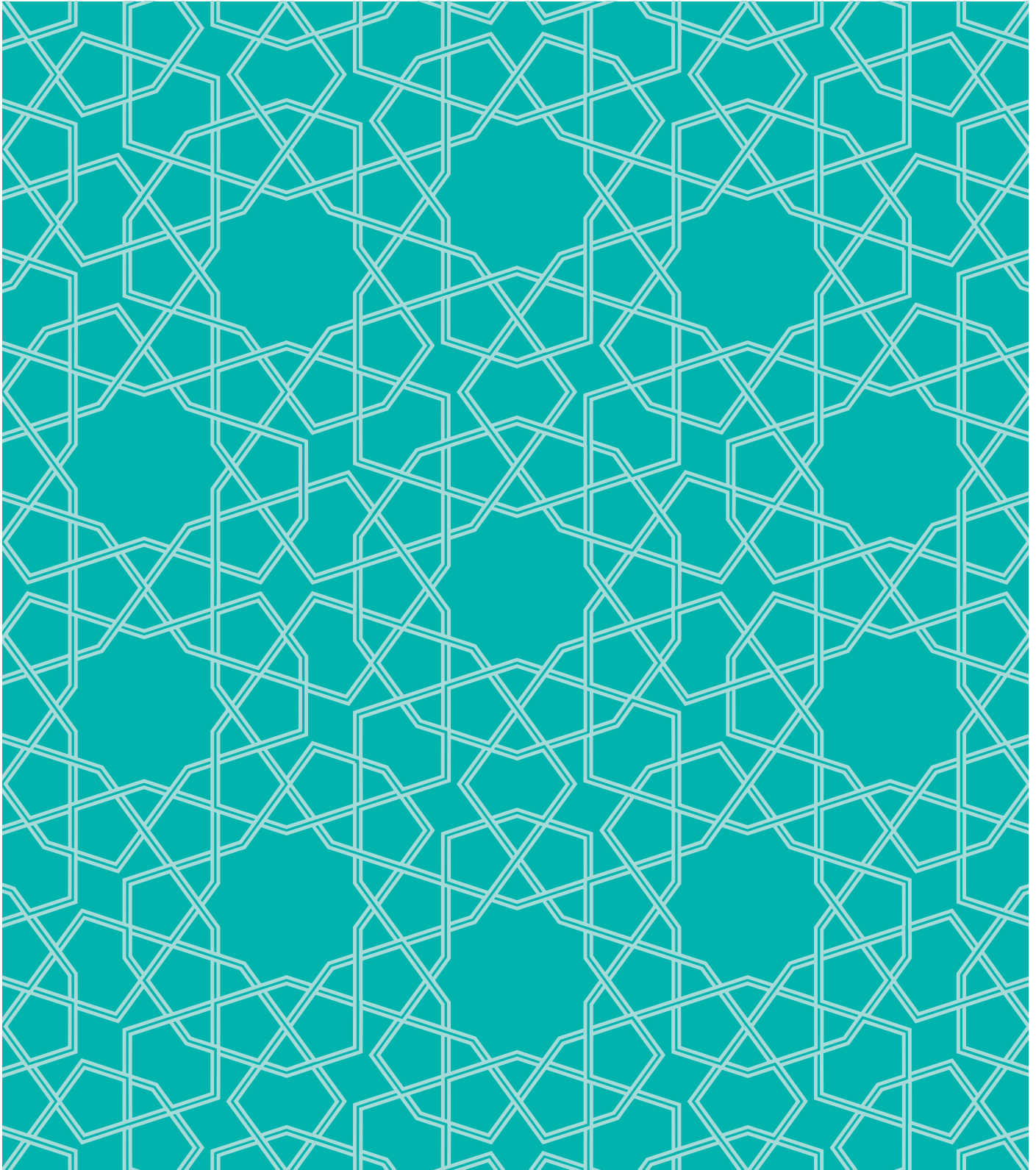


Schule ohne Rassismus

Schule mit Courage



ISLAM & SCHULE

ISLAM & SCHULE

Das Handbuch

Lernziel: Gleichwertigkeit

Der Islam

Die Muslime

Debatten rund um den Islam

Muslimische Lebenswelten

Islam in der Schule

Qualifizierung

Autorinnen und Autoren

Impressum

Herausgeber

Bundeskoordination

Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage

Ahornstr. 5

10787 Berlin

Tel.: 030/21 45 86 0

Fax: 030/21 45 86 20

E-Mail: schule@aktioncourage.org

Internet: schule-ohne-rassismus.org

Facebook: facebook.com/SchuleohneRassismus

© 2015, 2. aktualisierte Auflage, Aktion Courage e.V.

Konzept

Sanem Kleff mit Dr. Matthias Schwerendt und Eberhard Seidel

AutorInnen

Deniz Başpınar, Daniel Bax, Hermann-Josef Fohsel, Britta Geithe, Jeannette Goddar, Dr. Elke Gryglewski, Dr. Sead Husic, Dr. Michael Kiefer, Beate Klammt, Sanem Kleff, Felicitas Klingler, Evelin Lubig-Fohsel, Mark Medebach, Yassin Musharbash, Dr. Matthias Schwerendt, Eberhard Seidel, Wolf Wiedmann-Schmidt, Stefan Wilke und Jugendliche der ‚Q-rage‘

Textredaktion

Jeannette Goddar, Eberhard Seidel

Bildredaktion

Britta Geithe, Canset İçpınar, Yunus Kleff

Gestaltung und Satz

Yunus Kleff, Alasdair MacKenzie

Bildbearbeitung und Korrektur

Claudia Benders, Martin Schneider

V.i.S.d.P.

Eberhard Seidel

Geschäftsführer Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage

Nachdruck nur mit Genehmigung von SOR-SMC.

Kopien für Unterrichtszwecke dürfen erstellt werden.

ISBN-Nummer 978-3-933247-61-2

EDITORIAL

Der Islam ist die zweitgrößte Religion in Deutschland. Hunderttausende Kinder und Jugendliche werden in ihrem Alltagsleben, ihren Werten und ihren Identitäten durch ihn beeinflusst. Gleichzeitig verunsichert der Islam. Mehr als die Hälfte der Bürgerinnen und Bürger fürchten Überfremdung und gewaltbereiten Extremismus und würden die Religionsfreiheit von MuslimInnen gerne einschränken.

Seit über zehn Jahren moderiert die Bundeskoordination von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* deshalb die Auseinandersetzung über den Islam und die Muslime sowie über Muslimfeindlichkeit, Islamismus und Dschihadismus an Schulen in ganz Deutschland.

Aber welches Wissen über die genannten Themenfelder benötigen LehrerInnen und PädagogInnen im schulischen Alltag? Das Handbuch ‚Islam & Schule‘ möchte dazu motivieren, diese komplexen Themen aufzugreifen. Es bietet Hintergrundinformationen und Anregungen für die pädagogische Auseinandersetzung und folgt einem religionsübergreifenden, an den universellen Menschenrechten orientierten Ansatz.

In dem Modellprojekt ‚Islam & Ich‘ entwickelte und erprobte Beispiele, wie man die Themen Islam, Islamismus und Muslimfeindlichkeit mit kunstpädagogischen Methoden wie Theater, Musik und Illustration verbinden kann, werden dargestellt. Zahlreiche Materialien und Praxisbeispiele von unseren Kooperationspartnern ergänzen die Vorschläge für die Arbeit an den Schulen.

Die klare Struktur des Handbuchs bietet schnelle Orientierung in einer vielschichtigen und mitunter komplizierten Materie. Und: Es ist ein Mitmach-Ordner, der es ermöglicht, aktuelle, ergänzende und zusätzliche Materialien unter den entsprechenden Stichworten abzuheften.

Die Erstellung dieses Handbuchs wurde im Rahmen des Programms ‚Initiative Demokratie Stärken‘ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert. Für die Inhalte ist die Bundeskoordination von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* verantwortlich.



Sanem Kleff
Leiterin



Eberhard Seidel
Geschäftsführer

INHALT

1 Lernziel: Gleichwertigkeit

Einleitung: Das Handbuch Islam & Schule 9

Prävention von Islamismus und Muslimfeindlichkeit 14

2 Der Islam

Die Entstehung des Islam 26
Die Offenbarungsreligionen 29
Material 30

Nach Mohammed: Eine Religion spaltet sich 31
Die Quellen des Islam 34
Die fünf Säulen des Islam 36
Judentum, Christentum und Islam 39
Religionen weltweit 41

Die Umma – das Gesellschaftsideal 42
Sklaverei im Islam 45
Praxisbeispiel 47
Material 48

3 Die Muslime

Muslime weltweit 52
Länder mit vielen Muslimen 53
Muslime in Europa 54
Wo Europas Muslime leben 55

Muslime in Deutschland 56
Organisationen der Muslime in Deutschland 59
Ausgewählte islamistische Organisationen 62

Grundlagen der Anerkennung 64
Material 67

4 Debatten rund um den Islam

Muslimfeindlichkeit	Kurze Geschichte der Muslimfeindlichkeit	70
	Zuwanderung ja, Muslime nein	73
	Aufruf zum bewaffneten Widerstand	74
	Über Muslimfeindlichkeit und Antisemitismus	75
	Material	78
	Für den Unterricht: Streit ums Minarett	79
	Material	82
	Für den Unterricht: Moscheestreit in Köln	83
	Pädagogischer Ansatz: Moscheebauten	84
	Material	87
Islamismus	Zwischen Islam und Islamismus	88
	Der große und der kleine Dschihad	91
	Von Deutschland in den Dschihad	92
	Material	94
Antisemitismus	Islamisierter Antisemitismus	95
	Al-Quds-Demonstrationen	99
	Praxisbeispiel	100
	Material	101
	Pädagogischer Ansatz: Gedenkstättenarbeit	103

5 Muslimische Lebenswelten

Muslimische Jugendkulturen	Stylischer Islam	108
	Praxisbeispiele	111
	Material	113
Gender und Islam	Die Integrationsdebatte wird sexualisiert	114
	Leben in patriarchalen Inselgesellschaften	116
	Sex und Emanzipation – Welche Religion steht wo?	120
	Material	123
	Der Sex und die Familie	124
	Binationale Familien in Deutschland	126
	Heirat unter Zwang	127
	„Männern passiert so schnell nichts“	128
	Mord – im Namen der Ehre?	129
	Der Mythos vom türkischen Macho	130
	Homosexualität und Muslime	132
	„Kulturelle Sensibilität braucht Vorbilder“	134
	Praxisbeispiel	135
Alltagsprobleme und ihre Lösungen	Religiöse Praxis und ihre Regelungen	136
	Material	141

Islam im Klassenzimmer	Herausforderungen im Schulalltag	144
	Fatwa zu Klassenfahrten	150
	Islamischer Kreationismus	150
	Material	151
Aus der Praxis für die Praxis	Das Modellprojekt ‚Islam & Ich‘	152
	Der biografische Ansatz	154
	Praxisbeispiel	156
	Material	157
	Methode: Bildnerische Darstellung	158
	Das Bilderverbot im Islam	160
	Material	161
	Graffiti – Joker der Kunstpädagogik?	162
	Projekterfahrung	163
	Für den Unterricht: Graffiti-Workshops	164
	Projekterfahrungen	166
	Material	169
	Methode: Darstellendes Spiel	170
	Projekterfahrungen	172
	Material	181
	Methode: Kreatives Schreiben	182
	Für den Unterricht: Texten für das Theater	183
	Projekterfahrung	184
	Material	185
	Methode: Musik	186
	Soundtrack für Allah	188
	Rap im Unterricht	190
	Projekterfahrung	192
	Für den Unterricht? ‚Köln Kalk Ehrenmord‘	194
	Projekterfahrung	196
	Material	198

7 Qualifizierung

Die Fortbildung im Netzwerk	202
Zielgruppe: Schülerinnen und Schüler	204
Qualifizierungsformate	205
Praxisbeispiel	208
Material	209
Zielgruppe: Lehrerinnen und Lehrer	210
Qualifizierungsformate	211
Material	214

8 Anhang

10 Fragen, 10 Antworten zum Projekt
Autorinnen und Autoren
Publikationen

Das Handbuch ,Islam & Schule‘

Im Schulalltag ist die Frage „Gehört der Islam zu Deutschland?“ längst beantwortet. LehrerInnen und PädagogInnen denken bei den Stichworten Islam und Muslime nicht zunächst an Afghanistan oder Terrorismus, sondern an Sportunterricht, Klassenfahrten oder Elternabende. Mehr als abstrakte Debatten interessiert sie, ob ihre muslimischen Schülerinnen an der anstehenden Abschlussfahrt teilnehmen dürfen und ob muslimische Eltern im Ramadan zum Elternabend kommen werden. Dieses Buch möchte sie unterstützen, gute Lösungswege für die praktischen Probleme im Schulalltag zu entwickeln.

Das Handbuch ‚Islam & Schule‘ wendet sich an alle LehrerInnen und PädagogInnen, unabhängig von ihren Unterrichtsfächern und ihrem Vorwissen. Anders als klassische Lehrwerke orientiert es sich nicht an den curricularen Vorgaben dieses oder jenes Faches; auch ist es weder eine Zusammenstellung von Arbeitsbögen zum Einsatz im Unterricht noch ein Nachschlagewerk. Dieses Handbuch versucht etwas Neues: Diese drei Genres miteinander zu verbinden.

Dabei orientiert es sich an Fragen, Bedürfnissen und Kompetenzen von Lehrkräften im Umgang mit dem Themenfeld Islam, Islamismus und Muslimfeindlichkeit im Schulalltag. Die notwendigen Erfahrungen sammelte die Bundeskoordination von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* in den zurückliegenden zwölf Jahren bei ihrer vielfältigen Projektarbeit in und mit den Schulen des Netzwerks, bei der Durchführung von Dutzenden Qualifizierungsmaßnahmen und schließlich bei der Umsetzung des bundesweiten Modellprojekts ‚Islam & Ich‘.

Gleichbehandlung des Islam?

Zum Straßenbild bundesdeutscher Städte gehören Musliminnen und Muslime heute selbstverständlich. Das könnte den Anschein erwecken, sie seien auch in Religionsfragen gleichberechtigte Bürger. Das ist nicht der Fall. In vielen Bereichen ist der Islam den christlichen Kirchen nicht gleichgestellt. Das Handbuch informiert über historische, organisatorische und rechtliche Hintergründe.

Nicht nur zur rechtlichen Gleichstellung ist es noch ein langer Weg. Auch Ressentiments gegenüber dem Islam und den MuslimInnen sind weit verbreitet.



Weit mehr als jeder zweite Deutsche würde die Religionsfreiheit der Muslime gern erheblich einschränken; mehr als jeder Dritte hielte es für besser, wenn es in der Bundesrepublik gar keinen Islam gäbe. Das ist bitter. Eine Gesellschaft, die sich den Menschenrechten, dem Grundgesetz und der Aufklärung verpflichtet fühlt, muss sicherstellen, dass Minderheiten, auch religiöse, nicht diskriminiert werden.

Radikalen die Stirn bieten

Die antiislamische Grundstimmung in Deutschland ist nicht viel älter als zehn Jahre. Genährt wird sie von Islamhassern, die bisweilen auch vor Gewalt gegenüber Menschen und muslimischen Einrichtungen nicht zurückschrecken. Mit der variantenreich vorgebrachten These, der Islam sei eine Religion der Gewalt und des Hasses haben sie das Klima im Land vergiftet. Viele nehmen die religiöse Minderheit inzwischen nur noch als potentielle Gefahr wahr.

Der innere Friede der Gesellschaft wird aber nicht nur von den Muslimhassern gefährdet, sondern auch von islamistischen Gruppen. Gruppen, die sich auf den Islam beziehen, um ihre Ideologien der Ungleichwertigkeit und die Anwendung von Gewalt zu legitimieren. Die radikalste Variante des Islamismus – der Dschihadismus, also Terrorismus – ist brandgefährlich. Auch wenn er nur bei sehr, sehr wenigen MuslimInnen auf Zustimmung oder gar Unterstützung stößt, darf die

Gefahr des gewaltbereiten Islamismus nicht unterschätzt werden.

Dieses Handbuch beschäftigt sich mit der Frage, wie beiden menschenverachtenden Ideologien – Islamismus und Muslimfeindlichkeit – in der Schule wirksam entgegengetreten werden kann. Denn beide ideologischen Lager versuchen Kinder und vor allem Jugendliche für ihre politischen Ziele zu rekrutieren.

Die Erkenntnisse der Sicherheitsbehörden und der Radikalisierungsforschung decken sich mit den Erfahrungen vieler PädagogInnen: Radikalisierung findet nicht schlagartig statt; sie ist ein schleichender Prozess, und die entscheidenden Weichenstellungen werden in Kindheits- und frühen Jugendjahren vorgenommen. Schulen, die den Anspruch haben, sich gegen jede Form von Diskriminierung zu wehren, sind hier in der Verantwortung.

Empirische Forschungsergebnisse belegen auch: Bezüglich potentieller Radikalisierungstendenzen unterscheiden sich Jugendliche mit türkischem oder arabischem Migrationshintergrund nicht grundsätzlich von jenen mit deutschem Hintergrund. Dieser Befund kann nicht beruhigen. Aber er kann daran erinnern: Eine Trennung zwischen „euren“ und „unseren“ Bösen fällt weit hinter den Stand einer entwickelten Einwanderungsgesellschaft zurück.

Bezugspunkt Menschenrechte

Bei der nachfolgenden Auseinandersetzung mit Islam, Islamismus und Islamfeindlichkeit – die in diesem Buch korrekter als Muslimfeindlichkeit bezeichnet wird – geht es weder um theologische Fragen noch um einen interreligiösen Dialog.

Der Islam steht nur deshalb im Fokus, weil er als Religion von Eingewanderten in Deutschland erst seit relativ kurzer Zeit eine größere Rolle spielt. Viele Problemlagen, die sich mit seiner Präsenz an den Schulen ergeben, sind noch ungeklärt. Der Diskussionsbedarf ist immens.

Viele Debatten und Konflikte, die sich vordergründig um den Islam drehen, haben ihre Ursprünge nicht in der Religion, sondern in Traditionen der Herkunftsgesellschaften der Migranten, in sozialen Lebenslagen

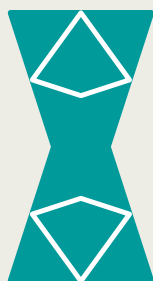
oder schlicht in politischen Ideologien. Das Handbuch will zu einer realistischen Einschätzung pseudo-religiöser Haltungen beitragen und damit eine differenzierte Analyse von Problemen unterstützen.

Traditionen, Religion und kulturelle Werte der Eingewanderten passen nicht immer nahtlos mit denen der Aufnahmegesellschaft zusammen. Die daraus resultierenden Spannungen und Konflikte müssen in intensiven und moderierten Debatten ausgehandelt werden. Auseinandersetzungen über Differenzen wie über den Stellenwert von Religionen sind aber auch in demokratischen Gesellschaften nicht voraussetzungslos. Sie müssen sich an tragfähigen, für alle verbindlichen Normen wie den universellen Menschenrechten orientieren.

Die ‚Allgemeine Erklärung der Menschenrechte‘ der *Vereinten Nationen* beginnt mit dem Satz: „Alle Menschen sind frei an Würde und Rechten gleich geboren.“ Menschenrechte sind grundlegende Rechte, die universell gelten, eine emanzipatorische Zielrichtung haben und von Politik, Verwaltung und Gerichten umzusetzen sind. Um von Menschenrechten geschützt zu werden, bedarf es weder Vorleistungen noch der Erfüllung bestimmter Bedingungen. Die sich aus ihnen ergebenden Ansprüche auf Inklusion und Nichtdiskriminierung basieren allein auf der unteilbaren Würde des Menschen. Jeder Versuch einer Vereinnahmung durch die Herleitung der Menschenrechte aus einem christlichen Menschenbild, einem Kanon sogenannter westlicher Werte oder der islamischen Scharia führt zwangsläufig zu einer Diskriminierung Andersdenkender.

Säkularer Rechtsstaat und Religion

LehrerInnen und PädagogInnen bewegen sich in Debatten über Religion und Glaubenspraktiken auf schwierigem Terrain – der säkulare Rechtsstaat hat in religiösen Fragen grundsätzlich keine theologische Kompetenz. Dennoch muss er sich mit Fragen der Religion beschäftigen, wenn es um den Schutz des Rechtsguts der religiösen Selbstbestimmung geht. Schutzwürdig sind dabei die positive wie die negative Religionsfreiheit. So haben Menschen einerseits das Recht, sich einer Religion anzuschließen oder eine Religionsgemeinschaft zu gründen wie auch an kulturellen Handlungen, Feierlichkeiten oder sonstigen



1 Lernziel: Gleichwertigkeit

Alle Menschen sind gleichwertig. Menschenrechte sind unteilbar. Das Grundgesetz gilt für alle. Was Konsens sein sollte, ist es nicht. Nicht in der Gesellschaft, aber auch nicht immer in der Schule. Institutionell wie kulturell finden sich auch in dem System, das alle Kinder und Jugendlichen durchlaufen, Ideologien der Ungleichwertigkeit. Das sind alle Ideologien, die davon ausgehen, dass manche Menschen mehr wert sind als andere: wegen ihrer Religion, Hautfarbe, Geschlecht, sexuellen Orientierung, sozialem Status oder anderem.

Das Thema Islam ist gleich doppelt mit Ideologien der Ungleichwertigkeit verknüpft: Muslimfeinde sprechen Muslimen in Deutschland elementare Grundrechte ab. Und Islamisten versuchen, ihre Vorstellung einer islamischen Welt durchzusetzen und sprechen in ihren Augen Ungläubigen ab, ebenbürtig zu sein.

Versatzstücke beider Weltansichten, die in ihrer extremen Form auch vor Gewalt nicht zurückschrecken, bringen Jugendliche nicht nur aus ihren Elternhäusern mit. Vertreter muslimfeindlicher wie islamistischer Gruppen sind auch an Schulen aktiv. SchülerInnen müssen mit dem rationalen wie dem emotionalen Rüstzeug ausgestattet werden, ihre demokratiefeindlichen Argumente mit Verweis auf die Menschenrechte und das Grundgesetz zurückzuweisen.

Prävention ist unerlässlich. Im ersten Kapitel wird der Präventionsansatz der Bundeskoordination von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* dargestellt. Dieser geht davon aus, dass alle Ideologien der Ungleichwertigkeit gleichzeitig in den Blick genommen werden müssen. Was dies für die Bekämpfung von Islamismus und Muslimfeindlichkeit bedeutet, wird im Folgenden erläutert. ■

Prävention von Islamismus und Muslimfeindlichkeit

Vorbeugende Maßnahmen gegen Ideologien der Ungleichwertigkeit von Menschen werden an Schulen selten und wenn doch, dann nur unsystematisch umgesetzt. Meist konzentrieren sie sich auf bereits erprobte Formate und Methoden zu den Themenfeldern Rechtsextremismus, Antisemitismus und neuerdings auch Homophobie.

Sowohl in dem Bereich der islamistisch-politischen Radikalisierung von Jugendlichen wie auch angesichts der wachsenden Muslimfeindlichkeit fehlt es bislang an ausgearbeiteten Präventionskonzepten. Das ist verwunderlich, denn die Gefahr islamistischer Ideologisierung an Schulen besteht nicht erst seit den jüngsten Debatten über Salafisten und Dschihadisten. Mehr oder weniger gewaltbereite islamistische Gruppen umwerben Kinder und Jugendliche seit langem. Sie wenden sich an Jugendliche mit und ohne muslimische Sozialisation. Eine besonders interessante Zielgruppe für diese Gruppen sind zum Islam konvertierte Jugendliche.

Bei der Auseinandersetzung mit Islamismus an Schulen geht es nicht darum, sich mit Mitgliedern militanter Gruppen auseinanderzusetzen, die mit Bomben und Kalaschnikows in Afghanistan, Pakistan, Syrien, Irak oder auch in europäischen Städten kämpfen. Das überschreitet die Grenzen pädagogischer Instrumente und der schulischen Einflussmöglichkeiten deutlich. Hier sind Sicherheitsbehörden sowie Aussteigerprogramme gefragt.

Die Grundannahmen zur Prävention gelten auch für das neu ins Blickfeld der Gesellschaft und der Pädagogik getretene Phänomen der Muslimfeindlichkeit. Sowohl die Ergebnisse der Langzeituntersuchung ‚Deutsche Zustände‘ des *Instituts für Konflikt- und Gewaltforschung* an der *Universität Bielefeld* als auch Übergriffe bis hin zu Morden an Muslimen sowie Schändungen von Moscheen zeigen, dass diese Form der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit in den zurückliegenden Jahren besorgniserregend zugenommen hat.

Ziel von schulischer Prävention kann und muss sein, SchülerInnen mit dem notwendigen rationalen und emotionalen Rüstzeug auszustatten, damit sie Ideologien islamistischer wie muslimfeindlicher Gruppen erkennen und zurückweisen können.

Ideologien der Ungleichwertigkeit sind alle Ideologien, die eine Hierarchisierung der Menschen nach ihren angeborenen oder angenommenen Eigenschaften begründen und eine Werteordnung legitimieren wollen, in der manche Menschen mehr und andere weniger wert sind.

Ideologien der Ungleichwertigkeit

Sowohl der Handlungsansatz des Netzwerks *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* wie auch der im folgenden dargestellte Präventionsansatz nimmt alle Ideologien der Ungleichwertigkeit gleichzeitig in den Blick. Ihnen allen liegen bei allen Unterschieden im Detail nahezu identische Wirkungsmechanismen und Entfaltungsvoraussetzungen zugrunde. Diesen gilt es durch Prävention entgegenzuwirken.

Die Ausgangsthese dieses Handbuchs lautet: Die Institution Schule bildet ein System, in dem die dominierenden Dynamiken und Mechanismen entweder einen inkludierenden oder einen exkludierenden Charakter haben. Zugespitzt formuliert: Der „Leitkultur“ einer Schule liegt – bewusst oder unbewusst – entweder die Annahme zugrunde, dass alle Menschen gleichwertig sind, oder aber sie akzeptiert oder fördert gar die These der Ungleichwertigkeit von Menschen. Dabei ist irrelevant, welche Kriterien diese Ungleichwertigkeit begründen und legitimieren sollen: soziale Herkunft, sexuelle Orientierung, Geschlecht, oder körperliche Merkmale wie Hautfarbe oder Religion.

Werden Konzepte und Maßnahmen nur gegen spezifische Formen menschenfeindlicher Ideologien und losgelöst von anderen Formen entwickelt und umgesetzt, können Präventionsziele schwer erreicht werden. An Schulen führt dies häufig dazu, dass unterschiedliche Lehrkräfte für Rechtsextremismus, Sexismus, Antisemitismus oder Islamismus zuständig sind. Mitunter wissen diese auch wenig von der Arbeit der KollegInnen. Dies führt zu einer ineffektiven Aufspaltung der Antidiskriminierungsarbeit und verschleudert die ohnehin knappen Zeit- und Personalressourcen.

Das gilt auch, wenn Islam, Islamismus und Muslimfeindlichkeit getrennt thematisiert werden. Auch in diesem Handbuch werden die drei Themen in den Kapiteln 2, 3 und 4 zunächst getrennt definiert und



© Metin Yilmaz

Wer einen Zugang zu Jugendlichen bekommen will, muss ihre Sprache und ihre Medien verstehen

voneinander abgegrenzt. In den Kapiteln 5, 6 und 7 werden sie allerdings wegen ihrer engen Verknüpfung zu einem komplexen Themenfeld zusammengefügt und gemeinsam behandelt. Auch wenn für jede Erscheinungsform – entsprechend ihren Inhalten und Zielgruppen – spezifische Zugänge notwendig sind, können weder Präventionsstrategien noch Maßnahmenbündel zielführend sein, wenn sie sich lediglich mit einer Problemlage befassen und die anderen außen vor lassen. Ein systemischer Ansatz muss Interventionsmaßnahmen zusammendenken.

Wie Prävention gelingen kann

Erfolgreiche Maßnahmen entwickeln zum einen Aktivitäten, die darauf zielen, der Entstehung unerwünschter Entwicklungen in der Zielgruppe vorzubeugen. Zum anderen stärken sie solche Maßnahmen, die erwünschte Haltungen und Einstellungen befördern können.

Bei der Umsetzung sind Feingefühl, Wissen, kommunikative Kompetenz und Empathie gefragt. Und: Klare Vorstellungen über die Ziele, aber auch über die Grenzen präventiver Maßnahmen. Präventionsansätze bergen grundsätzlich Konfliktpotential in sich. Das beginnt mit einer möglichen negativen Markierung und Stigmatisierung einer Zielgruppe. Eine Logik des Verdachts gegen potentielle „Problemträger“ wirkt in der Regel kontraproduktiv.

Hinzu kommt, dass die Schule in der gängigen Organisationsform eine Reihe struktureller Defizite aufweist, die eine fundierte Menschenrechtserziehung erschweren. Steigender Konkurrenz- und Prüfungsdruck drängt den Stellenwert von politischer Bildung immer weiter in den Hintergrund. Die personellen und zeitlichen Ressourcen für soziales Lernen wurden in den zurückliegenden Jahren eher reduziert als ausgebaut. In der Folge fehlen im Schulalltag oft die nötigen Zeitfenster für einen intensiven und kontroversen Austausch von Meinungen, Haltungen und Wertvorstellungen. So kann sich eine für einen emotionalen Zugang zu SchülerInnen unerlässliche vertrauensvolle Atmosphäre kaum entwickeln.

PädagogInnen als Teil des Problems

Die Distanz wird weiter verstärkt, wenn Pädagoginnen wenig über den Alltag und die außerschulischen Einflüsse auf das Denken ihrer SchülerInnen wissen. Dieses Defizit ist auch darauf zurückzuführen, dass ihnen wegen ihrer fehlenden Sprach- und Medienkompetenz der Zugang zu den von Kindern und Jugendlichen genutzten Informationsquellen fehlt. Dies führt auch bei ihnen immer wieder zu Frustrationen und Verunsicherungen bezüglich ihrer eigenen Haltungen und Wertmaßstäbe. Die Etablierung eines präventiven Konzepts erfordert Kompetenz, Handlungssicherheit und Souveränität der pädagogisch Handelnden.

PädagogInnen können sogar kontraproduktiv wirken, wenn sie zum Beispiel Islamismus als kulturspezifische Tradition missdeuten oder als authentischen Ausdruck von Religion kommentarlos hinnehmen, anstatt ihn als politische Option zu erkennen. Oder wenn sich Teilaspekte islamistischer Ideologie mit ihrer eigenen kapitalismuskritischen, antiamerikanischen, antiisraelischen oder ökologischen Grundhaltung paaren und sie diesbezüglichen Argumenten deswegen nichts entgegenzusetzen haben.

Schaut man auf die Mehrheitsgesellschaft, ergibt sich ein weiteres Problem: Aktuelle Erhebungen aus der Vorurteilsforschung zeigen, dass Muslimfeindlichkeit fest in der Gesellschaft und besonders im akademischen Milieu verankert ist. Deshalb verwundert es nicht, wenn auch manche PädagogInnen problematische Sichtweisen gegenüber Muslimen und dem Islam vertreten.

Kapitel 7 widmet sich deswegen intensiv der Frage, wie PädagogInnen mit den Herausforderungen nicht alleine gelassen werden, sondern ihnen die bestmögliche Qualifizierung zukommen kann.

Multidimensionaler Ansatz

Der Präventionsgedanke geht davon aus, dass die meisten Faktoren, die das Verhalten von Heranwachsenden bestimmen, verändert werden können; das gilt zum Beispiel für soziale Kompetenzen wie auch für die Fähigkeit, Probleme zu lösen.

Ohne ein Mindestmaß an Wissen über den Islam kann Prävention von Islamismus und Muslimfeindlichkeit nicht gelingen; auch, weil es nur dann möglich ist, zwischen Islam und Islamismus klar zu unterscheiden. Dafür müssen die LehrerInnen nicht zu IslamexpertInnen werden, einige Grundzüge und -begriffe sollten ihnen aber bekannt sein. Und: Wissen allein reicht nicht. Die reflektierte Auseinandersetzung mit Weltbildern, Werten und religiös geprägten Rechtsvorstellungen muss immer aus menschenrechtlicher Perspektive erfolgen.

Den Ausgangspunkt für zielgerichtete Diskussionen bildet die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen. Dazu gehört, all ihre Fragen zu Religion, Kultur, Tradition und den Herausforderungen des Erwachsenwerdens



Gebt den Jugendlichen eine Stimme!

ebenso einzubeziehen wie vermeintliche Erwachsenenthemen wie politische Entwicklungen und soziale Problemlagen. Auch das psychologisch-emotionale Bedürfnis von Jugendlichen nach Radikalität speist sich häufig aus existenziellen Kompensationsbedürfnissen; diese gilt es zu erkennen und ernstzunehmen. Zudem sollten Maßnahmen zielgruppenspezifische Bedürfnisse berücksichtigen, die sich aus Alter, Entwicklungsstand oder Geschlecht ergeben. Erfolgreiche Präventionsarbeit muss letztlich mit Kopf und Herz an Wertvorstellungen, Ideologien und den mit ihnen verbundenen Konflikten ansetzen.

Bei der Entwicklung geeigneter Strategien gegen Islamismus und Muslimfeindlichkeit muss das Rad nicht neu erfunden werden. Erfahrungen in erfolgreicher Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen liegen längst vor. Sie sind der Ausgangspunkt für die Entwicklung eines multidimensionalen Präventionsansatzes, der nicht nur bewährte Ansätze übernimmt. Er sieht diese zudem als Facetten eines ganzheitlichen schulischen Konzepts, die sich mosaikartig zu einem erfolgreichen Präventionskonzept fügen lassen. Wichtige Facetten sind: Gewaltprävention, Förderung von Kommunikationskompetenz und Partizipationsmöglichkeiten, interkulturelle Pädagogik und Demokratieerziehung. Im folgenden wird deutlich, welche Rolle diese in den Präventionsmaßnahmen in den Bereichen Islamismus und Muslimfeindlichkeit spielen und wie bei den notwendigen spezifischen Ausfor-



© Metin Yilmaz

Ein Netzwerk, ein Präventionsansatz: gegen alle Formen der Ungleichwertigkeit gleichermaßen

mungen und Weiterentwicklungen der Instrumente Synergieeffekte genutzt werden.

Der Begriff Gewalt ist nicht eindeutig definiert. Was SchülerInnen als Schuberei oder freundschaftlichen Klaps sehen, mag für Eltern oder Lehrkräfte gewalttätiges Verhalten darstellen. Auch zwischen Mädchen und Jungen, Frauen und Männern und sozialen Milieus variiert das Verständnis von Gewalt. Entscheidend ist, was Opfer als Gewalt definieren.

Gewaltprävention

Für den Täter erfüllt Gewalt immer eine kompensatorische Funktion. Sie verspricht ihm die Befriedigung eines Bedürfnisses, dem er scheinbar oder tatsächlich nicht anders gerecht werden kann. Ein Weg, Gewalt entgegenzuwirken, ist demnach, das Ausmaß der unbefriedigten Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen zu minimieren. An dieser Stelle setzen viele Konzepte zur Gewaltprävention an.

Der Leidensdruck, den ein mangelndes Selbstwertgefühl auslöst, wirkt gewaltfördernd. Viele Maßnahmen zielen deshalb auf die Stärkung des Selbstwertgefühls der Kinder und Jugendlichen. Positive Selbstwirksamkeitserfahrungen machen Erfolgserlebnisse möglich. Auch wenn manche diesen Ansatz diffamierend in die Schublade „Kuschelpädagogik“ stecken, führen sie zu erwünschten psychosozialen Lerneffekten.

Soziale Anerkennung ist ein existenzielles Bedürfnis des Menschen. Diese ist nicht nur schwer zu erlangen; sie hängt auch stark von individuellen Voraussetzungen ab: Über je mehr körperliche, geistige, materielle und soziale Ressourcen jemand verfügt, desto mehr Anerkennung bekommt er. Wer nicht über solche Ressourcen verfügt, versucht das Anerkennungsdefizit möglicherweise gewaltsam zu beheben, um Einfluss, Macht und Kontrolle über andere zu gewinnen.

Islamistische Agitatoren setzen gezielt auf die Ängste und Unterlegenheitsgefühle potentieller Mitläufer. Muslimisch sozialisierte männliche Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind häufig die Verlierer des deutschen Bildungssystems. Hinzu kommen instabile Lebenslagen, Diskriminierungserfahrungen sowie Orientierungsprobleme in einer komplexen Welt. Auch Desorientierung und Demütigungserfahrungen fördern das Bedürfnis nach Kompensation durch das Erfahren von Überlegenheit und Anerkennung. Islamistische Jugendorganisationen locken hier mit geschlechts- und altersspezifischen Überlegenheitsangeboten, die eine als feindlich empfundene Welt in einfache Muster von „Freund“ und „Feind“ einteilt.

Im Rahmen der Gewaltprävention eignen sich hier Angebote, welche die Kompetenzen von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern gezielt fördern. In Rollenspielen können sie ihr Verhalten in Konfliktsituationen



© Meir Yilmaz

Demokratie lebt davon, dass Standpunkte zur Sprache gebracht werden

trainieren und lernen, besser mit ihrer Wut und ihren Unterlegenheitsgefühlen umzugehen und ihre Frustrationstoleranz zu erhöhen.

Erfolgreiche politische Bildungsarbeit erfordert Bereitschaft, Fähigkeit und Möglichkeiten zur Kommunikation und zum Dialog. Ein Ziel des Courage-Netzwerks ist, Schule so zu stärken, dass sie zu einem zentralen, geschützten Ort wird, an dem sich Kinder und Jugendliche – begleitet von kompetenten Erwachsenen – angstfrei mit allen Themen, die sie bewegen, auseinandersetzen können. Ziel eines nachhaltigen Präventionsansatzes muss immer die Stärkung kommunikativer Kompetenzen von schulischen MitarbeiterInnen wie SchülerInnen sein.

Kommunikationskompetenz

Prävention kann nur gelingen, wenn Plattformen zur Verständigung darüber geschaffen werden, welche Werte SchülerInnen teilen und welche menschenfeindlichen Einflüsse und Ideologien sie ablehnen. Dies kann in einem dialogischen Prozess geschehen. Demokratie lebt davon, dass Standpunkte zur Sprache gebracht werden, Individuen und Interessengruppen sich austauschen, in Debatten Gegensätze und Gemeinsamkeiten herausgearbeitet werden und sich aus unterschiedlichen Standpunkten gemeinsame Handlungsmöglichkeiten entwickeln. Dialog ist aber mehr als eine Methode. Er gehört zum Menschsein und ist

ein elementarer Teil von Prozessen der Ich-Bildung. Individuen bilden ihre Identitäten sowie gemeinsame Werte, Visionen und Haltungen im Dialog heraus. Kurz: Ohne Dialog können wir nicht zusammenleben.

Wichtig ist, den Stimmen der SchülerInnen Raum zu geben. Sind Plattformen in einem geschützten Rahmen dafür erst einmal installiert, ist damit zu rechnen, dass auch problematische Positionen zur Sprache kommen. Wenn das geschieht, ist allerdings pädagogisches Fingerspitzengefühl gefragt. Werden Positionen schnell und per se als islamistisch, patriarchal oder muslimfeindlich markiert und mit negativen Sanktionen bedacht, werden sie schnell wieder zurückgehalten und entziehen sich damit Reflexion und Modifikation. Wie aus einer demokratischen Perspektive mit problematischen Positionen umzugehen ist, ist eine Herausforderung für PädagogInnen.

In Kapitel 6 werden zahlreiche Methoden und Instrumente vorgestellt, die Kindern und Jugendlichen Formen der Kommunikation ermöglichen. Mit ihrer Hilfe können sie alternative Handlungsmodelle präsentieren, diskutieren, sich zueigen machen oder auch ablehnen. Die Bandbreite der Mittel, mit denen eine Brücke zwischen Themen der Islamismusprävention und der Kommunikationskompetenz von Jugendlichen geschlagen werden kann, ist groß: Sie reicht von Texten und Zeitungsartikeln über Fotos und Videos bis zu Theaterstücken, Rap-Songs und Plakatmotiven.



© Metin Yilmaz

Es gibt viele Formen, sich auszudrücken

Hinter all dem steht die Erkenntnis: Wer die Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen fördert, schafft auch ein Forum für die konstruktive Auseinandersetzung mit strittigen Themen.

Partizipation

Schule ist die einzige gesellschaftliche Institution, deren Besuch für Kinder und Jugendliche aller Schichten, Kulturen, Religionen und Milieus verpflichtend ist. Damit ist sie auch ein Ort, an dem Debatten über Werte, Traditionen und Ideologien stattfinden können und sollten.

Jugendliche haben – wenn man sie lässt – das Bedürfnis, zu Werten, individuellen Freiheiten und gesellschaftlicher Teilhabe ihre eigenen Standpunkte zu erarbeiten. Ein partizipativer Ansatz in der Auseinandersetzung mit strittigen Fragen um Islam, Islamismus und Muslimfeindlichkeit drängt sich geradezu auf. Konkret bedeutet das, Kinder und Jugendliche sowohl in Debatten wie auch an der Erstellung von Produkten zu beteiligen. Nur so werden ihre Standpunkte und Sichtweisen erkennbar.

Über eine konfliktorientierte Auseinandersetzung, die sich auf ihre Lebenswirklichkeit bezieht, werden Kinder und Jugendliche angehalten, sich zu äußern und Position zu beziehen. Eine Reflexion darüber hinterfragt nicht nur das Selbstverständnis der Teil-

nehmenden zu den aufgeführten Themenfeldern. Im besseren Fall entwickeln die Kinder und Jugendlichen unter Zuhilfenahme kunstpädagogischer Methoden alternative Handlungsmodelle. So können sie in der Auseinandersetzung um die Fragen, wie sie künftig zusammenleben wollen und welche Rechte sie für sich reklamieren, Selbstwirksamkeit erfahren.

Selbstwirksamkeit heißt im Verständnis des hier vertretenen Präventionsansatzes mehr als nur, dass SchülerInnen mitreden und punktuell eigene Perspektiven entwickeln können. Ein nachhaltiger Präventionsansatz schlägt sich auch institutionell nieder. Wenn Kinder und Jugendliche in schulinternen Gremien der Mitbestimmung anhand konkreter Konflikte lernen, ihre Rechte zu vertreten und die anderer zu respektieren, wenn an ihrer Schule ein offenes Debattenklima herrscht, dann wird diese positive Erfahrung sie auch in der Auseinandersetzung mit Ideologien der Ungleichwertigkeit stärken, demokratische Positionen zu vertreten.

Interkulturelle Pädagogik

Die Schule ist der zentrale Ort, an dem SchülerInnen Handlungsorientierungen für ein respektvolles Miteinander in einer religiös und weltanschaulich vielfältigen Gesellschaft erwerben können. Keine einfache Sache, denn es kommt sehr darauf an, ein Verständnis für die Hintergründe sozialer, politischer, religiöser



© Aris Papadopoulos

Auch PädagogInnen müssen in Sachen interkultureller Kompetenz dazulernen

und weltanschaulicher Bezugssysteme und Orientierungen des „Anderen“ zu entwickeln – eine wesentliche Voraussetzung für Offenheit und gegenseitigen Respekt wie für die Abwehr menschenverachtender Ideologien.

Geht es um die heterogene Einwanderungsgesellschaft – den „Fremden“ und den „Anderen“ – fällt schnell der Begriff der „interkulturellen Kompetenz“. Was darunter zu verstehen ist, divergiert je nach Standpunkt stark. Das erschwert einen sicheren und eindeutigen Umgang mit diesem Begriff.

Im Netzwerk *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* begreifen wir interkulturelle Kompetenz als Fähigkeit, eigene wie auch fremde Werte, Normen, Traditionen und Haltungen nicht als naturgegebene Wesensmerkmale einer Gruppe zu sehen, sondern ihre historischen Hintergründe zu erkennen und mitzubedenken. Wenn das gelingt, wird die eigene Position als eine von mehreren möglichen erkannt – und anderen nicht im Umkehrschluss ihre Legitimation abgesprochen.

Dies ist nicht als Plädoyer für Werterelativismus zu verstehen. Vielmehr sind in der interkulturellen Pädagogik handfeste Fähigkeiten zu entwickeln: Die Heterogenität von Haltungen muss ausgehalten werden, eigene Positionsbeschreibungen müssen begründet sein. Es gilt zu lernen, in unterschiedlichen Hand-

lungsmustern gemeinsame Absichten und die eigenen Haltungen als relativ zu erkennen – und dabei dennoch nicht alle bisherigen Wertmaßstäbe aus der Hand zu legen.

Regeln und Grenzen

In der Praxis wird interkulturelle Kompetenz häufig als kritiklose Toleranz gegenüber den „Fremden“ missverstanden. Daraus entsteht eine Haltung, die dem Motto „Anything Goes“ folgt und bei der sich PädagogInnen in eine passive Rolle zurückziehen. Eine derartige Fehlinterpretation mündet an Schulen häufig in gut gemeinten Projekten und Methoden, welche die anvisierten Ziele verfehlen.

Das ist – gerade in der Auseinandersetzung mit den Themen dieses Handbuchs – fatal. So kann eine Situation entstehen, in der ideologisch geschulten muslimischen Schülern oder vermeintlichen Experten aus ultraorthodoxen oder fundamentalistischen Gruppen eine Plattform geboten wird, um zu verkünden, wie der Islam „wirklich“ sei, ohne dass PädagogInnen intervenieren. So gerät der Dialog über den Pluralismus von Werten und Haltungen ins Ungleichgewicht: Auf der einen Seite stehen selbstbewusst vorgetragene kulturelle, politische oder religiöse Positionen, die mit dem Anspruch auf „Wahrheit“ verbunden sind, auf der anderen Seite fehlen Gegenargumente und Haltungen. Wenn SchülerInnen derartige Interpreta-



© Metin Yilmaz

Interkulturelle Pädagogik verlangt und fördert aktives Handeln von LehrerInnen

tionen unhinterfragt übernehmen, ist die Auseinandersetzung mit Islamismus gründlich gescheitert.

Ebenfalls sehr problematisch wird es, wenn SchülerInnen offen menschenverachtende Aussagen treffen. Herabwürdigung von Frauen, Beleidigung von Religionen oder bestimmter Volksgruppen, rassistische oder antisemitische Äußerungen, die in Diskussionen mitunter fallen, sind durch nichts zu legitimieren. Dies ist die Grundvoraussetzung – die dadurch ergänzt werden muss, die möglichen Motive dessen, der sie getätigt hat, zu verstehen. Nur dann kann der Aussage erfolgreich begegnet werden.

Dies ist eine Gratwanderung, die PädagogInnen überfordert, wenn sie damit alleine gelassen werden. Eine interkulturelle Pädagogik, die auf Multiperspektivität, Selbstreflexion, Rollendistanz und Empathie als grundlegende Regeln setzt, verlangt und fördert aktives Lehrerhandeln. Für erfolgreiche Präventionsmaßnahmen in der politischen Bildung ist das unverzichtbar.

Keine Frage: Faktenwissen nützt allen Beteiligten. Basiswissen über Religionen und ihre Einbindung in gesellschaftspolitische Zusammenhänge hilft beispielsweise, den weltweiten Bedeutungszuwachs religiös definierter Selbstverortungen und die sich daraus ableitenden Konflikte zu erkennen und friedlich zu lösen. Sich an einer Aufgabenstellung, die sich auf

ein gemeinsames Problem bezieht, abzuarbeiten und hier und dort auch zu reiben, ist für das Verständnis des „Anderen“ und den Abbau von Ängsten und Vorbehalten allerdings produktiver als Frontalunterricht über die Geschichte von Judentum, Christentum und Islam.

Demokratieerziehung bedeutet, Kinder und Jugendliche in jenen Werten und Haltungen zu stärken, die Minderheiten anerkennen und zur Stärkung von Partizipation und Menschenrechten und zum angemessenen Umgang mit religiöser beziehungsweise weltanschaulicher Pluralität führen. In der Schule beginnt sie bei der Wahrnehmung individueller Rechte – wie jenem auf selbstbestimmte Lebensführung, Meinungs- und Chancengleichheit sowie dem freien Zugang zu Bildung, die Freiheit der Berufswahl eingeschlossen.

Wichtige Gesprächspartner: Die Eltern

In dem Bemühen, Schule zu demokratisieren und das Lernziel Gleichwertigkeit zu verankern, ist der Kontakt zu einer weiteren Zielgruppe unverzichtbar: den Eltern. Die Kommunikation mit ihnen steckt allerdings häufig noch in den Kinderschuhen und Konflikte sind vorprogrammiert. Auf der einen Seite kommen LehrerInnen immer wieder einmal mit Auffassungen von Erziehung in Berührung, die zu Missverständnissen und Problemen führen. So kann es sein, dass



© Meirin Yilmaz

Kunst ist nur eins von vielen Mitteln, mit denen das Courage-Netzwerk SchülerInnen anspricht

Eltern ihre Tochter nicht gemeinsam mit Jungen am Schwimmunterricht teilnehmen lassen wollen. Oder sie fragen, warum das Sportfest ausgerechnet im Fastenmonat Ramadan stattfindet. Auch Schüler begründen ihr respektloses Verhalten gegenüber einer Lehrerin immer wieder einmal mit dem von den Eltern mitgegebenen Hinweis, als Muslime bräuchten sie nicht auf Ungläubige zu hören. Eine Lehrerin formulierte ihren Ärger über muslimische Familien in einer Fortbildungsveranstaltung einmal wie folgt: „Wo muslimische Eltern sich einbringen sollten, zum Beispiel bei der schulischen Unterstützung ihrer Kinder, halten sie sich zurück. Bei Erziehungsfragen hingegen, die unsere Grundwerte tangieren, spielt für sie der Islam dafür eine immer größere Rolle. Der Islam ist mit unserer demokratischen Grundordnung nicht vereinbar.“

Auf der anderen Seite klagen auch Eltern. So berichteten Mütter in einer Veranstaltung, eine Lehrerin habe einem Mädchen im Unterricht das Kopftuch heruntergerissen. Ein anderer Lehrer habe während des Ramadan den Islam gegenüber muslimischen SchülerInnen als menschenverachtende Religion bezeichnet – er zwingt Menschen, zu hungern. Auf die Frage, warum Eltern solche diskriminierenden Erfahrungen in der Schule nicht thematisieren, erklärte eine der Mütter: „Lehrkräfte nehmen unseren Einspruch nicht ernst. Sie spielen ihre Autorität und sprachliche Überlegenheit aus. Religiös begründete Erziehungsziele

werden als unvereinbar mit demokratischen Prinzipien angesehen. Dabei wissen die Lehrer nichts über den Islam. Mit meinem Kopftuch komme ich mir wie eine Feindin der Demokratie vor.“

Kooperationshindernisse abbauen

Diese Beispiele sind vielleicht nicht repräsentativ. Sie spiegeln aber eine weit verbreitete Grundstimmung wider – bei Eltern wie LehrerInnen. Eltern befürchten, ihre Kinder könnten im von ihnen so empfundenen „Wertechaos“ der westlichen Welt ohne religiöse Orientierungsmaßstäbe verloren gehen. Und Lehrkräfte meinen, demokratische Werte würden geschwächt oder gar verdrängt. Schule ist der Raum, in dem mit solchen Ängsten umgegangen werden muss. Dafür braucht es Kooperationsformen, die über die traditionellen Formen der Elternarbeit – Elternversammlung, Elternsprechtag, Gremienarbeit – hinausgehen.

Ein Verhältnis des Vertrauens und Respekts zwischen LehrerInnen und Eltern lässt sich nicht kurzfristig herstellen. Es entwickelt sich aufgrund vielfältiger Erfahrungen in unterschiedlichen Zusammenhängen und über längere Zeiträume. Nur ein Vertrauensverhältnis aber bietet eine Grundlage, sich wechselseitige Vorurteile bewusst zu machen, interkulturelle Missverständnisse zu klären, Konflikten vorzubeugen und für gegensätzliche Positionen konsensorientierte Lösungen zu finden.



© Metin Yilmaz

Außerschulische Experten bereichern kunstpädagogische Projekte

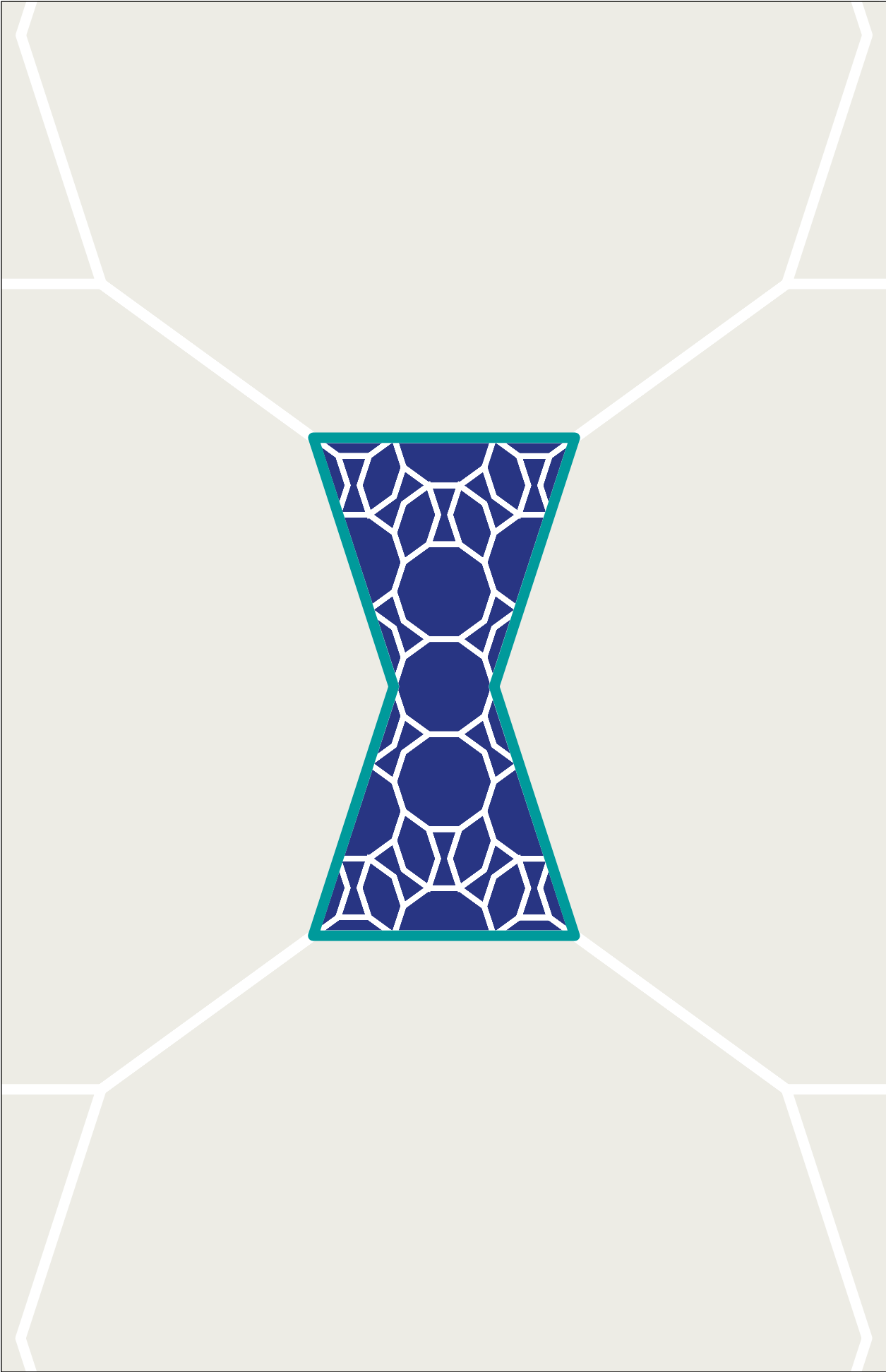
Niedrigschwellige Kooperationsangebote richten sich vor allem an Eltern, die selbst kaum Erfahrungen mit schulischer Bildung machen konnten, der deutschen Schule mit Misstrauen und Vorbehalten begegnen, unsicher sind und nicht wissen, wie sie ihre Kinder unterstützen können. Die Einrichtung von Elterncafés und klasseninternen Gesprächskreisen kann beitragen, Schwellenängste zu überwinden und Vertrauen zu entwickeln. Auch PädagogInnen können in informellen Gesprächssituationen und entspannter Atmosphäre aus ihrer Rolle als Autorität heraustreten und ihr Interesse am Leben der Familien sowie ihre Wertschätzung ausdrücken. In diesem Zusammenhang kann auch hilfreich sein, kontroverse Themen wie Sexualerziehung oder Gewalt in der Schule und Familie bei informellen Gelegenheiten anzusprechen, bevor sie auf Elternversammlungen diskutiert werden.

Eltern als Partner einbeziehen

Es gibt aber noch weitere Formen der Zusammenarbeit, die wichtig und konstruktiv sind: Die Beteiligung von Eltern an der Entwicklung von Schulprogrammen und Erziehungsvereinbarungen eröffnet ihnen Partizipationsmöglichkeiten. Hier können sie in transparenten Aushandlungsrunden innerschulische demokratische Entscheidungsprozesse erleben. Veranstaltungen, bei denen SchülerInnen ihren Eltern ihre Arbeitsergebnisse vorstellen, bieten die Chance,

die Fähigkeiten der Kinder ins Zentrum zu stellen. Eltern erhalten Einblick in schulisches Leben und Lernen und erfahren etwas über Stärken und Schwächen ihres Kindes, ohne sofort mit der Bewertungsmacht der Lehrkraft konfrontiert zu sein. LehrerInnen auf der anderen Seite bietet sich nach den Präsentationen einmal die Gelegenheit, in entspannter Atmosphäre mehr über die familiären Hintergründe ihrer SchülerInnen zu erfahren. Elternseminare bieten sowohl die Möglichkeit, Mütter und Väter, die das deutsche Schulsystem nicht kennen, über die Erwartungen an sie zu informieren als auch sie besser für die Lernbegleitung ihrer Kinder zu qualifizieren. Dass Eltern das Lernen ihres Kindes als ausschließliche Aufgabe der Schule ansehen, ist ein Problem, von dem LehrerInnen immer wieder berichten.

