

Reflexionen, Thesen und Konzepte
zu politischer Bildung im Kontext von
Demokratie, Islam, Rassismus und
Islamismus – ein Projekthandbuch

ZusammenDenken.



VORWORT

KIgA e.V. leistet Pionierarbeit in der pädagogischen Bearbeitung aktueller Herausforderungen in unserer Gesellschaft. Bekannt, anerkannt und vielfach honoriert ist ihr Engagement vor allem im Bereich der Antisemitismusprävention – auf wissenschaftlicher Ebene profiliert und auf hohem Niveau, auf gesellschaftlicher Ebene reflektiert, diskurskompetent und sensibel. Sensibel vor allem auch im politisch-öffentlichen Bereich, wo immer wieder der schwierige Balanceakt zu meistern ist, populistischen Thematisierungen von Antisemitismus entgegenzuwirken, ohne das Problem zu verharmlosen.

Angesichts des erschreckenden Anstiegs antimuslimischer Vorurteile in der Gesellschaft ist diese Sensibilität richtig und wichtig. Im Grund ist sie eine Grundvoraussetzung für die Arbeit.

In der Arbeit mit Jugendlichen geht KIgA anerkennend auf die Schüler/-innen zu und bietet gleichzeitig eine ernste und offene Auseinandersetzung zu umstrittenen Themen an, durch die die Teilnehmenden dabei unterstützt werden, ihre Perspektiven zu erweitern.

Das Projekt, dessen Abschlusspublikation Sie in Händen halten, war auch für KIgA pädagogisches Neuland. Diesmal stand nicht das Thema Antisemitismus im Fokus, sondern die Frage nach Wegen und Formen einer kritischen Auseinandersetzung mit Islam, Demokratie, antimuslimischem Rassismus und Islamismus. Unter dem breiten (und auch umstrittenen) Begriff der Islamismusprävention entwickelte das Projekt neue Ansätze und Methoden für die politische Bildungsarbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen innerhalb und außerhalb der Schule.

Als Berater habe ich, gemeinsam mit dem Kollegen Ufuk Topkara, das Projekt kontinuierlich begleitet und mich mit dem Projektteam hinsichtlich der Entwicklung, Umsetzung und Auswertung der Konzepte ausgetauscht. Für mich als angehenden Lehrer waren die intensiven Einblicke in die Arbeitsprozesse sehr spannend und lehrreich. Für das Projekt wiederum waren unsere bekennend muslimischen Perspektiven fruchtbar.

Insbesondere möchte ich an dieser Stelle kurz auf die einjährige Seminarreihe in der Hector-Peterson-Oberschule in Berlin-Kreuzberg eingehen. Die Arbeit dort war herausfordernd: Zum einen erfordert die Bildungsarbeit mit sehr lebhaften Kreuzberger Jugendlichen durchaus Erfahrung und Ausdauer; zum anderen sind für die pädagogische Vermittlung komplexer Themen wie Migrationsgesellschaft, Muslime/-innen in Deutschland, antimuslimischer Rassismus, religiös begründeter Extremismus, Geschlechtergerechtigkeit und Medien umfangreiche Expertisen notwendig. Hinzu kommt der logistische Aufwand in Anbetracht der Einbeziehung zahlreicher unterschiedlicher außerschulischer Lernorte (Seminarfahrt in die Jugendbildungsstätte, Jüdisches Museum Berlin, Projektbesuche bei MaDonna und Hereos) und der Begegnung mit verschiedensten Personen (Gürkan Buyurucu, Emel Zeynelabidin, KIgA-Peers, Jugendliche des JUMA-Projektes).

Das Projekt bot allen Beteiligten – und insbesondere den teilnehmenden Jugendlichen – einen einzigartigen multiperspektivischen Blick auf unsere äußerst vielfältige Gesellschaft. Die didaktisch gut durchdachten und klar strukturierten Inhalte sind dabei ebenso positiv hervorzuheben wie die methodische Vielfalt, mit der die Jugendlichen dabei unterstützt werden konnten, ihre kommunikativen Fähigkeiten zu erweitern. So konnten auch schwierige Themen kontrovers diskutiert werden. Der pädagogische Ansatz forderte die Empathiekapazitäten der Jugendlichen heraus und bewegte sie zu einem Perspektivwechsel. Intensive Reflexionsphasen gaben ausreichend Raum und Zeit, eigene Haltungen zu hinterfragen, Kritik zu üben, aber auch andere Meinungen nachzuvollziehen und auszuhalten.

Ich wünsche mir, dass die herausragenden Stärken der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit, die die KIgA mit Jugendlichen mit sogenanntem migrantischen Kontext und gleichzeitiger bildungs- und sozioökonomisch benachteiligter Sozialisation leistet und die auch in der hier vorliegenden Publikation sichtbar werden, weiterhin auf viele offene Ohren und Augen stoßen.

Derviş Hızarcı, *Türkische Gemeinde zu Berlin*



INHALTSVERZEICHNIS

6	Einleitung
10	Muslimische Identitätskonzepte und der Wandel im Integrations- und Migrationsdiskurs <i>Dr. Riem Spielhaus</i>
22	Identität und Zugehörigkeit – Jenseits von Eindeutigkeiten <i>Dr. Götz Nordbruch</i>
32	ZusammenDenken. Elf Thesen zur Islamismusprävention an Schulen <i>Aycan Demirel und Mirko Niehoff</i>
42	Selbstbewusstsein stärken, Reflexionsfähigkeit fördern – Eine schulische Seminarreihe zur Islamismusprävention für die Sekundarstufe I <i>Yasmin Kassar und Patricia Piberger</i>
76	Versprechen gegen Versprechen – Islamismusprävention durch die politische Bildung in der Demokratie. Ein Bildungskonzept für die Sekundarstufe II <i>Mirko Niehoff</i>
96	„Es ist ganz schön schwer, Deutscher zu sein.“ <i>Interview: Alke Wierth</i>
110	„ZusammenDenken beschreibt die Richtung, in die wir weitergehen wollen.“ – Ein Podiumsgespräch
128	Die Peer-Educators stellen sich vor
138	Impressum

EINLEITUNG

„Das Christentum gehört zweifelsfrei zu Deutschland. Das Judentum gehört zweifelsfrei zu Deutschland. Das ist unsere christlich-jüdische Geschichte. Aber der Islam gehört inzwischen auch zu Deutschland.“

Dieser Satz, formuliert vom ehemaligen Bundespräsidenten Christian Wulff in seiner Rede zum Tag der Deutschen Einheit am 3. Oktober 2010, löste bei den in Deutschland lebenden Muslimen/-innen vielfach Freude, Stolz und tiefe Zufriedenheit aus. Endlich hatte ein deutsches Staatsoberhaupt ihrem Wunsch nach Zugehörigkeit, Anerkennung und Akzeptanz öffentlich entsprochen.

Allerdings kam gleichzeitig ein massiver Gegenwind auf – vor allem aus der Mitte der Gesellschaft. Der Streit um die Äußerung Wulffs verdeutlichte, dass eine gleichberechtigte Anerkennung des Islam für weite Teile der Gesellschaft leider noch keine Selbstverständlichkeit ist. Mehr noch: Antimuslimische Ressentiments sind in der Mehrheitsgesellschaft weiterhin erschreckend häufig präsent.

Warum Islamismusprävention?

Diese Frage scheint nicht unberechtigt: Ist doch einerseits antimuslimischer Rassismus ein ebenso wichtiges – wenn hinsichtlich der Quantität nicht gar relevanteres – Problem in Deutschland. Und wird doch andererseits die öffentliche Wahrnehmung stark durch alarmistische und populistische Thematisierungen des Islamismus geprägt. Diese Form des Sprechens über radikal islamistische Gruppierungen wie beispielsweise den „radikalen Salafismus“ lässt in den Köpfen vieler Menschen Bilder entstehen – etwa solche von sich vermeintlich stetig radikalisierenden muslimischen Jugendlichen. Es sind dies Bilder, die wirkmächtig sind

und antimuslimische Ressentiments verstärken können, obgleich sie einer wissenschaftlichen Betrachtung nicht standhalten. Der bisherige Forschungsstand zum Thema rechtfertigt die starke mediale und öffentliche Präsenz des Phänomens Islamismus nicht. Vielmehr handelt es sich, so entsprechende Studien, bei islamistischen Gruppierungen um radikale Randgruppen, die mit Blick auf die Breite und Vielfalt muslimischen Lebens in Deutschland quantitativ zu vernachlässigen sind. Das entspricht auch unseren Beobachtungen aus der Projektarbeit der letzten Jahre. Also: Ist der Islamismus kein Thema für die politische Bildung?

Doch. Er ist sehr wohl ein Thema – und auch ein wichtiges. Weil bestimmte Topoi, Diskurse und Deutungen, die dem radikalen Islamismus entstammen, über die Gruppe der radikalen Islamisten/-innen hinaus wirken und reproduziert werden, und zwar unter Jugendlichen, die mit der islamistischen Szene nichts am Hut haben und eigentlich auch nichts am Hut haben wollen. Ein Grund dafür – und hier schließt sich der Kreis – ist die leider immer noch weitverbreitete Nichtanerkennung muslimischer und/oder migrantischer Menschen, Perspektiven und Erfahrungen in Deutschland. Musliminnen und Muslime, ob nun sich selbst als solche beschreibende oder von außen als solche markierte, erleben immer wieder Diskriminierung und eine Nichtanerkennung dieser Erfahrungen – auch in der Institution Schule.

Diese gesellschaftliche Realität bietet einen fruchtbaren Nährboden für gesellschaftliche Desintegrationsprozesse, die vor allem extrem nationalistische und islamistische Kreise für sich zu nutzen versuchen. Und zwar, indem sie genau an dieser

Gefühlslage ansetzen und eine (vermeintliche) Erklärung für diese Realitäten bieten, die es den Betroffenen erlaubt, sich selbst aufzuwerten und so der Erfahrung von Abwertung etwas entgegenzusetzen: Eine angebliche Unvereinbarkeit zwischen der „christlich-jüdischen“, westlichen Welt und dem Islam wird eben nicht nur von Islamfeinden/-innen und Rassisten/-innen propagiert, sondern auch von Teilen des islamistischen Spektrums. Es wird ein Gesellschaftsbild konstruiert, das gesellschaftliche Prozesse und Dynamiken maßgeblich durch die Existenz und das Zusammenprallen sich angeblich grundsätzlich feindlich gegenüberstehender Religionsgruppen erklärt. Die Gruppen werden als nach innen homogen und die eigene Gruppe zuvorderst als Opfer „der anderen“ imaginiert. Solch eindeutige Orientierungs- und Identitätsangebote wie auch die damit verbundenen simplifizierenden Weltbilder und -erklärungen können islamistische Propaganda für Jugendliche und junge Erwachsene attraktiv werden lassen. Denn viele Jugendliche und junge Erwachsene sehnen sich nach Gemeinschaft und Anerkennung, nach Orientierung und Werten.

Anerkennung und Wertschätzung

An diesem Punkt haben wir mit unserem dreijährigen Projekt „Präventive Bildungsprozesse zum Islamismus in der Schule gestalten / Islam und Islamismus im Kontext von Rassismus und Migration (IKRAM)“ angesetzt: an der Aushandlung von Fragen zu Identität und Zugehörigkeit, Anerkennung und Partizipation. Den Forderungen vieler muslimisch sozialisierter Jugendlicher nach Anerkennung sowohl ihrer Religion als auch ihrer Erfahrungen von rassistischer Ausgrenzung Rechnung zu tragen war eine zentrale Säule unseres Projektes.

In diesem Sinne galt es, sich mit den eigenen und der Vielfalt anderer Vorstellungen in Bezug auf das gesellschaftliche Zusammenleben auseinanderzusetzen. Eine offene und wertschätzende Beschäftigung mit den Herausforderungen und Problemen, mit normativen Werten und den Potenzialen einer pluralistischen Demokratie sollte alle Beteiligten, aber vor allem die Jugendlichen und jungen Erwachsenen dabei unterstützen, über ihren Platz in der deutschen Migrationsgesellschaft nachzudenken und sich mit den Denk- und Deutungsmustern der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit, zu denen auch ein guter Teil der islamistischen Deutungsmuster zu zählen ist, kritisch auseinanderzusetzen. Da Interventionen im Sinne einer Islamismusprävention eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe und daher auch gemeinsame Strategien brauchen, haben wir großen Wert auf die Einbeziehung unterschiedlicher lebensweltlicher und/oder sozialräumlicher Akteure/-innen in die Bildungsprozesse gelegt. Darüber hinaus hat der Aspekt der Peer-Education eine wichtige Rolle eingenommen.

Die Erfahrungen, die wir im Rahmen dieses Projektes gemacht haben wie auch die Erkenntnisse, die wir daraus gezogen haben, sind Inhalt dieser Publikation. Wir möchten Sie herzlich zur Lektüre einladen und freuen uns über Anmerkungen, Lob, Kritik und weitere Inspirationen.

Aycan Demirel, Yasmin Kassar und Mirko Niehoff

Ohne die Unterstützung auf den unterschiedlichsten Ebenen durch viele verschiedene Personen und Institutionen wäre unser Projekt nicht möglich gewesen. Deshalb möchten wir an dieser Stelle unseren herzlichen Dank aussprechen:

unseren Peer-Educators: **Inan, Hasan-Ali, Jenny, Samira, Merve, Nurdan, Kübra**

unseren Partnern/-innen bei **JUMA**, insbesondere **Derviş Hızarcı, Faiz, Houda, Manar**

unseren Partnerschulen: der **Hector-Peterson-Sekundarschule (besonders Frau Zorba und Herrn Hoffmann)** und der **Carl-von-Ossietzky-Oberschule (besonders Frau Dickheuer)**

unserer freien Mitarbeiterin **Patricia Piberger**

unseren Referenten/-innen: **Emel Zeynelabidin, Gürkan Buyurucu, Sevil Yildirim, Rana Göroğlu, Ferda Ataman, Gönül Kaya, Esra Küçük**

unseren Förderern: dem **Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)** für die Förderung im Rahmen des **Bundesprogramms „Initiative Demokratie stärken“** und dem **Bundesministerium des Innern (BMI)** für die Förderung im Rahmen der Deutschen Islamkonferenz.





DAS PROJEKT AUF EINEN BLICK

Das dreijährige Projekt „Präventive Bildungsprozesse zum Islamismus in der Schule gestalten / Islam und Islamismus im Kontext von Rassismus und Migration (IKRAM)“ bestand aus verschiedenen Bausteinen. Auf der Grundlage ausführlicher Interviews mit Experten/-innen und Schülern/-innen erarbeiteten wir in einem ersten großen Projektschritt eine ausführliche Sach- und Situationsanalyse zum Thema Islamismus. Die Interviews mit Experten/-innen dienten vorrangig der Identifikation relevanter und für die Einbeziehung in den pädagogischen Prozess gegen Islamismus geeigneter Akteure/-innen. Bei den Schüler/-inneninterviews lag der Fokus auf der Ermittlung von Lernvoraussetzungen für die Konzeption einer erfolgreichen pädagogischen Strategie. Die zweite Etappe und den umfangreichsten Schwerpunkt des Projektes bildete die Entwicklung und Durchführung pädagogischer Konzepte für die Sekundarstufen I und II an Oberschulen. Die abschließende dritte Projektphase umfasste die Dokumentation und Präsentation der Ergebnisse und Erfahrungen des Gesamtprojekts; dazu gehörten die Abschlusstagung „ZusammenDenken“ am 11. Oktober 2013 in Berlin und die Fertigstellung der hier vorliegenden Publikation.

Ein weiterer zentraler Projektbaustein war die außerschulische Workshopreihe „Islam und Gesellschaft in Deutschland“. Die Teilnehmer/-innen – acht sich selbst als muslimisch bezeichnende Jugendliche im Alter von 17 bis 23 Jahren, gleichzeitig geprägt von sehr unterschiedlichen Islamverständnissen – beschäftigten sich über den Zeitraum von anderthalb Jahren mit Fragen, Chancen und Herausforderungen rund um das Thema „Islam und Gesellschaft“. Zu den Details dieser Reihe liegt bereits eine Publikation vor: In der Broschüre „Bildung im Spannungsfeld von islamistischer Propaganda und Muslimfeindlichkeit – eine Workshopreihe mit Jugendlichen“ werden Ansatz, Ausrichtung, Aufbau und auch die Jugendlichen und jungen Erwachsenen selbst ausführlich präsentiert und dokumentiert. Die Broschüre kann kostenfrei über KIGa e.V. bezogen werden.



Muslimische Identitätskonzepte und der Wandel im Integrations- und Migrationsdiskurs

→ *Dr. Riem Spielhaus*

„Gestern noch Kümmeltürke – heute schon Top-terrorist. Was ist da passiert? Ein steiler sozialer Aufstieg, aber immer schön am Rand entlang.“ Fatih Çevikkollu

Seit über einem Jahrzehnt können wir eine zunehmende Thematisierung des Islam und der Muslime/-innen in Deutschland beobachten. Viele Themen, die mit dem Nationalverständnis, mit dem Selbstverständnis von Deutschen, Deutschland oder auch Europa zu tun haben, werden mittlerweile in der Terminologie von Integration, Migration und schließlich auch mit dem Islam in der Terminologie von Religion diskutiert und verhandelt. Politische Debatten, Lehrerschulungen, TV-Talkshows, wissenschaftliche Studien und natürlich auch die Bildungsarbeit in all ihren Formen befassen sich in regelmäßiger Wiederkehr mit diesem Thema. Gleichzeitig nimmt auch die Zahl derer zu, die als Musliminnen und Muslime sichtbar, hörbar oder lesbar in Erscheinung treten.

Als „Schaffung der Subjekte des Dialogs“ (Tezcan 2006: 26-32), „Islamisierung von Debatten und Gesellschaftsmitgliedern muslimischen Hintergrunds“ (Tiesler 2006; Tiesler 2007: 26–27), als „Muslimisierung von Migrantinnen und Migranten“ (Karakaşoğlu 2009: 186) oder als das Sprechen über „die Religion der Anderen“ (Mecheril/Thomas-Olalde 2009) wird dieser Prozess in der Fachliteratur zum Islam in Europa seit einigen Jahren beschrieben.

„Ausländer“ wurden zu „Muslimen“

Parallel dazu wurde die „Ausländerdebatte“ zur „Integrationsdebatte“, die wiederum eng verwoben ist mit der „Islamdebatte“ – die eine scheint momentan ohne die andere gar nicht auszukommen. Der Beginn dieser Entwicklung wird häufig in den Ereignissen des 11. September 2001 und deren Folgen gesehen; denn in diesem Kontext wurde vielen in Medien und Politik die Präsenz von Muslimen in Deutschland erst bewusst. Es lassen sich jedoch auch Anzeichen dafür finden, dass dieser Prozess schon früher begann und auch ohne ein schreckliches Ereignis wie 9/11 – wenn auch etwas langsamer – vonstatten gegangen wäre. In Deutschland lässt sich die erste Thematisierung von Muslimen in der politischen Debatte etwa in die Zeit der Debatte zur Novelle des Staatsangehörigkeitsgesetzes zurückverfolgen, das im Januar 2000 in Kraft trat und nun die deutsche Staatsangehörigkeit für die „Gastarbeiter“ und ihre Nachkommen öffnete.¹ Die eingebürgerten Türken/-innen wurden aber in der öffentlichen Wahrnehmung nicht einfach zu Deutschen, sondern bekamen zwei neue Titel: „Migran-

¹ Im Jahr 1999 stellte die CDU/CSU-Fraktion im Bundestag der rot-grünen Bundesregierung eine Große Anfrage zum Islam in Deutschland, in der sie auch erstmals die Zahl der Muslime im Land erfragte. Siehe dazu Deutscher Bundestag 2000.

ten“ oder auch „Migrationshintergründer“ – damit wurde ihre ehemalige Nationalität und ihre auf unbestimmte Zeit zu beobachtende Fremdheit hervorgehoben – und „Muslime“, womit die (vermeintliche) andere Religion in den Fokus kam.

Die Ereignisse des 11. September 2001 verstärkte diese neue Terminologie, und zahlreiche weitere Ereignisse folgten, darunter das Urteil des Bundesverfassungsgerichts im Fall einer Kopftuchträgerin 2003; der Mord an Theo van Gogh in den Niederlanden 2004; die Anschläge in Madrid und London 2005; der Karikaturenstreit, der Beginn der Deutschen Islamkonferenz und die Idomeneo-Kontroverse an der Deutschen Oper Berlin 2006; die Rede von Bundespräsident Wulff zum Tag der deutschen Einheit 2010; Thilo Sarrazins Äußerungen im Interview mit der Zeitschrift Letzte, ebenfalls 2010; Sarrazins Buch „Deutschland schafft sich ab“ 2011.

Der Satiriker Fatih Çevikkollu charakterisierte diese Entwicklung folgendermaßen: „Gestern noch Kümmeltürke – heute schon Topterrorist. Was ist da passiert? [...] Ein steiler sozialer Aufstieg, aber immer schön am Rand entlang.“ (Çevikkollu/ Mysorekar 2010: 18f.) Çevikkollu betont damit, dass die Debatte die wahlweise als muslimisch oder migrantisch oder auch als muslimische Migranten/-innen Markierten vor allem marginalisiert. Das ist Funktion und Ergebnis dieser Debatte. Sie stereotypisiert – schreibt möglichst negative Bedeutungen zu – und grenzt aus. Sie weist Muslimen/-innen einen Platz am Rande der deutschen Gesellschaft zu, den sie sich erst einmal erarbeiten sollen und der dann auch noch etwas wackelig ist. Sie sind zu integrieren und ihre Integrationserfolge zu prüfen – zum Beispiel in wissenschaftlichen Befragungen (Johansen/Spielhaus 2012).

Wurden in den 1960er und -70er Jahren in Deutschland Griechen/-innen, Italiener/-innen und Türken/-innen unter den Schlagworten „Gastarbeiter“ und „Südländer“ diskutiert, hat sich der Fokus verschoben. Heute gehören scheinbar türkisch-, kurdisch- oder arabischstämmige Menschen zusammen und werden mittlerweile in den unterschiedlichsten Kontexten und bei weitem nicht nur in den häufig kritisierten Medien pauschal und nicht selten undifferenziert dem „islamischen Kulturkreis“ zugeordnet, der anschließend zur Interpretation für Verhalten oder Konfliktsituationen herangezogen wird (Karakaşoğlu 2009: 186).

Musliminnen und Muslime und all jene, die als solche markiert werden – ob dies nun in ihrem Interesse liegt oder gegen ihren Willen geschieht – sind allerdings keine ohnmächtigen Opfer des Diskurses. Wie anfangs erwähnt, ermöglicht der seit Jahren kontinuierlich bestehende Fokus auf den Islam Zugänge zu Politik und Medien, zu Wissenschaft und Zivilgesellschaft. Er geht mit Beschimpfungen, Herabwürdigungen und Stereotypisierungen einher, bringt aber gleichzeitig auch Möglichkeiten für Anerkennung mit sich. Abgesehen von der jüdischen erhalten islamische Religionsgemeinschaften derzeit so viel Aufmerksamkeit durch die Politik wie keine andere Religionsgemeinschaft mit hohem Anteil Zugewanderter.² Ein Gesprächsprozess wie die Deutsche Islamkonferenz, die ja mittlerweile in mehreren Ländern Pendant hat, war absolut einmalig.



Und selbst die Fremdzuschreibungen, die einengend und unbehaglich wirken, weil sie mit Negativassoziationen verbunden, beleidigend oder verletzend sind, ermöglichen doch immer auch Aktion – wenn auch vielleicht in Gestalt einer mehr oder weniger verzweifelten Gegenreaktion.

Es sprechen immer mehr Menschen öffentlich als Muslime/-innen und werden als Muslime/-innen gehört. Nach dem Mord an Theo van Gogh, nach den Bombenanschlägen von London und Madrid und der Kopftuchdebatte war zu beobachten, dass mehr und mehr Prominente öffentlich als Muslime/-innen Position bezogen; Prominente, die schon vorher in ihrem Feld etabliert und bereits

² Obwohl weder alle Jüdinnen und Juden noch alle Musliminnen und Muslime in Deutschland einen Migrationshintergrund haben, werden die beiden Religionsgemeinschaften in Politik und Medien häufig im Hinblick auf ihren hohen Einwandereranteil wahrgenommen und ihnen Aufgaben im Bereich der Integrationsarbeit angetragen. Eingewanderte anderer Religionszugehörigkeiten wie Hindus, Buddhisten oder Bahai haben es im Vergleich weitaus schwerer bei Entscheidungsträgern Gehör für ihre Anliegen zu finden.

sehr bekannt waren wie Feridun Zaimoglu, Ipek Ipekcioglu, Cem Özdemir, Lale Akgün, Hilal Sezgin oder Navid Kermani. Die Genannten hatten zuvor nicht bestritten, zu „den Muslimen“ zu gehören (auch das kam vor, und einigen Prominenten gelingt es bis heute, ihre mögliche Religionszugehörigkeit nicht zu thematisieren); aber nun sprachen sie plötzlich als Muslime/-innen, während sie vorher als Politiker/-innen, Publizisten/-innen oder Musiker/-innen bekannt gewesen waren.³

Wie kam es aber, dass anerkannte Persönlichkeiten, die sich zudem selbst als vollkommen integriert gewährt hatten, das Gefühl bekamen, plötzlich als einer vermeintlich illoyalen Gruppe zugehörig angesehen zu werden? Warum schlossen sie sich gerade nicht der Ablehnung eben dieser Gruppe an, sondern solidarisierten sich angesichts der Zurückweisung?

Angerufen als Muslim/-in

Die Theoretikerin Judith Butler liefert einen Ansatz, das mobilisierende Potential zu verstehen. Sie referiert Althusser's Gleichnis vom Polizisten, der einen Passanten auf der Straße mit „He, Sie da!“ anruft. Der Passant wendet sich um und (an)erkennt sich damit als der Angerufene (Butler 2001: 102; Butler 2006: 46). Diese Anrufung durch einen den Staat repräsentierenden Funktionsträger ermöglicht Butler zufolge der Person, sich sprachlich zu konstituieren (Butler 2006: 10). Der Name, die Bezeichnung, die sie dadurch erhält, lege nicht einfach nur fest, sie verleihe eine bestimmte Möglichkeit der gesellschaftlichen Existenz. Gesellschaftliche Positionen – in unserem Beispiel also „der Muslim“ in Deutschland – werden damit erst in ein zeitliches Leben der Sprache eingeführt, das die ursprünglichen Absichten, die der Namensgebung zugrunde lagen, übersteigt (ebd.).

So lässt sich verstehen, warum selbst als einengend empfundene Stereotypisierungen, die sich nach 2001 verstärkenden Verdächtigungen im Rahmen von Antiterrormaßnahmen oder die Aufrufe an Muslime/-innen, sich von der Unterdrückung der Frau, von Antisemitismus, Homophobie und Terrorismus zu distanzieren, von den solcherart An-

und Aufgerufenen nicht nur als belastend empfunden werden, sondern auch die Chance bereithalten, Handlungsfähigkeit zu erlangen.

Diejenigen, die aufgrund derartiger Anforderungen Positionen suchen, sind jedoch keineswegs ohnmächtig Unterworfenen, sondern als durch Unterordnung unter einen nicht von ihnen selbst bestimmten Diskurs Geforderte und Aktivierte. Benennung und Zuschreibung sind demnach eng verwoben mit Anerkennung und Aktivierung. Anerkennung bedeutet hier sowohl, dass die Benannten die Zuschreibung als Muslim/-in für sich annehmen und inhaltlich füllen, als auch, dass die derart Angesprochenen durch die Zuschreibenden *nur* als Muslime/-innen und damit eben nicht als unhinterfragt Zugehörige akzeptiert werden.

„Das verstehen viele Nichtmuslime nicht. Dass das unangenehm ist, Position beziehen zu müssen. Das verstehen die nicht. Ich finde nicht, dass man als Muslim anderen erklären muss, dass man gegen Terror ist! Ich finde es selbstverständlich, dass jeder vernünftige und halbwegs gutherzige Mensch gegen Terror ist. Verstehst du? Wenn da irgendwelche Leute in New York mit Flugzeug in ein Hochhaus fliegen, da habe ich nie meine Zustimmung zu gegeben. Deswegen muss ich mich davon auch nicht distanzieren. Und ich finde das eigentlich ein Zeichen von Stigmatisierung und subjektiv total unangenehm, sich andauernd rechtfertigen zu müssen. Und ich finde es auch total nervig, dass Dir jeder Hinz und Kunz bei jeder Grillparty eine Debatte über die Historizität des Korans aufdrängt. Weißt du, bei einer Portion Kartoffelsalat und einem Bier will ich einfach andere Sachen erörtern.“ (Hilal Sezgin, Interview in Berlin, 02.04.08 zitiert nach: *Spielhaus* 2011, S.143)

Wie das Zitat von Hilal Sezgin zeigt, war das Gefühl, mit Terroristen gleichgesetzt oder in Zusammenhang gebracht zu werden, ein starker Impuls dafür, als Muslim/-in Position zu beziehen. Die von mir Genannten beziehen dabei Position in vielfältiger Hinsicht: gegen Terrorismus, gegen die Politisierung des Islam, gegen häusliche Gewalt, aber auch gegen die Stigmatisierung und Ausgrenzung von als muslimisch markierten Menschen in der deutschen Gesellschaft und in öffentlichen Debatten.

Sie nutzen ihre Prominenz, um anzusprechen, dass ihre Motivation, als Muslime/-innen zu sprechen, nicht selten genau darin liegt, dem Polizisten zu widersprechen und die Zuschreibungen zurückzuweisen.

³ Ausführlich beschreibe und analysiere ich diese Prozesse in *Spielhaus* 2011.

Und dennoch geht die Debatte weiter, und dennoch haben Zuschreibungen Konjunktur, die Muslime/-innen nicht nur mit negativen Etiketten versehen, sondern ihnen auch die Zugehörigkeit zur Gesellschaft absprechen – zumindest noch – kein Ende: Muslime/-innen ebenso wie Menschen mit Migrationshintergrund sowie als nicht-deutsch aussehend, sprechend oder heißend Markierte erleben immer wieder, nicht als selbstverständlich dazugehörend oder sogar als *selbstverständlich nicht* dazugehörend behandelt zu werden.

nicht selbstverständlich dazugehören

selbstverständlich nicht dazugehören

Die neue Begrifflichkeit, mit der „die Ausländerthematik“ und „die Integrationsdebatte“ zunehmend in einen engen Zusammenhang mit der Zugehörigkeit zum Islam gestellt wurden, markierte Migranten/-innen aus mehrheitlich muslimischen Ländern und deren Nachkommen dabei als hinsichtlich ihrer Religion besondere „Problemgruppen“ (Spielhaus 2006; Ramm 2010; Tezcan 2011).

Die beiden Etiketten „Problemfall Muslim/-in“ oder eben auch „Problemfall Migrant/-in“ werden häufig zusammen oder aber synonym verwendet.

nicht selbstverständlich dazugehören

PROBLEMFALL
muslim MIGRANT

selbstverständlich nicht dazugehören

Problemfällen werden öffentliche Debatten, Forschungen, Integrationsmaßnahmen und Veranstaltungen der politischen Bildung gewidmet. Sie werden als besonders anfällig für autoritäre Denkweisen, Demokratiefeindlichkeit, Homophobie, Antisemitismus und als potentiell gefährlich angesehen,

wenn es um Radikalisierung und Islamismus geht. Schulische Arbeitsaufträge, Mediendarstellungen und politische Debatten drängen Individuen muslimischen Hintergrunds und Glaubens gleichermaßen in eine Verteidigungshaltung und stärken ihre Identifikation mit anderen Muslimen/-innen in Deutschland. Wenn dabei eine Solidargemeinschaft entsteht, dann zieht diese ihren Zusammenhalt weniger aus gemeinsamer Praxis oder geteilten Auffassungen als vor allem aus der Wahrnehmung der Ausgrenzung. Auf diese Weise wird durch äußere Projektionen – in einem so konstituierten Inneren – ein Prozess der verstärkten Auseinandersetzung mit religiösen Themen, Selbst- und Gruppenidentifikation in Gang gesetzt, der zu einem islamischen Bewusstsein führt, das nicht an Religiosität oder Glauben, sondern eher an (als solche wahrgenommene und erfahrene) Diskriminierung und Entfremdung gebunden ist (Spielhaus 2011: 184). Dieser Prozess muss keineswegs, kann aber durchaus Auswirkungen auf die Entwicklung einer eigenen Spiritualität und Religionspraxis entfalten.

Dafür, was es im heutigen Kontext bedeutet, muslimisch zu sein, sind also nicht allein der Koran, die Meinung führender islamischer Gelehrter oder der Mehrheit der in islamischen Organisationen engagierten Personen und damit normative Definitionen der Glaubenslehre entscheidend. Für die Frage, wer Muslim/-in ist, sind die Selbstbezeichnung und außerdem die Zuschreibung in medialen, politischen und akademischen Diskursen relevant. Derartige Zuschreibungen entfalten abseits von islamisch-normativen und dogmatischen Vorstellungen, die um Konzepte wie Glauben, Rechtleitung und Spiritualität kreisen, Wirkung auf die Selbstidentifikation, die Subjektpositionen und schließlich auch auf die Anerkennung des oder der Einzelnen in der Gesellschaft und in der neu entstehenden und sich kontinuierlich wandelnden muslimischen Gemeinschaft.

Muslimen/-innen oder als solche Markierten werden Gemeinsamkeiten zugeschrieben, und sie haben begonnen, sich miteinander zu identifizieren. Das gilt mittlerweile sowohl für Anhänger/-innen unterschiedlicher Religionsrichtungen als auch für Menschen, die sich zuvor kaum als religiös verortet haben.





Zielgruppenspezifische Angebote infrage stellen

Zum Schluss dieser thematischen Einführung möchte ich daher ein paar Fragen aufwerfen, die mich seit einiger Zeit bewegen, und bin sehr froh, dass die heutige Tagung Raum gibt, solche kritischen bzw. selbstkritischen Fragen zu stellen und in Ruhe gemeinsam zu diskutieren. Darüber bin ich vor allem deshalb froh, weil ich selbst keine fertigen Antworten habe, und hier einige Dilemmata herausstellen möchte, vor die uns der derzeitige Islamintegrationsdiskurs stellt.

Mich bewegt die Frage, ob viele Maßnahmen mit dem Ziel, der Radikalisierung von Muslimen/-innen vorzubeugen, Jugendliche erst für diese zugänglich machen. Hier meine ich insbesondere die Ansprache von Jugendlichen mit bestimmtem (angenommenem) ethnischen oder nationalen Hintergrund oder bestimmter Religionszugehörigkeit als *potentielle Problemfälle*. Macht sie nicht genau dies erst verwundbar? Besteht die Möglichkeit, dass Jugendliche im Bildungskontext erst auf sie potentiell radikalisierende Gruppen aufmerksam gemacht und diese damit für sie interessant werden? Erfolgt



„Und selbst die Fremdzuschreibungen, die einengend und unbehaglich wirken, weil sie mit Negativassoziationen verbunden, beleidigend oder verletzend sind, ermöglichen doch immer auch Aktion – wenn auch vielleicht in Gestalt einer mehr oder weniger verzweifelten Gegenreaktion.“



möglicherweise in der Präventionsmaßnahme gegen Islamisierung die Anrufung durch Althussers Polizisten, dem gegenüber Jugendliche sich dann – als Muslime/-innen – rechtfertigen müssen?

Wenn in der derzeitigen Debattenlage als islamistisch oder salafistisch markierte Gruppierungen und Initiativen als besonders bedrohlich, gefährlich hervorgehoben und tabuisiert werden, ist nicht auch das dafür geeignet, zu deren Reputation unter manchen Jugendlichen beizutragen? Eher noch als diese von ihnen fernzuhalten? Ich meine die, die in meiner Jugend Punks geworden wären. Nur heute unter Umständen mit ganz anderen Folgen – wenn der Weg in den Kampf nach Afghanistan oder Syrien führt. Das große Medienecho auf die Koranverteilerung und öffentliche Gebete in den Zentren von Kleinstädten wird von einigen Beobachtern/-innen sorgenvoll als beste PR gesehen. Andererseits kann dies auch nicht bedeuten, dass wir stillschweigend jegliche Form der Radikalisierung ignorieren und die Existenz bestimmter Vereinigungen verschweigen müssen. Es muss also Möglichkeiten jenseits von Panikmache und Tabuisierung geben.

Meine dritte Frage lautet, ob eine spezielle Ansprache für Muslime/-innen in der politischen Bildungsarbeit überhaupt sinnvoll ist. Lassen Sie mich die Frage noch einmal leicht anders formuliert stellen: Ist eine Ansprache von Jugendlichen und Erwachsenen „als Muslime/-innen“ in der politischen Bildungsarbeit wirklich hilfreich oder eher kontraproduktiv? Kontraproduktiv, weil sie durch die Ansprache bestimmter Jugendlicher Zuschreibungen vornimmt (als besonders problematisch oder besonders geeignet für politische Partizipation) und diese heraushebt?

Was können in der derzeitigen diskursiven Gemengelage die nicht intendierten Folgen einer solchen Ansprache von Menschen „als Muslime/-innen“ oder auch „als Migranten/-innen“ sein? Eine Gemengelage, die wie gezeigt durch Polarisierungen und negative Zuschreibungen geprägt ist. Die wiederum das Mobilisierungspotential für verschiedene islambezogene Identitätspolitikern bereiten.

Einige Menschen muslimischen Hintergrunds empfinden sich, auch ohne als solche adressiert zu werden, in stereotypisierenden und ausgrenzenden Debatten als Muslime/-innen. Sie identifizieren und solidarisieren sich mit den Ausgegrenzten.

Ob durch Internalisierung einer Zuschreibung oder in Solidarisierung als Reaktion auf Ausgrenzung gegenüber anderen Muslimen/-innen:

als Ergebnis der dominanten Debatten entwickeln oder betonen Jugendliche selbst nicht selten ihr Muslimisch-Sein.

Muslime/-innen und Menschen, die als solche bezeichnet werden, werden eben nicht zu Opfern, nicht passiv, nicht zu einfach nur „Beschriebenen“. Etwas anderes ist zu beobachten: sie werden aktiviert!

Da gibt es (Re)Aktionen, die ins Konzept der Bildungsarbeit passen: Jugendliche finden sich zusammen und sprechen über ihre Religion, über ihre Identität und ihre Staatsbürgerschaft, treffen sich davon ausgehend mit Jugendlichen anderer Religionen, mit denen sie dann gemeinsam die Gesellschaft malen, in der sie leben wollen. Das sind die netten Musliminnen und Muslime – mit und ohne Kopftuch, mit und ohne Bart – die einfordern, als muslimische Staatsbürgerinnen und Staatsbürger anerkannt zu werden. In solchen Fällen werden der Religionsbezug und die Identität als Muslim/in mit der fortwährenden Thematisierung des Islams fortwährend gestärkt.

Dann gibt es Antworten, die nicht passen *wollen*: die anecken, den Finger in die Wunde legen, die Zuschreibungen, Verletzungen und Markierungen auf kluge Weise deutlich machen. Und wieder andere Antworten provozieren und schockieren gewollt, erzeugen Reibungen und finden dabei immer noch Raum unter den als legitim angesehenen Antwortmöglichkeiten.

Und schließlich gibt es Querschieser, die genau die Grenzüberschreitung suchen, die sich voll den Zuschreibungen ergeben und gar nicht mehr akzeptabel für unsere Gesellschaft sind, weil sie sich bewusst von ihr verabschiedet haben. Eine solche Antwort ist die Radikalisierung. Sie versucht, die Plattitüden islamistischer und antimuslimischer Ideologen gleichermaßen zu übertreffen.

Meiner Beobachtung nach finden sich viele junge Menschen aus muslimischen Familien im ersten Feld wieder. Eine ganze Reihe setzt sich intellektuell auseinander – in der Wissenschaft, als Journalisten/-innen in den Medien oder als freie Blogger/innen. Sie kritisieren den Islamdiskurs, hinterfragen Machtstrukturen von Aushandlungsprozessen und weisen Zuschreibungen zurück. Einige wenige wie die Kunstfigur Jilet Ayse oder der Satiriker Fatih Çevikkollu greifen diese Themen auf der Bühne auf, machen sich lustig über die *Deutschen Zustände der Ausgrenzung* oder zelebrieren sich selbst als *Albtraum von Sarrazin*.

Meine Gespräche mit Prominenten, die seit 2004, 2005 oder 2010 als Muslime/-innen im öffentlichen Raum sprechen, zeigten, dass es für eine solche Aktivierung keineswegs einer direkten Beschimpfung bedarf. Allein die Erfahrung, dass immer wieder eine Distanzierung vom Terror von allen Muslimen/-innen gefordert wurde, dass sie sich gegen häusliche Gewalt aussprechen sollten, dass sie überhaupt nach ihrem muslimischen Hinter- oder Vordergrund gefragt wurden: all das waren Momente, die als belastend, als einschnürend wahrgenommen wurden. Ihre Identität nicht selbst bestimmen zu können, mit Gewalttaten in Zusammenhang gebracht zu werden, die sie selbst verabscheuten, war einigen so unerträglich, dass sie sich Luft machen mussten und nun erstmalig als Muslime/-innen sprachen.

Dies waren nicht nur sprechfähige, sondern sprachgewaltige, einflussreiche und hoch reflektierte Personen wie die schon eingangs genannten Hilal Sezgin, Feridun Zaimoglu, Lale Akgün oder Cem Özdemir. Nun bleibt zu fragen: Welche Antwortmöglichkeiten haben die Jugendlichen, die seit dem September 2001 in die Schule kamen? Welche Antwortmöglichkeiten haben junge Menschen heute, die in der prägendsten Phase ihres Lebens eine extrem präsente Islamdebatte erleben, in der der Islam manchmal Teil Deutschlands sein darf? Nachdem die Morde des „Nationalsozialistischen Untergrunds“ bekannt geworden sind und hin und wieder Schweineköpfe vor Moscheetüren geworfen werden?

Eine Debatte, in der man sich darauf geeinigt hat, dass Deutschland doch ein Einwanderungsland ist, in dem aber auch die Kinder von Menschen, deren Eltern vor mehr als einem halben Jahrhundert nach Deutschland gekommen sind, „Migranten“ genannt werden und Muslim/-innen sowieso als Untergruppe dieser „Migranten“ angesehen werden (*Spielhaus* 2013).

Meiner Ansicht nach ist es die Aufgabe schulischer und außerschulischer (politischer) Bildungsarbeit, derartige Debatten immer dann aufzugreifen, wenn sie Kinder und Jugendliche beschäftigen oder gar belasten. Die große Gefahr besteht darin, dass ein solches Aufgreifen die öffentlichen Debatten lediglich wiederholt oder gar deren zuschreibende Wirkung verstärkt. Ziel muss jedoch sein, die Handlungsfähigkeit Jugendlicher zu stärken. Ein Weg dorthin ist möglicherweise, die Debatten und ihre Auswirkungen auf Dynamiken

in der Schulklasse, im Freundeskreis oder in der Familie zu reflektieren und alternative Handlungsmöglichkeiten durchzuspielen. Das bedeutet nicht allein, die Rolle als Muslimin oder Muslim zuzuweisen und diese gleichzeitig nicht als negativ darzustellen.

Zum Abschluss möchte ich noch eine letzte aus meiner Sicht ebenfalls wichtige Frage stellen: Wer gerät mit dem Fokus auf die Muslime/-innen in unserer heutigen Debatte aus dem Blick? Es sind die Jugendlichen mit anderen religiösen Hintergründen: türkische Christen/-innen, arabische Juden/Jüdinnen, kurdische Yeziden/-innen, iranischstämmige Bahai, saudiarabische Atheisten/-innen, malaysische Buddhisten/-innen – für manche klingen all diese Identitäten vielleicht nach einem Oxymoronspiel, aber sie alle gibt es in dieser Stadt! Aus dem Blick geraten auch Jugendliche ohne Religionsbezug und Migrationshintergrund. Und dennoch sind sie Teil der Einwanderungsgesellschaft! Einwanderung hat eben nicht nur mit Migranten/-innen zu tun. Einwanderung betrifft uns alle. Ob verheiratet oder befreundet mit als Migranten oder Migrantinnen Markierten oder als Nicht-Markierte. Die Diskurse, die Veranstaltungen der politischen Bildungsarbeit, die bestimmte Menschen besonders ansprechen, weil sie es gut meinen, sind produktiv. Sie tragen zu verschiedenen Identitätspolitikern bei.

