar machen. Dabei spielt zum Beispiel der Umgang mit Begrüßungsritualen oder religiösen Festen eine Rolle. Die Berücksichtigung von religiösen Feiertagen bei der Planung von Prüfungen oder Schulfesten ist eine Möglichkeit, die unterschiedlichen Alltagserfahrungen und Bedürfnisse von Schüler*innen anzuerkennen und dabei auch auf symbolischer Ebene auf veränderte Lebensrealitäten zu reagieren. Hierzu gehört auch die Aufwertung von Mehrsprachigkeit unabhängig vom Prestige der jeweiligen Herkunftssprache. Mehrsprachigkeit kann in entwicklungspsychologischer Perspektive von Vorteil sein, ist aber auch für die Anerkennung unterschiedlicher familiärer Hintergründe von Bedeutung.

Für eine nachhaltige Verankerung von Diversität sind schließlich auch Beteiligungsformate wichtig, die Demokratie- und Diversitätskompetenzen miteinander verbinden. Neben Formaten wie dem Klassenrat oder dem Schüler*innenparlament bietet sich die Leitbildentwicklung der Schule an, um Schüler*innen, Eltern und Kollegium einzubeziehen. Als kontinuierlicher Prozess, der in Momentaufnahmen gemeinschaftlich definierte Selbstverständnisse und Ziele festhält, ermöglicht er eine Aushandlung unterschiedlicher Perspektiven und Interessen innerhalb der Schulgemeinschaft. Entscheidend ist, dass es für Schüler*innen tatsächlich etwas zu entscheiden gibt. Mitbestimmung bei der Gestaltung der Schulfeier ist dabei in aller Regel nicht ausreichend. Denkbar ist auch die Einbeziehung der Schüler*innen in Fragen des Umgangs mit Handys auf dem Schulhof, Entscheidungen über die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts oder die Gestaltung der Schulwebseite. Auch Schüler*innenzeitungen und andere selbstbestimmte Publikationsformate bieten Schüler*innen die Möglichkeit, eigene Interesse und Perspektiven einzubringen.

DER WUNSCH NACH EINEN GEBETSRAUM – EINE PROVOKATION?

Schüler*innen, die sich einen Gebetsraum in der Schule wünschen, müssen in aller Regel mit starkem Gegenwind rechnen – gerade auch von Lehrkräften und Schulleitungen. Tatsächlich sprechen schulrechtliche, bauliche oder organisatorische Rahmenbedingungen an vielen Schulen gegen die Einrichtung von Gebetsräumen. So ist es beispielsweise schulrechtlich schlicht nicht zulässig, Räume für einzelne Religionsgemeinschaften freizugeben. Die vehementen Reaktionen, die Jugendliche mit solchen Überlegungen oft auslösen, sind trotzdem problematisch. Denn sie widersprechen genau jener Erwartung, die sonst an Schüler*innen herangetragen wird: „Bringt euch ein! Interessiert euch! Seid doch nicht so unpolitisch!“

Hilfreich ist es in dieser Situation, sich das Ziel von politischer Bildungsarbeit zu vergegenwärtigen: Bildungsziel ist „nicht der Konsens, sondern die Einübung und das Aushalten kontroverser politischer Auseinandersetzungen“ (Behrens/Beßand/Breuer 2021, S. 54). Dieser Anspruch gilt für Schüler*innen wie für Lehrkräfte gleichermaßen.

In vielen Fällen kann der Wunsch nach einem Gebetsraum nicht erfüllt werden – er ist aber grundsätzlich legitim und bringt das Interesse von Schüler*innen zum Ausdruck, die Schule entsprechend den eigenen Vorstellungen mitzustalten. Darin unterscheidet sich der Gebetsraum nicht von einem Billardtisch. In diesem Sinne lässt sich der Wunsch berücksichtigen und transparent und auf der Grundlage bestehender Regeln und baulicher Möglichkeiten aufgreifen. Dabei sind viele Lösungen denkbar: Die Einrichtung eines Gebetsraumes ist aus rechtlichen oder baulichen Gründen nicht möglich, die Schulleitung bemüht sich um einen „Raum der Stille“, der offen ist für alle, oder es gibt individuelle Lösungen, die ein Gebet für jene Schüler*innen ermöglichen, die sich dies wünschen.

Wichtig ist in jedem Fall: Das Ergebnis dieses Beteiligungsprozesses steht am Ende, nicht am Anfang der Debatte. Denn wenn der Wunsch von Schüler*innen nach einem Gebetsraum pauschal und vielleicht sogar empört abgeblockt wird, ist es umso schwerer, sie an anderer Stelle davon zu überzeugen, dass Beteiligung tatsächlich erwünscht und Teilhabe wirklich möglich ist.

Diversität als eigene Haltung und institutioneller Anspruch

Letztlich steht und fällt die Entwicklung hin zu einer inklusiven und diversitätssensiblen Schule allerdings mit dem Kollegium, das an der Konzeption und Umsetzung der Angebote maßgeblich beteiligt ist – und mit der Schulleitung, die dafür die Ressourcen bereitstellt und mögliche Widerstände zu überwinden hilft.

Oueslati unterstreicht die Bedeutung der zeitlichen Ressourcen für Unterrichtsvorbereitung, kollegialen Erfahrungsaustausch und Beratung, aber vor allem auch für eine rassismuskritische Lehrer*innenbildung – auch für die Schulsozialpädagog*innen und -psycholog*innen –, um sich dem Anspruch von Diversität überhaupt stellen zu können. Es ist banal, aber ohne zeitliche Freiräume ist es nicht möglich, sich Hintergründe und diversitätssensible Methoden anzueignen.

Die Rolle der Lehrkräfte beschränkt sich allerdings nicht darauf, diversitätssensible Angebote und Lerngelegenheiten zu schaffen; es geht auch um Selbstreflexion und eine Auseinandersetzung mit eigenen Haltungen – unabhängig davon, ob die Pädagogin selbst eine Migrationsgeschichte hat oder nicht. In vielen Debatten über Konflikte im Schulalltag spiegeln sich zum Beispiel Vorannahmen und Vorbehalte gegen „den“ Islam oder „die“ Muslim*innen. Umso wichtiger ist es, die „religiöse Brille“ abzunehmen, um den Blick für mögliche Hintergründe und Motive beispielsweise von provokativem Verhalten von Schüler*innen zu weiten. Und auch wenn man selbst Religion und Religiosität eher skeptisch gegenübersteht, ist es hilfreich, einen Schritt zurück zu machen und sich die Frage nach den dahinterliegenden Bedürfnissen zu stellen: Religion ist für viele Jugendliche eine Ressource, die ihnen Sinn, Orientierung, Identität und Gemeinschaft bietet.

Dabei kann es auch notwendig sein, diskriminierendes Verhalten von Kolleg*innen anzusprechen. Das Vermeiden von Konflikten unter Kolleg*innen wird oft mit der weitgehenden Autonomie von Lehrkräften bei der Unterrichtsgestaltung begründet. Und niemand grätscht gerne seinen Kolleg*innen in die Arbeit. Abwertende Äußerungen gegenüber Schüler*innen oder das Verbreiten von rassistischen Weltbildern sind allerdings nicht mit der Freiheit der Unterrichtsgestaltung zu rechtfertigen und grundsätzlich inakzeptabel. Hier greift der Rechtsanspruch von Jugendlichen auf eine diskriminierungs-freie Bildung. Für Schüler*innen, die sich mit Erfahrungen von Diskriminierungen durch Lehrkräfte an andere Lehrer*innen wenden, ist es daher doppelt belastend, wenn eine Reaktion ausbleibt. Eine fehlende Reaktion scheint das Verhalten zu legitimieren und verstärkt das Gefühl von Ohnmacht. Umso wichtiger sind Beratungs- und Vertrauenslehrer*innen, die Schüler*innen auch bei schulinternen Konflikten unterstützen.

So sehr es bei diversitätsorientierten Ansätzen auch auf den oder die Einzelne ankommt, so sehr spielt die Zusammensetzung des Kollegiums eine Rolle. Lehrkräfte mit Migrationsbiografien bringen oft wichtige Perspektiven mit, die eine diversitätsorientierte Schulkultur unterstützen. „Bindung kommt vor Bildung“ – für die Umsetzung dieses Leitsatzes im Verhältnis zu Schüler*innen ist ein diverses Kollegium unabdingbar.

MIT WELCHER BRILLE BETRACHTE ICH EINEN KONFLIKT?

Konflikte können ganz unterschiedlich gedeutet und erklärt werden – je nachdem, mit welcher „Brille“ ich den jeweiligen Konflikt betrachte. Ein Praxisleitfaden zur Elternarbeit (Altan/Foitzik/Goltz 2011) regt dazu an, sich diese Brillen bewusst zu machen, um die Vielschichtigkeit von Konfliktsituationen zu erkennen:

- „Die Migrationsbrille: Hat die Person, um die es geht, Migrationserfahrungen gemacht in ihrem Leben? Welche konkreten Erfahrungen könnte sie dabei gemacht haben? Welche Auswirkungen hat das?
- Die soziale Brille: In welcher sozialen Umgebung wächst ein*e Schüler*in auf, bewegen sich die Eltern? Inwiefern unterscheidet sich diese von der Lebensrealität der Lehrer*innen?
- Die Subjekt-/Bedürfnisbrille: Welche Bedürfnisse stecken hinter dem Verhalten der Person? (Grundannahme: Jedes Verhalten ist sinnvoll, d.h., es gibt oder gab einen Grund, warum eine Person sich so verhält, auch wenn sich die Situation verändert hat.)
- Die Diskriminierungsbrille: Erlebt die Person aufgrund ihrer Hautfarbe, Zugehörigkeit, Geschlecht, Sprache ... möglicherweise Diskriminierung? Was hat das mit der Situation oder dem Konflikt zu tun?
- Die selbstreflexive Brille: In welcher Situation befindet sich die Lehrkraft zum Zeitpunkt der Auseinandersetzung? Erlebt sie gerade beruflichen Stress und kann sich eigentlich gar nicht auf die Situation einstellen?“ (Tjaden 2018, S. 42)



FRAGEN UND FALLSTRICKE

Wie weit sollte Diversität in der Schule gehen?

Diversitätsorientierung ist wertebasiert und gründet in demokratischen, rechtstaatlichen und menschenrechtlichen Regeln. Äußerungen oder Verhaltensweisen, die diesen Rahmen überschreiten, sind auch im schulischen Rahmen Anlass für pädagogische, schulrechtliche oder sogar strafrechtliche Reaktionen.