Ideale Partner in dem Bemühen, Eltern zu aktivieren, informieren und motivieren, sind Migrantenselbstorganisationen und der Zielgruppe nahestehende Beratungsstellen. Auch in Krisen- und Konfliktsituationen können diese mit ihrem Wissen über migrationsspezifische und soziokulturelle Hintergründe wichtige Hilfestellung leisten. So hat die Einbeziehung arabischer Migrantenselbstorganisationen in Berlin dazu geführt, dass eine häufig als eher unzugänglich geltende Zielgruppe durch die Ansprache in ihrer Muttersprache von Menschen mit ähnlichem Hintergrund motiviert wurde, sich dauerhaft auf die Kooperationsangebote von Schule einzulassen. ■



2 Der Islam

Der Islam ist die jüngste der drei großen monotheistischen Weltreligionen. Er gründet sich auf die göttlichen Offenbarungen des arabischen Kaufmanns Mohammed im 7. Jahrhundert; festgehalten in 114 Suren, die bis heute für alle MuslimInnen gelten. Von einem weltweit einheitlichen Islam lässt sich dennoch nicht sprechen. Es gibt Sunniten und Schiiten, Aleviten und Sufis; und radikale Strömungen, deren bekannteste der Wahhabismus ist.

Dieses Kapitel gewährt Einblick in das Leben Mohammeds, in die verschiedenen Strömungen des Islam und in seine Grundlagen. Welche sind die fünf Säulen des Islam? Von wem sind die religiösen Pflichten mit welcher Verbindlichkeit einzuhalten? Auch die in der öffentlichen Debatte meist vernachlässigte Nähe von Judentum, Christentum und Islam wird dargestellt.

Ein weiterer Teil widmet sich der Umma, der Gemeinschaft aller MuslimInnen. Was mit ihr gemeint ist, bleibt in der Debatte häufig im Ungefähren. Das folgende Kapitel schafft Abhilfe, auch in der Frage: Wer ist und wie wird man eigentlich MuslimIn?

Zum Abschluss wird ein düsterer Aspekt beleuchtet: die bis heute weitgehend verschwiegene massenhafte Verschleppung subsaharischer AfrikanerInnen durch arabische Sklavenhändler bis ins 20. Jahrhundert. ■

Die Entstehung des Islam	26
Die Offenbarungsreligionen	29
Material	30
Nach Mohammed: Eine Religion spaltet sich	31
Die Quellen des Islam	34
Die fünf Säulen des Islam	36
Judentum, Christentum und Islam	39
Religionen weltweit	41
Die Umma – das Gesellschaftsideal	42
Sklaverei im Islam	45
Praxisbeispiel	47
Material	48

Die Entstehung des Islam

Der Islam entstand im 7. Jahrhundert auf der arabischen Halbinsel und steht historisch in der Folge des Juden- und Christentums. Die jüngste der drei großen monotheistischen Weltreligionen machte sich viele Elemente der älteren Religionen und insbesondere des Judentums zueigen, beispielsweise die Beschneidung von Jungen. Allerdings beansprucht der Koran für sich eine Korrekturfunktion, um die aus der Sicht Mohammeds über die Jahrhunderte entstandenen Fehlinterpretationen der Inhalte von Thora und Bibel zu beheben.

Das Wort Islam leitet sich aus derselben Wurzel wie *Salam* (arabisch; Heil, Frieden) ab und ist verwandt mit *Schalom* (hebräisch; Frieden). Das arabische Wort *islam* bedeutet zunächst einmal Hingabe oder Unterwerfung, hier verstanden als Unterwerfung unter Allah (von arab. *al-ilah* abgeleitet: der Gott).

Im Wesentlichen gründet sich der Islam auf die Offenbarungen, die dem Propheten Mohammed (570-632) seit seinem vierzigsten Lebensjahr über einen längeren Zeitraum zuteil geworden waren. Seine Visionen und Eingebungen sind in 114 Suren im Koran, dem heiligen Buch der MuslimInnen, niedergeschrieben. Nach konservativem Verständnis ist der Koran ausschließlich in der arabischsprachigen Fassung als Originaltext zu betrachten. Nach dieser Interpretation wären nur arabisch sprechende und lesende Muslime in der Lage, ihn tatsächlich zu verstehen.

Sein Inhalt bildet bis heute die theologische Grundlage für die Glaubens- und Lebensgestaltung der MuslimInnen. Im Lauf der Zeit entstanden unterschiedliche Interpretationen des Korantextes und unterschiedliche Ausprägungen des religiösen, kulturellen, rechtlichen und politischen muslimischen Lebens. Von einem weltweit einheitlichen Islam kann man also heute nicht mehr sprechen.

Der Prophet Mohammed

Mohammed (arab.: *Muhammad*; der Gelobte, der Gepriesene) gilt Muslimen als der letzte in einer langen Reihe von Gott gesandten Propheten, zu denen auch Abraham, Moses und Jesus zählen. Er wird deshalb auch als „das Siegel der Propheten“ bezeichnet. Nach islamischem Verständnis ist Mohammed ein Normalsterblicher wie alle anderen Menschen, obwohl er

Gottes Wort verkündete. Die in Analogie zu Begriffen wie „Christentum“ und „Christen“ vom Namen des Propheten abgeleitete Bezeichnung „Mohammedaner“ lehnen Muslime ab, da sie allein Gott und nicht etwa seinen Propheten folgen.

Obwohl die Existenz der historischen Person Mohammeds unstrittig ist, gibt es über sein Leben wenig gesicherte Daten, dafür viele heftige Kontroversen – die allerdings mehr über zeitgenössische Debatten aussagen als über die Person des Religionsgründers. Wie bei anderen großen Persönlichkeiten der Religionsgeschichte entstand bald nach Mohammeds Tod unter Muslimen eine Literatur der Heiligenverehrung. Und in den *Hadithen* (arab.; Erzählung, Gespräch) – der Sammlung der Worte und Taten des Propheten – wurde nach seinem Tod viel erfunden.

Dennoch sind die Überlieferungen über das Leben des Propheten für MuslimInnen von zentraler Bedeutung. Mohammed ist nicht nur in den Grundpflichten des Islam, dem Bekenntnis zu einem Gott und zu seinem Propheten, präsent. Für viele ist er zugleich die zentrale Figur für religiöse Sehnsüchte nach einer besseren Welt. So idealisieren fundamentalistische Gruppen die gesellschaftlichen Strukturen und den Alltag zu seinen Lebzeiten und wollen sie bis hin zu damaligen Modetrends imitieren. Die Frage nach der Bedeutung Mohammeds für das muslimische Selbstverständnis kann deshalb nicht allein mit historischer Quelleninterpretation beantwortet werden.

Das Wenige, das wir über Mohammed wissen, speist sich aus muslimischen Quellen. Demnach wurde Mohammed um das Jahr 570 in Mekka im heutigen Saudi-Arabien geboren. Mit sechs Jahren wurde er Waise und wuchs zunächst bei seinem Großvater und später bei seinem Onkel Abdal-Al Mutalib zusammen mit seinem Cousin Ali in bescheidenen Verhältnissen auf.

Hatica – die erste Muslimin

Als junger Kaufmann war er für sein Charisma und diplomatisches Geschick bekannt. Mit 25 Jahren heiratete er die wesentlich ältere, sehr wohlhabende und einflussreiche Kaufmannswitwe Hatica (arab.: *Chadidscha*, türk. Hatice). Mit ihr bekam er mehrere Kinder, darunter seine Tochter Fatima, die später seinen Cousin Ali heiraten sollte. Auf Fatima, die als einziges



© Grzegorz Japól / Fotolia

Die Umayyaden-Moschee in Aleppo, Syrien. Erbaut um das Jahr 715 ist sie eine der ältesten Moscheen der Welt

seiner Kinder den Propheten überlebte, gehen auch alle Nachkommen Mohammeds zurück.

Erst im Alter von 40 Jahren empfing Mohammed im Jahr 610 bei meditativen Übungen in einer Höhle am Berg Hira bei Mekka seine erste göttliche Offenbarung. Diese sollte seinem Leben eine neue Richtung geben. Es begann ein 22-jähriges Ringen um Erkenntnis, den rechten Glauben und dessen Verbreitung.

Seine Frau Hatica gilt als die erste Muslimin. Sein Cousin Ali und weitere junge Angehörige der unteren Schichten, wie auch frei gelassene Sklaven, sind seine ersten Anhänger. Mit dem Tode seiner Frau Hatica und seines Onkels Abu Talib, die 619 kurz hintereinander starben, verlor Mohammed zwei bedeutende Persönlichkeiten aus seinem Umfeld. Der Tod seines Onkels, der zu den führenden Männern Mekkas gehörte, bedeutete einen Verlust einflussreicher Protektion.

Gegen seine Lehrtätigkeit, die er drei Jahre nach seiner ersten Offenbarung begann, regte sich starker Widerstand. Seine Predigten von dem einen Gott, der

die Welt von Anbeginn regiert und am Jüngsten Tag richten wird, fand unter den polytheistischen, aber auch unter den jüdischen und christlichen Bewohnern Mekkas nur wenig Anklang. Zu sehr brachte seine Lehre die lukrativen Einnahmen Mekkas als Stätte jährlicher Pilgerfahrten zur Kaaba, die von vielen Kulturen verehrt wurde, in Gefahr.

Von Mekka nach Medina

Im Jahr 622 floh Mohammed mit 70 seiner Anhänger vor einem Mordkomplott aus Mekka in die 300 Kilometer nördlich gelegene Stadt Yathrib, das spätere Medina (arab. *madinat an-nabi*; Stadt des Propheten). Mit dieser Auswanderung (*Hidschra*) beginnt die islamische Zeitrechnung.

Sein vorläufiges Scheitern in Mekka ging mit einem Triumph in Medina einher; dort wuchs seine Anhängerschaft. In wechselnden Koalitionen mit der christlichen und insbesondere der jüdischen Bevölkerung zeichnete sich Mohammed als erfolgreicher Feldherr in der Abwehr von Angreifern aus Mekka aus. Er wurde als geachteter Anführer eines religiös vielfältigen



Die Decke der Scheich-Lotfollah-Moschee, erbaut 1618 in Isfahan, Persien

Gemeinwesens angesehen und galt nicht mehr als der angefeindete Unruhestifter, der die tradierte religiöse Vielfalt und heidnische Götzenkulte bekämpfte. In der Folgezeit wurde Medina die erste Stadt, die die organisatorische und rechtliche Grundlage der muslimischen Glaubensgemeinschaft (*Umma*) schuf, der die Menschen durch ihre Religion und nicht durch ihre Stammeszugehörigkeit angehörten. In Medina wurden die ersten Moscheen errichtet sowie die Gebetsrichtung in Richtung der Kaaba in Mekka festgelegt. Entscheidend dafür war, dass die Muslime wie Anhänger der anderen Religionen annahmen, die Kaaba sei von ihrem gemeinsamen Stammvater Abraham erbaut worden.

Streit um die Nachfolge

Im Jahr 630 eroberten Mohammeds Truppen Mekka. Mohammed zerstörte die Götzenbilder an der Kaaba. Die führenden jüdischen und christlichen Familien der Stadt traten zum Islam über. Danach schlossen sich ihm immer mehr beduinische Stämme an. Als Mohammed nach kurzer Krankheit 632 in Medina starb, hatte er bereits nahezu die gesamte arabische Halbinsel erobert.

Das politische Werk Mohammeds, eine einheitliche muslimische Gemeinschaft zu erschaffen, wurde von den Kalifen, seinen Nachfolgern, weitergeführt. Schon die ersten Kalifen erweiterten schnell das Herrschaftsgebiet des Islam. Innerhalb nur weniger Jahre gelang es, die orientalischen Kerngebiete des Christentums im heutigen Ägypten, Syrien und der Türkei zu erobern und die Grundlage für ein Weltreich rund um das Mittelmeer zu legen.

Die Frage der Nachfolge aber entzweite die Muslime. Ein Teil der Gläubigen stimmte dafür, unter den religiösen Anführern eine geeignete Person durch Wahl zu bestimmen. Andere sahen einzig in dem blutsverwandten Ali, Cousin und Schwiegersohn Mohammeds, seinen legitimen Nachfolger. Diese unvereinbaren Positionen führten schnell zu Auseinandersetzungen, in deren Folge die noch junge muslimische Gemeinschaft zerfiel. Mit Sunniten und Schiiten formierten sich rivalisierende Kerngruppen der unterschiedlichen Strömungen des Islam, die sich bis heute bekämpfen. Heute sind knapp 90 Prozent der MuslimInnen weltweit Sunniten. Schiiten bilden mit rund 10 Prozent eine Minderheit; nur im Iran stellen sie die Mehrheit. ■

DATEN UND FAKTEN

Offenbarungsreligionen: Judentum, Christentum und Islam

Judentum, Christentum und Islam sind monotheistische Offenbarungsreligionen. Sie berufen sich auf göttliche und prophetische Mitteilungen, Eingebungen, Weisungen oder Erscheinungen eines einzigen Gottes. Diese sind in den heiligen Schriften Bibel und Koran niedergeschrieben. Der Name Bibel leitet sich aus dem Griechischen *tà biblia* (die Bücher) ab. Sie besteht aus zwei umfangreichen Textsammlungen: dem Schriftenbestand sowohl der hebräischen als auch der christlichen Bibel. Somit bildet die Bibel die zentrale Grundlage des jüdischen wie auch des christlichen Glaubens.

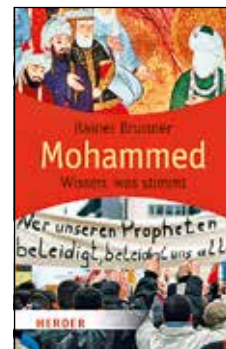
Die hebräische Bibel besteht aus drei Teilen: der *Tora* (Weisungen), den Prophetenbüchern und den Schriften (Psalmen, Geschichtsbüchern, Chroniken). Die christliche Bibel hingegen hat zwei Hauptteile, wobei der erste aus den Texten der hebräischen Bibel besteht. Diese sind jedoch anders angeordnet und werden als Altes Testament bezeichnet.



Der zweite Hauptteil, das Neue Testament, ist aus den Evangelien – der Heilsgeschichte Jesu Christi – sowie Texten über die Entstehung des Frühchristentums (Apostelgeschichte, Paulus-Briefe, Offenbarung des Johannes) zusammengesetzt.

Der Begriff Offenbarung verweist auf mehrere religiöse Vorstellungswelten. So kann Gott sich der Welt durch Menschwerdung offenbaren, eine das Christentum konstituierende Vorstellung. In den Augen der Gläubigen entstehen heilige Texte entweder durch göttliche Eingebung von Botschaften, die durch die Begabung des Empfängers in Sprache umgesetzt und der Gemeinde mitgeteilt werden, oder durch Herabsendung von Texten, die als Abschrift einer vorab existenten, bei Gott bewahrten himmlischen Urschrift angesehen werden. Viele MuslimInnen sehen den Koran als Buch gewordenes Wort Gottes, der Prophet Mohammed sei lediglich ein Medium der göttlichen Botschaft gewesen. ■

MATERIAL



Kleines Islam-Lexikon

Seit 2008 stellt die *Bundeszentrale für politische Bildung* das ‚Kleine Islam-Lexikon‘, von Ralf Elger und Friederike Stolleis 2001 erstmals herausgegeben, online zur Verfügung. In mehr als 400 Artikeln werden zentrale Begriffe der islamischen Kulturgeschichte von den Anfängen bis heute von ExpertInnen erläutert. Von

A wie Apostasie bis Z wie Zuckerfest können sich Interessierte über muslimische Feste und Rituale, über grundlegende muslimische Glaubensfragen, den Umgang von MuslimInnen mit Minderheiten oder den Stellenwert von Familie und Sexualität, Ernährung und Kleidung, Musik und Kunst im Islam informieren. Mit

wenigen Klicks unter dem unten angegebenen Link sind Informationen zu nahezu allen Ländern mit muslimischen Mehrheiten sowie zu den wichtigsten muslimischen Gruppen in der Diaspora abrufbar.

R. Elger und F. Stolleis: ‚Kleines Islam-Lexikon‘
www.bpb.de/nachschlagen/lexika/islam-lexikon
Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2008

Der Prophet und die Frauen

Anhand der Nacherzählung des Lebens von Mohammed im Kontext der Stammesgesellschaften des 6. und 7. Jahrhunderts und Geschichten zur Rolle der Frauen in seinem Leben werden in dieser arte-Dokumentation zahlreiche Facetten des Verhältnisses der Geschlechter in islamisch geprägten Gesellschaften

angesprochen: Die Vielehe, der Stellenwert von Sexualität, Gewalt in der Ehe, Verhüllungszwang, die damals übliche Tötung von Mädchen, Klistorbeschneidung, Steinigung und Zwangsehe. Historiker kommen ebenso zu Wort wie Islamwissenschaftler und Anthropologen. Der Schluss lautet: Der Vers über das

Züchtigungsrecht ist die einzige problematische Stelle im Koran. Damit wird Mohammed sehr positiv als Befürworter der Gleichberechtigung beschrieben. Dennoch gilt: Die Doku gibt viele Impulse für Debatten über Geschlechterverhältnisse.

‚Der Prophet und die Frauen‘
arte tv, Frankreich 2007, 41 Minuten

Mohammed. Wissen, was stimmt

‚Mohammed. Wissen, was stimmt‘ von Rainer Brunner ist ein gut strukturiertes und lesbares Buch. Und: Das schmale Bändchen geht weit über eine Biographie hinaus. Der Autor hält sich nicht lange mit der Geschichte des Propheten und seiner Rolle als Religionsstifter und Staatsmann sowie seiner Wirkung

für Recht, Geschichtsschreibung und Volksglauben auf. Pointiert analysiert er auch in kurzen Abschnitten den Stellenwert, welcher der Figur Mohammeds im Kampf der Religionen und Kulturen um „Wahrheiten“ aktuell und historisch beigemessen wird und wurde. Kontroversen über die Verbindung von Islam und Po-

litik oder über das Verhältnis von Muslimen zu Nichtmuslimen werden aufgegriffen und die Überlieferungen, auf denen unser Wissen über Mohammed beruht, einer kritischen Betrachtung unterzogen.

Rainer Brunner:
 ‚Mohammed. Wissen, was stimmt‘
Herder Verlag, Freiburg 2011, 128 Seiten

Nach Mohammed: Eine Religion spaltet sich

Nach dem Tod Mohammeds kam es über die Frage seiner Nachfolge zu offenen Konflikten. Die Kämpfe beendeten die Einheit der Gläubigen und führten zur Spaltung des Islam in zwei Hauptströmungen, die Sunniten und die Schiiten.

Im Grundsatz standen sich zwei Positionen unversöhnlich gegenüber: die einen wollten nur einen Blutsverwandten Mohammeds als Nachfolger anerkennen, die anderen unter den geistigen Führern aus dem Stamm Mohammeds, den Quraisch, eine geeignete Person wählen.

Die Sunniten

Die Gruppe, die fortan die sunnitische Strömung bildete, wählte Abu Bakr (632-634), den Vater von Mohammeds Lieblingsfrau Aisha (türk.: Ayşe). Dieser nahm den Titel *Kalif*, Vertreter des Gesandten Gottes, an. Ihm folgten Umar Ibn al-Chattab (634-644), ebenfalls Schwiegervater des Propheten, dann Uthman Ibn Affan (644-656) sowie Ali Ibn Abi Talib (656-661), Mohammeds Cousin und Schwiegersohn. Die Mehrheit der jungen muslimischen Gemeinde sah diese vier als Vertreter Mohammeds an – als „rechtgeleitete Kalifen“.

Die Sunniten (von arab.: *ahl as-sunna wal-jamaa*; Anhänger der Sunna und der Gemeinschaft) sind mit knapp 90 Prozent die weitaus größere der beiden Hauptrichtungen des Islam. Heute stellen sie 1,4 der knapp 1,6 Milliarden Muslime weltweit.

Die Sunniten verstehen sich als islamische Orthodoxie. Die Grundlagen ihrer Glaubens- und Pflichtlehre bilden Koran und Sunna (von arab. *Sunnah*; Brauch, Satzung) und damit alle von Mohammed überlieferten Aussprüche, Entscheidungen und Verhaltensweisen sowie die übereinstimmenden Meinungen der vier ersten Kalifen.

Das Kalifat spiegelt eine der zentralen Ideen der Sunniten wider. Der Kalif soll politische Stabilität sicherstellen, indem er seine Gemeinde laut islamischem Recht führt. Über Jahrhunderte hielt die sunnitische Mehrheit am Kalifat fest.

Mit dem Ende des Osmanischen Reichs wurde der Sultan, der in Personalunion auch das Amt des Kalifen bekleidete, entmachtet. Das Kalifat, das keine

religiöse Lehrautorität verkörperte, wurde mit der Gründung der Türkischen Republik 1924 abgeschafft. Ein Umstand, mit dem sich einige Muslime bis heute nicht abfinden wollen.

Die Schiiten

Die Minderheit, die die schiitische Strömung begründete, akzeptierte lediglich Ali, den Cousin Mohammeds und dessen Kinder mit der Tochter Mohammeds, als legitime Nachfolger des Propheten. Dahinter steckte die Überzeugung, nur Mohammeds leibliche Nachkommen seien Erben und Träger seines prophetischen Charismas.

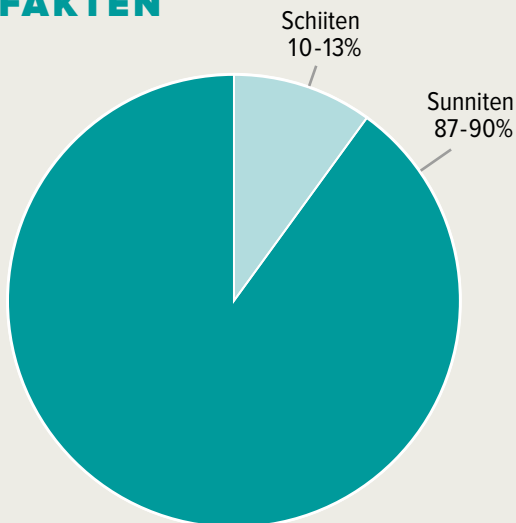
Nach Alis Ermordung setzte sich Muawiya als Kalif durch. Im August 661 erkannten ihn die wichtigsten Führer der Gemeinde, darunter Alis ältester Sohn aus der Ehe mit Fatima, als Kalif an. Wie seine Vorgänger berief er sich auf göttliche Rechtsleitung. Anders als seine Vorgänger nannte er sich nicht mehr nur „Nachfolger des Propheten“ (arab.: *khalifatu rasuli llah*), sondern „Stellvertreter Gottes“ (arab.: *khalifat allah*). Er war der Begründer der Dynastie der Umayyaden, die bis 750 von Damaskus aus regierten.

Als Muawiya 680 starb, brachen erneut innenpolitische Konflikte aus. Husain (türk.: *Hüseyin*), der zweite Sohn Alis und Fatimas, erhob Anspruch auf das Kalifat. Bei einem Scharmützel mit Anhängern Muawiyas vor Kerbela am 10. Oktober 680 fiel der Enkel des Propheten. Dieser Tag wird bis heute von den Schiiten als Trauertag begangen.

Die Schiiten (von arab.: *shi at Ali*; Partei Alis) sind die kleinere islamische Gemeinschaft mit knapp 200 Millionen Gläubigen. Im Unterschied zu den Sunniten erkennen sie nur Nachkommen des vierten der ersten Kalifen, Ali Ibn Abi Talib, als rechtmäßige Nachfolger des Propheten an. Demnach waren die drei ersten Kalifen unrechtmäßig und ihre Wahl eine schwere Sünde. Daher lehnte die Schia die sunnitischen Kalifen-Dynastien von Beginn an ab.

Grundsätzlich teilen die SchiitInnen den Glauben aller MuslimInnen und fußen genau wie die SunnitInnen auf Koran, Sunna und Scharia. Allerdings haben sie einige besondere Rituale und Lehrinhalte sowie eigene Rechtsschulen. Ein wesentlicher Unterschied

DATEN UND FAKTEN



Quelle: The Pew Forum on Religion and Public Life,
GIGA Institut, Stand 2009

Prozentuales Verhältnis von Sunniten und Schiiten

zu den Sunniten besteht in der Rolle der *Imame* (Vorbilder, Vorsteher), die aus der Familie Alis stammen müssen. Sie werden nicht nur als religiöse, sondern auch als von Gott geleitete politische Führer angesehen, die über eine von Allah inspirierte, unfehlbare Koran-Auslegung verfügen. Dementsprechend haben sie sehr weitgehende Rechte, etwa die Scharia verbindlich auszulegen.

Die Schiiten sind in mehrere Gruppierungen aufgespalten, von denen die Zwölfer-Schiiten die bedeutendsten sind. Darüber hinaus existieren kleinere Gruppen wie die Siebener-Schiiten (Ismailiten) sowie die Fünfer-Schiiten (Zaiditen) und andere. Lediglich im Iran stellen Schiiten heute die Mehrheit. Im Gegensatz zu den Sunniten haben sie einen hierarchisch organisierten Klerus, der über weitgehende Bestimmungsrechte verfügt.

Die Aleviten

Eine Sondergruppe der MuslimInnen sind die hauptsächlich in der Türkei ansässigen AlevitInnen (osmanisch *alevi*; Ali-Verehrer). Aus dem schiitischen Islam hervorgegangen, aber nach wie vor stark von prä-

islamischen Glaubensvorstellungen geprägt, entwickelten sie Glaubensvorstellungen und -praktiken, wegen denen sie von vielen Muslimen als nicht mehr zur islamischen Gemeinschaft zugehörig betrachtet werden. Manche Aleviten verstehen sich selbst als Mitglieder einer eigenständigen, nicht dem Islam zugehörigen Religion. So sehen sie die fünf Säulen des Islam nicht als Verpflichtung. Weder beten sie fünfmal am Tag, noch geben sie Almosen, fasten im Monat Ramadan oder pilgern nach Mekka. Sie versammeln sich nicht in der Moschee, sondern im Cem-Haus (türk.: *Ayin-i cem*). In diesem werden – im Gegensatz zu Sunniten und Schiiten – Männer und Frauen während des Gottesdienstes nicht getrennt.

Aleviten besitzen kein einheitliches religiöses Dogma und verehren neben Mohammed auch Ali, den vierten Kalifen. Ihr Glaubensbekenntnis beginnt mit den Worten: „Es gibt keinen Gott außer Gott und Mohammed ist sein Prophet und Ali sein Freund“. Der Koran gilt ihnen nicht als absolutes Gotteswort, sondern als durch die Sunniten verfälscht. Die Scharia sowie die Sunna werden abgelehnt.

Immer wieder war die alevitische Minderheit heftigen Verfolgungen ausgesetzt. Bis heute werden sie in der Türkei nicht als den Sunniten gleichwertige religiöse Gemeinschaft anerkannt, obwohl sie zwischen 20 und 25 Prozent der Bevölkerung stellen. In Deutschland liegt der prozentuale Anteil der Aleviten an der türkischstämmigen Bevölkerung durch die verstärkte Zuwanderung aus von Aleviten bewohnten Regionen noch etwas höher.

Der Wahhabismus

Der Wahhabismus bildet eine kleine, aber mittlerweile einflussreiche Strömung innerhalb des sunnitischen Islam, die sich durch eine radikale, militant-puristische Auslegung der Religion auszeichnet. Der Name geht auf Mohammed ibn Abd al-Wahhab (1702-1792) zurück, der 1740 seine radikalen Glaubenssätze niederlegte. Mit diesen wurde in der Region des heutigen Saudi-Arabiens bis 1784 das erste Reich der Saud-Dynastie begründet.

Für Wahhabiten sind in Anlehnung an die Lehren al-Wahhābs ausschließlich wörtliche Interpretationen von Koran und Sunna maßgeblich. Die Verhältnisse



© Saida Shigapova

Das Zentrum des Mevlevi-Ordens im türkischen Konya

zur Zeit der Entstehung des Islam im 7. Jahrhundert werden idealisiert und jede Neuerung als bedrohlicher Abfall vom „wahren Glauben“ abgelehnt. Alle Aspekte des Lebens sind in diesem Sinne nach der Scharia und dem Vorbild der Altvorderen (arab.: *as-salaf as-salih*) zu regeln.

Auch viele nicht-wahhabitische MuslimInnen werden von WahhabitInnen als Ungläubige, die zu bekämpfen sind, angesehen. Insbesondere verurteilen wahhabitische Gelehrte die philosophischen und theologischen Schulen des Islam, den Sufismus, die historisch gewachsenen Rechtsschulen und den Volksislam.

Nach wahhabitischem Islamverständnis ist auf eine strikte Trennung der Geschlechter im gesellschaftlichen Leben zu achten. Der muslimischen Gemeinschaft ging diese Radikalität schon früh zu weit. Lange Zeit wurde der Wahhabismus als eine Sekte innerhalb des Islam betrachtet. Zwei Dinge haben diese Sicht verändert. Zum einen hat der Ölreichtum den WahhabitInnen die Möglichkeit gegeben, durch großzügige Moscheebauten, Geld- und Literaturspenden und ein weltweites Netzwerk von Bildungsinstitutionen ihr Islamverständnis zu exportieren. Zum anderen kon-

trollieren sie die heiligen Stätten Mekka und Medina, wo PilgerInnen aus der gesamten Welt mit ihrer ultraorthodoxen Auslegung des Islam in Berührung kommen und beeinflusst werden.

Der Sufismus

Sufismus ist eine Bezeichnung für verschiedene mystische Strömungen im Islam, die sich bis in die Zeit des Propheten Mohammed zurückverfolgen lassen. Seit dem 12. Jahrhundert schlossen sich viele Sufis in Orden oder Bruderschaften zusammen, um dort ihren Vorstellungen von einem frommen und asketischen Leben nachzugehen. Der Sufismus wird ganz verschieden praktiziert. So lehnen manche Sufis die Befolgung äußerer Gebote der Scharia ab, während andere diese als erste und unverzichtbare Stufe auf dem Weg zu einem gottgefälligen Leben erachten. Auch heute existieren zahlreiche Sufi-Orden. Auch in Deutschland bekannt ist der im türkischen Konya gegründete Orden der Mevlevis. Die Derwische dieses Ordens drehen sich zu religiöser Musik um die eigene Achse, um mit dem „Tanz der drehenden Derwische“ – einer Form des Gebets – durch Ekstase Gott näher zu kommen. ■

Die Quellen des Islam

Der Koran

Der Koran (arab.: *quran*; Vortrag, Lesung), das heilige Buch des Islam, ist nach dem Verständnis der Gläubigen die Zusammenstellung der göttlichen Offenbarungen, die dem Propheten Mohammed in arabischer Sprache zuteil wurden.

Die meisten MuslimInnen sehen den Koran als unverfälschtes Wort Gottes, quasi als Niederschrift des Originaltextes von Gott selber. Dieser sei durch den Erzengel Gabriel (arab.: *Dschibrail*) dem Propheten abschnittsweise verkündet worden (vgl. Suren 3,7; 13,39; 43,2-4; 56,77-80; 85,20-21). Er gilt als wortwörtliche Botschaft Gottes, die der Prophet den Menschen übermittelte und ist in 114 Abschnitte (Suren) aufgeteilt, die nach abnehmender Länge geordnet sind. Jede Sure trägt eine Überschrift mit einem Titel, der keine Rückschlüsse auf ihren Inhalt zulässt und beginnt (außer der neunten) mit der Basmala, der arabischen Gebetsformel *Bismillah* (im Namen Gottes). Diese hat bis heute einen wichtigen Stellenwert im Gottesdienst wie im Alltag von MuslimInnen. So wird sie beispielsweise bei rituellen Waschungen und beim Schächten gesprochen.

Die Frage nach der Autorenschaft des Korans beantworten streng gläubige MuslimInnen eindeutig und sehen schon in der Übersetzung des arabischen Textes eine unzulässige Verfälschung des Korans. Tatsächlich entstand der Koran erst nach dem Tod Mohammeds, auch wenn einzelne Teile zu seinen Lebzeiten fixiert wurden. Vermutlich erst unter dem dritten Kalifen, Uthman Ibn Affan, wurde zwischen 645 und 656 aus der Vielzahl verstreuter Texte der Offenbarungen Mohammeds eine offizielle Version zusammengefasst. Abweichende Fassungen ließ der Kalif vernichten.

Viele Aussagen des Korans sind Gleichungen und Anspielungen, deren Verständnis erhebliches Vorwissen oder Zeitgenossenschaft voraussetzt. Die Botschaften richteten sich an Menschen in Mohammeds Umgebung, die andere Normen als die im Koran fixierten kannten oder lebten. Ein islamischer Text wurde er erst nach dem Tode des Propheten – die ersten HörerInnen waren keine MuslimInnen.

Auch wenn folgende Analogie Einwände auslösen mag: Weder Christen noch Muslime können igno-

rieren, dass die von Jesus Christus oder Mohammed an ihre Nachfolger überlieferten Botschaften mündliche Aussagen waren, die zunächst als Einladung zu einem Diskurs über das Offenbarte, Geschehene und über verschiedene Normen anzusehen sind und erst in einer mehr oder weniger langen Übergangsphase in geschlossene Texte, nämlich die Evangelien beziehungsweise den Koran, gegossen wurden.

Die lange Zeit in Europa vorherrschende Annahme, der Koran sei im luftleeren Raum entstanden, ist überholt. Vielmehr kann er auch als universaler Text und als eine Mitschrift der Entstehung der koranischen Gemeinde in der Auseinandersetzung mit den sie umgebenden heidnischen, jüdischen und christlichen Traditionen angesehen werden. Er umfasst viele Teile des Alten wie des Neuen Testaments und spiegelt eine Fülle von Aneignungen, Überschreibungen und Verwerfungen früherer Traditionen wider. Die lebendige Auseinandersetzung mit kulturellen Einflüssen wurde mit seiner Festschreibung an den Rand gedrängt. Da der Koran etwas Neues in christliche und jüdische Traditionen eingeschrieben hat, ist er ein Teil des historischen Erbes der Spätantike – und von Europas Geschichte.

In der über Jahrhunderte hinweg geführten innerislamischen Diskussion um die Natur des Korans, der entweder als geschaffen oder als in Ewigkeit existierend angesehen wurde, setzte sich im 9. Jahrhundert die theologische Vorstellung durch, die dem Koran den Status eines ewigen Textes bescheinigte, der wörtlich zu verstehen sei. KoraninterpretInnen, die sich heute gegen eine blinde Übertragung seiner Vorschriften auf moderne Lebensweisen wehren, müssen sich kritisch mit der fundamentalistischen Vorstellung auseinandersetzen, der Koran sei Wort für Wort dem Propheten eingegeben und entzöge sich so einem analytischen Zugang.

Im islamischen Selbstverständnis stellt der Koran die Grundsätze des Monotheismus wieder her, die aus Sicht des Islam von Judentum und Christentum verworfen wurden, da jene mit der Zeit ihren Glauben verfälscht hätten beziehungsweise der Vielgötterei verfallen wären.

Viele NichtmuslimInnen versuchen, über die Lektüre des Koran den Islam zu verstehen. Ein schwie-

riges Unterfangen: Die in ihm dargestellten Berichte über Kriege und Konflikte oder das Leben der Menschen auf der arabischen Halbinsel im 7. Jahrhundert sind zeitgebunden, während Fragen zu Gerechtigkeit, Barmherzigkeit, Liebe und Mitgefühl universelle Menschheitsfragen sind. Ohne profundes Kontextwissen über die Entstehungszeit islamischer Gesellschaften gibt es kein umfassendes Verständnis.

Wird der Koran nur auf seinen Text reduziert, geht seine ästhetische Dimension verloren. Er ist keineswegs nur ein Medium religiöser beziehungsweise offener Informationen, sondern auch ein poetischer Text, dessen Botschaften durch den Zauber von Sprache berühren. Das Wort *quran* verweist so auch eher auf den Prozess des Rezitierens, um, anders als beim individuellen Lesen, über das Gehörte in einen Diskurs einzutreten. Für viele Muslime, auch nicht-arabischsprachige, ist denn auch das akustische Erleben beim Rezitieren wichtig.

Sunna und Hadithe

Eine weitere grundlegende Quelle nach dem Koran ist die *Sunna* (gewohnte Handlung, eingeführter Brauch). Hier sind die Aussprüche, Handlungen und Taten des Propheten zusammengefasst. Sie steht für die prophetische Tradition, die in der islamischen Glaubens- und Pflichtenlehre die zweite Quelle religiöser Normen darstellt und mit ihm zusammen die Hauptquelle der Scharia bildet.

Die Grundlage für die Sunna bilden die *Hadithe* (Mitteilungen, Erzählungen). Im islamisch-religiösen Gebrauch umfassen die Hadithe die Überlieferungen der Aussagen von Mohammed sowie seiner Taten. Hier wird der Prophet in seiner Rolle als Führer der Gemeinschaft der Gläubigen und nicht als Werkzeug des göttlichen Willens und Mittler des Wortes Gottes dargestellt. Die Inhalte der Sunna und der Hadithe flossen immer weiter zusammen, so dass sie quasi gemeinsam neben dem Koran als zweite Quelle betrachtet werden.

In den Hadithen findet man im Gegensatz zum Koran Mohammed als Anführer einer diesseitigen Gemeinschaft, der mit Worten und Taten detailreich zu unterschiedlichen Fragen des praktischen Lebens, etwa



zur Religionsausübung, zum Essen, der Kleidung und der Ehe Stellung bezieht. Diese Überlieferungen in ihrer Gesamtheit sollen MuslimInnen helfen, ihren Alltag nach bestimmten Vorbildern und Mustern zu leben. Sie wurden im 9. Jahrhundert – etwa 200 Jahre nach Mohammeds Tod – in einer Sammlung zusammengefasst. Die schiitische Glaubensrichtung erkennt die Sunna nicht an und hat eine eigene, abgeschlossene Sammlung von Schriften. Insgesamt sind hunderttausende Hadithe im Umlauf, muslimische Gelehrte sehen mehrere tausend als echt an. Einige Sammlungen gelten als grundlegend und werden heutzutage nicht mehr kritisiert.

Ohne Frage versuchen fundamentalistische, streng gläubige Muslime, auch in einer modernen, globalisierten Welt ihren Alltag exakt nach den Überlieferungen des Propheten auszurichten. Die meisten bewältigen die Herausforderungen ihres Lebens jedoch pragmatisch, jenseits aller Hadithe, Sammlungen und Freitagspredigten.

Die erste umfassende Biographie Mohammeds wurde von Ibn Ishaq (704-767) verfasst und durch den Ägypter Ibn Hisham (gest. 833) überarbeitet. Je größer der zeitliche Abstand zum Geschehen wird, umso umfassender, religiöser, aber auch widersprüchlicher werden die Beschreibungen der Wunder, Schlachten und Begleiter Mohammeds in den zahlreichen Schriften. Dass hier, neben frommen Irrtümern, auch viel Dichtung und Heiligenverehrung die Geschichtsschreibung begleitete, war muslimischen Gelehrten früh bewusst. Diese Schriften sind als Zeugnisse zu lesen, die jenseits historischer Fakten beschreiben, in welchem Licht die zeitgenössischen Autoren ihre Religion und dessen Gründer gesehen haben. ■

Die fünf Säulen des Islam

Die zentralen verbindlichen Pflichten der Gläubigen werden als die „Fünf Säulen des Glaubens“ (arab.: *arkan*) bezeichnet. Auch wenn es so scheint, als seien sie für alle MuslimInnen gleich verbindlich, ist dies tatsächlich nur bezüglich der ersten Säule – dem Glaubensbekenntnis – der Fall, und auch dort nur mit Einschränkungen. Bei allen anderen Säulen gilt: Die verschiedenen religiösen Strömungen halten sehr unterschiedlich und mehr oder weniger dogmatisch an der Umsetzung der Vorgaben fest. Zudem dient die unterschiedliche Praxisauslegung auch der Abgrenzung der Strömungen und Rechtsschulen voneinander. Dies sind die fünf Vorgaben zur religiösen Praxis und des gesellschaftlichen Verhaltens:

1. Säule: Das Glaubensbekenntnis (arab.: *shahada*)

Kinder muslimischer Eltern gelten mit ihrer Geburt als Muslimin oder Muslim. Folgerichtig werden alle Neugeborenen dem Islam zugezählt. Aber nicht alle gehen später diesen Weg. Die Option, ihr Leben als rechtschaffene Gläubige im Sinne des Islam zu führen, steht auch allen anderen offen.

Wer zum Islam konvertieren möchte, muss folgendes Glaubensbekenntnis sprechen: „Ich bezeuge, dass es den einen und nur den einen Gott gibt, und Mohammed der Gesandte Gottes ist.“ Wer diesen Satz aus innerer Überzeugung spricht, gilt als Muslimin oder Muslim. Je nach Rechtsschule wird die Zeugenschaft von zwei oder mehr Gläubigen verlangt, vor denen das Bekenntnis gesprochen wird. Frauen werden danach sofort als Musliminnen anerkannt, männliche Gläubige sind erst mit der Beschneidung voll in die muslimische Gemeinschaft aufgenommen.

Versteht sich jemand nicht mehr als Muslim, kann er oder sie sich innerlich von diesem Glaubensbekenntnis lossagen. Allerdings macht das Fehlen jeglicher formaler Aufnahme- und Austrittsprozeduren die Abkehr vom Islam zwar einfach, aber nicht öffentlich sichtbar.

Muslime aller Strömungen erklären das Glaubensbekenntnis als einzige der fünf Säulen zur unverzichtbaren Voraussetzung für die Zugehörigkeit zum Islam. Aber, keine Regel ohne Ausnahme: Aleviten ergänzen

den Satz mit einem zusätzlichen Bekenntnis zu Ali, dem von ihnen als Prophet verehrten Cousin Mohammeds.

2. Säule: Das tägliche Gebet (arab.: *salat*)

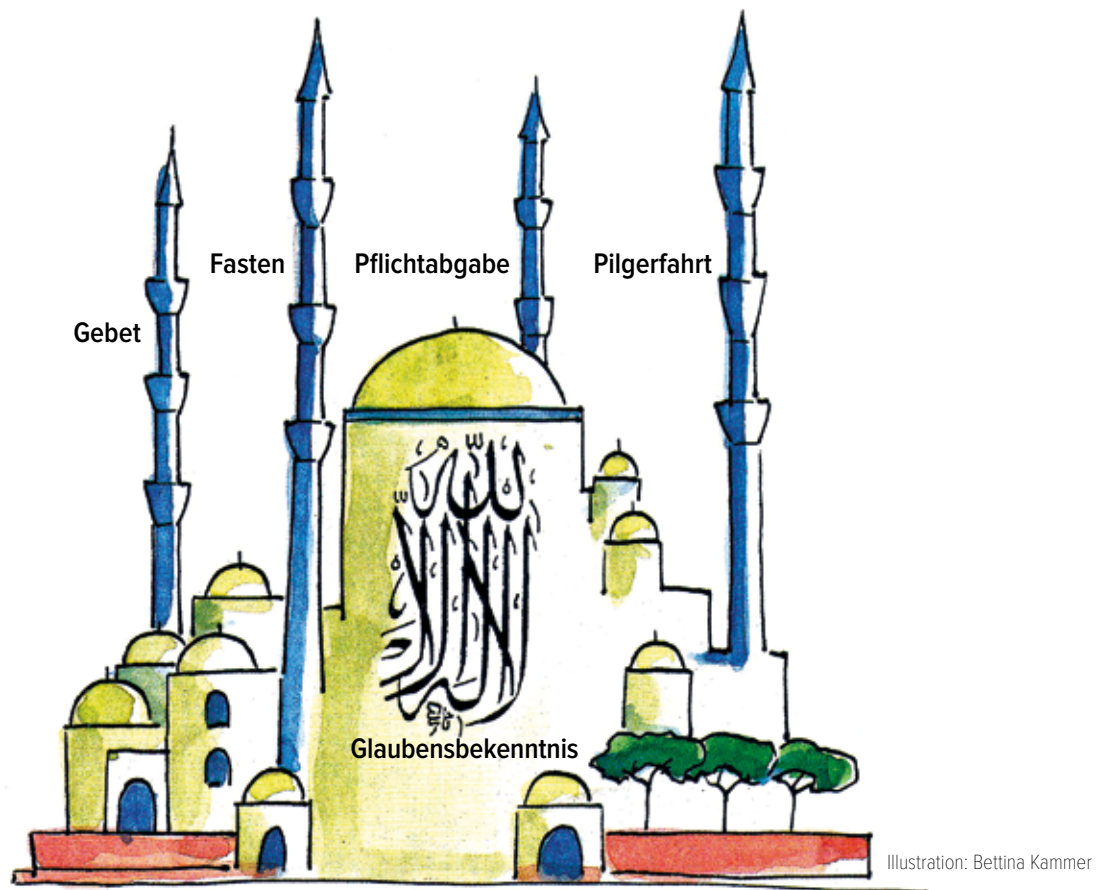
MuslimInnen sollen täglich fünfmal zu genau vorgegebenen Zeiten ein rituelles Gebet verrichten: vor dem Sonnenaufgang, am Mittag, am Nachmittag, nach dem Sonnenuntergang und nach Einbruch der Nacht. Vorher haben sie eine rituelle Waschung durchzuführen, indem sie ihre Füße, Arme, Hände und ihr Gesicht in einer bestimmten Reihenfolge waschen. Das Gebet ist mit Blick in Richtung Mekka zu verrichten.

In einigen muslimisch dominierten Gesellschaften wie Saudi-Arabien oder Pakistan ist das öffentliche Leben nach diesen Gebetszeiten ausgerichtet. Fünfmal am Tag ruft der Vorbeter (türk.: *Imam*) vom Minarett der Moschee die Gemeinde zum Gebet auf. Die Arbeit wird für einige Minuten niedergelegt und das Gebet häufig vor Ort verrichtet.

In der islamischen Tradition hat sich ein pragmatischer Umgang mit den Gebetszeiten entwickelt. So ist es möglich, ausgefallene Gebete zu einem geeigneten Zeitpunkt nachzuholen oder sie in einer Art symbolischer Handlung durchzuführen, wenn die Umstände dies erfordern. Niemand erwartet von einer Chirurgin, dass sie ihr Skalpell mit dem Gebetsruf fallen lässt, von einem Piloten im Cockpit, dass er sich unverzüglich auf seinen Gebetsteppich begibt oder von SchülerInnen, dass sie den Unterricht unterbrechen und ihre Teppiche ausrollen.

Nach fundamentalistischer Auffassung sind allerdings von diesen zeitlichen und rituellen Vorgaben keinerlei Abstriche zu machen. Deshalb fordern solche Gruppen, dass sie auch in Deutschland an Arbeitsplätzen, in öffentlichen Räumen und sogar in den Schulen nicht nur Gebetsräume zur Verfügung gestellt bekommen, sondern sich auch aus dem Arbeitsablauf oder dem Unterricht entfernen können, um die Gebetszeiten einzuhalten.

Eine solche Interpretation religiöser Pflichten, die letztlich die umfassende Ausrichtung des Alltags-



lebens in einer Gesellschaft nach den Bedürfnissen streng religiöser Muslime erfordert, hat naheliegenderweise auch problematische Folgen. Der schlichte Wunsch, in öffentlichen Gebäuden einen Raum der Ruhe zu schaffen, in den sich Menschen zurückziehen und für kurze Zeit zur Ruhe kommen und auch beten können, ist davon allerdings abzugrenzen. Ein solcher Ort entspricht dem Bedürfnis vieler Menschen, unabhängig davon, welcher Religion sie angehören mögen.

3. Säule: Das Fasten (arab.: *saum*)

Im Monat Ramadan, dem neunten Monat des islamischen Mondkalenders, sollen MuslimInnen von Sonnenaufgang bis Sonnenuntergang fasten. Bildlich heißt es: Solange ein schwarzer Faden von einem weißen Faden unterschieden werden kann, dürfen sie weder essen noch trinken.

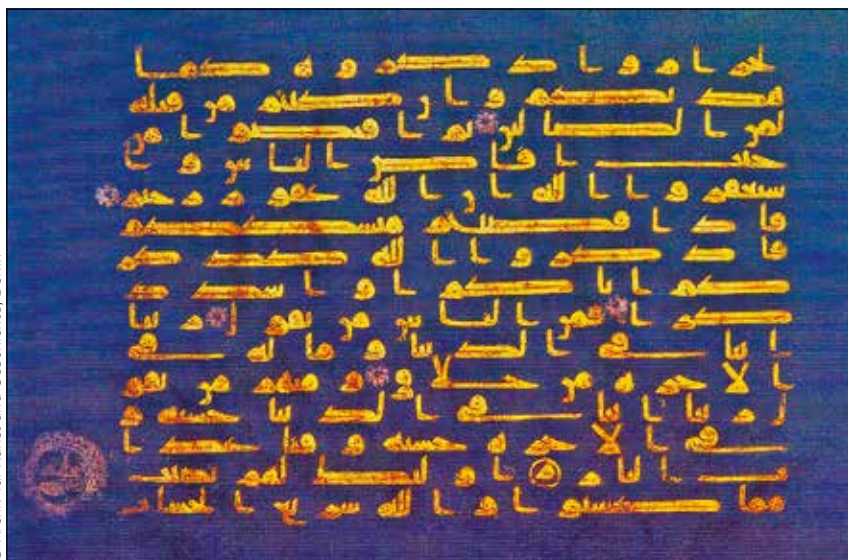
Diese strenge und körperlich sehr anstrengende Form des Fastens ohne jegliche Flüssigkeitsaufnahme ist nicht für alle MuslimInnen verpflichtend. Angesprochen sind vor allem gesunde Erwachsene. Kinder sind vom Fasten ausgenommen. Schwangere, stillende und menstruierende Frauen, Alte, Kranke, Reisende sowie schwer Arbeitende sind ebenfalls ausgenommen und können diese Pflicht auch außerhalb des Ramadan

nachholen, wenn es ihnen die Umstände erlauben. Wieder zeigt sich die pragmatische Seite des Islam, dessen Vorgaben nicht starr und lebensfern sind, sondern individuellen Gegebenheiten wie auch den Anforderungen moderner Gesellschaften angepasst werden können.

Fundamentalistische Gruppen halten sich auch beim Thema Fasten nicht an diese Grenzen. Sie fördern und erwarten das Fasten auch von Jugendlichen und sogar von Kindern. Und sie üben sozialen Druck auf MuslimInnen aus, die nicht fasten wollen.

Nach Sonnenuntergang findet das Fastenbrechen (arab.: *Iftar*) statt. Den ganzen Tag über wird gekocht und gebacken und danach, oft im Kreise von Familie, Freunden und Nachbarn, ausgiebig gegessen. Allerdings wird so mancher Muslim enttäuscht, der sich vom Fasten als erfreuliche Nebenwirkung eine Gewichtsabnahme erhofft.

Der Ramadan gilt als Zeit innerer Einkehr, der Versöhnung und des Friedens. In dieser Zeit sind alle feindseligen Gedanken und Taten zu unterlassen, Flüche oder unsittliche Begriffe sollten nicht ausgesprochen werden. Der jährliche Fastenmonat endet mit dem dreitägigen Zuckerfest (arab.: *id al-fitr*), dem zweitwichtigsten religiösen Fest nach dem Opferfest (arab.: *id al-adha*).



Koranhandschrift in den Farben des Himmels, Kairouan, Tunesien, 9. Jahrhundert

4. Säule: Die Pflichtabgabe (arab.: *zakat*)

Mit dieser Vorgabe wird ein wesentliches Prinzip des Zusammenlebens in der Gemeinschaft verstärkt, indem die soziale Verantwortung der Besitzenden und Reichen zu einer der fünf Säulen erhoben wird. Diese sollen ihren Besitz mit den Armen teilen – entsprechend dem Verständnis der Gemeinschaft der Gläubigen, der Umma, einer Solidargemeinschaft.

Die Pflichtabgabe ist nicht mit einem üblichen Almosen (arab.: *sadaka*) oder einer freiwilligen Spende zu verwechseln; sie ist eine regelmäßige Abgabe im Interesse der Gemeinschaft. Über ihre Größenordnung werden sehr unterschiedliche Angaben gemacht. In einigen muslimisch dominierten Staaten wie Pakistan wird diese Abgabe in Form einer staatlichen Steuer zur Finanzierung von sozialen Einrichtungen erhoben.

5. Säule: Die Pilgerfahrt nach Mekka (arab.: *hadj*)

Im saudi-arabischen Mekka steht die zentrale Pilgerstätte der Muslime: die Kaaba. Sie besteht aus einem würfelförmigen Bau, in dessen Außenwand ein schwarzer Meteorit eingelassen ist, der teilweise sichtbar ist.

Das aus der Zeit vor der Entstehung der monotheistischen Religionen stammende Heiligtum galt schon vor der Geburt Mohammeds allen Gruppen, die über die Stadt Mekka herrschten, als bedeutende Pilgerstätte. Schon die ersten MuslimInnen, die noch zu Lebzeiten des Propheten die Stadt Mekka eroberten, führten diese Tradition weiter. Ihre Interpretation,

nach der Abraham, der gemeinsame Glaubensgründer und Urvater von Judentum, Christentum und Islam, die Kaaba erbaute, hat sich durchgesetzt. Außerdem erinnert die Pilgerstätte an die letzte Pilgerfahrt Mohammeds, die er laut Überlieferung nach Mekka unternommen haben soll.

Die letzte der fünf Säulen verlangt, dass jeder Muslim einmal in seinem Leben im Monat Dhu l-Hiddscha eine Pilgerfahrt nach Mekka machen soll. Dabei wird zwischen der kleinen Fahrt (arab.: *umra*), die jederzeit unternommen werden kann, und der großen Fahrt (arab.: *hadj*) unterschieden, die nur an bestimmten Tagen des Monats Dhu l-Hiddscha stattfindet. Letztere besteht aus einem mehrtägigen Ritual von Umrundungen der Kaaba, der mehrmaligen symbolischen Steinigung des Teufels, sowie dem Aufstieg auf den Berg Arafat. Wer die Pilgerfahrt durchgeführt hat wird als *Haci* bezeichnet, als jemand, der die *Hadj* durchgeführt hat. Auf sie begeben sollen sich allerdings nur MuslimInnen, die dazu auch in der Lage sind – sie sollen gesund und reisefähig sein und keinerlei geschäftliche oder persönliche Verpflichtungen vernachlässigen. Zudem sollen sie keine Schulden haben, sondern über ein ausreichendes Vermögen verfügen, um die in den meisten Fällen erheblichen Kosten der Reise nach Saudi-Arabien zu finanzieren.

Fundamentalistische Gruppen erheben die Pilgerfahrt zu einer besonders wichtigen Säule. Sie erwarten, dass ausnahmslos alle MuslimInnen sie unternehmen, selbst wenn sie gebrechlich oder nur eingeschränkt reisefähig sind oder nicht über das notwendige Kapital verfügen. Die Pilgerfahrt nach Mekka ist zudem – früher wie heute – als wesentlicher ökonomischer Faktor für Reiseunternehmer, Hoteliers, Devotionalienverkäufer und den Staat Saudi-Arabien nicht zu unterschätzen. ■

Judentum, Christentum, Islam: Drei abrahamitische Religionen

Das Zusammenleben von JüdInnen, ChristInnen und MuslimInnen ist bis heute immer wieder von heftigem Streit gekennzeichnet. Trotz aller Unterschiede, die in friedlichen Zeiten durch Debatten über den wahren Glauben ihren Ausdruck finden und in deren Namen in Krisenzeiten Kriege gerechtfertigt werden: Alle drei großen monotheistischen Religionen haben gemeinsame Wurzeln. Sie bauen chronologisch aufeinander auf und verfügen über viele Gemeinsamkeiten. Diese enge Beziehung wird von Gläubigen aller drei Religionen häufig nicht zur Kenntnis genommen.

Alle drei Religionen sehen sich nicht nur als monotheistisch-prophetisch, sie nennen sich auch abrahamitisch – oder abrahamische – Glaubensgemeinschaften. Diese Selbstbezeichnung verweist auf die zentrale Rolle des Propheten Abraham als „Vater des Glaubens“ für Juden, Christen und Muslime gleichermaßen. Die tiefe Verwandtschaft der Religionen, die in Abraham ihren Ursprung hat, spiegelt sich auch an mehreren Stellen im Koran und in der gemeinsamen Rezeption heiliger Quellen und Personen wider.

Abraham im Koran

Der biblische Patriarch Abraham (arab. und türk.: *Ibrahim*) ist eine Schlüsselfigur in der Theologie des Koran. Er wird als erster Gerechter und *Hanif* (Gottsucher) betrachtet, weil er erkannte, dass es nur einen einzigen Gott gibt (Sure 2:135). Im Koran und in der islamischen Tradition trägt Ibrahim den Ehrentitel „Freund Gottes“ (arab.: *khalil Allah*). Laut Koran wird er zum Verkünder des Glaubens gegen den Widerstand seines Vaters, dessen Götzenbilder er zerstörte (Sure 21,52-58 und 37,88-96).

Mohammed sah sich als Erneuerer der Religion Ibrahims gegen die mit der Zeit eingetretenen Verfälschungen der Botschaft der Juden und Christen. Im Koran findet sich dazu folgendes Zitat: „Ihr Leute der Schrift! Warum streitet ihr über Abraham, wo doch die Tora und das Evangelium erst nach ihm herabgesandt worden sind? (...) Abraham war weder Jude noch Christ. Er war vielmehr ein Gott ergebener Hanif, und kein Heide“ (Sure 3,65.67).

Auch die Wallfahrt nach Mekka sowie der Bau der Kaaba gehen nicht nur nach islamischer Überlieferung auf Abraham zurück. Während dieser in der

jüdischen Überlieferung am Berg Moria beinahe seinen Sohn Isaak (türk.: *Ishak*) geopfert habe, zielt der islamischen Tradition nach das von Gott geforderte Opfer Abrahams auf seinen zweiten Sohn Ismail. Gott weist dieses Menschenopfer jedoch zurück und sendet ihm stattdessen ein Opferlamm. Auf diese Geschichte greift das muslimische Opferfest zurück – als symbolische Erinnerung an das zentrale Gebot Gottes: Du sollst nicht töten!

Abraham gilt zugleich als Stammvater der Juden und der Araber, Muslime und Juden ehren sein Grab in Hebron. Mohammed wird als Nachkomme seines Sohnes Ismail angesehen.

Die Bibel im Koran

Der Koran bezeichnet Juden und Christen als Schriftbesitzer (arab.: *ahl al-kitab*) und bringt damit zum Ausdruck, dass sie wie die Muslime eine heilige Schrift besitzen und an einen Gott glauben. Teile der hebräischen Bibel und des Neuen Testaments wurden vom Koran übernommen. So finden sich dort die Tora (arab.: *taurah*), die Psalmen (arab.: *az-zabur*) und die Evangelien (arab.: *al-injil*). Nach muslimischer Lesart wurden diese heiligen Schriften im Lauf der Zeit verfälscht. Der Koran beansprucht, die richtige Darstellung zu liefern: „Wahrlich, dieser Quran erklärt den Kindern Israels das meiste von dem, worüber sie uneins sind“ (21,76).