Lassen Sie mich kurz abschließend zusammenfassen

Jugendliche mit Migrationshintergrund werden in medialen, politischen (und akademischen) Diskursen islamisiert bzw. muslimifiziert und ihr Migrationshintergrund wird immer wieder hervorgehoben. Das steht der Herausbildung eines Gefühls der Zugehörigkeit und des Beheimatetseins in Deutschland im Wege, denn hierbei werden Muslimischsein und Deutsch- bzw. Europäischsein immer wieder als Gegensätze konstruiert.

Die derzeitig äußerst wirkmächtigen Diskurse spalten damit die deutsche Gesellschaft und erschweren Identifikation und soziale Integration der Gesellschaft oder machen diese gar unmöglich. Allerdings suchen viele als Muslime/-innen Markierte ganz aktiv nach Möglichkeiten, Zugehörigkeiten zum Islam und zu Deutschland zu verbinden. Zum einen beweisen sie dabei kreative Formen von etwas, das in anderen nationalen Kontexten wahr-

scheinlich Patriotismus genannt würde. Dieses Ringen verdeutlicht zum anderen aber auch, dass diese Zugehörigkeiten – zumindest bisher – keineswegs selbstverständlich sind.

Für die Bildungspraxis stellt sich die Frage, wie Zuschreibungen von bestimmten einengenden und vor allem negativ konnotierten Identitäten umgangen bzw. welche Handlungsoptionen im Umgang damit Jugendlichen nahegebracht werden können. Dies ist nur eine der großen Herausforderungen, vor denen das Bildungssystem in Deutschland angesichts zunehmender Migration und Globalisierung steht. Nicht zuletzt stellt sich die Frage, was es bedeutet, deutsche Geschichte in einer durch ethnische und religiöse Pluralität charakterisierten Gesellschaft zu unterrichten. Meiner Meinung nach kann die „deutsche Geschichte“ angesichts der Pluralisierung der Gesellschaft nicht gleich bleiben, denn diese Pluralisierung und die Gegenreaktionen werden ja Teil Deutschlands und bestimmen daher gleichermaßen den Blick in dessen Vergangenheit und in dessen Zukunft.

Ein verengter Blick, der nichtmigrantische Muslime/-innen genauso wie nichtmuslimische Migranten/-innen aus gesellschaftsgestaltenden Fragestellungen und zielgruppenspezifischem Arbeiten verbannt, scheint wenig produktiv.

Der Fokus auf eine „Religionsgemeinschaft“ als besonders aufmerksamkeitsbedürftig und -wert und die damit einhergehende Vernachlässigung anderer Bevölkerungsteile kann im politischen Feld genauso wie in schulischen und anderen Kontexten neue Konflikte hervorrufen. Und schließlich bringt die Aufmerksamkeit der Regierung islamischen Organisationen neben Stereotypisierungen und der Dominanz eines *Sicherheitsdiskurses* auch positive Effekte wie finanzielle Förderung sowie die Gelegenheit, Problemlagen der „Gruppe“ anzusprechen und Identitätspolitik zu betreiben.

Eine verantwortungsvolle Bildungsarbeit muss sich meines Erachtens dieser Schwierigkeiten bewusst sein und in gelingender Weise Menschen ansprechen, die sie bisher nicht erreicht hat, ohne sie jedoch zu problematisieren und abzustempeln. Und vor allem liegt die hohe Kunst darin, die Auswahl so zu legen, dass keine weiteren Ausgrenzungen produziert werden.

LITERATUR

Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung.* Frankfurt am Main. **Butler, Judith (2006):** *Hass spricht. Zur Politik des Performativen.* Frankfurt am Main. **Çevikkollu, Fatih / Mysorekar, Sheila (2010):** *Der Moslem-TÜV. Deutschland einig Fatihland, Reinbek bei Hamburg.* **Deutscher Bundestag (2000):** *Islam in Deutschland. Antwort der Bundesregierung auf eine Große Anfrage.* Drucksache 14/4530, Berlin. **Johansen, Brigitte S. / Spielhaus, Riem (2012):** *Counting Deviance: Revisiting a Decade's Production of Surveys among Muslims in Western Europe,* in: *Journal of Muslims in Europe*, 1(1), 81–112. **Karakaşoğlu, Yasemin (2009):** *Beschwörung und Vernachlässigung der Interkulturellen Bildung im „Integrationsland Deutschland“ – Ein Essay,* in: Melzer, Wolfgang / Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft,* Opladen, 177–195. **Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar (2009):** *Die Religion der Anderen,* in: Allenbach, Birgit / Goel, Urmila / Hummrich / Merl / Weissköppel, Cordula (Hrsg.): *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven,* Baden-Baden, 35–66. **Ramm, Christoph (2010):** *The Muslim Makers: How Germany ‚I s l a m i z e s‘ Turkish Immigrants,* in: *Interventions* 12(2), 183–197. **Spielhaus, Riem (2006):** *„Religion und Identität. Vom deutschen Versuch, ‚Ausländer‘ zu ‚Muslimen‘ zu machen“,* in: *Internationale Politik* 61(3), 28–36. **Spielhaus, Riem (2011):** *Wer ist hier Muslim? Die Entwicklung eines islamischen Bewusstseins in Deutschland zwischen Selbstidentifikation und Fremdzuschreibung,* Würzburg. **Spielhaus, Riem (2013):** *Vom Migranten zum Muslim und wieder zurück – Die Vermengung von Integrations- und Islamthemen in Medien, Politik und Forschung,* in: Meyer, Hendrik / Halm, Dirk (Hrsg.): *Islam und deutsche Gesellschaft,* Wiesbaden, 169–194. **Tezcan, Levent (2006):** *Interreligiöser Dialog und politische Religionen,* in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 28–29 (2006), 26–32. **Tezcan, Levent (2011):** *Spielarten der Kulturalisierung,* in: *Zeitschrift für Kulturphilosophie* 5(2), 357–376. **Tiesler, Nina Clara (2006):** *Muslimen in Europa. Religion und Identitätspolitik unter veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen,* Münster. **Tiesler, Nina Clara (2007):** *Europäisierung des Islam und Islamisierung der Debatten: Zur Karriere eines Forschungsgegenstandes in sozialwissenschaftlichen Diskursen,* in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 26–27/2007, 24–32.



Identität und Zugehörigkeit – Jenseits von Eindeutigkeiten

→ *Dr. Götz Nordbruch*

Heimat sei dort, „wo man sich nicht erklären muss.“ Für junge Muslime hat diese Aussage des deutschen Philosophen und Dichters Johann Gottfried Herder (1744–1803) nichts an Aktualität verloren. Kaum ein Thema provoziert so viele Nachfragen, wie die Herkunft aus einer muslimischen Familie.

Identitätskonzepte – Selbstverständnisse und Fremdzuschreibungen

Oft bleibt es nicht bei interessierten Nachfragen, denn auch Vorbehalte und Anfeindungen gehören zum Alltag vieler als muslimisch markierter Menschen in Deutschland. So halten knapp 50 Prozent der Westdeutschen den Islam für eine Bedrohung, in Ostdeutschland, wo nur zwei Prozent der Muslime/-innen in Deutschland leben, sind es sogar 57 Prozent (*Pollak/Müller 2013: 40*). Diese Wahrnehmung des Islam spiegelt sich in den Debatten, in denen dessen Rolle in Deutschland diskutiert wird. Die Thesen des ehemaligen Bundesbankvorstands Thilo Sarrazin, der den Islam für zahlreiche soziale Konflikte verantwortlich machte, oder der Streit um die Aussage des ehemaligen Bundespräsidenten Christian Wulff, der Islam gehöre mittlerweile zu Deutschland, sind Beispiele für weitverbreitete Ressentiments, denen Menschen, die sich als Muslime/-innen verstehen oder als solche wahrgenommen werden, immer noch begegnen.

Dabei sind es nicht allein offene Vorbehalte gegenüber dem Islam, die die Zugehörigkeit von Muslimen/-innen zur Gesellschaft in Frage stellen.

Auch ernst gemeintes Interesse kann irritieren, wenn es suggeriert, wer sich als muslimisch begreift, müsse sich und den eigenen Glauben erklären. „Wie feiert ihr denn den Ramadan?“ Diese Frage kennen viele Jugendliche mit türkischem oder arabischem Familienhintergrund, wobei die Fragenden ganz selbstverständlich davon ausgehen, der Islam spiele im Alltag der Jugendlichen eine wesentliche Rolle. „Du sprichst aber gut Deutsch!“ – auch dies ist eine Aussage, die gerade jungen Frauen mit Kopftuch immer wieder begegnet. Was als Lob gut gemeint sein mag, ist vor allem auch Ausdruck der Verwunderung, dass eine Frau mit Kopftuch in Deutschland zu Hause ist.

Gleichwohl verstehen sich viele Muslime/-innen ganz selbstverständlich als Teil der Gesellschaft. Knapp 50 Prozent der sich als muslimisch definierenden Menschen in Deutschland haben die deutsche Staatsbürgerschaft, ein Großteil ist in Deutschland aufgewachsen und wurde hier sozialisiert. Dennoch dokumentieren zahlreiche Umfragen der vergangenen Jahre die Zwiespälte, in denen sich gerade Jugendliche mit muslimischer Sozialisation bewegen. So gaben in einer Studie unter Berliner/-innen, die sich als muslimisch bezeichne-



ten, nur 25 Prozent der Befragten an, sich selbst auch als Deutsche zu bezeichnen. Nur elf Prozent hatten den Eindruck, von anderen als Deutsche wahrgenommen zu werden (*Open Society Institute* 2010: 58). Interessant sind diese Ergebnisse nicht zuletzt im Vergleich mit anderen Ländern, die in ähnlicher Weise von Diskussionen um Migration und Islam geprägt sind. So beschrieben sich in einer Umfrage in Frankreich 42 Prozent der Muslime/-innen zunächst als französisch und erst in zweiter Hinsicht als muslimisch, während sich lediglich 13 Prozent der muslimisch sozialisierten Befragten

in Deutschland vorrangig mit Deutschland identifizierten (*The Pew Global Attitudes Project* 2006: 3; dazu auch *Frindte/Boehnke/Kreikenbom/Wagner* 2011: 578.).

Diese Unterschiede lassen sich mit den unterschiedlichen Selbstverständnissen erklären, mit denen die Zugehörigkeit zur deutschen und zur französischen Nation begründet wird. Während die deutsche Nationalität trotz der Reformen des Staatsangehörigkeitsgesetzes in der Öffentlichkeit weiterhin stark über eine vermeintliche „deutsche Leitkultur“ bestimmt wird, erscheint das französi-



sche Nationsverständnis zumindest theoretisch offener für Menschen unterschiedlicher Religion und Herkunft (vgl. z.B. *Tucci/Groh-Samberg* 2008: 12).

In Deutschland wurde die breite Zustimmung für ein restriktives Nationsverständnis zuletzt in den Reaktionen auf die Aussagen Thilo Sarrazins sichtbar, der Islam sei mit einer Zugehörigkeit zur deutschen Nation unvereinbar. Für viele Deutsche, die sich zugleich als der islamischen Religion zugehörig und als Teil der deutschen Gesellschaft sehen, wirkte die Debatte entsprechend ernüchternd. Der Rückzug auf den Islam und die Abgrenzung gegenüber der Gesellschaft sind auch Reaktionen auf eine verweigerter Zugehörigkeit (vgl. *Frindte et al.* 2011: 592).

Verstärkt werden solche Abgrenzungstendenzen auch durch den Einfluss von nationalistischen und islamistischen Strömungen, die mit alternativen Identitätsangeboten um Jugendliche werben und damit eine „Reethnisierung“ befördern.¹ So verspricht der Nationalismus von Organisationen wie den türkisch-rechtsextremen Grauen Wölfen Zugehörigkeit zu einer mythisch überhöhten nationalen Gemeinschaft, die gerade in der Abgrenzung von anderen Gestalt annimmt. In der Propaganda der Grauen Wölfe spielt daher die Abwertung von religiösen und ethnischen Minderheiten – seien es Juden/Jüdinnen, Kurden/-innen oder Griechen/-innen – eine zentrale Rolle. Mit der Zugehörigkeit zu einer besonderen Gemeinschaft werben auch salafistische Initiativen um Zuspruch. Das Gefühl von Zugehörigkeit und Solidarität wird hier durch gemeinsame Rituale wie Gebete und das Fasten, aber nicht zuletzt auch durch gemeinsame Übernachtungen in der Moschee und andere Freizeitaktivitäten befördert. Ähnlich wie in chauvinistisch-nationalistischen Strömungen spielt auch hier das Selbstverständnis als Avantgarde und Gegenkultur eine wichtige Rolle: Die eigene Gemeinschaft konstituiert sich in der Abgrenzung gegenüber einer vermeintlich materialistischen, unmoralischen und gottlosen Umwelt. Zugleich bietet dieses Denken Antworten auf Erfahrungen mit realen oder subjektiv empfundenen Diskriminierungen und Ausgrenzungen: Als Teil der Umma, der weltweiten Gemeinschaft der Muslime/-innen, erhält das eigene Leben trotz aller Probleme einen Sinn (vgl. *Nordbruch* 2012: 42–46).

¹ Zum Zusammenhang von Diskriminierungserfahrungen und Reethnisierung siehe *Uslucan/Yalcin* 2011: 33–35.

Deutsch, türkisch, muslimisch – oder was eigentlich?

Die Gewissheit von Chancengleichheit und Anerkennung spielt gerade für Jugendliche eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, sich gegenüber der Gesellschaft zu positionieren. Dies wird zum Beispiel in dem Lied „Ausländer“ (2007) deutlich, mit dem der deutsch-türkische Rapper Alpa Gun auf großen Zuspruch stieß. In dem Lied heißt es: „Ich bin hier geboren und werde hier draußen alt, ich bin ein Türke mit unbefristetem Aufenthalt. Du brauchst nicht so zu gucken, nur weil ich schwarze Haare habe. [...] Für euch sind wir Kanaken und müssen trotzdem in die Bundeswehr. [...] Es wird Zeit, dass ihr es rafft, fast jeder von uns auf der Straße hat einen deutschen Pass.“ Für den in Berlin geborenen Sänger gründet das Selbstverständnis als „Ausländer“ nicht so sehr in der Selbstwahrnehmung als „anders“ und „nicht-deutsch“. In seiner Darstellung als marginalisiertes Ghetto-Kid spiegeln sich vielmehr die Erfahrungen, die er selbst und seine Eltern mit der Umwelt sammelten.

Auffallend ist dabei die Abhängigkeit dieses „Andersseins“ von den öffentlichen Debatten. So spielte die Religion in den Liedern von Alpa Gun lange Zeit keine Rolle. Die „Ausländer“ in seinen Liedern haben türkischen, albanischen oder arabischen Migrationshintergrund, und selbst als sozial benachteiligte/r Deutsche/r kann man sich durch seine Botschaft angesprochen fühlen. Ganz anders bestimmte Alpa Gun die Grenze zwischen „wir“ und „ihr“ einige Jahre später, als die öffentlichen Debatten um den Islam einmal mehr hochkochten. So kommentierte er die Beschneidungsdebatte und die Veröffentlichung des Muhammad-Schmähfilms in den USA im Sommer 2012 mit einem ausdrücklichen Verweis auf seine muslimische Identität: „Erst sollen Beschneidungen verboten werden, jetzt wird unser Prophet in einem gottlosen Film dargestellt. Nennt ihr das Religionsfreiheit? Ich bin stolzer Muslim und verfluche jeden ehrlosen Menschen, der unsere Würde nicht achtet und unseren heiligen Propheten in Filmen oder auf Bildern darstellt!!!“²

Für viele Jugendliche ist die Suche nach Zugehörigkeit und Identität prägend. Für Emre, einen Schüler einer neunten Klasse, der in Berlin geboren wurde, ist es dabei keine Frage, wie er sich selbst beschreiben würde. „Ich fühle mich türkisch. [...] Von den Papieren her bin ich ja Deutscher, aber ich fühl mich deutsch-türkisch.“ Für die Siebtkläss-



It is not e
German,
German p

G

„Ich fühle mich türkisch. Von den Papieren her bin ich ja Deutscher, aber ich fühle mich deutsch-türkisch.“ Emre

enough to speak
you must speak
perfectly.

emre!

Berlin, Tuesday 28th May. Yours, Ausländer

lerin Zeynepp ist die türkische Herkunft sogar ein Grund, stolz zu sein. „Ich bin Türkin und Muslimin“, auch wenn sie selbst in Berlin geboren wurde.

„Ich bin eine stolze Türkin und meine Religion ist muslimisch“, wiederholt sie.

Dieses Selbstverständnis wird durch die Erfahrungen bestätigt, die die Jugendlichen in der Türkei gesammelt haben. Als Berlinerin, die wie Emre eine neunte Klasse besucht, begründet Dicle ihr Selbstverständnis als Türkin mit der Unbeschwertheit, die sie im Urlaub in der Heimat ihrer Eltern spürt: „Also wenn ich in der Türkei in den Ferien bin, da fühl ich mich halt so frei. Und ich fühl mich dort zu Hause, ja.“ Die Selbstverständlichkeit, das „Sich-frei-Fühlen“ in der Türkei, macht für diese Jugendlichen den Unterschied zu ihren Erfahrungen in Deutschland aus – wobei viele von ihnen mit ihrem unmittelbaren Wohnort durchaus sehr positive Eindrücke verbinden. Die Identifikation mit Berlin, Hamburg oder Köln tritt dabei an die Stelle eines Bekenntnisses zu Deutschland. Oder, wie es Inan beschreibt: „Berlin ist auch Heimat für mich. Ich fühle mich hier pudelwohl.“

Viele Jugendliche entwickeln erst im Laufe der Pubertät ein Gefühl des „Anderseins“. „In der Grundschule gab es zwei Türken und einen Iraner. Die waren aber alle wie Deutsche“, beschreibt zum Beispiel die Deutschtürkin Inan ihre Erinnerungen an ihre Kindheit. „Es war nicht so, dass die Türken zusammenstanden und türkisch geredet haben. Klar ist mal ein türkisches Wort gefallen, aber am Ende haben wir immer zusammen Fußball gespielt, waren gemeinsam auf Geburtstagen eingeladen.“ Die Frage der Nationalität und Herkunft spielte dabei keine Rolle. „Das einzige, was anders war, wenn wir alle zusammen unterwegs waren, war dass drei oder vier von uns kein Schweinefleisch aßen.“

Auffallend ist in Gesprächen mit vielen Jugendlichen, die aus Familien mit neuerer Migrationsgeschichte kommen, der selbstverständliche Umgang mit Mehrsprachigkeit. So steht das Interesse an deutschsprachigen Nachrichtensendungen einer Begeisterung für türkisch- und arabischsprachige Unterhaltungssendungen keineswegs entgegen – und auch im Gespräch mit Eltern und Freunden ist die Wahl der Sprache oft abhängig vom jeweiligen Kontext, ohne dass sich daraus grundsätzliche Fragen bezüglich Identität und Zugehörig-

keit ergeben würden. Die Lektüre der Bravo oder der Bravo Girl schließt eine Begeisterung für den türkischen Sänger Tarkan oder den türkischen Historienfilm Fetih 1453, in dem die Eroberung Konstantinopels durch die Osmanen im Mittelpunkt steht, nicht aus (vgl. *Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Sexualität und Migration* 2010: 40; *Brettfeld/Wetzels* 2007: 95).

Gleichwohl zeigen sich viele Jugendliche mit Migrationshintergrund enttäuscht über die fehlende Anerkennung ihrer Biographien und Erfahrungen. Gerade im schulischen Kontext fühlen sich Jugendliche mit muslimischer Sozialisation und/oder Migrationshintergrund mit den Geschichten ihrer Eltern nicht wahrgenommen. Das betrifft die Geschichte der Arbeitsmigration nach Deutschland, aber auch die Bereitschaft, sich mit den Hintergründen von Flucht und Vertreibung im Zusammenhang mit dem Nahostkonflikt auseinanderzusetzen. „Im Geschichtsunterricht haben wir meistens den Nationalsozialismus, die Verfolgung der Juden und so durchgenommen“, sagt die 18-jährige Zeynep. „Aber wir sind nie dazugekommen, dies mit dem heutigen Konflikt in der Region in Verbindung zu setzen.“ Der Nahostkonflikt würde im Unterricht kaum thematisiert – und wenn, dann sei es schwer, überhaupt mit den Lehrern darüber zu diskutieren.

Umso unverständlicher erscheint dagegen manchen Jugendlichen die Bedeutung, die dem Nationalsozialismus und dem Holocaust in der Öffentlichkeit – und nicht zuletzt im Unterricht – zukommt. So ist es für Muhammad, einem Neuntklässler, unverständlich, warum diese Zeit immer wieder thematisiert wird. „Die Menschen, die daran Schuld waren, die sind doch schon längst alle tot“, erklärt er. „Und jetzt muss ja Deutschland auch noch ein Leben lang für Israel bezahlen.“ Aus dieser Sicht ist eine Auseinandersetzung mit dem Holocaust immer auch mit den aktuellen Konflikten in Israel und Palästina verbunden. Umso frustrierender ist die Wahrnehmung, viele Lehrer würde einer Diskussion um diese Konflikte aus dem Weg gehen.

Zwischen den Stühlen – oder einfach hier zu Hause?

In der Auseinandersetzung mit den Lebenswelten von Jugendlichen, deren Familien nicht „herkunftsdeutsch“ sind, spiegelten sich diese Selbstbilder lange in der Metapher von einem „Leben zwischen

² Statusmeldung auf dem Facebook-Profil von Alpa Gun, 17. Sep. 2012.



den Stühlen“, das den Alltag dieser Jugendlichen prägte. Vergessen wurde dabei die Selbstverständlichkeit, mit der auch viele junge Minderheitsangehörige ihr Leben zwischen den Erwartungen des Elternhauses und der Mehrheitsgesellschaft gestalten. Erfolgsgeschichten wie jene des Fußballers Mesut Özil, der Schauspielerin Sibel Kekilli oder der Politikwissenschaftlerin Kübra Gümüşay, die sich ausdrücklich als Teil der Gesellschaft sehen, erscheinen dabei als Ausnahmen, die mit der Realität der meisten als „migrantisch“ oder muslimisch markierten Menschen in Deutschland nichts zu tun haben.

Dabei drängen immer mehr Muslime/-innen in die Öffentlichkeit, um eine aktive Rolle in der Gesellschaft einzufordern. Dies kommt in diversen Initiativen zum Ausdruck, in denen sich vor allem Jugendliche, die sich als Muslime/-innen verstehen, darum bemühen, als Bürger/-innen wahrgenommen zu werden. So beteiligten sich innerhalb weniger Wochen hunderte Menschen mit Migrations- und/oder muslimischem Hintergrund an der Facebook-Initiative „Weltoffenes Deutschland – wir zeigen Realität“, um sich mit Fotos und kurzen Statements als Teil der deutschen Gesellschaft erkennen zu geben.



Eine ganz ähnliche Botschaft vertritt die muslimische Jugend in Deutschland, die mit dem Motto „jung, muslimisch, deutsch“ für sich wirbt. Für die Mitglieder des Vereins ist Deutschland der Bezugspunkt – ganz unabhängig von der Herkunft der Eltern. So betont Hischam Abul Ola, der ehemalige Vorsitzende der MJD, die Zugehörigkeit der MJD zur deutschen Gesellschaft: „Der Islam ist unsere Religion, Deutschland unsere Heimat, der wir uns verbunden und verpflichtet fühlen. Wir machen deutlich, dass es für uns keine Alternative hierzu gibt, weil wir genau das sind: Deutsche Muslime. Das ist das Land, in dem wir geboren sind, dessen Werte, Bräuche und Sprache wir kennen wie keine anderen. Mit unserem Bewusstsein einer deutsch-muslimischen Identität sind wir hier den meisten Moscheevereinen ein paar Schritte voraus.“³

Das Selbstbewusstsein der Jugendlichen, die in Organisationen wie der MJD aktiv sind, spiegelt sich auch in der Bildungsorientierung und dem Wunsch nach beruflichem Erfolg, der für viele von ihnen charakteristisch ist. Dies gilt vor allem auch für Mädchen und jungen Frauen, die die Ausrichtung dieser Initiativen maßgeblich prägen. Mit ihrem demonstrativen Bekenntnis zum Islam, das zum Beispiel im Tragen des Kopftuches deutlich wird, fordern sie eine Anerkennung als deutsche Musliminnen. Der Wunsch nach Sichtbarkeit und Partizipation ist insofern keineswegs gleichbedeutend mit einer Abkehr von der Religion. Im Gegenteil: Viele Aktive beschreiben ihr Engagement gerade auch als Versuch, religiöse Werte wiederzubeleben, die von ihren Eltern zunehmend vernachlässigt würden.

Auch für den deutsch-türkischen Modedesigner Melih Kesmen war dieser Wunsch nach Religiosität ein Grund, das Modelabel Style-Islam zu gründen. Die Marke ist in den vergangenen Jahren mit islamischer Streetwear und Accessoires wie Mousepads und Schlüsselanhängern unter deutschen Muslimen/-innen bekannt geworden. So stelle er ausdrücklich „auch [...] die Glaubenspraktiken gewisser muslimischer Strömungen in Frage. Dazu gehören

auch Glaubenspraktiken meiner Eltern. Da findet eine solche Vermischung mit Tradition und Volkskultur statt, dass es nichts mehr mit der islamischen Kernbotschaft zu tun hat. Und da sind wir quasi ‚Punks‘: Wir sagen, die Art und Weise, wie der Islam in einem Großteil gewisser Volksgruppen praktiziert wird, ist nicht in Ordnung, das ist Mist.“⁴

Der Wunsch nach Partizipation und Empowerment richtet sich insofern nicht nur an die Mehrheitsgesellschaft, sondern auch an die Generation der Eltern, deren Traditionen und Orientierungen vielen Jugendlichen überholt erscheinen. Vor diesem Hintergrund wird die Bedeutung von Angeboten deutlich, die Jugendlichen, die sich selbst als muslimisch begreifen, eine Teilhabe ermöglichen. Für das Gefühl von Selbstwirksamkeit, also der Gewissheit, das eigene Leben selbstbestimmt gestalten zu können, spielen sie gerade bei Jugendlichen am Übergang zum Erwachsenenleben eine zentrale Rolle.

LITERATUR

Brettfeld, Katrin / Wetzels, Peter (2007): Muslime in Deutschland – Integration, Integrationsbarrieren, Religion und Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch-religiös motivierte Gewalt – Ergebnisse von Befragungen im Rahmen einer multizentrischen Studie in städtischen Lebensräumen, Hamburg. **Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Sexualität und Migration (2010):** Milieuspezifische Zugangswege für die Sexuaufklärung Jugendlicher, Köln. **Frindte, Wolfgang/Boehnke, Klaus / Kreikenbom, Henry / Wagner, Wolfgang (2011):** Lebenswelten junger Muslime, Berlin. **Nordbruch, Götz (2012):** „Die beste der Gemeinschaften“ – Ethnozentrische Gemeinschaftsvorstellungen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 16–17/2012, 16. April 2012. **Open Society Institute (2010):** Muslims in Berlin. At home in Europe, Budapest. **The Pew Global Attitudes Project (2006):** Muslims in Europe. Economic Worries Top Concerns About Religious And Cultural Identities, Washington. **Pollak, Detlef / Müller, Olaf (2013):** Religionsmonitor. Verstehen was verbindet. Religiosität und Zusammenhalt

³ Interview mit ufuq.de, 29. Mai 2010. (<http://ufuq.de/newsblog/1076-hischam-abul-ola-von-der-mjd-qder-islam-ist-unsere-religion-deutschland-unsere-heimat>)

⁴ Interview mit Melih Kesmen, labkultur.tv, 18. Juli 2011 (<http://www.labkultur.tv/blog/punk-trifft-prophet>)

in Deutschland, Gütersloh. **Tucci, Ingrid / Groh-Samberg, Olaf (2008)**: Das enttäuschte Versprechen der Integration: Migrantennachkommen in Frankreich und Deutschland (=DIW-Berlin Discussion Papers 835), Berlin. **Uslucan, Haci-Halil / Yalcin, Cem Serkan (2011)**: Wechselwirkung zwischen Diskriminierung und Integration – Analyse bestehender Forschungsstände. Expertise des Zentrums für Türkeistudien und Integrationsforschung (ZfTI) im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Essen.

INTERVIEWS

Interview mit ufuq.de, 29. Mai 2010. (<http://ufuq.de/newsblog/1076-hischam-abul-ola-von-der-mjdder-islam-ist-unsere-religion-deutschland-unsere-heimatq>) **Interview mit Melih Kesmen, labkultur.tv, 18. Juli 2011** (<http://www.labkultur.tv/blog/punktrifft-prophet>)



ZusammenDenken. Elf Thesen zur Isla- mismusprävention an Schulen

→ *Aycan Demirel und Mirko Niehoff*



„Als zustimmungsfähige Formen des gesellschaftlichen Zusammenlebens gelten normative Werte wie Frieden, Respekt und Gerechtigkeit – und zwar sowohl aus politischen wie aus religiösen Überzeugungen heraus.“



1. WER ÜBER ISLAMISMUS UNTER JUGENDLICHEN REDEN WILL, DARF DESSEN GRUNDSÄTZLICHE ABLEHNUNG DURCH DEN ALLERGRÖSSTEN TEIL DER JUGENDLICHEN NICHT VERSCHWEIGEN.

Weder unsere Erfahrungen noch Befunde aus der empirischen Sozialforschung rechtfertigen die Annahme, wonach geschlossene islamistische Orientierungen unter Jugendlichen gegenwärtig ein quantitativ weit verbreitetes Phänomen darstellen würden. Im Gegenteil: In unserer Arbeit mit Jugendlichen konnten wir immer wieder feststellen, dass sich die meisten deutlich abgrenzen – gegenüber antidemokratischen und Gewalt befürwortenden Ideologien im Allgemeinen sowie gegenüber radikal-islamistischen Denkmustern und Akteuren/-innen im Besonderen. Als zustimmungsfähige Formen des gesellschaftlichen Zusammenlebens gelten normative Werte wie Frieden, Respekt und Gerechtigkeit – und zwar sowohl aus politischen wie aus religiösen Überzeugungen heraus. Im Rahmen unserer Seminare begegneten uns höchstens eine Handvoll Jugendlicher, bei denen wir aufgrund einer Reihe spezifischer, von ihnen formulierter und für gültig genommener Deutungen davon ausgehen mussten, dass sie unmittelbar mit islamistischer Propaganda in Berührung gekommen waren.

Dass eine Islamismusprävention dennoch als sinnvoll und relevant zu erachten ist, liegt in der Zunahme islamistischer Propaganda in Deutschland und deren Potenzial begründet – in der Tatsache also, dass bestimmte islamistische Deutungskonzepte und Versprechen für Jugendliche und junge Erwachsene mit und ohne muslimische Sozialisation durchaus attraktiv werden können.

2. DAS REALE ERLEBEN VON DEMOKRATIE DEFIZITEN, STIGMATISIERUNG UND/ODER AUSGRENZUNG IN DER DEUTSCHEN MIGRATIONSGESELLSCHAFT KANN ISLAMISTISCHE DEUTUNGSKONZEPTE FÜR JUGENDLICHE POTENZIELL ATTRAKTIV MACHEN.

Viele Jugendliche und junge Erwachsene befinden sich auf der Suche – nach Identität und Orientierung, nach Wissen, Wahrheit und Werten, nach Halt, Gemeinschaft und Anerkennung. Dies trifft nicht nur, aber gerade auf junge Angehörige religiöser und ethnischer Minderheiten zu. Denn insbesondere diese Jugendlichen erleben die gesellschaftlichen Realitäten häufig als unübersichtlich, wenig anerkennend und unsolidarisch. Rassismus und Diskriminierung spielen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. Zwar beschreiben viele Jugendliche das Miteinander in der deutschen Migrationsgesellschaft als „einigermaßen gut funktionierend“. Gleichzeitig aber machen sie immer wieder die Erfahrung, dass demokratische Werte wie Gleichheit, (Chancen-)Gerechtigkeit und Partizipation mehr normative Ideale denn gesellschaftliche Realität sind.

Nun gibt es keine zwangsläufige und eindimensionale Bewegung ausgehend vom Erleben von Benachteiligung und Stigmatisierung in der Demokratie hin zur Annahme und Reproduktion der Demokratie ablehnender Deutungskonzepte. Und dennoch ist dieser Weg möglich und in Einzelfällen tatsächlich gegangen worden und damit empirisch belegbar. Eine maßgebliche Ursache liegt im Ansatzpunkt islamistischer Propaganda in Deutschland begründet: Diese nämlich setzt explizit an den Erfahrungen und Bedürfnissen der Jugendlichen an, sie nutzt also rassistische und antimuslimische Ausgrenzung und Stigmatisierung, um mit Jugendlichen ins Gespräch zu kommen. Charismatische Autoritäten stellen vermeintliche Wahrheiten sowie Werte zu Fragen des privaten wie öffentlichen Lebens zur Verfügung und versprechen Gemeinschaft, Gerechtigkeit und Anerkennung sowie Orientierung und Struktur in einer immer komplexer erscheinenden Welt. Wer sich – so die Argumentation – dem Islamismus öffnet, der oder die ist „Gleicher bzw. Gleiche unter Gleichen“ und steht darüber hinaus auf der richtigen Seite – auf der des Kampfes für Gerechtigkeit und Gleichheit an der Seite der Glaubensbrüder und -schwestern weltweit. Dass diese Versprechen letztlich leer sind, wird mit Verweis auf die islamistische Gesellschaftsideologie deutlich – in der es eben keine für alle gleichermaßen gültige Gleichheit, Gerechtigkeit und Anerkennung geben kann. Im Gegenteil. Ähnlich dem Rassismus beruht auch der Islamismus auf einer Ideologie der Ungleichwertigkeit.

3. POLITISCHE BILDUNG IM SINNE EINER ISLAMISMUSPRÄVENTION MUSS ALLE IDEOLOGIEN VON UNGLEICHWERTIGKEIT KRITISIEREN UND INSBESONDERE ANTIMUSLIMISCHEN RASSISMUS THEMATISIEREN.

Wir sind überzeugt, dass gerade in Kontexten einer Islamismusprävention über Formen des antimuslimischen Rassismus nicht geschwiegen werden kann – und zwar aus mehreren sich wechselseitig bedingenden Gründen. Zum einen ist die Kritik des antimuslimischen Rassismus in unserer Gesellschaft notwendig, weil das Phänomen weit verbreitet und wirkmächtig ist. Politische Bildung muss gegenüber allen Formen essentialisierender und kulturalisierender Vorstellungen und Zuschreibungen sensibel, wachsam und kritisch sein. Also hat sie auch die Aufgabe, einer weiteren Stigmatisierung „des Islam“ oder „der Muslime“ entgegenzuwirken. Des Weiteren ist eine Islamismusprävention in Lerngruppen mit Mehrheitlich sich selbst als muslimisch beschreibenden Jugendlichen auf die Annahme des pädagogischen Angebotes durch die Jugendlichen angewiesen. Und diese Annahme ist maßgeblich gefährdet, wenn die Adressaten/-innen das Gefühl haben, es werde wieder nur einseitig mit dem Finger auf „den Islam“ oder „die Muslime“ gezeigt, anstatt ihren Erfahrungen und Gefühlen von Diskriminierung und/oder ihrer Kritik an gängigen Islamdiskursen ausreichend Raum zu geben.

Und schließlich kann nicht zuletzt die Betroffenheit durch antimuslimisches Denken und Handeln die Bereitschaft erhöhen, islamistischer Propaganda zuzuhören oder sie anzunehmen.

4. PÄDAGOGISCHE KONZEPTE DER ISLAMISMUSPRÄVENTION MÜSSEN SOWOHL AN DEN ALLTAGSWISSENSBESTÄNDEN IHRER ADRESSATEN/-INNEN ANKNÜPFEN ALS AUCH ÜBER DIESE HINAUSFÜHREN.

Das von dem Politikdidaktiker Rolf Schmiederer (1977) geprägte Postulat, wonach die politische Bildung für die Schüler/-innen da sei und eben nicht umgekehrt, wird von uns in seiner Grundaussage didaktisch-methodisch in Anspruch genommen. In diesem Sinne sind wir davon überzeugt, dass die politische Bildung an den Alltagswissensbeständen der Jugendlichen anzuknüpfen hat. Sie sollte sich an den Fragen, Vorstellungen, Ideen und somit an den Interessen orientieren, „die Schülerinnen und Schüler in ihrer Auseinandersetzung mit den Themen politischer Bildung selbst hervorbringen“ (*Autorengruppe Fachdidaktik* 2011, 167f.). Zudem ist eine Transformation von etwaigen problematischen Deutungen nur angemessen möglich, wenn diese auch real gegenständig und nicht etwa bloß zugeschrieben sind.

Daraus darf jedoch nicht folgen, dass ausschließlich die sozial geprägten, kollektiv verankerten Wissensbestände der Adressaten/-innen im Zentrum stehen, völlig losgelöst von jedem fachlichen Wissen oder entsprechenden Diskursen. Denn Konzepte politischer Bildung, die primär auf die Selbstaufklärung handlungsleitender und identitätsstiftender Muster „mittels diskursiv-reflexiver Lernprozesse“ ausgelegt sind, müssen sich die Frage stellen lassen, ob auf diese Weise ein politischer Kompetenzaufbau und eine gegebenenfalls notwendige Deutungsmustertransformationen überhaupt sinnvoll ermöglicht werden kann.

Will die politische Bildung also interventionsfähig sein, so hat sie unseres Erachtens grundsätzlich immer auch einen für die Adressaten/-innen erfahrbaren Zugang auf wissenschaftlich vertretbare Konzepte und Begriffe zu ermöglichen. Da jedoch auch der erkenntnistheoretischen Skepsis an der Objektivität von Wissen/Wissenschaft durchaus zu folgen ist, sollte das Prinzip der Kontroversität unbedingte Berücksichtigung finden.

5. POLITISCHE BILDUNG SOLLTE SICH AN DEN IDEEN DER DEMOKRATIE NORMATIV ORIENTIEREN UND GLEICHZEITIG DEREN REALITÄTEN KRITISCH ANALYSIEREN.

Obwohl Rassismus, Ungleichheit und Perspektivlosigkeit Teil der gesellschaftlichen Realität in der gegenwärtigen Demokratie sind, halten wir es für sinnvoll und geboten, an der Demokratie als einem zentralen normativen Bezugspunkt politischer Bildung in der Migrationsgesellschaft festzuhalten. Mithin gehen wir davon aus, dass die Demokratie politische Bildung braucht. Dieses sich hier andeutende Bedingungsverhältnis ist aus demokratietheoretischer Perspektive nicht unumstritten; schließlich wird kontrovers diskutiert, was unter Demokratie begrifflich zu bestimmen sei. Vor diesem Hintergrund bedarf die politische Bildung einer klaren Arbeitsbegrifflichkeit von Demokratie, um letztlich ihre Funktionen, Ziele, Konzeptionen, Prinzipien und Methoden sinnvoll begründen und konkretisieren zu können. Als einen in diesem Sinne angemessenen Arbeitsbegriff verstehen wir einen solchen, der die Demokratie als fortwährend wandel- und gestaltbar beschreibt und – entgegen dem Mainstream der modernen Demokratietheorie – an den Idealen und Versprechen der Demokratie, also etwa Freiheit, Chancengerechtigkeit, Mitgestaltung und Pluralismus, normativ festhält.

In diesem normativen Sinne ist die Demokratie also keine statische Herrschaftsform. Ihre Qualität ist auch nicht lediglich an ihrem durch einige wenige politische Eliten herbeigeführten Politikergebnis zu bemessen. Schon gar nicht darf sie als eine Herrschaftsform bestimmt werden, die anderen normativ derart überlegen sei, dass in ihrem Namen kriegerische Interventionen gerechtfertigt wären. Vielmehr gilt es im Demokratiebegriff die Input-Dimension des Politischen herauszustellen: also Fragen von Partizipation und Teilhabe, von Legitimität, pluralistischer Interessenvertretung und Meinungsfindungsprozessen.

Auf der Grundlage eines normativen Demokratiebegriffs bekommen somit die unterschiedlichen gesellschaftlichen Subjekte und ihre politischen Deutungen, Vorstellungen und Handlungen eine besondere Bedeutung. Mithin wird die Relevanz von Kritik an gesellschaftlichen Zuständen sowie von Mitarbeit an deren Veränderung ausdrücklich betont. Das ist für eine emanzipatorisch orientierte politische Bildung von großer Bedeutung, denn sie darf das Spannungsfeld zwischen Normativität und Realität nicht ignorieren, sondern muss es aufzeigen.

6. KONZEPTE DER ISLAMISMUSPRÄVENTION SOLLTEN DISKURSSENSIBEL SEIN UND DEN BEGRIFF ISLAMISMUS KRITISCH REFLEKTIEREN.

Wir verwenden den Begriff des Islamismus, weil er seit einigen Jahren als politikwissenschaftlich etabliert angesehen werden kann. Zudem handelt es sich in vielen Fällen um eine Selbstbezeichnung islamistischer Strömungen.

Dennoch birgt der Begriff Probleme, vor allem in der Bildungspraxis. Mit der Zunahme problematischer, weil verkürzter, zuschreibender oder stigmatisierender, Islamdiskurse in Deutschland wird die Bezeichnung kritisch betrachtet und teilweise auch abgelehnt – nicht nur, aber insbesondere auch von einigen muslimischen Verbänden. Die unreflektierte Benutzung des Begriffes kann daher Kooperationen erschweren.

Zudem kann der Begriff bei muslimisch sozialisierten Schülern/-innen auf Ablehnung stoßen. Manche empfinden ihn vor dem Hintergrund der als diskriminierend wahrgenommenen Islamdiskurse als Angriff auf ihre Religion und/oder Identität – schließlich ist der Wortteil Islam hier negativ konnotiert. Wird der Begriff dennoch verwendet, gilt es daher in jedem Fall zu betonen, dass „Islamismus“ eine politische Ideologie und nicht etwa die Religion der Muslime/-innen begrifflich bestimmt.

Bleibt zu erwähnen, dass eine Islamismusprävention nicht zwangsläufig auf eine explizite Thematisierung und Benennung des Islamismus und seiner historischen Hintergründe, gegenwärtigen Erscheinungsformen, Funktionen und Träger angewiesen ist. Es können stattdessen auch Themen und Inhalte zum Gegenstand einer Auseinandersetzung gemacht werden, in deren Zusammenhang der Islamismus spezifische Deutungsangebote macht, ohne diese jedoch selbst gegenständlich zu machen.

7. POLITISCHE BILDUNG IM SINNE EINER ISLAMISMUSPRÄVENTION SOLLTE SICH VON VEREINDEUTIGENDEN ZUSCHREIBUNGEN EMANZIPIEREN.

Islamismusprävention in der Schule beschränkt sich nicht auf die Arbeit mit bestimmten Jugendlichen – etwa solchen, die als muslimisch markiert werden oder sich selbst als muslimisch beschreiben.

Denn erstens sind Schulklassen heterogen zusammengesetzt und repräsentieren unterschiedliche Zugehörigkeiten und Selbstbeschreibungen. Zweitens ist die Gefahr, islamistische Deutungsangebote attraktiv zu finden, nicht auf muslimisch sozialisierte Jugendliche beschränkt. Auch bislang nicht- oder andersgläubige junge Menschen können sich von der Ideologie des radikalen Islamismus angesprochen fühlen. Und drittens gibt es „die“ muslimischen Jugendlichen schlichtweg nicht.

Didaktisch-methodisch folgt daraus wiederum dreierlei: Zum einen ist die Emanzipation von vereindeutigenden Zuschreibungen als grundsätzlicher Professionalitätsanspruch politischer Bildner/-innen einzufordern. Zum anderen gilt es, der Vielfalt des Muslimisch-Seins in der deutschen Migrationsgesellschaft Rechnung zu tragen. Und schließlich sollte die Auseinandersetzung mit Identitäten in dem Sinne multidimensional angelegt sein, dass „Muslimisch-Sein“ lediglich ein Element von vielen ist, die einen Menschen, seine Identität, sein Weltbild etc. ausmachen. Bezogen etwa auf die Anfälligkeit für autoritäre Deutungsmuster sind Faktoren wie politische Orientierung, Bildungsniveau oder auch Sympathien für oder Zugehörigkeit zu bestimmten Jugendgruppen von Bedeutung.

Von den Themen, Ansätzen und Methoden einer Islamismusprävention durch die politische Bildung sollten sich möglichst alle Jugendlichen angesprochen fühlen können. Konzeptuell kann das zum Beispiel durch eine Fokussierung auf die gesellschaftspolitische Dimension von Themen realisiert werden, die im Sinne einer Islamismusprävention eine Bedeutung haben: etwa Islam und Islamdiskurse, Ideologien der Ungleichheit, Diskriminierung und Rassismus, Gerechtigkeit und Geschlechterbilder, Identität und Partizipation.