Diversität steht für Veränderung, ist aber keine neue Herausforderung. Die Frauenbewegung kämpft seit Jahrzehnten um Anerkennung und Repräsentation von Frauen. Ähnliches gilt für die LGBTQ-Community. Auch dabei geht es um Diversität, allerdings sind die Widerstände gegen diese Formen der Diversität mittlerweile nicht mehr so offensichtlich. Menschen mit Migrationsgeschichten und/oder muslimischer Religionszugehörigkeit beziehen sich auf ähnliche Rechte und fordern ähnliche Veränderungen. Auch die Widerstände ähneln sich.

Was kann im Schulalltag abgebildet werden – und wann wird es beliebig?

Diversitätsorientierung bedeutet nicht, alle denkbaren Lebenswelten abzubilden und in jeder Situation zu berücksichtigen. Ebenso wenig geht es um Beliebigkeit und *anything goes*. Es geht vor allem darum, die vermeintliche „Normalität“ zu hinterfragen und sich bewusst zu machen, dass auch andere Perspektiven, Wahrnehmungen und Interessen möglich sind, die sich von dem „was immer schon so war“, unterscheiden – sich also zum Beispiel zu fragen, warum man das Weihnachtsfest in der Schule als selbstverständlich wahrnimmt, während man die (religiöse) Neutralität der Schule in anderen Zusammenhängen entschieden hochhält.

Die oben formulierte Frage sollte daher anders gestellt werden. Eine inklusive Schule stellt sich nicht die Frage nach dem „Was“ („Was kann abgebildet werden?“), sondern nach dem „Wie“: Wie stelle ich sicher, dass Diversität von Erfahrungen und Perspektiven in unterschiedlichen Kontexten mitgedacht und sichtbar werden? Wie gelingt es mir – oder der Einrichtung –, dass sich alle in der jeweiligen Situation mitgedacht und in ihren Besonderheiten anerkannt wissen? Wichtig ist daher vor allem eine Haltung, die die eigene Position hinterfragt und offen für andere Perspektiven ist. Um welche Perspektiven es dann jeweils geht, kann von Situation zu Situation sehr unterschiedlich sein.

Wie lassen sich konkrete Konflikte beispielsweise um den Schwimmunterricht lösen?

Sport- und Schwimmunterricht sind wie Wandertage und Klassenfahrten schulische Pflichtveranstaltungen. Eine unentschuldigte Teilnahme beispielsweise am Sportunterricht wird mit „ungenügend“ bewertet und kann ein Bußgeldverfahren nach sich ziehen.

Aber: Eine aktuelle Auswertung der staatlichen Schulämter in Hessen über Konflikte, bei denen Schüler*innen aus religiösen Gründen eine Teilnahme am Unterricht verweigerten, zeigt, wie selten solche schulrechtlichen Sanktionen in der Praxis sind. So wurden in den Jahren 2016–2020 lediglich zwei Bußgeldverfahren wegen religiös begründeter Schulverweigerung eingeleitet. Von den insgesamt 18 bekannt gewordenen Fällen ließen sich die übrigen auf schulischer Ebene klären. Diese Erfahrungen, die sich auf andere Bundesländer übertragen lassen, sollten ermutigen, auch in vermeintlich konfliktträchtigen Fällen das Gespräch zu suchen. In aller Regel lassen sich mit den Eltern und den betroffenen Schüler*innen Lösungen finden.

So ist es beispielsweise im Schwimmunterricht möglich, das Tragen eines Ganzkörperbadeanzuges („Burkini“) zu ermöglichen und damit auf Sensibilitäten von Schülerinnen (und Eltern) einzugehen. Bei Klassenfahrten ist es denkbar, die Teilnahme auf das Tagesprogramm zu beschränken.

Grundsätzlich ist es in diesen Fällen sinnvoll, die Intention und das Lernziel dieser Angebote im Gespräch zu erläutern und Eltern die Gelegenheit zu geben, eigene Bedenken zu äußern. Dabei kann es auch hilfreich sein, andere Eltern oder auch Vertreter*innen von muslimischen Gemeinden als Vermittler*innen hinzuzuziehen.

Welche Rolle spielen die Schüler*innen selbst in Schulentwicklungsprozessen?

Schüler*innen sind wichtige Akteure in Schulentwicklungsprozessen. Gerade in den vielen aus- und mitgestaltbaren Bereichen und inhaltlichen Themenvorgaben des behördlichen Rahmenplans sollten Schüler*innen möglichst weitgehende Beteiligungsmöglichkeiten bekommen. Dies betrifft die thematische und methodische Auswahl bei Unterrichtsthemen, aber auch von Arbeitsgemeinschaften und Projektwochen, die räumliche Gestaltung der Schule, aber auch die Entwicklung des schulischen Leitbildes.

Dabei kann es auch sinnvoll sein, die schulische Hierarchie von Schulleitung, Kollegium, Elternschaft und Schüler*innen selbst zum Thema zu machen. An der Hierarchie lässt sich in aller Regel kaum etwas ändern, es ist aber möglich, sie zu erklären und damit zumindest nachvollziehbar zu machen. Nichts ist frustrierender als eine Hierarchie, die einen Großteil meines Alltags maßgeblich bestimmt, die mir aber unbewusst und unverständlich bleibt.

Das Prinzip der Schulentwicklung „von unten“ sollte auch für die Einbindung des Kollegiums gelten. Lehrkräfte und anderes Schulpersonal spielen für den Schulalltag eine wichtige Rolle, schon allein weil sie es sind, die viele Angebote im Alltag umsetzen. Umso wichtiger ist es, Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter*innen und Mitarbeiter*innen der Verwaltung in die Schulentwicklung aktiv einzubinden, um die Bedarfe der Schulgemeinschaft zu treffen und Akzeptanz für die Ziele und Maßnahmen sicherzustellen. Der Schulleitung kommt in der Schulentwicklung daher vor allem auch die Aufgabe der Steuerung und Moderation zu. Sie kann aber auch proaktiv ermutigen und Impulsgeberin sein. Als „Direktive von oben“ kann eine Schulentwicklung hin zu einer inklusiven Schule nicht funktionieren.

Aber geht es bei all dem nicht um Identitätspolitik, die eher spaltet als zusammenführt?

Der Begriff Identitätspolitik ist in der Regel negativ besetzt. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass identitätspolitische Forderungen die Gesellschaft in viele Kleingruppen mit ihren Besonderheiten spalten. Gesellschaftspolitische Positionen, die die Anerkennung von individuellen Identitäten einfordern und sich gegen strukturelle Diskriminierungen wenden, zielen allerdings nicht auf eine Spaltung in unterschiedliche Kollektive. Gleichheit und Gleichberechtigung sind für sie die Grundlage, die die Gesellschaft – bei allen Unterschieden – verbindet.

Die Betonung des Besonderen, gegen die sich viele Kritiker*innen wenden („Das ist doch eine kleine Minderheit, warum sprechen alle über die!“), steht für den Versuch, Unterschiede zunächst einmal sichtbar zu machen und damit der unausgesprochenen Annahme, es gebe eine allgemeingültige Normalität, zu widersprechen. Wenn Homosexuelle nicht benennen, in welchen Bereichen sie als Homosexuelle diskriminiert werden, bleibt die Diskriminierung selbst unsichtbar.

Zugleich ist die Selbstbezeichnung als Frau, homosexuell oder Schwarz auch eine Form des Empowerments. Sie macht deutlich, dass es nicht um individuelle Benachteiligungen, sondern um strukturelle Diskriminierungen als Frau, als Homosexueller oder als Schwarzer geht. Das schafft Gemeinschaft über gemeinsame Erfahrungen, die sonst als Erfahrungen Einzelner erlebt würden. Darin liegt auch die Wirkung von Rollen wie „Frauenpower“, „Proud to be black“ oder „Gay pride“ – sie stehen nicht für eine Überhöhung des Besonderen oder einen Rückzug aus der Gesellschaft, sondern gerade für die Forderung, als gleichberechtigt und gleichwertig dazugehören. Eine inklusive Schule bildet diese Besonderheiten ab, ohne dabei die Gemeinsamkeiten zu verleugnen. Oder in den Worten der afroamerikanischen Dichterin Pat Parker: „Erstens: Vergiss, dass ich Schwarz bin. Zweitens: Vergiss nie, dass ich Schwarz bin.“

LITERATUR

Altan, Melahat/Foitzik, Andreas/Goltz, Jutta (2011), Eine Frage der Haltung – Eltern(bildungs)arbeit in der Migrationsgesellschaft – eine praxisorientierte Reflexionshilfe, Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg, Stuttgart.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2019), Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule, Berlin.

Behrens, Rico/Besand, Anja/Breuer, Stefan (2021), Politische Bildung in reaktionären Zeiten. Plädoyer für eine standhafte Schule, Schwalbach.

Besand, Anja (2020), Die Krise als Lerngelegenheit, www.degede.de, 13. April 2020. URL: www.degede.de/blog/2020/04/thema-des-monats-die-krise-als-lerngelegenheit (zuletzt abgerufen am 04.11.2021).

Borries, Bodo von (2009), Fallstricke interkulturellen Geschichts lernens. Opas Schulbuchunterricht ist tot, in: Georgi, Viola B. und Ohliger, Rainer (Hrsg.), Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft, Hamburg 2009, S. 25–44.

Goll, Thomas (2017), Gemeinsam stärker? Über schulische Rahmenbedingungen, empirische Befunde und Chancen von Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule, in: Transferstelle politische Bildung, Gemeinsam stärker?! Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule. Jahresthema 2017 der Transferstelle politische Bildung, Essen, S. 47–51.

Oueslati, Ramses Michael (2019), Umriss einer rassismuskritischen Didaktik, in: Michalski, Marcin/Oueslati, Ramses Michael, standhalten – Rassismuskritische Unterrichtsmaterialien und Didaktik für viele Fächer. Mit Kurzfilm, Hamburg. URL: <https://li.hamburg.de/contentblob/14255504/09f13d8d09a44f01dd112e3dfdcf6411/data/pdf-standhalten.pdf> (zuletzt abgerufen am 04.11.2021).

Tjaden, Maike (2018), Vielfalt in der Zusammenarbeit mit Eltern gestalten. Eine Frage der Haltung, in: RAA Brandenburg, Vielfalt an Schulen gestalten. Handlungsansätze aus Wissenschaft und Praxis, Potsdam, S. 36–48.

ufuq.de (2019), Anregungen für eine diversitätsorientierte Pädagogik im Kontext von Islam in der Grundschule, Berlin.

Verbundprojekt „Willkommenskultur und Demokratie in Deutschland“ (2021), Demokratie und Partizipation in der Migrationsgesellschaft. Unterrichtspraktische Methoden und Materialien für Bildungsreferent*innen und Lehrkräfte der gesellschaftlichen Fächer und Fächerverbünde, Universität Kassel/Universität Osnabrück/Universität Tübingen.

Yousef, Tagrid/Munz-Thießen, Susanne (2017), 99 Tipps: Schüler*innen mit Migrationshintergrund fördern und begleiten, Berlin.