Als jüngste der drei monotheistischen Religionen hat der Islam nach Meinung der Muslime die religiösen Auffassungen von Judentum und Christentum nicht nur aufgenommen, sondern auch nach seinem Verständnis der ursprünglichen Botschaft entsprechend korrigiert, zur Vollkommenheit weiterentwickelt und ihnen ihre endgültige Form verliehen.

Der Koran nennt 20 Personen aus der Bibel, die Gott als seine Gesandte zu den Menschen schickte: so wurden nach koranischer Lesart die Propheten Noah, Abraham, Ismael, Isaak, Jakob, Moses, Hiob, Jonas, Aaron, David und Salomo als Überbringer froher Botschaften und Warner den Stämmen Israels gesandt. Sie alle werden als Vorläufer Mohammeds verehrt.

Von den Personen des Neuen Testaments stellt der Koran an mehreren Stellen Maryam (Maria, Mutter



Maria wird als Mutter Jesu sowohl von Christen als auch von Muslimen verehrt

Jesu), Johannes den Täufer und Isa bin Maryam (Jesus, der Sohn der Maria) besonders heraus.

Jesus im Islam

Fünfzehn Suren des Koran erwähnen Jesus (türk.: *Isa*) oder beziehen sich auf ihn. Nach koranischer Überlieferung wurde Jesus durch Gotteswort gezeugt (Sure 3,39-45). Er wird als Geist Gottes (arab.: *rûh min Allah*, Sure 4,171) und als „der Messias/Christus“ (arab.: *al-masih*) bezeichnet (4,45-46). Die Vorstellung der Christen von der Menschwerdung Jesus als Sohn Gottes ist für MuslimInnen ein Abfall vom reinen Glauben an den einen Gott (Sure 5, 17). Nach muslimischer Überzeugung hatte Jesus als letzter Prophet vor Mohammed die Aufgabe, das Volk Israel zum Gesetzesgehorsam zu rufen und den Christen das Evangelium als schriftliche Offenbarungsurkunde zu vermitteln.

Somit wird im Islam wie auch im Judentum die christliche Trinität als Tritheismus (Glaube an drei Gottheiten) verworfen. In Sure 4,171 heißt es dazu:

„Ihr Leute des Buches, übertreibt es nicht in eurer Religion und sagt über Gott nur die Wahrheit. Christus Jesus, der Sohn der Maria, ist nur der Gesandte Gottes und sein Wort, das er zu Maria hinüber brachte, und

ein Geist von Ihm. So glaubt an Gott und seinen Gesandten. Und sagt nicht: Drei. Hört auf, das ist besser für euch. Gott ist doch ein einziger Gott. Gepriesen sei Er und erhaben darüber, dass Er ein Kind habe. Er hat, was in den Himmeln und auf der Erde ist. Und Gott genügt als Sachwalter.“

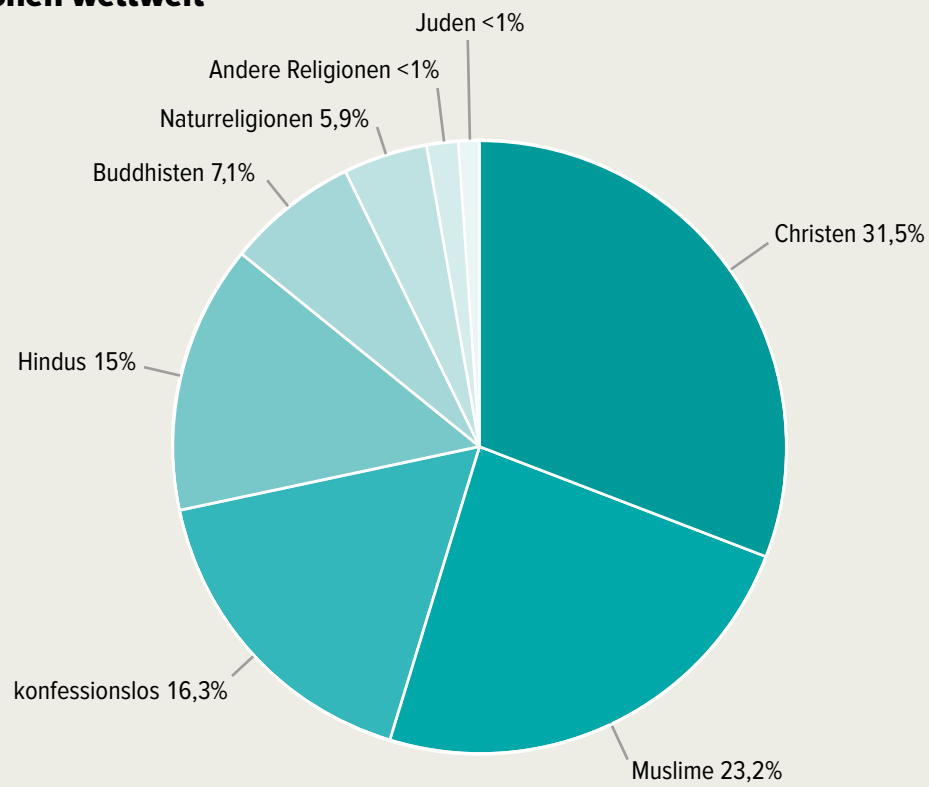
Maria im Islam

Maria (arab.: *Maryam*), die Mutter von Jesus, gehört zu den am meisten verehrten Frauen im Islam. Im Koran steht sie für weibliche Frömmigkeit, Mutterschaft und bedingungslose Unterwerfung unter den Willen Gottes. Muslime und Christen glauben an das Dogma der Jungfräulichkeit Marias.

Im heiligen Buch der Muslime nimmt keine Frau so viel Platz ein wie die Mutter Jesu. Die 19. Sure ist nach ihr benannt, insgesamt 70 Verse im Koran erwähnen sie. Damit erscheint ihr Name im Koran häufiger als im Neuen Testament. Islamische Gelehrte haben immer wieder darüber diskutiert, ob Maria als Prophetin bezeichnet werden kann, da sie Wunder erlebt und Gott mit ihr durch den Erzengel Gabriel kommuniziert hat – zwei Kriterien, die auch auf andere Propheten zutreffen. Unter MuslimInnen ist der Name Maria ebenso beliebt wie unter ChristInnen. ■

DATEN UND FAKTEN

Religionen weltweit



The Global Religious Landscape,
Pew Research Center, USA,
Datenerhebung 2010

Die Umma – das Ideal einer egalitären Gesellschaft

Als Umma wird die virtuelle Gemeinschaft der MuslimInnen in aller Welt bezeichnet. Der aus dem Arabischen stammende Begriff bedeutet Gemeinschaft oder Volk und verweist auf weit mehr als nur einen Clan oder Stamm. In dieser Bedeutung kommt das Wort auch im Koran vor: „Ihr seid die beste Gemeinschaft, die unter den Menschen entstanden ist. Ihr gebietet, was recht ist, verbietet, was verwerflich ist und glaubt an Gott“ (Sure 3,110). In diesem Zitat verdichten sich die verbindenden Kernelemente der muslimischen Gemeinschaft: der Glaube an einen Gott sowie die verbindliche Anerkennung klar formulierter religiöser Regeln und Verbote.

Die erste Umma wurde durch Mohammed und seine Gefolgschaft nach ihrer Auswanderung aus Mekka in Medina gegründet. Hier war die Umma noch nicht auf Muslime begrenzt. Mohammed gelang es, auf Bitten medinensischer Stammesältester, als Schlichter der verfeindeten jüdischen, christlichen und polytheistischen Stämme tätig zu werden. Mit allen Gruppen der Stadt schmiedete er einen Vertrag, der später „Pakt von Medina“ genannt wurde.

Er gestaltete die Macht in der Stadt im Sinne einer Föderation. Jedem Stamm wurde das Recht auf freie Ausübung seiner Religion und Gebräuche garantiert, allen Bürgern Regeln zur Wahrung des Friedens auferlegt, eine Gerichtsbarkeit für interne Streitigkeiten geschaffen und alle Unterzeichner – Muslime, Juden, Christen und Angehörige der eingesessenen arabischen Stämme – verpflichtet, in Zeiten äußerer Bedrohung einander beizustehen. Mohammed als beauftragte Schlichter erhielt die Autorität, in Konflikten zu entscheiden.

MuslimInnen, aber auch HistorikerInnen und IslamwissenschaftlerInnen sehen in diesem Dokument die erste schriftliche, demokratische Verfassung oder zumindest einen multilateralen Vertrag, der einen relevanten Modernisierungsschub der archaischen Gesellschaftsordnung auf der arabischen Halbinsel auslöste.

Die mehrheitlich islamische Gemeinschaft zu Lebzeiten Mohammeds gilt vielen Gläubigen bis heute als Ur- und Idealbild der Umma. Andere zählen auch die Regentschaft seiner Nachfolger, der vier rechtgeleiteten Kalifen, zu dieser Idealzeit hinzu.

Der Begriff Umma verweist auf ein sowohl spirituelles als auch gesellschaftliches Projekt, das die bis dahin vorherrschenden Kriterien der Zugehörigkeit zu einer Gruppe, die sich ausschließlich über verwandtschaftliche Beziehungen definierten, aufhob und die engen Grenzen der Stammeszugehörigkeit überschritt. Der gemeinsame Glaube und die damit verbundene gesellschaftliche Ordnung nivellierte Unterscheidungen nach Herkunft, Hautfarbe oder Sprache.

Mit diesem modernen Projekt verband sich ein Idealismus, der Begriffe wie Gemeinschaft, Gerechtigkeit, Anstand, Beteiligung an politischen Entscheidungen, Gleichheit und Mitgefühl in erheblich größerem Umfang als andere Gesellschaften jener Zeit zu leben versuchte. Deshalb beschreiben auch spätere Generationen von Muslimen diese Zeit als eine humane und glückliche sowie als eine nunmehr verlorene Utopie. Mit der rasanten Verbreitung des Islam wurden aus der idealisierten Urgemeinschaft rivalisierende Parteien und „normale“ Staatswesen, die Strahlkraft der Vision schwand. Doch über grundlegende Charakteristika debattiert die Umma bis heute. Und manche wollen auch jene Urgemeinschaft wieder zum Leben erwecken.

Die Umma und politische Herrschaft

In der medinensischen Ur-Umma wurden der Wille Gottes und die daraus resultierenden politischen Folgen für die Gemeinschaft allein durch Mohammed verkündet, seine Führungsposition war unstrittig.

Nach dem Tod des Propheten füllten die engsten Kampfgefährten Mohammeds das nun entstandene politische und religiöse Vakuum dadurch, dass sie sich auf eine neue Führungsposition einigten, um den Zusammenhalt der Umma zu gewährleisten. Es folgte die Ära der „vier rechtmäßigen Kalifen“. Aber nicht alle konnten sich mit der Wahl des Kalifen anfreunden, unmittelbar nach dem Tod Mohammeds begann die Spaltung der Gemeinschaft in die Gefolgsleute der Kalifen, die Sunniten und die Anhänger Alis, die Schiiten.

Das sunnitisch dominierte Kalifat existierte in verschiedenen Ausprägungen über viele Jahrhunderte. Erst mit dem Ende des Osmanischen Reichs wurde es im Rahmen der republikanischen Reformpolitik 1924



© Gettyimages, Martin Gray

Im saudi-arabischen Mekka steht die zentrale Pilgerstätte der Muslime: die Kaaba

abgeschafft. Die Vereinigung der religiösen mit der weltlichen Macht sollte in der neu gegründeten Türkischen Republik nicht länger regieren. Religion sollte zur privaten Angelegenheit und gesellschaftliche Fragen in einem weltlichen System geregelt werden.

Für viele Islamisten ist der Islam unlösbar mit dem Kalifat verbunden. In ihren Augen kann keine islamische Gesellschaft ohne einen Kalifen bestehen, der für die Verteidigung der Muslime und die Einhaltung der Gesetze sorgt. Aus ihrer Sicht hat eine dem Islam widersprechende politische Haltung den legitimen Anführer der Muslime abgesetzt und sie sehen ihr gesellschaftliches Ziel darin, die Herrschaft des Kalifats erneut einzuführen. Insbesondere in der heutigen Türkei stehen sich diese beiden Haltungen von Säkularismus und islamistischer Ideologie konfrontativ gegenüber.

Gleichheit – Utopie oder Realität?

Ein zentrales Kennzeichen des Islam ist ein egalitäres Menschenbild. Deshalb wäre zu erwarten, dass in der Umma ein hohes Maß an sozialer und rechtlicher Gleichheit für alle Mitglieder gesichert ist. Das ist im

Grunde richtig, jedoch revidieren in der Praxis entscheidende Ungleichheiten im Verhältnis zwischen Freien und Sklaven, Armen und Reichen, Männern und Frauen und Muslimen und Nichtmuslimen das harmonische Bild egalitärer muslimischer Gesellschaften. So empfiehlt der Koran an mehreren Stellen die Freilassung von Sklaven und zählt sie zu den wichtigsten frommen Handlungen, noch vor Gebet und Armensteuer. Dennoch verhöhnten muslimische Sklavenhändler in einigen Regionen Afrikas bis ins 20. Jahrhundert das Ideal der Gleichheit und verschifften AfrikanerInnen wie Waren in die muslimischen Kernländer und nach China.

Auch im Verhältnis der Geschlechter gibt es mit Blick auf Gleichstellung immer noch viel zu tun. Der Islam stärkte zur Zeit seiner Entstehung die materielle und rechtliche Stellung der Frauen sowie ihren Status in arabischen Stammesgesellschaften. Die im Koran formulierte Vorstellung, dass vor Gott und am Tag des jüngsten Gerichts beide Geschlechter gleich beurteilt werden und die Frau in weltlichen Dingen wichtige Rechte besitzt, war ein revolutionärer Fortschritt. In der Folge wurden Frauen erstmals als Zeuginnen vor Gericht gehört und durften über ihr Erbe verfügen.

In vielen muslimisch geprägten Ländern – wie auch in nichtislamischen patriarchalischen Gesellschaften – haben Frauen dennoch bis heute weit weniger Rechte als Männer. Der Umstand, dass gerade familien- und erbrechtliche Angelegenheiten in der islamischen Rechtsliteratur aus einer patriarchalen Perspektive zum Nachteil der Frauen formuliert wurden, erschwert den Weg zu einer modernen Gesetzgebung, die sich an Gleichheitsgrundsätzen und Menschenrechten orientiert.

Auch die Beziehungen von MuslimInnen zu NichtmuslimInnen sind immer wieder von Krisen und Gewalt geprägt. Das gilt auch, wenn Muslime in nichtmuslimischen Gesellschaften heute vielerorts pragmatisch handeln, solange ihnen die Ausübung ihrer Religion möglich ist. Auch innerhalb muslimischer Herrschaft erfordert der Umgang mit Nichtmuslimen häufig einen pragmatischen Umgang, will man dem Anspruch entsprechen, eine Religion des Friedens und des Ausgleichs zu sein und keinen permanenten Kriegszustand mit Juden und Christen riskieren.

So wurden sie von den Anfängen des Islam an als Empfänger einer Offenbarungsschrift anerkannt, sofern sie sich den muslimischen Regeln einer „Schutzherrschaft“ (arab.: *dhimma*) unterwarfen und eine Sondersteuer entrichteten. Diese gewährte ihnen einerseits Schutz, war aber mit teils gravierenden Beschränkungen verbunden. Zum Beispiel waren Nichtmuslime von hohen Staatsämtern ausgeschlossen, durften weder von Muslimen erben, Waffen tragen noch muslimische Frauen heiraten, und hatten eine nur für sie geltende Steuer zu entrichten. Erst Anfang des 20. Jahrhunderts schafften die letzten islamischen Länder diese Kopfsteuer ab.

Wer gehört zur Umma?

Der Mehrheitsmeinung unter MuslimInnen zufolge gelten ihre Kinder automatisch als Muslime. Nach einer verbreiteten Auffassung werden sogar alle Menschen, unabhängig von der religiösen Orientierung ihrer Eltern, als Muslime geboren. Der Gedanke dahinter ist, dass Gott allen Menschen von Geburt an dieselbe Chance gibt, ein gottgefälliges Leben zu führen, so wie es der Islam definiert. Nur leben auch Muslime, beeinflusst durch ihr Umfeld, nicht durchweg nach islamischen Regeln. Manche treten beispiels-

weise zum Christentum oder Buddhismus über oder verstehen sich als Atheisten.

Nichtmuslime können mit einer einfachen Zeremonie zum Islam konvertieren, indem sie vor zwei muslimischen Zeugen das Glaubensbekenntnis auf Arabisch aufsagen. Männliche Kinder und Jugendliche sind erst nach der Beschneidung in vollem Umfang als Muslime zu betrachten.

Zum Vergleich: Im Christentum ist der Beitritt klar geregelt. In der Regel findet die feierliche Aufnahme der Kinder in die christliche Glaubengemeinschaft kurze Zeit nach der Geburt durch den Akt der Taufe statt. Dies wird unter anderem in Kirchenbüchern dokumentiert, so dass nachvollziehbar bleibt, wer der Religionsgemeinschaft angehört. Ein Austreten aus einer christlichen Kirche ist heute in der Regel möglich, auch wenn es in streng kirchlichen Milieus mit Konsequenzen verbunden ist. Nichtchristen können zum Christentum konvertieren, wenn es ihr freier Wille ist und sie bestimmte Voraussetzungen erfüllen. Doch wie können MuslimInnen austreten? Sie können nirgends einen Antrag einreichen; sie können Beiträge und Steuern nicht stornieren und ihren Austritt nicht in Büchern vermerken lassen. Dennoch ist die Sache eigentlich ganz einfach: Sie gelten als NichtmuslimInnen, wenn sie sich von dem Glaubenssatz des Islam lossagen.

Allerdings sind in muslimischen Gemeinschaften die Grenzen der Toleranz gegenüber Abweichlern manchmal schnell erreicht. Vielen Muslimen gilt der Abfall – die so genannte Apostasie – vom Islam als Hochverrat. Dieser muss nach der Lehrmeinung bedeutender islamischer Rechtsschulen mit dem Tode bestraft werden.

Die Todesstrafe auf Apostasie gilt zum Teil auch heute noch in Pakistan, im Sudan, im Iran und in Saudi-Arabien, auch wenn sie vielerorts nicht mehr vollzogen wird. Radikale islamistische Bewegungen setzen sie als politische Waffe ein – und das, obwohl die islamischen Rechtsschulen dem Apostaten ein Hintertürchen offenlassen: Öffentliche Reue kann strafbefreiend wirken. Das heißt aber auch: Eine öffentliche Abkehr vom Islam ist angesichts der Rechtslage und der damit verbundenen Gefahren kaum zu realisieren. In aller Regel bleibt es beim heimlichen Austritt. ■

Sklaverei im Islam

Die Geschichte der Sklaverei ist ein dunkles und den Vorstellungen des Islam und der Umma widersprechendes Kapitel. Bis heute ist das Thema vielerorts mit einem Tabu belegt – auch weil eine Auseinandersetzung damit die unrühmliche Rolle afrikanischer Eliten berühren würde. Stattdessen halten die meisten afrikanischen Länder an einer Erinnerungskultur fest, die aus dem Trauma des Kolonialismus heraus die eigene Vergangenheit glorifiziert – und den Islam als Religion der Befreiung ansieht. Die gemeinsame Erfahrung des Kampfes gegen den europäischen Kolonialismus überdeckt die Auseinandersetzung mit der arabisch-muslimischen Sklaverei; auch Erinnerungsstätten sucht man selbst in Zentren des arabischen Sklavenhandels vergeblich. Das wiederum führt dazu, dass die Sklaverei in arabisch-muslimischen Gesellschaften, die von 650 bis 1920 Praxis war und ihren Höhepunkt im 19. Jahrhundert erreichte, den meisten MuslimInnen bis heute überhaupt nicht bewusst ist.

Der über 350 Jahre währende transatlantische Sklavenhandel europäischer Staaten, in dessen Rahmen rund zwölf Millionen AfrikanerInnen unter grausamen Bedingungen in die überseeischen Kolonien nach Nord-, Mittel- und Südamerika verschleppt wurden, ist demgegenüber weitgehend in der globalen Erinnerungskultur verankert. Auch aus europäischer Sicht wird aber den von arabischer Seite betriebenen Versklavungen nur eine Nebenrolle eingeräumt – verbunden mit dem Argument, dieser habe weder die Intensität noch die Brutalität des europäischen Sklavenhandels besessen. Dabei belegen die Recherchen des algerisch-französischen Anthropologen und Psychoanalytikers Malek Chebel, wie erschreckend alltäglich die brutale Versklavung von Menschen in der islamisch geprägten Welt über Jahrhunderte hin war.

Zwei Hauptwege des Handels

Die Zahlen sprechen für sich: Über die zwei Hauptwege des arabischen Sklavenhandels – die Trans-Sahara-Route von Nigeria nach Algerien sowie entlang der Ostküste und über das Rote Meer – wurden nach Schätzungen US-amerikanischer Historiker wie Patrick Manning oder Ralph A. Austen rund 17 Millionen Schwarze versklavt. Erst 1910 kam der arabisch-muslimische Sklavenhandel weitgehend zum Erliegen, der letzte offizielle Sklavenmarkt wurde 1920 in Marokko geschlossen. Im sudanesischen Darfur sowie in Mau-

retanien existiert die Sklaverei allerdings bis heute.

Einen ersten Höhepunkt erreichte der arabische Sklavenhandel in Mesopotamien im 9. Jahrhundert. Im Gebiet des heutigen Südirak legten SklavInnen aus Afrika die Salzsümpfe trocken, das urbar gemachte Land wurde von immer neuen SklavInnen bewirtschaftet. Hier erhoben sich im Jahr 869 zehntausende SklavInnen unter der Führung des Arabers Ali ben Muhammad, eroberten weite Gebiete und bauten im Bunde mit zahlreichen unzufriedenen Bauern, Hirten, Flussschiffern, Lastträgern und Deserteuren aus der Armee des Kalifen einen eigenen Staat auf. Im Jahr 883 wurde diese als Zandsch-Aufstand bekannte Sklavenrevolte blutig niedergeschlagen.

Auf dem Höhepunkt des arabischen Sklavenhandels im 19. Jahrhundert wurden allein auf den Plantagen von Sansibar und Pemba im heutigen Tansania binnen nur 40 Jahren 700.000 AfrikanerInnen zur Sklavenarbeit gezwungen. In Oman war damals rund jeder vierte Bewohner Sklave aus einem Land südlich der Sahara, die gesamte Landwirtschaft war von ihnen abhängig. Den immensen Bedarf an Arbeitskräften befriedigten arabische Reiterheere meist durch Überfälle auf Dörfer und kleine Siedlungen. Ganze Landstriche wurden entvölkert, Wirtschaft und Kultur zerstört. Viele starben bei den Reisen durch die Wüste an den damit verbundenen Strapazen, mangelnder Versorgung oder in Gewaltsituationen. Um den Sklaven Nachkommen zu verwehren, beziehungsweise Sexualität männlicher Haus- und Hofsklaven zu unterbinden, war die Kastrierung von Kindern und Jugendlichen weit verbreitet. Verstümmelte Sklaven galten als besonders wertvoll.

Der Koran: Keine klare Position

Auch wenn die Freilassung von Sklaven als gottgefälliges Werk ausdrücklich empfohlen wird und die Versklavung von Muslimen und Angehörigen anderer Buchreligionen klar untersagt ist, stellen weder Koran noch Sunna die Institution Sklaverei an sich in Frage. Es heißt im Koran auch: „Jene, die ihr von Rechts wegen besitzt“, sollen barmherzig behandelt werden, nicht als Ware angesehen, sondern ihrer Lage als Schwächste der Gesellschaft Rechnung getragen werden. Es gibt auch Textstellen, die auf eine gottgegebene Hierarchie zwischen Herr und Knecht hinweisen. Die Versklavung von Nichtmuslimen galt im Rahmen

von Kriegen und Razzien als selbstverständlich und legitim. Demzufolge konnte sich das emanzipatorische Potential des Islam nicht gegen jene durchsetzen, die von der Sklaverei profitierten. Im Gegenteil: In den arabischen Gesellschaften etablierte sich eine weitgehende Akzeptanz von Sklaverei, mancherorts bis heute. Auch islamische Gelehrte haben den Handel mit Ungläubigen über Jahrhunderte gerechtfertigt, rassistische Motive für die am eigenen Profit orientierte Verschleppung von Schwarzen wurden religiös verbrämt.

Für manch ultrakonservativen Theologen ist das Gefälle zwischen Herr und Sklaven noch heutzutage Ausdruck einer göttlichen Ordnung. So hat der hochrangige saudische Islamgelehrte Scheich Saleh al-Fazwan im Jahre 2003 in einer Fatwa geäußert, dass die Sklaverei zum Islam gehöre und Teil des Dschihad sei. Eindeutigen Rückhalt gibt es für diese Position allerdings nicht mehr. Heute wollen nicht einmal die rückwärtsgewandten Salafisten die Sklaverei als genuine Bestandteil des Islam betrachten.

Laut der häufig aus Afrika berichtenden Berliner Journalistin Charlotte Wiedemann streiten im Islam im Hinblick auf die Sklaverei zwei Prinzipien: die Gleichheit aller vor Gott inklusive des Gebots, sich nur ihm zu unterwerfen, und der Glaube an eine gottgewollte Hierarchie unter den Menschen. Das erste Prinzip gilt als Basis des Antirassismus, das zweite legitimiert Klassen, Ungleichwertigkeitsdenken, Unterdrückung und Gewalt.

Die Folgen sind bis heute spürbar

Rassismus ist in manchen muslimisch geprägten Ländern bis heute ein Problem von langer historischer Kontinuität: Schwarze werden in arabischen Ländern wie Saudi-Arabien, Katar oder Libyen höchstens als Bedienstete wahrgenommen, ihre Rechtslage als „ArbeitsmigrantInnen“ ist auch heute prekär.

Nicht zu schweigen von Mauretanien – ein tief gespaltenes Land, das bis heute deutlich von den Folgen der Sklaverei geprägt ist. Die hellhäutigen Mauren dominieren die Institutionen der Macht, während die dunkelhäutigen Haratin, rund 40 Prozent der Bevölkerung und zumeist Nachkommen freigelassener SklavInnen, den größten Anteil an der Gruppe der

Landlosen, Armen und Ungebildeten stellen. Immer noch wird Leibeigenschaft von den Eltern auf die Kinder vererbt. Erst 2007 stellte die Regierung Mauretaniens Sklaverei unter Strafe. Und bis heute finden Betroffene, Nichtregierungsorganisationen und kritische JournalistInnen kaum Wege, die juristische Ahndung von Sklaverei zu erzwingen.

Die Beziehungen sind vielschichtig

Auch wenn Muslime in Afrika eine zentrale Rolle in Sklavenhandel und Sklaverei spielten: es wäre falsch, die muslimischen Gesellschaften Afrikas darauf zu reduzieren. Die Araber hinterließen in vielen Ländern nicht nur das Erbe der Sklaverei, sondern auch ihre Religion, ihre Sitten, ihre Kleidung und ihre Sprache. Die arabisch-afrikanische Beziehungsgeschichte war nicht nur eine Geschichte der Ausbeutung, sondern auch von Anfang an eine der produktiven Vermischung. Orte wie Timbuktu in Mali mit seinen einzigartigen Moscheen, Mausoleen und Sammlungen historischer Handschriften stehen für eine in Jahrhunderten gewachsene Tradition afrikanisch-arabischer Hochkultur und Gelehrsamkeit.

Auch mangelt es in der Geschichte des Islam nicht an Sklaven, die es aus ihrer misslichen Lage zu Ruhm und Einfluss brachten: die Mamluken zum Beispiel, die als königliche Militärsklaven nach Ägypten kamen und später fast 260 Jahre und bis zur Eroberung des Mamlukenreichs durch die Osmanen 1517 regierten. Das macht die Sklaverei nicht weniger verachtenswert; es zeigt aber auch: Die Ausbeutung von Palast- oder Kriegersklaven hatte andere Folgen als die körperliche Schwerstarbeit von Zehntausenden SklavInnen in Salzsümpfen und auf Gewürznelkenplantagen.

Ein vorschnelles Urteil über den arabisch-muslimischen Sklavenhandel zu fällen, wie das in manch politisch motivierten Blogs von IslamkritikerInnen derzeit üblich ist, hilft deshalb nicht weiter. Wenn diese in der Tat monströsen Verbrechen als größter Genozid der Geschichte gebrandmarkt und aus dem Wesen des Islam abgeleitet werden, gerät die dringend gebotene Auseinandersetzung über dieses schwierige Thema auf die schiefe Bahn. Die Islamisierung Afrikas als ein reines Werk der Zerstörung und der Vernichtung indigener Kultur zu betrachten, geht an der historischen Wahrheit vorbei. ■

PRAXISBEISPIEL



Werkstatt Religionen und Weltanschauungen

Die Berliner *Werkstatt Religionen und Weltanschauungen* ist ein offener Arbeitskreis von Menschen vorwiegend aus dem schulischen Umfeld, die aus privatem oder beruflichem Interesse den interreligiösen Dialog suchen.

Religionen und Weltanschauungen bilden das Fundament jeder kulturellen Identität. Die Erfahrung zeigt aber, dass meist nur ein geringes Wissen über selbige vorhanden ist und eine direkte Begegnung mit anderen Religionen in der Regel nicht

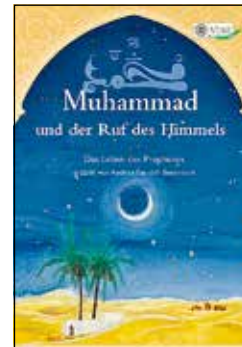
stattfindet. Ziel der Werkstatt-Arbeit ist, den Dialog zwischen ganz unterschiedlichen Menschen zu fördern und zu führen und sich mit den Gemeinsamkeiten und Differenzen religiöser und weltanschaulicher Identitäten auseinanderzusetzen. Gegenseitiger Respekt ist dabei die Basis für Kooperation und offene Diskussion, Begegnung und Verständigung.

Derzeit sind evangelische, katholische und serbisch-orthodoxe Christen, sunnitische und sufistische

Muslime, Juden, Hindus, Buddhisten, Sikhs, Baha'i, Paganisten und weltliche Humanisten an den Dialogrunden beteiligt. Die Mitglieder verstehen sich jedoch nicht als StellvertreterInnen ihrer Gemeinschaften, sondern als Individuen mit einem bestimmten Hintergrund. Dialogarbeit bezieht die Biografien der Teilnehmenden ein. Der Werkstatt-Kreis trifft sich einmal im Monat. ■

www.werkstatt-der-kulturen.de

MATERIAL



Den Islam neu denken

Warum gilt der Koran heute, anders als zum Beispiel vor 200 Jahren, vielen orthodoxen Muslimen als wörtlich zu lesendes Gesetzbuch Gottes? Warum verschwand das Wissen über die großen Frauengestalten der frühislamischen Geschichte, ihre Unabhängigkeit und Stärke, früh hinter den Betonmauern traditioneller Ko-

raninterpretationen? Die Hamburger Islamwissenschaftlerin Katajun Amirpur gibt Antworten – in einem gut lesbaren Buch über muslimische Intellektuelle und deren Debatten über Islam, Demokratie, Menschen- und Frauenrechte in den vergangenen Jahrzehnten. Dabei wird auch aufgezeigt, wie Neuinterpretationen isla-

mischer Quellen religionsimmanent fundamentalistische Textinterpretationen aufbrechen können, um den Koran mit modernen Werten wie der Gleichstellung von Mann und Frau in Einklang zu bringen.

Katajun Amirpur:
'Den Islam neu denken'
C.H. Beck, München 2013, 256 Seiten

Papa, was ist der Islam?

Unter dem Schock des Terrors vom 11. September 2001 fragten Tahar Ben Jellouns Kinder ihren Vater, ob sie Muslime seien. Um sie zu beruhigen, unternimmt der französisch-maghrebinische Schriftsteller den Versuch, ihnen in einfachen Worten die Welt des Islam zu erklären: von der Entstehung im Mekka des 7. Jahrhun-

derts bis zur kulturellen Blütezeit des Islam im Mittelalter mit seinen Errungenschaften in Astronomie, Medizin oder Philosophie. Doch was trägt die Erinnerung an die hoch entwickelte islamische Gelehrsamkeit von einst zum Verständnis der – nicht auf den Islam beschränkten – religiösen Gewalt von heute bei? Im fiktiven

Dialog mit seinen Kindern sucht der Autor nach Erklärungen für Gewalt, Intoleranz und Hass fanatischer MuslimInnen, wie sie heute viele arabische Staaten prägen.

Tahar Ben Jelloun:
'Papa, was ist der Islam? Gespräch mit meinen Kindern', Berlin Verlag,
neue und erweiterte Ausgabe Berlin 2013, 112 Seiten

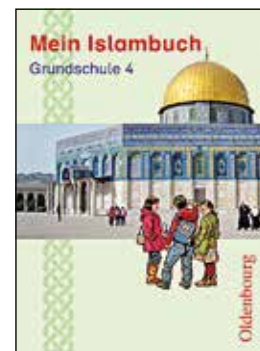
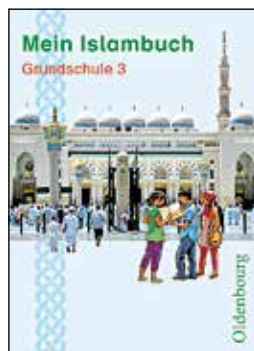
Muhammad und der Ruf des Himmels

Das Buch 'Muhammad und der Ruf des Himmels' vereint 35 religiöse Kurzgeschichten über das Leben von Mohammed. Die Texte sind in gefälliger Sprache für ein religiös vorgeprägtes Publikum im Vorschul- und Grundschulalter verfasst, jede Geschichte ist mit kleinen Illustrationen versehen. Damit füllt dieses

Buch eine Lücke sonst fehlender Literatur für den Elementarbereich. Im Mittelpunkt der Erzählungen steht die Auserwähltheit Mohammeds, die von ihm empfangenen Offenbarungen und die Normen und Werte, die sich mit seinem Leben und der neuen Religion verbinden. Alle Texte haben ein hohes identifikatorisches

Potential, sie können Kinder für die Geschichte und die Werte des Islam begeistern. Wer aber Hintergrundinformationen zur Reflexion im Unterricht sucht, wird enttäuscht werden.

Andrea Faridah Busemann:
'Muhammad und der Ruf des Himmels'
Verlag für islamische Bildung und Erziehung,
Freiburg 2010, 190 Seiten



Mein Islambuch. Grundschule

Die Reihe ‚Mein Islambuch‘ wendet sich an muslimische Kinder im Religionsunterricht für die Klassenstufen 1 bis 4. Jedes Schulbuch wird durch einen Lehrerordner ergänzt, der Hintergrundinformationen, Kopiervorlagen sowie didaktische und methodische Anregungen für den Unterricht enthält. Die Schülerhefte thematisie-

ren – mit jeweils auf die Jahrgangsstufe abgestimmten Bildern, Liedern, Comics und mehr – die Entstehung des Islam und dessen zentrale religiöse Traditionen und Glaubenssätze. Sie stellen Gemeinsamkeiten der Religionen heraus und greifen auf das Vorwissen und den Alltag der Kinder zurück. Der 4. Band verknüpft zudem

Glaubensfragen mit Kinderrechten. ‚Mein Islambuch. Grundschule‘ gibt eine wertschätzende Orientierung für den Unterricht, der die kulturelle, religiöse und weltanschauliche Vielfalt in Deutschland aufgreift.

‚Mein Islambuch. Grundschule‘
Oldenbourg Schulbuchverlag, München
Band 1/2 (2009), Band 3 (2011), Band 4 (2013)



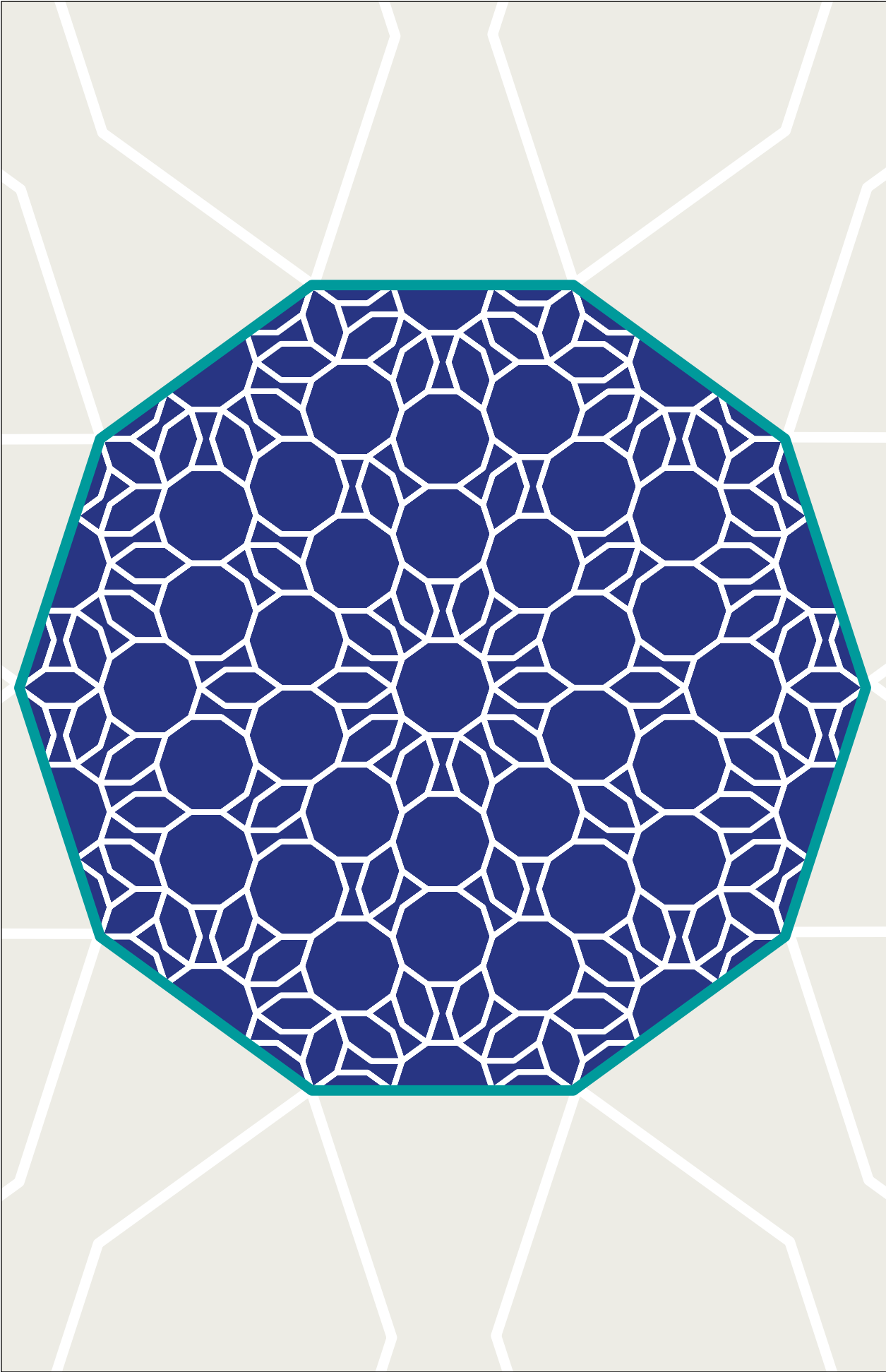
Islam. Politische Bildung und interreligiöses Lernen

Die dreibändige Materialsammlung der *Bundeszentrale für politische Bildung* über den Islam kann von PädagogInnen für alle Schularten und Altersstufen sowie für die außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung genutzt werden. In den Ordnern findet sich ein breites Spektrum an Unterrichtsmaterialien.

Die als Loseblattsammlung angelegten Arbeitshilfen vermitteln materialstark grundlegende Kenntnisse über den Islam, sie thematisieren das Verhältnis von Politik und Religion und gehen auf Spezifika vieler muslimischer Länder ein. Darüber hinaus informieren sie über gesellschaftliche Konflikte, extremistische Ideologien

und kontroverse Debatten, die sich auf den Islam beziehen und werben für eine dialogische Kultur interreligiösen Lernens.

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.):
‚Islam. Politische Bildung und interreligiöses Lernen‘
Bonn 2005 bis 2007



3 Die Muslime

Den Muslim gibt es so wenig wie den Islam. Jeder Mensch muslimischen Glaubens setzt sich aus vielen Identitäten zusammen; er ist immer auch Bürger, lebt in einem Rechtsstaat oder in archaischen Stammesstrukturen, wohnt in der Stadt oder auf dem Land und gehört der einen oder anderen sozialen Schicht an.

Dieses Kapitel bietet einen Überblick, wo auf der Welt und in Europa MuslimInnen leben und wie sie von der arabischen Halbinsel, wo der Islam einst entstand, dort hingekommen sind; zunächst in Folge von Eroberungskriegen und später im Zuge der Arbeitsmigration.

Längst, so sah es mit Wolfgang Schäuble 2006 auch erstmals ein Innenminister, gehört der Islam zu Deutschland: mit rund vier Millionen Gläubigen, von denen jeder zweite deutscher Staatsbürger ist. Und mit Organisationen und Interessenvertretungen, deren wichtigste hier vorgestellt werden.

Ein wesentlicher Grund für deutsche Muslime, sich zu organisieren, ist der Wunsch, in der Schule in Form von Religionsunterricht präsent zu sein: Denn nur wer eine anerkannte Glaubensgemeinschaft vorweisen kann, darf seine Religion auch an öffentlichen Schulen unterrichten.

Ebenfalls immer wieder Thema, nicht zuletzt unter Jugendlichen, sind islamistische Organisationen, von denen einige hier vorgestellt werden: *Hamas*, *Hisbollah*, *Islamischer Staat* und *Muslimbruderschaft*. ■

Muslime weltweit	52
Länder mit vielen Muslimen	53
Muslime in Europa	54
Wo Europas Muslime leben	55
Muslime in Deutschland	56
Organisationen der Muslime in Deutschland	59
Ausgewählte islamistische Organisationen	62
Grundlagen der Anerkennung	64
Material	67

Muslime weltweit

Auch wenn von der *Umma*, der Gemeinschaft aller MuslimInnen weltweit, die Rede ist, gilt, dass es weder „den Islam“ noch „die Muslime“ gibt.

Was alle Muslime verbindet, ist der Glaube an den einen Gott und den Koran sowie die Verehrung Mohammeds als seinen Propheten. Die meisten Gläubigen orientieren sich zudem an den fünf Säulen des Islam und an weiteren Glaubensvorstellungen wie der Vertreibung von Adam und Eva aus dem Paradies, der Erschaffung der Welt in sechs Tagen, dem Tag des jüngsten Gerichts, der Existenz von Paradies und Hölle, Engeln und Teufeln, sowie der göttlichen Vorbestimmung allen Schicksals.

Jenseits dieser gemeinsamen Glaubensinhalte finden sich Unterschiede in der Glaubenspraxis, in der Bedeutung, die der Religion beigemessen wird, oder auch in der Frage, wer MuslimIn ist und welche Praktiken im Islam erlaubt sind. Neben den Sunniten, die weltweit eindeutig die Mehrheit stellen, gibt es – wie in Kapitel 2 gezeigt – kleinere Glaubensrichtungen wie die Schiiten, Sufis, Aleviten. Die Glaubensprinzipien und Rechtsvorstellungen der Muslime sind also nicht homogen.

Pluralismus der Lebensverhältnisse

MuslimIn sein besagt zunächst einmal nichts anderes als die bewusste Zugehörigkeit zum islamischen Glauben. Jenseits dessen ist man einfach Staatsbürger und Mitglied von unterschiedlichen Gesellschaften, in denen Gläubige, Laizisten, Islamisten, Atheisten und Konfessionslose mit individuellen religiösen und weltanschaulichen Orientierungen koexistieren. Auch leben Muslime sowohl in wohlhabenden Gesellschaften wie auch in ärmlichen Verhältnissen, verfügen über vielseitige Zugänge zu Bildung oder sind Analphabeten, können den Schutz eines sozialen Rechtsstaats in Anspruch nehmen oder abhängig von archaischen Stammesstrukturen sein. Die Lebensverhältnisse vor Ort prägen die Normen und Werte entscheidend. Ein oberflächlicher Blick führt schnell dazu, all diese sozioökonomischen und kulturellen Unterschiede auszublenken und die Muslime zu einer Einheit zu homogenisieren, die es gar nicht gibt.

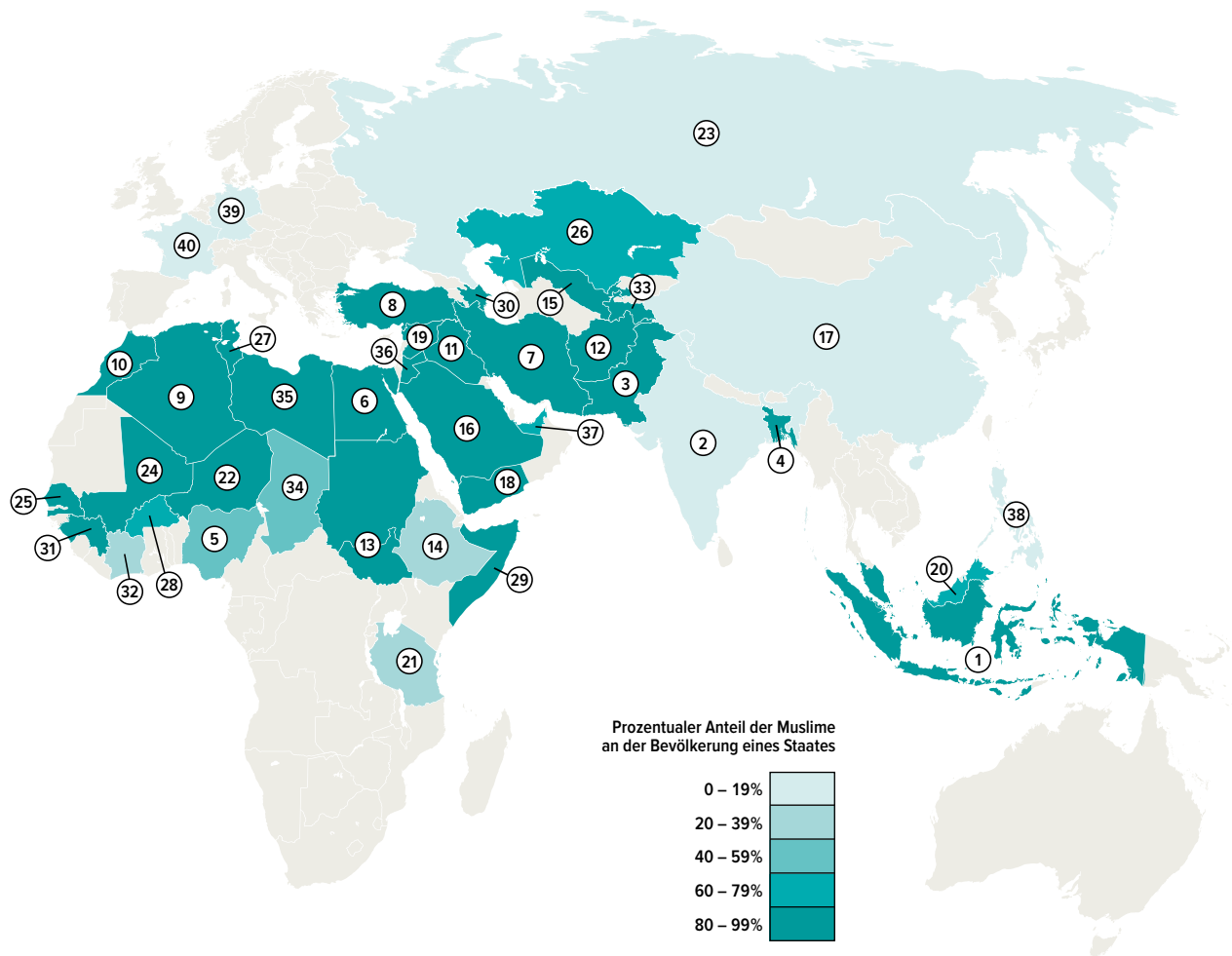
Wenn trotz der Heterogenität von islamischer Zivilisation gesprochen wird, ist damit die Summe vie-

ler die Weltgeschichte nachhaltig prägender Werte, Rechtsvorstellungen, Künste, Literaturen, Architekturen und Wissensbestände gemeint, die muslimisch dominierte Gesellschaften im Laufe der Jahrhunderte hervorgebracht haben. Bei einer repräsentativen Erhebung des *Pew Research Center* in Washington von 2012 gaben mehr als 80 Prozent der Muslime in den Ländern südlich der Sahara und in Süd- und Südostasien an, Religion sei ihnen sehr wichtig. In den USA stimmten 70 Prozent dieser Aussage zu; in Osteuropa und Zentralasien nur eine Minderheit.

Auch die Offenheit gegenüber vielfältigen Glaubensinterpretationen variiert stark. So sind in Nordafrika und dem Nahen Osten deutlich mehr MuslimInnen überzeugt, dass muslimische Glaubenslehren unterschiedlich interpretiert werden können als in subsaharischen Ländern. In Südasien ist die Akzeptanz von Sufi-Orden deutlich höher als in anderen Regionen, in denen deren mystische Praktiken häufig nicht als Teil der islamischen Tradition gesehen werden. Lediglich in der Türkei akzeptierten die befragten Muslime fromme Tänze der Sufis mehrheitlich als eine Form des muslimischen Gebets. Ebenso ist es, auch wenn der Islam seinen Ursprung in der arabischen Kultur der Antike hat, unmöglich, von einer einheitlichen arabischen Welt zu sprechen. Damals wie heute lebten in der Region von Syrien über die arabische Halbinsel bis Marokko Menschen in Gesellschaften mit ganz unterschiedlichen religiösen Traditionen und politischen Verfassungen.

Laut *Pew Research Center* ist der Islam mit circa 1,59 Milliarden Anhängern nach dem Christentum mit rund 2,17 Milliarden Anhängern die weltweit zweitgrößte Religionsgemeinschaft. Muslime leben auf allen Kontinenten und in mehr als 100 der 193 Staaten, in rund 40 Ländern stellen sie die Mehrheit. Die meisten Muslime leben im Asien-Pazifik-Raum (985 Millionen). Im Nahen Osten und Nordafrika lebt jeder fünfte Muslim (317 Millionen); südlich der Sahara knapp 16 Prozent (248 Millionen). In Europa leben 43 Millionen Muslime, das sind etwa 3 Prozent der muslimischen Weltbevölkerung. Die größte muslimische Gemeinde verzeichnet Indonesien, gefolgt von Indien, Pakistan und Bangladesch. Im Nahen Osten und Nordafrika leben die meisten Gläubigen in Ägypten, gefolgt vom Iran und der Türkei. Im subsaharischen Afrika leben die meisten Muslime in Nigeria. ■

DATEN UND FAKTEN



Länder mit großen muslimischen Bevölkerungsgruppen

① Indonesien	209,12	87,2%	⑪ Irak	31,34	99,0%	⑳ Tansania	15,77	35,2%	③① Guinea	8,43	84,4%
② Indien	176,19	14,4%	⑫ Afghanistan	31,33	>99,0%	㉒ Niger	15,27	98,4%	③② Elfenbeinküste	7,39	37,5%
③ Pakistan	167,41	96,4%	⑬ Sudan	30,49	90,7%	㉓ Russland	14,29	10,0%	③③ Tadschikistan	6,65	96,7%
④ Bangladesch	133,54	89,8%	⑭ Äthiopien	28,68	34,6%	㉔ Mali	14,20	92,4%	③④ Tschad	6,21	55,3%
⑤ Nigeria	77,30	48,8%	⑮ Usbekistan	26,55	96,7%	㉕ Senegal	11,98	96,4%	③⑤ Libyen	6,14	96,6%
⑥ Ägypten	76,99	94,9%	⑯ Saudi-Arabien	25,52	93,0%	㉖ Kasachstan	11,29	70,4%	③⑥ Jordanien	6,01	97,2%
⑦ Iran	73,57	>99,0%	⑰ China	24,69	1,8%	㉗ Tunesien	10,43	>99,0%	③⑦ Ver. Arab. Emirate	5,78	76,9%
⑧ Türkei	71,33	98,0%	⑱ Jemen	23,83	>99,0%	㉘ Burkina Faso	10,15	61,6%	③⑧ Philippinen	5,15	5,5%
⑨ Algerien	34,73	97,9%	㉑ Syrien	18,93	92,8%	㉙ Somalia	9,31	>99,0%	③⑨ Deutschland	4,76	5,8%
⑩ Marokko	31,94	>99,0%	㉒ Malaysia	18,10	63,7%	③⑩ Aserbaidshan	8,90	96,9%	④① Frankreich	4,71	7,5%

Muslime pro Land in Millionen

Anteil an der Gesamtbevölkerung in %

Muslime in Europa

Die Ausbreitung des Islam in Europa vollzog sich in den zurückliegenden 1.300 Jahren in drei voneinander unabhängigen Phasen und in jeweils verschiedenen Regionen. In den beiden ersten Phasen wurde der Islam vor allem durch Eroberungen verbreitet und zum Teil wieder zurückgedrängt. Die dritte Phase begann in der Neuzeit in Form von Wanderungsbewegungen im Kontext von Globalisierung und Arbeitsmigration und hält bis heute an.

Im 8. Jahrhundert breitete sich der Islam zunächst auf die Iberische Halbinsel bis nach Südfrankreich aus. Das weitere Vordringen der Araber nach West- und Mitteleuropa wurde durch die Schlacht von Tours und Poitiers im heutigen Frankreich im Jahr 732 gestoppt.

Das heutige Gebiet von Spanien und Portugal wurde für fast 800 Jahre, von 711 bis 1492, zum muslimisch dominierten Al-Andalus, in dem neben Muslimen auch Christen und Juden lebten. Das multireligiöse Miteinander unter muslimischen Herrschern war nicht frei von Konflikten. Dennoch gilt Al Andalus gegenüber dem christlichen Europa des Mittelalters als vergleichsweise toleranter gegenüber Andersgläubigen. Das bedeutet nicht, dass Juden und Christen den Muslimen gleichgestellt waren. Das Zusammenleben und der Austausch der drei Religionen prägte dennoch die gesamte Kultur – von der mediterranen Küche bis hin zu Philosophie und Architektur. Erst der Fall Granadas und die Vertreibung der Mauren 1492 durch die so genannte Reconquista markierten das Ende eines multireligiösen Gesellschaftsmodells in Südwesteuropa. Im Anschluss vertrieben die christlichen Herrscher nicht nur die Muslime, sondern auch die Juden aus Spanien.

Auch Sizilien geriet im 9. Jahrhundert von Nordafrika aus unter muslimische Herrschaft. Selbst Rom wurde von Arabern angegriffen, bevor diese von den Normannen zurückgedrängt wurden. Durch den Sieg der Mamelucken über die mongolischen Heere im Jahre 1258 und die damit verbundene Konversion der mongolischen Invasoren zum Islam verbreiterte sich der Einflussbereich der Muslime in Osteuropa über den Dnjepr hinaus gen Westen. Am Ende des Mittelalters verliefen in Europa an vielen Orten christlich-muslimische Siedlungsgrenzen. Im 14. und 15. Jahrhundert drangen die Heere des Osmanischen Reichs, benannt nach einem der islamisierten Turkstämme aus Zen-

traliasien, die seit dem 11. Jahrhundert in Kleinasien einwanderten, auf den Balkan vor und eroberten nach Konstantinopel 1453 weite Teile Südosteuropas. Das weitere Vordringen der Osmanen nach Mitteleuropa wurde vor Wien zweimal, 1529 und 1683, gestoppt. In Südosteuropa hatten sich allerdings im Lauf der Zeit viele Bewohner dem Islam angeschlossen. AlbanerInnen und KosovarInnen sind bis heute mehrheitlich muslimisch.

Im 19. Jahrhundert intensivierte sich der Kontakt zwischen dem Osmanischen Reich und Europa, insbesondere unter den Eliten. Auch wenn es erst Mitte des 20. Jahrhunderts zu einer nennenswerten Einwanderung von Muslimen nach West- und Nordeuropa kam, gab es bereits seit dem Ende des 19. Jahrhunderts eine kleine muslimische Minderheit. Sie baute erste Moscheen und nahm am öffentlichen Leben teil. Schon davor – im 18. Jahrhundert – schlug mit dem Niedergang des Osmanischen Reichs die Angst der Europäer vor den Türken in eine Faszination für den Orient um.