8. EINE ERFOLGREICHE ISLAMISMUSPRÄVENTION AM LERNORT SCHULE BRAUCHT BILDUNGSKOOPERATIONEN.

Am Lernort Schule fehlt es häufig an ausreichenden Kenntnissen, Konzepten, Materialien, Kontakten, Erfahrungen und auch an Zeit, um demokratiegefährdenden Phänomenen pädagogisch entgegenarbeiten zu können. Immer wieder berichten Lehrkräfte von eigenen Unsicherheiten im Umgang mit rassistischen, antisemitischen oder islamistischen Äußerungen und Vorfällen.

Außerschulische Bildungsträger verfügen auf diesem Feld über ein deutliches Mehr an Konzepten und Erfahrungen. Kein Wunder, denn sie haben sich meist seit vielen Jahren auf nicht viel mehr als zwei oder drei Themenfelder konzentrieren und spezialisieren können.

Darüber hinaus haben außerschulische Bildungsträger den Vorteil, außerhalb der klassischen Lehrer-Schülerbeziehung zu stehen, dem Notendruck entzogen zu sein und auf dieser Grundlage in Teilen thematisch offener und methodisch prozessorientierter arbeiten zu können. Sie können – die finanziellen Mittel vorausgesetzt – eine Vielfalt an Formaten in den Bildungsprozess integrieren, wie Begegnungen, Seminarfahrten und Projektbesuche. Auch die richtigerweise oft geforderte stärkere Präsenz von Lehrenden mit Migrationshintergrund und/ oder muslimischer Sozialisation kann derzeit über außerschulische Bildungsträger leichter ermöglicht werden, da gegenwärtig noch immer nur ein Bruchteil der Lehrenden in Deutschland über eine Migrationsgeschichte verfügt. Das ist gerade auf dem Feld der Islamismusprävention von Vorteil, wo wir mit der Integration von Teamenden mit persönlicher muslimischer Sozialisation sehr gute Erfahrungen gemacht haben.

Darüber hinaus sind Akteure/-innen aus der Zivilgesellschaft wichtige Partner/-innen für Schulen und außerschulische Bildungsträger, denn Begegnungen ermöglichen Einblicke in die Vielfalt unterschiedlicher Lebensauffassungen und Selbstbeschreibungen und machen die Bandbreite an Möglichkeiten gesellschaftlicher Partizipation erfahrbar.

All dieses Potential gilt es zu nutzen. Deshalb sollten Schulen sich Kooperationen nicht nur öffnen, sondern diese gezielt und aktiv anstreben und initiieren. Und außerschulische Bildungsträger sollten über die Bereitschaft und die nötigen Kompetenzen verfügen, um am Lernort Schule tätig zu werden.

„Es ist wichtig, weil wir aus eigener Erfahrung reden können. Auch was den religiösen Hintergrund betrifft. Genau wie die Jugendlichen sind wir fast alle hier geboren, sind eigentlich Deutsche. Und kennen trotzdem dieses Gefühl, nicht dazuzugehören.“ Inan





9. DIE PÄDAGOGISCHEN TEAMS SOLLTEN DIE VIELFALT DER MIGRATIONSGESELLSCHAFT WIDERSPIEGELN, WOBEI DIE KONTINUIERLICHE UND AKTIVE PRÄSENZ VON PÄDAGOGEN/-INNEN MIT MUSLIMISCHER SOZIALISATION VON BESONDERER RELEVANZ IST.

Es wurde bereits betont, dass politische Bildung im Sinne einer Islamismusprävention grundsätzlich vereindeutigende Zuschreibungen irritieren und kritisieren sollte. An diesem Anspruch haben sich alle konzeptionellen Überlegungen zu messen.

So sind wir davon überzeugt, dass auch das pädagogische Personal unterschiedliche Bezüge zu Geschlecht, Religion und Kultur umfassen und repräsentieren sollte. Gerade in der produktiven Zusammenarbeit dieser vermeintlich „Verschiedenen“ wird die zunächst oft als lediglich „theoretisch“ empfundene Möglichkeit eines gleichberechtigten Miteinander erfahrbare Realität. So wird ein „Über die gesellschaftlichen Zustände Hinausdenken und -gehen“ möglich.

Herausforderungen in der Migrationsgesellschaft gehen alle an – und dies sollte sich in politischer Bildung zu diesen Themen widerspiegeln. Sie sollten gleichberechtigt und diskriminierungsfrei angegangen werden. Das Aufgabenfeld der Islamismusprävention als ausschließlich „muslimisches“ Feld zu verstehen bedeutet, genau dieser Herausforderung aus dem Weg zu gehen.

Allerdings treffen wir auch hier wieder auf die Diskrepanz zwischen Anspruch und Realität; tatsächlich gibt es keine per se diskriminierungsfreien Räume, weder in der politischen Bildung noch in der Schule noch anderswo. Und deshalb ist die Präsenz von muslimisch sozialisierten Pädagogen/-innen im Bildungsprozess von erheblicher Bedeutung. Denn nicht-muslimische Lehrkräfte können von muslimisch sozialisierten Schülern und Schülerinnen mitunter als Repräsentanten/-innen einer sie diskriminierenden Mehrheitsgesellschaft wahrgenommen werden. Vor allem bei sensiblen Themen oder Fragen mit hoher emotionaler Aufgeladenheit bzw. Relevanz – und diese sind bei der Auseinandersetzung mit Islam und Gesellschaft oft gegeben – besteht deshalb die Gefahr von Abwehr durch die Jugendlichen.

Pädagogen/-innen mit muslimischer Sozialisation wird von Seiten dieser Jugendlichen oft eine Diskriminierungssensibilität zugeschrieben, also ein wertschätzender Zugang zu Fragen von Identität, Migration und Islam. Sie können als lebensweltnäher und glaubwürdiger wahrgenommen werden. Und das bietet letztlich die Chance, Vertrauensaufbauprozesse zu beschleunigen und abwehrende Haltungen zu reduzieren oder sogar ganz zu entkräften.

10. PEER-EDUCATORS TRAGEN ZUM ERFOLG VON BILDUNGSPROZESSEN BEI.

Die Einbindung von inhaltlich und methodisch ausgebildeten Jugendlichen als Peer-Educators eröffnet der Islamismusprävention durch die politische Bildung erweiterte Möglichkeiten. Durch ihr Alter, ihre Sprache und ihre Nähe zu den Lebenswelten der Zielgruppe können Peer-Educators andere Beziehungen zu den Jugendlichen aufbauen und den Bildungsprozess noch näher an ihre Lebenswirklichkeiten heranrücken. Gleichzeitig können (und sollten) sie aufgrund einer Vielfalt in Bezug auf Herkunft, religiösen Hintergrund, Geschlecht, subkulturelle Zugehörigkeit, Interessen etc. eine größere Bandbreite an Identifikations- und Orientierungsmöglichkeiten einbringen. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass sich die Jugendlichen im Zuge der Arbeit mit Peer-Educators intensiver auf die Bildungsangebote eingelassen haben, weshalb wir an ausgewählten zeitlichen oder inhaltlichen Punkten im Laufe des Projektes verstärkt auf den Peer-Leader-Ansatz gesetzt haben.

Darüber hinaus lohnt die konzeptionelle Integration von Peers insbesondere im Hinblick auf die Ebene der Handlungskompetenz und der Partizipation. Die Jugendlichen bekommen so die Möglichkeit, etwa gleichaltrige junge Erwachsene und deren individuelle Wege und Formen des sozialen oder politischen Engagements kennenzulernen.

11. DIE INTEGRATION RELIGIÖSER MUSLIME/-INNEN ALS RELIGIÖSE MUSLIZME/-INNEN IN DEN BILDUNGSPROZESS KANN SÄKULAR AUSGERICHTETE BILDUNGSKONZEPTE SINNVOLL ERGÄNZEN.

Begegnungen mit religiösen und bekennenden Muslimen und Musliminnen werden von muslimisch sozialisierten Jugendlichen – so unsere Erfahrung aus der Praxis – als Wertschätzung empfunden, und zwar unabhängig von der Religiosität der einzelnen Jugendlichen.

Die aktive Einbeziehung religiöser Positionen und Argumentationen unterstreicht unseren anerkennenden und rassistiskritischen Ansatz sowie unsere bereits formulierte Haltung, den Islamismus als politische Ideologie zu bekämpfen und nicht den Islam als Religion.

Die Einbindung religiöser Akteure/-innen und die Diskussion theologischer Fragen kann darüber hinaus dabei unterstützen, Jugendliche zu erreichen und in den Bildungsprozess zu integrieren, für die religiös begründete Argumentationen von besonderer Bedeutung sind. Zudem äußern viele Schülerinnen und Schüler Interesse an religiösem Wissen und religiösen Perspektiven. Positive Role-Models können hier dabei helfen, fundamentalistische Thesen, wie beispielsweise die einer vermeintlichen Unvereinbarkeit von Demokratie und Islam, zu irritieren oder zu widerlegen. Ähnliches gilt für Postulate einer angeblichen „ewigen Feindschaft“ zwischen „Juden“ und „Muslimen“.

Gleichzeitig geht dieser Ansatz mit der Gefahr einher, in theologischen Diskursen bewusst oder unbewusst insofern Position zu beziehen, als dass bestimmte Islamverständnisse als richtig gesetzt werden und andere damit als falsch. Das ist unserem Verständnis nach nicht die Aufgabe politischer Bildung. Im Sinne einer Perspektiverweiterung jedoch kann die politische Bildung die Vielfalt offener und an individuellen Fragen und Entscheidungen orientierter Islamverständnisse aufzeigen und diskutieren. Dafür ist eine enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit entsprechenden muslimischen Partnern, seien es Einzelpersonen oder Vereine, notwendig.

Selbstbewusstsein stärken, Reflexions- fähigkeit fördern – Eine schulische Seminarreihe zur Islamismuspräven- tion für die Sekun- darstufe I

→ *Yasmin Kassar und Patricia Piberger*

„Für uns als Träger der politischen Bildung ist es eine Selbstverständlichkeit, dass Deutschland ein Einwanderungsland, die deutsche Gesellschaft eine Migrationsgesellschaft und der Islam ein Teil davon ist. Das ist der Ausgangspunkt all unserer pädagogischen Konzepte und Ideen.“

Dieser Text stellt ein Bildungskonzept zur Islamismusprävention für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I vor. Neben einer Einführung in die Module der Seminarreihe werden die dem Bildungskonzept zugrunde liegenden Überlegungen, Analysen und Ziele dargelegt. Weiterführende Literaturtipps zu den Modulen finden sich thematisch sortiert am Ende dieses Textes. Die Seminarreihe ist mehrfach als Konzept für eine einjährige pädagogische Arbeit im Regelunterricht integrierter Sekundarschulen erprobt und bewährt. Das Angebot richtet sich an Klassenverbände mit mehrheitlich muslimisch sozialisierten Jugendlichen, bietet jedoch vom Aufbau her auch nicht-muslimischen Schülern/-innen Raum und Anschlussmöglichkeiten.

Die Seminarreihe besteht aus fünf unterschiedlichen Modulen, die jeweils vier bis fünf Seminare umfassen. Das erste Modul mit dem Titel „Muslimisch-Sein in der deutschen Migrationsgesellschaft“ ist Einstieg und Grundlage für jede anschließende thematische Auseinandersetzung. Er wird gefolgt von vier thematisch fokussierten Modulen, die sich mit zentralen Herausforderungen der deutschen Migrationsgesellschaft auseinandersetzen: „Moscheebaukonflikte und antimuslimischer Rassismus“, „Mediale Darstellungen von Islam und Muslimen/-innen“, „Jüdisches Leben und Antisemitismus heute“ und „Gerechtigkeit im Kontext

von Geschlecht und sexueller Orientierung“. Unser übergeordnetes Ziel ist es, die Schüler/-innen in ihren kritischen Diskurskompetenzen zu stärken, so dass sie in einer möglichen Konfrontation mit islamistischem Denken und Positionen diese für sich als nicht relevant erachten.

GRUNDLAGENMODUL **MUSLIMISCH-SEIN IN DER DEUTSCHEN MIGRATIONS- GESELLSCHAFT**

Inhaltlich-konzeptionelle Ausgangs- überlegungen

Etwa jede zwanzigste Person in der Bundesrepublik Deutschland versteht sich als Muslim/-in und ordnet somit dem Islam eine relevante Rolle in der identitären Selbstbeschreibung und der eigenen Lebensführung zu (vgl. *Bundesministerium des Innern* 2011: 16). Bereits 2006 stellte der damalige Bundesminister des Innern Wolfgang Schäuble in seiner Rede zur ersten Deutschen Islam Konferenz folgendes fest: „Der Islam ist Teil Deutschlands und Teil Europas, er ist Teil unserer Gegenwart und er

ist Teil unserer Zukunft. Muslime sind in Deutschland willkommen.“ (Schäuble 2006) Einige Jahre später bestätigte ihn der damalige Bundespräsident Christian Wulff in seiner Rede zum zwanzigsten Jahrestag der Deutschen Einheit mit der Äußerung, dass der Islam inzwischen zu Deutschland gehöre (vgl. Wulff 2010).

Für uns als Träger der politischen Bildung ist es eine Selbstverständlichkeit, dass Deutschland ein Einwanderungsland, die deutsche Gesellschaft eine Migrationsgesellschaft und der Islam ein Teil davon ist. Diese Einsichten und Überzeugungen sind der Ausgangspunkt all unserer pädagogischen Konzepte und Ideen. Jugendliche wachsen hierzulande mit gesellschaftspolitischen, öffentlichen Diskursen heran, in denen muslimisch-Sein und deutsch-Sein noch immer implizit als Widerspruch gilt und in denen bis heute über die Vereinbarkeit von Islam und Demokratie gestritten wird (vgl. Karakaşoğlu 2009: 290; Benz 2012: 71 ff.; Bielefeldt 2009: 192). Diese Diskurse reißen sich in eine politische Tradition der Abwehr und Ignoranz gegenüber (muslimischen) Migranten/-innen ein. Lange galt: „Zuwanderung nur vorübergehend und nicht auf Dauer – die Integration in das Staatsvolk wurde nicht gewollt.“ (Oberndörfer 2009: 127) Obwohl etwa Gudrun Krämer belegt hat, dass die Unvereinbarkeit von Islam und Demokratie eine an den Haaren herbeigezogene These darstellt (vgl. Krämer 2011: 117 ff.) und ungefähr die Hälfte der Muslime/-innen in Deutschland deutsche Staatsbürger/-innen sind (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2012), halten abwehrende und stigmatisierende Positionen sich beständig (vgl. etwa Leibold et al. 2012: 184 oder auch die diesbezüglichen Studien des Allensbach-Instituts). Zwar speisen sich antimuslimische Tendenzen aus unterschiedlichen Ängsten und Beweggründen, dennoch findet sich die „Skepsis gegenüber dem Islam [...] mittlerweile in allen politischen Lagern und in den verschiedensten Milieus der Gesellschaft.“ (Bielefeldt 2009: 169)

Die konkreten Folgen für das Leben muslimisch sozialisierter Menschen in diesem Land sind vielfältig und nahezu ausschließlich negativ. Muslimisch sozialisierte Teilnehmer/-innen unserer Bildungsangebote berichten von alltäglichen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen, aufgrund derer sie das Gefühl plagt, von der deutschen Mehrheitsgesellschaft nicht als vollwertige Gesellschaftsmitglieder anerkannt und akzeptiert zu werden.

Dies findet zum Beispiel darin Ausdruck, dass sich Jugendliche mit deutscher Staatsbürgerschaft selbst als „Ausländer/-in“ bezeichnen. Bedenken wir, wie Rassismus als gesellschaftliches Struktur- und Deutungsschema wirkt, so ist dieses Empfinden der Jugendlichen durchaus begründet. Denn „Rassismus produziert ‚Eigene‘ und ‚Fremde‘, ‚selbstverständlich Zugehörige‘ und ‚weniger selbstverständlich Zugehörige‘ gerade nicht als Gleichwertige.“ (Rose 2010: 213) Rassistische und orientalistische Stereotype sowie ausschließende Praktiken wenden sich dabei nicht „nur“ gegen tatsächlich gläubige Muslime/-innen, sondern gegen als muslimisch markierte Menschen generell. In diesem Sinne unterliegt ein großer Teil unserer Zielgruppe einem komplexen Othering-Prozess, der auch in der Schule wirkt und ebenfalls Konsequenzen für die Identitätsfindungsprozesse der Jugendlichen nach sich zieht. „Im Rahmen von Schule werden nicht nur rassistische Stereotype von Migrationsanderen (re-)produziert, sondern einzelne Individuen werden durch schulisch legitimierbaren Zwang entlang dieser Stereotype auch insofern gebildet, als ihre Identifizierung mit diesen Stereotypen für sie selbst ebenso wie für andere nahe gelegt wird.“ (Rose 2010: 227) Hinzu kommt, dass die Schüler/-innen erfahrungsgemäß untereinander stark normative Diskurse über das muslimisch-Sein und „den/die gute-n Muslim/-in“ führen.

In der Regel erinnern sich Schüler/-innen, mit denen wir arbeiten, zwar nicht mehr an Schäuble, aber sehr wohl an Wulff und seine Anerkennung und Akzeptanz des Islam als Teil Deutschlands. Seine Aussage wird ausnahmslos positiv aufgenommen und häufig sogar als Beleg in Diskussionen herangezogen. Diesem hierbei zum Ausdruck kommenden Bedürfnis nach Bestätigung der eigenen gesellschaftlichen Zugehörigkeit von Seiten der Jugendlichen wollen wir in dem Grundlagenmodul „Muslimisch-Sein in der deutschen Migrationsgesellschaft“ nachkommen. Auf Basis der dargelegten Perspektiven informieren wir die Schüler/-innen daher über die deutsche Migrationsgesellschaft und die Funktionsweisen von Diskriminierung bzw. Rassismus. Außerdem diskutieren wir ausführlich über die Bezüge der unterschiedlichen Teilnehmer/-innen zum Islam und das muslimisch-Sein an sich, wobei es uns vor allem darum geht, die Vielfalt und Unterschiedlichkeit muslimischer Identitäten in der Klasse und letztendlich in der Gesellschaft aufzuzeigen.

Methodisch-didaktische Umsetzung

Das Grundlagenmodul umfasst ein fünftägiges pädagogisches Konzept, das unbedingt in geschlossener Form – also als zusammenhängende Projektwoche – durchgeführt werden sollte. Unsere Erfahrung zeigt, dass die Durchführung dieser Projektwoche als Seminarfahrt die besten Erfolge erzielt. Außerhalb des schulischen Rahmens haben Gruppenbildungs- und Vertrauensaufbauprozesse mehr Zeit, verlaufen damit intensiver und wirken nachhaltiger. Das gilt insbesondere auch für den Beziehungsaufbau zwischen Schülern/-innen und Team, der für die weitere Arbeit an sensiblen Themen von großer Bedeutung ist. Beispielsweise hängen Fragen der Interventionsberechtigung eng damit zusammen.

Die erste Sitzung dient dem ausführlichen Kennenlernen zwischen Teamenden und Schülern/-innen. Die Seminarreihe wird vorgestellt, und jede/-r fertigt ein Identitätsposter an, welches anschließend im Klassenverband präsentiert wird. Anschließend steigen wir mit einem Quiz zur deutschen Migrationsgesellschaft ein, in dem elementare Grundlagen zum Thema behandelt und weiterführende Diskussionen angerissen werden. So gibt es etwa eine Frage zu Begrifflichkeiten im Migrationsdiskurs und zur Selbstbezeichnung von Menschen mit Migrationshintergrund oder Fragen zu unterschiedlichen Personen des öffentlichen Lebens, die über eine familiäre Migrationsgeschichte verfügen.

Dann wenden wir unseren Blick auf den Islam und das muslimisch-Sein. Hier werden über Fragebögen und intensive Gruppengespräche die konkreten Bezüge der Teilnehmenden zum Islam bzw. deren Verständnis des muslimisch-Seins erarbeitet und diskutiert. Neben Religionsverständnissen und Alltagserfahrungen geht es hier auch um die komplexen Fragen von Heimat und Zugehörigkeit. Als Erweiterung dieser Perspektiven und Positionen integrieren wir muslimisch sozialisierte Peer-Educators, die in einem World-Café über ihre Bezüge zum Islam und ihr eigenes Selbstverständnis sprechen. Dieser Teil ist das zentrale Element dieses Moduls und wird im anschließenden Kapitel ausführlich beschrieben. Zum Abschluss dieser Einheit integrieren wir Derviş Hızarcı (siehe Seite 61), der einerseits sein persönliches Islamverständnis darstellt und andererseits die vorangehenden Inhalte zusammenfasst. Von besonderer Wichtigkeit ist uns hier, dass die Jugendlichen an konkreten Biographien und Erzählungen erfahren, wie unter-

schiedlich muslimische Identitäten in Deutschland aussehen können und dass sie die vielfältigen Weisen des muslimisch-Seins in der deutschen Migrationsgesellschaft erkennen.

Den abschließenden Part des Moduls bilden die Phänomene „Diskriminierung“ und „Rassismus“, denen wir uns anhand der Methode „Punkt auf der Stirn“ (vgl. *Alte Feuerwache e.V.* 2012: 97) annähern. Die Schüler/-innen erarbeiten sich, wie Gruppenbildungsprozesse funktionieren und welche Mechanismen dabei wirken. Nach einer ausführlichen Nachbesprechung des soeben Erlebten wird mit dem Themenfeld „Rassismus“ die gesellschaftliche und strukturelle Ebene dieser Prozesse in den Blick genommen. Die Jugendlichen gleichen die Funktionsweisen mit eigenen Diskriminierungserfahrungen ab und bekommen den Raum, in einem ermächtigenden Sinne über Situationen zu reflektieren, in denen sie von rassistischen Praktiken betroffen waren.

Im Detail: Das World-Café

Das World-Café ist die zentrale Methode des Grundlagenmoduls „Muslimisch-Sein in der deutschen Migrationsgesellschaft“. Die bekannte Workshop-Methode zielt in unserem Fall auf das Kennenlernen verschiedener muslimisch sozialisierter Personen und deren vielfältige Lebensweisen ab und verhilft zu einem intensiven Austausch. Für ein gelungenes World-Café ist die Teilnahme von drei oder sechs (abhängig von der Gesamtgruppengröße) muslimisch sozialisierten Peer-Educators notwendig, die jeweils einen unterschiedlichen Bezug zum Islam aufweisen. Das kann sowohl ein im eher konservativ-islamischen Elternhaus aufgewachsener Student sein, der sich irgendwann dazu entschieden hat, atheistisch zu leben, oder eine im traditionell-islamischen Elternhaus aufgewachsene Abiturientin, die zwar gläubig ist, dem Islam aber keine relevante Rolle in ihrem Leben zuordnet, als auch eine Schülerin, die in ihrer Kindheit und Jugend kaum mit dem Islam in Verbindung gekommen ist, sich in der Übergangsphase von der Schule zur Ausbildung jedoch intensiv mit der Religion beschäftigt hat und heute als praktizierende, verhüllte und verheiratete Muslimin lebt.

Zu Beginn wird die Klasse in Kleingruppen aufgeteilt. Die Peer-Educators sitzen im Raum verteilt an Tischen, die Kleingruppen werden jeweils

„Im Rahmen von Schule werden nicht nur rassistische Stereotype von Migrationsanderen (re-)produziert, sondern einzelne Individuen werden durch schulisch legitimierbaren Zwang entlang dieser Stereotype auch insofern gebildet, als ihre Identifizierung mit diesen Stereotypen für sie selbst ebenso wie für andere nahe gelegt wird.“ Rose





einem/-r Peer zugeteilt. In ruhiger Gesprächsatmosphäre stellt diese/-r sich der Gruppe vor und beschreibt seinen beziehungsweise ihren persönlichen und sozialen Kontext. Hier wechseln sich Fragen etwa zum Geburtsort der Eltern, deren Migrationsgeschichte sowie deren Bezug zu Deutschland mit Fragen nach religiöser Erziehung, Zusammensetzung und Religiosität des Freundeskreises ab. Der Fokus des 20-minütigen Gespräches liegt auf dem jeweiligen Bezug zum Islam. Folgende Fragen stehen im Mittelpunkt: Wann haben sie den Islam in ihrem Leben zum ersten Mal bewusst wahrgenommen? Was bedeutet es für sie, muslimisch zu sein? Wie lebt es sich als Muslim/-in in Deutschland? In den nächsten zehn Minuten haben die Schüler/-innen Zeit, das Erzählte zu notieren und Fragen zu stellen. Danach rotieren die Gruppen zu dem/-r nächsten Peer. Es finden insgesamt drei Gesprächsrunden statt. Das World-Café endet mit einer ausführlichen Reflexionsphase in Form der sogenannten Dreiecksmethode. Hierfür finden sich jene Gruppen zusammen, die die drei Gesprächsrunden mit denselben Peer-Educators durchlaufen haben. (Sollten insgesamt nur drei Peers eingebunden gewesen sein, bleiben die Kleingruppen wie sie sind.) Die Gruppen bekommen nun jeweils ein Flipchartpapier mit einem vorgezeichneten Dreieck und jeweils einem Namen der Peers an jeder Ecke. Die Aufgabe besteht darin, Einzelmerkmale aller Peers, Gemeinsamkeiten jeweils zweier Peers und Eigenschaften, die alle drei gemeinsam haben, zu finden und zu notieren. Die ausgefüllten Dreiecke werden dann im Klassenverband vorgestellt. Auch hier sollte ausreichend Zeit für Fragen einkalkuliert werden. Da die Peer-Educators nun nicht mehr anwesend sind, ändert sich oft die Richtung der Fragen. So interessierten sich die Schüler/-innen in den einzelnen Gesprächsrunden häufiger für erlebte Diskriminierungserfahrungen oder Meinungen zum Umgang mit islamischen Traditionen und Bräuchen (z.B. Beschneidungsurteil, Kopftuchdebatte, Schächten), während in Abwesenheit der Peers folgende Fragen diskutiert wurden: Wie kann sich eine Person als Muslim/-in bezeichnen, wenn sie/er die Religion nicht praktiziert? Oder: Ist es überhaupt möglich, aus dem Islam auszutreten? Schlussendlich wird in einem moderierten Team-Schüler/-innen-Gespräch die Vielfalt an muslimischen Selbstverständnissen herausgearbeitet.

FOKUSMODUL 1 **MOSCHEEBAU KONFLIKTE UND ANTIMUSLIMISCHER RASSISMUS**

Inhaltlich-konzeptionelle Ausgangs- überlegungen

Die Geschichte des repräsentativen Moscheebaus in Deutschland ist eine vergleichsweise kurze. Obwohl es bereits vor dem zweiten Weltkrieg vereinzelt temporäre Moscheebauten in unterschiedlichen Gegenden Deutschlands gab, wurde mit der Nachkriegszeit ein neues Kapitel für den Islam in Deutschland eingeläutet (vgl. *Beinhauer-Köhler* 2009: 9 ff.).

Ab den 1950ern begann der deutsche Staat seinen Bedarf an Arbeitskräften für den wirtschaftlichen Wiederaufbau mithilfe so genannter „Gastarbeiter/-innen“ aus dem Ausland zu stillen. Spätestens mit dem deutsch-türkischen Anwerbeabkommen 1961 kamen in diesem Kontext vor allem Menschen aus der Türkei, welche zumeist dem muslimischen Glauben angehörten. Da weder der deutsche Staat noch die zum Arbeiten Gekommenen Interesse an einem längeren Aufenthalt zeigten, wurden Gebete anfangs lediglich in temporären Gebetsräumen in Fabriken und Unterkünften abgehalten. Auch in den folgenden Jahrzehnten, in denen beide Seiten noch immer an eine Rückkehr in die Heimat glaubten, dominierten so genannte „Hinterhofmoscheen“ den Alltag praktizierender Muslime/-innen in Deutschland. „So fanden und finden sich viele ‚Moscheen‘ in Industriegebieten oder versteckten Räumlichkeiten in Innenstädten, die für Außenstehende kaum als Gebetsstätten zu erkennen sind.“ (ebd.: 26) Erst in den 1980ern wurde langsam klar, dass die große Mehrheit der ehemaligen Gastarbeiter/-innen mit ihren Angehörigen dauerhaft in Deutschland bleiben und somit deren religiöse Identität Teil der deutschen Gesellschaft werden wird. In diesen Zeitraum fallen daher auch die ersten Neubauten von repräsentativen Moscheen, welche vielfach einen positiven Identifikations- und Bezugspunkt von Muslimen/-innen in der BRD darstellen (vgl. *Ceylan* 2008: 185 ff.).

„Für die ‚Mehrheitsgesellschaft‘ tritt [...] mit dem Moscheebau – P. P.] zutage, was statistisch gesehen längst Realität ist: Der Islam ist die zweitgrößte Religionsgemeinschaft im Land, deren Mitglieder, wie diejenigen anderer Gemeinschaften

auch, ihre Religion in angemessenen Räumlichkeiten ausüben möchten.“ (*Beinhauer-Köhler* 2009: 34) Ohne Frage sind sowohl der Bau von muslimischen Gebetshäusern als auch der Wunsch von Seiten muslimischer Verbände und Gesellschaftsmitglieder nach einer öffentlichen Sichtbarkeit des islamischen Glaubens in Deutschland verständlich und zudem durch die im internationalen Völkerrecht und im Grundgesetz der BRD festgeschriebene Religionsfreiheit abgesichert (vgl. *Bielefeldt* 2009: 192 f.; *Leggewie* 2009: 182 ff.).

Dieser Prozess ging und geht jedoch nicht reibungslos vonstatten. Einerseits sind die neu entstehenden Moscheen Ausdruck eines gewachsenen Selbstbewusstseins muslimischer Communities in Deutschland, frei nach dem Motto: „Wir bauen, weil wir bleiben wollen.“ (*Leggewie* 2009: 118) und spiegeln einen erfreulichen Wandel im Selbstverständnis wider, der darauf hoffen lässt, dass vor allem junge Muslime/-innen den ihnen zustehenden Platz in der deutschen Gesellschaft und im öffentlichen Diskurs offensiv einfordern werden. Andererseits gilt aber auch, was Claus Leggewie im selben Atemzug kommuniziert: „Schlagartig symbolisieren sie [die neu entstehenden Moscheen – P. P.] eine jahrzehntelange Einwanderungsgeschichte – und deren Versäumnisse.“ (ebd.) Hier ist es nicht nur an politischen Akteuren/-innen, sondern ebenso auch an jedem Mitglied dieser Gesellschaft gelegen, eigenes historisches und gegenwärtiges Mitwirken an Problemen im gesellschaftlichen Miteinander und die daraus folgende Verantwortung zu reflektieren.

Moscheebauprojekte in Deutschland wurden bisher stets von antimuslimischen Kampagnen und Demonstrationen begleitet. Neben organisierten rechtsradikalen und rechtspopulistischen Akteuren/-innen meldeten sich immer wieder auch Bürger/-innen und Anwohner/-innen zu Wort, die argumentativ praktische Einwände mit Bezug auf befürchtete Parkplatzkonflikte oder Lärmbelästigungen mit antimuslimischen und orientalistischen Abneigungen vermischten. Wie sich auch an dem von uns thematisierten Beispiel des Moscheebaukonflikts in Berlin-Pankow sehen lässt, gipfelt die Ankündigung eines bevorstehenden Moscheebaus in der jeweiligen Region oft in einer aufgeheizten öffentlichen Debatte um die Demokratiefähigkeit von Muslimen/-innen, deren Haltung zu Frauen- und Menschenrechten sowie deren Einstellung gegenüber islamistischem Terrorismus.

Glücklicherweise treten in den unterschiedlichen Moscheebaukonflikten in diesem Land immer wieder auch Personen und gesellschaftliche Zusammenschlüsse auf, die sich explizit gegen antimuslimische Vormärsche stark machen. Es wäre jedoch fatal, zu ignorieren, dass „Moscheebaukonflikte [...] jenseits der Streitigkeiten um Lärm und Parkplätze und jenseits der konkreten Funktionen von Sakralbauten hochbrisante symbolische Anerkennungskonflikte“ (*Leggewie* 2009: 122) darstellen. Hier geht es eben nicht nur um die von Moscheebaueignern/-innen fokussierte Frage, ob der Islam Teil Deutschlands bzw. wer ein legitimes Mitglied der Gesellschaft ist, sondern auch um die schwierige Frage nach der Rolle religiöser Zeichen und sakraler Bauten im öffentlichen Leben eines säkularen Staates. Hier konkurrieren gegebenenfalls Rechte der positiven und der negativen Religionsfreiheit miteinander, was einen beständigen Aushandlungsprozess erforderlich macht – die Verfasstheit der deutschen Demokratie spielt hierbei eine entscheidende Rolle. Das bedeutet, dass etwa auch die Stimmen und Positionen von sogenannten Islamkritikern/-innen im öffentlichen Diskurs geäußert und genauso wie andere Meinungen angehört werden müssen.

Es fragt sich also, wie ein friedliches gesellschaftliches Miteinander unter den beschriebenen Bedingungen aussehen kann und wie hetzerische, öffentliche Auseinandersetzungen um Moscheebauten vermieden werden können. „Im Umgang mit Minderheiten, in diesem Fall mit muslimischen Minderheiten, zeigt sich immer zugleich das Selbstverständnis einer Gesellschaft im Ganzen. [...] Es geht näherhin darum, eine an den Menschenrechten orientierte freiheitliche Diskussionskultur von solchen Konzepten abzuheben, in denen sich der Anspruch der Aufklärung zu einem Topos kulturkämpferischer Polarisierung und Ausgrenzung verhärtet.“ (*Bielefeldt* 2009: 167) Dem folgend gilt es, die Kernthemen der vorliegenden Konflikte im Blick zu haben und somit „kulturkämpferische“ Tiraden von legitimen Meinungsunterschieden differenzieren zu können. Das versuchen wir den Schülern/-innen in diesem Modul anhand eines exemplarischen Moscheebaukonflikts deutlich zu machen und zu vermitteln.

Methodisch-didaktische Umsetzung

Zur Einführung in das Thema „Moscheebau“ zeigen wir einen RBB-Fernsehbeitrag des Magazins „Kontraste“. Unter dem Titel: „Blinder Volkszorn in Berlin – Wie aufgebrachte Bürger den Bau einer Moschee verhindern wollen“ berichtete das Magazin im April 2006 über den Konflikt in Berlin-Heinersdorf und lässt unterschiedliche Konfliktparteien zu Wort kommen.¹ In Pankow-Heinersdorf wurden im Frühjahr die Pläne der Ahmadiyya Muslim Gemeinde öffentlich, auf einem ihrer erworbe-

nen Grundstücke im Bezirk eine Moschee errichten zu wollen. Um gegen das Vorhaben anzugehen, gründete sich eine Bürgerinitiative (Interessengemeinschaft Pankow-Heinersdorfer Bürger, IPAHB), die, ebenso wie die lokale CDU und NPD, gegen den Bau protestierte und demonstrierte. Als Gegenreaktion auf die Proteste fanden Demonstrationen linker Gruppen statt und es entstanden verschie-

¹ Der Beitrag kann online abgerufen werden unter (http://www.rbb-online.de/kontraste/ueber_den_tag_hinaus/migration_integration/blinder_volkszorn.html).





dene Initiativen (z.B. Initiative „Heinersdorf öffne Dich!“) und Netzwerke (z.B. Pankower Netzwerk gegen Rassismus, Antisemitismus und rechte Gewalt), die sich für den Bau der Moschee einsetzten. Ende Dezember 2006 erteilte das Bezirksamt schließlich die Baugenehmigung und die Khadija Moschee wurde am 16. Oktober 2008 feierlich eröffnet.

Die Schüler/-innen sollen sich in dieser Sitzung vor allem mit den unterschiedlichen Positionen in diesem Konflikt beschäftigen, weshalb wir als Hauptmethode ein Rollenspiel durchführen (siehe Seite 52). Hierbei unterstützt uns Gönül Kaya, die damals als Mitarbeiterin des Mobilien Beratungsteams Ostkreuz zwischen den unterschiedlichen Gruppierungen und Konfliktlinien schlichtete und moderierte. In den drei anschließenden Seminaren beschäftigen wir uns mit den Kernfragen von Moscheebaukonflikten: Eine Sitzung widmet sich dem Thema „Rechtspopulismus“, wobei danach gefragt wird, was Rechtspopulismus genau ist, wie dessen Akteure/-innen auftreten und was deren Positionen sind. Im Rahmen eines Argumentationstrainings entwickeln die Jugendlichen in Kleingruppen diskursive Gegenstrategien zu rechtspopulistischen Ansichten. Eine weitere Sitzung fokussiert die Themen „Demokratie“, „Pluralismus“ und „Religionsfreiheit“. Mit Hilfe eines kurzen Films erarbeiten sich die Schüler/-innen ein Verständnis der pluralistischen Demokratie und lernen, welche Rolle Persönlichkeitsrechten wie Meinungsfreiheit und Religionsfreiheit zukommt. Diese Erkenntnisse werden mit Blick auf den Konflikt um den Moscheebau in Berlin-Pankow ausführlich diskutiert. In der vierten Sitzung versuchen wir, auf Basis der vorangehenden Inhalte zu erarbeiten, wie ein friedliches und gleichberechtigtes Miteinander in der Migrationsgesellschaft aussehen kann. Hierfür werden nicht nur Aspekte wie Chancengleichheit und Gleichberechtigung besprochen, sondern auch Vorstellungen und Wünsche der Jugendlichen erfragt und erörtert. Zum Abschluss des Moduls integrieren wir Teilnehmer/-innen der Jungen Deutschen Islamkonferenz. Nachdem ein kurzer Film die Schüler/-innen über die Ziele der Jungen Deutschen Islamkonferenz informiert, beschreiben muslimische, christliche und atheistische Jugendliche ihre Motivation, an dieser teilzunehmen.

GÖNÜL KAYA

„Diplomsozialwissenschaftlerin; Beraterin bei der Entwicklung lokaler Aktionspläne für Demokratie und Toleranz und gegen Rechtsextremismus, im Rahmen des Bundesprogramms „Toleranz fördern - Demokratie stärken“.

Als Projektleiterin des Projektes „Pro Quo“ der Türkischen Gemeinde in Deutschland zur Stärkung und Qualifizierung ehrenamtlich aktiver Menschen in Migranten/-innenorganisationen sowie einer präventiven Arbeit gegen religiös begründeten Extremismus wirkte ich an der Seminarreihe „Islam und Gesellschaft“ der KIgA mit.

Vor allem meine persönlichen beruflichen Erfahrungen, die ich als Beraterin beim mobilen Beratungsteam Ostkreuz der Stiftung SPI bei der Begleitung des Moscheebaukonfliktes in Pankow-Heinersdorf sammeln konnte, konnte ich den Schülern/-innen als „Zeitzeugin“ realitätsnah und „authentisch“ weitergeben.

Als 2006 die Planungen zum Bau einer Moschee in Berlin-Pankow bekannt wurden, bahnte sich ein handfester Konflikt um den Bau des

Gebäudes an. Die politisch Verantwortlichen befürchteten eine Ausweitung des Konfliktes, so dass externe Berater/-innen eingesetzt wurden, um einen Prozess des Dialoges mit den unterschiedlichen Konfliktparteien zu starten und

somit ein Ausbreiten des Konfliktes zu verhindern. Über die Begleitung des Prozesses eines gemeinwesenorientierten Dialoges konnte ich tiefere Einblicke in die unterschiedlichen Positionen und Ängste der verschiedenen Akteure bzw. Konfliktparteien gewinnen.

In Konflikten um den Bau von Moscheen kristallisieren bzw. destillieren sich unterschiedliche Konfliktlinien rund um Fragen der Verortung des Islam in der hiesigen Gesellschaft. Bei Fragen und Konflikten bei der Sichtbarwerdung religiöser Symbole im öffentlichen Raum treten alle Ängste, Befürchtungen, Ressentiments und feindseligen



Haltungen offen zu Tage. Somit eignet sich der Moscheebaukonflikt im Besonderen zur exemplarischen Betrachtung der Schwierigkeiten bei der Etablierung des Islam in der deutschen Gesellschaft. Gleichzeitig eröffnet eine Analyse der Konfliktlinien, seiner Dynamik sowie der Perspektiven der verschiedenen Konfliktparteien auch Lösungswege zur Behebung bzw. Eindämmung von Konflikten, die in allen Einwanderungsgesellschaften hervortreten können.

Über das Einüben der verschiedenen Rollen und die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Konfliktparteien und deren Positionierungen erhielten die Schüler/-innen einen guten Eindruck über die unterschiedlichen Interessenlagen, Positionen, Argumentationsweisen, über demokratische Aushandlungsprozesse sowie über eigene Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten. Sie lernten, in einer schwierigen und polarisierten Situation die eigene Position argumentativ zu vertreten und nach Kompromissen zu suchen, aber auch, sich gegen Feindseligkeiten zu verwehren, diese zu erkennen und auszugrenzen.“

Im Detail: Das Rollenspiel

Die Hauptmethode des Moduls "Moscheebaukonflikte und antimuslimischer Rassismus" ist ein Rollenspiel rund um den Moscheebaukonflikt in Berlin Pankow-Heinersdorf im Jahr 2006.

Die Methode beginnt mit dem gemeinsamen Anschauen einer kurzen Dokumentation, die die wichtigsten Informationen und Ereignisse rund um den Moscheebaukonflikt zusammenfasst. Im Anschluss wird die Klasse in fünf Gruppen geteilt. Jede der Gruppen beschäftigt sich nun mit jeweils einem/-r der fünf Hauptakteure/-innen des Konfliktes. Die Rollenkarten enthalten Informationen über den beteiligten Player, eine Auflistung von dessen Grundsätzen, eine Beschreibung der durchgeführten Aktionen für bzw. gegen den Moscheebau sowie eine Sammlung von Zitaten. Von den fünf Akteuren/-innen engagieren sich drei für und zwei gegen den Bau der Moschee.

Folgende Akteure/-innen stehen zur Auswahl:

1. Bürgerinitiative „Heinersdorf bleibt deutsch“, deren Ziel es ist, den Bau der Moschee zu verhindern. Diese Initiative behauptet, zum Wohle der Heinersdorfer Bevölkerung zu handeln und bedient sich rechtspopulistischer Argumente.
 2. Bürgerinitiative „Heinersdorfer Stimme“, die hauptsächlich aus Anwohnern/-innen besteht, die bereits seit mehreren Generationen in Heinersdorf leben. Diese stehen dem Moscheebau ebenfalls ablehnend gegenüber.
 3. Bürgerinitiative „Heinersdorf im Dialog“, die sich für Toleranz und die Grundsätze der Religionsfreiheit einsetzt und den Bau der Moschee befürwortet.
 4. Berliner Ahmadiyya-Gemeinde, die von ihrem religiösen Oberhaupt, dem Imam, vertreten wird. Dieser versteht die Ängste der Bevölkerung und sucht das Gespräch. Die ca. 200 Mitglieder umfassende Gemeinde benötigt dringend eine größere Moschee.
 5. Bezirksbürgermeister, der als Vertreter seiner Partei (Linkspartei) für den Bezirk Pankow-Heinersdorf zuständig ist. Dieser stimmt im Sinne der Religionsfreiheit dem Antrag der Ahmadiyya zu und freut sich über den Bau der Moschee. Er erhofft sich dadurch eine Verschönerung seines Stadtteils und mehr Einnahmen durch steigende Touristen/-innen- und Besucher/-innenzahlen. Von den Gegenprotesten ist er enttäuscht und zeigt sich wütend.
- Neben den fünf Akteuren/-innen gibt es die Rolle der/des Spielleiters/-in. Diese wird von einem/-r der Teamenden ausgeführt und dient der Moderation und dem störungsfreien Ablauf des Rollenspiels. Nachdem die Schüler/-innen ausreichend Zeit zur Verfügung gestellt bekommen haben, um sich mit ihren Rollen bekanntzumachen, werden pro Gruppe zwei Schüler/-innen ausgesucht, die den/die jeweilige/-n Akteur/-in im Rollenspiel vertreten. Alle anderen agieren als Beobachter/-innen. Sind alle Akteure/-innen um den Verhandlungstisch versammelt, begrüßt die Spielleitung die Anwesenden und macht das Vorhaben deutlich: Die Verbesserung des aufgrund des Moscheebaus angespannten Klimas im Bezirk Pankow-Heinersdorf. In den nächsten 45 Minuten haben die Schüler/

-innen Zeit, in ihre Rolle zu schlüpfen, diese nach außen zu vertreten und mit den Akteuren/-innen zu diskutieren.