WEITERFÜHRENDE MATERIALIEN

Diskriminierungskritische Schule. Einführung in theoretische Grundlagen

Der Sammelband bietet eine Einführung in die Themen Antidiskriminierung, Rechtsextremismusprävention und diskriminierungskritische Öffnung der Institution Schule. Die Beiträge verbinden theoretische Überlegungen mit Einblicken in die pädagogische Praxis. Der Sammelband ist kostenfrei als Ebook erhältlich.

Andreas Foitzik / Lukas Hezel (Hrsg.) (2019), Diskriminierungskritische Schule – Einführung in theoretische Grundlagen, Weinheim Basel. Download als PDF: <https://adis-ev.de/download/2260> (zuletzt abgerufen am 04.11.2021).



Anregungen für eine diversitätsorientierte Pädagogik im Kontext von Islam in der Grundschule

Die Handreichung wendet sich an pädagogische Fachkräfte und gibt Anregungen für eine diversitäts- und religionssensible Gestaltung des Grundschulalltags. Dabei geht es u.a. auch um eine aktive Beteiligung von Eltern.

ufuq.de (2019), Anregungen für eine diversitätsorientierte Pädagogik im Kontext von Islam in der Grundschule, Berlin. Download als PDF: https://www.ufuq.de/wp-content/uploads/2019/12/20191219_ufuq-de_Anregungen_diversitaetsorientierte_Paedagogik_Grundschule_web.pdf (zuletzt abgerufen am 04.11.2021).





Schule in Zeiten gesellschaftlicher Polarisierungen: Umgang mit rechtspopulistischen und rechtsextremistischen Zwischenfällen

Dieser Beitrag wurde von **Katharina Reinhold**, Kulturwissenschaftlerin und Redakteurin des Infodienstes Radikalisierungsprävention der Bundeszentrale für politische Bildung, verfasst. Er basiert auf dem Webtalk mit **Prof. Dr. Anja Besand**, Professorin für Didaktik der Politischen Bildung am Institut für Politikwissenschaft der Technischen Universität Dresden, am 30. März 2021. Besand ist Gründungsdirektorin der 2021 gegründeten John-Dewey-Forschungsstelle für die Didaktik der Demokratie.

Rechtspopulistische und rechtsextremistische Äußerungen führen auch im Schulalltag zu Konflikten. Lehrkräfte und Schulleitungen können in solchen Situationen nicht „neutral“ bleiben, sondern sind verpflichtet, menschenverachtenden Äußerungen entgegenzuwirken.

Was ist das Problem?

Der Ton in politischen Auseinandersetzungen, bei Demonstrationen auf den Straßen und auch in privaten Gesprächen über Politik hat sich in den letzten Jahren verschärft. Es lässt sich eine steigende Aggressivität und inhaltliche Verrohung feststellen. Grundkonsense, die auf der freiheitlich-demokratischen Grundordnung beruhen und die für unsere Gesellschaft konstitutiv sind, haben ihre Selbstverständlichkeit verloren. Diese Entwicklungen beschreibt der Begriff „gesellschaftliche Polarisierung“. Er macht der Politikdidaktikerin Anja Besand zufolge sichtbar, „dass die Verständigung zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen und politischen Gruppen wie beispielsweise Migrationsgegner*innen und -befürworter*innen, Klima-Aktivist*innen und Klimakrise-Leugner*innen, Querdenker*innen und Geradeausdenker*innen immer schwieriger wird.“ Das hat für Besand auch (aber nicht nur) mit medialen Veränderungen zu tun, die es zunehmend erschweren, sich darüber zu verständigen, „was überhaupt der Fall ist.“ Soziale Medien, Chatgruppen in Messengerdiensten und Ähnliches ermöglichen es Menschen, sich fast vollständig in Echokammern zurückzuziehen, in denen sie im Hinblick auf ihre politischen und gesellschaftlichen Vorstellungen ausschließlich Bestätigung erfahren. Sie bewegen sich in ihren eigenen „Blasen“ und kommen nur selten mit Andersdenkenden ins Gespräch.

An Schulen beispielsweise in Sachsen, wo Besand bereits mehrere Forschungsprojekte umgesetzt und begleitet hat, gibt es seit Jahren Probleme mit rechtspopulistischen und rechts-extremistischen Äußerungen und Zwischenfällen. Diese Konflikte stellen Lehrkräfte und Schulleitungen vor große Herausforderungen und führen immer wieder zu Verunsicherungen und zu der Frage, welche Handlungsstrategien angewendet werden können.

Wie ist die Institution Schule konkret betroffen?

Die Schule ist der Ort, an dem alle Menschen eines bestimmten Alters zusammenkommen – sie ist sozusagen ein Gegenbild zu den medialen „Echokammern“ oder „Filterblasen“. Die Lebensrealitäten und Einstellungen der Familien dieser sehr verschiedenen jungen Menschen liegen zum Teil sehr weit auseinander. In der Schule treffen sie jedoch aufeinander, Schule wird zum „Konflikt Raum, in dem alles zusammenläuft und knirscht“, so Besand. „Es muss uns daher auch nicht wundern, dass im Zuge der Coronakrise Querdenker*innen-Veranstaltungen gezielt vor Schulen stattgefunden haben.“

Die Schule ist nicht nur betroffen von gesellschaftlichen Konflikten, sie kann als Institution auch eine große Chance bieten, wenn es darum geht, gesellschaftlichen Zusammenhalt und die sachliche Auseinandersetzung mit Konflikten und verschiedenen weltanschaulichen Haltungen zu fördern. Das kann jedoch sehr anstrengend sein. „Lehrkräfte müssen sich jeden Tag in ganz konkreten Situationen überlegen: Ist das jenseits der Toleranzgrenze, oder ist das von der Meinungsfreiheit noch abgedeckt – wie verhalte ich mich jetzt?“, so Besand. Die Auseinandersetzung mit Konflikten und Provokationen, zum Beispiel durch rassistische oder rechtspopulistische Aussagen, sei eine weitere Aufgabe, die ganz automatisch in die Institution Schule getragen wird und die auch gar nicht draußen gehalten werden könne. Menschenfeindliche Haltungen werden auch nicht nur von Schüler*innen in die Schule getragen – im Gegenteil. Im Verlauf eines Schulentwicklungs- und Forschungsprojektes wurde Besand und ihrem Team sehr schnell klar, dass auch Eltern und die Kollegien eine wichtige Rolle dabei spielen.

Rico Behrens, Anja Besand und Stefan Breuer haben verschiedene reale Fallsituationen aus dem Schulalltag zusammengetragen und verdichtet und Handlungsmöglichkeiten entwickelt. Sie wurden im Juni 2021 in dem Buch „Politische Bildung in Reaktionären Zeiten. Plädoyer für eine standhafte Schule“ zusammengestellt. Vier Fallbeschreibungen werden im Folgenden exemplarisch vorgestellt, um die Bandbreite von problematischen Situationen zu verdeutlichen, die Aspekte gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit aufweisen.

FALL- BEI- SPIELE

1

ELTERNBESCHWERDE ÜBER „VERORDNETE“ WELTOFFENHEIT

Zum Abschluss einer Aktionswoche gegen Rechts-extremismus mehrerer Schulen einer Stadt wird ein Gruppenfoto mit allen teilnehmenden Schüler*innen angefertigt. Die Schüler*innen halten auf diesen Bildern Transparente und Schilder in den Händen, mit denen sie für Weltoffenheit und Toleranz werben. Nach dem Erscheinen erster Presseartikel beschweren sich allerdings einige Eltern. Sie sind der Meinung, ihre Kinder würden hier politisch instrumentalisiert. Die Aktion sei viel zu einseitig. „Wir fordern politische Chancengleichheit und eine politische Neutralität der Schule“ und „Das ist ja wie früher in der Staatsbürgerkunde“ sind Formulierungen, die wiederholt vorgetragen werden. Im Kollegium entsteht daraufhin eine heftige Debatte, ob man auf solche Angebote in Zukunft nicht lieber verzichten sollte und mehr Rücksicht auf die Gefühle dieser Eltern nehmen muss.

2

EINE SCHÜLERIN WEHRT SICH GEGEN ANTISEMITISCHE HETZE

Eine Schülerin wehrt sich gegen antisemitische Hetze, die wiederholt im Klassenchat sichtbar geworden ist, und gerät dadurch selbst in den Mittelpunkt der Auseinandersetzungen. Sie sucht erfolglos Hilfe und Unterstützung bei Lehrkräften und entscheidet sich schließlich, ihre Mitschüler*innen bei der Polizei anzuzeigen.

3

CONSDAPLE-SHIRT AM ELTERNABEND

Eine Lehrerin berichtet vom Elternabend, der in der letzten Woche stattgefunden hat und der eigentlich nicht spektakulär war. Doch ein Gedanke lässt die Lehrerin nicht los. Ein anwesender Vater trug an diesem Abend demonstrativ ein Consdaple-Shirt und achtete auch darauf, dass alle es sehen konnten. Consdaple ist ein eindeutig rechtsextremes Kleidungslabel. „Aber was hätte ich denn tun sollen in dieser Situation? Das sind erwachsene Menschen, und die Tätowierungen des Hausmeisters kommentiere ich ja auch nicht“, sagt sich die Lehrerin seither zur eigenen Beruhigung immer wieder.

4

SCHÜLER NUTZT AUF FACEBOOK DAS BILD VON UWE MUNDLOS

Seit einigen Jahren pflegt eine Lehrerin eher sporadisch ein spezielles Facebook-Profil, über das sie auch mit einigen Schüler*innen verbunden ist. Auch wenn über das Profil keine wichtigen Informationen vermittelt werden und die Kollegin sich mit diesem Profil eher passiv verhält, genießt sie es doch, über diesen Weg im lockeren Austausch mit ihren Schüler*innen zu stehen und damit einen guten Zugang zu deren aktuellen Interessen, Fragestellungen und Problemen zu finden. Erschreckt und verstört hat die Lehrerin allerdings der Umstand, dass vor ein paar Tagen einer ihrer Schüler sein Profilbild durch das Bild des NSU-Terroristen Uwe Mundlos ersetzt hat. Ist das ein schlechter Scherz – oder was will der Schüler damit sagen?

Meldeplattformen der AfD und das Neutralitätsgebot

Es werden viele Erwartungen an die Institution Schule herangetragen – und auch Anfeindungen. So gab es 2018 beispielsweise kampagnenartige Angriffe der AfD auf schulische Institutionen mit sogenannten Meldeplattformen. Auf diesen Onlineplattformen können Schüler*innen und Eltern Lehrkräfte melden, die sich kritisch über die AfD äußern. Die AfD meint, Kritik an einer Partei sei im schulischen Kontext nicht zulässig, und beruft sich dabei auf den Beutelsbacher Konsens, aus dem sie ein „Neutralitätsgebot“ für Schulen ableitet (siehe dazu ausführlich Besand 2018).