Zuzug aus ehemaligen Kolonien

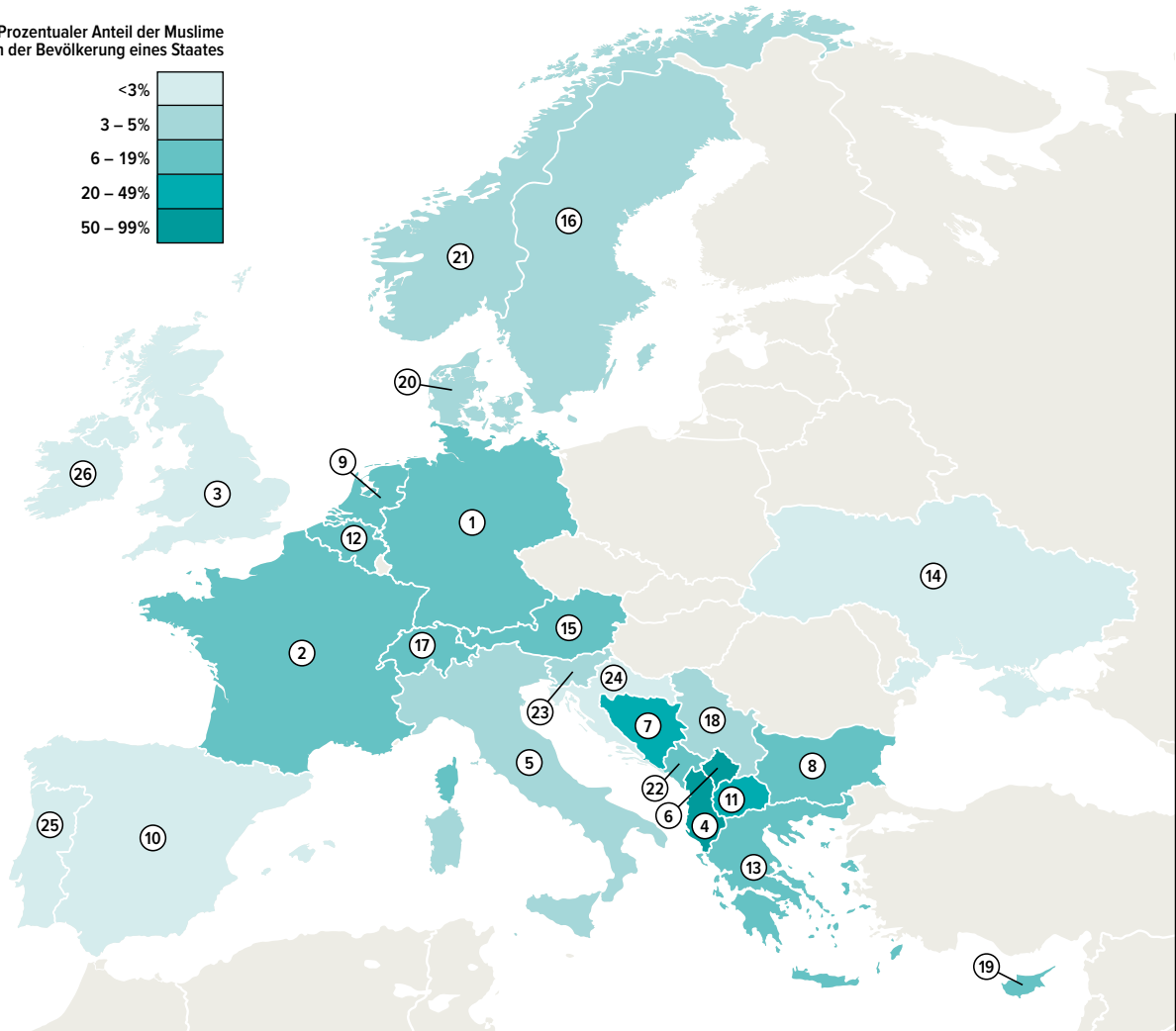
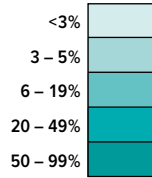
Die jüngste Phase der Zuwanderung von MuslimInnen begann nach dem Zweiten Weltkrieg, vor allem als Folge von Arbeitsmigration, aber auch durch Bürgerkriegsflüchtlinge und politisch Verfolgte. In vielen Ländern stammten die EinwandererInnen aus ehemaligen Kolonien. So zogen Muslime aus dem früheren Britisch-Indien vorzugsweise nach Großbritannien, während die Mehrheit der französischen Muslime aus Tunesien, Algerien und Marokko einwanderte.

Trotz ihres Zuzugs spielte der Islam in den 50er- und 60er-Jahren im öffentlichen Bewusstsein Westeuropas noch keine große Rolle. Erst als islamistische Bewegungen ab den 70er-Jahren in den Herkunftsländern auf dem Vormarsch waren und sich zeitgleich die soziale Situation der MigrantInnen verschlechterte, stieg unter ihnen die Identifikation mit dem Islam. Gerade ein kleiner Teil der jungen Generation wandte sich verschiedenen Spielarten des Islamismus zu und lehnte den tradierten Volksislam der Elterngeneration ab.

Heute leben Muslime seit Generationen in Europa. Hier geboren und häufig Staatsbürger fordern sie die Anerkennung ihrer kulturellen und religiösen Identitäten sowie politische Mitspracherechte. ■

DATEN UND FAKTEN

Prozentualer Anteil der Muslime an der Bevölkerung eines Staates



Anteil der Muslime in europäischen Ländern

① Deutschland	4,76	5,8%	⑭ Ukraine	0,56	1,2%
② Frankreich	4,71	7,5%	⑮ Österreich	0,45	5,4%
③ Großbritannien	2,74	4,4%	⑯ Schweden	0,43	4,6%
④ Albanien	2,57	80,3%	⑰ Schweiz	0,42	5,5%
⑤ Italien	2,22	3,7%	⑱ Serbien	0,33	4,2%
⑥ Kosovo	1,81	87,0%	⑲ Zypern	0,28	25,3%
⑦ Bosnien-Herzegowina	1,70	45,2%	⑳ Dänemark	0,23	4,1%
⑧ Bulgarien	1,02	13,7%	㉑ Norwegen	0,18	3,7%
⑨ Niederlande	1,00	6,0%	㉒ Montenegro	0,12	18,7%
⑩ Spanien	0,98	2,1%	㉓ Slowenien	0,07	3,6%
⑪ Mazedonien	0,81	39,7%	㉔ Kroatien	0,06	1,4%
⑫ Belgien	0,63	5,9%	㉕ Portugal	0,06	0,6%
⑬ Griechenland	0,61	5,3%	㉖ Irland	0,05	1,1%

Europäische Länder mit einem Bevölkerungsanteil von Muslimen unter 1%:

Armenien, Estland, Finnland, Island, Lettland, Litauen, Malta, Moldawien, Monaco, Polen, Rumänien, Slowakei, Tschechien, Ungarn, Weißrussland

Muslime pro Land in Millionen



Anteil an der Gesamtbevölkerung in %



The Global Religious Landscape,
Pew Research Center, USA,
Datenerhebung 2010

Muslime in Deutschland

Muslime bilden nach Christen die zweitgrößte Religionsgemeinschaft in Deutschland. Dennoch wirbelte Bundesinnenminister Wolfgang Schäuble (CDU) 2006 viel Staub auf, als er als erster Vertreter einer deutschen Regierung den historischen Satz aussprach: „Der Islam gehört zu Deutschland.“ Wie viele MuslimInnen hier leben, kann nicht eindeutig beantwortet werden. Im Islam gibt es, anders als in den christlichen Kirchen, keine formalisierte Erfassung der Zugehörigkeit zur Gemeinde. Damit existieren auch keine den Kirchenbüchern vergleichbaren schriftlichen Dokumente.

Laut einer Erhebung des *Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF)* lebten in Deutschland 2009 zwischen 3,8 und 4,3 Millionen MuslimInnen, darunter 45 Prozent mit deutscher Staatsangehörigkeit. Das entspricht einem Bevölkerungsanteil von rund fünf Prozent. Die Auswertung des bundesweiten Zensus von 2011 hingegen kam auf 1,6 Millionen MuslimInnen, das wäre ein Anteil von 1,9 Prozent an der Gesamtbevölkerung. Ausschlaggebend war bei letztgenannter Erhebung allerdings keine Hochrechnung von Einwanderern aus mehrheitlich muslimischen Ländern, sondern die Selbstidentifikation als Muslim, die aber nur von einem Teil der Befragten beantwortet wurde. Beide Erhebungen, wie auch die Daten des *Pew Research Center*, die von 4,76 Millionen Muslimen ausgehen, spiegeln kein genaues Bild der Realität muslimischer Lebenswelten in Deutschland.

Dabei ist die Frage nach der konkreten Zahl der in Deutschland lebenden Muslime politisch brisant. Denn nicht nur Länder und Kommunen erstellen auf der Grundlage von Statistiken ihre Bedarfsrechnungen für islamischen Religionsunterricht oder muslimische Friedhöfe. Mit einem steigenden Anteil von Muslimen wächst auch die politische Bedeutung islamischer Dachverbände und ihrer Vertreter. Muslimfeindliche Rechtsextreme und Rechtspopulisten haben ebenfalls ein Interesse an hohen Zahlen für ihre Angstkampagnen vor einer drohenden Islamisierung.

Woher die Menschen kommen

In London denken viele Menschen bei dem Begriff Muslim zuerst an Pakistan, in Paris an Algerien oder Tunesien, in den Niederlanden an Indonesien und Marokko.

Denken wir in Deutschland an Muslime, so haben wir zumeist Bilder von Türkinnen und Türken vor Augen. Kein Wunder, sind doch die meisten Nachkommen der in den 60er-Jahren des letzten Jahrhunderts angeworbenen „GastarbeiterInnen“ aus der Türkei. 80 Prozent der Menschen mit türkischen Wurzeln bezeichnen sich laut *BAMF* als Muslime. Von diesen rund 2,5 Millionen besitzt etwa eine Million einen deutschen Pass. Etwa 550.000 MuslimInnen haben südosteuropäische Wurzeln. Die meisten sind Nachkommen der ArbeitsmigrantInnen aus dem ehemaligen Jugoslawien; eine weitere große Gruppe kam als Flüchtlinge in der Zeit der Bürgerkriege in den 90er-Jahren. Von ihnen besitzen rund 195.000 die deutsche Staatsbürgerschaft.

Rund 330.000 arabischsprachige Muslime haben ihre Wurzeln in den Ländern des Nahen Ostens; vor allem im Libanon, in Syrien und dem Irak. Von ihnen sind etwa 222.000 Muslime als Asylberechtigte anerkannt und eingebürgert. Von den in Deutschland lebenden 280.000 muslimischen ZuwandererInnen nordafrikanischer Herkunft, von denen 67 Prozent eingebürgert sind, haben 164.000 Bezüge zu Marokko.

Von einem einheitlichen muslimischen Leben kann also keine Rede sein. Das religiöse Leben hiesiger Muslime ist von unterschiedlichen Traditionen ihrer Herkunftsregionen, den Lebensumständen verschiedener Zuwanderergenerationen sowie von der Vielfalt der Glaubensrichtungen geprägt. Deshalb verwundert es nicht, dass sich auch Bildungsverläufe, sozialer Status und religiöse Praktiken deutscher Muslime maßgeblich unterscheiden.

Zu den genannten Gruppen kommen noch die Konvertiten, also Menschen überwiegend deutscher Herkunft, die zum Islam übergetreten sind. Verlässliche Zahlen zu Konvertiten gibt es nicht. Es konvertieren aber nicht nur Deutsche zum Islam, sondern auch Muslime zum Christentum oder zum Buddhismus; auch gibt es Atheisten mit arabischen und türkischen Wurzeln. Ein Wechsel der religiösen Identität ist heute keine Ausnahme mehr. Das bedeutet aber auch: Zwischen der Zugehörigkeit zu ethnischen und religiösen Gemeinschaften ist zu differenzieren.

Die Frage nach der Herkunft von MuslimInnen kann die teils gravierenden Unterschiede, die es zum Bei-



© Veit Mette

Eine wachsende Zahl von MuslimInnen ist in Deutschland geboren und aufgewachsen

spiel zwischen den Generationen hinsichtlich der Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe gibt, vernebeln. Tatsächlich ist eine wachsende Zahl von MuslimInnen hier geboren und aufgewachsen. Die meisten haben einen deutschen Pass; sie sind im Laufe der Jahre immer besser ausgebildet, nicht selten Akademiker. Sie sind selbstbewusst und sehen sich als Deutsche, die sich kritisch sowohl mit ihrer Herkunftstradition als auch der Mehrheitsgesellschaft auseinandersetzen.

Letztlich ist in einem modernen Staat, der die Grund- und Menschenrechte aller schützt, die Frage nach Herkunft und Religion der Familie nachrangig. Eine Muslimin oder ein Muslim mit deutschem Pass sind

zunächst deutsche Staatsbürger. Die damit verbundenen Rechte in einem Rechtsstaat hängen nicht von Glauben, Herkunft, Kleidung oder sozialem Status ab.

Vielfalt muslimischer Gemeinden

Etwa 2,6 Millionen der in Deutschland lebenden MuslimInnen sind laut BAMF-Studie Sunniten. Mit großem Abstand folgen die Aleviten mit etwa 500.000 Angehörigen; etwa 225.500 Muslime in Deutschland fühlen sich der Schia zugehörig. Angehörige kleinerer Glaubensrichtungen wie der Ahmadiyya-Bewegung, Sufis, Ibaditen oder der Charidschiten stellen auch unter den in Deutschland lebenden MuslimInnen eine kleine Minderheit dar.



Muslimische Männer beim gemeinsamen Gebet

Laut einer 2012 veröffentlichten Studie des *Zentrums für Türkeistudien und Integrationsforschung* über muslimisches Gemeindeleben gibt es in Deutschland rund 2.350 muslimische Gebetshäuser. Etwa 1.570 Moscheegemeinden sind sunnitisch geprägt. Außerdem gibt es 111 alevitische Gebetsstätten, die Cem-Häuser, 61 Gemeinden der iranischen und türkischen Schiiten, 71 Ahmadiyya-Gemeinden und 13 Sufi-Orden und -gemeinschaften.

Unter den muslimischen Glaubensgemeinschaften und Rechtsschulen ist ein Konsens in der Frage, wer als Muslim gilt, nicht so leicht zu erreichen, wie das die Theorie vermuten lässt, derzufolge zum Islam gehört, wer sich zu dem einen Gott und Mohammed als seinem Gesandten bekennt. Die religiöse Identität dient vielmehr sowohl zur Abgrenzung der muslimischen Glaubensgemeinschaften untereinander wie auch gegenüber NichtmuslimInnen.

So erklärte das pakistanische Parlament 1974 die Ahmadiyya-Bewegung als nicht zum Islam gehörig. Da ihre Anhänger auch in Saudi-Arabien nicht als Muslime anerkannt sind, dürfen sie auch nicht an der islamischen Pilgerfahrt nach Mekka teilnehmen. Auch die Aleviten werden von vielen Sunniten nicht anerkannt, da sie die zu den fünf Säulen des Islam gehörenden Vorgaben nicht als Verpflichtung ansehen und eine abweichende Sicht auf Koran, Sunna und Scharia haben. Umgekehrt sehen auch viele AlevitInnen die SunnitInnen als AnhängerInnen der von ihnen als unrechtmäßig betrachteten Kalifen und lehnen deshalb ihre Glaubenssätze ab.

Die Identifikation als Muslim ist nicht per se an gelebte Religiosität gebunden. So gaben 14 Prozent in der BAMF-Studie an, Religion spiele in ihrem Leben nur eine geringe oder gar keine Rolle; dennoch ist es ihnen wichtig, als Muslime wahrgenommen zu werden. Eine wesentliche Ursache für den verstärkten Bezug auf die muslimische Identität dürfte sein, dass seit der Jahrtausendwende der Islam in aller Munde ist und die Mehrheitsgesellschaft die Integrationsdebatte stark religionisiert hat. Im Zeitraffer wurden aus EinwandererInnen MuslimInnen gemacht, ohne diese je nach ihren religiösen Bindungen gefragt zu haben. Religion wurde ungeachtet nationaler, ethnischer, kultureller oder sozialer Differenzen zur zentralen Ordnungskategorie.

Zudem wurde spätestens ab dem Jahr 2001 die Existenz von MuslimInnen in Deutschland wie in ganz Westeuropa von Politik und Medien als vorwiegend sicherheitspolitische Frage thematisiert. Dass diese kein einheitliches Religionsverständnis mit daraus ableitbaren gesellschaftlichen oder politischen Einstellungen teilen, wurde nicht zur Kenntnis genommen. In der Folge sahen sich Muslime pauschal als Gefährdungspotential diffamiert; die Religion bot einen Identitätsanker als Reaktion auf gesellschaftliche Diskriminierung und Entfremdung. Politische Gruppen, die keine Annäherung zwischen der nichtmuslimischen Mehrheitsgesellschaft und der muslimischen Minderheit wünschen, stoßen in diese Lücke und machen Identifikationsangebote, um ihre Vorstellungen ethnischer und religiöser Parallelwelten zu verwirklichen. ■

Organisationen der Muslime in Deutschland

Anders als die christlichen Kirchen kennt der Islam keine hierarchische Organisationsstruktur. Er verfügt weder über einen Status von Mitgliedschaft, der alle Gemeindemitglieder umfasst, noch über Autoritäten, die für alle Gläubigen verbindliche Lehren und Dogmen vertreten. Dass dennoch eine Vielzahl von Verbänden, Moscheevereinen und Gruppierungen, die zu überschauen und einzuordnen schwerfällt, existieren, ist der Rechtsform und dem Kirchenverständnis hierzulande geschuldet. Vereine und Dachverbände wurden notwendig, um als Ansprechpartner für staatliche, kirchliche und zivilgesellschaftliche Institutionen anerkannt zu werden.

Diese jungen, erst in der Diaspora entstandenen Organisationen sind im Hinblick auf kulturelle, nationale, ethnische und religiöse Besonderheiten unterschiedlich. Oft haben sie für die MuslimInnen eine weit über religiöse Dienstleistungen hinausgehende, gemeinschaftsbildende Funktion. In der alten Tradition der Moscheen bieten sie Hausaufgabenhilfen, Beratungsleistungen in sozialen, pädagogischen und gesundheitlichen Belangen, Sprach- und Computerkurse sowie kulturelle und sportliche Angebote an.

Wer vertritt wen?

Für wie viele MuslimInnen in Deutschland können die muslimischen Dachverbände sprechen? Eine schwierige Frage, da ja nicht eindeutig bestimmt werden kann, wer überhaupt als Muslim zu bezeichnen ist. Sicher ist, dass nur ein Teil der Gläubigen in Moscheevereinen organisiert ist. Seit Jahren werden unterschiedliche Zahlen zu Mitgliedern, Moscheebesuchern und Muslimen für oder gegen den Anspruch der muslimischen Verbände auf Repräsentanz und Anerkennung aufgeführt. Die Angaben der Verbände über ihre Mitgliederzahlen sind uneinheitlich; ein Ende der Diskussion, wer wen vertreten darf, ist nicht in Sicht.

Laut BAMF sind in Deutschland zwischen 1.700 und 2.500 islamische Religionsbedienstete regelmäßig in einer Moschee oder einer alevitischen Gemeinde tätig. Diesen kommt eine Schlüsselrolle für das gesellschaftliche Miteinander von Muslimen und Nichtmuslimen in Deutschland zu. Als religiöse Autoritäten und Multiplikatoren genießen sie in der Regel das Vertrauen ihrer Gemeindemitglieder, vertreten ihre Gemeinde

nach außen und sind wichtige Ansprechpartner für Politik, Kommunen und Zivilgesellschaft. In rund der Hälfte der Gemeinden haben inzwischen die Nachkommen der ersten Generation die Leitung übernommen; auch die Besucherzahlen entwickeln sich in den vergangenen Jahren immer stärker zu Gunsten der Jüngeren.

Koordinierungsrat der Muslime in Deutschland (KRM)

Mit dem Anspruch, die Mehrheit der MuslimInnen zu vertreten, haben sich vier große islamische Organisationen 2007 zum *Koordinierungsrat der Muslime in Deutschland (KRM)* zusammengeschlossen: der *Zentralrat der Muslime in Deutschland (ZMD)*, die *Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion (DITIB)*, der *Islamrat für die Bundesrepublik Deutschland (IRD)* und der *Verband der Islamischen Kulturzentren (VIKZ)*. Mit dem Verweis, er vertrete rund 85 Prozent der Moscheegemeinden, sieht sich der KRM als legitimer Ansprechpartner für den Staat in Fragen muslimischer Belange. Anderen Schätzungen zufolge vertritt der Koordinierungsrat über seine Mitgliedsvereine allerdings lediglich etwa 280.000 der circa vier Millionen MuslimInnen in Deutschland. Hier muss aber auch berücksichtigt werden, dass es in vielen Vereinen gängige Praxis ist, nur Haushaltsvorstände als Mitglieder zu registrieren.

Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e. V. (DITIB)

Die *Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion (DITIB)* ist mit rund 900 Moscheevereinen und etwa 150.000 Mitgliedern die größte türkische Organisation in Deutschland; gegründet wurde sie 1984 in Köln. Etwa drei Viertel der türkischstämmigen Mitglieder von Moscheevereinen in Deutschland gehören den verschiedenen Verbänden der DITIB an, die der Aufsicht des staatlichen *Präsidiums für Religiöse Angelegenheiten der Türkei (DIYANET)* in Ankara untersteht. Die DITIB vertritt eine laizistische Grundhaltung also die Trennung von Staat und Religion und bekennt sich zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung der Bundesrepublik Deutschland. Sie versteht sich als Garant für eine aktive Abwehr von Gewalt im Islam und der Ausbeutung der muslimischen Gläubigen für politische oder wirtschaftliche Zwecke.

Der Islamrat für die Bundesrepublik Deutschland (IRD)

Der *Islamrat für die Bundesrepublik Deutschland (IRD)* wurde 1986 in Berlin von sechs Verbänden und Institutionen als bundesweiter Dachverband gegründet. Heute vertritt er 37 Mitgliedsvereine mit rund 145.000 Mitgliedern. Größter Mitgliedsverein ist die türkische *Islamische Gemeinschaft Milli Görüş (IGMG)*, die die Mehrheit der Mitglieder stellt. In seinen Selbstdarstellungen bekennt der *Islamrat* sich uneingeschränkt zu den Rechtsprinzipien der Bundesrepublik und betrachtet sich als Brücke zwischen Deutschland und der islamischen Welt.

Islamische Gemeinschaft Milli Görüş e.V. (IGMG)

An der *Islamischen Gemeinschaft Milli Görüş (IGMG)* scheiden sich die Geister, sie gehört zu den umstrittensten türkischen Organisationen in der Bundesrepublik. Ihr gehören rund 27.500 der rund 330.000 Mitglieder von Moscheevereinen in Deutschland und über 300 Moscheen an. *Milli Görüş* wird von einigen Verfassungsschutzbehörden beobachtet, da sie die Durchsetzung einer als islamistisch zu bezeichnenden Ordnung anstreben soll. Öffentlich bekennt die *Milli Görüş* sich zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung. Es erscheint durchaus plausibel, in ihr einen wichtigen Integrationsfaktor für strenggläubige Muslime in die deutsche Mehrheitsgesellschaft zu sehen. Voraussetzung dafür ist eine streitbare und respektvolle gesellschaftliche Auseinandersetzung um die Grundlagen des Zusammenlebens in Deutschland. Dazu gehört auch, dass die *IGMG* ihre Organisationsstruktur künftig transparenter darstellt als in der Vergangenheit.

Verband der Islamischen Kulturzentren (VIKZ)

Der *Verband der Islamischen Kulturzentren (VIKZ)* wurde 1973 gegründet und organisiert bundesweit rund 24.000 zumeist türkischstämmige MuslimInnen in rund 300 Moschee- und Bildungsvereinen. Der *VIKZ* legt großen Wert auf die religiöse Bildung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. In den meisten Moscheen werden neben religiöser Unterweisung auch Hausaufgabenhilfe, Nachhilfeunter-

richt, Deutsch- und Computerkurse angeboten. Die meisten Bildungsangebote finden aufgrund der streng orthodoxen Ausrichtung der Vereine für Frauen und Männer getrennt statt. Umstritten war die Einrichtung verbandseigener und nach Geschlechtern getrennter Schülerwohnheime in Nordrhein-Westfalen 2003. Kritiker bezeichneten diese als „indoktrinierend und integrationshemmend“.

Der Zentralrat der Muslime (ZMD)

Der *Zentralrat der Muslime in Deutschland (ZMD)*, 1994 gegründet, ist der kleinste muslimische Dachverband und hat circa 22.000 Mitglieder in 300 Moscheegemeinden, aber auch Einzelmitglieder. Sitz des Vereins ist Köln. Der *ZMD* bildet nach eigenen Angaben die ganze Vielfalt muslimischen Lebens in Deutschland ab. In ihm sind unter anderen türkische, arabische, deutsche, albanische, iranische, bosnische Muslime, Sunniten und Schiiten, organisiert. Als Verband mit multiethnischem Hintergrund bildet er ein gewisses Gegengewicht zu den türkisch dominierten Organisationen *DITIB*, *Islamrat* und *VIKZ*. 2002 veröffentlichte der *ZMD* eine ‚Islamische Charta‘. In ihr werden Grundsätze zum Verständnis des Islam, der Beziehungen und Verpflichtungen der Muslime zu Staat und Gesellschaft, zum Verständnis der Menschenrechte und zur Herausbildung einer eigenen muslimischen Identität in Europa festgehalten.

Islamische Gemeinschaft in Deutschland e. V. (IGD)

Die *Islamische Gemeinschaft in Deutschland (IGD)* wurde 1958 in München als *Moscheebaukommission e.V.* gegründet und zwei Jahre darauf in *Islamische Gemeinschaft in Süddeutschland* umbenannt. Ihren jetzigen Namen trägt die Organisation seit 1982. Sie hat etwa 1.300 Mitglieder bundesweit. Die *IGD* gehört zur *Muslimbruderschaft* und versteht sich selbst als konservative „Heimstätte“ für einen deutschsprachigen Islam. In den meisten Bundesländern finden sich lokale Verbände und die *IGD* ist Gründungsmitglied des *Zentralrats der Muslime in Deutschland e.V.*. Als Institution mit engen Verbindungen zur islamistischen *Muslimbruderschaft* wird sie von Verfassungsschutzämtern beobachtet. Im Bericht des *Bundesamtes für Verfassungsschutz* 2012 wird das gesellschaftliche Integrationspotential der *IGD* skeptisch bewertet.



© ullstein bild/aslu

Berlin-Kreuzberg: Türme der Emmauskirche und der Ibn-Al-Khattab-Moschee

Alevitische Gemeinde Deutschland (AABF)

Die *Alevitische Gemeinde Deutschland (AABF)* mit Sitz in Köln wurde 1986 gegründet. Sie unterhält mehr als 100 Vereine mit insgesamt über 20.000 Mitgliedern, sieht sich jedoch in ihrer Selbstdarstellung als legitime Vertreterin von 260.000 Aleviten in Deutschland. Insgesamt leben nach Angaben der AABF etwa 500.000 bis 800.000 Aleviten hierzulande. Zu den Kernzielen der *Alevitischen Gemeinde* gehören die Revitalisierung und Pflege des Alevitentums sowie die Etablierung einer Gedenk- und Erinnerungskultur an die von Repressionen geprägte Geschichte der Aleviten. Die Aleviten stellen rund 20 Prozent der in Deutschland lebenden Muslime türkischer beziehungsweise kurdischer Herkunft. Die AABF sieht die Trennung von Staat und Religion als wichtig an und betont die Bedeutung von Antidiskriminierung und Menschenrechtsbildung.

Ahmadiyya Muslim Jamaat Deutschland (AMJ)

Die *Ahmadiyya-Muslim-Bewegung (AMJ)* hat in Deutschland etwa 30.000 Mitglieder und unterhält über 30 Moscheen und circa 225 lokale Gemeinden. Das Zentrum der AMJ befindet sich in Frankfurt am Main. Abweichend von orthodoxen Sunniten und Schiiten sehen sie jede Form militärischer Gewalt als nichtislamisch an. Ihre AnhängerInnen kommen vorwiegend aus Pakistan, der Türkei, Bosnien, viele Mitglieder sind gebürtige Deutsche. Seit 2013 ist die Ahmadiyya Muslim Jamaat als Körperschaft des öffentlichen Rechts in Hessen anerkannt. Die Ahmadiyya-Bewegung ist eine muslimische Reformbewegung, die auch den Propheten Mirza Ghulam Ahmad verehrt, der lange nach Mohammed lebte. Von der AMJ hat sich Anfang des 20. Jahrhunderts die *Laho-*

re Ahmadiyya-Bewegung für die Verbreitung des Islam (AAIIL) abgespalten, da sie die Rolle des Kalifen ablehnten. Die AAIIL erbaute 1924 in Berlin-Wilmersdorf die älteste Moschee Deutschlands. Heute leben nur noch einzelne Vertreter in Deutschland.

Die Gülen-Bewegung

Der Gründer und Anführer der nach ihm benannten religiös-politischen Gülen-Bewegung, Fethullah Gülen, stilisiert sich zu einem Modernisierer des weltweiten Islam. Er schuf eine weltweite Bildungsbewegung, bestehend aus einem weit verzweigten Netzwerk von Schulen und Universitäten in der Türkei, Zentralasien, Westeuropa und den USA. Gülen gilt als charismatischer Prediger und wird von seinen Anhängern auch als „anatolischer Gandhi“ bezeichnet. Dennoch schlägt ihm und seinem Netzwerk viel Skepsis entgegen. Seine Kritiker sehen in ihm jemanden, der nicht den Islam modernisieren, sondern die Moderne islamisieren will. Für Gülen, der in den USA lebt, bedeutet das Prinzip des Dschihad vor allem: „Baut Schulen statt Moscheen, unser Dschihad ist die Bildung!“. Dagegen ist schwerlich etwas einzuwenden, ist doch der gesellschaftliche Aufstieg in modernen Gesellschaften weitgehend an erfolgreiche Bildungskarrieren gebunden. Offen bleibt, welche konkreten Ziele und Werte das Netzwerk repräsentiert. Als eingetragener Verein existiert die Gülen-Bewegung in Deutschland nicht. Allerdings tritt sie in mehreren Städten über so genannte Dialogvereine an die Öffentlichkeit. Nach Recherchen investigativer JournalistInnen vom Frühjahr 2014 betreiben Anhänger der Gülen-Bewegung mehr als 300 Schulen und Nachhilfeinstitute in Deutschland. Insgesamt fehlt die Transparenz, um die Unsicherheit der Einordnung zu beseitigen. Solange dies so bleibt, wird die Skepsis derjenigen, die die Gülen-Bewegung für eine islamistisch-politische Strömung halten, bestehen bleiben. ■

Ausgewählte islamistische Organisationen

Neben den in der Migration gegründeten Vereinen, die als Ansprechpartner von Gesellschaft und Politik eine wichtige Rolle spielen, sind in Deutschland über zwei Dutzend mehr oder weniger radikale islamistische Organisationen aktiv; häufig eng verbunden mit den Mutterorganisationen in ihren Herkunftsländern. Ihr Ziel ist, ihre auf islamistischer Ideologie basierenden Vorstellungen des religiösen, gesellschaftlichen und individuellen Lebens rigide durchzusetzen.

Die meisten islamistischen Organisationen stammen aus Ländern des Nahen Ostens. Ihre Klientel hat, wie alle MigrantInnen, emotionale und familiäre Verbindungen in ihre oder die Herkunftsländer ihrer Eltern. Nachrichten aus den vom Nahostkonflikt betroffenen Regionen berühren sie mehr als ihre deutschen Nachbarn. Außer Emotionen kreisen auch viele ideologische Debatten um den Konflikt. Dies bietet islamistischen Organisationen Anknüpfungspunkte für ihre Agitation – die an vielen abperlt, bei manchen aber auch auf fruchtbaren Boden fällt. Insgesamt sind in Deutschland rund 25 mehr oder weniger radikale islamistische Organisationen aktiv. Ausführliche Beschreibungen liefern die jährlichen Verfassungsschutzberichte des Bundes und der Länder.

Die Muslimbruderschaft

Die *Muslimbruderschaft* wurde 1928 in Ägypten gegründet. Ihre Repräsentanten formulierten einen die ganze Gesellschaft umfassenden revolutionären Islam. Historisch verstanden sich die Muslimbrüder als Teil des Befreiungskampfs gegen die Besetzung durch westliche Mächte. Heute verfügen sie über Vertretungen in mehr als 70 Ländern. Nach ihrer Vorstellung können sich auch muslimische Gesellschaften im Zustand vorislamischer „Unwissenheit und Ignoranz“ befinden – deren Herrschaften mit Gewalt gestürzt werden dürfen, um eine islamische Gesellschaftsordnung zu errichten, die sich in allen Fragen an Koran und Sunna orientiert. In der Vergangenheit strebten die Muslimbrüder ihre Ziele weitgehend mittels Bildung, Wohlfahrt und Erziehung und unter Verzicht auf Gewalt an. Streng hierarchisch organisiert gelang es ihnen in Ägypten über Jahrzehnte, in eigenen Firmen, Fabriken, Schulen und Krankenhäusern sowie innerhalb von Armee und Gewerkschaften Posten und Ämter zu besetzen. Nach dem arabischen Frühling stellten sie bis 2013 die Regierung; dann wurden

sie durch einen Militärputsch entmachtet und verboten. Ihre wichtigste Organisation in Deutschland ist die *Islamische Gemeinschaft in Deutschland e.V. (IGD)* in Köln und mit Zentren in weiteren Städten. Ihre Vertreter geben sich in der Öffentlichkeit moderat und dialogbereit. Ihre Rolle innerhalb der islamistischen Szene ist laut Sicherheitsbehörden schwer zu durchschauen.

Die Hamas (Islamische Widerstandsbewegung)

Die *Hamas* ist eine aus den Muslimbrüdern hervorgegangene radikalislamische Bewegung in Palästina. Seit 1987 verfolgt sie im Gegensatz zur nationalistischen Befreiungsbewegung *Fatah* die Idee eines islamischen Staates Palästina. Bei den Wahlen in den Autonomiegebieten 2006 wurde die *Hamas* stärkste Fraktion. Heute regiert sie im Gaza-Streifen, wo sie sich 2007 gegen die *Fatah* an die Macht putschte. Wegen ihrer Kompromisslosigkeit im Kampf gegen Israel und wegen ihrer sozialen Angebote ist sie dort besonders populär. In Israel verübt die *Hamas* über ihren militärischen Arm (*Qassam-Brigaden*) immer wieder Terrorattentate. In der EU gilt die *Hamas* als terroristische Organisation. In Deutschland schätzen die Behörden die Zahl ihrer Mitglieder auf 300. Ihr radikaler Kurs dürfte allerdings von weit mehr Menschen geteilt werden. Die Fahne der *Hamas* sieht man häufig auf Demonstrationen. Auch ihr Fernsehsender *Al-Aqsa TV*, in dessen Kinderprogramm gegen Juden gehetzt und zur Gewalt aufgerufen wird, ist via Satellit in Deutschland zu empfangen. In Deutschland konzentrieren sich ihre Aktivitäten laut Verfassungsschützern auf Spendensammeln, Mitgliederwerbung und die Mobilisierung zu Kundgebungen.

Die Hisbollah (Partei Gottes)

Die schiitische *Hisbollah*, 1982 nach dem Einmarsch der israelischen Armee im Libanon gegründet, ist eine militante antiwestliche und antizionistische Gruppe, deren Mitglieder von den iranischen Revolutionsgarden finanziert und ausgebildet wurden. Während des Bürgerkriegs im Libanon war sie an Geiselnahmen und Selbstmordattentaten beteiligt, seit 1992 nimmt sie an Parlamentswahlen teil. Obwohl von der iranischen Revolution inspiriert, steht für die *Hisbollah* die Umwandlung des Libanon in einen Gottesstaat heute



Dem Symbol der Hisbollah begegnet man im Libanon oft im Straßenbild

nicht mehr im Vordergrund. Zu ihrer großen Akzeptanz in Teilen der libanesischen Bevölkerung trägt ihr soziales Engagement bei: sie unterhält soziale Einrichtungen, Krankenhäuser, Schulen und Waisenhäuser. In Deutschland hat sie nach Schätzung des *Bundesverfassungsschutzes* knapp 1.000 Anhänger. Der Empfang des sowie Werbung für den von der Hisbollah vom Libanon aus ausgestrahlten TV-Senders *al-Manar* wurde wegen seiner antisemitischen Propaganda 2008 verboten.

Der Islamische Staat (IS)

Als *Islamischer Staat in Syrien und Irak (Isis)* eroberten radikale Islamisten 2014/15 eine zusammenhängende Region in den beiden Ländern. Hochburgen der Isis, die sich seit der Machtübernahme im Juni 2014 *Islamischer Staat (IS)* nennt, sind die Städte Mossul und Rakka; sie waren auch die ersten, in denen die Lehr-

pläne der Schulen und Universitäten islamistisch umgeschrieben wurden. Auch in anderer Hinsicht gelang es der Terrormiliz, die mit äußerster Brutalität gegen Andersgläubige vorgeht, im zweiten Halbjahr 2014 staatliche Strukturen zu schaffen. Während in England nach Einschätzung von Sicherheitsexperten bereits „Talentscouts“ an Schulen und Universitäten um Nachwuchs werben, ist der *IS* in Deutschland vor allem in sozialen Netzwerken aktiv. In deutscher Sprache wirbt er um Anhänger und fordert sie – so das Bundesinnenministerium – auf, „in das Dschihadgebiet zu ziehen, zu kämpfen und zu morden.“ Dschihadistische Kämpfer stehen im Internet als Ansprechpartner für Jugendliche in Deutschland zur Verfügung. Seit Herbst 2014 sind alle Aktivitäten des *IS* – inklusive „jegliche Beteiligung an der Organisation, etwa über soziale Medien oder bei Demonstrationen sowie die Anwerbung von Geldern oder Kämpfern“ in Deutschland verboten. ■

Grundlagen der Anerkennung

Die allermeisten MuslimInnen in Deutschland wollen vor allem eines: in ihrer Heimat nicht aufgrund ihrer Religion benachteiligt werden. Sie fordern für sich dieselben Rechte ein, die auch für Angehörige anderer Religionen gelten. Bei näherer Betrachtung wird allerdings deutlich, dass der Weg zur umfassenden Gleichstellung aller Glaubensgemeinschaften in Deutschland noch weit ist.

Schutz der Religionsfreiheit

In Deutschland ist der Schutz der Glaubensfreiheit des Einzelnen im Grundgesetz in Artikel 3, Absatz 3 verankert:

„(3) Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden...“

Sowie in Artikel 4, Absätze 1 und 2:

„(1) Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich.

(2) Die ungestörte Religionsausübung wird gewährleistet.“

Das schließt den Schutz religiöser Feiertage ebenso ein wie die Anwendung religiöser Normen wie Gebetspflichten oder Fastengebote. Auch das Selbstbestimmungsrecht von Religionsgemeinschaften begründet sich aus dem Grundgesetz. Die Grenzen der Religions- und Glaubensfreiheit ergeben sich aus dem Schutz der Grundrechte Anderer.

Die grundgesetzlich festgelegte Gleichbehandlung von Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften gilt für alle Religionen, also auch für den Islam. Die vielfältigen Beziehungen zwischen den Glaubens- und Weltanschauungsgemeinschaften und dem Staat sind in Deutschland rechtlich geregelt. Tatsächlich orientieren sich die rechtlichen Regelungen allerdings stark an den historisch gewachsenen Beziehungen des Staates zu den beiden christlichen Kirchen. Kaum ein Rechtsgebiet ist so traditionsgeprägt wie das Staatskirchenrecht.

Die zentrale Frage, ob eine Gemeinschaft als Glaubensgemeinschaft anerkannt wird und damit, wie die Kirchen, Zugang zu finanziellen staatlichen Ressourcen erhält, ist in Deutschland nicht einheitlich geregelt. Es gilt Länderrecht. So kann es sein, dass eine Gruppe in einem Bundesland als Religionsgemeinschaft anerkannt ist, in einem anderen jedoch nicht.

In allen Bundesländern haben Antragsteller vor Gericht darzulegen, dass sie die grundsätzlichen Kriterien erfüllen, um als Religionsgemeinschaft anerkannt zu werden. So müssen Religionsgemeinschaften durch natürliche Personen gebildet werden und ein Minimum an organisatorischer Struktur haben. Die Mitglieder sollen sich für eine längere Zeit der gemeinsamen Ausübung ihrer Religion widmen, ein gemeinsames religiöses Bekenntnis pflegen und die damit verbundenen Aufgaben religiösen Lebens umfassend erfüllen.

Anerkennung als Glaubensgemeinschaft

Diese Kriterien offenbaren eine Sicht staatlicher Institutionen, die die Organisationsstrukturen und Funktionsweisen der christlichen Kirchen auf MuslimInnen und ihre Gemeinschaften überträgt. Da es im Islam eine solche Form der Organisation der Gemeinde nicht gibt, suchten MuslimInnen für Deutschland über Jahre nach pragmatischen Lösungen. Sie bildeten den Anforderungen der deutschen Rechtsprechung entsprechende neuartige Organisationen. Eingetragene Vereine wurden gegründet, die sich „Gemeinde“ nennen, manche schlossen sich zu einer „Föderation“ zusammen. Schon der Nachweis, dass ihre junge Gemeinde „von Dauer“ ist, stellt diese Zusammenschlüsse allerdings vor beachtliche Schwierigkeiten. Die islamische Tradition sieht keine Organisationsstruktur vor, die eine solche Kontinuität verbindlich für alle Gläubigen sichert.

Einige dieser speziell für die rechtliche Situation in Deutschland gegründeten Organisationen, für die es keine Vorbilder in den Herkunftsländern der Muslime gibt, konnten nach jahrelangen gerichtlichen Auseinandersetzungen ihre Anerkennung als Glaubensgemeinschaft zumindest in einem Bundesland erringen. Zu diesen gehören die *Islamische Föderation* sowie die *Alevitische Gemeinde* in Berlin.



© Mark Keppler | dapd | ddp Images

Duisburg, 2010: Besucher bei einer Führung in der Merkez-Moschee anlässlich des ‚Tags der offenen Moschee‘

Eine Ausnahme stellt in diesem Zusammenhang die Anerkennung jüdischer Gemeinden dar. Diese begründet sich aus staatlichen Kompensationsleistungen für die systematisch begangene Enteignung jüdischen Besitzes und der Vernichtung jüdischer Gemeinden in der Zeit des Nationalsozialismus. Diese Regelung ist auf keine andere Glaubensgemeinschaft übertragbar.

Mit den christlichen Kirchen schließen die Bundesländer bilaterale Staatskirchenverträge ab, in denen geregelt wird, welche Verpflichtungen das Land gegenüber Landeskirchen und Religionsgemeinschaften eingeht. Es geht dabei vor allem um die Zusicherung von finanziellen Zuwendungen, zum Beispiel für den Erhalt von Kirchengebäuden, den Betrieb von Schulen oder karitativen Einrichtungen. Da diese Verträge sich aus der historischen Präsenz der Kirchen legitimieren, haben andere religiöse Gruppen, auch wenn sie als Glaubensgemeinschaft anerkannt sind, kaum eine Möglichkeit, Gleichbehandlung zu erfahren.

Körperschaft des öffentlichen Rechts

Erfüllen Organisationen bestimmte Voraussetzungen, so können sie den Status einer Körperschaft des

öffentlichen Rechts (KdÖR) erlangen. Dies gilt auch für Religionsgemeinschaften, die damit einen privilegierten Status für sich beanspruchen können. Als solche können sie zum Beispiel selbst Steuern von ihren Mitgliedern erheben, Friedhöfe einrichten und öffentlich-rechtliche Dienstverhältnisse für Pfarrer und andere Kirchenbeamte begründen. Mit dem Status einer Körperschaft des öffentlichen Rechts sind neben wesentlichen Rechten auch wesentliche Pflichten verbunden. Da eine KdÖR laut Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts insolvenzunfähig ist, verlangt die Öffentlichkeit zu Recht rechtlich geordnete Transparenz, tiefgehende Verlässlichkeit, verbindliche Ansprechpartner und Strukturen, die dauerhaftes Handeln garantieren.

Körperschaften des öffentlichen Rechts sind beispielsweise die evangelischen Kirchen in Deutschland, die Bistümer der römisch-katholischen Kirche, aber auch eine Vielzahl kleinerer religiöser Gemeinschaften wie zum Beispiel die *Altkatholische Kirche*, zahlreiche evangelische Freikirchen, die *Christengemeinschaft*, die *Heilsarmee*, die *Neuapostolische Kirche*, die *Zeugen Jehovas*, die *Baha'i*, aber auch Weltanschauungsgemeinschaften wie der *Humanistische Verband Niedersachsen* oder der *Bund für Geistesfreiheit Bayern*.

Als erste muslimische Körperschaft hat 2013 Hessen die Gemeinde *Ahmadiyya Muslim Jamaat* als Körperschaft des öffentlichen Rechts anerkannt. Diesen Status hat neben den christlichen Kirchen in Hessen auch die Jüdische Gemeinde.

Die Anerkennung von Religionsgemeinschaften als KdÖR sichert auch die negative Religionsfreiheit ihrer Mitglieder rechtlich ab, indem der Status die Möglichkeit eines Austritts aus der Körperschaft garantiert.

Religionsunterricht

Das Recht der Glaubensgemeinschaften auf die Durchführung eines bekennenden Religionsunterrichts ist in Artikel 7, Absatz 3 des Grundgesetzes verankert:

„(3) Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.“

Vierzehn Bundesländer bieten an den öffentlichen Schulen konfessionellen Religionsunterricht als versetzungsrelevantes Regelfach an. Nur in Bremen und Berlin gilt nicht Artikel 3, sondern Artikel 141, laut dem Religionsunterricht kein ordentliches Lehrfach ist. In beiden Ländern wird Religionsunterricht auf freiwilliger Basis außerhalb der Stundentafel der Pflichtfächer von Glaubensgemeinschaften angeboten. In Berlin wird dieser freiwillige Unterricht auch von zwei muslimischen Glaubensgemeinschaften – der *Islamischen Föderation* und dem *Kulturzentrum Anatolischer Aleviten* – durchgeführt.

Die Ausbildung der ReligionslehrerInnen verantworten die Religionsgemeinschaften im Rahmen staatlicher Ausbildung. Die entscheidende Lehrbefähigung zur Erteilung des bekennenden Religionsunterrichts erteilen die Glaubensgemeinschaften allerdings allein nach ihren eigenen Kriterien. Die Lehrkräfte für den katholischen und protestantischen Religionsunterricht erhalten ihre Ausbildung an zahlreichen Universitäten. Eine vergleichbare Ausbildung für Lehr-

kräfte des sunnitischen, schiitischen oder alevitischen Religionsunterrichts gibt es bislang noch nicht. Erste Lehrstühle mit dem Schwerpunkt islamischer Religionspädagogik und Theologie wurden seit 2011 an den Universitätsstandorten Münster/Osnabrück, Frankfurt/Gießen, Nürnberg/Erlangen und Tübingen eingerichtet.

Damit Religionsgemeinschaften Unterricht anbieten können, müssen sie laut Rechtsprechung von Bundesverfassungs- und Bundesverwaltungsgericht nicht zwingend den Status einer Körperschaft des öffentlichen Rechts erlangen. Entscheidend ist eine klar geregelte und autorisierte Vertretung der Gemeinschaft, die gegenüber den zuständigen Behörden verbindliche Festlegungen im Namen der Gemeinschaft treffen kann. Darüber hinaus müssen die Religionsgemeinschaften die materiellen Voraussetzungen erfüllen, den Unterricht dauerhaft zu gewährleisten.

Neben diesen formalen Kriterien müssen sie die Gewähr bieten, dass ihr derzeitiges wie künftiges Verhalten den Prinzipien der Verfassung entspricht, was bedeutet, dass die Grundrechte Dritter nicht gefährdet werden. Dabei müssen die Religionsgemeinschaften nicht einmal demokratisch organisiert sein, auch streng hierarchisch beziehungsweise monokratisch organisierte Religionsgemeinschaften dürfen Religionsunterricht in staatlichen Schulen anbieten. Demokratie- und Rechtsstaatsprinzip, Religionsfreiheit, Neutralität und Parität sind als Grundlagen der staatlichen Ordnung zu akzeptieren, müssen aber nicht der Binnenstruktur und dem religiösen Selbstverständnis der Religionsgemeinschaft entsprechen. Die Unterrichtsinhalte dürfen die Grundlagen der Gesellschaft nicht gefährden.

Mangels anerkannter muslimischer Glaubensgemeinschaften greifen seit einigen Jahren immer mehr Bundesländer zu Zwischenlösungen. So bietet Nordrhein-Westfalen seit dem Schuljahr 2012/13 an vielen Schulen einen vom Bildungsministerium konzipierten nichtbekennenden Unterricht zur „Religiösen Unterweisung für türkische SchülerInnen muslimischen Glaubens“ an. Andere Länder wie zum Beispiel Schleswig-Holstein führen Modellversuche zum „Islamunterricht“ durch. Eine dauerhafte und diskriminierungsfreie Lösung bieten diese Angebote bisher noch nicht. ■

MATERIAL



Wer ist Wir?

Wer ist eigentlich „Wir“? Und vor allem: Wer gehört nicht dazu? Als vor einigen Jahren die Debatte über eine deutsche Leitkultur tobte, meldeten sich nur wenige Deutsche mit Migrationshintergrund zu Wort. Der Kölner Autor und Islamwissenschaftler Navid Kermani war – und bleibt – einer von ihnen. In Reden und Essays be-

schäftigt er sich mit Deutschland als Einwanderungsland. Er tut das mit der Empathie eines Einheimischen und der Distanz eines Fremden zugleich. Etwa, wenn er erklärt, dass sich die Zuwanderung aus dem Iran mit jener aus der Türkei nicht über einen Kamm scheren lässt. Oder wenn er zugibt, dass er in bester deutscher

Mittelschichtstradition sein Kind nicht in die öffentliche Kita, sondern lieber in den katholischen Kindergarten gibt. Sein Buch ist ebenso klug wie anregend, nachdenklich und überraschend.

Navid Kermani:
„Wer ist Wir?“
C.H. Beck, München 2009, 171 Seiten

Muslimisch – weiblich – deutsch!

Lamya Kaddor trägt kein Kopftuch. Nach Meinung der nordrhein-westfälischen Autorin und Islamwissenschaftlerin mit syrischen Wurzeln passt das Kopftuch nicht in die heutige Zeit, „weil es den eigentlichen Sinn, den Gott damit verbunden hat, in der Zeit und in der Welt, in der ich lebe, nicht mehr erfüllen kann“.

Kaddor vertritt eine liberale religiöse Haltung. In ihrem Buch „Muslimisch – weiblich – deutsch!“ kritisiert sie Muslime ebenso wie Nichtmuslime und gesellschaftliche Entwicklungen. Und sie kämpft dafür, dass aufgeklärte MuslimInnen in den Diskussionen über den Islam stärker gehört werden als die fundamentalistische

religiöse Minderheit. Es geht ihr um die Zwischentöne inmitten der emotional aufgeladenen Integrationsdebatte. Es gibt noch viel zu erklären und aufzuarbeiten – Lamya Kaddor packt es mit diesem Buch an.

Lamya Kaddor:
„Muslimisch – weiblich – deutsch!“
C.H. Beck, München 2010, 206 Seiten

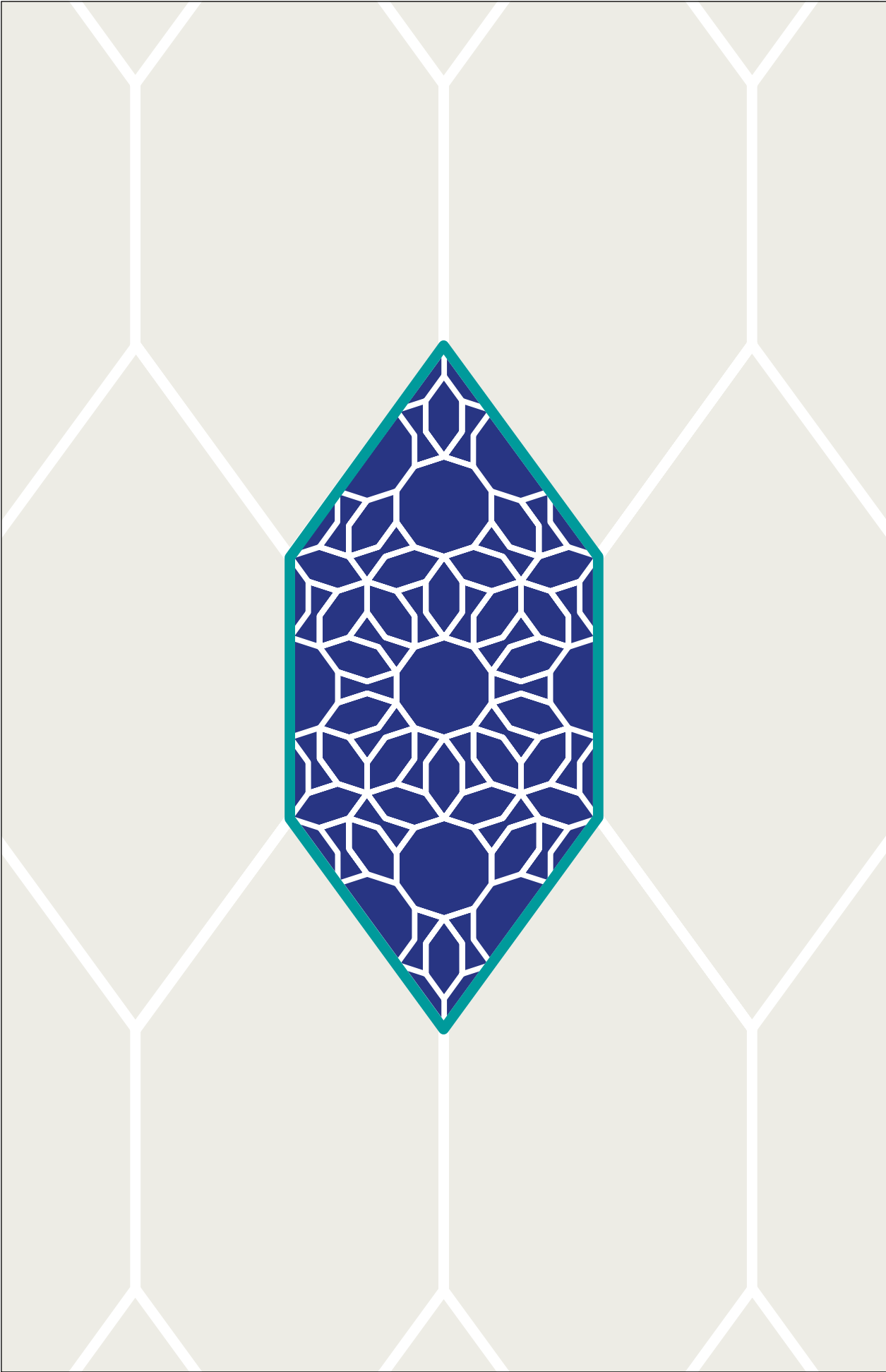
Dabei und doch nicht mittendrin

Von allen Migrantengruppen, die in Deutschland leben, sind TürkinInnen die am schlechtesten integrierte – so lautet ein gängiges Klischee und der populistische Tenor vieler Medien. Der Psychologe und Integrationsforscher Haci-Halil Uslucan reflektiert diese Vorurteile aus psychologischer und soziologischer Perspektive.

Ausgehend von unterschiedlichen Motiven für Aus- und Zuwanderung spiegelt er damit einhergehende Anpassungsprozesse in der neuen Heimat und fragt, wie eine Integrations- und Bildungspolitik aussehen muss, welche die Potenziale derjenigen entdeckt und nutzt, die zwischen zwei Kulturen aufwachsen. Poin-

tiert thematisiert Uslucan auch die Veränderungen in einer Aufnahmegesellschaft, in der die Präsenz des vermeintlich „Fremden“ immer auch Fragen nach der eigenen kulturellen Identität auslöst.

Haci-Halil Uslucan: „Dabei und doch nicht mittendrin. Die Integration türkeistämmiger Zuwanderer“
Verlag Klaus Wagenbach, Berlin 2011, 112 Seiten



4 Debatten rund um den Islam

Seit Jahren beschäftigen die deutsche Öffentlichkeit gesellschaftspolitische Debatten um Themen, die tatsächlich oder auch nur scheinbar mit dem Islam zu tun haben. Das folgende Kapitel nähert sich diesen Debatten von drei Seiten.

Im ersten Teil wird die Feindlichkeit gegenüber MuslimInnen thematisiert, die seit rund zehn Jahren rassistische und fremdenfeindliche Stereotype ergänzt. Es werden Organisationen und Plattformen der Muslimhasser vorgestellt sowie Gemeinsamkeiten und Trennendes von Antisemitismus und Muslimfeindlichkeit untersucht.

Im zweiten Teil geht es darum, wo der Islamismus als politische Ideologie beginnt und wo die Grenzen zwischen Salafisten, Dschihadisten und Terroristen liegen. Was macht diese menschenverachtenden Ideologien auch für junge Deutsche so attraktiv?

Der dritte Teil setzt sich mit den historischen Quellen und aktuellen Erscheinungsformen des islamisierten Antisemitismus auseinander und geht vor allem der Frage nach: Wie kann dieser pädagogisch sinnvoll bearbeitet werden? ■

Muslimfeindlichkeit

Kurze Geschichte der Muslimfeindlichkeit	70
Zuwanderung ja, Muslime nein	73
Aufruf zum bewaffneten Widerstand	74
Über Muslimfeindlichkeit und Antisemitismus	75
Material	78
Für den Unterricht: Streit ums Minarett	79
Material	82
Für den Unterricht: Moscheestreit in Köln	83
Pädagogischer Ansatz: Moscheebauten	84
Material	87

Islamismus

Zwischen Islam und Islamismus	88
Der große und der kleine Dschihad	91
Von Deutschland in den Dschihad	92
Material	94

Antisemitismus

Islamisierter Antisemitismus	95
Al-Quds-Demonstrationen	99
Praxisbeispiel	100
Material	101
Pädagogischer Ansatz: Gedenkstättenarbeit	103

Kurze Geschichte der Muslimfeindlichkeit

Über mangelnden Zulauf konnten die Organisatoren mit der skurril anmutenden Selbstbezeichnung *Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes* (Pegida) zu Beginn des Jahres 2015 nicht klagen: Mehr als 25.000 Menschen zogen an einigen Montagen allein in Dresden auf die Straße: hinzu kamen Ableger in anderen Städten wie in Nachbarländern, in Belgien zum Beispiel. Nie zuvor wurden – neben allen möglichen anderen Frustrationen, die die Motivlage prägen – muslimfeindliche Einstellungen in Deutschland so mannigfaltig auf die Straße getragen.

Tatsächlich war die Auseinandersetzung mit dem Thema Islam in Deutschland nie frei von Emotionen – aber auch über Jahrzehnte nicht das bestimmende Thema in migrationspolitischen Debatten. Bis ins 21. Jahrhundert wurden die Grabenkämpfe an anderen Fronten ausgetragen: unter Schlagworten wie „Ausländerkriminalität“, „Sozialmissbrauch“, „Jugendgewalt“, „Bildungsdefizite“ oder „Heiratsmigration“. In der Regel bedienten sich Wissenschaft, Politik und Publizistik dabei vor allem sozialer Kategorien: „bäuerliche Bevölkerung“, „Ungleichzeitigkeit sozialer Entwicklungen“, „Machismo“, „Rückständigkeit“, „patriarchale Familienstrukturen“, „Bildungsferne“. Auch xenophobe Debatten bezogen sich nur selten auf den Islam, sondern wurden entlang ethnischer oder völkischer Grenzziehungen und mit dem Topos „kulturelle Überfremdung“ geführt.