Die Vorteile eines Rollenspiels liegen auf der Hand: Den Schülern/-innen fällt es mit Hilfe der Methode erheblich leichter, unterschiedliche Perspektiven und Ansichten zum Konflikt anzunehmen und zu verkörpern. Ihnen gelingt es, mit Hilfe der Rollenkarten auch, für sie fremde Positionen wie die der rechtspopulistischen Bürgerinitiative „Heinersdorf bleibt deutsch“ umzusetzen. Sie lernen neben einfachen Kommunikationsfähigkeiten wie zuhören, ausreden lassen und auf Gegenargumente reagieren auch, Handlungsaspekte zu erarbeiten und Problemlösungen zu finden.

FOKUSMODUL 2

MEDIALE DARSTELLUNGEN VON ISLAM UND MUSLIMEN/-INNEN

Inhaltlich-konzeptionelle Ausgangs- überlegungen

Die Berichterstattung deutscher Medien zum Islam ist überwiegend problemfokussiert. So zeigt etwa eine Studie des Medienwissenschaftlers Kai Hafez, dass in den Magazin- und Talksendungen, Reportagen und Dokumentationen der ARD und des ZDF in den Jahren 2005 und 2006 in 81 Prozent aller Fälle in einem negativen Kontext über den Islam und Muslime/-innen berichtet wurde. Lediglich 19 Prozent der analysierten Formate griffen neutrale oder positiv konnotierte Themen auf. Mit etwa einem Viertel fokussierte ein erschreckend hoher Anteil der analysierten Beiträge auf Fragen von Terrorismus und Extremismus, die infolgedessen neben „Integrationsproblemen“ (Hafez/Richter 2006: 41) zu den „beliebtesten“ Inhalten zählten. Ein knappes Fünftel der betrachteten Angebote, das in diesem Zusammenhang als neutral oder positiv klassifiziert wurde, umfasste vor allem Fragen von Kultur und Religion sowie Betrachtungen von alltäglichen Gesellschaftsabläufen (vgl. Hafez/Richter 2006: 40ff.). An diesem Beispiel wird deutlich, dass selbst öffentlich-rechtliche Medien mit ihrer Themenstruktur ein konflikthafte, gewalttätiges und eurozentrisches Islambild (re)produzieren. Wie Hafez schreibt, ist

dabei „[N]icht die Darstellung des Negativen [...] das Problem, sondern die Ausblendung des Normalen, des Alltäglichen und des Positiven.“ (ebd.: 45)

In unserer Arbeit sind wir bereits seit Jahren mit den potenziellen Folgen eines solchen Islambildes in den Medien konfrontiert. Viele muslimisch sozialisierte junge Menschen üben eine scharfe, aber, wie wir soeben gesehen haben, nicht unberechtigte Kritik an den deutschen Medien. Sie werfen ihnen vor allem vor, alle Muslime/-innen als (potenzielle) Terroristen/-innen zu präsentieren. Eine aktuelle Studie zeigt, dass diese Wahrnehmungen von der Mehrheit der deutschen Muslime/-innen geteilt werden (vgl. *Vodafone Stiftung Deutschland* 2012: 14ff). Sicherlich kann kaum etwas Verbindliches über die tatsächliche Wirkung einer problemfokussierten Islamberichterstattung auf die Stimmungen und Meinungen nicht-muslimischer Menschen gesagt werden. Allerdings ist davon auszugehen, dass die weite Verbreitung antimuslimischer Positionen in der deutschen Gesellschaft nicht ganz unabhängig von der Darstellung „des Islam“ und „der Muslime/-innen“ in Deutschland betrachtet werden kann. Es lässt sich zwar nur schwer sagen, wie sich eine problematische Berichterstattung einerseits und gesellschaftlich getragene antimuslimische Positionen andererseits konkret wechselseitig bedingen. Klar dürfte jedoch sein, dass ein solches Medienbild erhebliche Konsequenzen für das gesellschaftliche Zusammenleben mit sich bringt. „Die von Medien ‚gesetzten‘ Themen beeinflussen, *worüber* Menschen nachdenken. Bei dem stark an Konflikt- und Gewaltthemen orientierten Islambild [...] der öffentlich-rechtlichen Medien ist daher nicht anzunehmen, dass diese ein anderes als ein von Angst und Unbehagen geprägtes Bild begünstigen.“ (Leibold et al. 2012: 44, Hervorhebung im Original)

So ist es kein Wunder, wenn muslimisch sozialisierte Jugendliche davon berichten, in ihrem Umgang mit Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft ein Gefühl der Nicht-Zugehörigkeit zu erleben, generell nicht akzeptiert und letztendlich in der Öffentlichkeit und vor allem in den Medien nicht angemessen repräsentiert zu werden. Die Normalität ihres alltäglichen Lebens als deutsche Muslime/-innen mit oder ohne familiäre Migrationsgeschichte finden sie in den unterschiedlichen Medienbeiträgen in der Regel nicht wieder, weshalb sie sich in ihrer Realität und Selbstwahrnehmung angegriffen fühlen. So entsteht eine Dissonanz zwischen Selbst-

wahrnehmung und Fremdwahrnehmung. Diese Dissonanz bietet einen potenziellen Ansatzpunkt für islamistische Propaganda – beispielweise als vermeintlicher Beleg für die islamistische Konstruktion einer essentiellen Feindschaft zwischen Muslimen/-innen und Nicht-Muslimen/-innen (vgl. *Dantschke et al.* 2011: 27ff.).

Diese Beobachtungen bestärkten uns in der Überzeugung, dass die pädagogische Bearbeitung des Umgangs der deutschen Medien mit dem Thema "Islam" in der deutschen Migrationsgesellschaft von zentraler Bedeutung ist. Hinzu kommt, dass demokratisches Handeln immer auch die Fähigkeit umfasst, kritisch mit Medien und deren Beiträgen umgehen und deren Inhalte verstehen und reflektieren zu können. Vor allem, weil sogenannte Massenmedien „die Bürger (zutreffend) unterrichten, durch Kritik und Diskussion zu deren Meinungsbildung beitragen und damit Partizipation ermöglichen“ (*Wilke* 2012) sollen, kommen der Vermittlung und dem Erlernen kritischer Medienkompetenzen in der Regelschule eine besondere Relevanz und Bedeutung zu.

Für eine kritische Auseinandersetzung mit dem Islambild in den deutschen Medien ist neben der Frage nach Inhalten, Darstellung und Bebilderung von Seiten der Medien auch die Frage nach Wahrnehmungsformen durch die Rezipienten/-innen interessant. Unserer Beobachtung nach führt die häufig negativ konnotierte Berichterstattung bei den Schülern/-innen oft zu einer generalisierten Ablehnung „der Medien“, die allerdings eher selten argumentativ begründet wird, sondern affektiv motiviert ist und sich zumeist in Form einer grundsätzlichen Empörung äußert. Diese emotionale Abwehr gründet auf einem oberflächlichen und vereindeutigenden Medienbild, das Differenzen und Nuancen nicht wahrnimmt und eine tiefergehende Beschäftigung mit dem Gegenstand in den meisten Fällen nicht vornimmt. Hier geht es weniger um den Inhalt eines Beitrages, denn um die Aspekte, wer zur Sprache kommt und wie Muslime/-innen dargestellt oder auch bebildert werden. Selbst ein Beitrag zu einem negativ konnotierten Thema kann etwa auf Perspektivvielfalt achten, Meinungsverschiedenheiten unter Muslimen/-innen abbilden, Stereotype und Vereinheitlichungen hinterfragen und somit versuchen, die oben beschriebenen Traditionen aufzubrechen. Auch dieser Aspekt kritischer Medienkompetenz ist Gegenstand dieses Moduls.

Methodisch-didaktische Umsetzung

Wir beginnen die pädagogische Auseinandersetzung zum Thema "Mediale Darstellungen von Islam und Muslimen/-innen" mit der Perspektive der Jugendlichen. Nach einer kurzen Einführung wird das Medienverhalten der Schüler/-innen bzw. ihrer Familien sowie deren Wahrnehmung der medialen Berichterstattung zum Islam erfragt und anschließend diskutiert. In den beiden darauf folgenden Sitzungen widmen wir uns der ausführlichen beispielhaften Medienanalyse eines TV-Beitrages, die die Hauptmethode des Moduls bildet (siehe Seite 56). Dabei geht es darum, Qualitätsmerkmale für fundierte journalistische Arbeit kennenzulernen und diese an dem ausgewählten Beitrag anzuwenden. Es folgt ein kurzer Input über die Forschungsergebnisse zum Islambild in den deutschen Medien. Daran anschließend steht das deutsche Mediensystem überblicksartig im Mittelpunkt. Unter anderem kommen wir dabei zu sprechen auf die Unterscheidung von privatem und öffentlich-rechtlichem Rundfunk und Fernsehen sowie auf den vom Bundesverfassungsgericht im Jahr 1986 festgelegten Auftrag der „Grundversorgung“ der Bevölkerung mit Informationen, Bildung und Unterhaltung durch die öffentlich-rechtlichen Medien. Wir schließen das Modul mit der Einbindung der Neuen Deutschen Medienmacher (Siehe die folgenden Informationen über Rana Göroğlu). Der Verein setzt sich einerseits für die stärkere Repräsentation von Menschen mit Migrationshintergrund im journalistischen Arbeitsfeld ein und andererseits für die Verbesserung der Berichterstattung zu den Themen rund um Migration, Islam und gesellschaftliches Zusammenleben.

RANA GÖROĞLU

„Ich bin gebürtige Hildesheimerin mit deutschen und türkischen Wurzeln. Nach dem Abi habe ich Geschichte, Politik und Turkologie in Berlin und Göttingen studiert. Abgeschlossen habe ich mit einem Master of Arts in Euroculture, einem interdisziplinären, europäischen Studiengang an der Universität Groningen in den Niederlanden. Davor und danach war ich immer wieder zu Studien- und Arbeitszwecken in der Türkei. Seit 2003 arbeite ich als freie Journalistin und Redakteurin für verschiedene Medien. Zu meinen Schwerpunkten



gehören Themen mit Bezug zur Türkei sowie zur deutsch-türkischen Migrationsgeschichte und Gegenwart. 2009 habe ich den Verein Neue deutsche Medienmacher mitgegründet, eine Initiative, die sich für mehr Vielfalt in den Medien einsetzt. Seit September 2012 arbeite ich beim Mediendienst Integration, einem Serviceportal für Journalisten zu den Themen Migration und Integration.

Meine Motivation, an dem KlG-A-Projekt mitzuwirken, hatte zwei Aspekte: Zum einen wollte ich gerne einmal mit Schülern/-innen zusammenarbeiten – einer Altersgruppe, mit der ich

sonst leider nur wenig in Berührung komme. Darüber hinaus treibt mich schon lange das Thema um, wie Medien über bestimmte Gesellschaftsgruppen und Zusammenhänge berichten und vor allem, welche Stereotype dabei bedient und welche Bilder dadurch vermittelt werden. Dies war einer der Hauptgründe für mich, mich im Verein Neue deutsche Medienmacher zu engagieren. Ich war gespannt zu erfahren, was die Jugendlichen selbst über die Berichterstattung in den Medien denken und mit ihnen gemeinsam einige Berichte zu diskutieren und zu analysieren. Andererseits war es



mir wichtig, den Jugendlichen auch zu vermitteln, dass die Medienlandschaft in Deutschland trotz der sicher vorhandenen Defizite gerade hinsichtlich der jüngsten Debatten um und der medialen Darstellung von „dem Islam“ und „den Muslimen“



dennoch sehr vielfältig ist und dass es auch viele gut recherchierte und differenzierte Berichte gibt. Wichtig war mir auch, ihnen davon zu berichten, dass man auch selbst aktiv werden und sich in die Debatten einbringen kann, wie es unser

Verein tut. Es gibt noch Vieles zu verbessern, aber es ist auch schon etwas in Bewegung – und das wird teilweise auch öffentlich gefördert.“

Im Detail: Eine exemplarische Medienanalyse

Die zentrale Methode dieses Moduls zielt darauf ab, Jugendlichen Kompetenzen zu vermitteln, um Medieninhalte differenziert wahrzunehmen. Sie sollen in die Lage versetzt werden, fundierte journalistische Beiträge zu erkennen und weniger fundierte sachlich kritisieren zu können. Dafür arbeiten wir mit einem Beitrag des Politmagazins Monitor (WDR) aus dem Jahr 2004 mit dem Titel: „Absurder Kulturkrieg: Kopftuchdebatte im Schwimmbaden“.

Der Beitrag zeigt verschiedene Reaktionen auf die Etablierung eines regelmäßigen Frauenbadetags in einem Hallenbad in München-Harlaching. Der Inhalt in Kürze: Neuerdings dürfen im Hallenbad zweimal monatlich nur Frauen schwimmen, die Glasfront des Schwimmbades wird zugehängt und das männliche Personal ausgetauscht. Diese bundesweit verbreitete und anerkannte Maßnahme wollen sich einige der Harlachinger/-innen nicht gefallen lassen. Sie protestieren und sammeln Unterschriften gegen den Frauenbadetag, den sie kurzerhand auf ein „Musliminnen-Schwimmen“ reduzieren. Vor allem der Bezirksausschuss der CSU trägt mit einer extra gegründeten Bürgerinitiative zur negativen Stimmungsmache bei. In dem im Jahr 2004 ausgestrahlten Beitrag kommen unterschiedliche Sichtweisen zu Wort, darunter die betroffenen

Frauen, Vertreter/-innen der Bürgerinitiative gegen den Frauenbadetag, die Bürgermeisterin des Ortes sowie weitere Stimmen aus dem Stadtteil. Die Gegner/-innen argumentieren mit teilweise heftigen antimuslimischen Ressentiments. Die Off-Stimme aus der Redaktion äußert sich kritisch gegenüber den Frauenbadetagegegnern/-innen.

Der Beitrag eignet sich insofern hervorragend für eine exemplarische Medienanalyse, als er pro- und contra-Stimmen einfängt, die Grundtendenz aber gegenüber dem Frauenbadetag zustimmend bleibt – soweit es das Neutralitätsgebot der Journalistin in diesem Fall erlaubt. Zudem ist er mit einer Dauer von sechs Minuten für die Arbeit in der Schule gut geeignet.

Zunächst wird der Beitrag ohne einführende Worte gezeigt. Im Anschluss werden die ersten Eindrücke der Schüler/-innen am Flipchart schriftlich festgehalten. Diese ersten Reaktionen waren in unseren Anwendungen überwiegend negativ, oft geprägt von Entrüstung, Unverständnis und Wut über die dokumentierte antimuslimische Stimmung.

Anschließend folgt die eigentliche Beitragsanalyse anhand von Kriterien wie Informationsgehalt, Vielfalt an Positionen und Unparteilichkeit. Es geht darum zu überprüfen, ob über den Sachverhalt umfassend berichtet wird und ob Meinungen und Akteure/-innen vielfältig und ausgewogen dargestellt werden. Dazu setzen sich Schüler/-innen zunächst mit den unterschiedlichen im Beitrag dargestellten Positionen auseinander. Hierzu wird die Klasse in Kleingruppen geteilt.

Jede Gruppe beschäftigt sich nun mit einem der folgenden Fragenkomplexe:

1. Wer sind die Befürworter/-innen der Frauenbadetage? Was sind ihre Argumente? Welche Motive können dahinter stehen? Kommen Vorurteile gegenüber der „anderen Seite“ zum Vorschein? Sind die Befürworter/-innen nur muslimisch? Wird ein einseitiges Bild von Musliminnen dargestellt, wie z.B. als Kopftuchträgerinnen?

2. Wer sind die Gegner/-innen des Frauenbadetages? Was sind ihre Argumente? Welche Motive können dahinter stehen? Kommen Vorurteile gegenüber der „anderen Seite“ zum Vorschein? Sind die Gegner/-innen eine geschlossene Gruppe?

3. Welche Informationen liefert die in dem Beitrag nicht sichtbare, aus dem Off sprechende Journalistin? Verstärken die Informationen der Journalistin die befürwortenden oder die ablehnenden Positionen? Ist die Meinung der Journalistin zum Sachverhalt einleuchtend? Sieht die Journalistin die Problematik als „Musliminnenschwimmen“ oder als Frauenbadetag? Wie werden die Befürworter/-innen und die Gegner/-innen des Frauenbadetages dargestellt? Mit welcher Aussage wird der Beitrag beendet?

Nachdem die Kleingruppen die Fragen beantwortet haben und diese im Klassenverband diskutiert worden sind, wird der Beitrag erneut angeschaut. Dazu erhalten die Schüler/-innen zur Unterstützung eine Transkription des im Beitrag Gesprochenen und sollen anschließend mit Hilfe je eines/-r Teamers/-in die Fragen nochmals bearbeiten. Die Antworten werden auf einem Flipchart festgehalten und den anderen präsentiert.

Auf die Präsentation und Diskussion folgt ein moderiertes Gespräch zu folgenden Fragen:

1. Informationsgehalt

Wie informativ ist der Beitrag? Fühlt ihr euch umfassend informiert? Habt ihr die Konfliktlage gut verstanden?

2. Ausgewogenheit

Werden unterschiedliche Sichtweisen dargestellt? Kommen alle Konfliktparteien ausgewogen zu Wort?

3. Neutralität

Wie würdet ihr die Haltung der Journalistin beurteilen, die den Beitrag gemacht hat? Gibt sie sich neutral oder ergreift sie für eine Seite Partei? Wenn ja, für welche?

Abschließend wird der Beitrag ein letztes Mal gezeigt und folgende Frage aufgeworfen:

- Welche Wirkung wird der Bericht auf das Publikum und auf die Gesellschaft haben?

Nach unseren Erfahrungen zeigen sich hier deutliche Unterschiede zu der ersten Befragung. Die Schüler/-innen erkennen nun das Wiedergeben unterschiedlicher Positionen und begreifen die kritische Haltung der Journalistin. Idealerweise verstehen die Schüler/-innen, dass die Positionierung

eines medialen Beitrages nicht immer auf den ersten Blick zugänglich ist. Das vollständige Erfassen des Gezeigten und Gesagten erfordert ein genaues Hinhören und Hinsehen, welches die Jugendlichen mit Hilfe der soeben beschriebenen Methode üben und umzusetzen lernen.

FOKUSMODUL 3 **JÜDISCHES LEBEN UND ANTISEMITISMUS HEUTE**

Inhaltlich-konzeptionelle Ausgangsüberlegungen

Antisemitismus ist ein gesamtgesellschaftliches Problem in Deutschland und quer durch alle Bevölkerungsschichten verbreitet. Das bedeutet, er ist weder ausschließlich noch überhaupt nicht bei muslimisch sozialisierten Menschen anzutreffen. Relevant für die kritische Auseinandersetzung mit Antisemitismus (wie mit anderen Formen ausgrenzenden Denkens und Handelns auch) ist immer die Frage nach der Funktion bzw. nach der Motivation, die der Nutzung dieser Deutungsmuster durch die Träger/-innen innewohnt. „Um Antisemitismus politisch und pädagogisch bearbeiten zu können, sind die jeweiligen Bedingungen zu berücksichtigen, unter denen er auftritt. In der gegenwärtigen Einwanderungsgesellschaft gehören zu diesen Bedingungen neben den prekären rechtlichen und sozialen Verhältnissen, unter denen viele Migranten leben, antimuslimische Ressentiments und der Einfluss islamistischer und nationalistischer Gruppen.“ (Messerschmidt 2010: 95)

Sprechen wir im Kontext muslimischer Communities von Antisemitismus, rückt zumeist das Themenfeld Israel und Nahostkonflikt in den Mittelpunkt und damit die Frage danach, wo manichäische, abwertende und kollektivierende Bezugnahmen auf Israel antisemitischen Ressentiments entspringen. Damit einher geht aber immer auch die Frage danach, wo ebenjene Bezugnahmen auf persönlicher oder familiärer Betroffenheit durch den Nahostkonflikt gründen. Diese speisen sich häufig entweder aus eigenen familiären Leidensgeschichten im Kontext von Vertreibung und Flucht als Muslime/-innen mit palästinensischen Bezügen oder aus Berichten von Freunden/-innen und sind eng an



thematische Auseinandersetzungen mit dem Nahostkonflikt gebunden. Der Nahostkonflikt ist also „einer der Hauptkatalysatoren für das Aufgreifen und die Artikulation antisemitischer Ressentiments“ (Müller 2012: 61). Kein Begründungsmuster, auch nicht die persönliche oder familiäre Betroffenheit, rechtfertigt die Reproduktion antisemitischer Stereotype. Allerdings ist die Unterschiedlichkeit der Begründungen zentral für die pädagogische Auseinandersetzung mit vorhandenen Bildern und Deutungen. Eine Sensibilität für diese Unterschiedlichkeit muss den Ausgangspunkt der Pädagogik bilden.

Nicht selten herrschen im sozialen Umfeld muslimisch sozialisierter Jugendlicher zusätzlich antijüdische Ressentiments vor, welche sich wechselseitig mit antiisraelischen Denkmustern bestärken (vgl. ebd.: 62 f.). Diese Ansichten sind nicht auf religiöse Vorstellungen des Islam zurückzuführen und in diesem begründet, sondern bedienen sich zuweilen religiösen Argumentationen, um für eine breite Masse potenziell anschlussfähig zu sein. „Solche antisemitischen Vorurteilsstrukturen weisen kaum Anknüpfungspunkte an etwaige Traditionen im Islam auf, sondern sind vielmehr Ergebnis der von



europäischen Vordenkern des Antisemitismus in die muslimische Welt getragenen Topoi, die dort in- zwischen einen zentralen Stellenwert einnehmen.“ (Wetzel 2012: 32)

Grundsätzlich verfügt die überwiegende Mehrzahl der muslimisch sozialisierten Jugendlichen in Deutschland über kein geschlossenes anti-semitisches Weltbild, sondern nutzt und reproduziert situationsbezogen und fragmentarisch antisemitische Deutungen, Stereotype und Topoi. Besonders mit Blick auf das Leben in der deutschen Migrationsgesellschaft zeigt sich, dass diese Einstellungen nicht losgelöst von erfahrener Diskriminierung und Abwertung zu verstehen sind, mit denen muslimisch sozialisierte Jugendliche leben und umgehen müssen und in diesem Sinne unter anderem Reaktionen auf daraus resultierende identitäre Beschädigungen darstellen können (vgl. Mansel/Spaiser 2012: 220 ff.; Wetzel 2012: 31 ff.; Messerschmidt 2012: 46 ff. und 2010: 98 ff.; Müller 2012: 65 f.).

Zugleich beobachten wir in unserer Arbeit seit Jahren, dass viele Schüler/-innen zwar über viel emotionales, jedoch über wenig kognitives Wissen zum Nahostkonflikt verfügen. Dies ist unter anderem auch dem Fakt geschuldet, dass im schulischen Kontext der Nahostkonflikt nur selten bearbeitet wird. Er gehört in vielen Bundesländern nicht zum Rahmenlehrplan. Darüber hinaus berichten Lehrkräfte von eigenen Ängsten, nicht angemessen mit stark emotionalen Reaktionen oder auch antisemitischen Äußerungen unter den Schülern/-innen umgehen zu können. Allerdings verfügen viele Schüler/-innen ebenfalls über erschreckend wenig Wissen über den Nationalsozialismus und den Holocaust.

Pädagogische Konzepte zum Thema „Antisemitismus“ müssen also Raum für die Artikulation persönlicher oder berichteter Unrechtserfahrungen im Kontext des Nahostkonfliktes bieten und Informationen über diesen sowie über die deutsche Geschichte und deren besondere Verantwortung im Kontext jüdischer Existenzen vermitteln. Wir versuchen, diesem Bedürfnis nachzukommen und haben uns bei der Entwicklung des hier präsentierten Moduls die Frage gestellt, welche Rolle antisemitische Deutungsmuster im islamistischen Denken spielen und wie es radikalen Islamisten/-innen gelingen kann, diesbezüglich Zuspruch bei Jugendlichen zu erhalten. „Die Ideologie des Islamismus und seine Vertreter zählen [...] ohne Zweifel weltweit und im

Nahen Osten zu den Hauptträgern des militanten Antisemitismus. So finden sich in den Ideologien der meisten islamistischen Gruppierungen weltweit antisemitische Elemente wie Verschwörungstheorien bis hin zu Aufrufen zum Kampf gegen ‚die Juden‘, die etwa unter Bezug auf Koranverse diffamiert werden.“ (Müller 2012: 58) Islamistische Deutungsmuster bedienen sich des Konstruktes einer ewigen Feindschaft zwischen „den Juden“ und „den Muslimen“ und stilisieren den Staat Israel, Israelis und Juden/Jüdinnen allgemein zu einem kollektiven Widerpart (vgl. Wetzel 2012: 36; Messerschmidt 2012: 46).

Deshalb ist eines der Anliegen dieses Moduls, die Idee einer ewigen Feindschaft zu destabilisieren, indem explizit über religiöse Gemeinsamkeiten zwischen Islam und Judentum gesprochen wird. Grundsätzlich sind wir davon überzeugt, dass eine nicht negative bzw. anti-antisemitische Thematisierung jüdischen Lebens stets eine positive Wirkung auf Vorstellungen über Menschen jüdischen Glaubens hat. Im Weiteren ist es uns wichtig aufzuzeigen, dass es junge Erwachsene muslimischen Glaubens gibt, die sich explizit gegen antisemitische Tendenzen in der deutschen Migrationsgesellschaft einsetzen. Hierzu gehört auch, den pauschalen Antisemitismusvorwurf an muslimisch sozialisierte Jugendliche zu relativieren und somit eine abwehrende und verteidigende Haltung auf Seiten der Schüler/-innen im Sinne einer produktiven Auseinandersetzung mit der Materie zu überwinden.

Methodisch-didaktische Umsetzung

Das Modul beginnt mit den Zugängen, Vorstellungen und Bezügen der Jugendlichen zum Thema in Form einer Assoziationsübung. In der zweiten Sitzung steht ein Besuch im Jüdischen Museum Berlin an. Die Führung dort fokussiert auf eine Einführung in jüdische Religion, Kultur und Tradition sowie auf die Gemeinsamkeiten zwischen Judentum und Islam. Erst danach widmen wir uns dem Phänomen des Antisemitismus. Hierzu thematisieren wir anhand von zwei Fallbeispielen zentrale Erscheinungsformen des aktuellen Antisemitismus in Deutschland. So werden zum einen, ausgehend von israel-feindlich motivierten Übergriffen einiger Jugendlicher auf eine jüdische Mitschülerin in Berlin-Kreuzberg, Formen des israelbezogenen Antisemitismus thematisiert und kritisiert – insbesondere die antise-

mitische Denkfigur, wonach Jüdinnen und Juden in Deutschland für die Politik und das Handeln Israels in Verantwortung genommen werden. Zum anderen wird ein Vorfall aus Berlin-Friedenau als Fallbeispiel behandelt, in dem die Wohnungstür einer Anwohnerin mit den Worten „Vorsicht Juden-Freundin“ beschmiert wurde, weil diese sich in Projekten zur Erinnerung an die Judenverfolgung in Deutschland engagiert. In diesem Zusammenhang werden den Schülern/-innen zentrale Aspekte des so genannten sekundären Antisemitismus verdeutlicht, also Erinnerungsverweigerung, Schuldabwehr und Schlussstrichforderungen.

Im abschließenden vierten Seminar ermöglichen wir den Schülern/-innen Einblicke in das Engagement von in etwa Gleichaltrigen, die sich gegen Antisemitismus und gegen das Vergessen einsetzen. Dazu laden wir muslimisch sozialisierte Jugendliche aus dem Projekt JUMA und der KlgA ein, die über ihre Projekte, Maßnahmen und Erfahrungen berichten und diese zur Diskussion stellen. Dabei geht es um historisch-politische Projekte im Sinne einer Erinnerung an das Judentum in Deutschland und die nationalsozialistische Judenverfolgung (etwa lokalräumliche Stadtpaziergänge, Arbeit mit Biographien), um interreligiöse Projekte und um solche, die sich kritisch mit den aktuellen Erscheinungsformen des Antisemitismus beschäftigen.

Im Detail: Arbeit an Fallbeispielen

Die kritische Auseinandersetzung mit aktuellen Erscheinungsformen des Antisemitismus gehen wir anhand zwei realer Fallbeispiele an.

Das erste Fallbeispiel thematisiert die Übergriffe auf eine jüdische Schülerin an der Lina-Morgenstern-Schule in Berlin-Kreuzberg. Die Schülerin wurde als Jüdin von mutmaßlich arabischstämmigen Jugendlichen mehrfach antisemitisch diskriminiert und schließlich auf dem Heimweg von der Schule von mehreren Jugendlichen geschlagen und getreten. Die Situation wurde für die Schülerin so beängstigend und bedrohlich, dass sie sich gezwungen sah, die Schule zu wechseln. Die Vorfälle ereigneten sich parallel zur Eskalation des Nahostkonfliktes im Jahr 2006. Die Motive der Jugendlichen lagen im israelbezogenen Antisemitismus begründet.

Das zweite Fallbeispiel thematisiert Vorfälle aus dem Jahr 2013. Im Berliner Stadtteil Friedenau wurden mehrere Stolpersteine mit Farbe

unkennlich gemacht. Zudem erhielt eine Bürgerin, die sich für die Verlegung von Stolpersteinen engagiert und in Schulen, Kirchen und der Öffentlichkeit die Erinnerung an die Täter/-innen und Opfer des Nationalsozialismus am Leben erhält, mehrere antisemitische Drohanrufe. Schließlich wurde ihre Wohnungstür in einem Berliner Altbau mit den Worten „Vorsicht Juden-Freundin“ beschmiert und ihr Briefkasten zerstört. Die Täter/-innen konnten bisher nicht ermittelt werden. Die Motive liegen jedoch offenkundig im so genannten sekundären Antisemitismus begründet. Einem nicht nur unter Rechtsextremisten/-innen verbreiteten, sondern auch in der Mitte der Gesellschaft verankerten Antisemitismus „nicht trotz, sondern wegen Auschwitz“. Ein Antisemitismus also, der in Form von Phänomenen wie Schuldabwehr, Erinnerungsverweigerung, Schlussstrichforderungen, Täter/-innen-Opfer-Umkehr und, in der zugespitzten Version, Holocaustrelativierung oder gar -leugnung auftritt.

Zur Bearbeitung werden die Schüler/-innen in Gruppen geteilt und bekommen Materialien und Arbeitsaufträge zu den beiden Fallbeispielen. Im Material wird der jeweilige Vorfall kurz skizziert, ohne dass dabei jedoch Informationen zu den (mutmaßlichen) Tätern/-innen und deren mutmaßliche Motive zur Verfügung gestellt werden. Im Gegenteil: Es wird explizit betont, dass noch keine Täter/-innen identifiziert wurden und auch die Motive unklar sind. Denn die Schüler/-innen sollen im Weiteren in die Rolle ermittelnder Polizisten/-innen schlüpfen und erarbeiten, in welche Richtung sie ihre Ermittlungen aufnehmen würden. Dazu erhalten sie den Arbeitsauftrag, eigene Verdachtsmomente zusammenzutragen und zu begründen. Zudem sollen sie Fragen erarbeiten, die sie den Betroffenen in ihrer Funktion als Zeugen/-innen stellen würden. Die Gruppenergebnisse gilt es im Anschluss zu präsentieren. Hinweis: Methodisch-didaktisch wurde hier auf die Übernahme von Rollen zurückgegriffen, weil dadurch eine Distanz zur eigenen Person hergestellt werden kann und dennoch eigene Wissensbestände und Deutungen Eingang finden können.

Im Anschluss an die Präsentation der Arbeitsgruppenergebnisse werden die zusammengetragenen Verdachtsmomente anhand eines kurzen Inputvortrages via Power-Point insofern untermauert und/oder ergänzt, als zentrale Erscheinungsformen, Motive und Träger/-innen des aktuellen Antisemitismus präsentiert werden. Es wird explizit verdeutlicht, dass:

- Antisemitismus in unterschiedlichen gesellschaftlichen Milieus verankert ist.

- Antisemitismus häufig dem Bedürfnis nach einer möglichst ungebrochenen und positiven individuellen, familiären, nationalen oder ethnischen Identität entspringt.

- von Antisemitismus auch Nicht-Juden/ Nicht-Jüdinnen betroffen sein können.

- gegenwärtige Formen des Antisemitismus in Deutschland häufig in Zusammenhang mit der Frage nach der Erinnerung an den Holocaust und dem Nahostkonflikt stehen.

In der anschließenden Diskussion werden exemplarisch zwei Erscheinungsformen diskutiert: zum einen die Erinnerungsabwehr und zum anderen die antisemitische Denkfigur, wonach Juden und Jüdinnen in Deutschland für die Politik und das Handeln des Staates Israel in Verantwortung genommen werden können.

DERVIŞ HIZARCI

„Eine Besonderheit der pädagogischen Leistung der KIGa in diesem Projekt war meines Erachtens die ausgewogene Einbeziehung bekenntend muslimischer Perspektiven.“

Auf der Beratungsebene standen dem Team zwei Muslime mit theologischer Expertise als Austauschpartner beiseite, deren Impulse in der Konzeption berücksichtigt wurden. Auf der Akteurs-ebene wurden Muslime mit unterschiedlichen Zugängen zum Islam konzeptionell in die Seminarreihe integriert. Darüber hinaus haben viele junge Peer-Educators mit muslimischer Sozialisation in verschiedenen Funktionen – als Co-Teamer/-innen oder themenbezogen als Gesprächspartner/-innen – zum Gelingen des Projektes beigetragen.

Die Erfahrung im Projekt hat gezeigt, dass die Einbindung von bekenntend muslimischen Akteuren/-innen sinnvoll sein kann. Die Jugendlichen, die oft undifferenziert als „Muslime“ pauschalisiert werden und sicherlich auch in ihrer eigenen Selbstwahrnehmung sich als solche identifizieren, erfahren über die Begegnung mit einer bekenntenden Muslima oder einem bekenntenden Muslim

eine Wertschätzung, die sie eindeutig bemerken und würdigen. Sie bekommen die Möglichkeit, mit erfahrenen Menschen mit ähnlichem kulturellem



und religiösem Hintergrund zu sprechen. Im Gespräch werden ähnliche Erfahrungsfelder wie z.B. Diskriminierung aufgegriffen, aber auch den eigenen Horizont erweiternde Informationen vermittelt, die wiederum den Jugendlichen

neue Perspektiven aufzeigen. Es ist jedoch vor allem die Wertschätzung, das Gefühl, ernst genommen zu werden, das an dieser Stelle ausschlaggebend ist.

Die Zusammenarbeit mit muslimischen Partner/-innen kann Synergieeffekte mit sich bringen. So haben viele dieser Partner/-innen in der Regel irgendeine Bindung zur muslimischen Community, was insofern von Bedeutung ist, als dass die Rückmeldung von Erkenntnissen aus dem Bildungsprozess an die jeweilige eigene Community weitere Sensibilitäten und neue Perspektiven schaffen kann – zum Beispiel die Einsicht stärken, dass Bildungsarbeit sehr wichtig ist, hier noch viel mehr getan werden muss (auch wenn bereits viel getan wird) und hierfür weitere Kapazitäten geschaffen werden müssen.

Die Einbeziehung bekenntend muslimischer Perspektiven ist aber auch als Herausforderung zu verstehen und kann mit Schwierigkeiten verbunden sein. Was ist eigentlich ein muslimischer Akteur? Was macht ihn oder sie aus? Da der Islam kein Religionsmonolith ist und die Gemeinschaft der Muslime/-innen mindestens genauso vielfältig wie die Gemeinschaft der Christen/-innen oder die Gemeinschaft der Hertha-Fans, ist es schwierig, an dieser Stelle eine klare Definition zu finden. Man muss individuell schauen, prüfen und entscheiden, ob die Einbindung von bestimmten muslimischen Menschen von Vorteil für das jeweilige Projekt ist oder nicht. In diesem Zusammenhang ist darauf zu achten, dass die einzubeziehenden muslimischen Partner/-innen eine klar ablehnende Position gegenüber extremistischen und demokratiefeindlichen Haltungen vertreten.

„Und drittens gibt es ‚die‘ muslimischen Jugendlichen schlichtweg nicht.“





Selbstbewusstsein stärken, Reflexionsfähigkeit fördern.

Die Erfahrungen jedoch zeigen, dass die Vorteile und Chancen, die durch diese Einbindung gegeben sind, deutlich überwiegen und das Modell aus diesem Grund ausdrücklich zu empfehlen ist. Derviş Hizarcı (Master of Education) ist Aufsichtsratsvorsitzender der Türkischen Gemeinde zu Berlin und ist seit vielen Jahren im Bereich der interreligiösen Bildung tätig. Unter anderem arbeitet er seit über vier Jahren für das Jüdische Museum Berlin und war dort zwischenzeitlich in der Bildungsabteilung u.a. für die Bereiche Antisemitismus, Archivpädagogik und Schulkooperationen zuständig. Gleichzeitig ist er Moderator der Gruppe „eQuality“ im JUMA-Projekt.“

FOKUSMODUL 4

GERECHTIGKEIT IM KONTEXT VON GESCHLECHT UND SEXUELLER ORIENTIERUNG

Inhaltlich-konzeptionelle Ausgangs- überlegungen

Eine zentrale Säule öffentlicher Diskurse zum Islam in Deutschland bilden Fragen der Geschlechterbeziehungen und -verständnisse muslimischer Migranten/-innen und deren Nachkommen. Geprägt sind diese Diskurse zumeist von Polemik und der Annahme, dass die geschlechtlichen Lebensrealitäten von muslimischen Menschen durch Zwangsverheiratung, Ehrenmorde und häusliche Gewalt geprägt sind. „Anstatt über die faktische Ungleichbehandlung zu sprechen, die auch im Deutschland des 21. Jahrhunderts fortbesteht, wird das Wort von der Emanzipation als Symbol hochgehalten, und ein formales Bekenntnis dazu soll die Spreu vom Weizen trennen.“ (Wolter/Yilmaz-Günay 2010: 34) Wie oft lässt sich aus diesen homogenisierenden Debatten viel mehr über die Geschlechts- und Sexualitätsnormen und zugleich über antimuslimische Tendenzen der herkunftsdeutschen Gesellschaft erfahren als über tatsächliche Beziehungen zwischen muslimischen Männern und Frauen und deren Zugänge zum Thema. Im „antimuslimischen Diskurs werden Geschlechterdiskurse für die Verfestigung von Selbst- und Fremdbildern instrumentalisiert. Für antimuslimische Stereotype wird die Geschlechterkategorie zum bevorzugten Aufhänger, wenn es darum geht,

ein nationales Selbstbild aufgeklärter Fortschrittlichkeit zu behaupten. Kontrastiert wird diesem emanzipierten Selbstbild das Fremdbild der muslimischen Frau als Ausdruck kultureller Rückständigkeit und religiöser Unterdrückung.“ (Messerschmidt 2012: 51) Vor allem das Tragen des religiösen Kopftuches gilt als Anzeichen besagter Rückständigkeit und Unterdrückung und wird daher heftig kritisiert (vgl. Toprak 2012: 96 und 106; Berghahn/Rostock 2009). Jedoch sind es nicht nur muslimische Frauen, sondern insbesondere auch muslimische Männer, die pauschal als unmodern gezeichnet werden. Es herrscht „eine stets wiederkehrende Produktion und (Re-)Produktion kulturalisierender und ethnizierender Homogenitätsmythen über eine vermeintlich ‚fremde‘ Männlichkeit“ (Thielen 2010: 889), die nicht nur mit fragwürdigen Konzeptionen familiärer und männlicher Ehre, sondern auch mit der These einer gehäuft auftretenden Homophobie verbunden werden (vgl. Yilmaz-Günay 2011). Wir möchten diesen Positionen widersprechen und sind fest davon überzeugt, dass die geschlechtlichen Realitäten und Entwürfe muslimischer Personen in Deutschland, ebenso wie die herkunftsdeutscher Menschen, grundsätzlich sehr unterschiedliche Formen annehmen.

Fragen von Geschlechtsidentität und Sexualität sind für Jugendliche allgemein sehr wichtig und im familiären Kontext häufig stark tabuisiert. Zugleich werden diese Themen in der Schule kaum direkt aufgegriffen, vor allem nicht in Klassen, die sich aus mehrheitlich muslimisch sozialisierten Schülern/-innen zusammensetzen. Hier wirken die oben beschriebenen Annahmen und daraus erwachsende Ängste auf Seiten des Lehrpersonals weiter und treten aus den öffentlichen Diskussionen in die alltäglichen Erfahrungen junger Menschen. Parallel dazu stellen wir in unserer Arbeit fest, dass ein nicht unerheblicher Teil der muslimisch sozialisierten Schüler/-innenschaft tatsächlich in einem familiären Kontext aufwächst, in dem eher klassische Geschlechterbilder und -vorstellungen herrschen. Sicherlich spielen hier nicht nur religiöse, sondern insbesondere auch soziokulturelle Positionen eine zentrale Rolle. Die Schüler/-innen erfahren daheim normative Diskurse über Männlich- und Weiblichkeit, in denen beide Seiten mit geschlechtsspezifischen Ver- und Geboten belegt werden. Im Klassenzimmer können wir dies nicht nur beobachten, sondern erleben, wie die Jugendlichen diese beständig reproduzieren bzw. an diesen

mitkonstruieren (vgl. hierzu auch *Mamutovic/Stuve* 2006). Für das eigene zukünftige Leben bedeutet dies zumeist, dass sowohl geschlechtliche als auch sexuelle Wahlmöglichkeiten diskursiv normiert und somit de facto beschränkt sind. Selbstbestimmung erfahren die Jugendlichen dabei nur sehr selten, häufig befinden sie sich im Spannungsfeld zwischen den eigenen und den sehr viel strikteren Ansichten und Vorstellungen ihrer Eltern in Bezug auf Geschlechterrollen und Sexualverhalten und riskieren mit kritischen Fragen Konflikte.

Im islamistischen Denken gibt es klare Geschlechterbilder, die mit einer geschlechterspezifischen Aufgabenteilung einhergehen (vgl. *Dantschke et al.* 2011: 59 ff.). Während Frauen für den Haushalt und die Kindererziehung zuständig sind, übernehmen Männer die Ernährung der Familie. Daraus ergibt sich eine strikte Geschlechtertrennung. Diese Trennung setzt sich fort in den propagierten, strengen Kleidervorschriften: „Frauen haben sich nach Auffassung salafistischer Prediger bis zu den Füßen in weite Kleider zu verhüllen, die keine weiblichen Rundungen erkennen lassen und sollen unbedingt ein Kopftuch tragen.“ (ebd.: 62) Außerdem wird der Familie und den Eltern eine entscheidende Rolle in der Wahl des/der Ehepartners/-in zugesprochen. Mit diesen Vorstellungen kann islamistische Propaganda für bestimmte muslimisch sozialisierte Jugendliche anschlussfähig sein. Wenn diese etwa in sehr traditionellen Familienzusammenhängen aufwachsen und starre Geschlechterbilder vorgelebt bekommen, stellen Positionen von radikalen Islamisten/-innen keine Einschränkungen einer individuellen, geschlechtlichen Freiheit dar, sondern docken an unhinterfragte und verinnerlichte Selbstverständlichkeiten an. Alternative Lebensentwürfe mit Blick auf Geschlecht und Sexualität werden von islamistischen Argumentationen abgewertet und ein kollektives Überlegenheitsgefühl gegenüber „den unsittlichen Anderen“ bestärkt. Dies stellt ein entscheidendes Moment islamistischer Weltdeutung dar, das zugleich junge Menschen mit einem Gefühl der Nichtzugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft auffangen kann und somit Islamismus für diese attraktiv macht.

Besonders die Institution Schule spielt eine entscheidende Rolle in den gesellschaftlichen Prozessen von *doing gender* und *doing differences*, sodass wir es für unabdingbar halten, geschlechtersensibel mit den oben eingeführten Aspekten umzugehen (vgl. *Jäckle* 2009). Dazu gehört es, offen dafür zu sein und zu akzeptieren, wenn Schüler/-innen

spezifische religiös-kulturell gebundene Erfahrungen in ihrem Elternhaus machen oder eben auch nicht. Dazu gehört es aber auch, sichere Räume zu schaffen, in denen produktiv und zuweilen gar kritisch über besagte Themen und empfundene Ungerechtigkeit gesprochen und diskutiert werden kann, ohne direkte soziale Sanktionierung fürchten zu müssen. Um dies sicherzustellen, arbeiten wir in diesem Modul geschlechtergetrennt (vgl. *Mamutovic/Stuve* 2006). Unser pädagogisches Vorgehen soll auf keinen Fall die Schüler/-innen unter Bezug auf ihre Geschlechts- und Sexualitätskonstrukte homogenisieren oder kulturalistisch essentialisieren. Unser Ziel ist es, den Jugendlichen Geschlechts- und Sexualitätsdiskurse vorzustellen und bekanntzumachen, die ihnen im eigenen sozialen Umfeld womöglich nicht zugänglich sind oder zu denen Rede- bzw. Denkverbote herrschen. Dabei entspricht es nicht unserer Hoffnung oder gar Erwartung, dass die Jugendlichen diese präsentierten Entwürfe unreflektiert übernehmen. Ganz im Gegenteil wünschen wir, Prozesse anzustoßen, in denen eigene habitualisierte Vorstellungen und Ideale bewusst gemacht und reflektiert werden sowie unbekannte oder nicht anerkannte Lebensweisen angehört, überdacht, hinterfragt und mit eigener Bedeutung versehen werden. Ziel ist es, junge Menschen in der Ausbildung einer eigenen geschlechtlichen und sexuellen Identität pädagogisch zu bereichern und zu begleiten.