Kurt Edler, ehemaliger Referatsleiter am Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, sagte dazu in einem Interview: „Lehrer dürfen gar nicht neutral sein. Sie sind durch das Schulgesetz und die Verfassung in Sachen Menschenrechte und Demokratie darauf festgelegt, grundrechtsklar gegen (...) Rassismus und diskriminierende Positionen, wie sie die AfD laufend vertritt, aufzutreten. Insofern haben sie eine Pflicht zur demokratischen Parteilichkeit“ (Edler 2018).

Wie reagieren Lehrer*innen?

Wie handeln Lehrer*innen in Situationen, wie sie beispielhaft in den Fällen auf S. 62–63 skizziert werden? Auf antidemokratische oder diskriminierende Zwischenfälle reagieren viele Lehrer*innen sehr zurückhaltend, aus verschiedenen Gründen. „Lehrerinnen und Lehrer haben nicht selten Schwierigkeiten, die entsprechenden Zwischenfälle als solche wahrzunehmen, weil sie diese nicht als menschenfeindlich erkennen und/oder sie sich oft außerhalb von Unterrichtssituationen ereignen, etwa im Klassenchat, auf dem Schulhof, im Lehrerzimmer oder beim Elternabend. Daher ergibt sich für sie die problematische Frage, wer sich für die Bearbeitung oder Lösung der entsprechenden Konflikte zuständig erklärt. So fühlen sich Lehrerinnen und Lehrer beispielsweise häufig nicht dazu berufen, das Verhalten von Eltern oder Kolleginnen und Kollegen im schulischen Kontext zu kommentieren“ (Besand 2020).

Auch können sie die Zwischenfälle als Bewährungsproben erleben, bei denen sie „gewinnen“ und ihre Überlegenheit demonstrieren müssen. Andere Handlungsstrategien sind etwa, dass man nur bei Regelverstößen Sanktionen einleitet, wenn etwa Sachbeschädigungen entstehen; oder dass man eine Art Burgfrieden herstellt nach dem Motto „Draußen kannst du machen, was du willst, aber in meinem Unterricht hältst du dich zurück“. Eine weitere Strategie ist die der Aufklärungsarbeit, dass also zum Beispiel über Rassismus oder Rechtsextremismus im Unterricht gesprochen und aufgeklärt wird. All diese Strategien haben Vor- und Nachteile – und alle bedeuten Stress für die Lehrkräfte.

Daher ist die Folge häufig, dass gar nicht gehandelt wird, dass Lehrer*innen Vorfälle ignorieren und sich auf die Herausforderung nicht einlassen. Diese Indifferenz sei „die schlechteste Möglichkeit, auf menschenverachtende Aussagen und Verhaltensweisen im schulischen Kontext zu reagieren“, so Besand (2020).

NEUTRALITÄT, KONTROVERSITÄT UND SCHULISCHER BILDUNGSAUFRAG

Der Beutelsbacher Konsens, Leitbild der politischen Bildung in Deutschland (siehe S. 22), zielt nicht auf eine neutrale Darstellung politischer Zusammenhänge. Er betont vielmehr, dass politische Kontroversen auch kontrovers im Bildungsraum Schule vorkommen müssen. In der Schule soll genau wie in der Gesellschaft über politische Fragen gestritten werden. Engagierte Stellungnahmen von Schüler*innen und durchaus auch von Lehrer*innen sind in diesem Sinn erwünscht (vgl. Besand 2018).

Die Schule als Institution ist gehalten, sich überparteilich zu verhalten – aber nicht neutral. Sie hat einen wertgebundenen Erziehungs- und Bildungsauftrag, der in den jeweiligen Landesverfassungen oder Schulgesetzen verankert ist, zum Beispiel im Sächsischen Schulgesetz:

Schülerinnen und Schüler sollen lernen, „allen Menschen vorurteilsfrei zu begegnen, unabhängig von ihrer ethnischen und kulturellen Herkunft, äußerer Erscheinung, ihren religiösen und weltanschaulichen Ansichten und ihrer sexuellen Orientierung, sowie für diskriminierungsfreies Miteinander einzutreten“ (§ 1, Absatz 5, Satz 4) und „Ursachen und Gefahren der Ideologie des Nationalsozialismus sowie anderer totalitärer und autoritärer Regime zu erkennen und ihnen entgegenzuwirken“ (§ 1, Absatz 5, Satz 8).

Daraus geht die normative Perspektive schulischer Bildung und Erziehung hervor. Lehrkräften ist kein neutrales Verhalten vorgeschrieben. Ihnen ist vielmehr die Aufgabe übertragen, junge Menschen für demokratische Werte zu sensibilisieren, für ein diskriminierungsfreies Miteinander einzutreten sowie verantwortungsvolle Wege zu finden, sich an die deutsche Geschichte zu erinnern und einen antitotalitären Grundkonsens zu vertreten (vgl. Besand 2020).

Was kann Schule tun? Handlungsstrategien und Empfehlungen

„In jeder Bildungssituation sollte die klare demokratisch-menschenrechtsorientierte Haltung von Lehrkräften erkennbar sein. Dies gilt insbesondere dann, wenn Akteure menschenverachtende oder geschichtsrevisionistische Äußerungen normalisieren und damit ‚Grenzen des Sagbaren‘ zu verschieben versuchen“ (Besand 2020).

Legalistische Argumentationsweisen, in denen Pädagog*innen darauf verweisen, nur dann zum Handeln aufgefordert zu sein, wenn im juristischen Sinne fassbare Rechtsverstöße sichtbar werden, lehnt Besand als unangemessen ab: „In Bildungsinstitutionen lassen sich Handlungsimpulse nicht erst durch strafrechtlich relevantes Verhalten legitimieren“ (Besand 2020).

Anja Besand, Rico Behrens und Peter Breuer haben gemeinsam mit Lehrkräften aus der Analyse der vielschichtigen Fälle einige Handlungsstrategien entwickelt. Dazu gehören folgende, die hier stichpunktartig skizziert sind:

- Schule demokratisch entwickeln: gemeinsam Leitbilder entwickeln, sich über Toleranzgrenzen einigen, umfassende Partizipation der Schüler*innen und Lehrkräfte usw. – eine große Aufgabe für die gesamte Schule
 - Zentrale Bildungsziele (siehe Schulgesetze, ggf. Leitbild der Schule) sichtbar machen (auch gegenüber Eltern vertreten, siehe Fall Nr. 1)
 - Nicht alles durch Unterricht lösen wollen
(oft sind Einzelgespräche oder weitergehende Bearbeitungssettings sinnvoll)
 - Nicht überreagieren und jeder Provokation auf den Leim gehen (manchmal geht es nur darum, den Unterricht zu sprengen oder die Lehrkraft zu verunsichern)
 - Unsicherheit überwinden – Indifferenz vermeiden
(sich in jeder Situation fragen: Wie kann ich Haltung zeigen? Auch wenn man das Gegenüber nicht immer überzeugen kann: Es gibt immer Leute, die dabei-stehen und zuhören)
 - Prävention als Paradigma überwinden
(Es ist auch Intervention nötig)
 - Opfer schützen (Häufig konzentriert man sich auf die-jenigen, die den Zwischenfall einbringen, und übersieht die Betroffenen. Diese sollten in Handlungsstrategien einbezogen werden)
 - Vernetzt und solidarisch handeln
(sich nicht als Einzelkämpfer*in verstehen, Unterstützung im Kollegium oder ggf. bei außerschulischen Akteuren wie Beratungsstellen suchen)
- Diese und weitere Empfehlungen, ihre Chancen und Fallstricke sind ausführlicher in dem Buch „Politische Bildung in reaktionären Zeiten“ ausgeführt

Diese Handlungsempfehlungen zur demokratischen Schulentwicklung sind zum Teil sehr voraussetzungsvoll, sie brauchen Ressourcen wie Zeit und Energie, die bei Lehrkräften und Schulleitungen oft knapp sind. Besand plädiert für mehr Zeit und Qualifikation im Bereich politische Bildung und demokratische Schulentwicklung für Schulleitungen und Lehrkräfte

aller Fächer, Supervisions- und Coachingangebote in den Schulen sowie unterrichtsfreie Stunden mit der Klassenleitung. Sie wünscht sich mehr außerschulische Ombudsstellen, bei denen Diskriminierungen gemeldet werden können, anspruchsvolle Partizipationsmodelle und insgesamt mehr Solidarität und Problembewusstsein in der Gesellschaft.

BERATUNGSSTELLEN IM ZUSAMMENHANG MIT RECHTSPOPULISMUS UND RECHTSEXTREMISMUS

In krisenhaften Situationen im Zusammenhang mit menschen- oder demokratiefeindlichen Vorfällen leisten die Teams der Mobilen Beratung (MBT) Hilfe und geben fachlichen Beistand. Ihr Leitziel ist es, Organisationen und Menschen in der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus, Rassismus, Antisemitismus und anderen Ungleichwertigkeitsvorstellungen sowie der Stärkung einer demokratischen Alltagskultur zu unterstützen. Auf der Internetseite des Bundesverbands Mobile Beratung sind die Kontaktdaten der MBT aller Bundesländer zu finden:
www.bundesverband-mobile-beratung.de/angebote/vor-ort.

LITERATUR

Behrens, Rico (2014), Solange die sich im Klassenzimmer anständig benehmen. Politiklehrer*innen und ihr Umgang mit rechtsextrem Jugendkultur in der Schule, Schwalbach/Ts.

Behrens, Rico/Besand, Anja/Breuer, Stefan (2021), Politische Bildung in reaktionären Zeiten. Plädoyer für eine standhafte Schule, Frankfurt.

Besand, Anja (2018), Beutelsbach als Waffe. Über die Einschüchterungsversuche von ganz Rechts und wie die Schule, Staat und Lehrkräfte darauf reagieren können,
URL: sowi-online.de/kontroverse/beutelsbach_waffe.html (zuletzt abgerufen am 04.11.2021).

Besand, Anja (2020), Politische Bildung unter Druck. Zum Umgang mit Rechtspopulismus in der Institution Schule, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 14_15/2020,
URL: www.bpb.de/306953 (zuletzt abgerufen am 04.11.2021).

Edler, Kurt (2018), Interview: Lehrer dürfen nicht neutral sein, in: die taz 2.10.2018, URL: www.taz.de/!5538920 (zuletzt abgerufen am 04.11.2021).

Sächsisches Schulgesetz (2018), URL: www.revosax.sachsen.de/vorschrift/4192-Saechsisches-Schulgesetz#vwv1 (zuletzt abgerufen am 04.11.2021).