Sogar nach den Anschlägen vom 11. September 2001 ließen sich die BürgerInnen in Deutschland anfangs nicht aus der Ruhe bringen. Flackerten einmal islamfeindliche Stimmungen auf, waren Politik und Medien zunächst ein verlässliches Korrektiv. So formulierte die *Bild* wenige Tage nach den Terroranschlägen:

„Das Letzte, was wir brauchen, ist ein Kampf der Kulturen. Das Allerletzte sind Mitchristen, die nun zum Feldzug gegen den Islam blasen und den weltweiten Schock nutzen, um auf den Flammen des Infernos ihr heuchlerisches Süppchen zu kochen.“

Mord an Theo van Gogh: Die Stimmung kippt

Im Herbst 2004 veränderte sich die Stimmung fundamental. Die Ermordung des Filmemachers Theo van Gogh am 2. November 2004 – der auf offener Straße

in Amsterdam von einem Islamisten erschossen und dem anschließend die Kehle durchschnitten wurde – führte nicht nur in den Niederlanden zu einer „moralischen Panik“, wie der Publizist Geert Mak die eruptive Verbreitung islamkritischer bis zu eindeutig muslimfeindlichen Einstellungen nennt. Dem Entsetzen über die Tat folgte auch in Deutschland eine Reaktion der Gesellschaft, die bald hysterische Züge annahm.

Über Nacht bestimmten neue Schlagworte die Agenda: Islam, Islamismus, EU-Beitritt der Türkei, Muslime, Parallelgesellschaften, Frauenunterdrückung, Nahostkonflikt, das Ende der multikulturellen Gesellschaft, islamisierter Antisemitismus; alles wurde in einen Topf geworfen und Islam und Islamismus zu einem ununterscheidbaren Brei zusammengemührt. In Hunderten von Berichten, Reportagen und Kommentaren wurde das Feld Islam – von Einwanderern mit muslimischem Hintergrund bis zu Islamismus – neu vermessen.

Die bis heute anhaltende Religionisierung der Ausländer- und Integrationsdebatte ist einmalig in der Geschichte der Bundesrepublik. Als ob ein Schalter umgelegt worden wäre, veränderte sich die Perspektive. TürkInnen, AraberInnen und PalästinenserInnen mutierten gleichsam von einem Tag zum anderen zu der scheinbar homogenen Gruppe „Muslime“; gleichzeitig wurde die Unterscheidung zwischen Islam, Islamismus, Salafismus und Dschihadismus aufgehoben. Aus Millionen mehr oder weniger gut integrierten EinwandererInnen aus der Türkei, der Balkanregion oder dem Nahen Osten wurden Repräsentanten einer furchterregenden Religion, der angeblich Terrorismus und Gewalt als Wesensmerkmale innewohnen.

Die These, der Islam und damit die Muslime seien nicht kompatibel mit dem westlichen Lebensstil wird auch in Feuilletons variantenreich diskutiert. So schreibt der Schweizer Philosoph Martin Rhonheimer in der *Neuen Züricher Zeitung* 2014, während Gewalt in der jüdisch-christlichen Tradition der Rechtfertigung bedürfe, kenne der Islam kein grundsätzliches Tötungsverbot. So würden viele MuslimInnen gerade dann anfällig für Radikalisierung, wenn sie die Quellen genauer studierten und sich dann angesichts eines erstarkenden politischen Islams auf ihre Pflicht zur Gewaltanwendung besännen. Von einer solchen Sicht



© Mehmet Kaman / Anadolu Agency / Getty Images

Massenhafter Protest gegen die angebliche Islamisierung des Abendlandes; hier in Dresden im Dezember 2014

der Dinge ist es nur ein kleiner, aber konsequenter Schritt zu der Forderung, den Islam oder den Koran zu verbieten, „kriminelle Muslime“ auszuweisen oder Moscheebauten zu untersagen.

Die Wut wurzelt in der eigenen Geschichte

Woher kommen die Wut und die Schärfe, mit der die Islamdebatten in Europa in den vergangenen Jahren geführt werden? Der anglo-niederländische Autor Ian Buruma führt die Bitterkeit vieler Europäer gegenüber dem Islam darauf zurück, dass sich Millionen von ihnen nur unter Schmerzen aus der Enge der eigenen, christlichen Religion gewunden haben.

Tatsächlich scheinen viele Europäer in eine Amnesie zu verfallen, wenn es um ihre jüngere Geschichte und Kultur geht. Nur wenige machen sich bewusst, wie kurz die Geschichte der Emanzipation der Frauen oder die der sexuellen Selbstbestimmung ist: Bis 1954 wurden in den Niederlanden Frauen im öffentlichen Dienst noch automatisch entlassen, wenn sie heirateten. In der Bundesrepublik war Homosexualität bis 1969 generell strafbar. Vergessen scheinen auch die radikalen politisch-religiösen Wahnideen der rassistischen und antisemitischen *Deutschen Christen*, die in der Zeit des Nationalsozialismus ein Drittel der protestantischen Gemeinden dominierten. Auch der Erste Weltkrieg wurde von der gleichen Idee eines kulturellen Gegensatzes zwischen deutscher und westlicher Kultur getragen, wie sie heute im Dogma von der Unvereinbarkeit des Islam mit der westlichen Aufklärung formuliert wird. Die Angst, dass die erst vor kurzem erreichte gesellschaftliche Übereinkunft, die in der Tiefe der Gesellschaft keineswegs so gefestigt ist wie das urbane Leben in den Metropolen nahelegt, durch muslimische Einwanderer wieder in Frage gestellt werden könnte, ist groß. Die MuslimInnen

erscheinen als Spielverderber, die mit ihren konservativen Geschlechter- und ihren religiös begründeten Moralvorstellungen wie uneingeladene Gäste auf der Party auftauchen. Insofern ermöglicht die Vorstellung vom Islam als Weltschurken den billigen Genuss einer moralischen Empfindung, wie sie in überkomplexen Gesellschaften nur selten gewährt wird: auf der richtigen Seite zu stehen und sicher zu wissen, was richtig oder falsch ist.

Antimuslimische Parteien wie *Pro Deutschland* oder gar die *NPD* sind nicht die Hauptmotoren der Muslimfeindlichkeit. Rechtsextremisten gelingt es in Deutschland bis heute nicht, in der gesellschaftlichen Mitte Fuß zu fassen. In dieser Hinsicht unterscheidet sich Deutschland von europäischen Nachbarländern, in denen Parteien mit antimuslimischer Agenda große Wahlerfolge erzielen oder wie in der Schweiz gar Volksabstimmungen zu Gesetzesvorhaben gewinnen, die den Bau von Minaretten untersagen.

Das bedeutet aber nicht, dass Deutschland mit seiner muslimischen Minderheit im Reinen wäre. Im Gegenteil. Die emotionale Wucht, mit der hierzulande über die rassistischen Thesen des ehemaligen Bundesbankvorstands, Berliner Finanzsenators und SPD-Politikers Thilo Sarrazin zu Migration und Islam in der Öffentlichkeit gestritten wurde, offenbart die Wut vieler Bürger auf MuslimInnen.

Studien bestätigen den Befund problematischer Haltungen der deutschen Mehrheitsgesellschaft gegenüber muslimischen Minderheiten. So belegt eine im Jahr 2010 in fünf europäischen Ländern erhobene repräsentative Studie des Exzellenzclusters ‚Religion und Politik‘ an der *Universität Münster* zur religiösen Vielfalt in Europa, dass die Bevölkerung in Deutschland Spitzenreiter in der Ablehnung des Islams ist. Menschen in Deutschland sprechen sich beispielswei-



Türkische Frauen am Rande eines Protestzugs: Rechte Gruppierungen demonstrieren gegen den Bau von Moscheen in Duisburg

se deutlich häufiger als FranzöslInnen, DänInnen, NiederländerInnen oder PortugiesInnen gegen den Bau von Moscheen aus.

Tummelplatz für Populisten: Das Internet

Der bemerkenswerte Erfolg von Internetplattformen der antimuslimischen Bewegung wie *Politically Incorrect (PI)* und anderen sind ein weiterer Beleg verbreiteter Muslimfeindlichkeit. *PI* – ebenfalls 2004 gegründet und inzwischen nach eigenen Angaben mit bis zu 100.000 Zugriffen täglich frequentiert – vermittelt eine klare Botschaft: Der Islam und die Muslime sind unsere Feinde – verabscheuungswürdig, minderwertig und niederträchtig. Im Weltbild der Islamhasser bekommen Muslime – einem geheimen Masterplan folgend – immer mehr Kinder, um in Europa die politische Macht und kulturelle Deutungshoheit zu übernehmen, still geduldet von einem Kartell aus linken MultikulturalistInnen, Gutmenschen, politischen Feiglingen und schweigenden Medien. Unverhohlen wird gefordert, den Muslimen elementare Bürger- und Menschenrechte vorzuenthalten: Zum Beispiel die freie Ausübung der Religion, die den Bau von Moscheen ebenso einschließt wie das Recht auf religiöse Bekleidung und die Einhaltung religiöser Riten.

PI gilt als eins der erfolgreichsten politischen Blogs in Deutschland. Seine Bedeutung für das internationale Netzwerk der Islamhasser ist nicht zu unterschätzen. Hier toben sich AutorInnen aus, die behaupten, sonst in der demokratischen Medienlandschaft nicht

zu Wort zu kommen. Dabei sind es nicht nur die Artikel der Autoren, in denen die kruden Thesen der IslamhasserInnen verbreitet werden. Der Führungskreis des Blogs lässt zu, dass in den Kommentaren MuslimInnen als „Gesindel“, „Abschaum“ oder „Türkendreck“ beschimpft und zum bewaffneten Kampf gegen den Islam aufgerufen werden kann. Die Verfassungsschutzämter von Bund und Ländern haben das Treiben der MacherInnen lange ignoriert, weil sie keinen Anlass für eine Überwachung sahen. *PI* gibt sich betont proisraelisch, projüdisch und proamerikanisch – auch deshalb wollten oder konnten die Verfassungsschutzämter zunächst keinen rechtsextremen Hintergrund erkennen. Seit April 2013 scheint sich diese Haltung langsam zu ändern: Das *Landesamt für Verfassungsschutz* in Bayern hat die Münchner Ortsgruppe von *PI* als verfassungsfeindlich eingestuft.

Wie wenig wachsam die deutschen Sicherheitsbehörden zuweilen sind, wenn es um rechtsextreme IslamhasserInnen geht, wurde im Jahr 2011 auf besonders tragische Weise deutlich: Über Jahre hatte der selbsternannte *Nationalsozialistische Untergrund (NSU)* in ganz Deutschland Menschen mit Migrationshintergrund ermordet, ohne dass auch nur der Verdacht einer Serie rechtsextremer Taten entstanden war. Genau genommen war in keinem einzigen der zehn Fälle in die entsprechende Richtung ermittelt, dafür aber intensiv die kleinkriminelle Szene in Einwandererbezirken durchleuchtet worden. Auch unter den zehn Mordopfern des *NSU* – acht Türkei- und ein Griechischstämmiger sowie eine (bio-)deutsche Polizistin – waren acht MuslimInnen. ■

DATEN UND FAKTEN

Zuwanderung ja, Muslime nein

Laut dem in jedem Jahr in einer repräsentativen Umfrage erstellten ‚Integrationsbarometer‘ des *Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration* stehen die meisten Menschen in Deutschland der wachsenden Vielfalt offen gegenüber. Auch die Analysen des *Sozio-ökonomischen Panels (SOEP)* zeigen eine deutliche Reduzierung der Vorbehalte innerhalb der Mehrheitsbevölkerung gegenüber Einwanderung und religiöser Vielfalt. Machte sich 1999 noch ein Drittel der Bevölkerung ohne Einwanderungsgeschichte Sorgen mit Blick auf Zuwanderung, so war es laut *SOEP* 2009 nur noch ein Viertel. Im gleichen Zeitraum verdoppelte sich der Anteil derer, die sich keine Sorgen über Zuwanderung machten, von 16 auf 32 Prozent. Fragt man allerdings konkret nach den Haltungen gegenüber MuslimInnen, schwindet die Gelassenheit. Mehr als jeder zweite möchte ihre Religionsfreiheit erheblich einschränken, im Osten der

Republik sind es zwei von drei. Und mehr als jeder dritte (37 Prozent) der Bürger fänden es laut Umfrage von *Infratest-dimap* von 2010 besser, wenn der Islam in der Bundesrepublik gar nicht vertreten wäre. Nach einer von der *Friedrich-Ebert-Stiftung* 2011 veröffentlichten Studie meinen 46 Prozent der Befragten, dass es zu viele Muslime in Deutschland gebe. Mehr als 54 Prozent vertraten die Meinung, MuslimInnen würden zu viele Forderungen stellen und ebenfalls mehr als die Hälfte hielten den Islam für eine Religion der Intoleranz.

Bemerkenswert ist im Zusammenhang mit der zunehmenden Muslimfeindlichkeit in Deutschland die konstant hohe generalisierte Abwertung in mittleren und hohen Einkommensschichten. Während sonst gilt: Je höher die Bildung, umso weniger Abwertung von Obdachlosen, Homosexuellen, Juden, weniger Sexismus und Rassismus, bestätigt eine von 2001 bis 2011 durchgeführte

Langzeitstudie des *Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung* an der *Universität Bielefeld* zur gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit in Sachen Islam eine „verrohende Bürgerlichkeit“.

Über die sogenannten *Pegida*-Demonstranten des Winters 2014/15 lässt sich vor allem eines sagen: Sie geben ungern Auskunft. Bei einer Umfrage des Berliner Protestforschers Dieter Rucht unter rund 1.800 bei einer Demonstration Angesprochenen nahm lediglich jeder dritte einen Fragebogen entgegen. Nur 120 Menschen füllten einen aus. Diese präsentierten sich zu 89 Prozent als Anhänger der *Alternative für Deutschland*, zu fünf Prozent als solche der *NPD*. Mehr als neun von zehn gaben an, den Bau von Moscheen deutlich einschränken zu wollen. Und 100 Prozent erklärten, weder der Bundesregierung noch dem Bundestag noch den Medien zu vertrauen. ■

DATEN UND FAKTEN



Aufruf zum bewaffneten Widerstand

Über Aufrufe zur Gewalt gibt es für DemokratInnen nichts zu diskutieren. Nun sind die radikalen IslamhasserInnen auf Blogs wie *Politically Incorrect*, *Tundra Tabloids*, *Jihad Watch*, *Atlas Shrugs*, *EuropeNews* oder *Gates of Vienna*, die seit Jahren einen selbst erklärten „Counter-Dschihad“ gegen die muslimische Welt führen, vorsichtig genug, keine direkten Aufrufe zur physischen Gewalt ins Netz zu stellen – die findet man nur in den Kommentarspalten der Blogs.

Doch es gibt entlarvende Ausnahmen. So rief Karl-Michael Merkle, der unter dem Pseudonym Michael Mannheimer regelmäßig für *PI* schreibt und einen eigenen Blog sowie den Internetpranger *Nürnberg 2.0* betreibt, im April 2011 zum bewaffneten Widerstand gegen das

politische System der Bundesrepublik auf. Bemerkenswert an diesem nachstehend abgedruckten Aufruf ist die brutale Konsequenz, die sich aus der rassistischen Logik islamfeindlicher Ideologen ergibt. Das politische Ziel der Islamhasser-Szene – eine ethnisch und religiös homogene Gesellschaft – ist nur mit Gewalt zu erreichen. Im Wortlaut:

„In Anbetracht der Tatsache, dass das gesamte deutsche Establishment: Politik, Wissenschaft, Medien, Justiz und jetzt auch die Kirche mit dem Islam sympathisiert und kollaboriert und dazu übergegangen ist, im Sinne des Islam massiv an der sukzessiven Abschaffung des deutschen Grundgesetzes zu arbeiten, in Anbetracht ebenfalls der verfassungswidrigen Ent-Eth-

nisierung der deutschen Bevölkerung (...) halte ich daher die Zeit für gekommen, die Inkraftsetzung und schonungslose Anwendung des Widerstandsrechts (und der Widerstandspflicht) aller Deutschen gemäß Artikel 20 Abs. 4 des GG auszurufen! (...) Das Widerstandsrecht erlaubt diesen Kampf ausdrücklich mit allen Mitteln, auch bewaffnet und unter Bedingungen eines Bürgerkriegs, wenn sonstige Maßnahmen nichts gefruchtet haben. (...) Geht auf die Straßen! Greift zu den Waffen, wenn es keine anderen Mittel gibt!“

Es lohnt sich, diesen Aufruf, sein striktes Freund-Feind-Schema, seine Perspektive auf den Islam sowie sein völkisches Weltbild im Unterricht zu diskutieren. ■

Sind Muslimfeindlichkeit und Antisemitismus vergleichbar?

„Sind wir Muslime etwa die Juden von heute?“ So oder ähnlich formulieren viele MuslimInnen in Deutschland ihre Ängste, wenn wieder einmal eine Moscheewand mit rechtsextremen Parolen besprüht wurde, eine muslimische Gemeinde ein Paket mit einem Schweinekopf ohne Absender erhielt oder eine Kopftuch tragende Frau auf der Straße angepöbelt wurde.

Oft werden die potentiellen Opfer in diesen Fällen brüsk zurechtgewiesen – weil grundsätzlich kein Vergleich zwischen der Lage der Juden und der Muslime formuliert werden dürfe, da dies einer Relativierung der Judenverfolgung im Nationalsozialismus bedenklich nahe komme. Blicke dieses Argument unwidersprochen, würde jede weitere inhaltliche und gesellschaftliche Auseinandersetzung mit der Aussage verhindert. Und so würde auch die angemessene Bearbeitung muslimfeindlicher Ressentiments und letztlich jede Maßnahme gegen xenophobe Übergriffe ausgeschlossen.

Die Parallele drängt sich den Muslimen deshalb auf, weil ihnen im Alltag viele Ähnlichkeiten zwischen dem Antisemitismus und der Muslimenfeindlichkeit begegnen. Der Vergleich ist aus Sicht der Täter nicht aus der Luft gegriffen, sondern geradezu gewollt, wie auch das folgende Beispiel zeigt:

Zweimal wurde die Außenmauer des ehemaligen Konzentrationslagers Mauthausen in den Jahren 2009 und 2010 geschändet. Zuerst brachten Unbekannte ein Graffito mit dem Wortlaut „Was unsern Vätern der Jud, ist für uns die Moslembrot, seid auf der Hut! 3. Weltkrieg – 8. Kreuzzug“ an. Später sprühten sie folgenden Text: „Türk' und Jud', giftig's Blut“. Schmierreien wie diese verweisen deutlich auf die ideologischen Schnittstellen zwischen Antisemitismus und Muslimfeindlichkeit.

Die viel zu lange unerkannt gebliebene rassistische Mordserie des *Nationalsozialistischen Untergrunds* (NSU) hat – begünstigt durch das umfassende Versagen der Sicherheitsbehörden – das Vertrauen der Muslime in die Mehrheitsgesellschaft geschwächt und derartige Ängste bei ihnen verstärkt.

Die Historikerin Yasemin Shoorman, die am *Zentrum für Antisemitismusforschung* der TU Berlin über „antimuslimischen Rassismus“ promoviert hat, schrieb:

„Niemand, der seriös argumentiert, käme auf die Idee, die Verfolgung und Ermordung der Jüdinnen und Juden im Nationalsozialismus mit der Situation von Muslimas und Muslims im heutigen Europa zu vergleichen. Aber Antisemitismus manifestiert sich auch unterhalb der Schwelle von Pogrom, Vertreibung und Genozid. Auf der Ebene der Diskurse und Stereotype und ihrer Funktion für die Mehrheitsgesellschaft lohnt sich ein vergleichender Blick durchaus.“

Ähnlichkeiten liegen auf der Hand

Moderner Antisemitismus baut auf traditionelle anti-judaistische und nationalistische Stereotype auf, er war aber auch eine Abwehrreaktion gegen die rechtliche Gleichstellung und den sozialen Aufstieg der jüdischen Minderheit seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert. Den Antisemiten in der Weimarer Republik erschien das assimilierte, wirtschaftlich erfolgreiche jüdische Bürgertum als existenzielle Bedrohung einer nunmehr „verjudeten“ Gesellschaft.

Heutige Konflikte um den Islam speisen sich aus vielen – historisch und politisch vollkommen anders gelagerten – Ursachen, deren Quellen nicht nur in der deutschen Gesellschaft liegen. Dennoch lässt sich Muslimfeindlichkeit zum Teil ebenfalls als rassistische Reaktion auf eine voranschreitende gesellschaftliche Partizipation der Muslime interpretieren. Nicht die unscheinbaren „Gastarbeiter“ mit ihren Hinterhofmoscheen erregten den Zorn der Islamfeinde. Vielmehr sind es zumeist ihre Enkelinnen und Enkel mit beruflichen oder akademischen Abschlüssen, die als Mitglieder der deutschen Gesellschaft anerkannt werden wollen und selbstbewusst ihren Teil vom Kuchen fordern. Auch deswegen verallgemeinern Islamfeinde ein durchaus existentes Prekariat in Einwanderermilieus zum Zerrbild aller Muslime – mit dem Ziel, eine klare und unüberwindliche Grenze zwischen „denen im Ghetto“ und „uns Deutschen“ zu ziehen.

Ähnlichkeiten zeigt auch die Hetze gegen die religiösen Schriften von Judentum und Islam. Sollten Zitatfetzen aus dem Talmud im 19. Jahrhundert suggerieren, dass die religiösen Schriften von Juden ihren Gläubigen unsittliche Handlungen erlauben oder sogar befehlen, so wird antimuslimische Hetze heute gern mit Koranversen untermauert. So seien angeb-



Jüdische Gräber (links) werden ebenso mit Hakenkreuzen beschmier wie jene von MuslimInnen (rechts)

lich laut Koran Muslime zur Tötung von Ungläubigen verpflichtet. Aus dem Talmud wurde die gottgefällige Pflicht von Juden abgeleitet, bei Nichtjuden geltendes Recht zu beugen, sie zu berauben und in ihnen keine Menschen zu sehen.

Auf Ähnlichkeiten verweist auch die Vorstellung, nach der das Judentum keine Religion sein könne, da Juden nur materielle Zwecke verfolgen würden. Ihr Ziel sei es, den Staat zu unterwandern, um die Weltherrschaft zu erlangen. Hiermit vergleichbar ist die islamfeindliche Auffassung, der Islam sei keine Religion, sondern eine politische Ideologie. Die Islamfeinde setzen den Koran sogar mit ‚Mein Kampf‘ von Adolf Hitler gleich und rufen zum „antifaschistischen Kampf“ gegen den Islam auf.

Den unauffälligen Alltag der meisten MuslimInnen fernab von terroristischen Kampfgehlüsten erklären sie damit, dass es zur religiösen Pflicht der Muslime gehöre, ihre Umwelt zu täuschen, bis sie die Mehrheit erlangten und die gesellschaftliche Macht übernahmen. Als angeblichen Beleg werden in diesem Zusammenhang Passagen aus dem Koran angeführt, die Muslimen erlauben, ihre Religion nicht offen zu praktizieren (*taqiya*, Glaubensverleugnung), wenn dadurch ihr Leben bedroht würde.

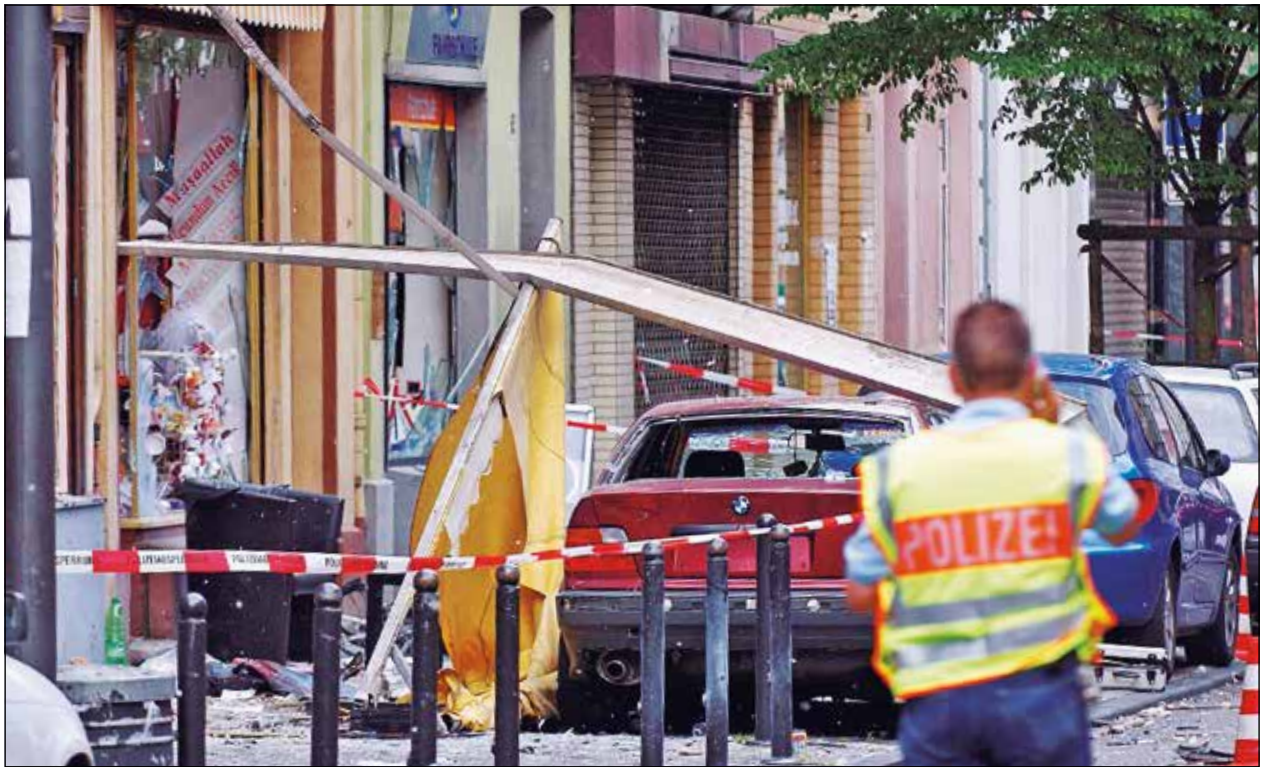
HistorikerInnen verweisen darauf, dass Antisemitismus im Kern eine Weltanschauung ist, die eindeutig antimoderne Züge trägt. Antisemiten schrieben Ju-

den oft außergewöhnliche Intelligenz, Reichtum und Macht zu und definierten sie zu den Erfindern von diversen Phänomenen wie Aufklärung, Kommunismus, Kapitalismus, Feminismus, Liberalismus und Menschenrechten, die sie ablehnten. Antisemitismus funktionierte so als umfassendes Welterklärungsmodell für unverstandene, verhasste Phänomene der Moderne.

Unterschiede zwischen Antisemitismus und Muslimfeindlichkeit

Die moderne Muslimfeindlichkeit greift heutzutage nur am Rande auf alte europäische Ängste einer starken muslimischen Macht wie zur Zeit der Türkenkriege zurück. Es sind eher Zerrbilder eines als unzivilisiert und rückständig gezeichneten Islam und einer den Werten der Vormoderne verpflichteten Religion, die ihre Ablehnung begründet. Islamfeinde behaupten, dass sie Menschen- und Frauenrechte als Errungenschaften der Moderne verteidigen, wenn sie diese gegen einen vermeintlich frauenverachtenden Islam in Stellung bringen.

Nicht zuletzt sind die historischen Auswirkungen von Antisemitismus und Muslimfeindlichkeit verschieden. Die systematische und industrielle Vernichtung der europäischen Juden ist ein in seinen Dimensionen einmaliger Zivilisationsbruch. Die Befürchtung, die unvergleichliche historische Dimension des Pogroms an den europäischen Juden im Nationalsozialismus



© picture alliance/dpa

Nagelbomben-Attentat in Köln: Jahrelang ermordete der NSU unentdeckt MuslimInnen in Deutschland

könnte relativiert werden, muss sehr ernst genommen werden. Hier werden grundlegende historisch-politische Identitäten von Jüdinnen und Juden sowie der deutschen Tätergesellschaft berührt. Zu Recht resultiert aus dieser historischen Erfahrung eine gewisse gesellschaftliche Sensibilität in Deutschland. Der NSU aber ermordete jahrelang unentdeckt muslimisch sozialisierte Menschen in Deutschland. Die Empörung und Resonanz der Mehrheitsgesellschaft ist beunruhigend zurückhaltend.

Pädagogische Überlegungen zum Vergleich

Sowohl die Muslimfeindlichkeit als auch der Antisemitismus sind Ideologien, die von der Ungleichwertigkeit von Menschen ausgehen. Beide definieren die aus ihrer Sicht minderwertige Gruppe über ihre Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft. Dies ist auch dann der Fall, wenn das Judentum nicht allein als Religion, sondern darüber hinaus als Zugehörigkeit zu einer „Schicksalsgemeinschaft“ verstanden werden sollte. Beide zerstörerischen Phänomene haben jedoch verschiedene Ursprünge. Diese Erkenntnis führt in der Schule oft dazu, dass sie getrennt bearbeitet werden. Es ist jedoch durchaus möglich, beide zusammen zu diskutieren.

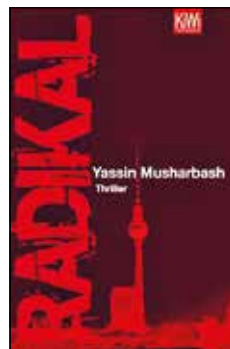
Auf keinen Fall kann es um eine schlichte Gleichsetzung des historischen und aktuellen Antisemitismus mit der aktuellen Muslimfeindlichkeit gehen.

Gleichwohl müssen die offensichtlichen Parallelen in den Argumentationsmustern und Mechanismen der Ausgrenzung beider Gruppen realitätsgetreu und mit Respekt diskutiert und sachlich eingeordnet werden. Beide Vorurteilskomplexe – der antisemitische wie auch der antimuslimische – funktionieren in der Verbindung von Religion und Kultur und sind von vielen orientalistischen Zerrbildern und Klischees durchdrungen.

Die deutsche Gesellschaft, aus der im 20. Jahrhundert der Nationalsozialismus entstand, war eine andere als die deutsche Einwanderungsgesellschaft von heute. Von einer Atmosphäre von Pogromen, Vertreibung oder Vernichtung wie zur Zeit des Nationalsozialismus kann in der Bundesrepublik Deutschland heute natürlich keine Rede mehr sein. Dennoch gilt: Eine Pädagogik, die sich interkulturell öffnet und sich eine Anerkennungskultur auf die Fahnen schreibt, muss respektieren, dass die gesellschaftliche Teilhabe von MuslimInnen auch bedeutet, dass sie sich in der Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit der Mehrheitsgesellschaft selbst definieren.

Nur wenn in der schulischen Auseinandersetzung offen auf die teilweise kontroversen Perspektiven aller Jugendlichen respektvoll eingegangen wird, kann auch bei allen Jugendlichen eine reflektierte Einordnung des Antisemitismus und der Muslimfeindlichkeit entstehen. ■

MATERIAL



Islamfeindlichkeit

Was verbirgt sich hinter dem Begriff Orient? Was hinter dem Verbot der Abbildung von Mohammed? Wie feministisch darf eine Muslimin mit Kopftuch sein? Europäische Perspektiven auf den Islam sind oft von muslimfeindlichen Klischees und Zerrbildern geprägt. In dem Reader ‚Islamfeindlichkeit‘ werden die Aus-

wirkungen von Islamfeindlichkeit im Alltag beleuchtet. Die Publikation richtet sich an MultiplikatorInnen in der Bildungs- und Jugendarbeit und zeigt die Übergänge von legitimer Kritik zu simpler Demagogie auf, etwa wenn „der Islam“ pauschal diffamiert wird. Sie informiert über Aspekte, Stimmen und Gegenstrate-

gien und räumt dabei auch mit manchen Gewissheiten auf. So erfahren wir, dass zum Beispiel der Bauchtanz keine „orientalische Tradition“ ist, sondern eine europäische Erfindung.

S. Bundschuh, A. Drücker, B. Jagusch:
‚Islamfeindlichkeit‘
IDA e. V., Düsseldorf 2012, 64 Seiten

Radikal

In seinem Thrillerdebüt ‚Radikal‘ führt der Journalist und Autor Yassin Musharbash seine LeserInnen in die explosiven Abgründe des Islamhasses. In Berlin wird auf einen charismatischen Bundestagsabgeordneten mit Migrationshintergrund ein Attentat verübt, Menschen sterben, die islamistische Terrororgani-

sation al-Qaida bekennt sich zu dem Blutvergießen. Yassin Musharbash beschreibt in seinem Polit-Thriller ein erschreckendes Szenario. Dabei gelingt es ihm, komplexe politische Zusammenhänge verständlich zu erklären. Bemerkenswerter als der handwerklich ordentliche Thriller ist jedoch die Authentizität, mit der

Musharbash die Personen im Buch und ihre inneren und äußeren Konflikte beleuchtet. Eine gute Lektüre für den Schulunterricht und darüber hinaus.

Yassin Musharbash:
‚Radikal‘
Kiepenheuer & Witsch, Köln 2011, 400 Seiten

Antimuslimischer Rassismus

„Der Islam gehört nicht zu Deutschland“ – diese Meinung findet sich nicht nur in rechtspopulistischen und rechtsextremen Milieus, die Kulturkampffarolen verbreiten wie „Maria statt Scharia“ oder „Abendland in Christenhand“. Antimuslimische Einstellungen reichen bis weit in die Mitte der Gesellschaft. Geprägt

werden sie von einem nur vermeintlichen Wissen und angeblichen Fakten über „den Islam“, die von verschiedenen Seiten gefüttert werden; mit dem Ziel, eine Abgrenzung der „Wir-Gruppe“ von „den Muslimen“ zu produzieren und zu zementieren. Inwieweit dabei die Vielfalt sozialen Verhaltens auf die Religion reduziert

und rassistisch mit einer kulturellen Höherwertigkeit argumentiert wird, beschreibt der von Iman Attia, Alexander Häusler und Yasemin Shooman herausgegebene Band facettenreich.

I. Attia, A. Häusler, Y. Shooman:
‚Antimuslimischer Rassismus am rechten Rand‘
unrast Verlag, Münster 2014, 88 Seiten

Streit ums Minarett

Das Grundrecht auf Religionsfreiheit erlaubt es Muslimen, in der Bundesrepublik Moscheen zu errichten. Dennoch gibt es meist erregte Diskussionen, wenn eine Moschee entstehen soll. Diffuse Ängste und nicht selten handfeste Vorurteile verschaffen sich Luft. Vorgaben des Baurechts, stadtplanerische Argumente und die Lokalpolitik werden in Stellung gebracht, um solche Bauvorhaben zu erschweren oder gar zu verhindern.

Zum Teil handelt es sich bei solchen Debatten um typische Nachbarschaftskonflikte, die überall dort entstehen, wo neue Großbauten in einem Wohngebiet geplant sind. Anwohner fürchten sich dann vor Baulärm und einem möglichen Verkehrschaos. Sie haben Angst, dass die Parkplatzsuche schwieriger wird oder sich der Charakter der Nachbarschaft verändert und, im schlimmsten Fall, die eigenen Grundstücke und Eigentumswohnungen an Wert verlieren. Wenn es um Moscheen geht, machen sich die Debatten besonders oft an der Höhe der Minarette und der Lautstärke eines möglichen Rufs des Muezzin fest.

Symbolische Konflikte

Bei diesen Auseinandersetzungen werden allerdings selten nur Alltagsfragen verhandelt, stets geht es auch um Grundsätzliches wie: Soll den Muslimen in der deutschen Gesellschaft eine gleichberechtigte Stellung eingeräumt werden oder nicht? Auseinandersetzungen um geplante Moscheebauten sind – wie der Streit ums Kopftuch – symbolische Konflikte, die sich an der zunehmenden Sichtbarkeit des Islam entzünden.

Durch die Anwerbung von so genannten Gastarbeitern sind seit den 1960er-Jahren bundesweit mehr als 2.600 Moscheen entstanden. Überwiegend handelt es sich bei ihnen um schlichte Gebetsräume: Ohne Minarett, in Privatwohnungen, Fabriketagen, Hinterhöfen und Industriegebieten sind sie gleichsam versteckt. Erst seit die ehemaligen GastarbeiterInnen und ihre Kinder und Kindeskiner sich verstärkt als BürgerInnen Deutschlands verstehen und auf den Bau von repräsentativen, würdevollen Sakralbauten bestehen, entstehen Konflikte.

Seit Beginn der 1990er-Jahre wurden deutschlandweit über 150 repräsentative Moscheen gebaut, ebenso viele sind in Planung. Das ist ein Ausdruck des gesell-

schaftlichen Wandels. Für die einen sind diese Moscheebauten ein Zeichen fortschreitender Integration. Andere jedoch befürchten, dass mit repräsentativen Moscheebauten auch ein aggressiver Machtanspruch verbunden ist, und sehen darin eine Art „Landnahme“, die Islamisierung eines ehemals christlich geprägten Deutschlands. In vielen Meinungsumfragen zeigen sich eine verbreitete Skepsis und offene Vorbehalte gegen den Islam. Muslime werden häufig mit Terror, Gewalt, Ehrenmorden, Extremismus und Frauenfeindlichkeit in Verbindung gebracht.

Unter die berechtigten Fragen rund um den Bau einer Moschee mischt sich deshalb häufig viel Misstrauen: Wer sind die Bauherren? Woher stammt das Geld für den Bau und welche Gemeinde steckt dahinter? In welcher Sprache wird gepredigt – was sind die Inhalte? Diese Fragen sind durchaus angebracht, denn es gibt tatsächlich radikale Moscheevereine, denen man aus guten Gründen nicht trauen sollte, da sie Gewalt und Hass predigen.

Zum Beispiel Köln



© picture alliance/ZB/eurorufbild.de

Der Moscheestreit in Köln, der in den Jahren 2007 bis 2010 bundesweit Schlagzeilen machte, ist das bekannteste Beispiel dafür, wie so ein Konflikt eskalieren kann. Anfangs war nur die kleine, stramm rechte Stadtratsfraktion der rechtsextremen Splittergruppe *Pro Köln* Sturm gelaufen gegen den Bau einer großen Moschee im Stadtteil Ehrenfeld, auf die sich der Stadtrat von Köln mit dem türkischen Moscheeverein *Ditib* verständigt hatte. *Ditib* ist der größte deutsche Islam-Dachverband: er ist eng mit der Religionsbehörde der Türkei in Ankara verbunden, ihm gehören bundesweit rund 800 Moscheevereine an. *Ditib* hatte einen Architekturwettbewerb ausgeschrieben, und in der Auswahljury saßen Vertreter der Stadtverwaltung,

des Landes Nordrhein-Westfalen und des Bundes sowie Architekten und Vertreter von Bürgervereinen.

Doch als sich der streitbare Publizist Ralph Giordano im Juli 2007 in die Auseinandersetzung einschaltete und den geplanten Bau als „Symbol einer verfehlten Integrationspolitik“ verteufelte, löste er damit eine Grundsatzdebatte aus. Auch in bürgerlich-respektablen Kreisen, im *Kölner Stadtanzeiger* und in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ)*, meldeten sich nun kritische Stimmen zu Wort, die das ganze Projekt ablehnten.

Jetzt rächte es sich, dass der Kölner Moscheeverein erst spät einen Beirat gegründet und die Anwohner nicht von Anfang an in das Projekt einbezogen hatte. Im Stadtrat drohte die Stimmung zu kippen, die CDU sprach sich plötzlich für kleinere Minarette aus. Die GegnerInnen der Moschee verspürten Rückenwind.

Derart beflügelt luden die Rechtspopulisten von Pro Köln im Spätsommer 2009 befreundete Parteien aus ganz Europa, darunter Vertreter der FPÖ aus Österreich und des rechtsextremen *Vlaams Belang* aus Belgien, zu einer gemeinsamen Demonstration nach Köln ein. Die Machtprobe scheiterte, weil die versammelte Zivilgesellschaft der Stadt ihnen den Weg verspernte und sie stundenlang einkesselte. Vom CDU-Bürgermeister bis zum Fußballverein *1. FC Köln* hatte sich nahezu die ganze Stadt gegen sie gestellt.

Das Wunder von Marxloh



Dass es auch konfliktfreier geht, zeigte fast zeitgleich das Beispiel der *Merkez-Moschee* im benachbarten Arbeiterviertel Duisburg-Marxloh, die im Oktober 2008 feierlich in Anwesenheit des damaligen CDU-Ministerpräsidenten Jürgen Rüttgers eröffnet wurde. Sicher

spielte dabei eine Rolle, dass die Moschee dort – wie so oft – in einer abgelegenen Gegend gebaut wurde und nicht, wie in Köln, an einer zentralen Ringstraße. Aber auch andere Faktoren führten dazu, dass das Projekt relativ geräuschlos realisiert werden konnte. Schon früh wurde ein Beirat gegründet, dem Vertreter der christlichen Kirchen, der Parteien und gesellschaftlicher Gruppen angehörten. Eine städtische Entwicklungsgesellschaft begleitete den Bau, der mit Geldern der EU und des Landes Nordrhein-Westfalen gefördert wurde. Als Teil der Moschee wurde zudem eine interreligiöse Begegnungsstätte geplant, und eine intensive Öffentlichkeitsarbeit begleitete das Projekt von Anfang an. Wegen dieser ungewöhnlich reibungslosen Zusammenarbeit sprach man auch vom „Wunder von Marxloh“.

Der Kulturgeograph Thomas Schmitt, der an der *Universität Erlangen-Nürnberg* lehrt, hat bereits 2003 eine Studie über Moscheebaukonflikte in Deutschland verfasst. Er sagt, es gebe kein Universalrezept, um diese zu lösen. Wichtig sei es für Moscheevereine, rechtzeitig auf Dialog, Offenheit und Transparenz zu setzen – durch Teilnahme an Straßenfesten und den Austausch mit Polizei, kommunalen Behörden und Kirchenvertretern.

Offenheit durch Architektur

Auch die Architektur kann ihren Teil dazu beitragen, die Akzeptanz der Anwohnerschaft zu steigern, indem sie den Eindruck von Modernität und Offenheit vermittelt. Rund 70 Prozent aller MuslimInnen in Deutschland sind türkischer Herkunft. Oft orientieren sich die Moscheen in Deutschland deshalb an klassischen, osmanischen Mustern aus der Türkei. Auch die Moschee in Duisburg-Marxloh besitzt zwar eine klassische Silhouette, aber ihre großen Fensterfronten reichen bis auf den Boden und vermitteln damit Transparenz.

Im bayrischen Ort Penzberg besteht die Fassade der Moschee aus einem Mosaik aus Glasscherben und das Minarett wurde stark verfremdet und mit Kalligraphien verziert – der Bau gilt als Musterbeispiel für eine moderne Moscheearchitektur. Und auch die Kölner Moschee wirkt, durch eine zur Straße führende Freitreppe und die Form der Kuppel, die einer sich öffnenden Blüte gleicht, auf den Betrachter einladend.



© dpa Keystone/Di Nolfi

Umstrittene Plakatkampagne der Schweizer Rechtspartei SVP wirbt für ein Verbot von Minaretten

Konflikte um Moscheebauten sind kein rein deutsches Phänomen. In der Schweiz etwa setzte sich die rechtspopulistische *Schweizer Volkspartei (SVP)* an die Spitze einer Bewegung, die ein Verbot von Minaretten forderte. Der Erfolg ihres entsprechenden Volksentscheids im November 2009 sandte Schockwellen durch ganz Europa. Im Nachbarland Österreich gefiel der rechtspopulistischen *Freiheitlichen Partei Österreichs (FPÖ)* die Idee so gut, dass sie diese prompt übernahm. Auch in London sorgten Pläne einer Gemeinde mit pakistanischen Wurzeln für Aufregung im Einwandererbezirk Newham. Sie wollte eine der größten Moscheen Europas mit Platz für 12.000 Gläubige bauen. Im Dezember 2012 sprach sich der Stadtrat endgültig dagegen aus. Und selbst in den multireligiösen USA brachte die Ankündigung einer muslimischen Initiative, in New York in der Nähe von Ground Zero ein islamisches Gemeindezentrum entstehen zu lassen, im September 2010 konservative Scharfmacher, radikale Republikaner und Anti-Islam-Blogger auf die Barrikaden – und Präsident Barack Obama in Schwierigkeiten.

Rechtspopulistische Agitation

Auch hierzulande haben Rechtspopulisten und Rechtsextreme das Thema entdeckt, sie schüren vielerorts Überfremdungsängste und Ressentiments.

Ihre Agitation hat zwar meistens keinen Erfolg, noch nie hat sie einen Moscheebau verhindert. Die demagogischen Reden führen, im Gegenteil, gewöhnlich eher zu Solidarisierungsprozessen und dazu, dass sich Politik, Kirchen und andere gesellschaftliche Akteure klar zu dem Bau bekennen. Soziologen wie Claus Leggewie sehen Moscheebaukonflikte darum auch als notwendige Lernprozesse einer Gesellschaft, die mit zunehmender kultureller Vielfalt zurecht kommen muss. Die schmerzhaften Aushandlungsprozesse, so sagen sie, würden zu einem neuen Gesellschaftskonsens führen.

Doch die Agitation hat Folgen. So werden Moscheebaustellen häufig zum Ziel von Attacken. Manchmal werden dabei gezielt Schweineblut und Körperteile von Schweinen eingesetzt, gelten diese Muslimen doch als „unrein“. Auch auf bereits bestehende Moscheen haben die Anschläge in den vergangenen Jahren deutlich zugenommen. Viele Moscheegemeinden erhalten regelmäßig Drohbriefe, ihre Gotteshäuser werden mit Hakenkreuzen und Slogans beschmiert oder sogar zum Ziel von Anschlägen. Nach einer Reihe von ungeklärten Brandanschlägen hat der Berliner Senat sogar bereits erwogen, Moscheen den gleichen gut sichtbaren Polizeischutz wie Synagogen zukommen zu lassen. Moscheen in Deutschland sind also noch längst keine Selbstverständlichkeit. ■



Moscheebaukonflikte

Immer, wenn es in einer Stadt oder Gemeinde um den Neubau einer Moschee geht, laufen Demonstrationen Sturm gegen die vermeintliche Islamisierung Deutschlands. Ressentiments, Vorurteile, fehlende Sachkenntnis, aber auch antimuslimischer Rassismus sind die Gründe für die Ablehnung des Grundrechts

auf freie Religionsausübung. Mit dieser Broschüre informiert das *NS-Dokumentationszentrum Köln* über Moscheebaukonflikte in NRW. Und sie klärt über den Rechtspopulismus etwa der *Pro Köln*-Bewegung und der Internetplattform *Politically Incorrect* auf, gibt Impulse für die Bewertung von Rechtsextremismus und

hilft bei der Entwicklung von Gegenstrategien. Damit liefert sie wichtiges Hintergrundwissen für die Analyse von antimuslimischem Rassismus.

P. Fels, H. Peter Killguss, H. Puls:
'Moscheebaukonflikte'
NS-Dokumentationszentrum der Stadt Köln
2012, 56 Seiten



Streit unter Nachbarn

Das Simulationsspiel 'Streit unter Nachbarn' ermöglicht, mit SchülerInnen Konflikte um den Bau von Moscheen aufzugreifen und die Positionen der verschiedenen Akteure zu erarbeiten. Ziel ist die Stärkung der Urteilskompetenz in einem in den Debatten der Einwanderungsgesellschaft häufig sehr polarisier-

ten Konflikt. Das Modul setzt darauf, dass SchülerInnen Informationen und Hintergründe zusammentragen und diese zugleich quellenkritisch bewerten lernen. Die gesammelten Informationen dienen als Grundlage für eine Podiumsdiskussion in der Klasse, in der eine Diskussion über den Bau einer Moschee exempla-

risch nachgestellt wird und die unterschiedlichen Positionen beurteilt werden. Das Simulationsspiel ist Teil der Lernplattform 'zwischenräume'.

Georg-Eckert-Institut für
internationale Schulbuchforschung:
www.zwischentoene.info

Moscheestreit in Köln

In Deutschland sind Moscheen im Straßenbild noch immer keine Selbstverständlichkeit. Manche sehen in repräsentativen Moscheebauten positive Zeichen einer gelungenen Integration des Islam.

Unter der Überschrift: „Wer ein Haus baut, will bleiben“ argumentierte *Zeit Online* 2007:

„Muslime wollen selbstbewusst in der deutschen Gegenwart ankommen, sie wollen aus Fabriketagen und Hinterhöfen in die Öffentlichkeit. Wer ein Interesse an Reform und Einbürgerung des Islams hat, sollte das begrüßen. Ein Islam, der sich nicht versteckt, muss und will sich auch kritischen Fragen stellen.“

Moscheeneubauten erregen häufig öffentliche Aufmerksamkeit. In ihrer künftigen Nachbarschaft lösen die Bauvorhaben regelmäßig Irritationen oder gar Ängste aus. Die AnwohnerInnen fragen: Wer sind die Leute, die hier bauen wollen? Wird es laut, weil der Muezzin mehrfach täglich zum Gebet ruft? Wo parken die Moscheebesucher ihre Autos?

IslamgegnerInnen greifen derartige Bedenken gezielt auf und instrumentalisieren diese für ihre menschenfeindlichen politischen Anliegen. Sie warnen lautstark vor einer angeblich



Die DITIB-Zentralmoschee in Köln-Ehrenfeld

© picture alliance/R. Goldmann

drohenden „Überfremdung“ und „Islamisierung“ Deutschlands.

Ein bekanntes Beispiel für einen eskalierenden kommunalen Konflikt ist der Bau der *DITIB*-Zentralmoschee im Kölner Stadtteil Ehrenfeld durch den Architekten Paul Böhm. Geplant war ein 35 Meter hoher Kuppelbau mit zwei 55 Meter hohen Minaretten samt frei zugänglichem Innenhof, der 2.000 Gläubigen Platz bieten sollte. Das Millionenprojekt wurde anfangs von allen großen Parteien im Kölner Stadtrat befürwortet. Der Moscheeverein gründete danach einen Beirat, bezog aber die AnwohnerInnen nicht von Anfang an ein. Im Stadtteil wuchs die ablehnende Stimmung. In der Folge gelang es der rechtsextremen Gruppe *Pro Köln*, den Protest der Bürger zu kanalisieren und zu steuern. Es kam zu einem Bürgerbe-

gehren und zu massiven Demonstrationen.

Focus Online berichtete:

„Als am Samstag Gegner und Befürworter der Moschee auf die Straße gingen, rechnete man mit dem Schlimmsten. Tausend Polizeibeamte waren im Einsatz, zahlreiche Geschäfte außerplanmäßig geschlossen, Schaufensterscheiben mit Sperrholzplatten gesichert. Es kam aber nur vereinzelt zu Ausschreitungen.“

Das Bürgerbegehren gegen den Moscheebau scheiterte am Ende und den Auftritten der islamfeindlichen Gruppe *Pro Köln* stellten sich Kölner Bürgerinnen und Bürger entgegen. Der Moscheebau konnte endlich beginnen. ■

AUFGABEN

- 1 „Wer ein Haus baut, will bleiben“ – Was meint diese Aussage?
- 2 „Seit Wochen erregt das Bauvorhaben die Kölner Gemüter“, schrieben die Zeitungen. Was war passiert?
- 3 Wie kann muslimfeindlichen Gruppen Widerstand entgegengesetzt werden?
- 4 Welche Maßnahmen sind geeignet, um die Bevölkerung auf einen Moscheeneubau in ihrem Wohnbezirk vorzubereiten, mögliche Ängste zu verhindern oder abzubauen?

Moscheebauten als Beispiel für Vielfalt im Unterricht

Der Begriff der Diversität – häufig auch als „Vielfalt“ oder „Differenz“ in Lehrplänen zu finden – ist vor allem für die gesellschaftsbezogenen Schulfächer relevant. Einen einfachen Zugang zu dem Prinzip der Diversität findet man dort, wo sie für alle offensichtlich im Alltag wahrnehmbar ist. Im Zusammenhang mit „dem Islam“ sind neben Kopftüchern vor allem Moscheebauten öffentlich sichtbar; beide erregen bisweilen besonderes mediales Aufsehen. Dadurch ist das Thema „Moscheebau“ für die Behandlung von Diversität im Unterricht besonders geeignet. Zudem bietet es vielseitige Anknüpfungspunkte, um unterschiedliche Ebenen zu betrachten und zu vertiefen. Im Folgenden werden zwei mögliche Anknüpfungspunkte vorgestellt und erörtert, wie die Auseinandersetzung mit Diversität geführt werden kann.

Moscheen in Deutschland – ein neues Phänomen?

Die erste Moschee wurde 1915 auf Veranlassung des Deutschen Reiches in einem Kriegsgefangenenlager für Muslime bei Wünsdorf, einem Militärstandort 40 km südlich von Berlin, errichtet. Die muslimischen Gefangenen aus der britischen, russischen und französischen Armee sollten durch diese bevorzugte Behandlung zum Desertieren und Überlaufen gebracht werden. Der Bau von Moscheen in Deutschland ist also kein Phänomen der jüngeren Vergangenheit.

Die *Ahmadiyya-Moschee* – von der *Lahore Ahmadiyya-Bewegung* 1924 bis 1928 als erste von Muslimen in Deutschland erbaute Moschee errichtet – steht in Berlin-Wilmersdorf. Die Berliner *Ahmadiyya-Gemeinde* war zur Zeit der Weimarer Republik sehr heterogen. Sie bestand aus Kaufleuten, Kulturschaffenden, Diplomaten, Studenten und Wissenschaftlern aus dem ehemaligen Osmanischen Reich, Indien, Nordafrika, Russland, dem Iran sowie deutschen KonvertitInnen und hatte geschätzte 1.800 bis 3.000 Mitglieder.

Nach Ende des Zweiten Weltkriegs entstanden in der Bundesrepublik weitere Moscheen, wie die 1961 bis 1963 von iranischen Kaufleuten in Hamburg errichtete *Imam-Ali-Moschee* oder die 1964 bis 1966 von arabischen Studenten und Flüchtlingen erbaute Aachener *Bilal-Moschee*. Durch die Arbeitsmigration stieg ab den 1960er-Jahren zwar die Zahl der Muslime erheblich an, nicht jedoch die der Moscheeneubauten. In

Kulturvereinen, die zumeist in Privatwohnungen oder billigen, alten Fabrik- und Gewerberäumen als provisorische Gebetsräume eingerichtet waren, verrichteten die „GastarbeiterInnen“ ihr gemeinsames Gebet. Daher rührt auch der Begriff der „Hinterhofmoschee“.

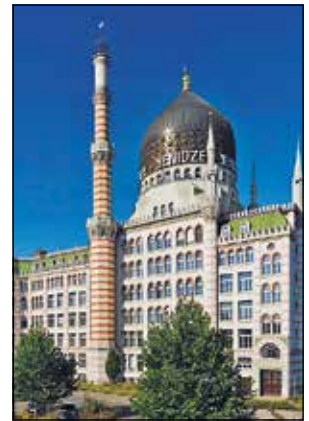
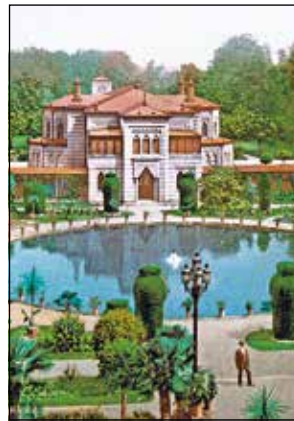
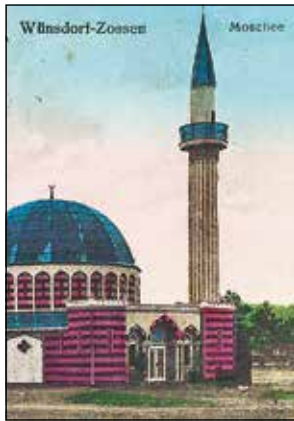
Erst Ende der 1980er-Jahre wurde den Einwanderer-Communities und schließlich auch der Mehrheitsgesellschaft deutlich, dass eine Rückkehr der Arbeitskräfte in ihre Ursprungsländer illusorisch war. Damit einher ging bei den Zugewanderten der Wunsch, sich dauerhaft in Deutschland einzurichten. Das Bedürfnis nach einem angemessenen Gebetsort und kulturellen Zentrum wuchs. Inzwischen verfügten die MigrantInnen auch über die notwendigen finanziellen Ressourcen, um solche Projekte zu verwirklichen. Es entstanden viele Moscheebauprojekte, die sich architektonisch an den baulichen Traditionen des Ursprungslandes orientierten und deshalb als „Heimwehmoscheen“ bezeichnet werden.

Inzwischen gibt es in Deutschland 2.600 Moscheen, von denen nur rund 150 Neubauten mit den typischen architektonischen Merkmalen einer klassischen Moschee oder auch nur mit einem weit herausragenden Minarett ausgestattet sind. Etwa 150 weitere Neubauten sind 2014 in Planung.

Die religiöse, soziale und ethnische Diversität der heute in Deutschland lebenden Muslime kann in der Auseinandersetzung mit der Geschichte des Moscheebaus anschaulich entfaltet werden. Denn Moscheen hinterlassen Spuren ihrer Geschichte, die recherchiert werden können.

Ein Vergleich der Umstände, unter denen Moscheen gebaut wurden, kann den SchülerInnen helfen, den gesellschaftlichen und politischen Umgang mit Diversität herauszuarbeiten. Auch die aktuellen Debatten und die darin artikulierte Angst vor einer angeblich drohenden Islamisierung Deutschlands können so im Spiegel der Geschichte aufgebrochen und neu bewertet werden.

Dies lässt sich beispielsweise anhand eines Vergleichs der Entstehungsgeschichte der *Wünsdorfer Moschee* und der *Moschee Köln-Ehrenfeld* realisieren: Während die Wünsdorfer Moschee 1915 vom Deutschen Reich und mit staatlichen Mitteln gebaut wurde, muss die



Alle Bilder © Wikipedia

Von links nach rechts: die Moschee in Wünsdorf sowie Bauten in islamischem Stil in Stuttgart, Wiesbaden und Dresden

Ditib als Bauherr und Träger der Ehrenfelder Moschee für die Umsetzung ihrer Baupläne in Köln kämpfen. Von politischer Seite werden baurechtliche Argumente angebracht und mit einem gesellschaftlichen Diskurs der „Überfremdung“ verquickt. Während in dem einen Fall Diversität als Ressource erkannt wird, um politische Interessen zu verwirklichen, wird sie im anderen Fall als Gefahr dargestellt und zurückgedrängt.