Methodisch-didaktische Umsetzung

Das Modul wird geschlechtergetrennt umgesetzt, wobei der Aufbau der Seminare weitgehend ähnlich ist. Im ersten Seminar beschäftigen sich die Jugendlichen mit ihren eigenen Geschlechterbildern und diesbezüglichen Rollenvorstellungen. Dazu fertigen sie jeweils zwei Plakate an: Eins präsentiert ihre eigene Auffassung des idealen Mannes bzw. der idealen Frau, bildet diese/-n in ihrer/seiner Körperform ab und versieht das ganze mit beschreibenden Eigenschaften. Das ganze Plakat versucht zu imaginieren, welche Vorstellung das andere Geschlecht über das eigene besitzt. Im Anschluss werden die verschiedenen Illustrationen präsentiert und ausführlich diskutiert. Vor allem die Ursprünge geschlechtlicher Vorstellungen werden dabei in den Blick genommen.

Im zweiten Seminar beschäftigen sich beide Gruppen mit der Gerechtigkeit zwischen den Geschlechtern. Dazu besuchen die Jungen den Verein „Heroes e. V.“ (siehe Seite 69), der sich theaterpädagogisch anhand dreier Rollenspiele mit dem Begriff der Ehre auseinandersetzt und unter der Leitung eigener Peers Unterschiede und Ungerechtigkeiten zwischen Jungen/Männern und Mädchen/Frauen fokussiert. Die Mädchen treffen Emel Zeynelabidin (siehe unten), die anhand ihres eigenen Lebensweges über Geschlechtergerechtigkeit und Selbstbestimmung als muslimische Frau spricht. Hier geht es nicht nur um arrangierte Ehen und Liebe, sondern auch um das Tragen und Ablegen des religiösen Kopftuches. Im dritten Seminar besprechen sowohl die Jungen als auch die Mädchen in ihren Gruppen die Erfahrungen der letzten Sitzung ausführlich nach.

Anschließend trennen sich die thematischen Auseinandersetzungen der Gruppen. Während die Mädchen weiterhin zu Geschlechtergerechtigkeit arbeiten, mit dem Besuch des Mädchenvereins „MaDonna e. V.“ (siehe Seite 69) stärker handlungsrelevante Inputs erhalten und über Themen wie arrangierte Ehe bzw. Zwangsverheiratung oder häusliche Gewalt sprechen, beschäftigen sich die Jungen mit Gerechtigkeit im Kontext von sexueller Orientierung. Dazu wird biografisch mit Ümit Gürkan Buyurucu (siehe Seite 68) gearbeitet, der in einem ausführlichen Gespräch von seinem Lebensweg und seinen Erfahrungen als homosexueller Mann in der Türkei sowie in Deutschland berichtet. Das Modul wird in beiden Gruppen mit einer intensiven Nachbesprechung abgeschlossen. Durch das gesamte Modul hindurch werden die Gruppen von Peer-Educators begleitet, so dass eine intensive Betreuung der Jugendlichen gesichert ist.

EMEL ZEYNELABIDIN

„Ich bin 1960 in Istanbul geboren und mit meinen Eltern als Säugling nach Deutschland eingewandert. Mein Vater hatte gerade sein Medizinstudium beendet und wollte seinen Facharzt in Deutschland erwerben. Meine Mutter war Hausfrau. Meine Schwester kam drei Jahre später in Hannover auf die Welt.“

Ich bin mit meiner Schwester aufgewachsen, habe den Kindergarten besucht und 1980 mein Abitur erworben. Mein Vater wünschte sich,

dass ich studiere. Er wollte, dass ich in meinem Leben unabhängig bin, indem ich einen Beruf habe und mein eigenes Geld verdiene.

Kurz nach dem Abitur und noch vor Beginn meines Studiums der Anglistik heiratete ich einen Fremden. Wir lernten uns vorher nicht kennen, sondern erfüllten vielmehr die Wünsche unserer Eltern, ein Ehepaar zu werden. Dann bekamen wir in den darauf folgenden 20 Jahren sechs Kinder. Neben meinem Studium und meiner Mutterschaft war ich aktiv



und ehrenamtlich am Aufbau eines islamischen Kindergartens und einer islamischen Grundschule beteiligt. In der islamischen Gemeinde genoss ich Ansehen und Respekt, u.a. auch wegen meiner Verhüllung, die ich schon seit Beginn meiner Geschlechtsreife mit 12 Jahren trug.

Nach einem jahrzehntelangen Leben voller Bewegung und vieler Anstrengungen im Privaten und im Vereinsleben passierte mir mit Mitte Vierzig etwas, was gewöhnlicher Weise jungen Menschen als Teenager passiert: Ich verliebte mich. Dieser außergewöhnliche emotionale Zustand löste bei mir einen Entwicklungsprozess aus.

Im Laufe dieses Prozesses legte ich meine Sichtbarkeit als muslimische Frau ab und nahm dadurch eine völlig neue Perspektive ein. Im Nachhinein habe ich erkannt, dass ich unterbrochene Lebensphasen als Frau und als Gläubige nachhole. Meine Ehe und meine Identität als muslimische Frau hatten mir eine Beweglichkeit nur in einem vorgegebenen Rahmen ermöglicht, in dem mein Erfahrungsradius durch meinen Ehemann und meine Gemeinde kontrolliert war. Aber einen Mann sollte eine Frau vorher begehren und freiwillig haben wollen, und seinen Glauben kann man nicht einfach nur erlernen, sondern den muss jede/-r sich mühsam durch Erfahrungen und Auseinandersetzungen erarbeiten.

In diesem Entwicklungsprozess habe ich vor acht Jahren meine Vereinsaktivitäten niedergelegt, mein Kopftuch endgültig abgelegt und habe mich von meiner Rolle als Ehefrau getrennt. Heute bin ich nicht mehr „organisiert“, sondern spreche





für mich alleine. Dabei sehe ich meine Aufgabe darin, zwischen diesen beiden Welten der islamischen Praxis und dem Rest der Welt vermittelnd aufzutreten. Als „öffentliche Person“ verfasse ich Texte für Zeitungen und halte Vorträge, trete in Fernsehsendungen auf und gebe Radiointerviews. Dabei werde ich auch öfter eingeladen, mit Schülern/-innen, die entweder über den Islam mehr erfahren wollen, oder aber mit muslimischen Schülern/-innen zu reden, die sich mit dem Islam auseinandersetzen sollen. „Geschlechtergerechtigkeit“ ist dabei eines meiner Lieblingsthemen geworden,

nachdem ich auch nach meinem Wandel feststellen musste, dass es zu dieser Gerechtigkeit in der Praxis sowohl unter Muslimen/-innen als auch in der nichtmuslimischen Welt noch ein langer Weg ist. Deshalb halte ich es für notwendig, mich mit jungen Menschen auszutauschen, um für eine gemeinsame Zukunft eine gemeinsame Verantwortung zu tragen.“



ÜMIT GÜRKAN BUYURUCU

„Ich bin Ümit Gürkan Buyurucu, habe in Izmir/Türkei Dramaturgie studiert und arbeite seit 2003 in Berlin im Bildungsbereich zu Themen wie Diskriminierung, Ausgrenzung von Andersorientierten/denkenden. Insbesondere habe ich mich mit Geschlechtsorientierungen und Homo/Trans*phobie beschäftigt. Meine Zielgruppen reichen von Grundschulkindern bis zu Erwachsenen. Für eine Semi-

narreihe mit dem Titel „Islam und Gesellschaft“ macht es Sinn, über Geschlechtergerechtigkeit zu diskutieren, weil sich in Glaubensgemeinschaften Formen der hegemonialen Männlichkeit wiederfinden. Diese versteckt sich oft unreflektiert im Alltagsleben, durch selbstkritische Diskussionen ist es möglich dem nachzuspüren.

Nicht alle Menschen sind gleich, auch wenn sie denselben Glauben haben, das Ausleben des Glaubens hat immer mehrere Gesichter, unterschiedliche Formen, wie Geschlechterrollen auch. Immer wieder stelle ich fest, dass unter religiösen



Untergruppierungen wenige positive, bereichernde Begegnungen stattfinden, obwohl eine vielfältige Gesellschaft Möglichkeiten bieten würde, diese zu realisieren.

Für ein friedliches Miteinander sollten wir nicht

mehr von den Schubladen aus sprechen, sondern eine gleiche Ebene schaffen, von der aus Menschen untereinander ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede erforschen können.“

SEVIL YILDIRIM

„Vor 29 Jahren bin ich in Neukölln geboren worden. Seitdem lebe ich dort. Derzeit mache ich mein Diplom in Psychologie mit dem Nebenfach Kriminologie an der Humboldt-Uni.

Nach mehreren Praktika und Freiwilligentätigkeiten bei der Polizei, in einer Nervenklinik und der Einzelfallhilfe arbeite ich seit acht Jahren im MaDonna-Mädchentreff und bei kooperierenden Trägern. Meine Schwerpunkte sind Gewaltprävention, Jugendgruppenarbeit, aufsuchende Jugendarbeit und aufsuchende Familienarbeit. Die Jugendlichen und ihre Eltern vertrauen mir, da sie mich seit vielen Jahren kennen und wissen, dass ich ihre zum Teil auch sehr schwierige Situation verstehe. Sie spüren, dass ich sie nicht – wie so viele andere – verurteile sondern sie mit ihren Licht- und Schattenseiten annehme. Gerade das gibt mir die Möglichkeit, auch sehr schwierige Aspekte, wie z.B. Gewalt in der Familie und patriarchale Ehrevorstellungen und die fehlende Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen, kritisch und deutlich anzusprechen. Geschlechtergerechtigkeit gehört für mich zu den Basics der modernen Gesellschaft. Wenn sie diese nicht kennen und leben lernen, haben Jugendliche und ihre Familien wenig Chancen auf Teilhabe in unserer Gesellschaft.

In der Seminarreihe wurde ich dreimal in Schulen eingeladen, zwei Treffen mit einer 9. Klasse einer Sekundarschule und ein Treffen mit der 11. Klasse eines Gymnasiums, alle in Kreuzberg. In beiden Klassen waren Mädchen und

Jungen anwesend. Meine Aufgabe war, insbesondere die Mädchen stärker in die Diskussion über Religion einzubinden.

Alle Jugendlichen fragten mich viel über das Aufwachsen in Neukölln, kriminelle Strukturen im Stadtteil und mein persönliches Leben. Weiter ging es über zwanghaft arrangierte Ehen und Zwangsheirat, Kleidungsstile und Verschleierung. Warum werden Mädchen als „Schlampen“ beschimpft und warum sind sie Trägerinnen der Ehre der Familie; das war ein zentrales Thema, das meist in die Frage mündete: Was ist ein/-e gute/-r Muslim/-in und was muss er oder sie dafür tun? Es gab in der Klasse verschiedene Ansichten zu diesen Fragen. Meine Rolle sah ich darin, die Jugendlichen miteinander in Diskussion zu bringen und sie darin zu stärken, zu reflektieren und zu erkennen, wer Meinungen vorgibt, andere verurteilen oder ihnen Meinungen aufdrücken will. Wichtig war mir, dass alle Gruppen in der Klasse in ihrer Verschiedenheit zur Geltung kommen



konnten und alle darüber nachdenken, ob und wen sie akzeptieren können. Erfreut hat mich, dass sich die Mädchen nun rege an der Diskussion beteiligten. Wie so oft wurde deutlich, dass die Jugendlichen konkrete Vorbilder

und Gesprächspartner/-innen brauchen, die ihre Lebenswelt kennen. Und dass sich die Lehrer/-innen fortbilden müssen, damit sie in der Lage sind, Jugendliche zu verstehen und ihnen Brücken in die demokratische Gesellschaft zu bauen.“

STIMMEN DER HEROES ZU IHRER ARBEIT IN SCHULKLASSEN:

„Was mich zu einem HERO macht, ist vor allem das Projekt HEROES, denn sobald man in dieses Projekt kommt und da mitmacht und auf diesem Weg bleibt, ist man automatisch ein HERO, weil man für etwas einsteht, wofür viele nicht den Mut haben einzustehen oder nicht die Kraft haben ein-

zustehen, nämlich Gleichberechtigung – egal ob es jetzt um die Gleichberechtigung von Frauen geht oder von allen Menschen. Und ich finde, dass man diesen Mut und diese Kraft beweist, macht einen schon zum HERO.“

„Wenn die Jungen und Mädchen intensiv zuhören, werden sie herausfinden, dass sie entweder persönlich davon betroffen sind, oder so einen ähnlichen Fall in ihrem Umfeld schon mal hatten. Dann werden sie aufmerksam auf das, was wir ihnen erzählen, und bekommen Denkanstöße!“

„Von uns werden Themen angesprochen, die in ihren Zusammenhängen selten oder gar nicht besprochen wurden. Somit erreicht jede Minute an Gespräch und Diskussion Neuland an Gedanken und führt dazu, dass viele innehalten und mehr wissend nach Hause gehen.“

„Wir wollen und dürfen uns nicht in die Erziehung der Eltern einmischen, aber den Jugendlichen mal den Denkanstoß geben, ob das, was ihnen gesagt und von ihnen verlangt wird, berechtigt und fair ist.“

DIETER HOFFMANN

Im Schuljahr 2012/13 hat die KlGA im Rahmen des Faches Gesellschaftswissenschaften mit meiner 9. Klasse an der Hector-Peterson-Schule ein intensives und aus meiner Sicht sehr erfolgreiches Projekt unter dem Oberthema „Islam“ durchgeführt. Als Klassen- und GW-Lehrer habe ich es gern begleitet, und es hat mir, wie meinen Schülern/-innen auch, viele Erkenntnisse gebracht.

Meine Klasse besteht fast ausschließlich aus muslimischen Schülern/-innen, die größtenteils zu Beginn des Projektes über recht einfache tradierte Vorstellungen über ihre Religion verfügten. Diese wurden mitunter vehement und unreflektiert vertreten. Durch die konsequente pädagogische Vorgehensweise im Projekt hat sich dies, wie allgemein der Umgang untereinander, deutlich zum Positiven verändert. An den unterschiedlichsten thematischen Schwerpunkten wurde von den Teamenden daran gearbeitet, unterschiedliche Begründungen und Meinungen zunächst einmal anzuhören, sich damit zu beschäftigen und dann erst zu einem eigenen Standpunkt zu kommen.

Natürlich gab es häufig kontroverse Meinungen, aber es standen die Inhalte im Vordergrund und es ging nie primär darum, die eigene Meinung durchzusetzen. Diese Form des „reflektierteren“ Umgangs miteinander macht sich inzwischen in der Klasse angenehm bemerkbar.

Sehr deutlich wurde mir wieder, wie wesentlich für einen erfolgreichen Lehr- und Lernprozess die gegenseitige Wertschätzung



und das Vertrauen zwischen Lehrenden und Schülern/-innen ist. Die Klasse fühlte sich von allen Teamenden mit ihren Einstellungen ernstgenommen und war deshalb offen auch für „heikle“ Themen (Homosexualität, Feminismus, Judentum

etc.), mit denen sich die allermeisten Schüler/-innen in einem anderen Rahmen (Familie, Schule) wohl nicht auseinander gesetzt hätten.

Obwohl ich in meiner Funktion als Lehrer, also als Wissensvermittler wie ein Stück weit auch als Vorbild, von den Schülern/-innen akzeptiert bin, hat es sich in meiner Arbeit immer wieder als vorteilhaft und inhaltlich erfolgreich erwiesen, schulische und außerschulische Bildung zu verbinden und entsprechende Experten/-innen in den Unterricht zu holen. In Bezug auf unsere Schülerklientel gehören dazu vor allem türkische, arabische, islamische Dozenten/-innen und Projekte. Sie werden nach meiner Beobachtung auf Grund der gemeinsamen religiösen Grundlage „per se“ als glaubwürdig(er) akzeptiert. Dadurch gelingt es oft leichter, zumindest Zugänge zu anderen Denkweisen bezüglich Religion, Lebensweisen, Werten wie Toleranz, Ehre oder Rassismus zu eröffnen.

Im Detail: Biographiearbeit

Der Schwerpunkt des Moduls „Gerechtigkeit im Kontext von Geschlecht und sexueller Orientierung“ liegt auf der Arbeit mit Biographien. In geschlechtergetrennten Gruppen lernen die Schüler Ümit Gürkan Buyurucu (siehe Seite 68) und die Schülerinnen Emel Zeynelabidin (siehe Seite 66) kennen. Beide sind muslimisch sozialisiert. Während Buyurucu

über Selbstbestimmung, erlebte Gewalterfahrungen und seine Homosexualität spricht, sind es bei Zeynelabidin Themen wie arrangierte Ehe, Selbstbestimmung und die Verhüllung der Frau. Nach den jeweiligen Erzählungen haben die Schüler/-innen Zeit, Fragen zu stellen. An dieser Stelle ist es ratsam, die Schüler/-innen aufzufordern und zu ermuntern, Fragen, Gedanken und Meinungen zu äußern, da die angesprochenen Themen für die Schüler/-innenschaft äußerst sensibel sind und im Klassenverband in der Regel nicht besprochen werden.

Die Reflexion findet in Form einer Zitateübung – in Abwesenheit der beiden – statt. Zitate aus den Gesprächen werden an die Schüler/-innen verteilt, die diese lesen und eine eigene Meinung dazu formulieren sollen. Wichtig sind sowohl ein geschützter und sicherer Raum sowie ein gutes Vertrauensverhältnis zwischen Team und Gruppe, um offen diskutieren zu können. Es kann sein, dass anhand geäußelter Fragen oder Meinungen Parallelen zu Erfahrungen und Erlebnissen von Schülern/-innen sichtbar werden. In diesen Fällen sind besonderes Fingerspitzengefühl und Sensibilität gefragt. Sinnvoll kann hier das Angebot von Einzelgesprächen sein.

LITERATUR

Alte Feuerwache e.V. Jugendbildungsstätte Kaubstraße (Hrsg.) (2012): Methodenhandbuch zum Thema Antiziganismus für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit, Münster. **Beinhauer-Köhler, Bärbel (2009):** Moscheen in Deutschland und im islamischen Orient, in: Beinhauer-Köhler, Bärbel / Leggewie, Claus, 2009, Moscheen in Deutschland. Religiöse Heimat und gesellschaftliche Herausforderung, München, S. 9–97. **Benz, Wolfgang (2012):** Die Feinde aus dem Morgenland. Wie die Angst vor den Muslimen unsere Demokratie gefährdet, München. **Berghahn, Sabine / Rostock, Petra (Hrsg.) (2009):** Der Stoff, aus dem Konflikte sind. Debatten um das Kopftuch in Deutschland, Österreich und der Schweiz, Bielefeld. **Bundesministerium des Innern (Hrsg.) (2011):** Lebenswelten junger Muslime in Deutschland. Ein sozial- und medienwissenschaftliches System zur Analyse, Bewertung und Prävention islamistischer Radikalisierungsprozesse junger Menschen in Deutschland, Berlin. **Bielefeldt, Heiner (2009):** Das Islambild in Deutschland. Zum öffentlichen Umgang mit der Angst vor dem Islam, in: Schneiders, Thorsten Gerald (Hrsg.), 2009, Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen,

Wiesbaden, S. 167–200. **Bundeszentrale für politische Bildung (2012):** Zahlen und Fakten. Die soziale Situation in Deutschland. Religionszugehörigkeit, in: <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/sozialesituation-in-deutschland/145148/religionszugehoerigkeit>, abgerufen am 03.08.2013. **Ceylan, Rauf (2008):** Islam und Urbanität – Moscheen als multifunktionale Zentren in der Stadtgesellschaft, in: Häusler, Alexander (Hrsg.): Rechtspopulismus als „Bürgerbewegung“. Kampagnen gegen Islam und Moscheebau und kommunale Gegenstrategien, Wiesbaden, S. 183–197. **Dantschke, Claudia / Mansour, Ahmad / Müller, Jochen / Serbest, Yasemin (Hrsg.) (2011):** „Ich lebe nur für Allah“. Argumente und Anziehungskraft des Salafismus. Eine Handreichung für Pädagogik, Jugend- und Sozialarbeit, Familien und Politik, Berlin. **Dantschke, Claudia (2010):** Feindbild Juden. Zur Funktionalität der antisemitischen Gemeinschaftsideologie in muslimisch geprägten Milieus, in: Stender, Wolfram / Follert, Guid / Özdoğan, Mihri (Hrsg.), 2010, Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis, Wiesbaden, S. 109–138. **Hafez, Kai / Richter, Carola (2006):** Das Islambild von ARD und ZDF, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 26–27/2007, S. 40–46. **Jäckle, Monika (2009):** Schule M(m) acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive, Wiesbaden. **Karakaşoğlu, Yasemin (2009):** Islam als Störfaktor in der Schule. Anmerkungen zum pädagogischen Umgang mit orthodoxen Positionen und Alltagskonflikten, in: Schneiders, Thorsten Gerald (Hrsg.), 2009, Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen, Wiesbaden, S. 289–304. **Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIGa e.V.) (Hrsg.) (2013):** Widerspruchstoleranz. Ein Theorie-Praxis-Handbuch zu Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit, Berlin. **Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIGa e.V.) (Hrsg.) (2012):** Bildung im Spannungsfeld von islamistischer Propaganda und Muslimfeindlichkeit – eine Workshopreihe mit Jugendlichen, Berlin. **Krämer, Gudrun (2011):** Demokratie im Islam. Der Kampf für Toleranz und Freiheit in der arabischen Welt, München. **Leggewie, Claus (2009):** Warum es Moscheebaukonflikte gibt und wie man sie bearbeiten kann, in: Beinhauer-Köhler, Bärbe / Leggewie, Claus, 2009, Moscheen in Deutschland. Religiöse Heimat und gesellschaftliche Herausforderung, München, S. 117–218. **Leibold, Jürgen / Thörner, Stefa / Gosen, Stefanie / Schmidt, Peter (2012):** Mehr oder weniger erwünscht? Entwicklungen und Akzeptanz von Vorurteilen gegenüber Muslimen und Juden, in: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.), 2012, Deutsche Zustände. Folge 10, Berlin, S. 177–198. **Mamutovic, Zaklina / Stuve, Olaf (2006):** „Peers in the





„Dabei entspricht es nicht unserer Erwartung, dass die Jugendlichen diese präsentierten Entwürfe unreflektiert übernehmen. Wir möchten Prozesse anstoßen, in denen eigene habitualisierte Vorstellungen und Ideale bewusst gemacht und reflektiert sowie unbekannte oder nicht anerkannte Lebensweisen angehört werden.“

City. Sexualität und Geschlecht in der Einwanderungsgesellschaft“ – Kleine Schritte der Aktivierung in Prozessen non-formalen Lernens, in: Regiestelle E&C der Stiftung SPI (Hrsg.), 2006: Fachforum. Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund – Sozialer Zusammenhalt durch interkulturelle Strategien und integrierte Ansätze in benachteiligten Stadtteilen. Dokumentation zum Fachforum vom 26. bis 27. Juni 2006, S. 93–99, online abrufbar unter: <http://www.eundc.de/pdf/50000.pdf>. **Mansel, Jürgen / Spaiser, Viktoria (2012)**: Antisemitische Einstellungen bei Jugendlichen aus muslimisch geprägten Sozialisationskontexten. Eigene Diskriminierungserfahrungen und transnationale Einflüsse als Hintergrundfaktoren, in: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.), 2012, Deutsche Zustände. Folge 10, Suhrkamp Verlag, Berlin, S. 220–241. **Messerschmidt, Astrid (2012)**: Bildungsarbeit im Kontext von sekundärem Antisemitismus und antimuslimischer Tendenzen, in: Gebhardt, Richard / Klein, Anne / Meier, Marcus (Hrsg.), 2012, Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft. Beiträge zur kritischen Bildungsarbeit, Weinheim/Basel, S. 44–56. **Messerschmidt, Astrid (2010)**: Flexible Feindbilder – Antisemitismus und der Umgang mit Minderheiten in der deutschen Einwanderungsgesellschaft, in: Stender, Wolfram / Follert, Guido / Özdoğan, Mihri (Hrsg.): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis, Wiesbaden, S. 91–108. **Müller, Jochen (2012)**: Zwischen Berlin und Beirut. Antisemitismus und die Rezeption des Nahostkonflikts durch Jugendliche arabischer und türkischer Herkunft, in: Gebhardt, Richard / Klein, Anne / Meier, Marcus (Hrsg.): Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft. Beiträge zur kritischen Bildungsarbeit, Weinheim/Basel, S. 57–69. **Oberndörfer, Dieter (2009)**: Einwanderung wider Willen. Deutschland zwischen historischer Abwehr und unausweichlicher Öffnung gegenüber (muslimischen) Fremden, in: Schneiders, Thorsten Gerald (Hrsg.): Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen, Wiesbaden, S. 127–142. **Rose, Nadine (2010)**: Differenz-Bildung. Zur Inszenierung von Migrationsanderen im schulischen Kontext, in: Broden, Anne / Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft, Bielefeld, S. 209–233. **Schäuble, Wolfgang (2006)**: Perspektiven für eine gemeinsame Zukunft. Regierungserklärung des Bundesministers des Innern, Dr. Wolfgang Schäuble, zur Deutschen Islam Konferenz vor dem Deutschen Bundestag am 28. September 2006 in Berlin, in: http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Bulletin/2001_2007/2006/09/93-1-bmi-islamkonferenzbt.html, abgerufen am 20.07.2013. **Thielen, Marc (2010)**: Jenseits von Tradi-

tion – Modernität und Veränderung männlicher Lebensweisen in der Migration als Provokation für die (Sexual-)Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik 56 (6), S. 888–906. **Toprak, Ahmet (2012)**: Unsere Ehre ist uns heilig. Muslimische Familien in Deutschland, Freiburg im Breisgau. **Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.) (2012)**: Verzernte Bilder? Muslime in der europäischen Medienlandschaft. Eine Studie zur medialen Repräsentation, Teilnahme und zum Medienkonsumverhalten der Muslime in Deutschland und Großbritannien, Düsseldorf. **Wetzel, Juliane (2012)**: „Informierter Verdacht“. Antisemitismus unter Muslimen in Deutschland als empirisches Problem und mediale Zuschreibung, in: Gebhardt, Richard / Klein, Anne / Meier, Marcus (Hrsg.): Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft. Beiträge zur kritischen Bildungsarbeit, Weinheim/Basel, S.29–43. **Wilke, Jürgen (2012)**: Funktion und Probleme der Medien, in: Stefan Hradil (Hrsg.): Deutsche Verhältnisse. Eine Sozialkunde, online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde>, abgerufen am 15.07.2013. **Wolter, Salih / Yilmaz-Günay, Koray (2010)**: „Muslimische“ Jugendliche und Homophobie – braucht es eine zielgruppenspezifische Pädagogik?, in: Bundschuh, Stephan / Jagusch, Birgit / Mai, Hanna (Hrsg.): Facebook, Fun und Ramadan. Lebenswelten muslimischer Jugendlicher. Reader für MultiplikatorInnen in der Jugend- und Bildungsarbeit, Düsseldorf, S. 34–38. **Wulff, Christian (2010)**: Vielfalt schätzen – Zusammenhalt fördern. Rede zum 20. Jahrestag der Deutschen Einheit, in: http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Christian-Wulff/Reden/2010/10/20101003_Rede.html;jsessionid=7D2768EFDDA785C0CCEE6A240E45BF3C.2_cid285, abgerufen am 20.07.2013. **Yilmaz-Günay, Koray (Hrsg.) (2011)**: Karriere eines konstruierten Gegensatzes: zehn Jahre ‚Muslime versus Schwule‘. Sexualpolitik seit dem 11. September 2001, Berlin.

WEITERFÜHRENDE LITERATURTIPPS

ALLGEMEIN

Bundesministerium des Innern (Hrsg.) (2011): Lebenswelten junger Muslime in Deutschland. Ein sozial- und medienwissenschaftliches System zur Analyse, Bewertung und Prävention islamistischer Radikalisierungsprozesse junger Menschen in Deutschland, Berlin. **El-Mafaalani, Aladin / Toprak, Ahmet (2011)**: Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland. Lebenswelten, Denkmuster, Herausforderungen, Berlin. **Kermani, Navid (2009)**: Wer ist Wir? Deutschland und seine Muslime, C. H. Beck,

München. **Schneiders, Thorsten Gerald (Hrsg.) (2009):** Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

MOSCHEEBAU KONFLIKTE

Arbeitsgemeinschaft Lokaler Aktionsplan Pankow (Hrsg.) (2007): Der Moscheebaukonflikt in Pankow-Heinersdorf und kommunale Handlungsmöglichkeiten, in: http://www.mbr-berlin.de/rcms_repos/attach/ARGE_AnalyseHeinersdorf_2007-01_FINAL.pdf. **Beinhauer-Köhler, Bärbel / Leggewie, Claus (2009):** Moscheen in Deutschland. Religiöse Heimat und gesellschaftliche Herausforderungen, C. H. Beck, München. **Häusler, Alexander (Hrsg.) (2008):** Rechtspopulismus als „Bürgerbewegung“. Kampagnen gegen Islam und Moscheebau und kommunale Gegenstrategien, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

MEDIALE DARSTELLUNGEN ISLAM UND MUSLIME/-INNEN IN DEUTSCHLAND

Hafez, Kai (2002): Die politische Dimension der Auslandsberichterstattung. Das Nahost- und Islambild in der deutschen überregionalen Presse, Nomos, Baden-Baden. **Hafez, Kai / Richter, Carola (2006):** Das Islambild von ARD und ZDF, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 26–27/2007, S. 40–46. **Halm, Dirk / Liakova, Marin / Yetik, Zeliha (2007):** Pauschale Islamfeindlichkeit? Zur Wahrnehmung des Islams und zur soziokulturellen Teilhabe der Muslime in Deutschland, in: Jäger, Siegfried / Halm, Dirk (Hrsg.) (2007): Mediale Barrieren. Rassismus als Integrationshindernis, DISS, Unrast. **Schiffer, Sabine (2005):**

Die Darstellung des Islams in der Presse. Sprache, Bilder, Suggestionen. Eine Auswahl von Techniken und Beispielen, Ergon Verlag, Würzburg.

ANTISEMITISMUS

Benz, Wolfgang / Wetzel, Juliane (Hrsg.) (2007): Antisemitismus und radikaler Islamismus, Klartext Verlag, Essen. **Gebhardt, Richard / Klein, Anne / Meier, Marcus (Hrsg.) (2012):** Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft. Beiträge zur kritischen Bildungsarbeit, Beltz Juventa, Weinheim/Basel. **Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIGa e.V.) (Hrsg.) (2013):** Widerspruchstoleranz. Ein Theorie-Praxis-Handbuch zu Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit, Berlin. **Stender, Wolfram / Follert, Guido / Özdoğan, Mihri (Hrsg.) (2010):** Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

GESCHLECHTERGERECHTIGKEIT

Muschel, Chantal (2007): Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht, Weinheim/München. **Natus, Annika (2008):** Verschleierte Gemeinsamkeiten. Muslime sprechen über Geschlechterrollen, Tectum Verlag, Marburg. **Potts, Lydia / Kühnemund, Jan (Hrsg.) (2008):** Mann wird man: Geschlechtliche Identitäten im Spannungsfeld von Migration und Islam, Bielefeld.



Versprechen gegen Versprechen – Isla- mismusprävention durch die politische Bildung in der De- mokratie. Ein Bil- dungskonzept für die Sekundarstufe II

→ *Mirko Niehoff*

„Freiheit beginnt mit Befreiung. Demokratie beginnt mit Gestaltung.“ Oskar Negt

Dieser Text formuliert Ausgangsüberlegungen und methodisch-didaktische Ansätze für mehrtägige Bildungskonzepte im Sinne einer Islamismusprävention für Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe. Den praktischen Erfahrungshintergrund dabei bildet eine fünftägige Projektwoche, die vom Projektteam Aycan Demirel, Yasmin Kassar und Mirko Niehoff im März 2013 in einer Bildungsstätte in Berlin-Kladow durchgeführt wurde.

Das Bildungskonzept richtet und richtet sich an Lerngruppen von Schülern/-innen der Sekundarstufe II, die in ihrer überwiegenden Mehrheit als muslimisch sozialisiert beschrieben werden können bzw. sich selbst als muslimisch definieren. Gleichzeitig – und das muss an dieser Stelle betont werden – werden sie weder als Islamisten/-innen noch als diesbezüglich besonders gefährdet adressiert. Der theoretische und praktische Ausgangspunkt des Bildungskonzeptes besteht in der Analyse, dass Jugendliche, und zwar grundsätzlich sowohl muslimisch sozialisierte als auch nicht-muslimische sozialisierte, potenziell anfällig für Versprechen und Angebote des Islamismus sein können, sich aber in ihrer überwiegenden Mehrheit von Strömungen und Praktiken des Islamismus distanzieren (wollen).

1. Konstruktionen einer Unvereinbarkeit von Demokratie und Islam als Herausforderung für die politische Bildung

Politische Bildung ist im Nachfolgenden immer auf die Demokratie bezogen und wird als immer in den Bewegungen, und Transformationen der Gesellschaft und des Politischen verankert verstanden (vgl. *Massing* 2005).

Unzweifelhaft ist die deutsche Gesellschaft eine Migrationsgesellschaft – geprägt von Zu- und Abwanderungen. Wenn auch reichlich verspätet, hat sich diese Einsicht inzwischen im politischen wie massenmedialen Diskurs weithin durchgesetzt. Seitdem gehören Fragen des Verhältnisses von Mehrheiten und Minderheiten und Fragen der „sozialen Integration“ zu den zentralen politischen Herausforderungen der Gegenwart. Wenngleich Studien eine prinzipielle „Integrationsbereitschaft“ sowohl auf Seiten der Zugewanderten und deren Nachkommen als auch auf Seiten der Aufnahmegesellschaft konstatieren, bleibt nicht zu verkennen, dass die gesellschaftliche, politische und mediale Thematisierung von Migration noch immer von Kulturalisierungen und Vereindeutigungen sowie von Problem- und Defizitperspektiven gekennzeichnet ist. So finden sich im gegenwärtigen Migrationsdiskurs immer wieder Verweise auf vermeintliche Parallelgesellschaften und/oder Demokratiedefizite und Gewaltaffinitäten auf Seiten als „anders“ oder „nicht zugehörig“ markierter Minderheiten. Nicht nur, dass damit die Vielfalt von Lebensauffassungen und Lebensweisen von Menschen aus dem Blick gerät; es wird gleichzeitig Rassismus und der Diskriminierung von Minderheiten Vorschub geleistet.

In Bezug auf gegenwärtige Migrationsdiskurse ist auffällig, dass diese häufig als Islamdiskurse geführt werden. In diesem Zusammenhang kommt häufig ein gleichermaßen demokratiethoretisch problematisches wie empirisch unhaltbares Deutungsmuster zum Tragen, das von einer Unvereinbarkeit von Islam (respektive „Muslimen/-innen“) und Demokratie ausgeht (vgl. *Achour* 2012). Studien belegen, dass sich dieses Deutungsmuster keineswegs nur auf das rechtsextreme und rechtspopulistische Spek-

trum beschränkt, sondern auch in weiten Teilen der sogenannten bürgerlichen Mitte anzutreffen ist (vgl. *Heitmeyer* 2007; 2010). Ursache und Folge sind essentialisierende Konstruktionen und Stigmatisierungen eines Teils der deutschen Gesellschaft, die auf Seiten der Betroffenen zu realen Erfahrungen von rassistischer Diskriminierung und von Ausgrenzung führen.

Annahmen einer Unvereinbarkeit von Islam und Demokratie werden aber auch von radikalen Strömungen und Protagonisten/-innen des Islamismus propagiert. Unter der von den ägyptischen Muslimbrüdern geprägten Formel „Islam ist die Lösung“ haben demokratische Grundideen wie Freiheit, Gleichheit, Pluralismus und Toleranz weder Platz noch Wert (vgl. *Dantschke et al.* 2011). Stattdessen wird die politische Vision einer islamischen Gesellschaft vertreten. Der Islam habe demnach sämtliche Bereiche des privaten wie öffentlichen Lebens zu regeln, womit sich alle denkbaren sozialen, politischen und rechtlichen Probleme lösen ließen. Der Islam wird zum Politikum und als einzige Alternative den von Menschen gemachten und somit moralisch minderwertigen und unsittlichen Gesellschaftsmodellen entgegengesetzt. Kennzeichnend sind dogmatische Auslegungen religiöser Quellen sowie eine damit verbundene Rückbesinnung auf die „Goldene Frühzeit“ des Islam zu Lebzeiten des Propheten und der vier rechtsgeleiteten Kalifen, wobei der spezifische historische Kontext nicht berücksichtigt wird.

Die Unvereinbarkeitsannahme von Islam und Demokratie auf Seiten islamfeindlicher Strömungen und dieselbe auf Seiten islamistischer Akteure/-innen sollten sowohl Herausforderung als auch Gegenstand politischer Bildung sein.

Die Versprechen des Islamismus

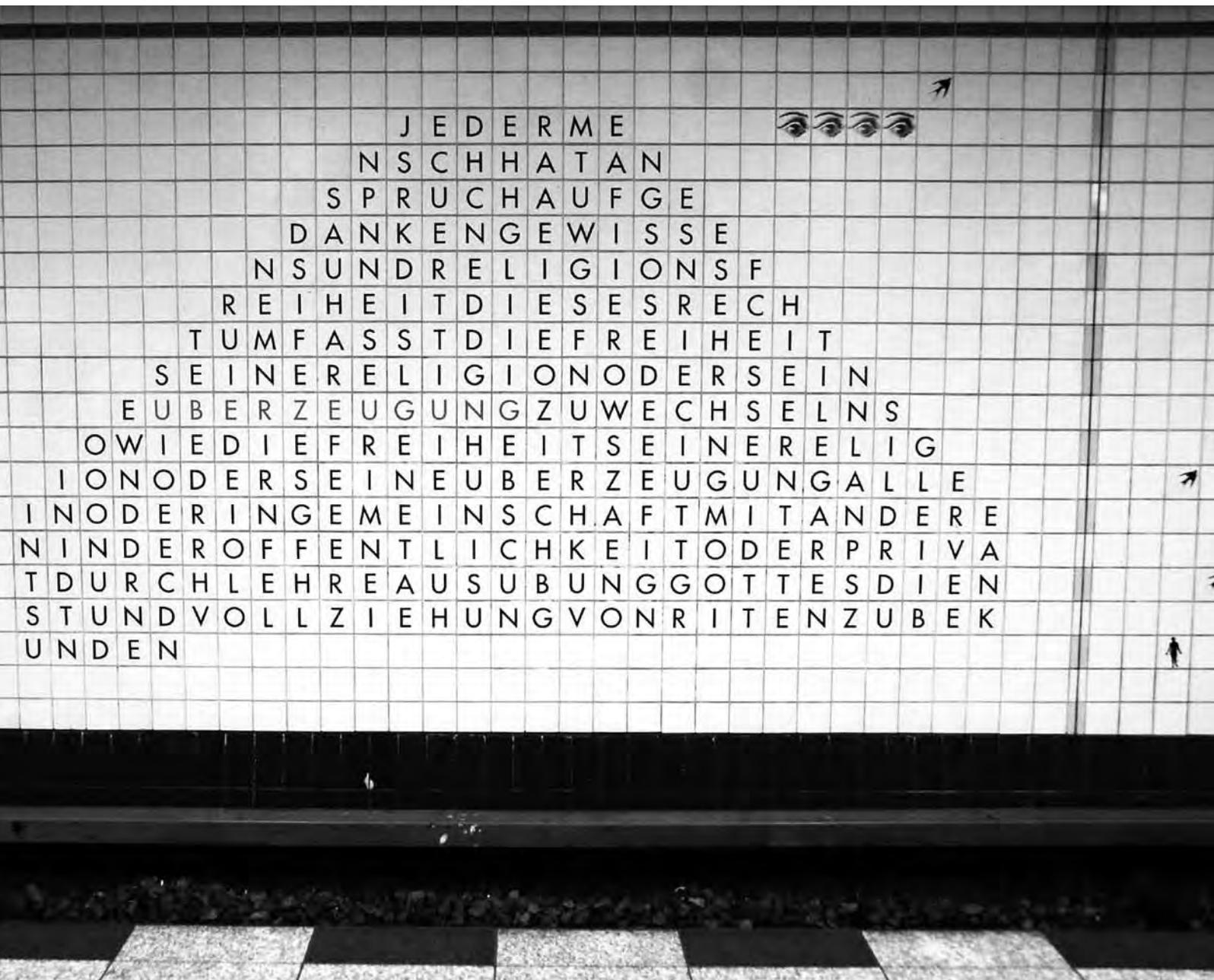
An dieser Stelle sei zunächst noch einmal betont: Die allermeisten Jugendlichen distanzieren sich deutlich von islamistischen Konzepten oder wollen dieses tun. Gleichwohl kann der Islamismus für einige Jugendliche und (junge) Erwachsene aufgrund einer Reihe von Versprechen potenziell attraktiv sein bzw. werden. Diese Versprechen werden implizit wie explizit über unzählige und leicht zugängliche Videos im Internet sowie über direkte Kontaktauf-

nahmen in sozialen Zusammenhängen verbreitet – in Deutschland vor allem von Protagonisten/-innen des radikalen Salafismus. Die Versprechen der Islamisten/-innen setzen an unterschiedlichen Bedürfnissen an: So wird zum einen an religiöse Gefühle und Bedürfnisse angeknüpft – etwa durch das Versprechen, das einzig wahre Wissen über den Islam zur Verfügung zu stellen, das gleichsam Struktur und Orientierung im Alltagshandeln verspricht. Zum anderen wird an Bedürfnisse angeknüpft, die eher in einer sozialen und politischen Dimension zu verorten sind. Um diese Dimension soll es im Folgenden gehen.

Hervorzuheben sind hierbei zunächst die Versprechen von Gleichheit, Anerkennung, Gemeinschaft, Geborgenheit und Solidarität. Damit wird immer auch direkt an den realen Erfahrungen, Gefühlen und Wahrnehmungen der Entfremdung und Diskriminierung von Angehörigen von (muslimisch sozialisierten) Minderheiten angesetzt – wobei in missionarischer Absicht vor allem von radikalen Salafisten/-innen auch Nicht-Muslime/-innen explizit angesprochen werden, da auch diese sich nach Gleichheit, Gemeinschaft und Anerkennung sehnen. Diese Versprechen sind keine leeren, propagandistischen Worthülsen, sondern entsprechen durchaus dem Wesen des Islamismus. Der Egalitätsanspruch, wonach alle Brüder und Schwestern vor Gott gleich sind, wird der Idee nach von Islamisten/-innen in Anspruch genommen. Gleichzeitig wird von den Vertretern/-innen des Islamismus Gerechtigkeit und Widerstand versprochen. Immer wieder wird auf den ungerechten Umgang mit „Muslimen/-innen“ und „dem Islam“ in Deutschland und der Welt verwiesen. Immer wieder wird darauf verwiesen, dass sich „die Muslime“ nur auf sich selbst verlassen können und auf keine Wertschätzung und Gleichberechtigung jenseits einer islamisch konstituierten Gesellschaft zu hoffen brauchen.

Als ein weiteres wirkmächtiges Versprechen kann jenes von Eindeutigkeit, Wahrheit und Orientierung in einer als immer komplexer und unsicherer wahrgenommenen gesellschaftlichen Wirklichkeit angesehen werden. Die islamistische Weltsicht vereinfacht die Dinge: Es gibt nur gut und böse, richtig und falsch, gläubig und ungläubig. Wer sich dieser Sichtweise anschließe, sei auf dem richtigen Weg und dem einzigen, der ins Paradies führe. Das Leben im Diesseits gilt ohnehin nur als Vorbereitung





auf das Leben im Jenseits. Insofern werden Probleme im realen Leben als weniger wichtig oder positiv gewendet als Prüfungen für das Jenseits erachtet. Hinzu kommt, dass die Islamisten/-innen Autoritäten zur Verfügung stellen, denen unbedingter Gehorsam entgegenzubringen ist. Es geht um wortgetreues Befolgen ohne Hinterfragungen, was insofern attraktiv sein kann, als es von den Anstrengungen des eigenen, kritischen Denkens entlastet (vgl. *Dantschke et. al* 2011).