Schulrechtliche Regelungen zum Umgang mit extremistischen Aussagen und Verhaltensweisen

Dieser Beitrag wurde von **Dr. Götz Nordbruch** (ufuq.de, Berlin) verfasst. In den Beitrag sind Anregungen von **Dr. Michael Kiefer** (Universität Osnabrück) und **Gülçin Durmuş** (Landeskommision Berlin gegen Gewalt) eingeflossen, die sie im Rahmen eines Webtalks am 6. Mai 2021 vorgestellt haben. Kiefer ist Professor für "Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft mit dem Schwerpunkt muslimische Wohlfahrtspflege" und leitete das Projekt ClearTeaching. Durmuş ist Referentin der Berliner Senatsverwaltung für Inneres und Sport mit dem Themenschwerpunkt Radikalisierungsprävention.

Extremistische Aussagen und Verhaltensweisen erfordern pädagogische Interventionen. In einigen Fällen können aber auch schulrechtliche Maßnahmen oder sogar ein Einschalten der Polizei erforderlich sein. Wichtig sind klare Zuständigkeiten und Verfahren.

„Elfjähriger Muslim droht Lehrerin mit Enthauptung“ (tagespiegel.de, 10. November 2020) – mit dieser Schlagzeile berichtete der Berliner Tagesspiegel über einen Vorfall in einer Spandauer Grundschule. Wenige Wochen nach dem islamistisch motivierten Mord an einem Geschichtslehrer in Frankreich hatte ein Schüler die Tat gerechtfertigt und in einem anschließenden Konflikt mit seiner Lehrerin eine Morddrohung ausgesprochen.

Solche Situationen stellen die Schulgemeinschaft vor enorme Herausforderungen. Angesichts islamistischer Gewalttaten wie in Paris ist die Sorge vor einer direkten Bedrohung durch eine*n radikalierte*n Schüler*in allzu verständlich. Sie betrifft das Kollegium, Schüler*innen und Eltern in gleicher Weise.

Mehr noch als in der Auseinandersetzung mit rechtsextremen und rassistischen Äußerungen und Verhaltensweisen äußern Lehrkräfte und Schulleitungen allerdings Unsicherheiten, wenn sich Schüler*innen in ähnlichen Situationen auf „den“ Islam beziehen oder religiöse Hintergründe vermutet werden. Dabei unterscheidet sich die Reaktion auf einen Schüler, der das Symbol einer verbotenen islamistischen Organisation auf den Schultisch malt, nicht grundsätzlich von jener, die auf das Zeichnen eines Hakenkreuzes erfolgen würde.

UNTERSCHIEDLICHE EBENEN EINES „FALLES“

Die Beurteilung eines Falles hängt immer auch von dem Blickwinkel ab, aus dem er betrachtet wird. Oder von der Rolle, in der man handelt. Das Buch „Politische Bildung in reaktionären Zeiten. Plädoyer für eine standhafte Schule“ (Behrens/Besand/Breuer 2021) bietet eine Sammlung von 32 Vorfällen an Schulen, in denen die Schulgemeinschaft mit Ideologien von Ungleichwertigkeit, insbesondere Rassismus und Rechtsextremismus, konfrontiert war. Die Fallbeschreibungen und Handlungsanregungen eignen sich auch für den Umgang mit islamistisch motivierten Aussagen und Verhaltensweisen.

Die Autor*innen unterscheiden vier Ebenen, auf denen die Fälle betrachtet werden können und auf denen sich unterschiedliche Reaktionen entwickeln lassen:

„Pädagogische Ebene

Einnahme einer Perspektive, die nach den Bewertungs- und Handlungsmöglichkeiten fragt, die sich aus pädagogisch-erzieherischen Zugängen ergeben (...)

Rechtlich-administrative Ebene

Einnahme einer Perspektive, die nach den rechtlichen Rahmenbedingungen und juristischen Spielräumen und Konsequenzen von Situationen fragt. Hier geht es meist primär um die Frage rechtskonformen Handelns (...)

Politische Ebene

Einnahme einer Perspektive, die nach den Implikationen und Signalwirkungen von Situationen und Handlungsalternativen für eine wertbasierte demokratische Gesellschaft fragt (...)

Systemische Ebene

Einnahme einer Perspektive, die auf das Zusammenwirken unterschiedlicher Akteure und Institutionen gerichtet ist“ (S. 65).

Pädagogische Herausforderung und/oder Regel- und Rechtsbruch?

Die meisten Konfliktfälle, die von Lehrkräften im Zusammenhang mit einem (vermuteten oder tatsächlichen) Einfluss von islamistischen Weltbildern berichtet werden, sind deutlich weniger dramatisch als die Morddrohung an der Spandauer Schule – auch wenn sie in der Situation herausfordernd, grenzüberschreitend und damit auch persönlich belastend sind. Sie reichen vom Ausüben von sozialem Druck über Abwertungen und Beleidigungen bis hin zu absoluten Wahrheitsansprüchen, die von Schüler*innen gegenüber Mitschüler*innen und Lehrkräften erhoben werden.

Dabei ist eine Einordnung eines solchen Verhaltens in vielen Fällen weder einfach noch eindeutig: Tatsächlich ist nicht jeder Verweis auf islamistische Weltbilder oder Gewalttaten ein Hinweis auf eine dahinterstehende islamistische Ideologie oder die Hinwendung zu islamistischen Szenen. Und nicht jede islamistisch motivierte Aussage oder Verhaltensweise überschreitet die gleichen schul- oder strafrechtlichen Grenzen und erfordert daher ähnliche Sanktionen.



Beleidigungen sind Grenzüberschreitungen – unabhängig davon, wie sie begründet werden.

Für den pädagogischen Umgang mit entsprechenden Verhaltensweisen ist es notwendig, zunächst mögliche Hintergründe des Verhaltens zu unterscheiden. Für die pädagogische Reaktion macht es beispielsweise einen Unterschied, ob sich das Verhalten einer*r Schüler*in mit dem Wunsch nach Provokation und Abgrenzung von der Lehrkraft oder dem Protest gegenüber konkreten erlebten Ungerechtigkeiten erklären lässt oder ob es tatsächlich in einer islamistischen Ideologisierung begründet liegt. Entscheidend ist das „Thema hinter dem Thema“, das sich in den Verhaltensweisen erkennen lässt. So lassen sich Provokationen häufig mit einem Wunsch nach Sichtbarkeit und Anerkennung erklären. Hinter der demonstrativen Missachtung der Hausordnung, provokativem Verhalten gegenüber Lehrkräften oder der Weigerung, an einer Schweigeminute teilzunehmen, steht in der Regel keine „Ideologie“, sondern ein konkretes Bedürfnis.

KONFRONTATIVE RELIGIONSBEKUNDUNGEN ALS REGELBRUCH?

In der jüngeren Vergangenheit ist in Berichten über Konflikte in Schulen immer wieder von einer „konfrontativen Religionsbekundung“ die Rede. Damit wird ein Verhalten von Schüler*innen beschrieben, das als herausfordernd wahrgenommen und mit einem Einfluss „des“ Islams auf den Jugendlichen erklärt wird (vgl. Nordbruch 2021). Dieser Begriff ist problematisch, weil er so verstanden werden kann, dass Provokationen und auch konfrontative Verhaltensweisen von muslimischen Schüler*innen per se eine Grenzüberschreitung bedeuten und eine Sanktion nach sich ziehen sollten. Dabei sind Provokationen oder konfrontatives Verhalten an sich noch kein Regelbruch – auch dann nicht, wenn sie religiös begründet werden. Sie gehören zum Jugendalter dazu und sind in der pädagogischen Arbeit Alltag.

Darüber hinaus übersieht der Begriff der „konfrontativen Religionsbekundung“, dass der pädagogische Umgang beispielsweise mit Abwertungen oder Beleidigungen nicht davon abhängig ist, wie diese begründet werden: Homofeindliche Einstellungen finden sich in unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen, und auch die Ansätze, um ihnen zu begegnen, sind sehr ähnlich. Das gilt auch für den Umgang mit Verschwörungsmythen, die unabhängig von Herkunft oder Religionszugehörigkeit der betreffenden Person bearbeitet werden können. Die dahinterstehenden Bedürfnisse, Rollenvorstellungen und Unsicherheiten, die homofeindliches Verhalten oder Verschwörungsmythen hervorbringen, sind oft sehr ähnlich.

Und auch mit Blick auf die Schwere des Regelverstoßes macht es in der Regel keinen Unterschied, ob eine Beleidigung rassistisch oder aufgrund einer anderen Ideologie der Ungleichwertigkeit begründet wird. Sinnvoll ist es daher, das Verhalten als das zu benennen und zu sanktionieren, was es ist: eine Beleidigung, eine Nötigung oder ein Verstoß gegen Gleichheitsgrundsätze.

Ebenso wichtig wie die Frage nach den Hintergründen ist es, zwischen den Regelbrüchen selbst zu unterscheiden. Anders als bei Verhaltensweisen, die sich vor allem als pädagogische oder fachliche Herausforderung beschreiben lassen, handelt es sich bei Eingriffen in die Rechte von anderen oder bei Störungen des Schulfriedens um Grenzüberschreitungen, bei denen auch schulrechtliche Maßnahmen erforderlich sein können. Im Falle von Straftaten geht es schließlich auch um eine mögliche Anzeigepflicht gegenüber Polizei und Staatsanwaltschaft sowie um eventuelle strafrechtliche Konsequenzen (vgl. Edler 2016).

Handlungsleitfäden in den Bundesländern

In den vergangenen Jahren sind zahlreiche Handlungsleitfäden und Erlasse der Kultusministerien erschienen, die die pädagogischen und schulrechtlichen Umgangsweisen mit tatsächlich oder vermuteten extremistischen Aussagen und Verhaltensweisen beschreiben. Dabei geht es insbesondere darum, die Zuständigkeiten beispielsweise von Lehrkräften, Schulleitungen und Schulaufsicht zu klären und die gesetzlichen Rahmenbedingungen im Umgang mit Störungen oder sogar Straftaten zu verdeutlichen.

Trotz der Unterschiede, die sich in den Bundesländern durch die Schulgesetze und Verwaltungsvorschriften ergeben, ähneln sich die Regelungen darin, dass sie pädagogischen Maßnahmen in den meisten Konfliktsituationen Vorrang geben. Im Mittelpunkt „steht der pädagogische Umgang mit den Schülerinnen und Schülern, der mit der Anwendung und Bewusstmachung rechtlicher Rahmenbedingungen Hand in Hand gehen muss. Es kann und darf nicht heißen ‚Recht statt Pädagogik‘“ (Hessisches Kultusministerium 2019, S. 56), heißt es dazu beispielsweise in einer Handreichung des hessischen Kultusministeriums.