Mit der Geschichte des Moscheebaus lassen sich auch Querverbindungen zu anderen Themen im Geschichts- und Politikunterricht ziehen. Anhand der Wünsdorfer Moschee können beispielsweise Bezüge zum Ersten Weltkrieg und zum Thema Kolonialismus hergestellt werden. Hier sind die Dokumentarfilme ‚The Halfmoon Files‘ von Philip Scheffner und ‚Import – Export‘ von Eren Önsöz über eine deutsch-türkische Migrationsgeschichte als Quellen nützlich.

Der Moscheebaustil – eine Frage der Integration?

Das Argument, Moscheebauten gehörten nicht in die deutsche Landschaft, wird durch die europäische Baugeschichte widerlegt. Denn im 18. und 19. Jahrhundert war es Trend, profane Prunkbauten im Moscheebaustil zu errichten. Der Reiz des Exotischen an der orientalischen Architektur bot die Möglichkeit, einem grauen, mitunter schwierigen Alltag zu entfliehen. Beispiele dafür sind die *Schwetzingen Moschee* (erbaut 1792), die Pumpstation für die große Fontäne im *Park Sanssouci* (erbaut 1843), die *Wilhelma* in Stuttgart (erbaut 1846), das *Arabische Café* in Düsseldorf (erbaut 1895), das *Café Orient* in Wiesbaden (erbaut 1899) sowie die Tabakfabrik *Yenidze* in Dresden (erbaut 1908).

Während im 18. und 19. Jahrhundert der Moscheebaustil als modern galt, wird heute vor allem Kritik laut, wenn es um den Bau islamischer Gebetsorte geht. Mit dem Vorwurf, „Heimwehmoscheen“ zu errichten, wird gleichzeitig auch die Integrationsbereitschaft

von MuslimInnen infrage gestellt. Salomon Korn vom *Zentralrat der Juden in Deutschland* zieht in diesem Kontext einen Vergleich zum Synagogenbau im 19. Jahrhundert. Da es für diese keinen eigenständigen Baustil gab, bildeten sich damals in Deutschland zwei unterschiedliche Stile heraus: der neoromanische Baustil, der sich an mittelalterlichen Kirchen orientierte – zum Beispiel die *Semper-Synagoge* in Dresden – und der neoislamische Stil, der Bezug auf die jüdischen Wurzeln im Nahen Osten nahm; verwirklicht zum Beispiel in der *Alten Synagoge* in Pforzheim.

Auch damals konnte man es allerdings nicht allen recht machen: Wählte eine Gemeinde den neoromanischen Baustil und bekannte sich damit zu Preußen beziehungsweise dem Deutschen Reich, hieß es, man verleugne das „Eigene“. Wählte sie den neoislamischen Baustil, so kritisierte die Gesellschaft, sie wolle sich abgrenzen.

Auch wenn diese Beispiele nicht eins zu eins auf die heutige Situation der Muslime übertragbar sind, so zeigen sie doch, dass diese dem gleichen Dilemma wie die damaligen Juden ausgesetzt sind. Die Kritik mangelnder Integrationsbereitschaft betrifft damit nicht erstmalig die heutigen Muslime, sondern ist ein allgemeines Problem von Minderheiten.

Muslimische Gemeinden gehen damit unterschiedlich um: Während die *Şehitlik Moschee* in Berlin ein Beispiel für die Beibehaltung osmanischer Baukunst ist, experimentiert das *Islamische Forum* im oberbayerischen Penzberg mit einem von ihm selbst als neu und mitteleuropäisch bezeichneten Moscheetyp. Die *Mimar Sinan Moschee* im bayerischen Mosbach hingegen fügt sich durch ihre Anlehnung an die alpenländische Architektur in ihre Umgebung unauffällig ein. Der Moscheebau Köln-Ehrenfeld behält traditionelle Formen wie Kuppelbau und Minarette bei und versucht gleichzeitig, der Moschee ein modernes Antlitz zu verleihen.



Das Arabische Café in Düsseldorf, erbaut 1895

Dass solche Entscheidungen bisweilen nicht unabhängig vom öffentlichen Diskurs getroffen werden, zeigt sich am architektonischen Konzept der Moschee Köln-Ehrenfeld:

„Durch die großzügigen Freitreppen öffnet sich der Bau allen Besuchern, schafft dies doch das Gefühl, der öffentliche Raum erstreckt sich über die einladenden Treppen in den Gebäudekomplex hinein. So werden Schwellen- und Kontaktängste abgebaut und der einladende Charakter von Bau und Gemeinde gleichermaßen betont.“

In den hitzigen Debatten um die Architektur von Moscheebauten wird jedoch oft vergessen, dass es sich nicht nur um ein architektonisches Kunstwerk handelt, sondern auch um ein Alltagsgebäude, in dem sich Gemeindemitglieder wohlfühlen sollen. Ob das Thema Identität überhaupt über Architektur und Baustil verhandelt werden kann und inwieweit die Gestaltungsfreiheit der Bauherren von politischer Seite eingegrenzt werden darf, wäre zu diskutieren.

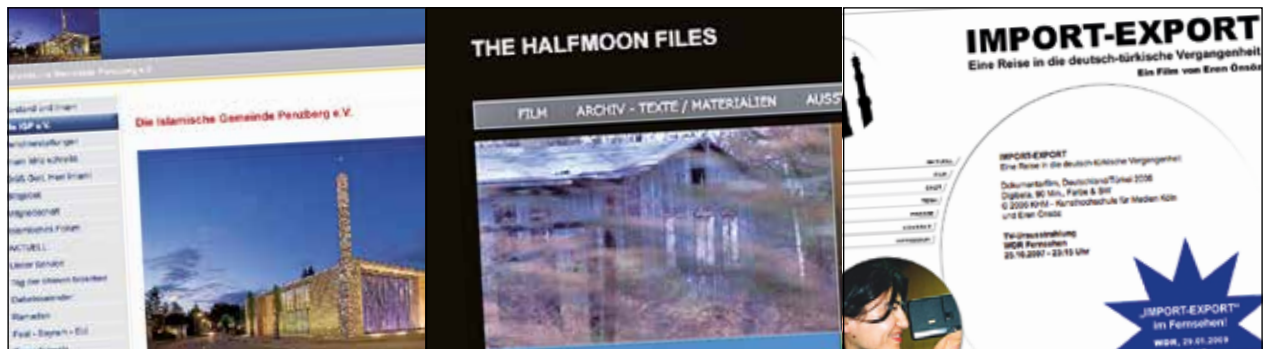
Die breit angelegte Auseinandersetzung mit dem Thema kann bei SchülerInnen Sensibilität für und Anerkennung von Diversität ausbilden. Dabei beugt eine

Bezugnahme zum Synagogenbau im 19. Jahrhundert einer „Islamisierung“ von Anerkennungskonflikten in Einwanderungsgesellschaften vor und verweist auf die Situation von Minderheiten allgemein.

Eine methodische Annäherung kann über Abbildungen der eingangs genannten Moscheen und Synagogen unterschiedlicher Baustile erfolgen, die miteinander verglichen werden. Die SchülerInnen versuchen zunächst zu erraten, um welche religiösen Gebäude es sich handelt. Oft werden dabei die *Semper-Synagoge* in Dresden und die *Moschee Penzberg* mit Kirchen verwechselt. Solche Irritationen können produktiv genutzt werden, um mit SchülerInnen darüber ins Gespräch zu kommen, welche Beweggründe es für den jeweiligen Baustil gibt. Dabei sollte der öffentliche Diskurs miteinbezogen werden, da solche Entscheidungen nicht im Vakuum getroffen werden. Hierfür bietet das architektonische Konzept der Moschee Köln-Ehrenfeld gute Einblicke.

Abschließend kann mit den Schülern eine Diskussion darüber geführt werden, ob aus dem Baustil einer Moschee Aussagen über die Integrationsbereitschaft der Mitglieder der betreffenden Moscheegemeinde abgeleitet werden können. ■

MATERIAL



Geeignete Materialien für den Unterricht zur Wünsdorfer Moschee finden sich bei Internetrecherchen zu den Begriffen „Halbmondlager“ und „Nachrichtenstelle für den Orient“. Außerdem liefert der Dokumentarfilm ‚The Halfmoon Files‘ Hintergründe über das Gefangenenerlager in Wünsdorf.

www.halfmoonfiles.de

Für aktuelle Debatten um Köln-Ehrenfeld kann das Streitgespräch zwischen dem Schriftsteller Ralph Giordano und dem Dialogbeauftragten der *Ditib*, Bekir Alboğa, auf *Youtube* herangezogen werden.

<http://bit.ly/HYJVpe>

Informationen zum architektonischen Konzept der Moschee Köln-Ehrenfeld finden sich auf der Homepage des Trägers (**www.zentralmoschee-koeln.de**) und im Interview zweier Architekten über den Moscheebau Köln-Ehrenfeld.

<http://bit.ly/1jIVGCa>

Zum *Islamischen Forum Penzberg* finden sich Informationen unter:

www.islam-penzberg.de

In dem Planspiel ‚Ein Minarett in Marienstein‘ streitet eine fiktive BürgerInnenversammlung über den Bau einer Moschee und die Höhe des Minaretts. Eine Anleitung zu diesem Planspiel von

Stefan Rappenglück findet sich auf:

<http://bit.ly/1fgNvJX>

Informationen zum Dokumentarfilm ‚Import – Export‘ von Eren Önsöz über die deutsch-türkische Migrationsgeschichte finden sich auf:

www.import-export-der-film.de

Auch der Spielfilm ‚Almanya – Willkommen in Deutschland‘ (Regie: Yasemin und Nesrin Samdereli) behandelt die deutsch-türkische Migrationsgeschichte. Die Hommage an die Gastarbeiter-Generation der 1960er-Jahre gibt es als DVD und als Trailer auf *Youtube*:

<http://bit.ly/15ygXd>

Zwischen Islam und Islamismus

Islamisch oder islamistisch? Das ist eine oft gestellte Frage. Um es gleich vorweg zu nehmen: Es ist nicht immer einfach, eine deutliche Trennlinie zu ziehen.

Eins ist klar: Über Aufrufe zur Gewalt lässt sich nicht streiten, egal in welchen jugendkulturellen Formen sie zum Ausdruck kommen. Ähnliches gilt für frauenfeindliche, homophobe, antisemitische oder andere antidemokratische Positionen. Genauso klar ist aber auch: Religiöse Überzeugungen und Lebensformen sind zunächst einmal Sache eines jeden Einzelnen und verdienen Respekt – und dies selbst dann, wenn es sich um Vorstellungen handelt, die der Mehrheit der Gesellschaft unverständlich sind. Natürlich gilt dies nur, solange nicht die Rechte anderer Menschen angetastet werden.

Eine gottgefällige Gesellschaft

Allerdings beschränkt sich das Bekenntnis zum Islam oft nicht auf den privaten Glauben. Wie im Falle anderer Religionen geht es auch im Islam nicht nur um das Verhältnis des Einzelnen zu Gott. Es geht eben auch darum, auf eine gottgefällige Gesellschaft hinzuwirken – also darum, andere von der Richtigkeit der islamischen Vorstellungen zu überzeugen.

Gerade in der Jugendarbeit legen islamische Vereine daher großen Wert auf die Da'wa, die „Einladung zum Islam“. Selbstverständlich ist dieses Werben wie auch das Werben für andere Formen gesellschaftlichen Zusammenlebens in einer demokratischen Gesellschaft ein gutes Recht. Problematisch wird es allerdings dann, wenn Nichtmuslime und Muslime, die nicht den eigenen Vorstellungen entsprechend leben, als unmoralisch, dekadent und ungläubig abgestempelt oder gar unter Druck gesetzt werden.

Wenn der Anspruch auf Alleingültigkeit des Islam mit der Überzeugung verbunden ist, die einzig richtige Auffassung vom Islam zu vertreten, aus dieser Haltung heraus andere Überzeugungen und Lebensweisen abgewertet werden und der Wille sichtbar wird, den Islam als einzigen Maßstab in allen privaten und gesellschaftlichen Beziehungen durchzusetzen – dann sind wesentliche Merkmale islamistischen Denkens und Handelns erfüllt. Darin unterscheidet sich islamistisches Denken und Handeln von einer individuellen Glaubenspraxis, die ein Leben nach islamischen

Vorstellungen und Traditionen anstrebt. Naturgemäß leiden zunächst andere MuslimInnen am stärksten unter Islamisten.

Islamismus in der Schule

Für die pädagogische Auseinandersetzung mit Islamismus, zum Beispiel in der Schule, bedeutet dies unter anderem, mit Interventionen dort Grenzen zu setzen, wo Gläubige die individuellen Entscheidungen anderer zu beschneiden versuchen.

Oft geschieht diese Beschneidung individueller Rechte in unspektakulären, unauffälligen und vermeintlich banalen Situationen: zum Beispiel mit dem Verächtlichmachen bestimmter Kleidungsstile als „unislamisch“ oder in der Kritik eines muslimischen Mädchens, das kein Kopftuch tragen will oder zusammen mit Jungen am Schwimmunterricht teilnimmt. Den Kritikern geht es in der Regel nicht um das Wohl des Einzelnen vor Gott. Die Denunziation anderer als sündig oder unislamisch zielt vielmehr darauf, eine bestimmte Interpretation „des Islam“ als allgemeingültig festzulegen und sie anderen aufzuzwingen.

Salafisten und Dschihadisten

Der Islamismus kennt mehrere Spielarten, sie werden durch Begriffe wie Salafismus oder Dschihadismus bezeichnet. Aber wodurch unterscheiden sich DschihadistInnen von IslamistInnen und diese von SalafistInnen? Versuchen wir, ein bisschen Ordnung in die verschiedenen Strömungen zu bringen:

Wenn US-Regierungsbehörden über Terrorakte von *al-Qaida* & Co. sprechen, verwenden sie seit einigen Jahren anders als in Deutschland immer seltener den Begriff dschihadistisch. Meistens kennzeichnen sie Anschläge als „extremistische Gewalt“. Dieses Vorgehen hat einen Vorteil: Für viele MuslimInnen ist der Begriff Dschihad positiv besetzt; sie wollen ihn nicht *al-Qaida* überlassen.

Aus demselben Grund ist der Begriff Islamismus problematisch. Er impliziert schon in der Wortstruktur, dass der Islam eine Verbindung zu einer extremistischen Haltung habe. Obgleich es auch radikale, gewaltbereite Menschen gibt, die sich bei ihren Taten auf die Bibel oder Thora beziehen, wird in diesen



© picture alliance/dpa

Gewalttätige Demonstration von Salafisten gegen die rechtspopulistische Bewegung *Pro NRW* 2012 in Solingen

Fällen nicht von Christianismus oder Judaismus gesprochen sondern von Fundamentalisten. Von islamischem oder muslimischem Terrorismus zu sprechen, verbietet sich indes von selbst: Das würde alle Muslime, auch die friedliche Mehrheit, in Haftung nehmen.

Für die Benutzung der Begriffe islamistisch und dschihadistisch spricht dagegen folgendes: Lässt man sie weg, verschwimmen Zusammenhänge. Was unterscheidet dann noch einen Anschlag der *Irisch-Republikanischen Armee (IRA)* von einem *al-Qaida*-Anschlag? Natürlich sind sie wesensverwandt. Aber wenn man eine Einschätzung der Besonderheiten des dschihadistischen Terrorismus vornehmen will, muss man ihn begrifflich von anderen Formen des Terrorismus trennen.

Notwendige Begriffsklärung

Deshalb unternehmen wir an dieser Stelle den Versuch, die drei maßgeblichen Begriffe in diesem Kontext zu definieren – und zwar ausdrücklich in Anerkennung der Schwierigkeit des Unterfangens!

Am trennschärfsten definiert ist der Begriff Islamismus. Nahezu alle Definitionen bezeichnen den Islamismus als Ideologie, der zufolge der Islam Staat und Gesellschaft islamisch ausrichten, Glauben und öffentlichen Raum nicht trennen und alle Bereiche des menschlichen Lebens regeln soll.

Ein Alternativbegriff ist politischer Islam. Damit verläuft die erste Unterscheidung sozusagen zwischen

einem frommen oder weniger frommen Muslim, für den sein Glauben vor allem Privatsache ist, und einem Islamisten, der das anders sieht.

Salafisten sind eine Teilmenge der Islamisten. Salafisten heißen so, weil sie sich in allem, was sie tun und glauben, vor allem auf die *Salaf al-Salih* beziehen, die „reinen Altvordenen“. Damit sind die ersten zwei Generationen von Muslimen gemeint, mithin der Prophet Mohammed und seine ersten Gefährten, sowie deren Schüler. Für Salafisten gelten die Zustände in der von Mohammed geführten Stadt Medina im 7. Jahrhundert als Idealzustand der menschlichen Gesellschaftsordnung, in der angeblich die Gerechtigkeit dominierte. Dieser Zustand soll nach Vorstellung der Salafisten wiederhergestellt werden.

Salafisten gliedern sich, grob gesagt, in drei Unterströmungen: politische Salafisten, die aktiv an der Umwandlung der Gesellschaften mitwirken (etwa die salafistischen Parteien in Ägypten); Quietisten, denen es allein um Religion geht; und die Minderheit der radikalen, gewaltbereiten Salafisten – und dieser letzte Teil, der kleinste übrigens, wird auch als dschihadistische Strömung bezeichnet.

Dschihadisten sind also Salafisten, die ihr Gesellschaftsideal mit Gewalt erzwingen wollen. Den Dschihad legen sie allein als bewaffneten Kampf aus. Bei den Dschihadisten reden wir – auf Deutschland bezogen – von ein paar hundert Personen; bei den Salafisten von einigen Tausend; bei den Islamisten von etwa 40.000 laut Verfassungsschutz.

VON RUND **4 MILLIONEN** **MUSLIMEN** IN DEUTSCHLAND

SIND **40 TAUSEND ISLAMISTEN**
EIN PAAR TAUSEND SALAFISTEN
UND **EIN PAAR HUNDERT DSCHIHADISTEN**

Alle diese Gruppen sind im Internet aktiv – jede auf ihre Weise: Moderate Islamisten betreiben fromme Dating-Portale oder diskutieren, welche Lebensmittel wirklich halal, also islamkonform sind; Salafisten beschwerten sich über den „Götzenstaat BRD“; Dschihadisten verbreiten Bombenbauanleitungen.

Wo sind die Grenzen?

Es ist nicht verboten, ein Islamist zu sein. Es ist sogar erlaubt, mit *al-Qaida* zu sympathisieren, so wie es auch nicht verboten ist, mit nationalsozialistischen Gesellschaftsmodellen zu liebäugeln. In Deutschland herrscht weitgehende Meinungsfreiheit. Aber es ist nicht erlaubt, diese Ideologien, die auf die Abschaffung der freiheitlich-demokratischen Grundordnung zielen, aktiv zu verbreiten und für ihre Ziele zu werben. Es ist zum Beispiel nicht erlaubt, für *al-Qaida* Geld zu sammeln. Und auch, wer *al-Qaidas* Propaganda weiterverbreitet, kann dafür vor Gericht verurteilt werden. Problematisch ist nur, dass man diese Grenzen manchmal nicht besonders scharf ziehen kann. Was ist davon zu halten, wenn eine belgische Muslimin als Arbeitgeber auf ihrem *Facebook*-Profil *al-Qaida* angibt? Oder wenn ihre Internet-„Freundinnen“

sich Profilbilder aussuchen, in denen Kalaschnikows im Hintergrund eingeblendet werden?

Sicherheitsbehörden, insbesondere Nachrichtendienste, haben seit dem 11. September 2001 ein besonderes Augenmerk auf potentiell gewaltbereite Islamisten und Dschihadisten. Da das Internet in diesen Kreisen eine hohe Bedeutung erlangt hat, patrouillieren Verfassungsschützer rund um die Uhr im Cyberspace. In den letzten Jahren sehen sie diese Arbeit sogar als noch dringlicher an – was damit zu tun hat, dass heutzutage kaum noch ein Terrorverdächtiger im echten Leben gefasst wird, der nicht zuvor im Internet radikale Seiten besucht hat.

Arid Uka, der im März 2011 auf dem Frankfurter Flughafen zwei US-Soldaten erschoss, ist nur ein Beispiel. Über gemeinsame *Facebook*-Freunde war er auch mit Taimour Abdulwahab verbunden, der im Dezember 2010 in Stockholm einen Selbstmordanschlag beging. Es ist gut belegt, dass spätere Terroristen sich oftmals über das Internet radikalisieren. Terroristische Propaganda ist niemals der alleinige Auslöser für eine extremistische Karriere, aber ihr kann ohne Zweifel eine große Bedeutung zukommen. ■

DATEN UND FAKTEN

Der große und der kleine Dschihad

NichtmuslimInnen übersetzen den Begriff *Dschihad* oft mit Heiliger Krieg. Sie meinen, MuslimInnen seien durch ihren Glauben legitimiert, einen bewaffneten Krieg gegen Nichtmuslime zu führen. Ein rechtschaffener Muslim sei sogar dazu verpflichtet, Nichtmuslime zu töten. Eine böswillige, zumindest sehr mutwillige Interpretation, die weltweit bei Muslimen auf ablehnendes Kopfschütteln stößt.

So unterschiedlich der Begriff Dschihad in den verschiedenen Phasen der Geschichte des Islam tatsächlich interpretiert wurde: heute ist er für die meisten Muslime grundsätzlich positiv besetzt und ausdrücklich mit nicht-militärischen Auslegungen verbunden.

Muslimische Theologen unterscheiden eindeutig zwischen dem großen und dem kleinen Dschihad. Der „große Dschihad“ ist auf den individuellen, spirituellen Kampf gegen weltliche Versuchungen, moralisch verwerfliche Taten und auf das Ringen um Wahrheit und Gerechtigkeit ausgerichtet. Er gilt Muslimen als die wahrhaftige Herausforderung des Lebens und bezeichnet einen inneren Kampf, der täglich große Anstrengungen abverlangt, um ein gottgefälliges Leben zu führen.

Der Begriff Dschihad bedeutet in diesem Kontext nie Krieg oder Gewalt, dafür gibt es andere arabische Begriffe im Koran, die sich viel eindeutiger auf Krieg beziehen. Angemessener erscheint es, Dschihad mit dem Begriff des „Kampfes“ zu übersetzen, mit all den Sinnverweisen, die dieses Wort im positiven Sinne beispielsweise auch in den Bürgerrechtsbewegungen des Westens hat.

Daneben gibt es den „kleinen Dschihad“. Diese Variante ist auf Konflikte im Kampf mit Gegnern des Islam ausgerichtet. Er schließt die militärische Konfrontation mit Un- oder Andersgläubigen ein beziehungsweise legitimiert die bewaffnete Auseinandersetzung mit ihnen.

Die muslimische Gemeinschaft hatte seit ihrer Entstehung im siebten Jahrhundert immer wieder mit unerbittlichen Feinden zu kämpfen. Nach dem Tod des Propheten Mohammed bildete sich unter muslimischen Rechtsgelehrten sogar die Doktrin des Dschihads als „Pflicht zum Kampf gegen die Ungläubigen“ heraus, verlor aber bald wieder an Bedeutung.

Erst im 13. Jahrhundert bildeten sich unter dem in Syrien lebenden Rechtsgelehrten Ibn Taimiya jene aggressi-

ven Vorstellungen vom Dschihad als „Kampf gegen alle inneren und äußeren Feinde des Islam“ heraus, auf die sich heutige militant-politische Gruppen berufen.

Diese extremistischen Gruppen – auch Dschihadisten genannt – verstehen den Dschihad weniger als eine religiöse Pflicht im Sinne eines geistigen Kampfes gegen das Böse. Sie beziehen den Dschihad ganz konkret auf die von ihnen angestrebte weltliche Vorherrschaft der Muslime. Diese angebliche Pflicht zum Kampf bezeichnen sie gar als die sechste Säule und stellen sie auf eine Stufe mit den tradierten fünf Säulen des Islam: dem täglichen Gebet, der Pilgerfahrt, dem Fasten, der Wohltätigkeit und sogar dem Bekenntnis zu Gott.

Der Palästinenser Abdallah Azzam (1941-1989) – Vordenker des bewaffneten Dschihad gegen die sowjetischen Besatzungstruppen in Afghanistan und Mentor von Osama bin Laden – erklärte sogar die Teilnahme am kriegerischen Dschihad als das Einzige, was einen Gläubigen von einem Ungläubigen unterscheide. Muslime, die sich nicht am Glaubenskrieg beteiligen, seien für ihn Feinde des Islam. Auf Azzam berufen sich viele Dschihadisten im Internet. ■

Von Deutschland in den Dschihad

Junge Männer und Frauen sympathisieren nicht nur mit dschihadistisch-salafistischen Ideologien. Von Berlin, Bonn, Hamburg, Ulm, Wuppertal, Essen, Langen, Aachen und Dinslaken entschließen sich radikalisierte Islamisten, in den Krieg zu ziehen, manche mit ihren jüngeren Geschwistern, schwangeren Frauen oder kleinen Kindern. Der Dschihadismus, einst ein nahezu ausschließlich arabisches Phänomen, wurde nach dem 11. September 2001 auch ein deutsches.

Abu Qatadah zum Beispiel hieß einmal Christian E. Statt in Solingen steht er heute in Mossul auf der Straße. Mit zotteligem Bart, Palästinensertuch um den Kopf und Pistolengurt an der Hüfte führte er Ende des Jahres 2014 einen deutschen Publizisten, der das Video ins Internet stellte, in sein Weltbild ein. Wie alle Kämpfer für den selbsternannten *Islamischen Staat* (IS) sei er „auf Befehl von Allah“ dort erschienen; mit einem Auftrag, der so bald nicht zu Ende sei: Schiiten seien alle Abtrünnige und gehörten vernichtet; wenn man das erledigt habe, werde man ganz Europa erobern. Und auch wenn man darüber diskutieren kann, ob man salafistischen Kriegern so ein Forum bieten soll, gilt: Die Aufzeichnung legt Zeugnis davon ab, welch wirren Phantasien die Unterstützer von IS, *al-Qaida* und Co. anhängen. Und wo sie herkommen. Christian E., heute 30, machte sich bereits vor zehn Jahren in den Krieg auf – im Tausch gegen ein Leben als arbeitsloser Jugendlicher in Nordrhein-Westfalen.

Reiseziele Syrien, Irak, Nigeria

Das Ausmaß, in dem sich Jugendliche und Nicht-mehr-ganz-so-Jugendliche dem Kampf verschreiben, nahm nach der Machtübernahme des *Islamischen Staats* in Teilen Syriens und des Irak eine nie gekannte Größenordnung an. Rund 300 Islamisten machten sich nach Schätzung deutscher Verfassungsschützer 2014 auf den Weg. Aus ganz Europa kämpfen zu Beginn des Jahres 2015 rund 2.500 Dschihadisten dort; den Negativrekord hält das kleine Belgien, das mit elf Millionen Einwohnern ebenfalls 600 Ausgereiste zählt. Und: der Nahe Osten ist nicht die einzige Region, in die es Jugendliche aus dem Westen zieht; auch in den Reihen der nigerianischen *Boko Haram* finden sich westliche Kämpfer. Weil das Thema ein europäisches ist – die USA hingegen bleiben von dem Zug in den Heiligen Krieg interessanterweise weitgehend verschont – debattieren auch europäische Innenmi-

nister, mit welchen Maßnahmen sich die Ausreise verhindern lässt.

Und: die unbemerkte Rückreise. Nicht erst der Anschlag auf die Redaktion der französischen Satirezeitschrift *Charlie Hebdo*, an dem ein Rückkehrer aus einem al-Qaida-Camp im Jemen beteiligt war, machte deutlich, wie immens der Handlungsbedarf ist. Viele kehren nicht abgeschreckt, sondern brutalisiert aus dem Krieg zurück. Der Leiter des *Bundesamtes für Verfassungsschutz*, Hans-Georg Maaßen, fürchtet, dass viele nach ihrer Rückkehr ihr bisheriges Umfeld für die Rekrutierung und Radikalisierung von weiteren Personen nutzen; in der Szene genossen „Rückkehrer mit Kampferfahrung“ zudem hohes Ansehen. In immer mehr Städten werden Hotlines und Beratungsstellen gegründet. Nicht alle beschränken sich auf die Beratung von Eltern, Lehrkräften und anderen aus dem Umfeld mutmaßlicher oder tatsächlicher Salafisten. Einige arbeiten – etwa nach dem Vorbild von Neonazi-Ausstiegsprogrammen – mit Jugendlichen, die die Szene verlassen wollen. In anderen Ländern, in Dänemark zum Beispiel, existieren bereits Derradikalisierungs- und Reintegrationsprogramme für Ex-Dschihadisten. ExpertInnen gehen davon aus, dass jeder dritte ausstiegsbereit ist – dabei aber unterstützt werden muss. Wenn dies gelingt, können diese auch als glaubwürdiges Vorbild für gefährdete Jugendliche dienen.

Die Rolle der sozialen Medien

Dass der Dschihad immer nur ein paar Mausklicks weit weg ist, ist eins der größten Probleme. Von *al-Qaida* über IS bis zu kleineren Gruppen verfügen die Anführer über Kader, die mit westlichen Lebensformen wie modernen Medien bestens vertraut sind. Der Kölner Journalist und Extremismusexperte Ahmet Senyurt formulierte es auf dem Bundestreffen von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* 2014 so: „Wenn ein Jugendlicher in Deutschland Probleme mit der Polizei hat, twittert er nach Syrien und bekommt Antwort.“ Auch seien in den deutschen Einwandererquartieren zuweilen mehr salafistische Agitatoren im Einsatz als Sozialarbeiter. Auch Musiker, die den Dschihad verherrlichen, gibt es.

Was die Gotteskrieger eint, ist nicht leicht zu sagen: Herkunft, Geschlecht und Bildungsgrad sind es jeden-



Nah an der Computerspiel-Optik: Dschihadistische Kader wissen bestens, wie man sich in Szene setzt

falls nicht. Jugendliche aus allen Schichten und von allen Schulformen ziehen in den Krieg, angehende Ingenieure ebenso wie Schulabbrecher. Nicht wenige sind erst jüngst zum Islam konvertiert; wobei Experten beobachten, dass sich Übertritt und Radikalisierung oft binnen Monaten vollziehen. Und: Auch wenn die meisten Männer sind, reisen auch Frauen aus und lassen sich mit dschihadistischen Kämpfern verheiraten. Sie alle lassen sich von einer Erzählung vereinnahmen, die vereinfacht so geht: Die Muslime werden weltweit unterdrückt und vom Westen bekriegt. In Afghanistan, Tschetschenien, im Irak und in Palästina haben die „Ungläubigen“ ihre Länder besetzt. Dagegen muss sich die Gemeinschaft der Muslime, die Umma, wehren, indem jeder wahrhaft Gläubige den bewaffneten Dschihad in den „besetzten“ Gebieten führt.

Auch die Schule hat einen Auftrag

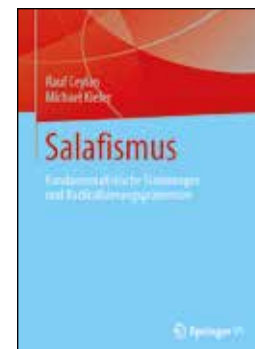
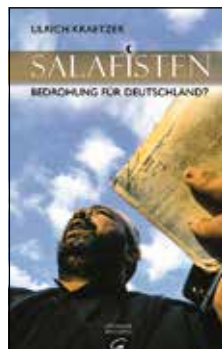
Nach Ansicht von Extremismusforschern und Psychologen lässt sich über die Mehrheit der Dschihadisten zudem grob folgendes sagen: In einer ohnehin von identitären Unsicherheiten geprägten Jugendphase haben sie Probleme, ihren Platz in der Gesellschaft zu finden – sei es, weil sie aus schwierigen Elternhäusern stammen, weil sie als Migranten oder Muslime

das Gefühl haben, einer diskriminierten Minderheit anzugehören oder weil sie sich in Schule oder Ausbildung schwertun. „Sich isoliert fühlen und scheitern, das ist eine ungute Mischung“, erklärt der Bielefelder Extremismusforscher Andreas Zick, „wer sich selbst als Opfer sieht, andere aber total verachtet, ist anfällig für radikale Communities und radikale soziale Identitäten“. Hinzu kommt: Gewalterfahrungen machen das Abdriften in militante Milieus wahrscheinlicher.

In Deutschland konnten islamistische Anschläge mit einer Ausnahme bisher vereitelt werden: Im März 2011 erschoss der – vor allem im Internet radikalisierte – 21-Jährige Arid Uka am Frankfurter Flughafen zwei US-amerikanische Soldaten. Die Anschläge in Paris vom Dezember 2014 haben auch in Deutschland das Szenario eines nicht zu verhindernden Anschlags näher rücken lassen.

ExpertInnen raten, das Thema auch pädagogisch zu bearbeiten. „Wenn sich, wie bereits geschehen, 14 ehemalige Hauptschüler aus Dinslaken nach Syrien absetzen, muss das behandelt werden,“ erklärte auf dem Bundestreffen von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* im Juni 2014 der Islamismus-Experte Michael Kiefer. ■

MATERIAL



Zum Töten bereit

Lamya Kaddor kennt Jugendliche, die von dschihadistischen Kämpfern fasziniert sind, aus eigenem Erleben: Fünf ihrer ehemaligen Schüler aus dem nordrhein-westfälischen Dinslaken machten sich im Jahr 2013 auf den Weg nach Syrien. Auf die Frage, was die Jugendlichen dorthin zieht, gibt die Lehrerin für islamischen

Religionsunterricht an einer Sekundarschule und Vorsitzende des Liberalen Islamischen Bundes aus ihrer Lebens- wie Berufspraxis wichtige Antworten. Angesichts einer weitgehend orientierungslosen Generation, der sie sich im Klassenzimmer gegenübersteht, appelliert sie auch an die deutsche Gesellschaft: Wenn wir

den jungen deutschen MuslimInnen keine ehrlichen Integrationsangebote machen, würde es Salafisten immer wieder gelingen, sie in die Radikalität zu locken.

Lamya Kaddor:
„Zum Töten bereit. Warum deutsche Jugendliche in den Dschihad ziehen“
Piper Verlag, München 2014, 240 Seiten

Salafisten. Bedrohung für Deutschland?

Für sein Buch ist der Berliner Journalist Ulrich Kraetzer tief in die Szene eingetaucht. Er hat führende Salafisten getroffen, ihre Veranstaltungen besucht, Videos gesichtet und ExpertInnen interviewt. Seine quellenstarken Recherchen bieten einen differenzierten Einblick in die Ursprünge sowie die Facetten der

salafistischen Bewegung in Deutschland. Auch der Frage, warum viele Jugendliche die Szene attraktiv finden, nähert Kraetzer sich. Trotz des von Salafisten ausgehenden Gefahrenpotenzials plädiert der Autor für mehr Gelassenheit. Er appelliert an die Mehrheitsbevölkerung, den MuslimInnen das Gefühl der Diskri-

minierung zu nehmen – das könne auch dem Salafismus einen Teil des Nährbodens entziehen. In dem gut lesbaren Buch finden sich neben Grundinformationen viele Impulse für eine vertiefende Beschäftigung.

Ulrich Kraetzer:
„Salafisten. Bedrohung für Deutschland?“
Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2014, 288 Seiten

Salafismus

Was ist Salafismus, wer sind dessen geistige Väter, welche Strömungen und Missionierungsstrategien existieren in Europa und weltweit? Im Buch von Raul Ceylan und Michael Kiefer finden sich Antworten, versehen mit Hintergrundinformationen zur Entstehungszeit des Islam und zu damaligen Formen von religiösem

Extremismus. Die Autoren zeigen, dass der Salafismus als Reaktion von Randgruppen im Islam auf die Herausforderungen der Moderne (Aufklärung, Säkularisierung und Kolonialismus) entstand, obwohl sich Salafisten explizit in die Tradition von Mohammed und seinen Gefährten stellen. Die Autoren liefern Hand-

lungsempfehlungen für Moscheegemeinden, Schulen, Jugendeinrichtungen und Universitäten und somit einen Beitrag zur Prävention.

Raul Ceylan, Michael Kiefer:
„Salafismus“
Springer Verlag, Wiesbaden 2013, 180 Seiten

Islamisierte Antisemitismus

Seit Anfang dieses Jahrtausends sind Attacken und Beschimpfungen mit jüdenfeindlichen Inhalten vor allem in Städten mit einem hohen Anteil von ZuwandererInnen zu beobachten. Eine Studie der Bielefelder SoziologInnen Jürgen Mansel und Viktoria Spaier zur Verbreitung antisemitischer Einstellungen unter Jugendlichen aus dem Jahr 2010 zeigt, dass bei Jugendlichen mit muslimischer Sozialisation vor allem ein israelbezogener, religiös legitimer und klassischer Antisemitismus problematische Ausmaße erreicht. So stimmte in der erwähnten Studie etwa jeder fünfte Jugendliche mit arabischem Migrationshintergrund der Aussage zu: „In meiner Religion sind es die Juden, die die Welt ins Unheil treiben“. Noch höher lagen die Werte beim klassischen Antisemitismus. Der Aussage: „Juden haben in der Welt zu viel Einfluss“, stimmten 35,8 Prozent der Jugendlichen mit arabischem und 20,9 Prozent der Mädchen und Jungen mit türkischem Migrationshintergrund zu. Unter Jugendlichen ohne Migrationshintergrund lag der Wert bei lediglich 2,1 Prozent.

Während ein problematischer Antisemitismus in arabischen und türkischen Milieus als unstrittig gilt, wird seit Jahren über die religiöse Dimension dieses Phänomens kontrovers diskutiert. Die in islamisch geprägten Gesellschaften und in Zuwanderungsgesellschaften mit großer muslimischer Minderheit verbreitete Judenfeindschaft wird als „islamisierte Antisemitismus“ bezeichnet.

Der Begriff wendet sich explizit gegen das Konstrukt eines muslimischen oder islamischen Antisemitismus, wie er seit dem Jahr 2002 in öffentlichen Kontroversen unter anderen von dem Historiker Robert S. Wistrich, dem Orientalisten Hans-Peter Raddatz und dem Publizisten Andrew G. Bostom behauptet wird. Diese gehen davon aus, dass es in der wechselvollen islamischen Geschichte einen durchgehenden und zum Teil militanten Antisemitismus gegeben habe. Der heute in islamischen Gesellschaften vorzufindende „islamische Antisemitismus“ sei daher als eigenständiges Phänomen zu betrachten, das in allen wichtigen Aspekten auf den Islam und seine Quellen verweise. Dieser Sicht der Dinge muss aus terminologischer, historischer und struktureller Hinsicht widersprochen werden. Denn erst im Zusammenhang mit dem Palästina-Konflikt wurden jüdenfeindliche Passagen islamischer Quellen (insbesondere Koran und Hadithe)

von islamistischen Autoren umfassend neu interpretiert mit der Folge, dass die Juden den Islamisten nun als die historischen Widersacher des Islam galten.

Zur Terminologie

Der Begriff des Antisemitismus bezeichnet nach der Definition der US-amerikanischen Genozidforscherin Helen Fein von 1987 anhaltende feindselige Überzeugungen gegenüber den Juden als Kollektiv. Sie äußern sich einerseits als Haltung. In der Kultur hingegen manifestieren sich jüdenfeindliche Überzeugungen als Mythos, Ideologie oder Folklore sowie in Einbildungen und in Handlungen, die das erklärte Ziel haben, Juden als Juden zu entfernen, zu verdrängen oder zu zerstören.

In der wissenschaftlichen Forschung werden mehrere historische Phasen von Judenfeindschaft unterschieden. Der christliche Antijudaismus hat andere Traditionen, Bezüge und Argumentationsstrukturen als der „rassistische Antisemitismus“, der „sekundäre [modernisierte] Antisemitismus“ der deutschen Nachkriegsgesellschaft oder der „israelbezogene Antisemitismus“ der Gegenwart.

Schon der Begriff Antisemitismus, eine Wortschöpfung des Antisemiten Wilhelm Marr von 1879, verweist auf eine moderne, rationale und rassistisch begründete Form der Judenfeindlichkeit, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstand. Wer einen genuine islamischen Antisemitismus behauptet, ignoriert die Entstehungsgeschichte des modernen Antisemitismus in Europa und überträgt diesen ohne weitere Differenzierungen auf alle Epochen der islamischen Geschichte.

Historische Quellen

In den vormodernen islamischen Gesellschaften existierte kein Antisemitismus, der der angeführten Definition von Helen Fein entsprochen hätte. Die Stellung von Juden, Christen und der anderen anerkannten Religionen, die als *ahl al-kitab* (Leute des Buchs) galten, war durch das Rechtsinstitut der *Dhimma* hierarchisch geregelt. Die *Dhimma*, eine Art Schutzvertrag aus der Zeit des Propheten Mohammeds, wies Juden und Christen im Herrschaftsgefüge muslimischer Gesellschaften in der Regel die unteren Ränge zu.

Die Juden waren somit marginalisiert, jedoch als Religionsgemeinschaft mit eigenen Rechten und Pflichten anerkannt. Die mit der Dhimma einhergehenden gravierenden Diskriminierungen (unter anderem die Entrichtung einer Kopfsteuer, das Verbot, Waffen zu tragen oder als Nichtmuslim eine muslimische Frau zu heiraten sowie die Pflicht, besondere Kleidung zu tragen), wurden in den verschiedenen Epochen islamischer Geschichte beziehungsweise in verschiedenen muslimischen Herrschaftsgebieten unterschiedlich streng gehandhabt. Es gab Phasen relativer „Toleranz“ aber auch brutale Verfolgungen. Festzuhalten ist jedoch, dass die Dhimma kein exklusiv antijüdisches Rechtsinstitut war, sondern den Umgang mit allen anerkannten Religionen regelte, darunter auch mit dem Christentum.

Der heute in islamisch geprägten Gesellschaften vorzufindende Antisemitismus, in dessen Zentrum das Bild des nach der Weltherrschaft strebenden jüdischen Verschwörers steht, ist von seinem Ursprung her ein europäisches Phänomen, das sich in drei Phasen auch in muslimischen Gesellschaften ausbreiten konnte.

Die erste Phase begann mit der Expansion des Osmanischen Reichs nach Europa, in deren Verlauf auch griechisch-orthodoxe Christen unter islamische Herrschaft gerieten. Über jene kamen die osmanischen Behörden erstmals mit antijüdischen Stereotypen in Berührung.

Die „Damaskus-Affäre“

Ein herausragendes Ereignis ist in diesem Kontext die so genannte Damaskus-Affäre des Jahres 1840. Die Behauptung des dortigen französischen Konsulats, dass ein vermisster Kapuzinermönch Opfer eines jüdischen Ritualmords geworden sei, führte vermutlich erstmalig dazu, dass die osmanischen Richter auf Grundlage christlicher Anschuldigungen Juden als potentielle Ritualmörder verfolgten. Der abstruse Vorwurf, dass Juden zu rituellen Zwecken Christen morden würden, gehörte bis dahin nur in das Repertoire christlicher Judenfeindschaft.

Den Beginn der zweiten Phase markiert die Revolution der Jungtürken von 1908, einer politischen Bewegung im Osmanischen Reich. Jene kämpfte damals

für die Wiedereinsetzung der Verfassung des Osmanischen Reichs von 1876 und gegen den absoluten Monarchen Sultan Abdülhamid II. Ihre an europäischen Vorbildern orientierte Modernisierungspolitik der Einführung eines parlamentarischen Systems und einer konstitutionellen Monarchie führte dazu, dass der bisher auf bestimmte christliche Bevölkerungsgruppen beschränkte Antisemitismus sich auf Kreise einiger muslimischer Reformgegner ausdehnen konnte. Der als antiislamisch wahrgenommene Reformkurs der Jungtürken wurde von monarchistischen Autoren wie dem Journalisten Ebüzziya Tevfik als Werk jüdischer Konspirateure dargestellt. Bis in die 1920er-Jahre blieb der Antisemitismus jedoch ein bedeutungsloses Randphänomen in der osmanischen Gesellschaft.

Europa und Palästina-Konflikt

Die dritte Phase beginnt mit dem Palästina-Konflikt. Die Ausbreitung des europäischen Antisemitismus ist eng mit den rasch aufeinander folgenden Eskalationsstufen des Konflikts verbunden, der als Territorialstreit zwischen der jüdischen und der arabischen Nationalbewegung begann und maßgeblich von den europäischen Kolonialmächten Großbritannien und Frankreich beeinflusst wurde. Beiden Bewegungen wurde während des Ersten Weltkriegs von Großbritannien nationale Eigenständigkeit versprochen. So sicherte der britische Hochkommissar in Ägypten, Henry McMahon 1916 dem haschemitischen König Hussein ibn Ali, der über die heiligen muslimischen Stätten im Westen des heutigen Saudi-Arabiens herrschte, die Errichtung eines Großarabiens zu. Zugleich versprach die britische Regierung mit der Balfour-Erklärung von 1917 der Zionistischen Weltorganisation eine „nationale Heimstatt“ auf demselben Territorium in Palästina. Bis zu diesem Zeitpunkt hatte die Bevölkerung Palästinas die nationalstaatlichen Ambitionen der zionistischen Siedler nur am Rande zur Kenntnis genommen.

Die Erkenntnis der arabischen Bevölkerung Palästinas, dass auf ihren Kampf an der Seite der Briten und Franzosen im Ersten Weltkrieg gegen die Osmanen nicht die erwartete Unabhängigkeit folgte, sondern ihr Territorium nach dem Zerfall des Osmanischen Reichs unter den Einflussbereich Frankreichs und Großbritanniens geriet, erzeugte einen radikalen Widerstand der palästinensischen Nationalbewegung

vor allem gegen die zionistische Siedlungspolitik. Jene Bewegung wurde nun vom Großmufti von Jerusalem, Amin Al-Husaini und seinen Anhängern dominiert. Al-Husaini suchte ab dem Jahr 1937 eine intensive Zusammenarbeit mit dem NS-Regime, dabei verstrickte er sich in die antisemitische Vernichtungspolitik der Nazis. So war er mit dem Aufbau muslimischer Waffen-SS-Einheiten betraut, versuchte die Auswanderung ungarischer Juden nach Palästina zu verhindern und warb gegenüber der NS-Führung nach der Niederlage Erwin Rommels gegen Bernard Montgomery in Ägypten für den Aufbau einer neuen Front in Nordafrika, um die antijüdische Vernichtungspolitik bis nach Palästina führen zu können. Sein Einfluss auf die deutsche Vernichtungspolitik ist unter Historikern umstritten, nicht jedoch sein Wirken für die antisemitische Propaganda, die in den 1950er-Jahren die arabische Welt überschwemmte. Dass aus Deutschland geflohene NS-Kriegsverbrecher als Spezialisten für antijüdische Propaganda nun von Ägypten aus wirken konnten, ist seinem Einfluss geschuldet.

Eine weitere Eskalationsstufe des Konflikts ging mit der Staatsgründung Israels 1948 einher: auf die Unabhängigkeitserklärung Israels auf der Basis des UN-Teilungsplans antworteten die umliegenden arabischen Staaten mit Krieg, den die Israelis gewannen. Dieser Krieg mündete in die Vertreibung und Flucht von etwa 800.000 Palästinensern und wurde von den Arabern kollektiv als Katastrophe und große Demütigung empfunden. Diese wog umso schwerer, da sie ausgerechnet von Juden zugefügt worden war, die früher als ängstlich und schwach angesehen wurden. All dies verlangte nach einer Erklärung. Diese bot der moderne Antisemitismus mit seinen absurden Verschwörungsphantasien.

Stereotype breiten sich aus

So setzte in den 1950er-Jahren eine wellenförmig verlaufende Verbreitung antisemitischer Stereotype ein, zunächst im Kontext einer nationalistischen, panarabischen Propaganda. Die in Artikeln, Büchern, Zeitschriften und Rundfunksendungen zu findenden antisemitischen Stereotype stammten größtenteils aus europäischen und amerikanischen Quellen. Von herausragender Bedeutung waren und sind die ‚Protokolle der Weisen von Zion‘, ein um die Jahrhundertwende in Russland verfasstes und auf Fälschungen be-



Demonstration zum ‚al-Quds-Tag‘ Berlin 2013

ruhendes antisemitisches Pamphlet. Jene „Protokolle“ wurden bereits im Jahr 1926 ins Arabische übertragen und in großer Auflage seit den 1950er-Jahren in der ganzen arabischen Welt verbreitet. Sie gehören bis heute weltweit zu den einflussreichsten Texten antisemitischer Verschwörungsphantasien.

Nach dem Sechs-Tage-Krieg von 1967 wurde die panarabisch-nationalistische Ideologie sukzessive von einer islamistisch geprägten Weltsicht verdrängt. Ab den 1970er-Jahren ist eine systematische und massenwirksame Islamisierung der antijüdischen Feindbilder zu beobachten, die heute die Programmatik zahlreicher islamistischer Organisationen in einem erheblichen Maße prägt. Grundlage hierfür war unter anderem die Schrift ‚Unser Kampf mit den Juden‘ die der Ägypter Sayyid Qutb, ein islamistischer Theoretiker und Muslimbruder, in den 1950er-Jahren verfasste. Qutb fasste in dieser Schrift die antisemitischen Stereotype aus islamischen und europäischen Quellen zu einer griffigen Version eines islamistischen Antisemitismus zusammen.

Semantik des Antisemitismus

Die heute in islamisch geprägten Gesellschaften vorzufindenden antijüdischen Stereotype weisen Merkmale des modernen, europäischen Antisemitismus auf. Dessen typische Argumentationsmuster sind zum Beispiel die Vorstellung einer mächtigen jüdischen Verschwörung oder die Einbildung, Juden würden mit den ihnen zugeschriebenen Eigenschaften und

Ideologien alle religiösen, nationalen und politischen Gemeinschaften zerstören. Deutlich wird das beim Stereotyp des jüdischen Verschwörers, der eine zentrale Rolle in der antijüdischen Propaganda islamistisch orientierter Organisationen einnimmt. Demnach steuere „der Jude“ – meist aus dem Verborgenen heraus – alle Bereiche staatlicher und globaler Macht. In dieser antisemitischen Vorstellungswelt dominiert das Judentum sowohl die Finanzwelt als auch Politik, Wirtschaft, Handel, Medien und Wissenschaft. So enthält beispielsweise die Charta der palästinensischen Hamas, in der auch das Existenzrecht Israels negiert wird, nahezu alle Verschwörungselemente des modernen Antisemitismus. Verwiesen wird in Art. 32 explizit auf die ‚Protokolle der Weisen von Zion‘.

Auch das zweite Merkmal – die Vorstellung des Juden als Zersetzers und Zerstörers – lässt sich in den anti-jüdischen Texten des Islamismus nachweisen. Sie beruht auf einem fundamental gedachten Gegensatz von Gemeinschaft und Gesellschaft. In Sayyid Qutbs Schrift ‚Unser Kampf mit den Juden‘ beispielsweise ist dieser Gegensatz von „Gemeinschaft versus Gesellschaft“ von zentraler Bedeutung. Er beruht auf der Vorstellung, dass sich religiöse oder ethnische Gemeinschaften (die Umma, das Volk) mit ihren angeblich traditionellen, harmonischen und authentischen Lebensformen auflösen, wenn sie moderne Gesellschaftsentwürfe annehmen, die alle eine Erfindung der Juden seien. In der antisemitischen Lesart teilt sich die Welt in zwei Lager: auf der einen Seite stehen demnach „natürliche Gemeinschaften“ wie die muslimische Umma, die für eine moralische und intakte Gesellschaftsform stehen. Auf der anderen Seite würden „die Juden“ mit ihren Ideen vermeintlich intakte Gemeinschaften in moderne, individualistische Gesellschaften verwandeln. Aus dieser Sicht heraus werden liberale Gesellschaftsentwürfe genauso wie Kapitalismus, Individualismus oder Hedonismus zu jüdischen Erfindungen umgedeutet, die nur ein Ziel verfolgen: durch Auflösung der Familien bzw. traditioneller Geschlechterrollen und eines „seelenlosen Materialismus“ hergebrachte Gemeinschaften zu zersetzen und zu zerstören.

Die Figur des Dritten

Im modernen Antisemitismus kommt ein drittes Merkmal hinzu, das der Soziologe Klaus Holz in seiner

Analyse des modernen Antisemitismus die „Figur des Dritten“ genannt hat und das auch auf den islamisierten Antisemitismus zutrifft. Antisemitisches Denken bezieht sich immer auf eine „Wir-Gruppe“, die vermeintlich von Juden bedroht wird. Diese „Wir-Gruppe“ wird in aller Regel als Volk beziehungsweise Nation (Deutsche, Franzosen), als „Rasse“ („Arier“) oder Religionsgemeinschaft (Muslime, Christen) gedacht. Diesen „Wir-Gruppen“ stehen weitere antagonistische Gruppen gegenüber: dem deutschen Volk das französische, den Muslimen die Christen, dem „Arier“ der „Slawe“ et cetera. Durch dieses Grundmuster kann zwischen innen und außen und zwischen Eigenem und Fremdem unterschieden werden.

Im modernen Antisemitismus wird diese Anordnung durchbrochen, indem die Juden jenseits dieser Gegensatzpaare eingeordnet werden. Sie erscheinen demnach nicht in gleicher Weise wie die Deutschen oder die Christen als Volk beziehungsweise als Religionsgemeinschaft, sondern als unfassbare, destruktive, unendlich einflussreiche, international verzweigte Macht, die es in dieser gedachten Ordnung eigentlich nicht geben darf. Als solche würden sie die „natürlichen“ Unterschiede zwischen Völkern, „Rassen“ und Religionen auflösen.

Die „Figur des Dritten“ wird auch im islamistischen Antisemitismus verwandt, um die Illegitimität Israels zu beweisen. In der einschlägigen Propaganda tauchen Israel und die Israelis nie als legitime „Wir-Gruppe“ auf. Das deutschsprachige Internetportal *Muslim-Markt* beispielsweise spricht stets vom „Pseudostaat Israel“ oder vom „zionistischen Gebilde“, das über keine klaren Grenzen und kein klar bestimmbares Staatsvolk verfügt. Ähnlich argumentierte auch das iranische Staatsoberhaupt Ayatollah Khomeini in einer Rede, die er anlässlich der internationalen ‚Konferenz zur Intifada‘ (*Intifada*, arab. für sich erheben) der Palästinenser am 24. April 2001 in Teheran hielt. Darin stellt er die Behauptung auf, dass man „eine große Zahl nicht-jüdischer Randalierer und Strolche aus Osteuropa dazu gezwungen habe, nach Palästina zu emigrieren.“ Auf diese Art und Weise wird Israel zu einem „Pseudostaat“ stilisiert, der durch Täuschung und Fälschung zustande gekommen sei. ■

Michael Kiefer ist Islamwissenschaftler und Publizist

DATEN UND FAKTEN



© dpa/Fotoreport

„Al-Quds“-Demonstrationen in Deutschland

Der ‚al-Quds-Tag‘, nach dem arabischen Namen für Jerusalem (*al-Quds*) auch „Internationaler Jerusalemtag“ genannt, geht auf einen Aufruf des iranischen Revolutionsführers Ayatollah Ruhollah Khomeini aus dem Jahre 1979 zurück. Er forderte, weltweit am letzten Freitag des Fastenmonats Ramadan für die „Befreiung Palästinas und der heiligen Stadt Jerusalem“ auf die Straße

zu gehen. Im Iran ist der ‚al-Quds-Tag‘ ein offizieller Feiertag.

Jährliche Demonstrationen zum ‚al-Quds-Tag‘ werden seit den 1990er-Jahren auch in Deutschland durchgeführt. Veranstalter sind Organisationen wie die *Hisbollah* und Anhänger des Mullah-Regimes im Iran. Bei den von Gegendemonstrationen begleiteten öffentlichen Auftrit-

ten wird regelmäßig mit aggressiven antisemitischen Parolen die Vernichtung des „zionistischen Regimes“ gefordert, wie der Staat Israel genannt wird. Die Zahl der Teilnehmer an den Demonstrationen und damit auch die gesellschaftliche Relevanz des ‚al-Quds-Tags‘ nimmt deutschlandweit seit Jahren ab – von über 2.500 Demonstranten 2002 auf rund 800 im Jahr 2013. ■

PRAXISBEISPIEL



Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIGA e.V.)

Die *KIGA* arbeitet im Bereich der politischen Bildung in der Migrationsgesellschaft. Als einer der ersten freien Träger machte es sich *KIGA* zur Aufgabe, Workshop-Konzepte und Methoden für die pädagogische Auseinandersetzung mit Antisemitismus in der Migrationsgesellschaft zu entwickeln.

Seitdem erweiterte der Verein sein Themenspektrum und arbeitet heute mit einem lebensweltlichen Bezug zu den Themen Antisemitismus, antimuslimischer Rassismus, Islamismus sowie zu historisch-politischer Bildung. Die Workshops und Materialien richten sich nicht nur an muslimisch sozialisierte Jugendliche.

Zum Angebot der *Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus* zählen Projektschultage, Projektwochen, ganzjährige Seminarreihen sowie die Fortbildung und Beratung von lokalen AkteurInnen und MultiplikatorInnen. ■

www.kiga-berlin.org

MATERIAL



„Ein nasser Hund ist besser als ein trockener Jude“

Lange beschäftigte sich Arye Sharuz Shalica nicht mit seiner Herkunft: nicht damit, dass seine Familie aus dem Iran stammte, nicht damit, dass sie Juden waren. Bis er mit 15 Jahren nach Berlin-Wedding zieht, in ein Viertel, in dem viele jugendliche Muslime leben, von denen nicht wenige glauben, das Sagen zu haben.

Als sie erfahren, dass der neue Mitschüler Jude ist, wird er Zielscheibe antisemitischer Ausbrüche – gegen die er in der Welt jugendlicher Gangs ankämpft. Aber nicht nur dort wird er diskriminiert: Für die Deutschen, schreibt er, war er „ein Kanake, für die Moslems ein Jude, für die Juden ein krimineller Jugendlicher aus dem

Wedding“. In seiner Autobiografie schildert der (Ex-)Berliner seine Geschichte, die ihn am Ende nach Israel führt; und dort in die Armee.