Die Versprechen der Demokratie

Aus der Perspektive eines Demokratiebegriffs, der Demokratie nicht lediglich als institutionelle Ordnung fasst, deren Qualität und Zukunftsfähigkeit sich am rationalen Politik-Output einiger weniger Eliten inner- und außerhalb der Parlamente bemesse, sondern der an den zentralen Ideen der Demokratie normativ festhält, lassen sich ebenfalls eine Reihe von Versprechen und Werten bestimmen. Hervorzuheben wären hier die Wertschätzung politischer, weltanschaulicher und religiöser Vielfalt, die

Ideen der Freiheit, Gleichberechtigung und (Chancen-)Gerechtigkeit und die zentrale Bedeutung von Partizipation. Partizipation in diesem normativen Verständnis lässt sich nicht nur auf den Gang zur Wahlurne beschränken, sondern meint die aktive Mitgestaltung von Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen auf vielfältigen gesellschaftlichen und politischen Ebenen vermittelt loser oder fester zivilgesellschaftlicher Strukturen oder politischer Organisationen (vgl. Niehoff 2013).

Eine Demokratie, die sich als Mitwirkungsdemokratie versteht, denkt ihre gesellschaftlichen Subjekte und Gruppen nicht lediglich als Adressaten/-innen oder Betroffene des Politischen. Vielmehr sind diese bzw. sind deren politikbezogene Vorstellungen, Problemdefinitionen und Handlungsorientierungen ein bedeutender Teil des Politischen selbst. So gesehen ist das Politische in der Demokratie als ein konfliktreicher Aushandlungsprozess politischer Problemstellungen zu bestimmen, an dem sich unterschiedliche soziale Akteure/-innen und Gruppen beteiligen können – und zwar gleichberechtigt.

Da es in der gesellschaftlichen Realität mit wirklicher Gleichheit und Gerechtigkeit nicht weit her ist, zweifellos also ein Spannungsverhältnis zwischen Normativität und Realität besteht, hat eine politische Bildung auf Basis eines normativen Demokratiebegriffs explizit zur Kritik an gesellschaftlichen Zuständen und zur Mitarbeit an deren Veränderung zu animieren – z.B. in Bezug auf real gegebene ungleiche Macht- und Teilhabemöglichkeiten oder in Bezug auf Formen der (strukturellen) Diskriminierung bestimmter Individuen und Gruppen.

Insofern die Demokratie normativ auf die kritische Teilhabe und Gestaltung ihrer Gesellschaftsmitglieder angewiesen ist, bedarf es auch entsprechender Einsichten und Qualifikationen. Es gilt, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass die Gesellschaftsmitglieder in der Lage sind, ihrer Rolle als mündige, kritische und politisch handlungsfähige Menschen gerecht werden zu können. Diese Kompetenzen auf individueller Ebene herauszubilden, zu fördern und zu stärken ist meines Erachtens die Aufgabe politischer Bildung. Es geht um eine Erziehung zur politischen Mündigkeit, zum eigenständigen und kritischen politischen Denken und Urteilen. Und es geht um die Einsicht in die Bedeutung politischen Handelns und das Aufzeigen und Erproben von

diesbezüglichen Wegen und Möglichkeiten. Der Soziologe Pierre Bourdieu formulierte in diesem Sinne, dass es in Kontexten politischer Bildung auf das Verwirklichen einer Praxis ankäme, bei der „jeder-mann davon überzeugt wäre, dass es an ihm selbst liegt, seine eigenen politischen Angelegenheiten in die Hände zu nehmen“ (Bourdieu 1992: 17).

2. Das Bildungskonzept: Einblicke in zentrale pädagogische Module

Die leitende Zielprämisse des hier vorgestellten Bildungskonzeptes besteht darin, Einsichten und Fähigkeiten zu stärken, die eine Kritik der politischen Zustände und Diskurse sowie eine politische Einmischung und Partizipation im Sinne der eigenen politischen Interessen in der Demokratie ermöglichen. Als Leitmotive gelten dabei die Erziehung zur Mündigkeit, verstanden als kritische Politikkompetenz, sowie das Aufzeigen von Wegen und Möglichkeiten der politischen Gestaltung und Teilhabe – jenseits islamistischer Strukturen. Auf dieser Grundlage sollen schließlich einige Postulate der islamistischen Propaganda kritisiert werden.

Die Schüler/-innen werden als gleichwertige politische Subjekte adressiert. Ihre immer auch sozial beeinflussten Problemdefinitionen werden also, sofern sie sich auf politische Probleme beziehen, als Teil der konfliktreichen Auseinandersetzungen des Politischen verstanden. Dementsprechend wird ihren erfahrungsbasierten Problemdefinitionen und Handlungsentwürfen wertschätzend Raum gegeben. Sie sollen sich ihrer normativen Rolle als (zukünftige) Mitgestalter/-innen gesellschafts-politischer Prozesse bewusst(er) werden und erkennen, dass bestimmte politische Zustände, Diskussionen und Probleme ihre Lebenswirklichkeit sowie ihre Erfahrungs- und Interessenhorizonte berühren (können). Mithin sollen sie erkennen, dass die politischen Zustände nicht in Stein gemeißelt, sondern immer auch veränder- und gestaltbar sind. Um die Frage nach Wegen und Möglichkeiten politischer Einmischung und Partizipation so konkret wie möglich zu behandeln, werden Akteure/-innen in die Projektwoche integriert, die mit ihrem Engagement als Role Models gelten können.

Die im Folgenden skizzierten Bildungsmodule bilden die wesentlichen Ziele und Methoden, Gegenstände und Inhalte des Bildungskonzeptes ab. Sie sind jedoch nicht als pädagogische Anleitung im Sinne eines Methoden-Handbuches zu verstehen. Vielmehr dienen sie einer überblicksartigen Vorstellung des Bildungskonzeptes im Allgemeinen. Die Module bauen inhaltlich und methodisch aufeinander auf.

MODUL 1

ICH UND ANDERE IN DER DEUTSCHEN MIGRATIONS-GESELLSCHAFT

Zentrale Zielstellung: Die Schüler/-innen reflektieren individuelle Erfahrungen, Problemdefinitionen und Handlungsentwürfe zu Fragestellungen hinsichtlich des Zusammenlebens in der deutschen Migrationsgesellschaft. Dabei lernen sie die Perspektiven gruppenexterner Peer-Educators kennen und beziehen diese in die Auseinandersetzung ein.

Umsetzung: In Arbeitsgruppen erhalten die Schüler/-innen die Möglichkeit, eigene Erfahrungen, Wahrnehmungen und Praktiken diskursiv zu artikulieren. Moderiert und strukturiert werden die Gespräche von gruppenexternen jungen Erwachsenen. Diese Peer-Educators wurden in das Konzept integriert, weil sich die zunächst nur theoretische Annahme, dass die Adressaten/-innen in Kommunikationen mit Gleichaltrigen freier und offener sprechen, in der Praxis immer wieder bestätigte. Überdies bringen die Peer-Educators ihre eigenen Perspektiven, Erfahrungen und Lebensentwürfe im Zusammenhang der diskutierten Fragestellungen ein. Sie strukturieren die Arbeitsphase anhand vorbereiteter Leitfragen zu unterschiedlichen Themenschwerpunkten.

Die Themenschwerpunkte und die dazugehörigen Leitfragen dieses Moduls orientieren sich an den vom Migrationssoziologen Hartmut Esser erarbeiteten „vier Dimensionen der Sozialintegration“ (vgl. Esser 2001). Die Schüler/-innen werden in Kleingruppen jeweils einem von insgesamt vier Thementischen zugeteilt (jeweils zwei Thementische doppeln sich). An den Thementischen werden Fragen präsentiert und diskutiert, die sich inhaltlich auf kul-

turelle, soziale, strukturelle und emotionale Dimensionen des gesellschaftlichen Zusammenlebens beziehen. Ein besonderer Wert wird auf die Begründung der individuellen Meinungsäußerungen gelegt.

Die prägnantesten Diskussionsverläufe sowie die wichtigsten und überraschendsten Ergebnisse in den Arbeitsgruppen werden von den Peer-Educators dokumentiert und im Anschluss in der Gesamtgruppe vorgestellt.

Thementisch A

1. Sprache
(Welche Sprache sprichst du am liebsten/häufigsten? Welche Sprache würdest du gerne können? Welche Sprachen sind wichtig?)
2. Soziale Kontakte
(Mit wem und wo verbringst du deine meiste Zeit? Verbringst du viel Zeit mit Menschen aus anderen Sprachräumen? Bist du Mitglied in einem Verein oder Verband?)
3. Medienkonsum
(Welche deutschen und nicht-deutschen Medien konsumierst du? Zufriedenheit mit den Medien?)

Thementisch B

4. Zugehörigkeit/Identifikation
(Was würdest du sagen, zu wem oder was du dich persönlich zugehörig fühlst? Wem vertraust du, wem nicht?)
5. Deutschland
(Fühlst du dich in Deutschland wohl? Denkst du, dass du in Deutschland deine Wünsche und Ziele erreichen kannst? Was findest du gut in Deutschland, was schlecht?)
6. Diskriminierung
(Fühlst du dich benachteiligt/diskriminiert? Wer ist häufig Opfer von Diskriminierung?)

„Ich wünsche mir, dass solche Projekte weiterhin gefördert werden, damit Jugendliche gerade in ihrer Selbstfindungsphase Raum zum Austausch und zur Reflexion bekommen.“ Kübra





MODUL 2

ICH, DEMOKRATIE UND MIGRATION – ASSOZIATIONEN UND INFORMATIONEN

Zentrale Zielstellung: Die Schüler/-innen artikulieren eigene Konzepte und Vorstellungen von Demokratie. Sie lernen unterschiedliche Demokratiebegriffe kennen und reflektieren, dass sich Demokratie und Individuum aus normativer Perspektive wechselseitig bedingen.

Umsetzung: Zunächst bekommen die Schüler/-innen die Möglichkeit, ihre Perspektiven auf Demokratie darzulegen und zu diskutieren. Mithilfe der Methode „Stumme Diskussion“ werden sie zum Nachdenken über das Verhältnis von Demokratie und Individuum angeregt. Dieses Nachdenken kann als Grundvoraussetzung dafür bezeichnet werden, sich mit Fragen demokratischer Teilhabe auseinanderzusetzen, denn Demokratie soll als etwas dem eigenen Handeln prinzipiell nicht Äußerliches verstanden werden.

Im Rahmen der Methode „Stumme Diskussion“ setzen sich die Schüler/-innen mit folgenden drei Fragen auseinander:

- Was bedeutet Demokratie für mich?
- Was erwarte ich von der Demokratie?
- Was verlangt die Demokratie von mir?

Zunächst werden die Fragen stumm und schriftlich auf drei großen Pinnwandpapieren bearbeitet. Alle können ihre Meinung aufschreiben und andere Meinungen schriftlich kommentieren. Im Anschluss werden die drei beschriebenen Pinnwände gemeinsam mündlich diskutiert. Um die Gedanken und Vorstellungen der Schüler/-innen zu ergänzen, wird im Nachgang gemeinsam ein Text gelesen, der kurz und knapp unterschiedliche Demokratiebegriffe vorstellt: Zum einen solche, die unter Maßgabe eines Rationalitätsparadigmas vor allem dem politischen Output einiger weniger politischer oder ökonomischer Akteure/-innen eine exponierte Bedeutung zuweisen (vgl. etwa *Schumpeter* 1950, *Crouch* 2008), und zum anderen solche, die an der Input-Dimension und (somit) an der Partizipation der Menschen normativ festhalten. Die Darstellung der

Kontroversität unterschiedlicher Begrifflichkeiten von Demokratie soll dabei unterstützen, die Demokratie nicht als etwas Statisches, sondern als ein umkämpftes und wandelbares Terrain zu begreifen. Darüber hinaus soll an dieser Stelle auch auf das Spannungsfeld zwischen Anspruch (Normativität) und Realität eingegangen werden.

Die Veränder- und Wandelbarkeit des Politischen wird anschließend exemplarisch anhand des Themas „Migration“ nachgezeichnet. Methodisch wird hier auf einen kurzen, überblicksartigen Power-Point-Vortrag zurückgegriffen, der die Entwicklungen in der Thematisierung von Migration in Deutschland vom Beginn der Anwerbung von Gastarbeitern/-innen bis in die Gegenwart nachzeichnet. Ein zentraler Aspekt dabei ist der Prozess, der mit der Grundannahme startete, die sogenannten Ausländer/-innen würden früher oder später in „ihre Heimat“ zurückkehren und aktuell an dem Punkt einer zumindest prinzipiellen Anerkennung von Menschen mit so genanntem Migrationshintergrund und deren Nachkommen als Teil der deutschen Gesellschaft angelangt ist, woraus sich entsprechende migrationspolitische Maßnahmen ergeben haben.

MODUL 3

INTEGRATION – DIMENSIONEN UND KRITIK

Zentrale Zielstellung: Die Schüler/-innen lernen den Integrationsbegriff als einen die gegenwärtige Diskussion um Migration in Deutschland prägenden kennen und können grundsätzliche Kritikpunkte daran formulieren.

Hintergrund: Warum der Begriff Integration?

Am Integrationsbegriff lässt sich vieles zu Recht kritisieren; so zum Beispiel, dass mit seinem Gebrauch oftmals die Annahme einhergeht, es gebe „bereits integrierte“ und „noch zu integrierende“ Menschen. Die Entscheidung zur Verwendung des Begriffs im Rahmen dieses Bildungskonzeptes basiert zum einen auf dem Gedanken, dass die politische Bildung im Sinne des Abbildens der wissenschaftlichen, politischen und öffentlichen Thematisierungen von Migration um den Integrationsbegriff und dessen Bedeutung keinen Bogen machen kann. Zum anderen bietet nur der explizite Rückgriff auf

den Begriff selbst die Gelegenheit, auch der Kritik an diesem Raum zu geben. Und schließlich dient die sich am Integrationsbegriff orientierende Operationalisierung von Dimensionen der Zugehörigkeit als Richtschnur des Bildungskonzeptes. Die Fragen in Modul 1 sind daran orientiert. Auch die Leitfrage der Szenariomethode (Modul 5) wird daraus abgeleitet.

Umsetzung: Inhalt dieses Moduls ist die kritische Auseinandersetzung mit dem Integrationsbegriff im zeitgenössischen Diskurs um Migration. Der formulierten Zielstellung wird anhand von Textarbeit und Textdiskussion Rechnung getragen.

Der zu bearbeitende Text widmet sich der wissenschaftlichen Diskussion und Bearbeitung des Themenkomplexes Integration in Deutschland – sowohl hinsichtlich der Verwendung des Begriffs selbst als auch im Zusammenhang mit quantitativen und qualitativen Messmöglichkeiten. Eine zentrale Frage dabei lautet: Wie kann man Integration eigentlich definieren und messen, um auf dieser Grundlage Erfolge bewerten zu können?

Dazu hat der Migrationssoziologe Hartmut Esser vier Dimensionen erarbeitet, mit denen Integration bestimmt und bewertet werden kann. Essers Forschungsinteresse gilt den Möglichkeiten der Eingliederung von eingewanderten Menschen in die jeweilige Aufnahmegesellschaft. In diesem Zusammenhang richtet er seinen Blick (vorrangig) auf die Menschen und Gruppen, die sich in eine Gesellschaft integrieren sollen oder wollen. Dabei unterscheidet er vier Dimensionen – die kulturelle, die soziale, die strukturelle und die emotionale Dimension:

- Auf der Ebene der kulturellen Dimension fragt er nach dem Vorhandensein von Wissen und Fertigkeiten, die für die Aufnahmegesellschaft gültig sind. Wichtig in diesem Zusammenhang ist insbesondere die Sprache.
- Auf der Ebene der sozialen Dimension wird gefragt und erforscht, inwieweit Eingewanderte soziale Kontakte mit Angehörigen des Aufnahmelandes pflegen und sich in Vereinen oder anderen Organisationen der Mehrheitsgesellschaft sozial engagieren.

- Auf der Ebene der strukturellen Dimension wird nach der Platzierung von Eingewanderten gefragt. Gefragt wird, ob ihnen eine gleichberechtigte Teilhabe innerhalb der Gesellschaft möglich ist (Beruf, Bildung, staatliche Absicherung, Partizipation).

- Auf der Ebene der emotionalen Dimension wird nach der gefühlsmäßigen Verbundenheit mit der Aufnahmegesellschaft gefragt. Esser benutzt in diesem Zusammenhang den Begriff der Identifikation.

Integration bedeutet dabei immer: Gleichberechtigte Teilhabe am wirtschaftlichen, politischen, kulturellen und sozialen Leben. Die vier Dimensionen sind miteinander verbunden. In der Frage des Erfolgs sind sie voneinander abhängig – so ist zum Beispiel der Erwerb der Sprache in der Regel eine wichtige Voraussetzung für soziale Kontakte mit Personen der Mehrheitsgesellschaft. Weiterhin ist die emotionale Integration nur dann zu erwarten, wenn positiv erlebte soziale Interaktionen stattfinden und Diskriminierungserfahrungen gering sind.

Die Sozialintegration ist wichtig für den gesellschaftlichen Zusammenhalt in der deutschen Migrationsgesellschaft. Denn wenn bestimmte Personen (hier Migrantinnen und Migranten) von gleichberechtigtem Leben und von der gleichberechtigten Teilhabe ausgeschlossen sind, ist ein gesamtgesellschaftlicher Zusammenhalt kaum möglich.

Als problematisch am Begriff der Integration formuliert der Text vor allem dessen Reduktion auf eine einseitige Bewegung, und zwar die der Zugewanderten und ihrer Nachkommen auf die Aufnahmegesellschaft zu. Auch die häufige Gleichsetzung von Integration mit Anpassung wird kritisiert, ebenso wie die kontinuierliche Ausblendung des Wertes und der Möglichkeiten hybrider Identitäten.

MODUL 4

EINFLUSSFAKTOREN AUF DAS GEFÜHL VON ZUGEHÖRIGKEIT

Zentrale Zielstellung: Die Schüler/-innen reflektieren politische, soziale, mediale oder individuumsbezogene Faktoren, die einen positiven oder negativen Einfluss auf das emotionale Zugehörigkeitsgefühl von sich als muslimisch beschreibenden

Menschen in Deutschland haben. Sie setzen sich kritisch mit den aktuellen gesellschaftlichen Realitäten auseinander.

Umsetzung: Die Erarbeitung erfolgt ohne Hilfestellungen in Form von Materialien. Als Aufgabe wird in den Raum gestellt: Erarbeite(t) Motive, die die gefühlsmäßige Beziehung von muslimisch geprägten Menschen gegenüber Deutschland beeinflussen – sowohl in die positive als auch in die negative Richtung.

Intendiert ist hier eine individuelle Erarbeitung auf Grundlage des persönlichen Vorwissens, der eigenen Alltagsdeutungen. Der Fokus liegt auf den Perspektiven der Jugendlichen, wobei viel Raum für die Artikulation von Problemdefinitionen gegeben wird. Erfahrungsbasiert kommen dabei häufig problematische Islambilder in Gesellschaft und Medien (Gleichsetzung des Islam bzw. der „Muslime/-innen“ mit Intoleranz, Gewaltbereitschaft, Terrorismus etc.), soziale Benachteiligungen, sowie Erfahrungen verweigerter Anerkennung und Teilhabemöglichkeiten in der Gesellschaft zur Sprache. Auch die Rolle von Protagonisten/-innen des Islamismus, die zur Distanzierung von der demokratischen Gesellschaft aufrufen, wird oft angesprochen. Ebenfalls thematisiert wird von Seiten der Schüler/-innen der Rückzug von einigen wenigen „Muslimen/-innen“ in eigene, von der pluralen Gesellschaft weitgehend abgekoppelte soziale Zusammenhänge. Als positive Einflussfaktoren gelten andererseits Erfahrungen von Wertschätzung und von Freiheit.

Hintergrund: Besondere Bedeutung der Medien

Es ist auffällig, dass die Schüler/-innen im Rahmen ihrer Problemdefinitionen immer wieder auf die (deutschen) Medien zu sprechen kommen. In ihrer Wahrnehmung sind es vor allem die Medien, und hier vor allem Berichterstattungen im Fernsehen, die eine eher negative Einstellung gegenüber „Muslimen/-innen“ und ihrer Religion zu verantworten haben. Gleichzeitig jedoch können nur wenige diese Wahrnehmungen mit konkreten Beispielen untermauern und geben häufig selbst an, dass sie Nachrichtenformate im deutschen Fernsehen „eher selten“ konsumieren würden. Auf Grundlage dieser Erfahrungswerte kann die These aufgestellt werden, dass die Medien eine Art Projektionsfläche für erlebte und gefühlte Formen der Diskriminierung darstellen.

Es ist daher ratsam und sinnvoll, sich der Thematik der Medien exemplarisch anzunehmen, wenn es darum geht, sich mit gesellschafts-politischen Perspektiven auf „Muslime/-innen“ und „den Islam“ auseinanderzusetzen. (Siehe dazu Modul 8)

MODUL 5

ZUKUNFTSSZENARIEN ZU EINFLUSSFAKTOREN AUF DAS GEFÜHL VON ZUGEHÖRIGKEIT

Zentrale Zielstellung: Die Schüler/-innen verleihen ihren Wünschen, Hoffnungen und/oder Ängsten bezüglich der Zukunft des gesellschaftlichen Zusammenlebens von „Muslimen/-innen“ und „Nicht-Muslimen/-innen“ in Deutschland Ausdruck. Sie erkennen, dass die Zukunft in dieser Frage ungewiss ist, weil von Prozessen und Entwicklungen abhängig, die wiederum gestalt- und beeinflussbar sind.

Hintergrund: Szenario-Methode

Die Szenario-Methode blickt auf eine lange Geschichte zurück. Ursprünglich für den militärischen Bereich entwickelt, erhielt sie über die Umwege der Wirtschaftswissenschaften und des Consultingbereiches schließlich auch Einzug in die politische Bildung (vgl. *Meinert* 2010: 2ff.). Grundsätzlich geht es bei der Szenario-Methode darum, anhand von aktuellen, empirischen Daten und Fakten mögliche Entwicklungsszenarien für die Zukunft zu erstellen. Dabei werden in der Regel drei idealtypische (Zukunfts-)Szenarien entwickelt, die den Rahmen abstecken, innerhalb dessen alle anderen denkbaren Entwicklungen verortet werden können: Ein positives Extremszenario (also die günstigste Entwicklung), ein negatives Extremszenario (also die ungünstigste Entwicklung), außerdem ein Trendszenario, das die Fortschreibung der aktuellen Situation darstellt (vgl. *Albers/Broux* 1999: 12; vgl. auch *Reich* 2010). Wichtig für eine erfolgreiche Durchführung der Szenario-Methode ist nach *Meinert* der Gruppenprozess: Die Teilnehmenden lernen dabei, ihre verschiedenen Meinungen und Standpunkte zu reflektieren und zu diskutieren, sie mit den Daten und Fakten abzugleichen, andere mögliche Einflussfaktoren zu identifizieren und anhand dieser Diversität und unter Einbeziehung aller Einflussfaktoren mögliche Szenarien zu entwickeln

(vgl. *Meinert* 2010: 5f.). Ein ständiger Wechsel zwischen Kleingruppenarbeit in unterschiedlicher Zusammensetzung und Plenarphasen wird dabei ebenso empfohlen wie ein moderierendes Eingreifen der Teamenden, die für eine vertrauensvolle Atmosphäre und die Berücksichtigung aller Positionen sorgen. Dadurch soll zur Entwicklung möglichst vieler Szenarien beigetragen werden (vgl. ebd.: 6f.). Die zeitliche Dauer der Szenario-Methode ist dabei ebenso abhängig vom Gegenstand wie von der Gruppengröße.

Sascha Meinert stellt in seinem bereits zitierten Text einen guten Überblick über die verschiedenen Verlaufsformen der Szenario-Methode zusammen und geht neben konkreten Beispielen auch auf die Arbeit in der politischen Bildung ein.

Umsetzung: Die Schüler/-innen erarbeiten sich utopische Szenarien zur Frage nach dem gesellschaftlichen Zusammenleben von „Muslimen/-innen“ und „Nicht-Muslimen/-innen“ in Deutschland im Jahr 2020. Dabei sollen nicht nur die Ergebnisse im Vordergrund stehen, sondern die Prozesse und Entwicklungen, die zu dem jeweils skizzierten Szenario geführt haben, mitberücksichtigt werden.

Anders als in der gängigen Szenariomethode werden die Schüler/-innen dabei nicht darauf festgelegt, parallel ein positives und ein negatives Szenario zu entwerfen. Diese Offenheit soll ihnen die Möglichkeiten geben, selbstständig zu gewichten.

Die arbeitsteilig erarbeiteten Szenarien werden in Form eines etwa dreiminütigen Radiobeitrages zusammengefasst – eines Radiobeitrages aus dem Jahr 2020, der sich mit dem Zusammenleben zwischen „Muslimen/-innen“ und „Nicht-Muslimen/-innen“ beschäftigt. Der Beitrag wird gemeinsam im der Gesamtgruppe gehört und anschließend diskutiert, wobei die Gruppen jeweils verdeutlichen sollen, welche Diskussionen zu ihrem jeweils erarbeiteten Szenario geführt haben.

MODUL 6

FOKUS MEDIEN – VERKÜRZUNGEN KRITISIEREN UND BILDER REFLEKTIEREN

Zentrale Zielstellung: Die Schüler/-innen formulieren und begründen Kritikpunkte an der Thematisierung und Darstellung von Muslimen/-innen und Islam in den deutschen Medien. Auf der Grundlage einer gemeinsamen Fernsehbeitragsanalyse reflektieren sie eigene (Voraus-)Urteile in der Bewertung von Medienformaten.

Umsetzung: Mithilfe einer einführenden Assoziationsübung verleihen die Schüler/-innen individuellen Problemdefinitionen hinsichtlich der Berichterstattung über Islam und Muslime/-innen in deutschen Medien Ausdruck. Vielfach wird dabei die Wahrnehmung einer negativen Darstellung geäußert – beispielsweise eine häufige Gleichsetzung von Muslimen/-innen und Terroristen/-innen.

In einem zweiten Schritt werden die Deutungen der Schüler/-innen mithilfe eines kurzen Inputvortrages durch Befunde aus der Medienforschung kontextualisiert. Demnach sind beispielsweise 81 Prozent der Beiträge über Muslime/-innen und den Islam in politischen Magazinsendungen von ARD und ZDF tatsächlich als negativ konnotiert zu werten. Dies geschieht in den meisten Fällen jedoch nicht durch eine direkte negative Darstellung von „Muslimen/-innen“ oder „dem Islam“, sondern durch deren häufige Thematisierung im Rahmen negativ konnotierter, gewalt- oder konfliktorientierter Berichterstattung (Kriege, Konflikte, Anschläge etc.).

Ein Text von Kai Hafez, der in einem dritten Schritt gemeinsam diskutiert wird, betrachtet das Islambild in den deutschen Medien und dessen Entstehungsbedingungen genauer. Als relevante Faktoren identifiziert Hafez individuelle Deutungen und Einstellungen von Journalisten/-innen, Sachzwänge und Routinen im Mediensystem, die Rolle der Eliten und deren Interaktionen mit den Medien sowie die Adressaten/-innen der Medienprodukte und den Entwicklungsstand der deutschen Migrationsgesellschaft.



„In Bezug auf gegenwärtige Migrationsdiskurse ist auffällig, dass diese häufig als Islamdiskurse geführt werden.“



Der vierte Schritt verlässt die Makroebene und wendet sich der Mikroebene zu. Gemeinsam analysieren die Schüler/-innen einen sechsminütigen Fernsehbeitrag aus dem vom WDR produzierten Politikmagazin „Monitor“ mit dem Titel „Absurder Kulturkampf: Kopftuchdebatte im Schwimmbad“ (2004). Der Bericht präsentiert unterschiedliche Reaktionen auf die Einführung eines Frauenbadetags in einem Hallenbad in München-Harlaching. Der Frauenbadetag findet zweimal monatlich statt. Währenddessen wird die Glasfront des Schwimmbades zugehängt und das männliche durch weibliches Personal ersetzt. Diese bundesweit verbreitete und anerkannte Maßnahme stößt einigen Harlachingern/-innen auf Protest. Sie sammeln Unterschriftengegen den Frauenbadetag, der kurzerhand als „Musliminnen-Schwimmen“ bezeichnet wird. Vor allem der Bezirksausschuss der CSU trägt mit einer extra gegründeten Bürgerinitiative zur negativen Stimmungsmache bei. In dem Bericht kommen neben der Kommentatorin mehrere Personen zu Wort: Drei davon unterstützen den Frauenbadetag, darunter auch die Bürgermeisterin (SPD) des Ortes. Fünf Personen stehen der Neuerung ablehnend gegenüber, wobei in den Begründungen teilweise anti-muslimischen Ressentiments zum Tragen kommen (vgl. dazu ausführlicher: *Kassar/Piberger* in dieser Publikation).

Die Schüler/-innen sollen folgende Fragen zum Beitrag beantworten:

- Trägt der Beitrag zu einer angemessenen Aufklärung der Problemlage bei?
- Werden die Zuschauer/-innen gut und vielseitig informiert?
- Kommen unterschiedliche Seiten gleichermaßen zu Wort?
- Werden in der Argumentation der Frauenbadetag-Gegner/-innen antimuslimischen Ressentiments bedient?
- Werden Stereotype gegenüber Muslimen/-innen wertneutral stehengelassen?
- Wie ist die Haltung der Journalistin zur Problemlage? Für wen wird Partei ergriffen und wie ist dies zu bewerten?

An dieser Stelle kann und sollte ein/-e externer Akteur/-in mit Fachkompetenz im Bereich Medien und Integration einbezogen werden; so können bestimmte Aspekte und Fragen vertiefter behandelt und ergänzt werden. Der oder die Experte/-in kann zudem Wege und Möglichkeiten einer Intervention in und einer Veränderung von Thematisierungen von Islam und Muslimen/-innen in den Medien vorstellen und gemeinsam mit den Schülern/-innen diskutieren.

In unserer Praxisanwendung begleitete Ferda Ataman (siehe Kasten), Journalistin und Mitarbeiterin des Projektes „Mediendienst Integration“ die Beitragsanalyse. Den Schülern/-innen wurde die Arbeit des Projektes „Mediendienst Integration“ vorgestellt und daran anschließend Möglichkeiten des eigenen Engagements reflektiert. Dabei wurde auch die Rolle des/der kritischen und interventionsfähigen Konsumenten/-in betont und konkretisiert.

FERDA ATAMAN

„Ich habe in Erlangen, Istanbul und Berlin Politikwissenschaft studiert und mich dabei schon immer für die Themen Migration, Integration und Muslime in Deutschland interessiert. Wie kommen Türken in den deutschen Medien weg? – Diese Frage hatte ich zum Thema meiner Diplomarbeit gemacht. Ich untersuchte anhand von Leitmedien, welches Türkenbild die deutsche Gesellschaft hat. Dafür habe ich mich neun Monate lang mit den Vorurteilen der Deutschen gegenüber anatolischen Ex-



Gastarbeitern befasst. Mein Fazit damals: Die deutsche Vorstellungsschablone in Bezug auf Türken ist nicht besonders differenziert. Vieles dreht sich um festgeschriebene „kulturelle Unterschiede“, die angeblich verhindern, dass

die muslimischen Südländer sich in die deutsche Gesellschaft integrieren. Bis heute hat sich das etwas geändert: Aus Türken, Libanesen, Marokkanern usw. wurden Muslime. Die Schablonen und

kulturellen Differenz-Betonungen aber sind geblieben. Um selbst in den Medien arbeiten zu können, habe ich die Berliner Journalisten-Schule besucht, später bei Spiegel Online und beim Tagesspiegel gearbeitet. Danach habe ich Öffentlichkeitsarbeit in der Antidiskriminierungsstelle des Bundes gemacht – eine sehr spannende Zeit und ein sehr spannendes Thema! Seit September 2012 leite ich den Mediendienst Integration. Was ist unsere Aufgabe?

Immer wieder wundern sich Fachleute, wie „falsche Wahrheiten“ ungeprüft übernommen und verbreitet werden. Der Mediendienst Integration (MDI) setzt mit seiner Berichterstattung hier an. Unser oberstes Ziel: Die Debatte versachlichen. Dafür arbeiten wir eng mit Wissenschaftlern zusammen, vor allem mit solchen, die viel zu sagen haben, sich aber bislang aus dem medialen Kontext eher herausgehalten haben. Die einseitige Darstellung des Themenfelds Integration (Sprachprobleme, Zwangsehen, Sozialleistungen) soll breiter werden, zum Beispiel mithilfe von empirischen Fakten und Grafiken, die unerwartete Aspekte aufzeigen. Wir wollen außerdem neue Aspekte in laufende Debatten einbringen und mit unserem Fotokonzept zeigen, dass auch eine Weiterbildung jenseits von Klischees und Stereotypen problemlos möglich ist. Daran mit meinen Kollegen/-innen zu arbeiten macht sehr viel Spaß.“

MODUL 7

FOKUS POLITISCHE PARTIZIPATION – BEDEUTUNG UND MÖGLICHKEITEN

Zentrale Zielstellung: Die Schüler/-innen erarbeiten und diskutieren die Bedeutung und mögliche Formen politischer Partizipation von jungen Erwachsenen in der Migrationsgesellschaft. Von besonderem Interesse ist dabei die Formulierung von Ideen zur Stärkung der Teilhabe von Muslimen/-innen.

Umsetzung: Am Beispiel der „Jungen Islam Konferenz“ (JIK) bekommen die Schüler/-innen einen Einblick in existierende Projekte der politischen Partizipation von jungen Erwachsenen. Sie erfahren, dass gesellschaftspolitische Interventionen im Sinne eigener Interessen sinnvoll, möglich und lohnenswert sein können.

Zunächst berichten die Schüler/-innen über eigene soziale und/oder politische Aktivitäten in Gruppen, Organisationen und Vereinen und ihre jeweiligen Motivationen. Anschließend werden anhand eines Textes unterschiedliche Ansätze und Mittel politischer Partizipation in der Demokratie – Wahlen, Mitarbeit in politischen Organisationen, zivilgesellschaftlichen Zusammenhängen und Bürgerinitiativen, Demonstrationen etc. – herausgearbeitet und die grundsätzliche Bedeutung politischer Partizipation in Referenz auf einen normativen Demokratie-begriff (siehe Modul 2) diskutiert.

Der zweite Teil dieses Bausteins wird von einem Projektmitarbeiter oder einer Projektmitarbeiterin der „Jungen Islam Konferenz“ geleitet. Im Zentrum stehen unmittelbare Einblicke in die Ausgangsüberlegungen, Ziele und Erfolge eines Projektes, das sich im Wesentlichen der Stärkung der politischen Partizipation von jungen Erwachsenen verpflichtet sieht. Ausgehend von einem gegenseitigen Kennenlernen wird zunächst über die Idee, Zusammensetzung und Praxis der „Deutschen Islam Konferenz“ gesprochen; außerdem über die Kritik an dieser. Daran anschließend wird die „Junge Islam Konferenz“ vorgestellt, die unter anderem in Reaktion auf den mangelnden Bekanntheitsgrad der „Deutschen Islam Konferenz“ insbesondere unter Jugendlichen gegründet wurde. Die Schüler/-innen erfahren, dass sich die JIK als Sprachrohr von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Debatte um Islam und Integration versteht und gleichermaßen eine Dialogplattform und ein Netzwerk für „muslimisch sozialisierte“ und „nicht-muslimisch sozialisierte“ Jugendliche schaffen möchte.

So soll verdeutlicht werden, dass sich junge Menschen zur Stärkung gemeinsamer Interessen (hier zum Beispiel: die Wahrnehmung von Muslimen/-innen in Deutschland zu verbessern) zusammenschließen können, um gemeinsam ihre gesellschaftspolitischen Ziele und Vorstellungen zu formulieren und für diese öffentlich einzutreten. Im Rahmen der Projektwoche wurde dieser Workshop von Esra Küçük (siehe Seite 92) durchgeführt.



ESRA KÜCÜK

Mein Name ist Esra Küçük. Ich bin Hamburgerin, lebe in Berlin, bin Sozialwissenschaftlerin und habe in Deutschland, Frankreich und den Niederlanden Politik studiert. Derzeit bin ich Leiterin der Jungen Islam Konferenz (JIK), eines bundesweiten Dialogforums junger Menschen im Alter von 17 bis 25 Jahren. Ich habe die Junge Islam Konferenz 2011 entwickelt, um jungen Menschen

mit und ohne muslimische Sozialisation eine Stimme zu geben und dafür zu werben, dass Vielfalt in unserer Gesellschaft mehr und mehr als Normalität verstanden wird.

Ich fing schon sehr früh an, mich in verschiedenen Lebensbereichen zu engagieren, weil mich immer wieder strukturelle Ungleichheiten in meinem sozialen Umfeld gestört haben. Ich erkannte, dass sich Missstände in der Gesellschaft nicht aufheben, solange man sie nicht angeht. Zum Beispiel sind Kinder aus sozial schwachen Bezirken und einem nicht-akademischen Elternhaus mit



größeren strukturellen Hemmnissen in der Schule konfrontiert als Kinder aus einem akademischen Elternhaus. Um diese Kinder zu unterstützen, habe ich in meiner Freizeit unentgeltlich Nachhilfe gegeben und Hausaufgaben betreut.

In meiner Schulzeit war der Krieg im Kosovo eine Angelegenheit, die mich viel beschäftigte, da sich mitten in Europa, nicht weit weg von



uns, eine humanitäre Katastrophe auftrat. So versuchte ich in meinem ersten Engagement außerhalb von Deutschland an Jugendbegegnungshäusern in der Region zu arbeiten, um Orte zu schaffen, wo sich Jugendliche verschiedener ethni-

scher Zugehörigkeiten begegnen konnten, um gegenseitige Angst und starke Ressentiments abzubauen. So konnten wir mit Gleichaltrigen, die teilweise traumatisierende Erfahrungen machen mussten, Bildungsangebote schaffen.

Aus diesem Grund habe ich Politik studiert. Ich finde es spannend, darüber nachzudenken, wie ich Umstände verändern und die Rahmenbedingungen verbessern kann, in denen wir leben. Mitreden, mitgestalten und eine Stimme haben war mir dabei immer wichtig.

Genau das stellt auch die JIK dar. In den letzten Jahren ist mir aufgefallen, dass über Islam und Muslime meist in negativen Kontexten gesprochen wird. Das wollte ich verändern und für mehr Wissen und neue Perspektiven sorgen. Dafür sollten junge Menschen ein Sprachrohr bekommen, um ihre Perspektiven in öffentliche Debatten über Islam und Muslime in Deutschland einbringen zu können und um Dinge verändern zu können, die sie stören. Dabei war das Motto: **Gemeinsam eine Gemeinschaft zu schaffen, in der Vielfalt total normal ist.**

Das Engagement der JIKler hat mir erneut bestätigt: **Nur wer aktiv wird, kann etwas verändern! Um Jugendlichen diese Botschaft zu überbringen und ihnen aufzuzeigen, wie man Wege zur Partizipation und zum gesellschaftlichen Engagement findet, habe ich ein Seminar im Rahmen der Projektwoche der KlG gehalten. Es ist wichtig, dass es motivierte Menschen gibt, die**

bereit sind, Verantwortung für andere zu übernehmen, die es aufgrund ihrer begrenzten Rahmenbedingungen nicht können. Im Falle der JIK sprechen wir von einem Multiplikatoreffekt: Das heißt, dass diejenigen, die an der JIK teilgenommen haben, die Wirkung des Projekts an andere weitergeben und so auch andere zu Engagement und Mut zur Veränderung inspirieren.

Wir müssen weiterhin aktiv daran arbeiten, dass jede/-r unabhängig von ihrer/seiner Herkunft oder religiösen Zugehörigkeit gleichberechtigt zu Wort kommt und ihre/seine Stimme Gehör findet. Wir müssen chancengleiche Partizipation schaffen – und das in allen Bereichen unserer Gesellschaft. In dieser Hinsicht geht die KlG mit ihrer Arbeit voran und leistet einen wichtigen Beitrag. Es ist mir eine Freude, dass ich die KlG unterstützen konnte und ich freue mich über neue Gelegenheiten der Zusammenarbeit.

MODUL 8

POSTULATEN DES ISLAMISMUS ARGUMENTATIV ENTGEGENTRETEN

Zentrale Zielsetzung: Die Schüler/-innen setzen sich kritisch mit Aussagen islamistischer Propaganda in Deutschland auseinander. Sie sind in der Lage, anhand der im Bildungskonzept vermittelten Inhalte eine kritische Haltung gegenüber den Aussagen einzunehmen und diese zu begründen.

Umsetzung: Die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit den Aussagen erfolgt im Rahmen einer Positionierungsübung. Dazu wird mit Kreppband ein langer Strich (ein „Barometer“) auf den Boden geklebt. An das eine Ende kommt ein Pluszeichen, das große Zustimmung symbolisiert, und an das andere Ende ein Minuszeichen, das wiederum für große Ablehnung steht.

Die Schüler/-innen werden in Kleingruppen eingeteilt, die je eine Aussage zur Diskussion erhalten. Die Kleingruppe entscheidet schließlich, an welcher Stelle im Barometer die Aussage platziert werden soll (Minus-Pol, Plus-Pol oder in Abstufungen dazwischen), legt sie dort an und begründet die Entscheidung. Im Anschluss bekommen alle Schüler/

-innen die Gelegenheit, das jeweilige Zitat begründet an eine andere Position zu verschieben. Schritt für Schritt wird so jede Aussage in der Gesamtgruppe diskutiert und beurteilt.

Zentral ist, dass die Schüler/-innen antidemokratischen, vereinfachenden und/oder dichotomen Weltbildern folgenden Aussagen hinsichtlich des Zusammenlebens von Muslimen/-innen und Nicht-Muslimen/-innen kritisch entgegentreten können, ohne gleichzeitig von einer grundsätzlichen Kritik an ausgrenzenden und/oder stigmatisierenden gesellschaftlichen Realitäten abrücken zu müssen.

Die Aussagen in der Übung sind frei formuliert. Sie lehnen sich teilweise in ihrem inhaltlichen Gehalt und ihrer argumentativen Ausrichtung an islamistische Quellen an. Diese Form der didaktischen Aufbereitung scheint angebracht, weil so der Fokus auf der inhaltlichen Auseinandersetzung liegt und nicht auf einer eventuellen Diskussion darüber, ob eine Aussage in einer Quelle in dieser oder jener Richtung gemeint gewesen sein könnte.

Es kann mit folgenden Aussagen gearbeitet werden:

- „Als Muslim/-in kann man in Deutschland keine Wertschätzung erfahren.“
- „Die Interessen von Muslimen/-innen lassen sich in einer Demokratie nicht verwirklichen.“
- „Demokratie und Islam schließen einander aus.“
- „In Deutschland will man die Muslime/-innen nicht; man möchte nicht, dass sie ihre Religion richtig praktizieren können.“
- „In Deutschland bedeutet Integration, dass ich keinen Buchstaben vom Koran so verstehen soll, wie er zu verstehen ist.“
- „Ein Jugendlicher, der in der rechten Hand einen Joint und in der linken eine Whiskeyflasche hält und auf dem Schoß die Freundin ist den Deutschen viel lieber, als ein Muslim, der einen Bart trägt, die Umrah macht, fünfmal am Tag betet und keiner Fliege was zu leide tut.“
- „Der Islam gehört zu Deutschland.“

• „In Deutschland wird der Islamfeindlichkeit entgegengewirkt.“

• „Gerade von Diskriminierung betroffene Muslime/-innen in Deutschland sollten die ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten politischer Teilhabe nutzen.“

• „Das Zusammenleben von Muslimen/-innen und Nichtmuslimen/-innen in Deutschland funktioniert insgesamt ganz gut.“

LITERATUR

Achour, Sabine (2012): Bürger muslimischen Glaubens. Politische Bildung im Kontext von Migration, Integration und Islam. Schwalbach/Ts. **Albers, Olaf / Broux, Arno (1999):** Zukunftswerkstatt und Szenariotechnik. Ein Methodenbuch für Schule und Hochschule. Weinheim. **Bourdieu, Pierre (1992):** Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg. **Buchstein, Hubertus / Jörke, Dirk (2003):** Das Unbehagen an der Demokratietheorie. In: Leviathan 31 (4). Köln, 470–495. **Crouch, Colin (2008):** Postdemokratie. Bonn. **Dantschke, Claudia / Mansour, Ahmad / Müller, Jochen / Serbest, Yasemin (2011):** „Ich lebe nur für Allah“. Argumente und Anziehungskraft des Salafismus. Berlin. **Esser, Hartmut (2001):** Integration und ethnische Schichtung. Arbeitspapiere des Mannheimer Zentrums für Europäische Sozialforschung, Nr. 40. **Heitmeyer, Wilhelm (2007):** Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Ein normaler Dauerzustand? In: Ders. (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 5. Frankfurt am Main, 15–36. **Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (2010):** Deutsche Zustände. Folge 8. Frankfurt am Main. **Massing, Peter (2005):** Normativ-kritische Dimensionen politischer Bildung. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung. Wiesbaden, 19–42. **Meinert, Sascha (2010):** Denken in Alternativen: Szenario-Übungen als didaktischer Ansatz in der politischen Bildung. In: teamGLOBAL Methodenbausteine – Szenariowerkstatt. Bundeszentrale für politische Bildung: 1–26. Hier: <http://www.bpb.de/system/files/pdf/U10IKP.pdf> [06.08.13] **Niehoff, Mirko (2013):** Politikdidaktische Professionalität und soziale Deutungsmuster in der Migrationsgesellschaft. In: Massing, Peter/Niehoff, Mirko (Hrsg.): Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Schwalbach/Ts. **Reich, Kersten (Hg.) (2010):** Methodenpool. Hier: <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/szenario.pdf> [06.08.13] **Schumpeter, Joseph A. (1950):** Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie. Zweite, erweiterte Auflage. München.