Exemplarisch hierfür steht die Regelung zur Anzeigepflicht, die vom niedersächsischen Kultusministerium zum Umgang mit Sicherheitsgefährdungen und Gewalttaten erlassen wurde. Anzeigepflichtig sind demnach „insbesondere Gewalttaten von außen, schwere innerschulische Straftaten und Fehlverhalten, dem mit schulpädagogischen Mitteln nicht mehr begegnet werden kann. (...) Weniger schwerwiegendem Fehlverhalten und Regelverstößen begegnet die Schule mit angemessenen pädagogischen Maßnahmen und Erziehungsmitteln“ (Kultusministerium Niedersachsen 2016). Als Beispiele für anzeigepflichtige Straftaten werden hier neben Gewaltdelikten u.a. auch Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung, politisch oder religiös motivierte Gewalt sowie im Einzelfall auch Fälle von Beleidigung, Bedrohung oder Nötigung genannt.

Wichtig ist: Die Anzeigepflichten unterscheiden sich im Detail, daher sollten die Regelungen in den jeweiligen Bundesländern berücksichtigt werden. So betont beispielsweise das Kultusministerium Schleswig-Holstein, dass eine Anzeige gegenüber der Polizei oder eine Information des Verfassungsschutzes (mit Ausnahme von akuten Notfällen und Gefahr im Verzug) nur durch das Ministerium erfolgen darf (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2018, S. 11). In anderen Bundesländern ist hierfür die Schulaufsicht oder auch die Schulleitung selbst zuständig.

AUSGEWÄHLTE LEITFÄDEN UND HANDREICHUNGEN

Baden-Württemberg

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2019), Demokratiebildung. Schule für Demokratie, Demokratie für Schule, Stuttgart. Download als PDF: bit.ly/3t3D2wW.

Hessen

Hessisches Kultusministerium (2019), Grundrechtsklarheit, Wertevermittlung, Demokratieerziehung. Eine Handreichung für hessische Lehrkräfte, Wiesbaden. Download als PDF: bit.ly/3sWNFSw.

Niedersachsen

Niedersächsisches Kultusministerium (2019), Neo-Salafismus, Islamismus und Islamfeindlichkeit in der Schule. Wie kann Schule präventiv handeln? Handreichung für Lehrkräfte, Schulleitungen und pädagogische Fachkräfte, Hannover. Download als PDF: bit.ly/3FTylEp.

Rheinland-Pfalz

Pädagogisches Landesinstitut (2019), Krisenmanagement. Handreichung für den Umgang mit Krisensituationen an Schulen, Speyer. Download als PDF: bit.ly/3G91Kjz.

Sachsen

Landesamt für Schule und Bildung Sachsen (2020), Herausforderungen politischer Bildung und pädagogischen Handelns an sächsischen Schulen. Eine Fallbeispielsammlung, Chemnitz. Download als PDF: bit.ly/3zoX2v9.

Schleswig-Holstein

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2018), Religion, Islamismus, Salafismus in Schulen. FAQs und Handlungsleitlinien für Schulleitungen und Lehrkräfte im Umgang mit besonderen Verhaltensweisen in diesem Kontext, Kiel. Download als PDF: bit.ly/3sSrfSg.

Clearingverfahren gegen Radikalisierung – Zielverständigung, Rollenklärung, kooperative Fallarbeit

Vorfälle wie die Morddrohung an der Spandauer Schule lassen sich nicht von einzelnen Lehrkräften bearbeiten. Sie erfordern eine abgestimmte Reaktion von Schulleitung, Kollegium und Schulsozialarbeit, die im Idealfall auf bestehende Strukturen und Verfahren und klare Zuständigkeiten aufbaut. Das Projekt „ClearR – Clearingverfahren gegen Radikalisierung“ (umgesetzt von der Aktion Gemeinwesen und Beratung e.V. in Düsseldorf) bietet ein an sechs Schulen erprobtes Konzept, um geregelte Strukturen zum Umgang mit möglichen Radikalisierungen in der Schule zu etablieren (vgl. Aktion Gemeinwesen und Beratung e.V. 2019). Das Clearingverfahren wurde zwischen 2016 und 2019 an mehreren Schulen in Nordrhein-Westfalen und Berlin entwickelt und lässt sich auf andere Schulen übertragen. Es verfolgt einen phänomenübergreifenden Ansatz und widmet sich sowohl islamistischen als auch rechtsextremistischen Phänomenen unter Schüler*innen. Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass eine Präventionsarbeit an Schulen auf folgenden Voraussetzungen basiert:

Verständigung über gemeinsame Ziele: Was soll erreicht, was verhindert werden?

Schulleitung, Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter*innen und -psycholog*innen agieren in bestimmten Rollen und haben konkrete Aufgaben. Dadurch unterscheiden sich auch die Ziele, die sie in ihrer Arbeit mit Schüler*innen verfolgen. Ein Beispiel: Die Schulleiterin hat ein besonderes Interesse an der Wahrung des Schulfriedens, der durch das Verhalten eines Schülers beeinträchtigt ist. Sie hat die Schule als Ganze im Blick. Die Klassenlehrerin sorgt sich vor allem um das Unterrichtsklima und den Lernerfolg der Mitschüler*innen, der durch das Verhalten des Schülers gefährdet ist. Sie betrachtet den Konflikt aus der Perspektive der Klasse. Aus beiden Perspektiven kann es sinnvoll erscheinen, den Schüler aus der Klasse oder sogar der Schule auszuschließen. Der Schulpsychologe sieht das anders: Er setzt seine Bemühungen gerade darauf, den Schüler in der Klasse zu halten, weil er dort noch soziale Bindungen und einen Rest von Stabilität erlebt. Ein Schulverweis würde den Schüler zusätzlich belasten und einen Rückzug in eine extremistische Ideologie begünstigen. Im Umgang mit möglichen Fällen einer Radikalisierung haben all diese Perspektiven ihre Berechtigung, sie können aber zu Zielkonflikten führen. Es ist daher wichtig, dass sich die Akteure ihrer unterschiedlichen Ziele bewusst sind und diese transparent abwägen.

Sensibilisierung für Hintergründe und Indikatoren

Extremistische Ideologien sind nicht immer auf den ersten Blick erkennbar. Das gilt gerade für islamistische Einstellungen und Verhaltensweisen, denn oft ist es nicht leicht, für Muslim*innen selbstverständliche Ausdrucksformen von Religiosität einzuordnen und zwischen völlig legitimen – wenn gleich vielleicht auch für andere ungewöhnlichen oder unverständlichen – Religionsbekundungen und problematischen Aussagen und Verhaltensweisen zu unterscheiden. Daher ist es wichtig, Lehrkräfte für die Vielfalt religiöser Selbstverständnisse und Praktiken zu sensibilisieren und ihnen Hintergrundinformationen zu geben, worin sich Islam und Islamismus unterscheiden. Das beinhaltet auch eine Sensibilisierung für

DIE SCHRITTE IM CLEARINGVERFAHREN

Das Projekt CleaR gliedert das Clearingverfahren in sieben Schritte, die für die Klärung und Bearbeitung erforderlich sind:

1. Vorrecherche

Sammlung von Informationen zum Fall; Einschätzung und Bewertung von Indikatoren

2. Clearingteam

Information an alle Akteur*innen; Einrichtung eines Clearingteams unter Berücksichtigung aller relevanten schulischen und eventuell außerschulischen Akteure

3. Vertiefte Recherche

Klärung von möglichen Risiko- und Schutzfaktoren unter Rückgriff auf Methoden der Sozialen Arbeit; Beginn der Beziehungsarbeit mit dem*r betroffenen Schüler*in sowie externen Akteuren, die als Bezugspersonen von Bedeutung sind

4. Clearingteam

Beschluss von Maßnahmen; Vorstellung der Ergebnisse der „vertieften Recherche“ durch eine pädagogische Fachkraft; gemeinsame Zielformulierung im Clearingteam sowie Festlegung von Maßnahmen

5. Durchführung der Maßnahmen

Abgestimmte Umsetzung der einzelnen Maßnahmen durch die jeweiligen Akteure; Fallsteuerung durch die pädagogische Fachkraft; gemeinsamer Auftritt gegenüber dem*r Schüler*in als „starke Allianz“

6. Clearingteam: Evaluation der Maßnahmen

Festgelegte Zeitpunkte zur gemeinsamen Evaluation der bisher durchgeföhrten Maßnahmen; eventuell Anpassung und Ergänzung der Maßnahmen

7. Weiterführung der Maßnahmen

Wiederholung der Schritte 5 und 6 bis zum Erreichen der vereinbarten Ziele

(Quelle: Aktion Gemeinwesen und Beratung e.V. 2019, S. 36–37)

mögliche Indikatoren, die auf eine Hinwendung zu islamistischen Szenen hinweisen können. Dies ist eine Voraussetzung, um frühzeitig reagieren zu können, aber zugleich ist einer Dramatisierung vorzubeugen.

Klare Strukturen und Verfahren

Die Kultusministerien und Schulverwaltungen machen für den Umgang mit Konflikten und Krisen klare Vorgaben. Es ist wichtig, dass diese Regelungen allen bekannt sind und Zuständigkeiten – zum Beispiel welches Verhalten gegenüber der Schulleitung gemeldet werden muss – geklärt sind. Das beinhaltet auch die Möglichkeit, sich im Kollegium auszutauschen und alle relevanten Akteure einzubinden. Dabei geht es nicht nur um schulinterne Absprachen, sondern auch um die Einbindung der Schulaufsicht und externer Einrichtungen wie Beratungsstellen, Jugendamt oder Bildungsträger und Vereine. Auch für die Zusammenarbeit mit den Eltern des*r betroffenen Schüler*in ist es wichtig, dass hierfür klare Absprachen getroffen werden.

Monitoring und Reflexion

Radikalisierungen beschreiben einen Prozess, ebenso dynamisch gestaltet sich die Präventionsarbeit. Sie erfordert die Bereitschaft und die Möglichkeit, im Austausch mit anderen Entwicklungen zu beobachten und auf Veränderungen (im Verhalten des*r jeweiligen Schüler*in, in den Rahmenbedingungen etc.) zu reagieren. Dies schließt auch die Reflexion des eigenen Handelns und eine kontinuierliche Überprüfung von Annahmen und Erwartungen mit ein.



FRAGEN UND FALLSTRICKE

Worin liegen die Vorteile eines phänomenübergreifenden Ansatzes?