Arye Sharuz Shalica
„Ein nasser Hund ist besser als ein trockener Jude“
Deutscher Taschenbuch Verlag,
München 2010, 248 Seiten

Mit muslimischen Jugendlichen Israel bereisen

Die *Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIGA e.V.)* nahm 16 muslimische SchülerInnen aus Berlin mit auf eine lange Reise. Diese führte die SchülerInnen im Rahmen des einjährigen Projekts ‚Was geht mich Palästina an?‘ 2010 nach Israel – und zu sich selbst. Der Dokumentarfilmer Markus Reichert begleitete die Ju-

gendlichen. In Interviews schildern sie ihre Eindrücke etwa über eine jüdische Armensiedlung in Tel Aviv, über ihr Gespräch mit muslimischen Israelis sowie türkischen und äthiopischen Juden. Am Ende haben die Kreuzberger Jugendlichen nicht nur ihre Vorurteile abgelegt, sie hatten auch ihren FreundInnen in Berlin ei-

niges zu erzählen. Jenny: „Ich hätte nie gedacht, dass ich mit einem israelischen Juden an einem Tisch sitzen würde und man sich ganz normal unterhalten kann.“

„Mit muslimischen Jugendlichen Israel bereisen“
DVD, KIGA e.V., Berlin 2010, 30 Min.,
www.kiga-berlin.org

Widerspruchstoleranz

Was hat Widerspruchstoleranz mit Antisemitismus zu tun? Die *KIGA e.V.* zeigt in ihrem Handbuch für PädagogInnen, dass das Tolerieren von Widersprüchen eine Voraussetzung für Antisemitismusprävention und interkulturelle Kompetenz ist. In der Publikation steht die Auseinandersetzung mit Vorurteilen im Allgemeinen und

Antisemitismus im Konkreten ebenso im Mittelpunkt wie die Vielfalt jüdischer Selbstbeschreibungen sowie Konfliktlinien im Nahostkonflikt. Das Handbuch ist in drei Teile unterteilt: der Schwerpunkt liegt auf Reflexionen von AntisemitismusforscherInnen zu praktischen pädagogischen Fragen. Angefügt ist ein Gespräch

der MitarbeiterInnen von *KIGA*. Es dokumentiert deren Vorstellungen, Diskussionen und Erfahrungen. Im dritten Teil werden fünf Methoden für die Praxis vorgestellt. Eine DVD komplettiert den praktischen Teil.

„Widerspruchstoleranz“
KIGA e.V., Berlin 2013, 78 Seiten,
www.kiga-berlin.org (auch zum Download)

MATERIAL



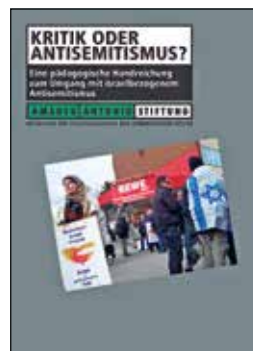
Weltbild Antisemitismus

Aktuelle Formen von Antisemitismus finden sich in Diskursen über Globalisierung, Weltwirtschaft, Nahost-Konflikt, Nationalsozialismus und Holocaust. Es ist nicht leicht zu erkennen, ob es sich bei antisemitischen Äußerungen um eine geschlossene Weltanschauung, um Fragmente antisemitischer Ideologie, um unbe-

wusste Stereotype, jugendkulturelle Rhetorik oder Provokation handelt. *Die Bildungsstätte Anne Frank* hat deshalb ein Themenheft publiziert, in dem Erfahrungen aus Schule und Fortbildung zum Themenfeld Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft gebündelt werden. In kurzen Textblöcken und graphischen

Übersichten werden Konzepte, Kriterien, methodische Empfehlungen und Interventionen im Umgang mit Antisemitismus in seinen verschiedenen Ausprägungen vorgestellt.

„Weltbild Antisemitismus“
Bildungsstätte Anne Frank,
Frankfurt/M. 2013, 71 Seiten



Kritik oder Antisemitismus?

Diskussionen über Israel sind konfliktbeladen und mit Ressentiments überfrachtet. Manche werfen Israel Rassismus vor, andere agieren antisemitisch aus Abwehr von historischer Verantwortung, während Dritte Israel als Inkarnation von Kapitalismus und Imperialismus sehen. Besonders verstört, dass antisemi-

tische Töne auch von AktivistInnen und PädagogInnen kommen, die sich als antirassistisch verstehen. Die Handreichung der *Amadeu Antonio Stiftung* schafft hier Orientierung, indem sie erklärt, wie zwischen legitimer Kritik an staatlichem Handeln und israelbezogenem Antisemitismus unterschieden werden kann.

Charakteristika antisemitischer Kommunikation werden in knappen Ansätzen erklärt, Formen der Sensibilisierung für Gruppen aufgezeigt und Möglichkeiten der Selbstreflexion eigener Stereotype erläutert.

„Kritik oder Antisemitismus?“
Amadeu Antonio Stiftung, Berlin, 2013
38 Seiten

Gedenkstättenarbeit in der Einwanderungsgesellschaft

Die *Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz* in Berlin ist eine Einrichtung der historisch-politischen Bildung in Deutschland. Das Haus ist ein Täterort: im Januar 1942 fand hier die ‚Wannsee-Konferenz‘ statt, auf der die am Holocaust beteiligten Ministerien ihre Mitwirkung am Völkermord ordneten. Schwerpunkt der Gedenkstätte ist deshalb die Auseinandersetzung mit den Verbrechen des Nationalsozialismus. Um zielgruppengerechte Qualifizierungsformate anbieten zu können, entwickelt das Haus seit langem didaktische Ansätze, die den Anforderungen heterogener Seminargruppen in der Einwanderungsgesellschaft entsprechen.

In der *Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz* wurde im Kontext der Diskussionen um eine historisch-politische Bildung, die der Einwanderungsgesellschaft gerecht wird, eine Konzeption eingeführt, die als „Pädagogik der Anerkennung“ bezeichnet wird. Angeregt wurde diese durch Diskussionen mit KollegInnen aus nordamerikanischen Museen und Dokumentationszentren, die den Begriff *Appreciation* (engl. für Anerkennung, Wertschätzung, Würdigung) anführten. Angesichts einer in weiten Teilen problematischen Debatte über „Ausländer“, „Fremde“ oder „Andere“ – selbst angesichts von Jugendlichen, deren Familien seit Generationen der deutschen Gesellschaft angehören – wollten wir gerade diesen BesucherInnen besondere Wertschätzung entgegenbringen.

Im Zuge der Umsetzung stellten wir fest, dass alle Besuchergruppen unabhängig von Herkunft oder Alter eine Wertschätzung, die Heterogenität anerkennt sowie unterschiedliche Interessen und Bedürfnisse würdigt, sehr zu schätzen wissen. Wenn also im Folgenden von „Pädagogik der Anerkennung“ – von Anerkennung, Würdigung und Wertschätzung – die Rede ist, ist sie an alle gerichtet, die an Bildungsveranstaltungen teilnehmen. Dass bildungs- und sozial benachteiligte Jugendliche besonders positiv reagieren, liegt daran, dass sie in ihrem Alltag häufig kaum Anerkennung erfahren.

Die Pädagogen Bernd Fechner, Gottfried Kößler und Till Lieberz-Groß formulierten in ihrem im Jahr 2000 herausgegebenen Sammelband ‚Erziehung nach Auschwitz in der multikulturellen Gesellschaft‘ den Anspruch, Lernen aus der Geschichte setze „Empathie und kreatives Verständnis des Fremden“ voraus – und das sei mehr als „nur die Ablehnung von Rassismus“. Setzt man diesen Gedanken konsequent fort, bedeutet Pädagogik der Anerkennung zunächst die Anerkennung des Gegenübers als gleichwertigen Menschen.

Die damit verbundene Haltung, dass alle BesucherInnen verdienen, so behandelt zu werden, wie wir selber behandelt werden wollen, fordert ein hohes Maß an Empathie. Die Gedenk- und Bildungsstätte soll ein Ort sein, an dem Besucher durch die Beschäftigung mit Geschichte für die Bedeutung einer demokratischen Verfasstheit der Gesellschaft sensibilisiert werden. Der empathische Umgang kann auch die Bereitschaft Jugendlicher fördern, sich in Bildungsveranstaltungen mit den Inhalten engagiert auseinander zu setzen und somit demokratischen Umgangsformen mehr Geltung zu verleihen.

Anerkennung und Wertschätzung durch Partizipation

Die Geschichte des Nationalsozialismus, insbesondere der NS-Verfolgungspolitik, und deren Nachwirkungen spielen bis heute eine zentrale Rolle im gesellschaftlichen Diskurs. Seit 1945 haben sie Politik und Kultur entscheidend geprägt. Auch die realen Folgen für Nachfahren der TäterInnen, MitläuferInnen und Opfer beeinflussen bis heute aktuelle Ereignisse. Um diese Zusammenhänge verstehen zu können, sind Kenntnisse über die Geschichte unerlässlich.

Mangelndes historisches Wissen mag bei Jugendlichen aller Milieus zu beklagen sein – Jugendliche nichtdeutscher Herkunft werden allerdings bei der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus oft unmittelbar ausgegrenzt. Die Gründe dafür sind vielfältig. Sie können aus der unbewussten Haltung rühren, eine Vergangenheit, die man selbst als belastend erlebt, nicht an vermeintlich Unbeteiligte weitergeben zu wollen. Auch wird die Notwendigkeit zur (Nicht-) Beschäftigung mit der Geschichte zuweilen unausgesprochen „biologistisch“ – also mit der direkten Nachkommenschaft der Täter und Mitläufer – begründet. Ausgrenzend wirkt aber auch, wenn die Notwendigkeit, aus der Geschichte zu lernen, ausschließlich an



Die Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz

Jugendliche nichtdeutscher, vor allem muslimischer, Herkunft delegiert und so getan wird, als ob die Mehrheitsgesellschaft vorbildlich mit der Vergangenheit umgehe. In der konkreten pädagogischen Situation bedeutet dies, zu jedem Zeitpunkt deutlich zu machen, dass die Vergangenheit alle betrifft und alle gemeinsam aushandeln sollten, wie ein angemessener Umgang damit gestaltet und wie Verantwortung für diese Geschichte definiert werden sollte.

Viele Jugendliche nichtdeutscher Herkunft reagieren positiv überrascht, wenn sie explizit oder vermittelt durch das methodische Vorgehen als Teil der Gruppe angesprochen werden. Wenn im Haus der Wannsee-Konferenz beispielsweise Teilnehmende einer Besuchergruppe aufgefordert werden, sich von den im letzten Ausstellungsraum präsentierten Zitaten zur Vergangenheit aus unterschiedlichen Perspektiven diejenige Aussage auszuwählen, mit der sie am besten ihren Zugang zur Geschichte begründen können, wird nicht unterschieden, welche Herkunft wer hat.

Diese individuelle Ansprache ermöglicht den Besuchern neben der kognitiven auch eine emotionale Anteilnahme. Dies fordern vor allem Jugendliche bei der Beschäftigung mit Geschichte ein, weil für sie damit die Bedeutsamkeit dieser Vergangenheit deutlicher wird. Auch mit anderen, leicht umsetzbaren Methoden kann den Besuchern Anerkennung vermittelt und damit die Voraussetzung für Teilhabe an der Geschichte geschaffen werden.

Anerkennung von Sprache

Wenn eine Institution Wert auf Internationalität legt und ihre Publikationen und Informationsbroschüren in vielen Sprachen präsentiert, ist es wichtig, auf ein Sprachenangebot zu achten, das die in der Gesell-

schaft vertretenen Sprachen repräsentiert. So wurden Informationsfaltblätter der *Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz* auch ins Türkische, Arabische und Kurdische übersetzt. Dahinter steht nicht die Annahme, BesucherInnen aus entsprechenden Familien seien darauf angewiesen. Uns ist durchaus

klar, dass viele Jugendliche ihre Herkunftssprachen schlechter lesen können als Deutsch. Vielmehr geht es darum, den Jugendlichen zu signalisieren, dass ihre Herkunftssprache nicht weniger Wert ist als Englisch, Französisch, Italienisch oder Polnisch. Die damit vermittelte Wertschätzung ist gerade angesichts des oft despektierlichen Diskurses über die vermeintliche Minderwertigkeit türkischer oder arabischer Sprache und Kultur wichtig.

Anerkennung unterschiedlicher Bezüge zur Geschichte

Deutlich zu machen, dass unterschiedliche Bezüge zur Geschichte legitim sind und nicht zwangsläufig mit einer Geringschätzung der Geschichte des Nationalsozialismus einhergehen, gehört ebenfalls zur Pädagogik der Anerkennung. Es ist sinnvoll, den BesucherInnen einer Gedenkstätte zu Beginn der Beschäftigung mit Nationalsozialismus und Holocaust mithilfe unterschiedlicher Methoden Raum zu geben, ihre eigenen Bezüge zu Geschichte vorzustellen. Da diese vielfach von Familiengeschichte und eigenen Erfahrungen geprägt sind, erleben viele Teilnehmende einen solchen Einstieg als selten (und als positive Irritation), bei dem sie individuell wahrgenommen werden.

Anerkennung durch geografische Perspektiverweiterung

Da die Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus mehrheitlich auf Deutschland fokussiert erfolgt, bedeutet eine geografische Perspektiverweiterung Anerkennung in doppelter Hinsicht. Es ist schon bemerkenswert, wenn Jugendliche im Blick haben, dass auch andere europäische Länder von der Verfolgungspolitik betroffen waren. Wird beispielsweise die Beziehung

der Türkei zum Holocaust thematisiert, findet dabei einerseits ein Herkunftsland vieler Familien Berücksichtigung, ohne auf den ihm oft zugeschriebenen Status eines unterentwickelten Landes, aus dem viele anatolische Bauern nach Deutschland gekommen seien, reduziert zu werden. Andererseits wird dabei explizit deutlich, dass es einen viel intensiveren realen Bezug zwischen SchülerInnen türkischer Herkunft und der NS-Geschichte gibt als gemeinhin angenommen. Vielleicht hat ein Großelternanteil Kontakt zu Flüchtlingen aus Deutschland gehabt oder ist gar selber ein Flüchtling gewesen? Vielleicht gibt es Geschichten von türkischen Zuschauern, Mittätern oder Helfern?

Anerkennung durch Forderung

Es ist überraschend und sollte viel stärker zur Kenntnis genommen werden, wie sehr nicht nur bildungsbenachteiligte Jugendliche durch die Beschäftigung mit Geschichte an Selbstwertgefühl gewinnen können. Quellen zu analysieren und Geschichte aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten, um schließlich eine eigene Position dazu entwickeln zu können, bedeutet einerseits den Zuwachs realer Kompetenz, auf die Jugendliche stolz sein dürfen. Solche Aufgaben sind aber auch eine Form der Anerkennung, weil den Jugendlichen, die man beauftragt mit historischen Quellen zu arbeiten, gleichzeitig vermittelt wird, dass sie die Fähigkeit dazu haben. Gerade bildungsbenachteiligte Jugendliche, deren Lehrkräfte manchmal schon vor dem Besuch einer Gedenkstätte ankündigen, dass ihre Schüler mit dem pädagogischen Angebot bestimmt überfordert sein werden, trauen sich oft wenig zu und erleben es dann als Bestätigung, anspruchsvolle Aufgaben lösen zu können.

Anerkennung durch eindeutige Grenzen

Wenn von einer Pädagogik der Anerkennung die Rede ist, entsteht schnell das Missverständnis, es handle sich um eine „Streichel- oder Kuschelpädagogik“. Dass dies in keiner Weise gemeint sein kann, zeigt sich eigentlich schon im Begriff Anerkennung. Wer sich



Jugendliche setzen sich mit der NS-Geschichte auseinander

© Metin Yilmaz

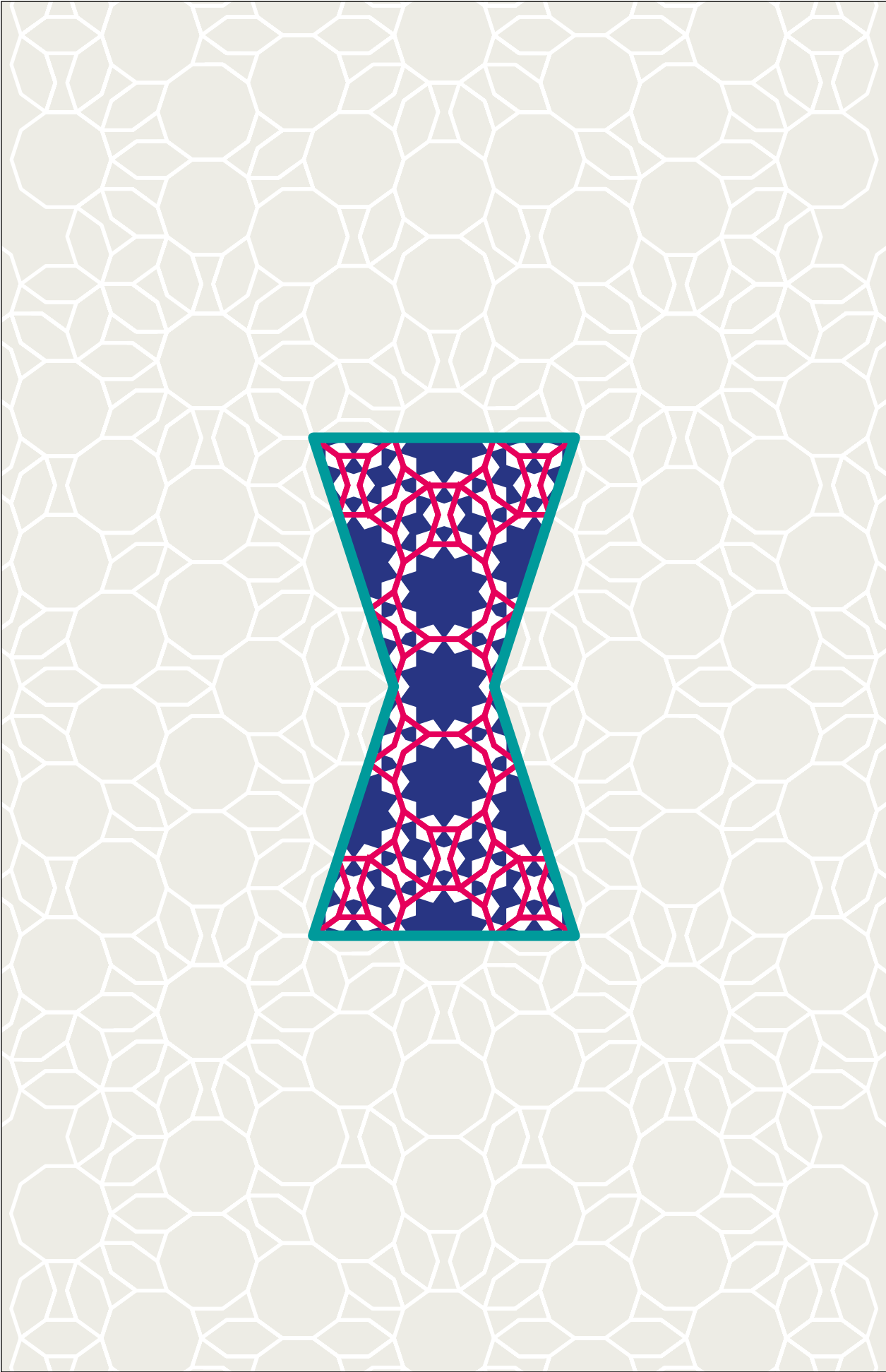
selbst prüft, weiß, dass man gerade bei Menschen, die man wertschätzt, bestimmte (Verhaltens-)Standards erwartet. Den eigenen Kindern setzt man Grenzen, weil man sie wertschätzt. Ohne hier darauf einzugehen, dass in einer Gedenkstätte Grenzen auch aus anderen Gründen wichtig sein können, kann darauf hingewiesen werden, dass sie auch im Umgang mit BesucherInnen ein Zeichen der Anerkennung darstellen können. Nehme ich jemanden als gleichwertiges Gegenüber ernst, muss ich auch jede Äußerung ernst nehmen, mich mit ihr auseinandersetzen und gegebenenfalls entschieden widersprechen. Nur so gebe ich dem Gegenüber die Chance, etwas zu lernen und sich weiterzuentwickeln.

...und wir PädagogInnen?

Die Pädagogik der Anerkennung erfordert ein hohes Maß an Selbstreflexion, die beispielsweise im Rahmen von Fortbildungen gefördert werden kann. Selbstreflexion ist nötig, um die für eine entsprechende Pädagogik notwendige Haltung zu verinnerlichen, aber auch, um zu erkennen, wo pädagogische Maßnahmen tragen und wann möglicherweise eindeutige Grenzen oder andere Konsequenzen nötig sind.

In jedem Fall ist die Pädagogik der Anerkennung ein Prozess mit Rückkopplungseffekten: Die Reaktionen der Adressaten ändern sich; das hat Auswirkungen auf das eigene Verhalten. Die Reflexion, die Auswirkungen auf das eigene Vorgehen hat, beeinflusst wiederum das Verhalten der Adressaten. Und wenn nicht nur die Adressaten, sondern auch man selbst immer weiter lernt und lernen darf, dann wird – auch wenn das pathetisch klingen mag – die eigene Arbeit nur interessanter und erfüllender. ■

Elke Gryglewski ist Politologin und wissenschaftlich-pädagogische Mitarbeiterin in der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz in Berlin



5 Muslimische Lebenswelten

Pädagoginnen und Pädagogen wissen viel über die Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen; auch die soziale und persönliche Lage der Familie ist ihnen meist bekannt. Und sie kennen sich mit jugendkulturellen Milieus und jugendrelevanten Problemen aus, wenn auch mit einigen Ausnahmen: Handelt es sich um Phänomene bei Jugendlichen, die sich als MuslimInnen definieren, sind sie häufig verunsichert. Die Einordnung, ob sich bestimmte Lebensstile, Werte und Haltungen aus dem Glauben oder kulturellen Traditionen, dem Bedürfnis nach Abgrenzung von der Erwachsenenwelt oder von islamistischer Ideologie ableiten, überfordert PädagogInnen meist.

Der erste Teil dieses Kapitels informiert über kulturelle Codes und Mode in muslimischen Jugendkulturen.

Im zweiten Teil werden Konflikte vorgestellt, die eng mit Geschlechterrollen, Fragen der Sexualität sowie Beziehungsgeboten und -verboten verbunden sind. Ein Augenmerk gilt auch der Frage, inwieweit diese Konflikte auf religiöse Vorgaben oder auf patriarchale Traditionen zurückzuführen sind.

Im dritten Teil wird dargestellt, auf welche rechtlichen wie gesellschaftlichen Hürden praktizierende Muslime in ihrem Alltag stoßen. Betrachtet werden folgende Lebensbereiche: Eheschließung, Geburt der Kinder, Beschneidung, Ernährung und Kleidung nach religiösen Vorschriften, Vereinbarkeit wirtschaftlicher Unternehmungen mit religiösen Wertmaßstäben und Bestattung. ■

Muslimische Jugendkulturen

Stylischer Islam	108
Praxisbeispiele	111
Material	113

Gender und Islam

Die Integrationsdebatte wird sexualisiert	114
Leben in patriarchalen Inselgesellschaften	116
Sex und Emanzipation – Welche Religion steht wo?	120
Material	123
Der Sex und die Familie	124
Binationale Familien in Deutschland	126
Heirat unter Zwang	127
„Männern passiert so schnell nichts“	128
Mord – im Namen der Ehre?	129
Der Mythos vom türkischen Macho	130
Homosexualität und Muslime	132
„Kulturelle Sensibilität braucht Vorbilder“	134
Praxisbeispiel	135

Alltagsprobleme und ihre Lösungen

Religiöse Praxis und ihre Regelungen	136
Material	141

Stylischer Islam: Scharia-konform und trendy

Wir sollen Menschen nicht nach Äußerlichkeiten in Schubladen einordnen – einerseits. Andererseits spielt das Äußere immer eine wichtige Rolle. Jede Jugendszene, aber auch jede Religion braucht Erkennungszeichen, einen Lebensstil, der klar und deutlich sagt: du und du, ihr gehört dazu; und ihr und ihr auf jeden Fall nicht. Kleider machen Leute – das gilt nicht nur für Hipster, sondern auch für islamische und islamistische Jugendszenen.

Ob das Kopftuch von der schwedischen Einkaufskette in elegantem Schwung lässig um den Kopf hängt, oder ob es die Frau vom Scheitel bis zur Taille bedeckt, das ist mehr als eine Stilfrage. Ob der junge Mann mit coolem *Styleislam*-Shirt herumläuft oder ob er den Bart ungestutzt, die Hose hochwasserhoch trägt und aus Prinzip nur Koran-Suren aufs Phone-Tablet lädt, all das sind klare Bekenntnisse.

Waren religiöse Muslime noch bis vor wenigen Jahren darauf angewiesen, während ihres Urlaubs in der Türkei oder in arabischen Ländern traditionell religiöse Kleidung zu kaufen, oder sie zuhause selbst zu nähen, sind sie heute nur einen Klick vom stylischen Islam entfernt. In den vergangenen Jahren ist eine Vielzahl von Online-Vertriebsseiten und Geschäften entstanden, die islamische Kleidung anbieten. Darunter sind konservative Anbieter, die ihren Kundinnen „Scharia-konforme Kleidung“ offerieren. Und zunehmend mehr Modelabels, die mit T-Shirts und Kapuzenpullis vor allem Jugendliche ansprechen.

My Right, My Choice, My Life

Das größte und bekannteste Label ist *Styleislam*. Hinter diesem Ausdruck verbirgt sich islamische Streetwear-Mode. Shirts mit Aufdrucken wie „I love my Prophet“ lassen klar und deutlich die Religionszugehörigkeit erkennen. 2008 gründeten Melih Kesmen und seine Ehefrau Yeliz das Unternehmen. Sie entwarfen Motive für T-Shirts und Pullover, die sie auch auf Armbänder, Taschen, Badges und Telefonhüllen drucken. Dazu gehören Aufschriften wie „*Terrorism has no Religion*“ (Terrorismus hat keine Religion) oder „*Make Çay Not War*“ (Macht Tee, keinen Krieg). Andere Botschaften richten sich direkt an Muslime. Zum Beispiel: „*Hijab – My Right, My Choice, My Life*“ (Das Kopftuch – mein Recht, meine Entscheidung, mein Leben) oder „*Salah – Always Get Connected*“ (Das Ge-

bet – die ständige Verbindung). Die Mode liegt voll im HipHop-Trend. Die T-Shirts sind bunt und lässig geschnitten. Viele Schriftzüge und Zeichnungen kommen im Graffiti-Stil daher. Und sie sind auch unter religiösen Gesichtspunkten betrachtet praktisch. So verkaufen die Kesmens so genannte Q-Blabags, Umhängetaschen, an denen Gebetsteppiche mit Klettverschlüssen befestigt sind. Damit treffen sie den Zeitgeist und verkaufen ihre Produkte auf der ganzen Welt – online wie in realen Läden. „*Styleislam* ist nicht nur Top Street- und Casual Wear für junge Leute mit Attitude, sondern steht auch für Hilfsbereitschaft und Brüderlichkeit“, heißt es auf der Website.

Doch obwohl Melih Kesmen das gemeinschaftliche Miteinander aller Religionen, Respekt und Toleranz betont, hat er auch schon negative Erfahrungen mit seinem Label gemacht: „Da waren schon Leute dabei, die uns die Hölle prophezeit haben“, sagte er dem Nachrichtenmagazin *Der Spiegel* in seinem Büro in Witten an der Ruhr. Dass viele Muslime denken würden, sie müssten mit dem Islam auch die orientalische Kultur annehmen, sei „eine beschränkte Vorstellung“, so Kesmen: „Klamotten sind Teil unserer Identität als europäische Moslems“. Für ihn gibt es nur zwei Dinge, die er niemals auf ein T-Shirt drucken würde: Koranverse und den Namen Gottes. Das sei für Muslime respektlos.

Erlaubt ist, was gefällt und bedeckt

Die Vorstellungen, was islamische Kleidung ausmacht, gehen auch in der Umma, der islamischen Gemeinschaft, weit auseinander. Es gilt das Motto: „Erlaubt ist, was gefällt“ – aber nur, wenn es um Kleidung geht, die den Körper bedeckt; wie weit, das ist unterschiedlich. So bieten einige Online-Shops neben dunklen, mantelähnlichen *Abayas*, die vom Hals bis zum Knöchel reichen, auch bunte Tunikas und Röcke an. „Weniger zeigen ist mehr“ und „Kopftuch und stolz“ lauten die Leitsätze dieser Couture.

Dass islamische Mode weniger freizügig sein und mehr bedecken soll, leiten islamische Gelehrte aus dem Koran ab. Die Vorgaben für Frauen sind dabei deutlich umfangreicher als die für Männer. So gelte es, sich gepflegt, einfach und nicht körperbetont zu kleiden. Männer sollten auf Schmuck verzichten. Im Koran ist auch davon die Rede, dass Frauen „ihre Scham bedec-



Die Vorstellungen, was islamische Kleidung ausmacht, gehen weit auseinander

cken“ und „etwas von ihrem Gewand“ herunterziehen sollen, um sich als Musliminnen erkennen zu geben und Belästigungen durch Männer vorzubeugen. Von einem Kopftuch ist dabei aber zumindest wörtlich nicht die Rede. Welche Bedeutung diese Regeln aus dem 7. Jahrhundert heute noch haben, ist umstritten. Die einen halten sie für überholt, andere wollen wortgetreu daran festhalten. Vor allem in salafistischen Kreisen gilt die strikte Befolgung der Kleiderregeln als Maßstab, ob jemand ein „guter Muslim“ ist.

Aber wie fühlen Frauen, die sich verhüllen, und was bedeutet ihnen das Kopftuch? Die in Deutschland lebende Fotografin Ayşe Taşçı fragte in Supermärkten, Cafés, Fußgängerzonen nach: „Mir fiel auf, wie toll viele Kopftücher aussehen, aber wie einnehmend sie gleichzeitig sind. Sieht man eine verhüllte Frau, achtet man nur noch auf das Kopftuch – gar nicht mehr auf den Menschen dahinter“, erklärte sie in einem Interview. Ihr kam die Idee, verhüllte Türcinnen zu fotografieren und dabei so wenig Gesicht wie möglich zu zeigen, so dass die Kopftücher in den Mittelpunkt rücken. Entstanden sind Modefotos, auf denen sich anmutige Frauen mit prächtigen Tüchern schmücken. Ein Foto hat Taşçı allerdings ohne Tuch inszeniert. Es zeigt eine Frau im Profil, die ihre Haare wie einen Schleier über ihr Gesicht drapiert hat – eine Perücke, wie sie einige gläubige Frauen in der Türkei tragen.

Taşçı selbst trägt kein Kopftuch: „Warum sollte ich mich denn verschleiern?“, fragte sie im Gespräch mit *Spiegel Online*, „es sollte doch die eigene persönliche Entscheidung jeder Frau sein, ob sie ihren Glauben mit einem solchen Symbol nach außen sichtbar macht oder nicht.“

Heute leben in Deutschland viele junge und konservative MuslimInnen, die neue Wege gehen, selbstbewusst und öffentlich ihre Religion leben und sich deutlich von Fundamentalismus und Terror abgrenzen. Sie sind eher in Organisationen wie der Muslimischen Jugend zu finden als in herkömmlichen Moscheegemeinden. Selbstbewusst tragen sie ihren islamischen Lifestyle nach außen. Dieser stellt nicht etwa religiöse Werte und Normen in Frage. Im Gegenteil: Dem Stereotyp der rückständigen und unterdrückten Frau wird das Bild der modischen Muslimin entgegengesetzt, die das Kopftuch nicht als Makel, sondern als Symbol ihres religiösen Selbstbewusstseins trägt. Denn auch in modischen Varianten soll die Bedeckung des Kopfes ihren traditionellen Zweck der Verhüllung von Reizen erfüllen. Konservative religiöse Überzeugungen lassen sich, so versprechen es die islamischen Modelabels, sehr gut mit modernem Lifestyle vereinbaren – und vermarkten.

Jung, modern und konservativ

Wie in jeder Jugendkultur finden sich auch in dieser widersprüchliche Ausdrucksformen. In vielerlei Hinsicht ähneln Stile, Interessen und Trends jenen nicht islamischer Jugendkulturen. Und oft sind es eher Bildungsniveau und sozialer Status als Religionszugehörigkeit und subjektive Religiosität, die Lifestyle und Szenezugehörigkeit bestimmen. Auch ist der jugendkulturelle Islam ein Mitmach-Islam; jeder Gläubige soll ein moralisch einwandfreies Leben führen, ein auch für Nichtmuslime vorbildlicher Mensch sein und sein Leben in die eigene Hand nehmen. Das ist bei christlichen Bewegungen oft ganz ähnlich und wirkt zunächst unpolitisch. Ziel ist die Werbung für

den Islam und die islamische Gemeinschaft; für einige allerdings auch die Islamisierung der Gesellschaft.

Umdeutung religiöser Symbole

Neben *Styleislam*, das Frauen als Kundinnen entdeckt hat, werben auch andere Firmen explizit um religiöse Frauen. Etwa mit trendigen Islam-Wallpapers – so kann man sich die Kopftuchmotive, dekorativen Fayencen, pastelligen Moscheen und Koran-Suren auch für den Computer herunterladen. Auch Accessoires wie bunte Anhänger mit kalligrafischen Style-Tags, Lederarmbänder mit Aufschriften wie „*Jesus & Mohammed – Brothers in Faith*“ (Jesus & Mohammed – Brüder im Glauben) oder kleine bunte Kopftuchmädchen als Schlüsselbund-Anhänger findet man im Netz. Ob Handy-Socke mit eingestrickter Moschee oder Manga-ähnliche Profilfotos für soziale Netzwerke: der stylische Islam ist unübersehbar. Religiöse Symbole werden dabei gezielt umgedeutet. Etwa wenn aus den Begriffen Prophet oder Ramadan hippe Schriftzüge auf silbernen Ringen und Streetwear-Shirts werden.

Shisha – Laster oder Vergnügen?

Das Shisha-Rauchen ist eine Tradition, die junge MuslimInnen längst auch in Deutschland für sich entdeckt haben. Ursprünglich stammt sie aus Indien und fand im 16. Jahrhundert ihren Weg über den Iran in die Länder an der östlichen und südlichen Mittelmeerküste. Von Teheran bis Kairo ist das Rauchen der Wasserpfeife eine Form des geselligen Beisammenseins unter Männern. Heute findet die Tradition nicht nur unter (Enkel-)Kindern von Einwanderern aus arabischen Ländern und der Türkei Zuspruch. In Deutschland sind Shisha-Cafés seit dem Ende der 1990er-Jahre immer beliebter geworden, besonders bei Jugendlichen und beiderlei Geschlechts.

Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) schätzte 2011, dass rund 30 Prozent der 12- bis 17-Jährigen mindestens einmal Wasserpfeifen-Tabak geraucht haben und neun Prozent regelmäßig konsumieren. Während die Zahl der jugendlichen Zigarettenraucher stetig sinkt, steigt die Zahl der Shisha-Raucher kontinuierlich an. Dabei handelt es sich nicht nur um junge Deutsch-Türken und Deutsch-Araber, auch mancher Jugendliche ohne Migrationshintergrund verbringt seine Freizeit gerne in Shisha-Cafés. Dass in

den meisten kein Alkohol ausgeschenkt wird, ist dabei kein Manko, sondern für viele BesucherInnen sogar ein Plus. Aus Sicht einiger religiöser Muslime ist allerdings auch das Rauchen von Shishas problematisch. Ähnlich wie Zigaretten schaden sie der Gesundheit und sind deshalb aus ihrer Sicht *haram*, also nach den Regeln des Islam verboten.

Magazine für die Umma

Selbstbewusst und konservativ – so könnte man das Lebensgefühl der jungen Muslime beschreiben. Darauf beziehen sich auch Magazine. Etwa die Zeitschriften *Habibe* aus Österreich oder *Imra'ah* aus Deutschland. Die Themen reichen vom neuesten islamischen Mode-Chic über Beauty-Tipps bis zu „Anregungen zum Dekorieren und Verschönern“. Schmink- und Kochtipps sind aber nur die eine Seite. Daneben finden sich gesellschaftspolitische Themen. Auch die britischen Magazine *Emel* und *Sisters* verfolgen diesen Anspruch. Ebenso das türkische Frauenmagazin *Âlâ*. Der gezeigte Lifestyle steht nicht nur für ein wachsendes religiöses Selbstbewusstsein, sondern auch für den Wunsch nach Individualität, beruflichem Erfolg und Partizipation. Der unterschiedliche ethnische Hintergrund der Frauen spielt dabei kaum eine Rolle. Gemeinsame Bezugspunkte sind der Islam und der Alltag.

Poetry-Slam, interreligiös

Eine religiöse Variante des Poetry-Slams ist der *i,Slam*. Bei diesem Dichter-Wettstreit treten vornehmlich Jugendliche islamischen Glaubens gegeneinander an. Voraussetzung ist, dass die Texte sowohl mit islamischen Werten vereinbar sind als auch Toleranz gegenüber anderen Religionen wahren und dies alles innerhalb von sechs Minuten. Um möglichst viele potentielle Poeten zu erreichen, tourten die Macher eineinhalb Jahre durch Deutschland. 2013 fand die Abschlussveranstaltung in der Berliner Akademie der Künste statt. Das Publikum bestimmte per Applaus, wer eine Runde weiterkommen sollte. Der Gewinner namens Sami erhielt eine goldene Kaaba, die symbolisch für den Gewinn einer Pilgerreise nach Mekka und Medina stand. ■

Einige Textpassagen sind mit freundlicher Genehmigung dem Newsletter „Jugendkultur, Religion und Demokratie“ von ufuq.de entnommen

PRAXISBEISPIEL



Jung, Muslimisch, Aktiv (JUMA). Ein Projekt für junge MuslimInnen

„Jetzt seid ihr an der Reihe! Das Projekt JUMA sorgt dafür, dass Eure Stimme gehört wird. Als Teilnehmer könnt ihr zeigen, wer ihr seid, was ihr denkt und wie ihr Euch in die Gesellschaft einbringt.“

Mit dieser Aussage spricht das Projekt JUMA junge MuslimInnen in Berlin an und fordert sie zur Mitarbeit auf. Seit 2010 wird es in gemeinsamer Verantwortung der *Regionalen Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie e. V. (RAA)* Berlin und der *Senatsverwaltung für Inneres und Sport* durchgeführt.

JUMA möchte muslimische Jugendliche und junge Erwachsene – auch aus Moscheegemeinden und muslimischen Organisationen – in ihrem Interesse an Partizipation bestärken und ihnen die Möglichkeit bieten, ihre Sicht der Dinge in verschiedene Bereiche des gesellschaftlichen Lebens einzubringen.

Herzstück des Projekts sind sieben Themengruppen:

1. Muslime und Medien: „Von der bloßen Kritik zum professionellen Umgang“

2. E-Quality: „Junge Muslime treten Diskriminierung entgegen und machen sich stark für Chancengleichheit.“
3. Engagement: „Von wegen Gleichgültigkeit: Junge Muslime beteiligen sich in der Gesellschaft.“
4. ID-entity: „Muslim, Berliner, Deutscher, Ausländer ... Muss man sich entscheiden?“
5. Muslimische Vielfalt: „Zerstrittenheit ist out, Verständigung ist in.“
6. Politischer Diskurs: „Zwischen leichtem Stimmenfang und differenzierter Auseinandersetzung mit dem Islam.“
7. Jung, Gläubig, Aktiv (JUGA): „Muslime, Christen, Juden und Bahai lehnen die Instrumentalisierung und den Missbrauch ihrer Religionen ab und engagieren sich gemeinsam für eine vorurteilsfreie Zukunft.“

Jede Themengruppe besteht aus rund 15 Jugendlichen oder jungen Erwachsenen und ist möglichst bunt zusammengesetzt: SchülerInnen,

StudentInnen, Auszubildende und bereits Berufstätige, Jungen und Mädchen aus verschiedenen Herkunftsländern und Moscheegemeinden. Angeleitet werden die Gruppen von ModeratorInnen, welche die Lebenswelten der Teilnehmenden gut kennen.

ID-entity hat zudem mit einer Bildungsinitiative in Berliner Schulen Lehrkräfte und SchülerInnen ange-regt, sich mit islamisch-arabisch-osmanischer Geschichte auseinanderzusetzen. Die Identitätsfindung von Muslimen soll dadurch gestärkt werden, dass ihre religiösen, historischen und kulturellen Wurzeln im Unterricht berücksichtigt werden.

Zu den Themen „Eingewanderte Wörter – Arabisch und Türkisch in der deutschen Sprache“, „Mathematik“ und „Das Goldene Zeitalter“ – Die Blütezeit islamisch-arabischer Wissenschaften“ führt JUMA in Schulen Workshops durch und trägt zur Entwicklung von Materialien für den fächerübergreifenden Unterricht der Sekundarstufe bei. ■

www.juma-projekt.de

PRAXISBEISPIEL



Ufuq. Den Horizont erweitern

Der Name *ufuq* (arab. und türk. für Horizont) ist für den Verein Programm. Als Kooperationspartner von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* konzipiert *ufuq.de* Workshops an Schulen und Fortbildungen über muslimische Jugendkulturen. Der Verein entwickelte zusammen mit dem *Department Soziale Arbeit der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg* ein mehrteiliges Seminarkonzept zur Islamismusprävention in Jugendarbeit

und politischer Bildung. In diesem werden die Themen Islamismus und Muslimfeindlichkeit miteinander verknüpft. Ein Herzstück der Seminare ist der Aufbau von Teams, deren Akteure – zwischen 20 und 30 Jahre alt, mit Migrationshintergrund und mehr oder weniger religiös – Veranstaltungen in Schulen und Jugendeinrichtungen durchführen. Die jugendlichen TeamerInnen sind eine Mischung aus Experten, Vorbildern und Peers. Die Workshops finden in

mehreren zweistündigen Blöcken oder im Rahmen von Projekttagen mit muslimischen wie gemischten Gruppen, aber auch in Schulklassen ohne Muslime statt. Ziel der Workshops ist, mit Hilfe der TeamerInnen und eigens produzierten Filmmaterialien SchülerInnen zu motivieren, über Fragen nachzudenken und zu sprechen, die gleichermaßen Religion, Politik und Alltag berühren. ■

www.ufuq.de



Islam, Islamismus und Demokratie

Der Islam und die Muslime gehören zu Deutschland. Aber was bedeutet muslimischen Jugendlichen ihre Religion? Was ist unter Scharia zu verstehen, wie kann Islamismus erkannt und wie ihm begegnet werden? Um diese Fragen dreht sich die Kurzfilmreihe ‚Islam, Islamismus und Demokratie‘, produziert von *ufuq.de* und der *Hochschule für Angewandte*

Wissenschaften Hamburg. Ziel der Filme ist es, Jugendliche lebensweltnah über Fragen zu Islam, Religion, Identität, Politik und Gesellschaft miteinander ins Gespräch zu bringen. Themen der Filme sind: Scharia und Menschenrechte, Geschlechterrollen, Islam und Demokratie, Islamismus und Salafismus, Antisemitismus und religiöse Toleranz sowie der

Nahost-Konflikt. Die Filme sollen in Schulen, Jugendeinrichtungen und in der politischen Bildung Gespräche unter den Jugendlichen anregen. Zu den Filmen gehören Begleithefte, die ausführlich über Hintergründe informieren sowie Materialien, Methoden und Module für die pädagogische Praxis.

Bestellungen: info@ufuq.de



Was glaubst du denn?!

Was sie so glauben, die jungen Musliminnen und Muslime in Deutschland, glauben viele zu wissen. Dass das meiste davon so nicht oder nur sehr unvollständig stimmt, demonstriert eine Wanderausstellung der *Bundeszentrale für politische Bildung* anschaulich. Unter dem Motto ‚Was glaubst du denn?‘ machen Jugendli-

che ihre Religion, vor allem aber ihre facettenreiche Identität sichtbar. Die Ausstellung kommt auf Anfrage in Schulen, ist vor allem für SchülerInnen in der Sekundarstufe I geeignet und setzt sich zum Beispiel auch mit Klischees rund um das Kopftuch auseinander. Online finden sich Videos, Begleitmaterialien und ein virtueller

Rundgang durch die Ausstellung ebenso wie Anregungen für Lehrkräfte, wie sie die Ausstellung mit ihren SchülerInnen behandeln können. Auch aus der Ferne bietet die Website bereits einen guten Einblick.

‚Was glaubst du denn?‘ (Wanderausstellung)
Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2013
www.wasglaubstduenn.de

Die Integrationsdebatte wird sexualisiert

Noch vor hundert Jahren war die Frau in Deutschland weitgehend dem Mann unterworfen. Heute sind Frauen nicht nur besser gebildet als Männer, sie ergreifen auch zunehmend die Macht – als Chefin, Professorin, Moderatorin oder als Bundeskanzlerin. Kein Wunder, dass viele davon überzeugt sind: Deutschland ist ein modernes Land, eine Geschlechterdemokratie. Wenn die Gleichberechtigung der Frau hierzulande überhaupt noch in Frage gestellt wird, dann – so behaupten manche – durch MigrantInnen, die andere Geschlechterrollen als die Mehrheit leben und sich der Integration in ein emanzipiertes Deutschland verweigern.

Variantenreich werden die immer selben Fragen gestellt: „Warum sind Frauen aus der Türkei so rückständig?“ „Warum sind muslimische Männer so machohaft?“ Und immer wieder lautet die Forderung: „Integriert euch!“ „Werdet endlich wie wir!“ Diese Forderung ist problematisch; sie konstruiert ein trennendes Ihr und Wir. Die offene Ablehnung und Abgrenzung gegenüber „den Anderen“, „den Fremden“ wird heute nicht mehr mit offen rassistischen Argumenten begründet, sondern mit dem Rückgriff auf die angebliche Rückständigkeit der Zugewanderten im Geschlechterverhältnis. Die Integrationsdebatte wird sexualisiert.

Die Forderung lautet: „Integriert euch!“

Die so Angesprochenen verstehen sehr gut: Sie sollen nicht „ehrenmorden“, ihre Frauen gut behandeln und ihre Töchter nicht mit Zwang verheiraten. Viele können mit diesen Appellen allerdings nicht viel anfangen. Die meisten Migrantenfamilien standen solchen archaischen Traditionen bereits in ihren Herkunftsländern verständnislos gegenüber. Und nicht wenige MigrantInnen aus den rückständigsten Regionen Anatoliens, Siziliens, des Balkans und Andalusens haben genau aus diesen Gründen ihre Heimatdörfer verlassen.

Vielen MigrantInnen und ihren Kindern wird zudem nicht so recht klar, was die Mehrheit wünscht. Denn schnell stellt sich heraus, dass der verheiratete Bäcker aus Brandenburg, der schwule, konfessionslose Banker aus Düsseldorf, der ledige, katholische Landwirt aus Niederbayern, die in zweiter Ehe lebende protestantische Rentnerin aus Leipzig und die alleinerzie-

hende Mutter aus Berlin ganz Unterschiedliches meinen, wenn sie fordern: „Integriert euch!“

In heterogenen Gesellschaften prallen Ungleichzeitigkeiten und unterschiedliche moralische Standards und Sozialmilieus aufeinander. Stadt – Land, Nord – Süd, Ost – West, religiös – nichtreligiös, jung – alt, arm – reich, gebildet – ungebildet et cetera. Das ist nicht erst seit Beginn der Arbeitsmigration so. In mühsamen Prozessen musste und muss stets aufs Neue ausgehandelt werden, welche die gemeinsamen Umgangsformen, Rechtsnormen und Lebensstile sind.

Aushandlung moralischer Standards

Dass diese Klärungsprozesse sich über Jahrzehnte hinziehen können, zeigen nicht zuletzt die Debatten über das Recht auf Schwangerschaftsabbruch, die Straffreiheit von Homosexualität, die rechtliche Anerkennung gleichgeschlechtlicher Partnerschaften, sexuelle Selbstbestimmung oder die Strafbarkeit von Vergewaltigung in der Ehe in der Bundesrepublik sowie im vereinigten Deutschland. Abgeschlossen ist die Diskussion eigentlich nie. Auch die jüngsten Enthüllungen von jahrelangen Misshandlungen, sexuellem Missbrauch und Vergewaltigung von Kindern und Jugendlichen in katholischen Internaten, evangelischen Heimen, sozialistischen Erziehungsanstalten der DDR und reformpädagogischen Institutionen wie der Odenwaldschule wiesen noch einmal eindrücklich darauf hin: Die Mehrheitsgesellschaft tut gut daran, Probleme der Geschlechterbeziehungen und der sexuellen Selbstbestimmung nicht nur auf „die Anderen“ zu projizieren und am Beispiel muslimischer Familien zu diskutieren.

Die Rechte auf sexuelle Selbstbestimmung und körperliche Unversehrtheit können in allen Schichten und Milieus unabhängig von Herkunft, Religion und Einkommen mit Füßen getreten werden. Niemanden sollte verwundern, wenn kulturelle Traditionen, individuelle Verhaltensweisen und moralische Werte der NeubürgerInnen sich nicht immer nahtlos in die gewünschten Standards, auf die sich die Mehrheit der Gesellschaft irgendwann geeinigt hat, einfügen. Akkulturation, das Hineinwachsen in ein neues kulturelles Umfeld und ein neues Rechtssystem, ist ein spannender, mitunter schmerzhafter Prozess, der Menschen vieles abverlangt. Akkulturation verändert



© Veit Mette

Gleichberechtigtes Miteinander bleibt eine Herausforderung

Identitäten – das braucht Zeit und Geduld bei allen Beteiligten.

Patriarchale Milieus fordern heraus

Seit den späten 1990er-Jahren hat sich die Zahl der binationalen Ehen in Deutschland mehr als verdoppelt; selbiges gilt sicher auch für Liebschaften auf dem Schulhof. Das ist erfreulich, und ein Beleg für Integration, den Abbau von Fremdheitsgefühlen und das Entstehen von etwas Neuem. Konflikte, die daraus erwachsen können, sind lös- und verhandelbar, auch und gerade wenn es um Gleichberechtigung von Mann und Frau und sexuelle Selbstbestimmung geht.

Insbesondere jene Einwandererfamilien, die ihre patriarchalen Werte und Handlungsmuster streng an der Bewahrung von Familienehre und Jungfräulichkeit ausrichten, fordern in dieser Hinsicht weiterhin heraus. Deren rigide Normen und Verhaltensmuster

haben mit dem Islam zwar nichts zu tun, werden aber von ihnen bei Bedarf religiös begründet. Dies ist eine Herausforderung, der sich die kommende Generation zu stellen hat. Umso wichtiger ist, dass Jugendliche sich schon in der Schule mit diesen Fragen beschäftigen und die Grundlagen dafür bekommen, dies erfolgreich meistern zu können.

Zu einer erfolgreichen Präventionsstrategie gegen ein patriarchales Gesellschaftsbild gehört die intensive und nachhaltige Auseinandersetzung mit unterschiedlich beschriebenen Geschlechterrollen und den Machtverhältnissen zwischen den Geschlechtern in verschiedenen Lebensbereichen. Die Sensibilisierung für diese emotional aufgeladenen Problemlagen ist allerdings erst dann erfolgreich, wenn die persönlichen Überzeugungen und Erfahrungen der Jugendlichen einbezogen werden und sie das Thema mit Fragen, die sie im Alltag persönlich beschäftigen, in Verbindung bringen können. ■

Leben in patriarchalen Inselgesellschaften

Palästinensische Jungs machen auf offener Straße Mädchen an, junge Russen pöbeln in der Öffentlichkeit. Schüler mit türkischem Migrationshintergrund respektieren die Lehrerin nicht. Migranten, besonders die aus dem Mittelmeerraum eingewanderten, muslimisch sozialisierten Männer, sind allesamt Machos. So lauten typische Klagen der Mehrheitsgesellschaft über Alltagskonflikte zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund. Das ist auch bei der Beschreibung von Problemen im Schulalltag der Fall.

Viele dieser Situationen haben einen Bezugspunkt zum Thema Sexualität. Konfliktauslöser sind von den Vorstellungen der Mehrheitsgesellschaft abweichende oder inkompatible Definitionen von Geschlechterrollen, die auf patriarchalen Werten beruhen.

Echte Männer, gute Frauen?

Im Kern geht es um Fragen wie: „Wann ist ein Mann ein richtiger Mann?“ „Wie verhält sich eine richtige Frau?“ Und: „Wer sorgt dafür, dass sich alle rollenkonform verhalten?“

Die divergierenden Antworten der Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft und der Minderheiten auf diese Fragen leiten sich aus ihren jeweiligen Wertvorstellungen ab. Diese haben ihren Ursprung in unterschiedlichen Alltagserfahrungen, die seit Generationen in den Herkunftsgesellschaften oder in Deutschland gemacht wurden.

Die meisten MigrantInnen in Deutschland stammen ursprünglich aus ländlichen Regionen in der Türkei, Polen, Russland, dem ehemaligen Jugoslawien oder Italien. Auch palästinensische Flüchtlinge entstammen einer ursprünglich bäuerlichen Gesellschaft. Diesen in vielerlei Hinsicht sehr unterschiedlichen Ländern ist eins gemeinsam: die Spuren von Normen, die in Stammesgesellschaften entstanden, sind weiterhin sichtbar und prägen den Umgang mit den Geschlechtern.

Die Studie ‚Muslimische Familien in Deutschland – Alltagserfahrungen, Konflikte, Ressourcen‘ des *Deutschen Jugendinstituts* in München betont dazu:

„Hintergrund ist, dass sowohl in islamischen als auch in ländlichen Kulturen ebenso wie in unteren

sozialen Milieus traditionelle Werthaltungen dominieren. Sie sind besonders verfestigt, wenn sich untere soziale Milieus und muslimischer Migrationshintergrund überschneiden. Hier wird Familie als Großfamilie gelebt, in der haushaltsübergreifend alltägliche Fürsorgebeziehungen organisiert werden. Häufig funktioniert die Fürsorge länderspezifisch oder kontinentübergreifend. Die Organisation der großfamiliären Gemeinschaft beruht auf eindeutigen und arbeitsteiligen Mustern, insbesondere hinsichtlich Geschlecht und Alter. Im Vordergrund steht die Einpassung in die familiäre Gemeinschaft.“

Das selbstbestimmte Individuum

Die deutsche Gesellschaft bietet Lebensbedingungen, die das Individuum unabhängig von der Solidarität der Familie oder des Stammes leben lässt. Zum einen handelt es sich nicht nur um eine hoch entwickelte, wohlhabende Industriegesellschaft, in der die existenziellen Bedürfnisse des Einzelnen durch gesellschaftliche Institutionen befriedigt werden. Deutschland ist auch – und das ist entscheidend – ein verlässlicher Rechts- und ein fürsorglicher Sozialstaat, in dem das Gewaltmonopol des Staates grundsätzlich gesichert ist. In den Herkunftsländern vieler Menschen mit Migrationshintergrund sind diese zentralen Errungenschaften wiederum nicht oder erst seit wenigen Jahren vorhanden und damit nicht gefestigt. Dies hat zur Folge, dass EinwandererInnen ganz andere aus ihren Gesellschaften resultierende Haltungen und Wertvorstellungen nach Deutschland mitgebracht haben.

In der deutschen Aufnahmegesellschaft wirken diese Werthaltungen wie Fremdkörper. Je weiter die Lebensbedingungen und damit die Traditionen des Herkunftslandes von jenen in Deutschland abweichen, umso größer ist die kulturelle Kluft, die das Individuum überbrücken muss. Die meisten MigrantInnen meistern die Akkulturation unauffällig und erfolgreich. Mit der Zeit passen sie ihre moralischen Wertmaßstäbe und ihr Verständnis von Geschlechterrollen den gesellschaftlichen Lebensbedingungen in Deutschland an und teilen am Ende viele Einstellungen der Mehrheitsgesellschaft. Andere lehnen diese bewusst ab. Wie auch immer sie sich entscheiden: bereits in der Kindheit verinnerlichte Wertvorstellungen



© Thorsten Schönrade

Auf den Schutz durch starke Männer angewiesen? Die Zeiten ändern sich

und Normen können nicht wie ein Mantel abgelegt werden. Das geht nur in kleinen Schritten.

Die fiktive Stammesgesellschaft

Welche Normen führen im Einzelnen zu Konflikten, und warum genau tun sie dies? Der folgende Blick auf eine fiktive, idealtypische Stammesgesellschaft kann helfen, Antworten zu finden. Dabei erhebt er nicht den Anspruch, wissenschaftlichen Analysen standhalten zu können. Er bietet aber ein mögliches Erklärungsmuster, das sich zum Verständnis der Hintergründe alltäglicher Konflikte mit MigrantInnen, ganz besonders mit muslimisch sozialisierten Akteuren, im Rahmen von Qualifizierungsseminaren bewährt hat.

Unsere fiktive, idealtypische Stammesgesellschaft führt eine Art Inselleben. Der Nachbarstamm ist weit weg, für den Einzelnen kaum erreichbar und nicht friedlich gesonnen. Ein schulterzuckendes: „Na, wenn mir hier etwas nicht passt, dann gehe ich eben weg!“ ist für ihre Mitglieder deshalb keine reale Handlungsoption. Innerhalb der Gemeinschaft ist die Abhängigkeit des Einzelnen von der Gruppe und der

Schwachen von den Starken existenziell: Die Kinder hängen von den Erwachsenen ab, die Alten von den Jungen, die Kranken von den Gesunden, die Armen von den Wohlhabenden und so weiter. Vor allem kann in der Gesellschaft der Schutz des Einzelnen vor physischer Gewalt nur durch die Starken und die Gruppe gewährleistet werden. Am zuverlässigsten sind dabei die Blutsverwandten aus der eigenen Großfamilie. Kurz: Alleine ist der Einzelne nicht überlebensfähig. Das Verstoßenwerden aus der Gruppe oder Familie kommt einem Todesurteil gleich.

Unter diesen Umständen können die Durchsetzungsfähigen bestimmen, nach welchen Regeln sich die Schwachen zu verhalten haben, damit sie ihnen ihre Solidarität dauerhaft gewähren. Der Zusammenhalt von Gruppe und Familie steht deshalb in der kollektiven Wertehierarchie weit vor der freien, individuellen Persönlichkeitsentfaltung.

Die Starken bestimmen

In ihrer Rolle als „Ernährer und Beschützer“ von Frau und Kindern stellen die Männer klare Anforderungen.

Sie wollen zum Beispiel sicher sein können, dass sie bei der langjährigen und aufwendigen Aufzucht auch tatsächlich ihre leiblichen Kinder versorgen. Diese Sicherheit können sie mangels Gentests nur erhalten, wenn sie eine von anderen Männern unberührte Jungfrau als künftige Mutter ihrer Kinder zur Ehefrau nehmen.