„Es ist ganz schön schwer, Deutscher zu sein.“

→ *Interview: Alke Wierth*

Interview mit den KIGa-Peer-Educators Samira, Jenny und Inan über Vorurteile, Selbstbilder- und Fremdbilder, persönliche Erfahrungen mit Rassismus und Antisemitismus, die Arbeit als Peers in Schulen, Religion und Religiosität und den unbedingten Willen, nicht am Rand zu stehen.



SAMIRA (32) studiert soziale Arbeit und hat zuvor eine Ausbildung zur Erzieherin gemacht. Sie kam als Achtjährige aus dem Iran nach Berlin. **JENNY (20)** in Berlin geboren, Mutter stammt aus Deutschland, Vater aus Pakistan, macht gerade ihr Abitur. **INAN (23)** „Mama ist deutsch, Papa ist Türke“, studiert Kulturwissenschaften des Vorderen Orients.



Hallo! Ihr seid also die sogenannten Peers der KlgA. Was bedeutet das eigentlich, was genau macht ihr?



SAMIRA Wir gehen gemeinsam mit den KlgA-Leuten in Schulklassen und machen dort Projektstage oder auch -wochen, fahren auf Klassenfahrten mit, an manchen Schulen gehen wir regelmäßig einmal pro Woche in den Unterricht. Da diskutieren wir mit den Schülern und Schülerinnen über Glauben und Religion, über Antisemitismus und Islamismus, über Toleranz und Diskriminierung. Das sind alles Themen aus ihrem und auch aus unserem eigenen persönlichen Erfahrungsbereich, heikle und schwierige Themen. Da können wir als Peers einen guten Zugang finden.

Ihr macht das ehrenamtlich und investiert dafür eine Menge Zeit: Warum macht ihr das? Und wie seid ihr überhaupt zu dem Projekt gekommen?



JENNY Für mich war das überhaupt keine Frage, nachdem ich als Schülerin an meiner Sekundarschule an einem Projekt der KlgA teilgenommen hatte.

Was für ein Projekt war das?



JENNY Es hieß „Was geht mich Palästina an“. Da haben wir uns erst ein halbes Jahr lang jedes Wochenende getroffen und Seminare gemacht, Synagogen besucht und so etwas. Und dann sind wir als Schülergruppe zwei Wochen nach Israel gefahren. Das Projekt war eigentlich nur für Schülerinnen und Schüler türkischer und arabischer Herkunft gedacht, und ich bin halb deutscher, halb pakistanischer Herkunft. Aber ich fand das so toll, dass ich unbedingt dabei sein wollte. Ich bin damals zur KlgA gegangen und habe darum gebeten, dass ich mitmachen darf. Sie haben eine halbe Stunde mit mir über meine Motivation geredet – und ich durfte. Das Projekt war dann so eine tolle Erfahrung, dass ich unbedingt weiter mitmachen wollte. So bin ich zu den Peerleadern gekommen.



INAN Ich bin von einer ehemaligen Schulkameradin angesprochen worden, die mit der KlGÄ zu tun hat. Ich habe mich schon als Schüler sehr für alle Themen, die mit Politik, mit Migration, mit Religion, aber auch mit dem Israel-Palästina-Konflikt zu tun haben, interessiert. Ich war damals selbst ziemlich antisemitisch drauf, war in einem Freundeskreis, wo es als normal galt, dass das Wort „Jude“ als Schimpfwort fiel. Obwohl ich eine deutsche Mama habe und hier geboren bin, war ich ein ultranationalistischer Türke. Aber irgendwann habe ich gemerkt, was das für ein Schwachsinn ist, was ich damals gelabert habe.

Wie hast du das gemerkt?



INAN Die Leute, mit denen ich damals zusammen war, waren auch in Sachen Religion sehr konservativ. Wir sind in Moscheen gegangen, wo so Sprüche kamen wie „Israel darf man nicht anerkennen“. Und wir hatten Ideen wie: „Wir haben ja deutsche Pässe, wir können nach Israel einreisen und da Scheiße bauen“. Solche Gedanken hatten wir mit 16, total krank. Als ich zu Hause mal ein paar antisemitische Sachen gesagt habe, haben meine Eltern sich dann mit mir auseinandergesetzt und mich gefragt, wie ich auf so etwas komme. Dann habe ich auf den Rat meines Vaters hin angefangen, Bücher zu lesen, über die Türkei, über den Islam, und Dokumentationen im Fernsehen anzuschauen über die NS-Zeit. So habe ich gemerkt, was für einen Schwachsinn ich im Kopf hatte. Deshalb glaube ich, dass es wichtig ist, mit jungen Menschen, die noch nicht ihren eigenen Weg gefunden haben, die sich noch sehr beeinflussen lassen, zu reden und zu arbeiten.

Deine Eltern haben dir also ein Licht aufgesteckt – in der Schule war die Haltung von dir und deinen Freunden kein Thema?



INAN Nein, und das Schulsystem möchte ich in diesem Punkt wirklich kritisieren. Die Lehrer haben da ihren Lehrplan, den sie durchziehen müssen, da boxen sie halt auch die NS-Zeit durch, aber es geht dabei überhaupt nicht um Hintergründe. Es bleibt auf diesem oberflächlichen Niveau von „Nazizeit war schlimm“, aber die andere Perspektive, die manche Schüler eben haben, die wird überhaupt nicht reflektiert. So was wie Zeitzegen treffen, das habe ich hier bei der KlGÄ erlebt und das hat mir wirklich die Augen geöffnet. In der Schule war für so etwas gar keine Zeit.



SAMIRA Dem kann ich mich nur anschließen. Ich bin während meiner Erzieherausbildung auf die KlGA aufmerksam geworden, als sie an unserer Schule einen Workshop zum Thema Antisemitismus gemacht haben. Wie sie an das Thema herangegangen sind, das war für mich wie eine neue Tür, die sich geöffnet hat – ganz anders, als ich es aus dem Schulunterricht kannte. Man durfte Fragen stellen, auch ganz naive, mal eine andere Perspektive einnehmen und das auch aussprechen, ohne dass das gleich mit erhobenem Zeigefinger bewertet wurde wie im Unterricht. Danach habe ich hier eines meiner Praktika absolviert und seitdem mache ich bei dem Peers-Projekt mit.

Bei den Diskussionen, die ihr führt, geht es sicher manchmal ganz schön kontrovers zu – habt ihr eigentlich eine Art Training dafür bekommen?



INAN Ich habe hier vorher an einem einjährigen Projekt teilgenommen, wo wir uns immer samstags getroffen und über Islam und Gesellschaft diskutiert oder Ausflüge zu Moscheen oder Kirchen und so weiter gemacht haben.



JENNY Da waren Samira und ich auch dabei. Außerdem hatten wir Vorbereitungsseminare für den Einsatz an den Schulen.

Was habt ihr da gelernt?



INAN Wir haben geübt, vor einer Gruppe zu sprechen, und haben ausprobiert, wie man das Eis brechen kann, wenn man neu in eine Klasse kommt. Außerdem haben wir Schulungen zu den einzelnen Themenfeldern bekommen und dazu, wie der Ablauf der verschiedenen Projektstage sein soll und wie man bestimmte Übungen macht. Und wir haben auch überlegt und geübt, wie wir damit umgehen, wenn etwa ganz starke antisemitische oder islamfeindliche Äußerungen kommen. Wie man dann möglichst neutral bleibt in so einem Fall.

Da wird es dann ja oft auch ziemlich persönlich, ihr gebt eine Menge von euch preis – warum mutet ihr euch das eigentlich zu?



SAMIRA Ich habe meine ersten acht Lebensjahre im Iran verbracht, während des Iran-Irak-Krieges. Und kann mich noch sehr gut daran erinnern, wie die Gesellschaft durch den Staat immer stärker islamisiert wurde. Ich musste als Sechsjährige mit Kopftuch zur Einschulung gehen, das war ganz schrecklich für mich. Wenn ich den Schüler/-innen hier davon erzähle, habe ich das Gefühl, dass sie mir offen zuhören, weil sie merken, dass das meine eigene Lebenserfahrung ist. Sie fragen und diskutieren viel und bringen mich damit auch oft selbst zum Nachdenken.

Inwiefern?



SAMIRA Ich habe dabei gemerkt, wie wütend ich bin auf die Mullahs im Iran, die mir und meiner Familie das alles eingebrockt haben.

Kommt diese Wut nicht wieder, wenn dir hier Jugendliche erzählen, dass sie gerne in einem islamistischen Staat leben würden?



SAMIRA Natürlich habe ich mich früher gefragt, warum Leute, die hier in einer Demokratie leben, freiwillig solche Denkweisen übernehmen. Aber mittlerweile verstehe ich, wie sie das meinen und woher dieses Denken kommt. Wenn ein 14-jähriger Palästinenser hier von seinen Eltern erfährt, was die erlebt haben...viele Familien kommen ja aus dem Krieg. Sie haben ihre Lebenserfahrungen, die sie als total ungerecht empfinden, sie fühlen sich ohnmächtig. Das alles und auch ihre Sehnsucht nach Heimat wird ja an die Kinder weitergegeben. Und dann erleben die Jugendlichen hier auch Rassismus, werden diskriminiert. Diese Erfahrung habe ich ja hier auch selbst gemacht: Man muss sich in der Schule immer stärker beweisen als die anderen, die eingeborenen Deutschen. Selbst wenn man gute Noten hat: Man ist nie gut genug. So ein Gefühl hatte ich auch immer. Mich macht das deshalb manchmal fast traurig, wenn ich sehe: Wir reden mit den Schülern/-innen und die blühen richtig auf. Dann merke ich, dass ihnen dieser Raum zum Reden fehlt, wo sie überhaupt gehört und auch respektiert werden mit ihrer Meinung. Das ist im normalen Schulalltag viel zu selten. Und das motiviert mich. Ich sehe das immer als Chance.



„Mein Eindruck ist, dass die Schüler die Lehrer bei diesem Thema eigentlich gar nicht ernst nehmen. Das habe ich als Schülerin so erlebt und sehe es jetzt auch als Peer.“ Jenny





JENNY Bei mir ist es ähnlich wie bei Inan, ich war auch früher in einem Freundeskreis, in dem ein ziemlich starker Antisemitismus vorhanden war. Das waren bei mir eher Freunde arabischer Herkunft. Viele von denen hatten eine ganz krasse Anti-Israel-Haltung. Zu Hause hat mir dann meine Mutter von ihrer Familie und deren Erlebnissen im zweiten Weltkrieg erzählt – und ich bin früher damit nicht klargekommen, ich wusste nie, in welche Richtung ich gehen soll. Deshalb wollte ich immer noch andere Perspektiven kennenlernen. Dazu habe ich bei den KIgA-Projekten Gelegenheit bekommen.

Du bist deutlich sichtbar eine Muslima – was sagst du, wenn Leute dir Antisemitismus, anti-israelische Überzeugungen als festen Bestandteil ihrer Vorstellung vom Islam erklären?



JENNY Ich erkläre ihnen, dass ich das ganz anders sehe. Dass ich zum Islam gefunden habe, hat mich darin bestärkt, gegen Antisemitismus zu arbeiten. Als gläubiger Mensch muss man Andersgläubige respektieren. Bei vielen Jugendlichen ist es einfach Unwissenheit. Denn von der Religion her kommt es nicht. Das passt ja gar nicht zusammen.

Wie gehst du denn damit um, wenn Leute sagen, du würdest eben den Islam falsch verstehen?



JENNY Ich erkläre und diskutiere. Viele haben das von klein auf zu Hause eingetrichtert bekommen, ihr gesamtes Umfeld, die Familie denkt so. Da stecken oft, wie Samira schon gesagt hat, die Kriegserfahrungen dahinter, die viele palästinensische Familien hierher mitgebracht haben. Als wir in Israel waren und dort mit Palästinensern geredet haben, waren die übrigens nicht so israelfeindlich wie die hier. Das hat also sehr viel damit zu tun, wie gut jemand tatsächlich Bescheid weiß über den ganzen Konflikt.

Kommst du manchmal an deine Grenzen bei solchen Diskussionen?



JENNY Ja, an meine Grenzen schon. Aber ich habe noch nie daran gedacht, aus dem Peer-Projekt auszusteigen. Wenn ich auf Jugendliche treffe, die schwer von ihren Überzeugungen abzubringen sind, bestärkt mich das eigentlich eher darin, dass man da was machen muss. Ich habe ja selbst auch mal so gedacht wie sie, und denke jetzt nicht mehr so. Es geht also.

Wie erlebt ihr eigentlich die Lehrerinnen und Lehrer, wenn ihr in den Klassen seid? Sie werden oft als sehr hilflos gegenüber solchen Einstellungen bei ihren Schülern/-innen beschrieben.



JENNY Mein Eindruck ist, dass die Schüler die Lehrer bei diesem Thema eigentlich gar nicht ernst nehmen. Das habe ich als Schülerin so erlebt und sehe es jetzt auch als Peer. Ihnen fehlt der Bezug zu den Erfahrungen ihrer SchülerInnen und damit auch der Zugang zu ihnen.

Wie verhalten sich die Lehrer/-innen, wenn ihr als Peers kommt?



JENNY Sie sind meist dabei, wenn wir da sind, mischen sich aber nicht ein. Sie lassen uns machen. Und bei meiner letzten Seminarfahrt hat der Lehrer sogar gesagt, dass er von uns etwas gelernt hat. Dass er die Schüler mehr ernst nehmen und mal nachfragen sollte, wenn sie einen blöden Kommentar machen, und das nicht einfach so stehen lässt.

Woran merkt ihr, dass ihr etwas in Bewegung gesetzt habt?



INAN Ich merke es zum Beispiel, wenn Schüler selbst anfangen, ihre Mitschüler zum Leisesein aufzufordern, weil sie was mitkriegen wollen, es spannend finden. Das ist ja gar nicht so einfach: Da kommen jetzt wildfremde Leute in die Klasse und wollen denen was erzählen. Da geht es erst mal um Aufmerksamkeit. Und wenn man dann merkt, dass sie anfangen, zuzuhören, weil sie etwas verstehen wollen, dann weiß ich: Jetzt hab' ich sie. Sie wollen mitmachen. Und dann muss man die Diskussionen auch aushalten, ausdauernd auch mit denen diskutieren, die an ihrer Meinung unbedingt festhalten wollen.

Scheitert ihr auch manchmal?



INAN Also ich kann mich an keinen Projekttag erinnern, wo nicht auf einmal der Funke übersprang und die Leute mitgemacht haben. Das zeigt mir auch immer wieder, dass es Sinn macht, was wir tun. Klar gibt es an den Schulen, wo wir regelmäßig einmal in der Woche hingehen, auch mal Stunden, in denen die Schüler/-innen müde oder unkonzentriert sind, wo man dann am Ende sagen muss: Das hat heute nichts gebracht. Aber wir haben auch davon etwas: Wir fragen uns dann am Ende, was wir falsch gemacht haben, wo unser Fehler lag und was wir hätten besser machen können.

Was funktioniert für euch denn besser: Mit Projekttagen am Stück zu arbeiten oder das regelmäßige Erscheinen im Unterricht?



INAN Das kommt darauf an: Wenn man über ein Jahr regelmäßig mit einer Klasse arbeitet, kennt man die Schüler/-innen und die Konstellationen in der Klasse natürlich besser. Das hat Vorteile, man weiß, wen man zusammen in einer Gruppe arbeiten lassen kann und wen nicht. Bei einem Projekttag kennt man die Klasse nicht. Es ist dann schwerer, eine Vertrauensbasis aufzubauen. Aber auch bei den meist sechsständigen Blöcken an den Projekttagen habe ich noch nie erlebt, dass am Ende nichts dabei herausgekommen ist.

Oft gibt es ja in der Klasse Anführer, die Einfluss darauf haben, wie die anderen sich verhalten. Habt ihr Strategien, wie ihr damit umgeht?



INAN Ich war in der Schule selber einer von denen, die immer probiert haben, wie weit sie gehen können mit Lehrern und Mitschülern. Wenn ich jetzt so jemanden in der Klasse habe, nehme ich den beiseite und rede alleine mit ihm, frag ihn, was los ist und warum es ihm keinen Spaß macht. Und was man tun kann, damit es ihm mehr Spaß macht.

Gibt es eigentlich einen Unterschied, wie Mädchen und Jungen mit euren Themen umgehen?



JENNY Nein, eigentlich nicht. Extreme Haltungen trifft man bei beiden. Mädchen sind vielleicht etwas offener, Dinge mal aus einer anderen Perspektive zu betrachten.



SAMIRA Ich finde, das kommt auf das Thema an. Wenn es um Themen wie Geschlechterrollen, Ehe, Sexualität und Religion geht, haben wir manchmal auch nach Geschlechtern getrennt gearbeitet. Es ist dann für alle leichter, offen zu reden, für die Mädchen aber besonders. Die sind sonst oft ziemlich still, wenn in der gemischten Gruppe über solche Themen geredet wird.

Über solche Themen redet ihr auch? Das hat doch mit Antisemitismus oder Extremismus erst mal nichts zu tun, oder?



JENNY Das kommt irgendwie immer automatisch, wenn man über Religion redet...



SAMIRA Das geht meist von den Schülerinnen und Schülern selbst aus, und das würde auch anders gar nicht gehen. Wenn wir sie direkt auf solche Themen ansprechen würden, würden sie nicht mitmachen.

Ist euer eigener Migrationshintergrund hilfreich bei solchen Gesprächen mit den Schülern/-innen?



INAN Es ist wichtig, weil wir aus eigener Erfahrung reden können. Auch was den religiösen Hintergrund betrifft. Genau wie die Jugendlichen sind wir fast alle hier geboren, sind eigentlich Deutsche. Und kennen trotzdem dieses Gefühl, nicht dazuzugehören. Es ist ganz schön schwer, Deutscher zu sein... Aber es ist genauso wichtig, dass wir immer als gemischtes Team kommen. Wir haben auch Teamer dabei, die Deutsche sind, auch welche mit jüdischer Religionszugehörigkeit.



SAMIRA Genau, diese Mischung ist auch sehr wichtig. Oft sind die Schüler/-innen erst skeptisch, wenn sie das sehen. Und dann merken sie, wie respektvoll wir miteinander umgehen. Das löst schon Nachdenken aus.

Was motiviert euch, weiterzumachen?



SAMIRA Seit ich in dem Projekt mitarbeite, habe ich wirklich das Gefühl, aktiv an der Gesellschaft teilhaben, mitmachen und etwas verändern zu können. Das ist mir ganz wichtig. Ich will nicht ohnmächtig, passiv immer als Ausländerin am Rand stehen. Und ich kann mit dem Projekt diejenigen unterstützen und motivieren, die dieses Gefühl vielleicht nicht haben.



JENNY Mich motiviert die Erinnerung daran, wie sehr ich mir in der Schule so eine Art von Projekt gewünscht habe, wie sehr wir das gebraucht hätten.



INAN Es muss ja gemacht werden. Als ich damals selbst in so eine extreme Ecke abgerutscht bin, hätte ich sonst was dafür gegeben, wenn so ein Projekt in unsere Klasse gekommen wäre. Das gab es aber damals nicht, und deshalb habe ich mir gesagt: Ich mache das jetzt.



„Es ist ganz schön schwer, Deutscher zu sein.“

„ZusammenDenken beschreibt die Rich- tung, in die wir wei- tergehen wollen.“ – Ein Podiumsges- präch

Eine Diskussion über Sinn und Unsinn von Islamismuspräventionsprojekten, Begriffsschwierigkeiten und pädagogische wie gesellschaftspolitische Spannungsfelder.

„Die Frage „Wie will ich leben?“ in den Vordergrund zu stellen, ist so ziemlich das Wichtigste, was man mit Jugendlichen machen kann.“

Deniz Ünlü

Die Fachtagung „ZusammenDenken. Bildung im Kontext von Demokratie, Islam, Rassismus und Islamismus“ im Oktober 2013 in Berlin war einer der Höhepunkte unseres Modellprojektes. Sie bot den Rahmen für die Präsentation (vorläufiger) Erkenntnisstände und ermöglichte darauf aufbauend einen Austausch über die Herausforderungen des Arbeitsfeldes. Als zentrale Fragen wurden dabei diskutiert: Wie kann und wie sollte eine Islamismusprävention in Form politischer Bildung aussehen? Welche Ansätze ergeben sich aus der Tatsache, dass die Mehrheit der Jugendlichen sich einerseits deutlich vom Islamismus abgrenzt, andererseits aber für einige seiner Versprechen anfällig sein kann? Wie kann unterschiedlichen Identitätskonzepten und Lebensentwürfen im Bildungsprozess Raum geben werden? In welcher Form können Islam- und Integrationsdiskurse kritisiert und gleichzeitig die Herausforderungen und Möglichkeiten gesellschaftlicher und politischer Teilhabe motivierend diskutiert werden? An dieser Stelle dokumentieren wir das abschließende Podiumsgespräch der Tagung.

Podiumsteilnehmer/innen

AYCAN DEMIREL Mitbegründer der *Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus* (KlgA e.V.), Vorstandsvorsitzender von KlgA e.V. und Leiter des Projektes „*Präventive Bildungsprozesse zu Islamismus in der Schule gestalten*“

SANEM KLEFF Seit dem Jahr 2000 bei „*Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*“. Sie leitet dort seit 2010 das Projekt: „*Islam und ich – Jung sein im Land der Vielfalt*“.

CLAUDIA DANTSCHKE Wissenschaftliche Mitarbeiterin im „*Zentrum Demokratische Kultur*“. Sie leitet dort die Arbeitsstelle „*Islamismus und Ultrationalismus*“ und die Beratungsstelle „*Hajat*“ für Angehörige von Jugendlichen, die sich islamistisch orientieren.

CHRISTOPH MÜLLER-HOFSTEDE Arbeitet bei der *Bundeszentrale für politische Bildung*, ist dort unter anderem in der Projektgruppe „*Migration*“ tätig. Leitet das Projekt „*Dialog macht Schule*“.

DENIZ ÜNLÜ Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der *Hochschule für angewandte Wissenschaften* in Hamburg. Sie leitet das Projekt „*Islam, Islamismus und Demokratie*“. Camillo Abdurrahim Dottermusch. Er gehört zu *JUMA – Jung Muslimisch Aktiv*, ist dort als Demokratiepädagoge tätig und zuständig für den Kontakt zu den Jugendlichen und ihre pädagogische Begleitung.

Moderatorin

ROSA FAVA Leitet im *Jüdischen Museum Berlin* das Projekt „*Vielfalt in Schulen*“, ist Mitbegründerin von KlgA e.V. und hat gerade ihre Promotion zum Thema „*NS-Erinnerung in der Migrationsgesellschaft*“ abgeschlossen.

ROSA FAVA Eine zentrale Frage dieses Fachtages ist die nach der Notwendigkeit einer Islamismusprävention an Schule. Aycan, an dich die erste Frage: Ihr macht einerseits die Beobachtung, dass es eigentlich wenig islamistisch orientierte Jugend-

liche gibt, führt aber dennoch ein solches Projekt durch. Warum?

AYCAN DEMIREL Tatsächlich haben wir in den letzten zehn Jahren wahrscheinlich etwa fünf, sechs oder zehn Jugendliche getroffen – unter hundert Schülerinnen und Schülern, mit denen wir gearbeitet haben – von denen wir sagen können: Okay, da ist Ideologie drin, da ist Weltbild drin, da haben wir es wohl mit islamistisch orientierten Jugendlichen zu tun.





Aber gleichzeitig wissen wir aus unserer pädagogischen Praxis: In der Wahrnehmung vieler Jugendlichen sind einzelne Deutungsmuster vorhanden, die man als islamistische Deutungsmuster identifizieren kann. Zum Beispiel die These vom „globalen Krieg gegen die Muslime“. Demnach sind Muslime weltweit Opfer, werden bekämpft und getötet. Und es gibt natürlich auch eine klare Zuschreibung, wer die Täter sind: Das ist der Westen, das sind die Juden. Dieses Deutungsmuster trifft unter Jugendlichen tatsächlich auf Interesse.

Das hat wahrscheinlich auch etwas mit deren realen Erlebnissen in der Gesellschaft zu tun, mit der Erfahrung von Ausgrenzung und Rassismus. An dieser Stelle bietet das Deutungsmuster eine Erklärung, indem die eigene Diskriminierung mit einer weltweiten Diskriminierung der Muslime erklärt wird. Diese ideologische Opferstilisierung ist Teil eines großen Narrativs, einer islamistischen Erzählung. Und da ist es wichtig, anzusetzen, um falsche Orientierungen unter Jugendlichen zu verhindern, bevor sie entstehen. Es geht also um das Potenzial des Islamismus und ein Vorbeugen.

ROSA FAVA Camillo Abdurrahim, du arbeitest viel mit muslimischen Jugendlichen. Kannst du die Erfahrungen von Aycan bestätigen? Ist das auch etwas, das dir begegnet, oder hast du da eine andere Realität vor Augen?

CAMILLO ABDURRAHIM DOTTERMUSCH Ich habe eine relativ ähnliche Wahrnehmung, dass es zu 90 Prozent keine wirklich islamistische Tendenz gibt, sondern immer wieder einzelne Versatzstücke.

Wo ich Unterschiede machen würde, wäre im Hinblick auf Prävention. Für mich bedeutet Prävention Partizipation. Ich denke, es muss oft gar nicht direkt um Islamismus gehen, sondern Prävention sollte sich gegen geschlossene Weltbilder im Allgemeinen richten. Verschiedene Gruppierungen nutzen geschlossene Weltbilder. Dazu zähle ich auch salafistische Gruppierungen, islamistische Gruppierungen. Dazu zähle ich aber auch „ganz normale“ nationale Bewegung in der politischen

Rechten. Ein Beispiel: Wir haben heute im Laufe des Tages über die Notwendigkeit von Begegnungen zwischen muslimischen und jüdischen Jugendlichen gesprochen, und die positiven Effekte davon. Ich habe in der Realität das genaue Gegenteil erlebt – und zwar nicht mit muslimischen Jugendlichen, sondern mit welchen aus Berlin-Hellersdorf. Diesen jungen Leuten, zumeist nicht-religiös und herkunftsdeutsch, fiel es sehr, sehr schwer, überhaupt mal nach Kreuzberg oder Neukölln zu kommen. 60 Prozent sind wieder abgesprungen. Sie wollten das einfach nicht. Sie wollten nicht reden, nicht in diese Welt eintauchen. Deshalb muss für mich Präventionsarbeit darauf abzielen, geschlossene Weltbilder aufzubrechen.

ROSA FAVA Ich greife das Stichwort Partizipation auf. Dein Projekt, Christoph, zielt auf die stärkere Partizipation von als „bildungsbenachteiligt“ deklarierten Jugendlichen ab. Stell doch bitte dieses Projekt vor; und wo siehst du selber die Anschlusspunkte zu unserer Diskussion heute?

CHRISTOPH MÜLLER-HOFSTEDE Vor sechs Jahren haben wir angefangen – hier in Berlin-Neukölln und teilweise auch in Essen – uns mit den Themen Islamismusprävention und Antisemitismusprävention bei muslimisch sozialisierten Jugendlichen zu beschäftigen. Aufgrund vielfältiger Rückmeldungen sind wir nach anderthalb Jahren zunehmend in eine Reflexionsphase gekommen. Dabei ging es um die Frage, ob es tatsächlich Aufgabe der politischen Bildung sein kann, eine spezifische Gruppe von Jugendlichen religiös zu markieren, nämlich die muslimisch geprägten Jugendlichen, von denen wir gar nicht wissen, wie muslimisch geprägt sie denn wirklich sind, sondern ihnen bestimmte Annahmen unterstellen und dann mit einer Art Generalverdacht auf die Gruppe losgehen. Diese Diskussion führten wir unter anderem auch mit dem wissenschaftlichen Beirat der Bundeszentrale für politische Bildung.

„Meiner Ansicht nach ist Islamismus einzuordnen in die Palette der Ideologien von Ungleichwertigkeit. Islamismus ist eine politische Ideologie, ein Gesamtgesellschaftskonzept, das sich religiöser Aspekte als Begründungsmuster bedient.“

Claudia Dantschke





„ZusammenDenken beschreibt die Richtung, in die wir weitergehen wollen.“ – Ein Podiumsgespräch

Es ging und es geht uns darum, diejenigen Jugendlichen zu erreichen, die in den segregierten Stadtteilen großer deutscher Städte auf Schulen gehen, die oft auch als segregierte Schulen zu beschreiben sind. Dort haben wir einen Anteil von 80 bis 90 Prozent Jugendlicher aus Einwandererfamilien und einen dementsprechend geringen Anteil an Jugendlichen mit sogenanntem deutschen Hintergrund.

Diese Gruppe wird schlichtweg von den klassischen Produkten politischer Bildung, die wir ja in großen Mengen herausgeben, nicht erreicht. Aus diesem Grund wollten wir ein neues Format erproben. Daraus hat sich das Projekt „Dialog macht Schule“ entwickelt. Das ist im Wesentlichen ein Peer-Format. Wir arbeiten mit jungen Leuten zwischen 20 und 25 Jahren, die als Dialogmoderatoren in Schulen gehen und die Gruppen über den Zeitraum von zwei bis drei Jahren begleiten. Teilweise in den Unterricht integriert, teilweise im Rahmen regelmäßiger AGs, moderieren sie einen offenen dialogischen Ansatz politischer Bildung, in dem die Jugendlichen ihre Themen selbst setzen. Da geht es um kritische Fragen zum Nahostkonflikt, Fragen zum Heimatgefühl, um Diskriminierung, aber auch um Themen wie Mode, Sexualität – was im Alltag der Jugendlichen eben eine Rolle spielt, und was in der Regel immer auch mit Politik und Gesellschaft zu tun hat.

Das ist die Mediations- oder Übersetzungsleistung der Moderatoren, die langfristig arbeiten können und damit im weitesten Sinne auch das tun, was politische Bildung immer tun sollte, nämlich partizipationsfördernd und demokratiebejahend zu wirken – und damit wiederum präventiv, was islamistische oder extremistische Weltbilder angeht.

ROSA FAVA Claudia, wir reden den ganzen Tag auch über Islamismus, und wahrscheinlich hat hier jeder und jede ein anderes Konzept davon im Kopf. Was kann man aus deiner Sicht als Islamismus bezeichnen, und wo wäre es demzufolge notwendig zu intervenieren?

CLAUDIA DANTSCHKE Zunächst möchte ich Islamismus nicht auf Gewalt reduzieren. Meiner Ansicht nach ist Islamismus einzuordnen in die Palette der Ideologien von Ungleichwertigkeit. Islamismus ist eine politische Ideologie, ein Gesamtgesellschaftskonzept, das sich religiöser Aspekte als Begründungsmuster bedient.

Bei uns im Projekt sprechen wir von Freiheitsfeindlichkeit, was ich gar keinen so schlechten Begriff finde. Jeder sucht inzwischen nach neuen Begriffen, jeder interpretiert und das macht die Begriffsfindung auch so schwierig.

Wo beginnt Ideologisierung? Jugendliche sind in den seltensten Fällen, auch im Rechtsextremismus, durchideologisiert. Sie nutzen, wie auch Aycan gesagt hat, eine ganze Menge von Erklärungsmustern, Begründungsmustern, zumeist aus den Milieus, denen sie nahe stehen. Wann also soll ich sensibel werden? Ich denke, in dem Moment, wo anderen ihr Selbstbestimmungsrecht nicht – mehr – gewährt wird, wo andere abgewertet und kategorisiert werden.

Ich beschäftige mich hauptsächlich mit bereits ideologisierten und radikalisierten Jugendlichen. Ich habe sehr viel mit Familien zu tun, wo die Jugendlichen nicht mehr nur Erklärungsmuster abgeben, sondern komplette Weltbilder argumentieren. Und ich sehe immer wieder in den Analysen, dass es nicht nur Jugendliche sind, die diskriminiert wurden, sondern sehr komplexe Jugendliche. Aus allen Herkunftsmilieus, aus allen möglichen sozialen Hintergründen.

Wie kann ich intervenieren? Wie thematisiere ich etwas? Ganz generell sollte eine zeitgemäße, vernünftige Jugendarbeit nicht unter dem Label Rechtsextremismusprävention oder Islamismusprävention operieren, sondern Akzeptanz und Teilhabe an der Gesellschaft ins Zentrum stellen. Das ist die beste Prävention. Jugendarbeit, die Jugendliche als Jugendliche anspricht und nicht schon in der Ansprache selektiert: Du bist Türke, du bist Muslim, du bist Biodeutscher, und so weiter...

ROSA FAVA Ich würde gerne, wenn ich schon hier eine Expertin sitzen habe, etwas dazu hören, was spezifisch islamistische Deutungsmuster

ausmacht. Wo unterscheiden sie sich beispielsweise vom biodeutschen Rechtsextremismus oder vom kroatischen Nationalismus?

CLAUDIA DANTSCHKE Letztendlich geht es um Fragen von Selbstdefinition, Selbstbestimmungsrecht. Der Unterschied liegt in den Begründungsmustern. Die des Rechtsextremismus zum Beispiel sind ethnisch herkunftsmäßig. Beim Islamismus wird das religiös formuliert. Da wird anderen Muslimen zugeschrieben, ob sie richtige oder falsche Muslime sind, und an was sie zu glauben haben. Wenn jemand sich selbst als muslimisch gläubig praktizierend begreift, in einer Gesellschaft, die nicht auf Koran und Sunna aufgebaut ist, und dann jemand anders kommt und sagt, das sei nicht in Ordnung und die Person somit kein richtiger Muslim.

Es gibt auch im Islamismus ganz verschiedene Ansätze. Manche wollen die göttliche Ordnung, weil sie die Demokratie für falsch halten: In dieser Argumentation hat sich der Mensch an die Stelle Gottes gesetzt, hat die Gesetze gemacht. Aber der Mensch ist fehlbar ohne Gottes Führung. Also muss die Gesellschaft fehlbar sein, ergo gibt es Ausbeutung, Unterdrückung, und so weiter. Diese Argumentation hat zunächst mit Gewalt nichts zu tun, aber sie sagt, eine Gesellschaft kann erst perfekt sein, wenn sie sich nach Gottes Wort richtet und nach Gottes Wort gestaltet ist.

Pluralität wird abgelehnt, Meinungsvielfalt wird abgelehnt. Das geht dann bis dahin, dass Menschen abgewertet werden. Radikale Gruppen plädieren auch für Gewalt. Das ist aber nicht typisch für alle islamistischen Gruppen. Es ist auch nicht typisch für alle salafistischen Gruppen.

Es ist sehr schwierig, alle über einen Kamm zu scheren. Deshalb mag ich diese pauschalen Begriffe wenig. Lieber nenne ich die Akteure beim Namen. Wie man beim Rechtsextremismus ja auch über die NPD spricht und klar analysiert, oder über neonazistische Kameradschaften. So mache ich das im Islamismus auch.

ROSA FAVA Deniz Ünlü, in eurem Projekt habt ihr sicherlich auch Arbeitsdefinitionen, was ihr unter Islamismus versteht. Stell uns doch bitte beides kurz vor – eure praktische Erfahrung und eure begriffliche Herangehensweise.

DENIZ ÜNLÜ Wir führen unser Projekt „Islam, Islamismus Demokratie“ gemeinsam mit meinen Kollegen von ufuq.de seit inzwischen drei Jahren durch. Die Arbeit basiert auf einer Filmreihe, die wir gemeinsam entwickelt haben und die dazu dient, sensible Themen wie „Scharia und Menschenrechte“ zu thematisieren. Mit dieser DVD gehen von uns geschulte Teamer inzwischen in vier Städten in Deutschland in die Schulklassen und führen Workshops durch.

In den verschiedenen Städten werden unterschiedliche Bedürfnisse an uns herangetragen. In Hamburg haben wir viele Schulen, die uns als Feuerwehr rufen. Da haben wir das, was Aycan da beschrieben hat, nämlich keine geschlossenen Weltbilder, aber durchaus die Problematik, dass es salafistische Gruppierungen gibt, die vor der Schule zu rekrutieren versuchen. Oder wir haben einzelne Schülerinnen und Schüler in den Klassen, die missionieren wollen.

Wenn wir als Feuerlöscher gerufen werden, ist es natürlich schwierig, das noch als Prävention zu bezeichnen. Nichtsdestotrotz ist unsere Herangehensweise, nicht mit dem „Islamismus“ loszulegen, sondern zunächst einmal ganz andere Dinge darzustellen. Nämlich die Vielfalt im Islam. Dass es sehr, sehr viele muslimische Stimmen gibt, die andere Arten haben, den Islam zu leben, die den Islam unterschiedlich verstehen. Auch Theologen, die islamistischen Deutungen widersprechen. So versuchen wir, die Deutungshoheit einiger missionierender Prediger oder Schüler zu brechen. Das funktioniert auch ganz gut. Und insofern ist es dann doch ein präventiver Ansatz.

ROSA FAVA Sanem Kleff, ihr habt seit vielen Jahren einen bundesweiten Einblick in die Arbeit. Ursprünglich habt ihr eher zu klassischem Rechtsextremismus und zu Rassismus gearbeitet. In den letzten Jahren wendet ihr euch auch verstärkt dem Thema Islamismus zu. Was ist aus eurer Erfahrung die Realität hinsichtlich islamistischer Deutungsmuster, und warum seid ihr dazu übergegangen, das Themenfeld zu bearbeiten?

SANEM KLEFF Nein, es ist nicht so, dass wir am Anfang zu Rassismus oder Rechtsextremismus gearbeitet haben und später entdeckt hätten, der horizontale Ansatz ist doch klüger. Wir haben von Anfang an gesagt, unser Label heißt zwar „Schule ohne Rassismus, Schule mit Courage“, aber Rassismus ist nur eine von einer Vielzahl von menschenverachtenden Ideologien der Ungleichwertigkeit. Und deshalb kann es nur einen horizontalen Ansatz geben.

Zweitens haben wir den ganz bescheidenen Wunsch, Schule als Institution in der Gesellschaft dazu zu befähigen, selber nicht zu diskriminieren oder Schaffer von Ungleichwertigkeiten zu sein. Und drittens möchten wir sowohl die Kinder und Jugendlichen als auch die in den Schulen Arbeitenden in die Lage versetzen, aktiv gegen jede Ideologie der Ungleichwertigkeit in der Gesellschaft vorgehen zu können.

Islamismus ist von uns aus sehr klar und sehr eng definiert. Islamismus nennen wir die politische Strömung, die historisch entstanden ist in der bipolaren Welt des West-Ost-Konfliktes als selbstdefinierter dritter Weg. Es ist eine politische Konzeption, die weltpolitisch Territorien anders verteilen, Ökonomie anders strukturieren will. Und es ist eine totalitäre Ideologie, die alle Lebensbereiche des Menschen durchdringen möchte. Insofern ist es für uns klar eine Ideologie – ähnlich wie der arische Faschismus oder Rassismus – die von der Ungleich-

wertigkeit von Menschen ausgeht. Damit ist für uns ein Punkt zu setzen, und damit ist für uns klar: Dieses genau ist zu bekämpfen.

Dabei gehen wir zwei Wege. Erstens sind wir der tiefen Überzeugung, dass keine dieser menschenverachtenden Ideologien separat bekämpft werden kann. Ich kann nicht in einer Institution Antisemitismus bekämpfen und drüber hinwegsehen, dass es dort Homophobie gibt.

Insofern müssen wir uns Gedanken darüber machen, wie wir an allen Schrauben drehen können, damit eine positive Atmosphäre, eine positive Leitkultur und Kompetenz an der Schule entsteht.

In unserem Modellprojekt haben wir uns damit beschäftigt, welche konkreten Methoden es geben kann. Gerade auch vor dem Hintergrund des steigenden antimuslimischen Hasses in der Gesellschaft. Dadurch, dass ich Kunstlehrerin bin, kamen wir auf die Idee, mit kunstpädagogischen Ansätzen zu arbeiten. Wir nutzen Methoden des darstellenden Spiels in allen Schattierungen, Methoden der Visualisierung – Plakate, Foto, Graffiti – und wir arbeiten mit dem Medium Musik, insbesondere Rap, Hip Hop.

In den vergangenen drei Jahren haben wir an die 50, 60 modellhafte Seminare umgesetzt, dokumentiert, analysiert, und wir sind gerade dabei, die Ergebnisse in einem dicken Handbuch zusammenzuschreiben.

ROSA FAVA Vielen Dank. Wir sind jetzt einmal die Runde rum und haben einen guten Überblick über die unterschiedlichen Analysen und Ansätze. Jetzt gibt es die Möglichkeit, zu kommentieren, eine Gegenposition zu beziehen oder Rückfragen zu stellen.

CHRISTOPH MÜLLER-HOFSTEDE Ich darf kurz nochmal auf Aycans Eingangsstatement eingehen und an KlgA die Frage stellen, ob ihr versucht habt, euch weiterzuentwickeln, was die Fokussierung eurer Arbeit auf muslimische Jugendliche angeht?





AYCAN DEMIREL Wir versuchen, unsere Arbeit kontinuierlich auf verschiedenen Ebenen zu reflektieren – auch auf der gesellschaftspolitischen. Allerdings muss man sich an dieser Stelle zunächst einmal vergegenwärtigen, dass wir uns jahrelang rechtfertigen mussten, überhaupt zum Thema Antisemitismus mit der Zielgruppe muslimischer Jugendlicher zu arbeiten. Das war vor zehn Jahren nicht selbstverständlich, sondern verpönt. Wir wurden an den Rand gedrängt und uns wurde vorgeworfen, mit unseren Ansätzen die Jugendlichen zu stigmatisieren, ohne dass sich von Seiten der Kritiker mit unseren Inhalten und Konzepten beschäftigt wurde.

Was sich geändert hat ist, dass wir versuchen, mit Begrifflichkeiten sensibler umzugehen, uns noch stärker bemühen, Zuschreibungen zu vermeiden. Wir arbeiten mit einem anerkennenden Ansatz, und das haben wir von Anfang an getan.

Wir sind uns der Dilemmata und Spannungsfelder bewusst, in denen wir uns bewegen, wenn wir Islamismus thematisieren in einer Gesellschaft, die stark von antimuslimischen Ressentiments geprägt ist. Dennoch halten wir an der Notwendigkeit unserer Arbeit und der Richtigkeit unserer Ansätze fest. Denn Islamismus und islamistische Propaganda sind eine wahrnehmbare Realität

②

Das reale Erleben von Demokratiedefiziten in der deutschen Migrationsgesellschaft kann islamistische Deutungskonzepte für Jugendliche potenziell attraktiv machen.

KIGA

„Zwar beschreiben viele Jugendliche das Miteinander in der deutschen Migrationsgesellschaft als, einigermaßen gut funktionierend. Gleichzeitig aber machen sie immer wieder die Erfahrung, dass demokratische Werte wie Gleichheit, (Chancen-)Gerechtigkeit und Partizipation mehr normative Ideale denn gesellschaftliche Realität sind.“

in Deutschland. Auf deutschen Islamseiten beispielsweise dominieren die Salafisten. Ich erinnere mich auch an die Kundgebung, als Marva El-Sherbini in Dresden ermordet worden war. Wir waren vor dem Neuköllner Rathaus, wo Pierre Vogel und seine fünfhundert Salafisten eine Protestkundgebung gemacht haben und die Gesellschaft nicht darauf reagiert hat. Es gibt genügend Gründe dafür, sich diesem Phänomen zu stellen.