Rechtsextremismus und Islamismus beeinflussen sich wechselseitig und spiegeln eine wachsende gesellschaftliche Polarisierung. Dies äußert sich beispielsweise in der Verhärtung von Wir-und-Ihr-Diskursen („wir Deutsche“ vs. „die Muslime“), die für beide Ideologien charakteristisch sind. Auch in den Rollenvorstellungen in Bezug auf Männlichkeit und Weiblichkeit gibt es deutliche Parallelen. Hinzu kommen sogenannte Brückennarrative wie Antisemitismus, Antifeminismus oder Verschwörungsmythen, die nicht nur in extremistischen Ideologien anzutreffen sind, sondern auch in der Mitte der Gesellschaft wirken. Ein phänomenübergreifender Ansatz nimmt die dahinterliegenden Bedürfnisse und Motive in den Blick, die sich in vielen Fällen ähneln. Oft handelt es sich um sehr ähnliche Bewältigungsstrategien in persönlichen oder gesellschaftlichen Krisen, die beispielsweise mit allgemeinen Methoden der Sozialen Arbeit thematisiert werden können.

Auch für die Fallbearbeitung selbst lässt sich auf bestehende Verfahren für das Krisenmanagement in Schulen zurückgreifen. In vielen Bundesländern gibt es Notfallpläne, in denen grundsätzliche Regelungen für den Umgang mit Störungen und Gefährdungen getroffen werden.

Wo finde ich Fortbildungsangebote zur Präventionsarbeit an Schulen?

Die Landesdemokratiezentren sind gute Anlaufstellen für Fort- und Weiterbildungsangebote vor Ort zu den Themen Islamismus und Rechtsextremismus. Auch die Lehrerinstitute in den einzelnen Bundesländern bieten zu diesen Themenfeldern Fortbildungen.

Wichtige Anlaufstellen sind auch das Kompetenznetzwerk „Islamistischer Extremismus“/KN:IX (www.kn-ix.de) und das Kompetenznetzwerk Rechtsextremismusprävention (www.kompetenznetzwerk-rechtsextremismuspraevention.de), die entsprechende Angebote anbieten oder vermitteln.

Das Projekt CleaR bietet bundesweit mehrtägige Fortbildungen für einzelne Lehrkräfte und Kollegien (www.clearingschule.de).

An welche Stellen kann ich mich wenden, wenn ich konkrete Unterstützung im Umgang mit einem radikalierten oder radikalisierungsgefährdeten Jugendlichen benötige?

Die Beratungsstelle Radikalisierung des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) ist eine erste Anlaufstelle für Angehörige und Fachkräfte, die mit radikalisierungsgefährdeten Jugendlichen oder Erwachsenen konfrontiert sind. Die Beratungsstelle vermittelt bundesweit direkte Kontakte zu zivilgesellschaftlichen Beratungsangeboten vor Ort. Die Beratungsstelle unterstützt Fachkräfte auch bei einer Einschätzung, ob die Polizei hinzugezogen werden sollte (www.beratungsstelle-radikalisierung.de).



LITERATUR

Aktion Gemeinwesen und Beratung e. V. (2019), CleaR – Clearingverfahren gegen Radikalisierung. Praktische Handreichung zur Radikalisierungsprävention im schulischen Kontext, Düsseldorf.

Edler, Kurt (2016), Umgang mit Radikalisierungstendenzen in Schulen – Rechtliche und pädagogische Hinweise für die Praxis, www.ufuq.de, 10. Januar 2016.

Hessisches Kultusministerium (2019), Grundrechtsklarheit, Wertevermittlung, Demokratieerziehung. Eine Handreichung für hessische Lehrkräfte, Wiesbaden.

Kultusministerium Niedersachsen (2016), Sicherheits- und Gewaltpräventionsmaßnahmen in Schulen in Zusammenarbeit mit Polizei und Staatsanwaltschaft, Rd.Erl. des MK, des MI und des MJ vom 1.6.2016 – 25.5-81411.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2018), Religion, Islamismus, Salafismus in Schulen. FAQs und Handlungsleitlinien für Schulleitungen und Lehrkräfte im Umgang mit besonderen Verhaltensweisen in diesem Kontext, Kiel.

Nordbruch, Götz (2021), „Konfrontative Religionsausübung“ als Synonym für Islamismus?, www.ufuq.de, 8. April 2021.



Kommunikation mit der Schulöffentlichkeit: „Wir sind dran und haben einen Plan!“

Ines Dohrs ist Sozialarbeiterin und arbeitet in der Prävention von religiös begründeter Radikalisierung bei IFAK e.V. in Bochum. Sie unterstützt Schulen auch in der Kommunikation mit der Schulöffentlichkeit im Fall von möglichen Radikalisierungen.

Schulen stehen im Falle einer möglichen Radikalisierung eines*r Schüler*in vor der Schwierigkeit, auch auf Fragen und Ängste von Schüler*innen und Eltern reagieren zu müssen. Was empfehlen Sie den Schulen?

Wichtig ist es natürlich immer, genau hinzuschauen und sich erstmal im kleineren Rahmen ein Bild von der Situation zu machen. In vielen Fällen sind radikale Äußerungen Symptome für tieferliegende Probleme. Für diese Analyse ist ein Austausch mit den Kolleg*innen, die direkt betroffen sind, der Schulsozialarbeit und der Schulleitung wichtig. Tatsächlich ist es aber oft so, dass auch unter den Schüler*innen und eventuell auch unter den Eltern schon über den „Fall“ gesprochen wird. Sie machen sich Sorgen – und wollen Antworten. Eine solche Situation kann schnell eskalieren, daher ist es wichtig, den Schutzauftrag der Schule ernst zu nehmen und den oder die betroffene Schüler*in auch vor Stigmatisierungen und Anfeindungen zu schützen. Wir hatten beispielsweise Anfragen von Kindergärten, die von Kindern von Rückkehrer*innen aus Syrien besucht wurden, dies führte zu großen Unsicherheiten im Team. In der Beratung stellte sich dann jedoch heraus, dass die Kinder in den Einrichtungen ganz unauffällig waren und es keine konkreten Konflikte gab. Eine solche Klärung ist notwendig, um die Kolleg*innen zu sensibilisieren, aber auch um Überreaktionen und Stigmatisierungen zu verhindern.

Ist es denn sinnvoll, solche Fälle auch mit den Schüler*innen anzusprechen?

Als Lehrer*in kann es sinnvoll sein, die Situation in der Klasse anzusprechen, aber auch dabei sollte man eine Stigmatisierung des betroffenen Schülers vermeiden. Es kann hilfreich sein, den Fall auf einer allgemeineren Ebene zu besprechen, also zum Beispiel allgemein über Feindbilder, Abwertungen oder Gewalt und deren Hintergründe zu reden. Oder darüber, wie man damit umgehen kann, wenn einem Feindbilder oder Gewalt im persönlichen Umfeld begegnen, und wie man die betreffende Person vielleicht auch unterstützen kann, ihr eigenes Verhalten zu reflektieren. Aber natürlich wissen die Schüler*innen dabei ganz genau, um was und wen es eigentlich geht – und das kann auch zu Solidarisierungen führen, also zu einer Solidarisierung gegen die Lehrkraft und „das System“. Man sollte daher auch überlegen, Beratungsstellen wie zum Beispiel die Wegweiser-Stellen in NRW in die Vorbereitung oder auch zur Moderation eines solchen Gesprächs hinzuzuziehen. Dann wäre es transparent, und es wäre auch klar, in welcher Rolle man spricht und um was es geht.

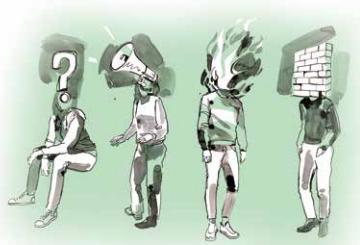
Und wie sieht es mit Elternabenden aus?

Der Umgang mit den Eltern ist noch schwieriger, denn die Grenzen dessen, was man öffentlich ansprechen kann, sind sehr eng. Gleichzeitig kochen die Emotionen in der Elternschaft schnell hoch, wenn sie von entsprechenden Konflikten hören. Es geht daher zum einen darum, die Sorgen und auch Ängste ernst zu nehmen, auf der anderen Seite aber auch darum, den Schüler und dessen Familie zu schützen. Auch hier sollten Fachkräfte auf einer allgemeinen Ebene bleiben und deutlich machen, dass die Schule die Situation ernst nimmt und sich beispielsweise auch externe Unterstützung eingeholt hat. Das wirkt auf Eltern beruhigend, weil sie merken, dass sich die Schule kümmert und das Problem nicht unter den Teppich kehrt.

Dabei sollte die Botschaft lauten: „Wir sind da dran, haben einen Plan und klären das.“ Das war zum Beispiel auch in dem Fall der Kita so, wo sich unter den Eltern herumgesprochen hatte, dass der Vater eines der Kinder aus Syrien zurückgekehrt war. Hier war es wichtig, deutlich zu machen, dass die Kita das ernst nimmt und an einer Klärung arbeitet – die Eltern aber gleichzeitig auch zu beruhigen, weil es eben keine konkreten Konflikte gab.

Letztlich muss man sich als Pädagog*in oder als Lehrer*in klar machen, dass das alles eigentlich nicht neu ist, denn Schulen stehen ja auch in anderen Zusammenhängen vor der Frage, wie sie was gegenüber der Elternschaft kommunizieren. An die Regeln, die dabei gelten, kann man auch im Falle möglicher Radikalisierungen anknüpfen.

Vorstellung der beteiligten Institutionen und Akteure



Infodienst Radikalisierungsprävention – Herausforderung Islamismus

Wie kann man islamistische Radikalisierung erkennen? Wie kann man junge Menschen stärken, die möglicherweise radikalisierungsgefährdet sind? Wie kann der Ausstieg aus radikalen Gruppen gelingen?

Der Infodienst Radikalisierungsprävention – Herausforderung Islamismus ist ein Onlineportal der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb. Der Infodienst bietet zu diesen Fragestellungen Hintergrundwissen, pädagogische Materialien, Veranstaltungshinweise und eine Übersicht mit Beratungsangeboten – unter anderem für Schule, außerschulische Bildung, Sozialarbeit, Beratungsstellen oder Behörden.

Für die pädagogische Praxis hat der Infodienst Fachbeiträge, Unterrichtsmaterialien, pädagogische Handreichungen sowie Linklisten zu Multimedia- und Beratungsangeboten zusammengestellt: www.bpb.de/312571.

Die Infodienst-Handreichung „Schule und religiös begründeter Extremismus“ gibt erste Antworten auf häufige Fragen und vermittelt einen Überblick über Publikationen und Materialien für die Schulpraxis. Sie ist kostenfrei als Print- oder PDF-Publikation erhältlich: www.bpb.de/286306.

Die Infodienst-Handreichung „Terroranschläge, Schweigeminuten & religionskritische Karikaturen“ versammelt Hintergrundinfos und Tipps für Lehrkräfte zum Umgang mit diesen Themen. Sie steht als PDF kostenfrei zum Download bereit: www.bpb.de/327107.

www.bpb.de/infodienst

ufuq.de



ufuq.de

ufuq.de ist ein anerkannter Träger der freien Jugendhilfe und arbeitet bundesweit an der Schnittstelle von pädagogischer Praxis und Wissenschaft im Themenfeld Islam, antimuslimischer Rassismus und Islamismus. Der Verein entwickelt Ansätze zum pädagogischen Umgang mit gesellschaftlicher Diversität sowie zur Prävention von Polarisierungen in der Migrationsgesellschaft.

Ein Schwerpunkt in der Arbeit mit Jugendlichen liegt auf der Förderung von Kompetenzen im Umgang mit Fragen zu Religion, Identität und Zugehörigkeit und der Prävention von islamistischem Extremismus. Mit Beratungen und Fortbildungen wendet sich der Verein an Multiplikator*innen in Schule, Jugendarbeit und kommunalen Verwaltungen und entwickelt Arbeitshilfen und Lernmaterialien für Unterricht und Bildungsarbeit on- und offline.

Der Verein ist Teil des Kompetenznetzwerkes Islamistischer Extremismus (KN:IX), beteiligt sich an Forschungsprojekten und fördert den Wissenschafts-Praxis-Transfer im Themenfeld.

www.ufuq.de

www.kn-ix.de



Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut

Das GEI betreibt anwendungsorientierte, kulturwissenschaftlich-historisch ausgerichtete Forschung zu Produktion, Inhalten und Aneignung von schulischen Bildungsmedien in ihren soziokulturellen, politischen, ökonomischen und historischen Kontexten. Im Zentrum der Institutsarbeit steht die weltweit umfangreichste internationale Schulbuchsammlung der Fächer Geschichte, Sozialkunde/Politik, Geografie und Werteerziehung/Religion in der Forschungsbibliothek des GEI.

Im Verbundprojekt „Radikaler Islam – radikaler Anti-Islam“ (RIRA) nimmt das GEI eine Bestandsaufnahme von Repräsentationen des Islams in deutschen Schulbüchern vor. Die Ergebnisse fließen in die Entwicklung pädagogischer Konzepte und Unterrichtsmaterialien ein.

www.gei.de



Zwischentöne – Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer

Die Lehr- und Lernmittelplattform des Leibniz-Instituts für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut bietet Anregungen für die Auseinandersetzung mit Herausforderungen der pluralen Gesellschaft. Die Unterrichtskonzepte für die Fächer Politik, Geschichte, Geographie und Ethik/Religion der Sekundarstufen I und II widmen sich Fragen, die in Schulbüchern zu kurz kommen. Dabei geht es neben der Aufbereitung zusätzlicher Informationen und "neuer" Themen darum, das Einnehmen "neuer" Perspektiven zu ermöglichen.

www.zwischentoene.info

Vorstellung der beteiligten Institutionen und Akteure



**Museum für
Islamische Kunst**
Staatliche Museen zu Berlin

**Museum für Islamische Kunst –
Staatliche Museen zu Berlin**

Das Museum für Islamische Kunst im Pergamonmuseum eröffnet Besuchenden aus aller Welt Zugänge zur Kunst- und Kulturgeschichte islamisch geprägter Regionen. Es ist das älteste Museum für Islamische Kunst außerhalb islamisch geprägter Länder. Als öffentliche Kultureinrichtung sieht sich das Museum für Islamische Kunst in einer gesellschaftlichen Verantwortung und fördert durch seine Projektarbeit offene Identitäts- und Gesellschaftsbilder und die transkulturelle Bildung verschiedener Zielgruppen.

Das Museum für Islamische Kunst hat seit November 2018 im Rahmen der Outreach-Initiative „Gemeinsame Vergangenheit – Gemeinsame Zukunft II“ transkulturelle Bildungsmaterialien und Vermittlungsformate für den schulischen und außerschulischen Bereich entwickelt und Kooperationen mit Bildungsmedienverlagen und Schulbuchredakteur*innen aufgebaut.

Die Beteiligung des Museums für Islamische Kunst an der Webtalk-Reihe zum Umgang mit islamistischen und rassistischen Gewalttaten im pädagogischen Raum fand innerhalb des Projekts „Gemeinsame Vergangenheit – Gemeinsame Zukunft II“ statt. Das Projekt wird von der Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien gefördert.

www.smb.museum/museen-einrichtungen/museum-fuer-islamische-kunst/home

www.smb.museum/museen-einrichtungen/museum-fuer-islamische-kunst/sammeln-forschen/forschung-kooperation/gemeinsame-vergangenheit-gemeinsame-zukunft-ii



bildungsstätte
anne frank

Bildungsstätte Anne Frank – Zentrum für politische Bildung und Beratung Hessen

Als Zentrum für politische Bildung und Beratung Hessen entwickelt die Bildungsstätte Anne Frank in Frankfurt/Main innovative Konzepte und Methoden, um Jugendliche und Erwachsene gegen Antisemitismus, Rassismus und verschiedene Formen von Diskriminierung zu sensibilisieren – und für die aktive Teilhabe an einer offenen und demokratischen Gesellschaft zu stärken. In unserer politischen Bildungsarbeit greifen wir aktuelle Debatten und Konflikte in der Migrationsgesellschaft auf. Mit unseren innovativen Bildungsangeboten wie dem interaktiven Lernlabor „Anne Frank. Morgen mehr“ oder der digitalen App „Hidden Codes“ zur Radikalisierungsprävention erreichen wir junge Menschen direkt bei den Themen und Fragen ihrer Lebens- und Alltagswelt.

Als Teil des Kompetenznetzwerk Antisemitismus (Kompas) gehört die Bildungsstätte Anne Frank zu den fünf bundesweit tätigen Organisationen mit langjähriger Erfahrung in der Antisemitismusprävention, der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit und der Beratung von Betroffenen sowie der Dokumentation und Analyse antisemitischer Vorfälle.

Zwei hessische Beratungsstellen sind in der Bildungsstätte Anne Frank angesiedelt: response unterstützt Betroffene von rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt, das ADiBe-Netzwerk berät Menschen, die Diskriminierung erfahren haben.

Die Bildungsstätte Anne Frank fördert den Austausch zwischen Wissenschaft und Bildungspraxis, vernetzt verschiedene Gruppen und Communitys vor Ort und bringt sie miteinander ins Gespräch – im Rahmen von Konferenzen und Fachtagen, wechselnden Sonderausstellungen, öffentlichen Informations- und Diskussionsveranstaltungen sowie in den Sozialen Netzwerken.

www.bs-anne-frank.de

Impressum

Herausgeber

ufuq.de – Jugendkulturen,
Islam & politische Bildung
Dudenstraße 6, 10965 Berlin
Info@ufuq.de
www.ufuq.de

Die Publikation erscheint als Beitrag von ufuq.de im Rahmen des Kompetenznetzwerkes „Islamistischer Extremismus“ / KN:IX.“



Die Mitarbeit des Leibniz-Instituts für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut an der Webtalk-Reihe und der Broschüre erfolgte im Rahmen des Verbundprojektes „Radikaler Islam – radikaler Anti-Islam“ (RIRA). Das Projekt RIRA wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.



Die Beteiligung des Museums für Islamische Kunst zu Berlin an der Webtalk-Reihe und der Broschüre erfolgte im Rahmen des Projektes „Gemeinsame Vergangenheit – Gemeinsame Zukunft II“. Das Projekt wird von der Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien gefördert.

Redaktionsteam

Maral Jekta (ufuq.de), Miriam Kurz (Museum für Islamische Kunst – Staatliche Museen zu Berlin), Dr. Götz Nordbruch (ufuq.de), Katharina Reinhold (Redaktionsbüro Kauer, Köln und Redaktion Infodienst, Radikalisierungsprävention der Bundeszentrale für politische Bildung), Dr. Christian Saßmannshausen (Bundeszentrale für politische Bildung), Radwa Shalaby (Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut), Prof. Dr. Riem Spielhaus (Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut)

Bildnachweise

Titelseite: IMAGO / snapshot / K. M. Krause
S. 7: picture alliance / dpa / Andreas Arnold
S. 9: Soufeina Hamed / zwischentoene.info / GEI
S. 11: picture alliance / Maurizio Gambarini/dpa / Maurizio Gambarini
S. 12: Kays Khalil / ufuq.de
S. 13: Soufeina Hamed / zwischentoene.info / GEI
S. 15: Vasil Dimitrov – iStock
S. 16: ARD / Youtube
S. 21: Stíður Már Karlsson / Heimsmyndir – iStock
S. 24 (oben): Europarat
S. 24 (unten): Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule
S. 25: bpb
S. 25: Kays Khalil / ufuq.de
S. 27: Shomiz – iStock
S. 28: Piers Secunda (2016): ISIS Bullet Hole Painting (Double Panel).
CC-Lizenz: BY-NC-SA
S. 30: Power of Art House (2017): Ausschnitt aus der Ausstellung Living Aleppo. CC-Lizenz: BY-NC-SA, <https://livingaleppo.com/gallery>
S. 33: Photo by Siora Photography on Unsplash
S. 34: Museum für Islamische Kunst der Staatlichen Museen zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz / Johannes Kramer (Abb. 1, 2, 3, 4), Christian Krug (Abb. 5)
S. 35: Museum für Islamische Kunst der Staatlichen Museen zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz / Johannes Kramer (Abb. 6, 7), Georg Niedermeiser (Abb. 9), unbekannt (Abb. 10); Stefan Weber (Abb. 8)
S. 38: picture alliance / dpa / Sebastian Gollnow

S. 41: Soufeina Hamed / zwischentoene.info / GEI

S. 42: Valerie Schmidt

S. 44: Claudia Plamp

S. 45: Roland Geisheimer

S. 46: Julius Matuschik

S. 51: Photo by Sam Balye on Unsplash

S. 59 (oben): Beltz

S. 59 (unten): ufuq.de

S. 60: picture alliance / ZUMAPRESS.com / Sachelle Babbar

S. 66: Photo by Enzo Boulard on Unsplash

S. 68: Kays Khalil / ufuq.de

S. 72: alvarez – iStock

Gestaltung

agnes stein berlin

www.agnes-stein.de

Druck

PIEREG Druckcenter Berlin GmbH

www.piereg.de

Copyright 2021, CC-Lizenz: BY-NC-ND 3.0

ISBN: 978-3-9824185-0-6

Redaktioneller Stand

Dezember 2021

Gefördert vom



im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **Leben!**



Gefördert im Rahmen des Landesprogramms



Gefördert
durch die

bpb:
Bundeszentrale für
politische Bildung

Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des BMFSFJ, des BAFzA oder der bpdb dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autorinnen und Autoren die Verantwortung.

ufuq.de

Jugendkulturen, Islam
& politische Bildung

Tel. 030/98 34 10 51

info@ufuq.de

www.twitter.com/ufuq_de

www.facebook.com/ufuq.de