Politische Bildung muss an konkreten Bedürfnissen, an konkreten Meinungen der Jugendlichen ansetzen. Wir müssen die Themen bearbeiten, die sie bewegen, zum Beispiel, wenn Islamisten die Darstellung des Islam in den Medien kritisieren, dann sprechen wir über Medienbilder, über Islambilder in den Medien.

Oder wir arbeiten zur These der vermeintlichen „ewigen Feindschaft“ zwischen Juden und Muslimen. Wir bieten den Schülern andere Perspektiven an, vermitteln andere Blickwinkel, ermöglichen Begegnungen. Ich denke, dass das notwendig ist.

CLAUDIA DANTSCHKE Mir ist der Punkt des Zusammendenkens der unterschiedlichen Formen von Ungleichwertigkeitsideologien und damit einhergehender Präventionsansätze wichtig. Natürlich müssen wir Sachen klar benennen. Wir müssen uns mit den politischen Ideologien auseinandersetzen. Aber beim Punkt der Prävention weiß ich einfach, dass da die klassische Jugendarbeit mit ins Boot gehört und gleichzeitig neue Konzepte gebraucht werden, in der Frage, wie junge Menschen angesprochen werden können.

Wie schaffe ich Teilhabe, auch wenn auf der politischen Ebene der Islam noch nicht gleichberechtigt ist? Bringt ja nichts, so lange drauf zu warten, bis das geschafft ist. Da muss politisch für gekämpft werden. Trotzdem muss ich aber muslimische Jugendliche, die jetzt darunter leiden, die sich ausgegrenzt fühlen, irgendwie ansprechen. Die muss ich ja nicht ansprechen mit Islamismusprävention. Die muss ich ansprechen als Jugendliche dieser Gesellschaft, die eine Religion leben wollen und Teil dieser Gesellschaft sein wollen. Dazu brauche ich auch ganz normale Jugendarbeit. Also einen etwas komplexeren Ansatz und nicht immer separiert, wie es oft stattfindet.

SANEM KLEFF Ich glaube auch nicht, dass eine separat zu betrachtende Islamismuspräventionsstrategie sinnvoll ist. Wenn wir präventiv so handeln wollen, dass möglichst keine neuen Kinder und Jugendliche sich einer abwertenden Ideologie anschließen, dann ist klar, dass wir all die Faktoren, die grundsätzlich dazu führen können, dass ein Kind, ein Jugendlicher sich radikalisiert – und ich lasse jetzt bewusst offen, in welche Richtung – in die Überlegungen und Ansätze einbezogen werden müssen.

Es gibt auf der jugendentwicklungspsychologischen Ebene Momente, die Kinder und Jugendliche eher dazu prädestinieren, sich zu radikalisieren. Das hat viel zu tun mit mangelnder Liebe, mit mangelnder Anerkennung, Wärme, Zugehörigkeit, Akzeptanz, Respekt und all den Dingen, die wir ja kennen als Pädagoginnen und Pädagogen. Deshalb müssen die Institutionen so strukturiert sein, dass sie da wenigstens nicht noch drauf hauen, wenn sie schon nicht selber vermitteln können.

Neben dieser psychologisch individuellen Disposition gibt es aber auch einen sozialen Kontext, der Einfluss hat. Habe ich als junger Mensch eine Vielzahl von Optionen an jugendkulturellem Aktivsein um mich herum, komme ich vielleicht eher nicht auf die Idee, zu den Nazis zu gehen, sondern eher bei Greenpeace auf Schornsteine zu klettern. Es geht also auch stark darum, den Kindern und Jugendliche multioptionale Perspektiven zu ermöglichen.

Die dritte Ebene ist die politische. Dabei ist mir das Stichwort Nahostkonflikt wichtig. Das ist ja der Dauerrenner, wenn wir von Islamismusprävention reden. Wie auch immer man in das Themenfeld einsteigt, spätestens fünf Minuten später fällt das Wort Palästina. Das sollten wir sehr ernst nehmen und nicht einfach so darüber hinweggehen. Wir leben hier in Deutschland mit einer Vielzahl von Menschen, die biografisch verbunden sind mit einem Territorium auf dieser Welt, in dem jetzt Krieg stattfindet. Und wir alle, die wir hier satt in unseren schönen weichen Couchsesseln sitzen, dürfen nie vergessen, dass unser Schüler, der uns morgen begegnet, möglicherweise der Cousin ist von dem, der heute in Tel Aviv oder im Gazastreifen umgebracht wurde.

Wir hatten die Problemlage auch im Zuge des Krieges in Ex-Jugoslawien. Es war sehr billig, hier in der Schule zu sitzen und zu sagen, diese Kinder hätten nix drauf und könnten sich nicht konzen-

trieren. Wenn ich in meinem Ökohäuschen sitze, morgens mein Bio-Müsli esse und schön geduscht in den Unterricht gehe als Lehrerin, da kann ich mich leicht lustig machen über diese komischen Kinder, die nicht so gezielt hier arbeiten.

Ich will damit sagen, wir haben es bei dieser Diskussion mit der Realität zu tun. Wir in Deutschland sitzen wie die Maden im Speck in den gesegneten Territorien dieser Erdkugel und sollten es bitte sein lassen, über Menschen, die entweder physisch oder biografisch verbunden sind mit Gebieten, in denen jetzt Blut fließt, überheblich zu reden, als könnten wir sie mit ein paar Zaubertricks psychologisch so drehen, dass sie auch zu so relaxten Bio-Ökobauern werden.

Diese Kinder haben Schmerzen, mit denen aktiv umgehen müssen. Ich wünsche mir, dass Schule eine Institution ist, die die Kompetenz hat, damit umzugehen. Das erwarte ich von einer staatlichen Einrichtung, die aus unseren Steuergeldern finanziert wird.

CAMILLO ABDURRAHIM DOTTERMUSCH Ich würde gerne an dem Punkt anknüpfen „über sie reden“. Wir sollten aufhören, über Jugendliche zu reden und anfangen, mit ihnen zu reden. Aycan hat das vorhin so schön gesagt: Wie sprechen wir sie an.

Wir sitzen heute hier und es sind kaum Jugendliche anwesend, die ihre Sichtweise jetzt und hier einbringen können. Ich denke, wir sollten uns auch mal dafür öffnen, uns ansprechen zu lassen.

Zum Thema Schule möchte ich sagen, dass es für mich immer ein rotes Tuch ist. Weil es keine hierarchischere Struktur als Schule gibt – und das in unserer demokratischen Gesellschaft. Ich habe sehr oft die Erfahrung gemacht, dass unsere Lehrer, unsere Pädagogen, sehr unsensibel mit dem Thema Islam, Religion, Vorurteile und Rassismen umgehen, und dass sie sehr oft per se nie antisemitisch sind. Und nie undemokratisch.

Aber: Komme ich mit einem ganz normalen muslimischen traditionellen Käppchen in die Schule, dann ist es der Lehrer, der mich hinauskomplimentieren will, und nicht die Schüler. Der Lehrer, der ja angeblich demokratisch oder pluralistisch eingestellt ist. Deswegen, denke ich, sollte unsere Arbeit nicht bei der Jugendarbeit stehen bleiben, sondern sie muss allumfassend sein.

ROSA FAVA An dieser Stelle möchte ich das Publikum einbeziehen. Gibt es Anmerkungen, Nachfragen, Einwände?

TEILNEHMER/-IN Ich würde gern auf einen Punkt eingehen, der schon einige Male angesprochen wurde heute. Nämlich, dass die Arbeit, die getan wird, keine Islamismusprävention im eigentlichen Sinne ist, sondern Demokratieerziehung, aber trotzdem unter diesem Label läuft. Dasselbe gilt meines Erachtens für den Bereich der Antisemitismusprävention. Damit werden Kategorien geschaffen, die kritisch reflektiert werden müssen, auch von euch. Man schafft mit der eigenen Arbeit Labels, die wiederum auf gesamtgesellschaftliche Diskurse wirken. Wenn also bundesweit Islamismuspräventionsprojekte aus dem Boden schießen, entsteht der Eindruck, wir hätten eine große Anzahl potenzieller Islamisten unter muslimischen Jugendlichen in diesem Land.

Bei aller Antragslogik, die dem zugrunde liegt, sollten die Projekte sich zusammenschließen und der Politik und den Medien das kritisch zurückspiegeln. Sie sollten darauf hinweisen, dass die empirische Realität, mit der wir zu tun haben, eine andere ist. Wir kreieren ein gesellschaftliches Klima. Und auch eine Kultur des Verdachts.

TEILNEHMER/-IN Ich kann nur unterstreichen, was eben gesagt wurde. Mir fehlt die historische Perspektive. Vor zehn Jahren wusste noch kein Mensch, wie die Entwicklung dieser Gesellschaft laufen wird im Hinblick auf Themen wie Islamisierung und Radikalisierung von Jugendlichen mit muslimischem Hintergrund.

Es gab viele Bemühungen, aus der Zivilgesellschaft, von pädagogischen Trägern, Einfluss zu nehmen und einer Entwicklung, die möglicherweise zu Beginn der Nullerjahre drohte, zu begegnen. Das muss man festhalten, und deshalb sind die Ansätze, die entwickelt wurden, und auch die Themen, die gesetzt worden sind – auch das Thema Antisemitismus unter Migrantenjugendlichen durch die KIGa – sehr wichtig gewesen.

Allerdings ist der Rauch jetzt verdampft. Ich bin heute viel hoffnungsfroher gestimmt hinsichtlich der gesellschaftlichen Entwicklung bezüglich der Radikalisierung unter dem Label Islamismus.

Jetzt sehe ich die Gefahr, von der Politik instrumentalisiert zu werden. Die Herausforderung ist heute, von zuschreibenden Begriffen wegzukommen, einen gemeinsamen Begriff und Ansätze für einen gemeinsamen Umgang mit Ideologien der Ungleichwertigkeit zu finden.

DENIZ ÜNLÜ Empowerment ist natürlich die Grundlage jeglicher Präventionsarbeit. Aber darauf aufbauend hat das Label „Islamismusprävention“ durchaus seine Berechtigung. Ich bekomme mindestens zweimal die Woche von vollkommen verzweifelten Multiplikatoren Anrufe: Was soll ich machen? Wir haben in Hamburg in verschiedenen Stadtteilen salafistische Gruppierungen, die auf der Straße missionieren. Sie sprechen junge Frauen an, die dunkle Haare haben: „Schwester, schämst du dich nicht? Wann willst du denn zum Islam zurückkehren? Hast du keine Angst vor der Hölle?“ Das passiert auf den Straßen, so wird ein Klima der Angst verbreitet.





Oder wir haben Gruppen, die vor ganz normalen Moscheen stehen und die Jugendlichen fragen, ob sie mit ihnen vielleicht über den Dschihad sprechen möchten. Ich finde es nicht verkehrt, das Label zu nutzen und Angebote zu machen, die gemischte Gruppen ansprechen. Wir sprechen immer gemischte Gruppen an, nicht nur Musliminnen und Muslime.

AYCAN DEMIREL Als wir mit dem Thema Islamismusprävention angefangen haben, war das für uns kein x-beliebiges Thema. Sondern drei, vier von den Jugendlichen, mit denen wir sehr eng in vorherigen Projekten gearbeitet haben, befanden sich innerhalb von kurzer Zeit in Radikalisierungsprozessen. Auf einmal haben sie sich selbst als salafistisch beschrieben, waren in bestimmten Kreisen unterwegs und haben eine andere Art von Kommunikation übernommen, beispielsweise auf Facebook. Das waren Jugendliche, die wir sehr mochten, die uns auch persönlich etwas bedeutet haben.

In unserer Arbeit gehen wir in dem Sinne horizontal vor, wie ihn Sanem Kleff auch beschrieben hat. Wir arbeiten zu Geschlechtergerechtigkeit, zu Antisemitismus, zu jüdischem Leben, zu antimuslimischem Rassismus und vielen anderen Themen.

Ich glaube, wir müssen zwei Sachen klar trennen: Erstens sind unsere Ansätze nicht speziell für muslimische Jugendliche. Zweitens aber sind die Schulklassen, mit denen wir arbeiten, in der überwiegenden Mehrheit muslimisch geprägt. Das heißt, die Schülerinnen und Schüler beschreiben sich selbst als Musliminnen und Muslime. Wir setzen an ihren Deutungen, Interessen und Wünschen an, ohne sie jedoch an eine Identität zu binden. Das ist uns sehr wichtig. Die Herausforderung ist und bleibt, an den Interessen der Jugendlichen anzusetzen und dabei weder zuschreibend noch ausschließend zu sein.

In gesellschaftlichen Debatten bemühen wir uns seit Jahren um Differenzierung und Sensibilität. Gerade im Zusammenhang mit der Fokussierung der öffentlichen Wahrnehmung von Antisemitismus auf muslimische Jugendliche beziehen wir immer wieder Stellung gegen Stigmatisierungen und falsche Vereindeutigungen.

SANEM KLEFF Ich gebe den Ball jetzt zurück von den NGOs und den Projekten an die Wissenschaft. Die Wissenschaft soll uns einen besseren Begriff anbieten als Islamismus für diese politische, welt-

anschauliche, nichtreligiöse Ideologie. Das ist nicht unser Job. Wir sind nicht die Forschergruppe.

Davon abgesehen: Im Moment steht bei uns und auch an den Schulen das Thema Muslimfeindlichkeit ganz vorne auf der Agenda. Daran möchte ich gern erinnern. Nicht Terrorismus, nicht Islamismus, sondern Muslimfeindlichkeit. Das haben wir nun auch durch Studien – Stichwort Heitmeyer – nachgewiesen bekommen. Das ist ein Problem, und es wird bislang nicht sinnvoll angegangen.

ROSA FAVA Ich möchte zu einer Abschlussrunde kommen. Deshalb die Frage an alle: Wenn wir uns jetzt darin halbwegs einig sind, dass es sehr sinnvoll wäre, an Schulen allgemein eine Arbeit gegen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit zu machen, die sowohl allgemeine Mechanismen bearbeiten als auch verschiedene Spezifika thematisiert: Wie müssten solche Programme, wie müssten solche Inhalte aussehen?

CHRISTOPH MÜLLER-HOFSTEDE Neue Begriffe zu finden ist, glaube ich, das Schwierigste. Wir hatten hier zwar den Vorschlag „Freiheitsfeindlichkeit“, aber die richtigen Assoziationen kommen einem da auch nicht. Mein ganz konkreter Vorschlag wäre, dass wir eine zweite Anstrengung machen und Fachgespräche mit der Bundeszentrale und den hier anwesenden Projekten initiieren, um an dem Punkt weiterzuarbeiten.

Du hast gefragt nach einem Projektansatz, der vieles inkludiert, sowohl die Prävention als auch die offene kompetente Jugendarbeit. Ich habe versucht, „Dialog macht Schule“ ein bisschen vorzustellen. Ich meine, dass das ein vielversprechender Ansatz ist, weil er viele Anschlussmöglichkeiten hat – an Projekte, an Themen, an außerschulische Formen der Arbeit, an aktivierende Formen der Arbeit. Dass die Schüler ihre eigene Schule

zur Schule ohne Rassismus erklären, aber eben auf einer Grundlage einer eigenen Kampagne, in der Filme gemacht werden und das dann wieder reflektiert werden kann.

Insofern sehe ich gute Ansätze. Ich bin mir aber auch da klar, dass es dabei noch jede Menge Lernprozesse geben wird. In dem Sinne sind wir mittendrin.

DENIZ ÜNLÜ Wir überarbeiten und aktualisieren unsere Ansätze kontinuierlich. Jetzt sind wir dabei angekommen, über Werte ins Gespräch zu kommen, und die Frage: „Wie will ich leben?“ in den Vordergrund zu stellen. Ich glaube, das ist so ziemlich das Wichtigste, was man mit den Jugendlichen machen kann.

Was ebenfalls sehr zentral ist, sind Multiplikatorenschulungen. Denn viele der Multiplikatoren, die zu unseren Fortbildungen kommen, sehen Probleme, wo keine sind, und umgekehrt. Da muss eine Basis geschaffen werden, um Klarheit zu gewinnen, mit was für Phänomenen sie es vielleicht zu tun haben. Das hat sich für unser Projekt als hilfreich erwiesen.

Nicht zuletzt ist es ganz wichtig, etwas Nachhaltiges zu schaffen, was sich nicht alle Jahre neu erfinden muss, wie das leider bei all den Projekten der Fall ist. Wir haben uns so langsam eingegroovt, wir haben irgendwie einen Weg gefunden. Das funktioniert, das funktioniert etwas schlechter, und gerade, wo wir anfangen, erfolgreiche Arbeit zu leisten, sind diese drei Jahre um, und wir müssen uns wieder neu erfinden und weiterentwickeln. Das ist nicht nachhaltig.

CAMILLO ABDURRAHIM DOTTERMUSCH Ich finde alle hier präsentierten Projekte an und für sich nicht schlecht. Ich sage ganz betont auch nicht „gut“. Sie sind ein Anfang.

Ich empfehle: Schule sollte wirklich einen ganzheitlichen demokratischen Ansatz fahren. Schule muss sich ändern. Schule darf Demokratie nicht nur als eine politische Haltung propagieren, sondern muss Demokratie leben. Demokratie leben bedeutet, Schüler als gleichwertige Partner an der Schule anzuerkennen. Schule muss offen sein. Die Schule muss in den Kiez hinein. Schule muss zugänglich sein für Eltern, für Teilnehmer et cetera.

Wenn wir diesen Weg gegangen sind und Schule gleichwertige Teilnehmer und Mitglieder hat, die partizipieren und teilnehmen können: erst dann haben diese Projekte nachhaltigen Wert.

CLAUDIA DANTSCHKE Vorhin wurde gesagt, überall sprössen Islamismuspräventionsprojekte aus dem Boden. Das Gegenteil ist der Fall: Überall gehen die Projekte, die gerade Erfahrung gesammelt haben, kaputt. Es sprießt hier nix aus dem Boden, sondern kein Mensch weiß, wie es weitergehen wird. Es gibt keinen Topf, der das finanziert im Moment. Das ist eine Riesenkatastrophe.

Ich denke, Projekte, die einen ganzheitlichen Ansatz haben und Projekte, die speziellere Ansätze haben, schließen sich nicht aus, sondern sollten sich ergänzen. Es sollte vermehrt Kooperationen geben, weil nicht jedes Projekt alles leisten kann.

SANEM KLEFF Schule ist existent, ist eine zentrale Institution der Gesellschaft, hat zentrale Funktionen. Wenn wir der Meinung sind, Schule sollte allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen die Möglichkeit des Zuganges zu allen gesellschaftlichen Ressourcen eröffnen, sie also als gleichwertig schätzen, dann müssen wir etwas dafür tun, dass diese Institution sich ändert. Deshalb bleibe ich dabei und arbeite gerne weiterhin mit der Institution Schule zusammen, in vollem Wissen darum, was da alles anders werden muss.

Mein Wunsch geht in Richtung Lehrerbildung. Lasst uns dafür sorgen, die in den Modellprojekten gesammelten Erfahrungen und Erkenntnisse in die Grundausbildung der Lehrkräfte einzubinden. Denn Lehrer werden erst falsch und defizitär ausgebildet und dann eine Menge NGOs geschaffen, die kostenpflichtige Workshops an Schulen heranziehen. Das kann nicht das Modell der Zukunft sein. Unsere Erfahrungen müssen in das Regelsystem aufgenommen werden, sodass es die NGOs immer noch gibt, aber als Fachspezialisten, als Kräfte von Außen, die eine soziale Dynamik in das Gebilde Schule hineinbringen, und nicht als Trostpflaster für Defizite im System Schule.

AYCAN DEMIREL Bei uns sind die Perspektiven derzeit eher düster. Nach momentaner Lage sind wir alle ab dem 1. Januar 2014 arbeitslos. Wir haben keine Anschlussförderung. Das ist unsere

konkrete Realität. Wir haben in den letzten zehn Jahren eine Reihe von Methoden, Konzepten und Ansätzen entwickelt, die stehen in unseren Räumlichkeiten, und wir werden schauen, wie wir den Laden aufrechterhalten.

Der Titel der Tagung, „ZusammenDenken“, beschreibt die Richtung, in die wir weitergehen wollen. Wir möchten die Kurzformate, die wir in den letzten Jahren entwickelt haben, weiterhin anbieten. Aber wir möchten auch Perspektiven für unsere aktuell erarbeiteten langfristigen Konzepte schaffen. ZusammenDenken ist nur möglich, wenn man dazu den entsprechenden Rahmen hat. Nachhaltige Konzepte brauchen Zeit und Sicherheit. Das muss die Politik ermöglichen.



Die Peer-Educators stellen sich vor

„Die Einbindung von Jugendlichen als Peer-Educators eröffnet der Islamismusprävention erweiterte Möglichkeiten. Durch ihre Sprache und ihre Nähe zu den Lebenswelten der Zielgruppe können sie andere Beziehungen zu Jugendlichen aufbauen und den Bildungsprozess noch näher an deren Lebenswirklichkeiten heranrücken.“

Mittendrin statt nur dabei

Viel wird über Jugendliche und junge Erwachsene gesprochen als Zielgruppe politischer Bildung. Der Ansatz der Peer-Education geht darüber hinaus und bezieht sie aktiv als Multiplikatoren/-innen in Bildungsprozesse ein. Auch hier stehen selbstverständlich die gemeinsame Auseinandersetzung mit eigenen Perspektiven und Haltungen, Wissenserweiterung, Begegnungen und Diskussionen am Anfang. Dazu kommt die Vermittlung von Grundkenntnissen der pädagogisch-didaktischen Arbeit. All dies war Bestandteil der einjährigen außerschulischen AG-Arbeit, an der unsere Peer-Educators teilgenommen haben, bevor sie dann in einem zweiten Schritt die hier vorgestellten Bildungskonzepte aktiv mitgestaltet haben.

Von April 2011 bis März 2012 nahmen die acht Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter zwischen 17 und 23 Jahren an insgesamt 16 Workshops teil, fuhren gemeinsam auf eine Bildungsreise nach Amsterdam und beteiligten sich an der abschließenden Projektdokumentation. Ausführlich stellen wir diesen Projektteil in unserer Publikation „Bildung im Spannungsfeld von islamistischer Propaganda und Muslimfeindlichkeit – eine Workshopreihe mit Jugendlichen“ vor, die kostenlos über KIGa e.V. bezogen werden kann.

Alle Peers stammen aus Berliner Einwandererfamilien oder aus binationalen Elternhäusern und ordnen sich mit unterschiedlichen Begründungen der muslimischen Religion oder Kultur zu. Die inhaltlichen Schwerpunkte, mit denen sie sich im Projekt auseinandersetzten, umfassten die Themenfelder Identität in der Migrationsgesellschaft, Familiengeschichte(n), Entstehungsgeschichte, Verbreitung und Vielfalt im Islam, Zusammenleben in einer multireligiösen und pluralistischen Gesellschaft, Islamismus und religiöser Extremismus, das Islambild in den Medien sowie Einführung in die politische Bildungsarbeit.

Im Anschluss an die Workshopreihe hatten die Jugendlichen die Möglichkeit, sich aktiv in die schulischen Seminarreihen einzubringen. Dazu gehörte, die Teams zu unterstützen wie auch, eigenständig Gespräche mit den Schülern/-innen zu moderieren, beispielsweise zu Themen wie persönliche Geschichte, individuelle Motivationen oder muslimisch-Sein in der deutschen Migrationsgesellschaft. Auch an den Evaluationen der Bildungskonzepte waren sie aktiv beteiligt.

Auf den folgenden Seiten stellen sich unsere Peers noch einmal ganz persönlich vor. Wir möchten uns ganz herzlich bei jeder und jedem Einzelnen für das Engagement, die Bereicherung und die Unterstützung bedanken. Ohne euch wäre vieles nicht möglich gewesen!

NURDAN CELIK PEER-EDUCATOR



„Mein Name ist Nurdan und ich bin
23 Jahre alt.“

Ich bin eine Deutsche mit türkischen Wurzeln. Ich bin in Berlin-Kreuzberg geboren und aufgewachsen und lebe hier schon, solange ich mich zurück erinnern kann. Meine Eltern kamen damals mit der Migrationswelle aus der Türkei nach Deutschland, um hier Arbeit und ein neues Leben zu finden. Meine fünf älteren Geschwister sind ebenfalls alle in Deutschland geboren und auch zur Schule gegangen. Mittlerweile lebe ich in einer Wohnung in Kreuzberg zusammen mit meiner Mutter und meinem Bruder. Mein Vater verstarb, als ich noch ein kleines Kind war.

Trotz aller Schwierigkeiten im Leben habe ich 2009 mein Abiturzeugnis erhalten und studiere seitdem an der Universität der Künste und an der Freien Universität Kunst und Germanistik. Seit 2012 habe ich meinen deutschen Pass, aber trotzdem würde ich nie sagen, ich bin nur Deutsche oder nur Türkin. Ich bin Deutsch-Türkin. Ich komme aus einer Mischkultur und einer Mischgesellschaft und das ist das Beste. Unsere Generation hat dadurch zwei Ansichten und zwei Meinungen zu den Themen Kultur, Sprache, Religion und Identität. Und ich glaube, dass es wichtig ist, diese Ansichten zu teilen und zu vermitteln, vor allem in einer Zeit und Gesellschaft, in der gerade durch kulturelle Missverständnisse und fehlende Kenntnisse viele Vorurteile entstehen und auch Schlimmeres. Wir leben in einer Zeit der neuen Medien, wo jeder seine Meinung öffentlich und rasend schnell kundtun kann. Umso wichtiger ist es, sich dieser Meinung besser bewusst zu sein und auch über Folgen und Reaktionen nachzudenken. Ich glaube, dass das die wichtigste Aufgabe der jüngeren Generationen ist: die Aufklärung.

Als ich von dem Projekt „Identität und muslimisch-Sein in der Migrationsgesellschaft“ von der KIGa gehört habe, sah ich hier die Möglichkeit mitzuwirken, zu diskutieren und sich auszutauschen.

Wir haben mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund zusammengearbeitet und versucht, deren Ansichten zum Thema Islam und Gesellschaft zu ermitteln und gemeinsam weiterzuentwickeln. Dabei kamen wir auch zu Fragen, was denn Identität und Religion sind und welchen Wert sie haben. Themen, mit denen ich mich auch persönlich in früheren KIGa-Projekten auseinandergesetzt habe. Und ich bin froh, bei so einem Projekt und mit solch einer Gruppe von Peer-Educators mitgewirkt zu haben. Nicht nur die Jugendlichen konnten hierbei etwas lernen, sondern auch die älteren Generationen, da wir alle unsere Meinungen miteinander teilen konnten.

Ich bin dankbar für solche Projekte und Initiativen, die solches ermöglichen, damit die Jugend und alle anderen sich ein bisschen mehr bewusst werden, was der Einzelne unter vielen bewirken kann.“

MERVE DINC PEER-EDUCATOR



„Ich heiÙe Merve Dinc, ein türkischer Name.“

Meine Eltern haben genau wie ich auch die türkische Staatsbürgerschaft. Im Gegensatz zu ihnen bin ich in Berlin geboren, bin auf eine deutsche Schule gegangen und habe im Mai 2013 mein Studium der Sozialen Arbeit beendet. Nun möchte ich in Berlin mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund arbeiten.

Die Seminarreihe, an der ich auch mitwirken durfte, zeigte mir das Arbeitsfeld aus einer besonderen Perspektive. Es war nicht die Schulsozialarbeit, die ich aus dem Studium kannte. Viel mehr handelte die Seminarreihe von Themen, die in der Theorie der Jugendsozialarbeit keinen großen Wert bekamen, jedoch einen besonderen Wert für die Schüler/-innen und für mich hatten. Dies war an erster Stelle meine Motivation mich zu beteiligen.

Darüber hinaus war es eine einmalige Möglichkeit, langfristig an einem Projekt zu arbeiten, was die Nachhaltigkeit möglich machen konnte. Schüler/-innen waren kein Klientel mehr, sondern Individuen, mit denen ich von Woche zu Woche besser zusammen arbeiten konnte. Das hat damit zu tun gehabt, dass wir uns untereinander besser kennenlernten und anfangen, Vertrauen zu fassen. Mir wurde von den Schülern/-innen eine positive Rolle zugesprochen und ich hoffe, dass sie mich als Vorbild angesehen haben. Ich vermute dies, da sie Interesse an meinem Leben zeigten. Es kamen Fragen auf, die sich mit meinem Studium befassten oder die meine Meinung zu bestimmten Themen betraf.

Es war eine neue Herausforderung für mich, die Schüler/-innen nicht mit meinen persönlichen Positionen zu beeinflussen. Jedoch habe selbst ich in vielen verschiedenen Punkten neue Ansichten erarbeitet und einen Umgang mit dieser Problematik finden können.

Im Großen und Ganzen hat die Arbeit Spaß gemacht. Ich denke das ist das Wichtigste, denn ich war gerne trotz den frühen Zeiten am Projekt beteiligt. Zudem würde ich jedem empfehlen, solch interessante Projektarbeit aufzusuchen und sich ehrenamtlich zu beteiligen, da diese Erfahrungen einmalig sind.“

**INAN NAFIZ
DOGAN WITTE**
PEER-EDUCATOR



„Mein Name ist Inan Nafiz Dogan Witte. Ich bin in Berlin geboren und aufgewachsen und bin 23 Jahre alt.“

Meine Mutter ist Deutsche und mein Vater Türke. Ich habe 2010 mein Abitur an der Luise-Henriette-Oberschule gemacht und studiere seit 2011 Kultur-Geschichtswissenschaften mit dem Hauptfach Turkologie an der Freien Universität Berlin.

2011 bin ich selber durch ein Projekt der KIGa mit Bildungsarbeit erstmalig in Kontakt gekommen. Das Projekt lief über ein Jahr und gab mir die Möglichkeit, mich mit Themenfeldern wie Religion, Migration, Vielfältigkeit und aber auch Rassismus auseinander zusetzen. Die Teilnahme an diesem Projekt ermöglichte mir, meinen Horizont zu erweitern und andere Ansichten kennenzulernen.

Deshalb entschied ich mich, diesen Weg weiter beschreiten zu wollen und bekam von der KIGa die Chance, durch Fortbildung und durch die Möglichkeit, bei Projekten und Seminaren zu hospitieren, die Bildungsarbeit auch aus der Perspektive des Teamenden kennenzulernen.

Mir liegen die Themen Migration und Vielfalt sehr am Herzen und ich kenne auch die Gefahr, die von radikalen Menschen ausgeht – seien es islamistische oder faschistische Strömungen, die vor allem junge Erwachsene probieren zu beeinflussen. Ich selbst habe mich in meiner Jugend beeinflussen lassen und habe deshalb des Öfteren menschenverachtende Meinungen vertreten.

Dem entgegenzuwirken und der kommenden Generation zur Seite zu stehen, damit sie nicht dieselben Fehler machen wie ich, sind die Gründe, warum ich bei diesem Projekt mitgemacht habe. Natürlich ist ein weiterer Grund das Erlernen neuer Methoden und meine persönliche Weiterbildung. Ein weiterer Ansporn war, dass die Arbeit mit jungen Menschen mir viel Spaß macht.“

**FAIZ
DOGRU**
PEER-EDUCATOR



„Mein Name ist Faiz Dogru, ich bin 21 Jahre alt und bin Muslim.“

Ich studiere Mathematik und ab dem kommenden Wintersemester (inshallah) auch Sport. Ich bin bei JUMA in der Gruppe Diskriminierung und Chancengleichheit aktiv.

Ich habe an der Seminarreihe teilgenommen, weil es mir zum einen Spaß macht, mit Jugendlichen zu arbeiten, da ich zukünftig Lehrer werde. Zum anderen, da ich mich sehr intensiv mit dem Thema Antisemitismus beschäftigt habe und mein Wissen weiterreichen wollte. Ich habe auch daran teilgenommen, weil ich mein Wissen weiter vergrößern wollte und ich wollte mal sehen, wie die Jugendlichen heutzutage mit diesem Thema umgehen. Ich habe positive und negative Erfahrungen gesammelt und bin zu dem Entschluss gekommen, dass wir, die Älteren, sehr viel nachzuholen haben, um den Jugendlichen ein anderes Bild zu verschaffen. Dafür war ich bereit, meine Zeit zu investieren.“

HOUDA EL-MASSARI PEER-EDUCATOR



„Ich heiße Houda, bin 22 Jahre alt und studiere
an der TU Berlin Informationstechnik im Maschinenwesen.“

Ich bin also auf einem guten Wege, Ingenieurin zu werden. Neben meinem Studium engagiere ich mich im sozialen wie im gesellschaftspolitischen Bereich.

Mein größtes Engagement galt bisher JUMA, einer Plattform für intellektuelle, praktizierende Muslime, die mit wichtigen Akteuren aus Politik, Gesellschaft, Wissenschaft und Presse diskutieren. JUMA ist in Deutschland einzigartig in der Hinsicht, dass zum ersten Mal in der Politik den Muslimen eine Stimme gegeben wird. Während zuvor, beispielsweise in der „Deutschen Islam-Konferenz“, über uns – aber nicht mit uns – geredet wurde, sieht das heutige Berlin mit dem JUMA-Projekt ganz anders aus. Unterteilt ist JUMA in sieben Themengruppen: eQuality, ID-entity, Engagement, Medien, Innerislamischer Dialog sowie Politischer Umgang mit dem Islam und eine ganz besondere Themengruppe, die schon ein eigenständiges Projekt neben JUMA darstellt, aber durch JUMA erst ins Leben gerufen wurde, ist die interreligiöse Gruppe JUGA – jung, gläubig, aktiv.

Ich bin hauptsächlich bei JUGA und eQuality aktiv. Bei JUGA habe ich Jugendliche jüdischen Glaubens kennengelernt und habe mich auf Anhieb super mit ihnen verstanden. Wir haben uns auch oft über unsere Religionen ausgetauscht und auch gemeinsam religiöse Veranstaltungen besucht. So habe ich die Traditionen des Schabbat Dinners kennengelernt und sie haben das Fastenbrechen im Monat Ramadan mit uns zelebriert. Während ich bei JUGA diese Erfahrungen machen durfte, haben wir uns bei eQuality dazu entschieden, dem Antisemitismus auf den Grund zu gehen. Die Tätigkeit von unserem Moderator Derviş als Führer im jüdischen Museum und unser Engagement gegen Diskriminierungen jeglicher Art motivierte uns, zu lernen

und Andere aufzuklären. Nicht nur, weil ich meine Pflicht dazu in meiner Religion sehe, sondern weil eine friedliche Gesellschaft in Deutschland, in Berlin und zunächst in Kreuzberg nur durch Engagement von Vorbildern etabliert werden kann.

Ich habe in meinem Leben immer wieder Vorbilder gebraucht, erst recht brauchen es die Jugendlichen, die in der heutigen Welt den immensen Medienfluss standhalten müssen und dennoch versuchen, eine differenzierte Meinung zu bilden. Über den Kontakt zwischen Derviş und Aycan hatten ich sowie zwei andere JUMAner aus eQuality die Möglichkeit, uns mit den Jugendlichen der Hector-Petersen-Oberschule auszutauschen. Das war einer der Momente, in denen ich bemerkte, wenigstens im Kleinen etwas bewirkt zu haben. Vor allem fällt mir immer wieder auf, wie einfach es Menschen fällt, Juden zu verallgemeinern, als ob es keine Individualität gäbe. Aber genauso wenig wie es „den Juden“ gibt, so wenig gibt es auch „den Muslim“. Und solange solche Gedanken in den Köpfen existieren, solange müssen wir dagegen arbeiten.

KIgA e.V. ist ein tolles Projekt, welches die Chancen in den Schulen entdeckt hat. In diesem Sinne wünsche ich KIgA weiterhin viel Erfolg und freue mich auf eine weitere Zusammenarbeit.“

SAMIRA FARAHMAND MAFI

PEER-EDUCATOR



„Mein Name ist Samira Farahmand Mafi und ich bin 32 Jahre alt.“

Ich bin im Iran (Teheran) geboren, lebe seit meinem achten Lebensjahr in Berlin und studiere Soziale Arbeit an der Alice Salomon Hochschule in Berlin. Während meiner Ausbildung zur Erzieherin habe ich 2007 die KlGA e.V. an einem unserer Projektschultage kennen gelernt. Später im Studium hatte ich die Möglichkeit, ein Praktikum im Verein zu machen und mich noch näher mit den verschiedenen Themenfelder der KlGA e.V. zu beschäftigen und diese zu vertiefen.

Ich wollte aus unterschiedlichen Gründen an der Seminarreihe der Sekundarstufe II teilnehmen. Zum einen waren es die Themen, die regelmäßig in aktuellen Diskursen vorkommen und öffentlich häufig und regelmäßig, aber eher sehr knapp angesprochen werden: Islamismus, Salafismus, Terrorismus, Integration, sog. Migrant/-innen und vor allem muslimisch sozialisierte Jugendliche und junge Erwachsene.

Ich wollte die Gelegenheit ergreifen, um mit denjenigen gemeinsam kommunizieren, arbeiten und diskutieren zu dürfen, über die so häufig berichtet und diskutiert wird, wie es beispielsweise in meinen Uni-Seminaren der Fall ist.

Meiner Erfahrung nach ist es oft ein Gewinn mit Schüler/-innen zu arbeiten, da ich immer wieder meine Perspektive auf die Dinge prüfen kann und jede Menge durch sie, ihre Erfahrungen und persönlichen Ansichten lernen kann.

Zum anderen sind es einfach die Themen selbst, die mich auch persönlich beschäftigen, berühren und beeinflussen, da ich selbst in einer islamischen Republik aufgewachsen bin und das dortige Schulsystem und das Rechtssystem kennen gelernt habe.“

KÜBRA KARATAS

PEER-EDUCATOR



„Mein Name ist Kübra Karatas und ich bin 20 Jahre alt.“

Bis vor kurzem war ich noch glückliche Kreuzbergerin. Jetzt hat mich das Studium der Kommunikations- und Kulturwissenschaften nach Friedrichshafen an die Zeppelin Universität gezogen.

Bis zu diesem Zeitpunkt habe ich mit großer Freude und Neugierde an verschiedenen Projekten der KlGA teilgenommen. Doch die Seminarfahrt mit Schülern/-innen der Carl-von-Ossietzky-Schule nach Berlin-Kladow war etwas ganz Besonderes für mich. Während des World-Cafes, bei dem ich den Jugendlichen Fragen zur ihrer Identität und Lebensweise stellte, habe ich gleichzeitig viel über mich selbst reflektiert, und das Abfragen entwickelte sich schnell zu einem Gespräch. Sowohl die Schüler/-innen als auch ich verließen den Raum mit mehr Fragen als Antworten im Hinblick auf das eigene Zugehörigkeitsgefühl und dessen Motive.

Als ich das Angebot erhielt, an der Seminarfahrt teilzunehmen, habe ich sofort zu-gesagt. Zum einen war ich sehr neugierig auf das Projekt. Zum anderen fand ich es wichtig, mit Jugendlichen aus Kreuzberg in Austausch zu kommen und über ihre Probleme zu reden, denn möglicherweise waren es die gleichen oder ähnliche, die ich selbst vor einigen Jahren hatte. Ich wollte ihnen von meiner eigenen Identitätssuche erzählen, damit sie sich mit ihren Konflikten nicht alleingelassen fühlen. Dem einen oder anderen könnten diese Denkanstöße vielleicht bei der Selbstreflexion behilflich sein.

Ich wünsche mir, dass solche Projekte weiterhin gefördert werden, damit Jugendliche gerade in ihrer Selbstfindungsphase Raum zum Austausch und zur Reflektion bekommen.“

JENNIFER (JENNY) JASMIN VOSS

PEER-EDUCATOR



„Mein Name ist Jennifer.“

Ich wurde 1993 in Berlin-Steglitz geboren, aber wir sind oft umgezogen – nach Schöneberg, Kreuzberg und Neukölln. Zur Zeit lebe ich in Moabit. Meine Mutter ist Deutsche. Mein Vater ist in Pakistan geboren und aufgewachsen, lebt aber schon seit 30 Jahren in Berlin. Nach dem Abitur in Pakistan ist er zum Arbeiten nach Deutschland gekommen und dann wegen meiner Mutter hier geblieben.

Meine Mutter wurde als Kind katholisch erzogen. Heute glaubt sie zwar an Gott, ist aber ansonsten nicht besonders religiös. Mein Vater ist Moslem. Er war schon bemüht, mir etwas über den Islam zu erzählen, war aber auch immer sehr offen. Wir haben zuhause sowohl die islamischen Feste als auch Weihnachten gefeiert, und ansonsten nur darauf geachtet, kein Schweinefleisch zu essen.

Ich habe mich durch persönliche Ereignisse und Erfahrungen vor etwa vier Jahren bewusst zu meiner islamischen Identität bekannt und seitdem bin ich praktizierende Muslima und trage auch den Hijab. Ich suche mir meine Freunde nicht nach der Religion aus, ich habe muslimische wie nicht muslimische Freunde.

In der Öffentlichkeit spürt man mit der Verschleierung teilweise eine heftige Ablehnung. Da kommen Sprüche wie: "Geh dahin, wo Du hergekommen bist! Geh mal nach Saudi-Arabien!" Das ist so bescheuert. Ich komme ja von hier, bin ja Deutsche, bin hier geboren und aufgewachsen, Deutsch ist meine Muttersprache. Das kommt, weil die Menschen sich ein falsches Bild vom Islam machen. Die denken immer, man verschleiert sich, weil man dazu gezwungen wird oder weil man Extremist ist. Derzeit mache ich mein Fachabitur an der Ruth-Cohn-Schule."

HASAN-ALI YILDIRIM

PEER-EDUCATOR



„Ich (Hasan-Ali Yıldırım, 22 Jahre alt) studiere derzeit Geschichts- und Kulturwissenschaft des Vorderen Orients (Schwerpunkt Zentralasien/Turkologie) an der Freien Universität Berlin.“

Geboren wurde ich in Berlin und habe in Kreuzberg meine Jugend verbracht. Ein Teil meiner Familie ist durch die Arbeitsmigration nach Deutschland immigriert; während des Ersten Weltkrieges ist meine Familie bereits aus dem Kaukasus nach Ostanatolien gezogen.

Meine Motivation, der KlGa beizutreten, liegt in meinem Interesse an dem Thema Diskriminierungsprävention begründet. Ich möchte gern am religiösen sowie am interkulturellen Dialog mitwirken. Im Voraus wusste ich nicht genau, was auf mich zukommen wird, da ich zum ersten Mal an solch einem Projekt teilnahm.

In den Jugendlichen der Kreuzberger Oberschule sah ich mich selbst. Mir liegt viel daran, ihnen mitzugeben, was mir mitgegeben wurde: ihnen die Hand zu reichen, um mit Bedrohungen gegen unsere friedliche multi-ethnische, -kulturelle und -religiöse Gesellschaft zurechtzukommen. Auch will ich ihnen vermitteln, Stereotypen zu überwinden und die Vielfalt unserer Bevölkerung wertzuschätzen. Ich weiß zu gut, dass diese Jugendlichen derzeit einer verwirrenden Identitätssuche begegnen und in dieser Phase jemanden brauchen, der ihnen beiseite steht. Es gilt, sie zu hindern, falsche Pfade einzuschlagen.“



„Eine offene und wertschätzende Beschäftigung mit den Herausforderungen und Problemen, mit normativen Werten und den Potenzialen einer pluralistischen Demokratie sollte alle Beteiligten, aber vor allem die Jugendlichen und jungen Erwachsenen dabei unterstützen, über ihren Platz in der deutschen Migrationsgesellschaft nachzudenken und sich mit den Denk- und Deutungsmustern der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit, zu denen auch ein guter Teil der islamistischen Deutungsmuster zu zählen ist, kritisch auseinanderzusetzen.“



IMPRESSUM

Impressum

Herausgeber Aycan Demirel, Mirko Niehoff im Auftrag der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIgA e.V.)

Oranienstraße 34 | 10999 Berlin | Tel: 030/8303 09130 | mail@kiga-berlin.org | www.kiga-berlin.org

Redaktion Anne Goldenbogen **Lektorat** Nikolaus Stenitzer **Gestaltung** Romy Steinberger, Judith Metze **ViSdP** Aycan Demirel

Bilder Jirko Piberger, Sandra Rokahr **Druck** Hinkelstein Druck

KIgA e.V., Oktober 2013

Gefördert durch:



aufgrund eines Beschlusses
des Deutschen Bundestages

Gefördert im Rahmen des Bundesprogramms
„Initiative Demokratie Stärken“.



ISBN 978-3-00-044174-5