Vor diesem Hintergrund wird der Schutz der Jungfernschaft ihrer Töchter bis zur Eheschließung zu einer übergeordneten Aufgabe der ganzen Familie. Ihr gesamtes soziales Ansehen und ihre kollektive Ehre werden an dem Gelingen oder Scheitern dieser Schutzpflicht gemessen. Klar definierte, tradierte Rollenbilder geben Orientierung.

Den existenziellen Schutz eines Mädchens vor körperlichen, besonders sexuellen Übergriffen, haben in erster Linie ihre nächsten männlichen Verwandten zu gewährleisten. Zu diesen gehören der Vater, die Brüder, Onkel väterlicher- und mütterlicherseits sowie die beiden Großväter. Bei diesen blutsverwandten Männern wird davon ausgegangen, dass sie ihre Jungfräulichkeit nicht antasten werden, da sie so ihre eigene Ehre aufs Spiel setzen würden. Die enge Verbindung des persönlichen Ansehens der Beschützer mit dem Schicksal der Schutzbefohlenen schützt das Mädchen vor sexuellen Übergriffen und motiviert die Beschützer, unter Umständen mit allen Kräften gegen Angreifer vorzugehen.

Familienkrisen und Ehrenmord

Wirkt der Druck, der auf diesen kollektiven Ehrvorstellungen lastet, auf viele Menschen mit wie ohne Migrationshintergrund fremd, so gilt dies umso mehr für das Phänomen des Ehrenmordes. In den meisten Herkunftsländern gab und gibt es keine soziale Legitimation und kein Verständnis für so genannte Ehrenmorde. Dies gilt auch in der Türkei.

Das gewalttätige und rational kaum nachvollziehbare Phänomen ist auf wenige soziale Gruppen beschränkt, die seit Jahrhunderten stark isoliert lebten. Nur vor dem Hintergrund derartiger gesellschaftlicher Lebensbedingungen kann ein Erklärungsmuster – kein Legitimationsmuster – beschrieben werden, wie eine Ausnahmesituation entstehen kann, in der Eltern und Brüder ihre eigene Tochter oder Schwester töten.

Entscheidend ist: Das Verhalten des Mädchens, das von der vorgegebenen Norm abweicht, kann nicht einfach als Ausdruck ihrer individuellen Entscheidung und Verantwortung betrachtet werden, um das sich andere Familienmitglieder nicht zu kümmern hätten. Stattdessen hat das Verhalten des zu beschützenden Mädchens direkte Auswirkungen auf das Leben der Männer. Bei der öffentlichen Bewertung ihres Verhaltens geht es unmittelbar auch um sie – die Männer – selbst, um ihre persönliche Ehre. Mit der Bestrafung der in ihren Augen ungehorsamen Schutzbefohlenen demonstrieren sie öffentlich, wie sehr sie dieses Vergehen missbilligen, indem sie auf das Fehlverhalten mit der höchstmöglichen Strafe, dem Todesurteil, reagieren.

Das Phänomen Ehrenmord taucht sowohl in den Medien als auch in Alltagsgesprächen über das Zusammenleben in unserer Einwanderungsgesellschaft regelmäßig auf. Oft wird es in eine unmittelbare Verbindung zum Islam gebracht und mit passenden Zitaten aus dem Koran untermauert. Tatsächlich ist Ehrenmord aber auf die Normen von Stammesgesellschaften zurückzuführen.

Die Hochzeit mischt die Karten neu

Nehmen wir als Beispiel das Mädchen Lale. Die neu geborene Lale ist nicht einfach Lale, sondern sie nimmt bereits ab der Geburt als „Tochter“, „Schwester“, „Nichte“ oder „Enkelin“ geschlechtsspezifisch definierte, mit den Lebensphasen wechselnde, soziale Rollen ein.

Erst mit ihrer Eheschließung können die Männer von Lales Herkunftsfamilie ihre bisherige Beschützerrolle ablegen und in ihrem Alltag in den Hintergrund treten. Sie haben die Braut bis zur Eheschließung als Jungfrau begleitet. In der Logik der Stammesgesellschaft übernimmt nun der Ehemann die Hauptrolle als Beschützer seiner Ehefrau und künftigen Mutter seiner Kinder. Die Herkunftsfamilie tritt ab jetzt nur dann als ihr Beschützer auf, wenn der Ehemann seiner Rolle nicht gerecht werden sollte.

Mit der Eheschließung bekommt Lale neben ihrem Ehemann auch dessen nächste Verwandte, seinen Vater, seine Brüder, seinen Onkel als Beschützer dazu. Zu diesen Männern hält sie allerdings in jeglicher

Hinsicht den gebührenden Abstand, da diese mit ihr nicht blutsverwandt sind. Deren Motivation, Lale zu beschützen, entstammt ihrem Familieninteresse. Es gilt, die Ehre des Ehemanns – der zugleich Sohn, Bruder oder Neffe ist – zu erhalten. Ein Schutzinteresse in Bezug auf die eingetragene Braut ist nur mittelbar vorhanden.

Als Mutter findet Lale in ihren Söhnen neue, junge, aktive, starke und vor allem blutsverwandte Männer, deren soziales Schicksal mit ihrem eng verknüpft ist. Zur Sicherstellung der Reproduktion der Normen erzieht sie ihre Söhne nach bewährter Tradition. In ihren Kinderjahren werden die kleinen Söhne umsorgt und verwöhnt. Sie entwickeln eine spätestens in der Grundschule deutlich sichtbare „Prinzenrolle“ – und sind daran gewöhnt, sich rundum bedienen zu lassen: zuweilen können sie nicht einmal ihre Schuhe binden, wollen nicht aufräumen oder gar den Tisch abdecken.

Diese Rolle wird ihnen bis zur Pubertät zugestanden. Die Verwöhnzeit soll sie für den Rest ihres Lebens dafür entschädigen, dass sie nach deren Ende als „richtige Männer“ in ihre neue Rolle als Beschützer wechseln. Diese verspricht ihnen nicht nur Annehmlichkeiten, sondern verlangt ihnen auch viel Kraft ab.

Auch Frauen profitieren

Das Bild des bedauernswerten Mädchens, das von seiner Familie unterdrückt wird, vor der Ehe keinen Sex haben darf und deren Ehemann von der Familie bestimmt wird, entspricht der Lebenswirklichkeit von einem Teil der Frauen in patriarchalen Gesellschaften. Dennoch können auch in diesen Gesellschaften die Frauen nicht pauschal als Opfer gemeinschaftlicher Strukturen und Wertesysteme betrachtet werden. Frauen übernehmen beim Aufbau und der Stabilisierung vorhandener Strukturen eine aktive Rolle und sind oft sogar die Hauptverantwortlichen für die generationenübergreifende Reproduktion des Gesellschaftsmodells.

Das patriarchale System bedient weitgehend die Interessen von Männern. Warum aber verteidigen Frauen die vorgegebene Ordnung, warum wirken sie an der Konsolidierung sogar aktiv mit, oder nehmen die Zustände zumindest schweigend hin? Die einfache Antwort: Sie profitieren ebenfalls. Solange Frauen in

einer Gesellschaft leben, in der ihre körperliche Unversehrtheit nicht durch staatliche Institutionen wie den Polizeiapparat gewährleistet werden kann, in der sie keinen staatlich organisierten Schutzraum wie Frauenhäuser und keine Fürsorge durch gesellschaftliche Schutzsysteme wie Versicherungen in Anspruch nehmen können, sind sie auf den Schutz durch Starke angewiesen.

Hin zu einer gemeinsamen Haltung

Verinnerlichte moralische Normen können über Generationen hinweg eine starke Wirkung entfalten und das Alltagshandeln bestimmen. In Deutschland geborene Kinder und Enkel – die zweite und dritte Generation der Eingewanderten – kennen die ursprünglichen Lebensumstände der Herkunftsfamilien kaum. Dennoch setzen sich in unterschiedlichem Ausmaß auch bei ihnen derartige Haltungen durch.

Unter bestimmten Umständen, zum Beispiel, wenn sie sich deutlich von der Mehrheitsgesellschaft abgrenzen wollen, werden diese von ihnen sogar bewusst reaktiviert, etwa nach dem Motto: „Na, dann bin ich eben ein Macho, und ganz klar soll meine Schwester jungfräulich in die Ehe gehen, und wenn sie sich nicht fügt, dann...“ Solche wutentladenen Abgrenzungsbestrebungen können mitunter, wenn weitere Bedingungen hinzukommen, auch zu Andockstellen für Ideologien der Ungleichwertigkeit, wie zum Beispiel dem Wunsch nach einer islamistisch-patriarchalen Gesellschaftsordnung, werden.

Ein den realen Anforderungen des Alltags angemessenes, adäquates Verhalten zu entwickeln, ist für SchülerInnen, die derartig widersprüchliche Konflikte leben, nicht einfach. Hier ist von LehrerInnen an der Schule oder PädagogInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit hohe professionelle und persönliche Kompetenz gefordert, um geeignete Wege der pädagogischen Auseinandersetzung zu entwickeln.

In Kapitel 6 greift dieses Handbuch solche schulischen Problemlagen auf und schlägt mögliche Lösungsansätze vor. Besonders bieten sich kunstpädagogische Methoden an, die sowohl Emotionen als auch non-verbale Ausdrucksformen explizit einbeziehen: Darstellendes Spiel, Rollenspiele, Planspiele, Fotografie, Hip-Hop et cetera. ■

Sex und Emanzipation – Welche Religion steht wo?

Das Interesse an den verschiedenen Religionen ist unter Jugendlichen nach wie vor sehr groß. Viele Jugendliche setzen sich mit dem Thema Religion kritisch auseinander. Sie fragen sich: Religion und Sexualität – wie passt das für uns zusammen? Sind Religion und Emanzipation ein Widerspruch? Von den Antworten auf diese Fragen hängt für so manche Jugendliche sehr viel ab. Denn Frauen möchten sich heute nicht mehr dem Mann unterwerfen, sondern gleichberechtigt und auf Augenhöhe leben. Und die meisten Jugendlichen wollen nicht auf Sexualität verzichten oder bis zur Ehe mit dem ersten Geschlechtsverkehr warten. Welche Haltung nehmen die großen Religionsgemeinschaften heute zu diesen Fragen ein? Ranghohe Vertreter der vier wichtigsten Religionsgruppen in Deutschland geben im Jahr 2010 Antworten:



Stephan J. Kramer,
Generalsekretär des
Zentralrats der Juden
in Deutschland

Haben Jugendliche im Judentum ein Recht auf sexuelle Selbstbestimmung?

Stephan J. Kramer: Sexuelle Handlungen sind nur unter Ehepartnern gestattet. Das bedeutet, dass Jugendlichen vor der Eheschließung Sex untersagt ist. Nach der Eheschließung ist Sex Teil des intimen Beisammenseins und dient nicht nur der Fortpflanzung. Homosexuelle Handlungen sind nicht erlaubt. Das Reformjudentum, das eine umfassende Befolgung des religiösen Rechts ablehnt, steht vorehelichem Sex sowie der Homosexualität nicht feindselig gegenüber.

Setzt das Judentum Grenzen bei der Emanzipation der Frau?

Nach der traditionellen und heute im orthodoxen Judentum noch geltenden Auffassung ist die Frau eher für die Familie verantwortlich und hat im kultischen Leben weniger Rechte und Pflichten. Frauen können

demnach auch kein Rabbineramt innehaben. Im konservativen und reformierten Judentum, die den Gleichstellungsgedanken übernommen haben, sind zahlreiche Rabbinerinnen tätig. Die Berufstätigkeit der Frau ist kein Problem.

Werden Männer im Judentum gegenüber der Frau bevorzugt?

Auf zivilrechtlicher Ebene genießen Frauen im Judentum von jeher zahlreiche Rechte, die ihnen in manchen anderen Kulturkreisen vorenthalten waren. Frauen durften Eigentum besitzen, erwerben und veräußern und Verträge im eigenen Namen schließen. Gewalt gegen Frauen ist nach jeder jüdischen Auffassung verboten. Ebenso wenig darf die Ehefrau zum Sex gezwungen werden, wenngleich eine sexlose Ehe geschieden werden darf. Im Gegenteil: der Ehevertrag, den der Ehemann unterschreiben muss, sieht vor, dass er seiner sexuellen Verpflichtung gegenüber seiner Frau nachkommen muss (neben Kleidung, Nahrung und Unterkunft). So hatten auch Frauen immer das Recht, eine Scheidung zu verlangen.

Was sind die besonderen Pflichten eines Mädchens/eines Jungen im Judentum?

Kinder haben die Pflicht, ihre Eltern zu ehren. Kinder sind mit zwölf Jahren (Mädchen; „Bat Mitzwa“) beziehungsweise mit dreizehn Jahren (Jungen; „Bar Mitzwa“) religionsmündig und müssen alle für erwachsene Juden geltenden Gebote einhalten. Jüngere Kinder werden stufenweise an die Einhaltung der Gebote herangeführt.



Präses Nikolaus Schneider,
Ratsvorsitzender der
Evangelischen Kirche in
Deutschland

Haben Jugendliche im Protestantismus ein Recht auf sexuelle Selbstbestimmung?

Nikolaus Schneider: Ja, Sexualität ist nach der Überzeugung der Evangelischen Kirche in Deutschland eine „gute Gabe Gottes“. Die Entfaltung und Selbstbestimmung ihrer Sexualität steht allen Menschen – und damit auch Jugendlichen – zu, sofern damit die Rechte, die Würde und die Selbstbestimmung anderer nicht verletzt werden. Nach Auffassung der evangelischen Kirche sollte allerdings bei der sexuellen Entfaltung die persönliche, von Liebe und Verantwortung geprägte Beziehung zwischen den Sexualpartnern im Vordergrund stehen.

Setzt der Protestantismus Grenzen bei der Emanzipation der Frau?

Nein, Mann und Frau sind nach evangelischem Verständnis als Gottes Ebenbild mit gleicher Würde, gleichen Rechten und gleichen Pflichten ausgestattet. Es gibt keine Grenzen für die Emanzipation der Frau. In der evangelischen Kirche können Frauen alle geistlichen Ämter ausüben. Leider hat die Kirche es nicht vermocht, der Vorstellung einer dem Grundsatz nach egalitären Gemeinschaft dauerhaft gerecht zu werden. Sie schloss Frauen über viele Jahrhunderte von Ämtern aus und ordnete sie den Männern unter. Diese patriarchalen Traditionen wirken bis heute nach, deshalb sind in leitenden kirchlichen Ämtern Frauen bis heute unterrepräsentiert. Die evangelische Kirche bemüht sich, mit einer aktiven Gleichstellungspolitik Anspruch und Realität in Übereinstimmung zu bringen.

Werden Männer im Protestantismus gegenüber Frauen bevorzugt?

Für diese Frage gilt das gleiche wie für Frage zwei: Nicht das Geschlecht, sondern die individuellen Begabungen sind nach evangelischem Verständnis von Bedeutung. Frauen und Männer sind in allen Lebensbereichen gleichberechtigt.

Was sind die besonderen Pflichten eines Mädchens/eines Jungen im Protestantismus?

Die evangelische Kirche kennt weder geschlechtsbezogene Rechte noch Pflichten. Im Gegenteil, sie lehnt solche geschlechtsspezifischen Zuschreibungen ab, weil sie die Entfaltungsmöglichkeiten von Frauen und Männern unangemessen einschränken.



Erzbischof Dr. Robert Zollitsch,
Vorsitzender der
Deutschen Bischofskonferenz

Haben Jugendliche im Katholizismus ein Recht auf sexuelle Selbstbestimmung?

Robert Zollitsch: Für Jugendliche ist das Herausbilden einer Persönlichkeit die herausragende Aufgabe ihres Alters. Dazu gehört auch das Kennenlernen der eigenen Sexualität. Beim Entwickeln der eigenen Persönlichkeit ist es entscheidend, nicht nur sich selbst zu sehen, sondern auch danach zu fragen, welche Auswirkungen das eigene Handeln auf andere hat. Dies gilt gerade für den sensiblen Bereich der Partnerschaft.

Setzt der Katholizismus Grenzen bei der Emanzipation der Frau?

Das Christentum ist von Anfang an für die Gleichwertigkeit der Frau eingetreten. Das beginnt damit, wie Jesus Christus selbst mit Frauen umgeht – anders, als dies zur damaligen Zeit üblich war. Die Emanzipation der Frau hat sich in vielen Jahrhunderten in den christlichen Ordensgemeinschaften fortgesetzt. Durch die Orden wurde Bildung für Frauen oft erst ermöglicht. Der Begriff der „Emanzipation“ schießt allerdings dort über das Ziel hinaus, wo er nicht die Gleichstellung von Mann und Frau meint, sondern die Unterschiedlichkeit, die es zwischen den Geschlechtern gibt, nicht ernst nimmt.

Werden Männer im Katholizismus gegenüber Frauen bevorzugt?

Männer und Frauen haben die gleiche Würde, theologisch wird das als „Gottebenbildlichkeit“ beschrieben. Darin gibt es keine Abstufung. Das gilt für Männer und Frauen genauso wie für Angehörige verschiedener Ethnien und Religionen. Die katholische Kirche kann auf den Einsatz von Frauen nicht

verzichten. Zahlreiche Frauen sind als Pastoral- und Gemeindereferentinnen oder als Religionslehrerinnen tätig. Frauen wirken in vielen anderen Bereichen der Kirche in leitenden Funktionen – übrigens auch im Vatikan – und engagieren sich auf vielfältige Weise ehrenamtlich.

Was sind die besonderen Pflichten eines Mädchens/eines Jungen im Katholizismus?

Für alle Menschen – Jungen und Mädchen, Jugendliche und Erwachsene – gelten die Gebote Gottes, die zu einem gelingenden Leben helfen. Es kommt darauf an, Gott und seine Schöpfung, sowie die Mitmenschen zu achten und zu lieben und aus dieser Haltung heraus sein Leben verantwortlich zu gestalten.



Aiman Mazyek,
Vorsitzender des
Zentralrats der Muslime
in Deutschland

Haben Jugendliche im Islam ein Recht auf sexuelle Selbstbestimmung?

Aiman Mazyek: „Es gibt keinen Zwang im Glauben“ (Koran, Sure 2, Vers 256). Selbstbestimmung ist somit höchstes Gut im Islam. Dieses Gut ist auf alle Lebensbereiche neben der Religionswahl selbstverständlich übertragbar. Die im Islam vorbildliche Lebensweise ist gleichzeitig die der Heterosexualität.

Setzt der Islam Grenzen bei der Emanzipation der Frau?

Der Islam setzt weder der Emanzipation der Frau noch der des Mannes Grenzen. In der Öffentlichkeit herrscht oft der Eindruck, dass die Frau nicht nach dem heutigen Verständnis emanzipiert sein kann. Dass das Gegenteil richtig ist, zeigt die Heirat des Propheten Mohammed mit der Geschäftsfrau Khadija.



Aus der Schülerzeitung ‚Q-rage‘ 2010/2011 von:
Michelle (18), Alisa (17), Till (20) und Maurice (18)

Khadija führte ein erfolgreiches Handelsunternehmen. Eines Tages fragte sie Mohammed, ob er als Händler für sie arbeiten wolle. Khadija war von seiner Arbeit und seinem Charakter so überzeugt, dass sie ihn fragte, ob er sie heiraten möchte. Dieser Auszug aus der islamischen Geschichte zeigt, dass eine emanzipierte Frau in keinem Widerspruch zum Islam steht.

Werden Männer im Islam gegenüber Frauen bevorzugt?

Frauen und Männer sind im Islam gleichwertig. Lediglich die Rechte und Pflichten können manchmal variieren. Die Ursache hierfür sind die unterschiedlichen biologischen Voraussetzungen. Gott hat beispielsweise die Frau für das Austragen der Kinder auserwählt. In unserer Gesellschaft würde niemand erwarten, dass eine Frau in der Hochphase ihrer Schwangerschaft zur Arbeit geht. Dadurch entwickeln sich natürlich in bestimmten Kontexten und Phasen unterschiedliche Rollen. Diese gilt es jedoch zu respektieren und nicht um jeden Preis den Unterschied der Geschlechter abzuschaffen.

Was sind die besonderen Pflichten eines Mädchens/eines Jungen im Islam?

Die Pflichten sind zunächst gleich. Diese sind das Glaubenszeugnis, das fünfmalige Gebet am Tag und das Fasten im Monat Ramadan. Im erwachsenen Alter treten hierzu noch die Pflicht der Pilgerfahrt nach Mekka einmal im Leben und die Abgabe der jährlichen Sozialsteuer. Natürlich sind die Pflichten eines Jugendlichen vor Eintritt der Geschlechtsreife nicht auf dem Niveau eines Erwachsenen. ■



Geschlechterrollen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen

Im Rahmen eines interreligiösen Dialogs wurde 2005 und 2006 die Rolle der Geschlechter in den Religionen thematisiert. Dieser Austausch zwischen Christen, Muslimen, Juden, Hindus, Sikhs, Buddhisten und anderen in der Berliner *Werkstatt der Kulturen* liegt, ergänzt durch Fachtexte, als Themen- und Materialienband der *Bundeszentrale*

für politische Bildung vor. Die TeilnehmerInnen diskutierten über religiöse, kulturelle und traditionelle Prägungen der Geschlechterverhältnisse und erörterten miteinander, in welchem Verhältnis Tradition, Religion und Moderne ihrer Auffassung nach zueinander stehen. Die Texte und umfangreichen Materialien zu den einzelnen Religionen und Weltan-

schauungen sind gut geeignet, interreligiöse Dialoge auch im Klassenverband durchzuführen.

Ursula Röper, Ruthild Hockejo:
,Geschlechterrollen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen'
Bundeszentrale für politische Bildung,
Bonn 2007, 168 Seiten



Geschlechterrollen bei Deutschen und Zuwanderern christlicher und muslimischer Religionszugehörigkeit

Das *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF)* spricht die Leitfrage klar aus: Besteht unter deutschen Muslimen „Bedarf im Hinblick auf die Förderung von Geschlechtergerechtigkeit“? Um das herauszubekommen, wurden rund 3.000 ChristInnen und MuslimInnen mit und ohne Migrationshintergrund befragt. Das Ergebnis widerspricht so man-

chem Klischee: Gleichberechtigung ist unter Anhängern beider Religionen „fest verankert“; unter Christen vertreten 11, unter Muslimen 17 Prozent „frauenbenachteiligende“ Ansichten. Auch wird die Hausarbeit in beiden Religionen vor allem von Frauen übernommen. Unterschiede fanden sich bei der Akzeptanz sexuell freizügigen Verhaltens. In nahe-

zu jeder zweiten muslimischen Familie spielen „Keuschkeitsnormen“ eine starke Rolle, unter Christen deutlich seltener. Empfehlenswertes und informatives Hintergrundmaterial!

I. Becher, Y. El-Menouar:
,Geschlechterrollen bei Deutschen und Zuwanderern christlicher und muslimischer Religionszugehörigkeit'
BAMF, Nürnberg 2013, 212 Seiten

Der Sex und die Familie

Sich räkelnde Blondinen in Spitzen-Dessous und laszive Brünette mit halb geöffneter Hose beim Bier holen: Die Bilder könnten expliziter kaum sein. Doch so viel nackte Haut in der Werbung auf Plakaten und Litfaßsäulen auch zu sehen ist, so wenig wissen die Jugendlichen über die Vorgänge im Körper und die eigene Sexualität. Aufklärung ist bitter nötig. Das belegen auch diverse Studien.

Wer klärt wen auf?

Zwar können immer mehr Jugendliche zuhause über Sex sprechen: mehr als neun von zehn Mädchen und mehr als jeder achte von zehn Jungen, laut der Studie ‚Jugendsexualität 2012‘ der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Das gilt auch für Jugendliche aus Migrantenfamilien. Allerdings sagen 40 Prozent der muslimischen Mädchen, sie fänden in ihrem Elternhaus keine Vertrauensperson für solche Fragen. Haupt- und Sonder- oder Förderschüler können sich überdurchschnittlich häufig niemandem anvertrauen.

Wichtigste Aufklärerinnen sind die Mütter. Sie klären zwei von drei deutschen Mädchen (68 Prozent) zum Beispiel über den Gebrauch von Verhütungsmitteln auf, aber nicht einmal jede zweite mit Migrationshintergrund (48 Prozent). Bei den Jungs ist der Unterschied noch größer: Nur jeder fünfte aus einer Migrantenfamilie lässt sich von seiner Mutter aufklären (21 Prozent); unter deutschen Jungs ist es knapp die Hälfte (44 Prozent). Ansonsten spielt bei allen Mädchen die beste Freundin eine große Rolle – gut jede zweite lässt sich von ihr aufklären. Bei den Jungen erledigt das häufiger die Lehrerin oder der Lehrer.

Umso wichtiger ist, dass PädagogInnen und Lehrkräfte für diese Herausforderung ausgebildet werden und als Anlaufstelle dienen können. Denn Jungen aus Migrantenfamilien sind früher und insgesamt auch häufiger sexuell aktiv als ihre deutschen Geschlechtsgenossen.

90 Prozent aller Jugendlichen haben bis zum Alter von 17 Jahren erste sexuelle Kontakte. Jugendliche aus Migrantenfamilien, insbesondere muslimische Mädchen, zeigen in dieser Altersspanne eine äußerst geringe sexuelle Aktivität. 59 Prozent von ihnen gaben an, zu jung zu sein. Bei den deutschen Mädchen sagen das nur sieben Prozent.

Übrigens: Ein Drittel der Eltern von sexuell erfahrenen Jungen sowie ein knappes Fünftel der Eltern von sexuell erfahrenen Mädchen glauben, dass ihre Tochter oder ihr Sohn noch keine sexuellen Beziehungen unterhält.

Um Jugendliche frühzeitig aufzuklären, bedarf es Mut und eine Auseinandersetzung mit der eigenen Sexualität. Offenheit und Vertrauen sind Voraussetzungen für intime Fragen. Das scheint Eltern in Deutschland mehrheitlich zu gelingen. So ziehen zwei Drittel der deutschen Jugendlichen mindestens ein Elternteil bei sexuellen Fragen ins Vertrauen. Nur in Migrantenfamilien ist das weit seltener der Fall.

Arrangierte Ehe – Parship auf Türkisch

Früher gehörte es zu den Aufgaben von Familien, für ihre Kinder passende Ehepartner zu finden; weltweit spielt die Familie bei der Heiratsvermittlung in traditionellen Gemeinschaften immer noch eine zentrale Rolle. Da eine Verschwägerung durch Eheschluss für viele Familien eine große Bedeutung haben kann, gab und gibt es in zahlreichen Kulturen, so auch in Europa, zur diskreten Erkundung und Sondierung professionelle HeiratsvermittlerInnen.

Mit dem Rückzug der Familien aus der Heiratsvermittlung ihrer Kinder übernehmen zunehmend kommerzielle Partnervermittlungsinstitute die professionelle Unterstützung heiratswilliger Menschen.

Anders als in den meisten deutschen Familien verlässt man sich in vielen türkischen auch heute noch auf Heiratsvermittler. Bei der arrangierten Heirat (türk.: *gözücü-usulü*) werden die Ehepartner durch gemeinsame Bekannte oder semi-professionelle Vermittler einander vorgestellt. Was bei Parship in Form von „Matching-Punkten“ ausgedrückt wird, also der Grad der Übereinstimmung zwischen Persönlichkeitseigenschaften, wird hier nicht von einem Computer errechnet, sondern nach Erfahrung: „Der Sohn von Hülya *teyze* (Tante) will heiraten. Die Tochter von Emine würde doch ganz gut zu ihm passen.“

Dabei wird von den vermittelnden Personen ein Abgleich nach Alter, Bildungsstand, sozioökonomischem Status, Vorgeschichte und Temperament vorgenommen. Einem geschiedenen 45-jährigen Mann wird

keine 20-jährige Studentin, sondern eine ebenfalls geschiedene Frau vorgestellt. Es gilt also das Prinzip der Ähnlichkeit. Nichts anderes errechnet der Computer bei Parship.

Früher waren die Kennenlerngespräche eher flüchtige, kurze Begegnungen, oft im Beisein von „Anstandsdamen“. Heute wird die Annäherung nicht mehr so streng reglementiert und das Paar bekommt Gelegenheit, eine längere Zeit miteinander auszugehen. Ist man voneinander angetan, gibt man im Kreis der Familie ein Heiratsversprechen ab (türk.: *sözlenmek*). Diese erste offizielle Bekanntgabe der Heiratsabsicht ist bereits verbindlich, aber noch nicht so bindend wie die nächsten Schritte: Verlobung, religiöse Eheschließung, standesamtliche Eheschließung und Hochzeitsfeier. Das Heiratsversprechen kann noch relativ problemlos wieder gelöst werden. Allerdings hat man dann schon eine „Vergangenheit“. Den meisten Familien ist es dennoch lieber, die Verlobung wird wieder gelöst, als dass es später zu einer Scheidung kommt.

Das Wort Liebe fällt im Zusammenhang mit arrangierten Ehen eher selten; Begriffe wie Vernunft und Möglichkeiten stehen im Vordergrund. In der Kennenlernphase werden nicht selten Bedingungen gestellt und Abmachungen getroffen wie bei einer Vertragsverhandlung. Zum Beispiel darüber, ob und wann man Kinder wünscht.

Arrangierte Ehen sind eine Form der Partnerfindung, die eher in traditionellen Familien vorkommen. Sie werden in der Regel nicht ohne das Einvernehmen der Ehepartner geschlossen, da auch im islamischen Verständnis die Einwilligung der Frau unbedingt eingeholt werden muss.

Viele türkischstämmige MigrantInnen sind über arrangierte Ehen nach Deutschland gekommen. *İthal-gelin* oder *ithal-damat* – „Import-Bräute“ beziehungsweise „Import-Bräutigame“ nennen sie sich häufig selbstironisch. Darin schwingt eine Portion Galgenhumor mit, verbergen sich dahinter doch in vielen Fällen Geschichten von enttäuschter Hoffnung – zum Beispiel darauf, in Deutschland mehr Freiheiten und Selbstentfaltungsmöglichkeiten zu haben. Häufig verkehrt sich der Wunsch ins Gegenteil, insbesondere Frauen geraten oft in sehr beengte und einengende Verhältnisse. ■



Fatma ist emanzipiert, Michael ein Macho!?

Im Themenheft ‚Fatma ist emanzipiert, Michael ein Macho!? Geschlechterrollen im Wandel‘ der *Bundeskoordination SOR-SMC* gehen Jugendliche aus ganz Deutschland der Frage nach: Wie wollen wir im Land der Vielfalt zusammen(i)leben? Etwa jeder zweite jugendliche Teilnehmer stammt aus einer Familie außerhalb der Mehrheitsgesellschaft – um so mehr bieten ihre Reportagen, Interviews und Porträts ungewöhnliche Einblicke in interkulturelle Lebenswelten. Sie behandeln Fragen der Lust, der individuellen Freiheit, der Moral und der Verantwortung. Weitere Themen sind die Geschichte der Emanzipation, das umkämpfte Recht auf Selbstbestimmung und die Liebe in Zeiten der Migration. Das Heft beansprucht nicht, Antworten auf alle Fragen der Gender-Debatte in der Einwanderungsgesellschaft zu geben. Aber es liefert jede Menge Denk- und Diskussionsanstöße.

„Fatma ist emanzipiert, Michael ein Macho!?
Geschlechterrollen im Wandel“
Bundeskoordination SOR-SMC
Berlin 2012, 74 Seiten

DATEN UND FAKTEN

Binationale Familien in Deutschland

Die Zahl der in Deutschland lebenden Menschen mit Migrationshintergrund lag im Jahr 2011 bei rund 16 Millionen (19,5 Prozent der Bevölkerung). 8,8 Millionen Eingewanderte haben einen deutschen Pass, rund 7,2 Millionen gelten rechtlich als Ausländer. Ein Drittel aller Menschen mit Migrationshintergrund sind in Deutschland geboren, zwei Drittel zugewandert.

Im Jahr 2011 wurden in der Bundesrepublik Deutschland 377.816 Ehen geschlossen. Davon entfielen 43.511 auf binationale Verbindungen mit deutscher Beteiligung (11,5 Prozent). Deutsche Frauen bevorzugten dabei mit Abstand türkische Partner, gefolgt von Partnern aus Italien und

den USA. Deutsche Männer wählten ihre Partnerinnen überwiegend aus Polen, mit Abstand folgen dann Frauen aus der Türkei und osteuropäischen Ländern, Asien und anderen EU-Staaten. Die anhaltend hohen Zahlen binationaler Ehen mit türkischer Beteiligung können vermutlich aber auch mit Einbürgerungen türkischer Frauen und Männern erklärt werden, die ihre PartnerInnen aus dem Herkunftsland der Familie beziehungsweise aus ihrer Community hier in Deutschland wählten.

10,6 Prozent aller 2011 in Deutschland geborenen Kinder (71.592 von 662.685) entstammen binationalen Verbindungen mit einem deutschen

Elternteil. Von ihnen haben 17,7 Prozent eine weitere Staatsangehörigkeit. Bisher mussten sich viele von ihnen zwischen ihrem 18. und 23. Geburtstag für eine ihrer Staatsangehörigkeiten entscheiden – allerdings sieht die Koalitionsvereinbarung von SPD und CDU aus dem Herbst 2013 vor, die so genannte Optionspflicht aufzuheben.

Das *Statistische Bundesamt*, auf dessen Erhebungen diese Zahlen beruhen, zählt allerdings – und zu Recht – alle Eingebürgerten als Deutsche. Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass noch weit mehr Kinder in einer interkulturellen Familie aufwachsen. ■

Heirat unter Zwang

Eine Zwangsheirat liegt vor, wenn Braut und Bräutigam ihre Ehe nicht aus freiem Willen eingehen. Zwangsverheiratungen sind bis heute in Gesellschaften verbreitet, in denen die Werte einer patriarchalen Stammesgesellschaft weiterleben und werden mehr oder weniger rigide praktiziert. Dies trifft sowohl auf islamisch und hinduistisch wie auf yezidisch, buddhistisch oder christlich geprägte Gesellschaften zu. Das Phänomen ist allerdings nicht auf die Religionen, sondern auf die jeweiligen gesellschaftlichen Normen zurückzuführen.

In Deutschland wird Zwangsheirat in der Regel mit muslimisch sozialisierten Migranten in Verbindung gebracht. Auch dies suggeriert hartnäckig einen Bezug zum Islam. Das wird noch dadurch befördert, dass auch die Befürworter von Zwangsheirat häufig religiös verbrämte Argumente anführen, um eigentlich wirtschaftlich und sozial begründete Zwangs- und Kinderheiraten moralisch zu legitimieren. Die soziologisch-historischen Ursprünge der von den Eltern und der Großfamilie bestimmten Verheiratung von Jugendlichen oder Kindern auch gegen deren ausdrücklichen Willen reichen tatsächlich bis weit in die vorislamische Zeit zurück.

Die traditionellen Gründe, die Familien eine Heirat zwischen ihren Kindern attraktiv erscheinen lassen, sind ökonomischer Art. Es geht um Besitz, Vermögen und sozialen Status. In der Migration kommt eine weiterer Grund hinzu: der Ehepartner kann durch die Heirat eine Aufenthalts- und Lebensperspektive in Deutschland erlangen. Dies steigert die Attraktivität oder auch den Marktwert der in Deutschland lebenden Braut oder des Bräutigams. Ihre Familien führt dies in Versuchung, sich eine gute Partie nicht entgehen zu lassen, sondern ihre Töchter und Söhne auch

unter Androhung von Gewalt in die Ehe mit den von ihnen ausgewählten PartnerInnen zu drängen. Das Leben in der Migration kann auf diese Weise Zwangsverheiratungen fördern.

Wie viele dieser Heiraten es in Deutschland jährlich gibt, ist umstritten: Laut der 2011 veröffentlichten Studie ‚Zwangsverheiratung in Deutschland‘ des *Bundesfamilienministeriums* suchten im Jahr 2008 3.443 Menschen eine von 830 Beratungsstellen zum Thema Zwangsheirat auf. 60 Prozent suchten Hilfe wegen einer angedrohten Zwangsverheiratung, bei wie vielen von ihnen diese dann vollzogen wurde, bleibt unklar. Opferverbände gehen von jährlich rund 1.000 Zwangsverheiratungen aus.

Laut der Studie waren die meisten Betroffenen Mädchen und Frauen. Knapp ein Drittel war minderjährig, 40 Prozent zwischen 18 und 21 Jahre alt. Annähernd jede zweite hatte die deutsche Staatsangehörigkeit. Aber auch junge Männer sind – zu einem geringeren Teil – betroffen. 44 Prozent der aktenkundigen Zwangsverheirateten in Deutschland stammen aus Familien, die der größten Zuwanderergruppe – den Türken und Deutschtürken – angehören. Es folgen Serbien, Irak und Afghanistan.

Bis 2010 wurde Zwangsverheiratung als schwere Nötigung angesehen; seither ist sie ein eigener Straftatbestand und wird mit einer Freiheitsstrafe zwischen sechs Monaten und fünf Jahren bestraft. Schon der Versuch der Zwangsverheiratung ist strafbar. Außerdem wurde mit der Reform ein erweitertes Rückkehrrecht für minderjährige Zwangsverheiratete ohne deutschen Pass eingeführt: Wer im Ausland verheiratet wurde, darf zehn Jahre lang nach Deutschland zurückkehren. ■

„Männern passiert so schnell nichts“

Wenn die Argumente nicht mehr überzeugen, wenn LehrerInnen und Beratungsstellen nicht weiterhelfen können, dann sollte man sich an eine Anwältin wenden. Es sind die extremen, ausweglosen Fälle, mit denen die Berliner Rechtsanwältin Regina KaltheGener zu tun hat. Sie ist in der Frauenrechtsorganisation *Terre des Femmes* aktiv und hat sich unter anderem auf die Rechte von Mädchen und Frauen spezialisiert, die von einer Zwangsehe bedroht sind oder bereits zwangsverheiratet wurden.



Regina KaltheGener
Rechtsanwältin,
Terre des Femmes

Sind die treibende Kraft hinter einer Zwangsehe immer die Eltern?

Regina KaltheGener: Meist entscheidet die ganze Großfamilie oder der Clan, dass es gut ist, eine Verbindung zu einer anderen Großfamilie zu schließen – aus Gründen des Ansehens oder Prestiges, häufig aber auch aus wirtschaftlichen Gründen, wegen des Brautgelds zum Beispiel. Auch ein Aufenthaltsstatus in Deutschland kann eine Rolle spielen.

Betroffen sind Männer wie Frauen?

Im Prinzip ja. Allerdings haben Männer häufig bessere Chancen, Nein zu sagen. Einem Mann passiert nicht so schnell etwas, wenn er sich weigert, eine Ehe einzugehen. Frauen sind weit eher mit harten Konsequenzen konfrontiert.

Gibt es auch Mädchen und damit auch Schülerinnen, die bereits vor einer befürchteten Zwangsehe fliehen?

Manche ahnen oder wissen, dass sie in den Sommerferien in dem Herkunftsland ihrer Eltern verheiratet werden sollen. Für sie ist der Bruch, der ja regelmäßig nicht nur ein Bruch mit ihrer Familie, sondern mit ihrer gesamten Gemeinschaft ist, eine besonders schwierige persönliche Entscheidung; meist sind sie ja noch minderjährig und haben noch nie alleine gelebt.

Können Lehrer etwas tun, um sich auf so etwas vorzubereiten?

Terre des Femmes hat einen Hilfsleitfaden unter dem Titel ‚Gewalt im Namen der Ehre‘ herausgegeben. Dieser gibt allen, die um Hilfe gebeten werden könnten, wertvolle Hinweise und Ansprechpartner für fachkundige Beratung. ■

Aus: ‚Fatma ist emanzipiert, Michael ein Macho?!
Geschlechterrollen im Wandel‘
Bundeskoordination SOR-SMC
Berlin 2012, 74 Seiten

Mord

– im Namen der Ehre?

Ehrenmord und Blutrache – kein anderes migrationspolitisches Thema wurde und wird seit Jahrzehnten in den Lehrerzimmern und Einrichtungen der Jugendarbeit so ausdauernd diskutiert wie das Konzept des patriarchalen Ehrbegriffs und die Folgen vor allem für Mädchen und Frauen. Ebenfalls seit Jahrzehnten entwickeln SozialarbeiterInnen, PädagogInnen, die Kirchen, Gewerkschaften, die Sozialverbände und problembewusste PolitikerInnen Konzepte, Projekte und Hilfsangebote, die zum Ziel haben, Mädchen aus Einwandererfamilien für ein selbstbestimmtes Leben zu stärken und/oder arabischen, italienischen, russischen und türkischen Jungs Alternativen zum tradierten Rollenverhalten zu erschließen.

Als die junge Mutter Hatun Sürücü im Februar 2005 in Berlin-Tempelhof von ihrem jüngsten Bruder ermordet wurde und das Verbrechen zum großen Medienthema wurde, wurde der so genannte Ehrenmord auch in der Mehrheitsgesellschaft großes Thema. Fassungslos fragten viele: „Wie kann so etwas in unserer Mitte passieren?“. In den Debatten über die Ursachen und Folgen einer patriarchal-repressiven Sexualmoral und eines Geschlechterverhältnisses, das auf Stammestraditionen zurückgeht, wird seitdem alles mögliche vermischt – Ehrenmord, Zwangsheirat, arrangierte Ehe. Willkürlich wird der Ehrenmord auf den Islam zurückgeführt.

Wer ausbricht, wird bestraft

Der Ehrenmord ist von häuslicher Gewalt und von Gewalt aus Leidenschaft – aus Eifersucht zum Beispiel – zu unterscheiden. Diese Tatmotive kommen weltweit und damit auch in westlichen Gesellschaften und in allen Schichten vor. Ehrenmord bezeichnet die vorsätzliche Tötung eines Menschen, durch die – aus Sicht der Täter – nicht nur die Ehre der oder des Getöteten, sondern die der ganzen Familie oder des Stammes wiederhergestellt wird.

Während Gewalt im Namen der Leidenschaft in der Regel von dem derzeitigen oder ehemaligen Partner verübt wird, geht Gewalt im Namen der Ehre in den meisten Fällen eine gemeinschaftliche Verurteilung und Planung durch den Familien- oder Stammesrat voraus. Anlass ist so gut wie immer das Ausbrechen einer Frau aus Strukturen, die eine traditionell-patriarchalische Gemeinschaft ihr auferlegt: Sie trifft die fal-

schen Männer, hat den falschen Freund, verliert ihre Jungfernschaft vor der Ehe oder verlässt den Mann, mit dem sie in eine Ehe gezwungen wurde.

Ausgeübt wird der Ehrenmord in der Regel von männlichen Familienmitgliedern. Um die Kernfamilie herum gibt es eine weit größere Gemeinschaft, die wiederum sozialen Druck auf diese ausübt, die gewohnte Ordnung wiederherzustellen. Dahinter steckt auch die Idee, dafür zu sorgen, dass die ausbrechende Frau nicht zum Vorbild für ihre Geschlechtsgenossinnen wird. Eine religiöse Rechtfertigung für Ehrenmorde, beispielsweise im Islam, gibt es nicht, wenngleich sich viele Täter auf die Religion beziehen.

Opfer sind keineswegs nur Frauen. Untersuchungen in der Türkei, Deutschland und andernorts kommen zu dem Ergebnis, dass nahezu jeder zweite Ehrenmord an einem Mann verübt wird. Aktuell kommen Ehrenmorde in einer Reihe islamisch geprägter Gesellschaften, aber auch in Brasilien, Ecuador, Indien, Italien sowie innerhalb der christlichen Bevölkerung arabischer Staaten wie Syrien vor.

Nach Schätzungen des ‚Weltbevölkerungsberichts‘ der Vereinten Nationen werden jährlich weltweit mindestens 5.000 Mädchen und Frauen zur Herstellung der „sittlichen Ehre“ ermordet. Über die getöteten Männer liegen keine Zahlen vor. In der Türkei fallen jährlich bis zu 200 Männer und Frauen Ehrenmorden zum Opfer. Von Frauenrechtlerinnen initiierte Aufklärungskampagnen tragen aber auch dort immer mehr dazu bei, das den Gewalttaten zugrunde liegende Ehrverständnis als ein Relikt der Stammesgesellschaft in Frage zu stellen und gesellschaftlich zu ächten.

Das *Bundeskriminalamt* schätzt in einer 2011 erschienenen Studie die Gesamtzahl der von der Justiz erfassten Ehrenmorde in Deutschland auf etwa zwölf pro Jahr. Diese Hochrechnung umfasst allerdings auch Partnertötungen in der Grauzone zwischen kollektiver Familienehre und individueller männlicher Ehre, deren Einordnung als Ehrenmord zweifelhaft ist. Der Anteil männlicher Opfer liegt dabei mit 43 Prozent unerwartet hoch. Angesichts einer Gesamtzahl von rund 700 Tötungsdelikten pro Jahr in Deutschland, von denen viele in Familien und Partnerschaften geschehen, sind Ehrenmorde quantitativ sehr seltene Ereignisse. ■

Der Mythos vom türkischen Macho

Statt mit Goldkettchen im tiefer gelegten Cabrio auf der Therapeuten-Couch: Immer häufiger suchen sich Männer mit Migrationshintergrund psychologische Unterstützung. Die Kölner Psychotherapeutin Deniz Başpınar erklärt, warum die Realität in vielen deutsch-türkischen Familien Jungs und Männer krank macht. Ihre These: Es ist nicht zuletzt das verwöhnende Verhalten der Mütter, das es ihren Söhnen später im Leben schwermacht. Dieses verhindere, dass Jungen und Männer sich zu selbstständigen und souveränen Persönlichkeiten entwickelten. Als Folge drifteten viele in aggressives Verhalten oder Spielsucht ab.



Deniz Başpınar
Psychotherapeutin
in Köln

In der Integrations- und Islamdebatte gibt es ein verbreitetes Bild: Türkisch-arabische Männer sind Machos, die ihre Frauen und Mädchen unterdrücken. Was halten Sie davon?

Deniz Başpınar: Dieses Klischee wird kaum hinterfragt. In der psychotherapeutischen Arbeit mit türkischstämmigen Patientinnen und Patienten erfährt man viel über die Lebensverhältnisse in diesen Familien und diese Realität sieht häufig ganz anders aus. So wenden sich in den letzten Jahren immer mehr türkische Männer an einen Therapeuten.

Mit welchen Problemen kommen die Männer in Ihre Praxis?

Häufig sind Angst- und Panikstörungen der Anlass. Die Angst zu sterben, diffuse Bestrafungsängste oder die Angst zu versagen sind Symptome einer existenziellen Krise des türkischen Mannes. Dahinter wird ein unglaublicher familiärer und gesellschaftlicher Druck sichtbar.

Wie kommt es zu diesem Druck?

Viele türkische Frauen bedienen sich des traditionellen Männerbilds, um Druck auf ihre Partner auszuüben: er soll mit aller Macht ihre Vorstellungen durchsetzen, die Familie versorgen, stark und unantastbar – eben „männlich“ sein. Gleichzeitig werden diese Männer von ihren Müttern und Partnerinnen wie kleine Kinder behandelt. Es gibt Männer, die mit ihren Eltern zusammenleben und ihren ganzen Arbeitslohn aushändigen. Männer, die niemals ihrer Mutter widersprechen würden. Männer, denen die Ehefrau eine Szene macht, wenn sie sich eigenhändig etwas in der Küche zu essen zubereiten.

Wie äußert sich der Druck – ziehen sich die Männer eher zurück oder werden sie aggressiv?

Als Reaktion auf das Missverhältnis zwischen dem männlichen Rollenbild und erlebter Ohnmacht im familiären Alltag „flüchten“ sich viele resigniert ins türkische Männercafé oder sie haben zunehmend aggressive Gedanken. In diesen aggressiven Phantasien sind sie es, die das Sagen haben und sich durchsetzen.

Wo setzt die psychotherapeutische Praxis an?

Häufig geht es in der Therapie um das Verhältnis zu den Müttern. Innerhalb der Familie sind die Mütter häufig sehr dominant. Der Mann wird in solchen Konstellationen bewusst oder unbewusst herausgedrängt aus einer nahen und innigen Beziehung zu den Kindern. Damit nimmt die Frau in der Familie eine Position ein, die sie machtvoll nutzt.

Welche Folgen hat das für die Söhne?

Sie können sich der erstickenden Liebesumarmung der Mütter kaum entziehen. Die Söhne werden häufig besonders verwöhnt und damit emotional gebunden. Sie werden zu einer Art Ersatzmann herangezogen. Dieses Gefühl von Macht und Bedeutsamkeit wird im Alltag, beispielsweise in der Schule, begrenzt und das erzeugt Frust. Aber auch Zuhause gibt es Druck durch hohe Erwartungen. Zudem erstickt das ewig besorgte, überpro-

tektive, verwöhnende Verhalten türkischer Mütter jede Autonomie und Selbständigkeitsentwicklung des Kindes. So sind viele türkische junge Männer häufig nicht in der Lage, einfachste Alltagsverrichtungen zu bewältigen; eine immense Abhängigkeit von der Familie ist die Folge. Und das wiederum kann schnell in Aggressivität umschlagen. Ein damit in Verbindung zu bringendes Phänomen ist, dass türkisch- und arabischstämmige Männer überdurchschnittlich häufig von Glücksspielsucht betroffen sind.

Wie passt das zusammen?

Im Glücksspiel geht es psychologisch unter anderem um das Verhältnis von Macht und Ohnmacht – und den Versuch, es in den Griff zu bekommen. Gleichzeitig ist die Spielsucht eine äußerst zerstörerische Sucht, da sie ganze Familien in den finanziellen Ruin treibt. Auf diese Weise werden nicht selten Aggressionen gegen die Familie ausgelebt.

Wie bewerten Sie die typischen Machoposen und frauenfeindlichen Sprüche bei vielen heranwachsenden türkisch- oder arabischstämmigen Männern?

Sie sind ein weiterer Versuch, die Kluft zwischen erlebter Ohnmacht und Machtzuschreibung zu überspielen. Warum sollte eine solche Demonstration von Macht notwendig sein, wenn sie natürlicherweise gegeben wäre in der Familienstruktur? Das Bild vom türkischen Macho, der zuhause das Sagen hat, ist also eher ein Trugbild.

Warum haben türkische Männer oft ein Interesse daran, ein solches Klischee aufrechtzuerhalten?

Weil sie damit wenigstens nach außen so tun können, als hätten sie das Sagen. Allerdings setzt sich bei immer mehr Männern die Einsicht durch, dass sie einen hohen Preis für dieses Trugbild zahlen. Viele sind nicht mehr dazu bereit, der Leidensdruck lässt deutlich mehr Männer als früher psychotherapeutische Behandlung nachfragen. ■

Aus: „Fatma ist emanzipiert, Michael ein Macho?!
Geschlechterrollen im Wandel“
Bundeskoordination SOR-SMC
Berlin 2012, 74 Seiten



© Veit Mette

Homosexualität und Muslime

Der zeugungsfähige und zeugungswillige heterosexuelle Mann sowie die zur Mutterschaft bereite heterosexuelle Frau wurden zu allen Zeiten und weltweit als Idealnorm sexueller Orientierung definiert. Weil Homosexualität dem entgegensteht, kommt Homophobie weltweit in sehr unterschiedlichen Gesellschaften, unabhängig von ihrer religiösen Prägung, vor.

Die monotheistischen Religionen lehnen Homosexualität grundsätzlich ab. In dieser Hinsicht werden sich auf absehbare Zeit Imame in der Regel wohl genauso aufklärungsresistent erweisen wie der katholische Klerus und orthodoxe Rabbiner. Auch Täter legitimieren ihre homophoben Gewalttaten gern mit religiösen Argumenten. Auch wenn Homosexualität in muslimisch geprägten Staaten schon immer gelebt wurde, werden Schwule und Lesben in einigen strafrechtlich verfolgt. In Ländern wie Saudi-Arabien, Iran oder Somalia droht ihnen sogar die Todesstrafe.

Die Internationale der Homophobie

Einige der hier lebenden MigrantInnen teilen die in den Herkunftsländern vorherrschenden homophoben Einstellungen, andere distanzieren sich von ihnen oder sind gerade wegen dieser Gefahren nach Deutschland geflohen. Manche PolitikerInnen und JournalistInnen der Mehrheitsgesellschaft vertreten deshalb die These, die unter Mühen errungene annähernd rechtliche Gleichstellung von homosexuellen Lebensweisen mit heterosexuellen seien in der Mehrheitsgesellschaft fest verankert und die Freiheit von Schwulen und Lesben würde in Deutschland heutzutage vor allem durch die Muslime bedroht. Diese Auffassung wird auch von einigen VertreterInnen der schwul-lesbischen Communitys geteilt. Das ist irritierend. Denn nicht nur die Aufregung um die Ankündigung des Kultusministeriums in Baden-Württemberg Anfang 2014, die unterschiedlichen sexuellen Identitäten und Lebensformen zum Thema in den Schulen zu machen, lehrt anderes. Dort liefen nicht Muslime sondern christlich-konservative und christlich-fundamentale BürgerInnen Sturm gegen die Pläne der grün-roten Landesregierung.

Um einen wissenschaftlich-objektiven Anschein zu bekommen, wird gern auf die Kriminalstatistik zu homophoben Gewalttaten zurückgegriffen, die anti-muslimische Thesen belegen sollen. Diese zeigen

tatsächlich, dass in städtischen Ballungszentren wie Berlin der Anteil der muslimisch sozialisierten, männlichen Jugendlichen unter den Tätern, gemessen an ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung, überproportional hoch ist. Auch Studien wie die des Kieler Psychologen Bernd Simon unter dem Titel ‚Einstellungen von Jugendlichen zu Homosexualität‘ zeigen, dass 80 Prozent der Jugendlichen türkischer Herkunft der Aussage zustimmen: „Wenn sich zwei Männer auf der Straße küssen, finde ich das abstoßend.“

Zahlen führen in die Irre

Dennoch wäre es grob vereinfacht, daraus abzuleiten, „der Islam“ sei die Ursache schwulenfeindlicher Einstellungen in den sozialen Milieus türkischer, kurdischer und arabischer Migranten. Für einen realistischen Vergleich zwischen Jugendlichen mit und ohne muslimische Sozialisation müssten zumindest weitere Faktoren einbezogen werden: demografische Veränderungen, der steigende Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den kriminalitätsgefährdeten Alterskohorten, die Schichtzugehörigkeit der Familien der Täter oder ihr Bildungsgrad.

Da Begegnungen zwischen Angehörigen der schwul-lesbischen und jenen verschiedener Migrant-Communitys unvermeidlich sind, steigt das Konfliktpotential, so der Psychologe Simon, immer dann, wenn wechselseitige Stereotypisierungen und Abwertungen nicht gezähmt, sondern sogar noch akzentuiert werden. Sofern beide Seiten das jeweilige Quartier als „ihr“ Viertel reklamieren, stellt sich der Intergruppenkonflikt lokal auch als Kampf um Plätze oder die Platzhoheit dar. Über das Aufeinandertreffen der beiden Minderheiten, der Homosexuellen und der Migranten, im Alltag schreibt Simon:

„Wenngleich die (Binnen-)Homogenität der beiden Communitys nicht überschätzt werden darf, so verkörpern sie doch unleugbar unterschiedliche und zumindest partiell konträre Lebensentwürfe bzw. -stile, die sich an gegensätzlichen Polen des Modernitäts-Traditionalismus-Spektrums annähern. Die schwul-lesbische Community steht dabei eher für eine (post)moderne (libertäre, individualistische) Orientierung, die Migranten-Community eher für eine traditionalistische (autoritäre, kollektivistische) Orientierung.“



© Bündnis gegen Homophobie

Das Bündnis gegen Homophobie wirbt mit Plakataktionen um Akzeptanz

Der soziale Konstitutionsprozess von Männlichkeit und das soziale Konstrukt der Ehre sind wesentlich bedeutsamer für die strikte Ablehnung von Homosexualität als der muslimische Glaube, der sicherlich die normativen Orientierungen hinsichtlich von Sexualität vieler muslimischer Einwandererfamilien beeinflusst. Die in (West-)Europa oder Nordamerika vorherrschende Vorstellung von Homo- und Heterosexualität, erläutert der Berliner Soziologe Michael Bochow, lässt sich zudem nicht einfach auf arabische, türkische oder kurdische Männer übertragen. Jene definieren sich nicht primär als „heterosexuell“, diese Kategorie ist nur sinnvoll in der Unterscheidung zur Kategorie „homosexuell“.

„Richtige“ und „falsche“ Sexualität

Konzepte von Männlichkeit und Weiblichkeit sind in den arabischen Ländern und teilweise auch in der Türkei mit den Attributen „Aktivität“ und „Passivität“ verbunden. Ein „aktiver“ Mann und eine „passive“ Frau verhalten sich in Übereinstimmung mit dem „Schöpfungsplan“, unabhängig vom Geschlecht ihrer Sexualpartner. „Richtige“ und „falsche“ Sexualität definiert sich deshalb, besonders bei den Männern, vornehmlich über die ausgeübten Sexualpraktiken. Die Abwertung männlicher Homosexualität betrifft in erster Linie Männer, die rezeptiven Analverkehr eingehen und damit keine „richtigen“ Männer mehr sein können. So lange sie in der aktiven Rolle bleiben, bleibt ihre Männlichkeit unangetastet.

Dies zeigt sich auch auf dem Schulhof. Der scherzhafte oder aggressive Ausruf „Ich fick dich!“, häufig von türkischen Jugendlichen ausgesprochen, ist nicht als ernst gemeinte Ankündigung einer sexuellen Interaktion zu verstehen. Die Drohung signalisiert sowohl Auseinandersetzungs- und Kampfbereitschaft wie auch die Gewissheit, den Kontrahenten zu überwältigen oder besiegen zu können.

Aufgrund der großen Bedeutung der Dichotomie „aktiv – passiv“ können türkische, umgangssprachliche Bezeichnungen wie *ibne* auch nicht nur im Wortsinn mit „schwul“ oder „Schwuler“ übersetzt werden. *İbne* wird vielmehr als Inbegriff unmännlichen Verhaltens benutzt – ähnlich dem deutschen Weichei, Waschlappen oder Memme. Der Begriff bezieht sich sehr weit gefasst auf die Unfähigkeit, sich männlich zu verhalten, mit männlichem Mut, männlicher Umsicht und Überlegenheit auf Herausforderungen zu reagieren. In einem ähnlichen Sinne, so der Soziologe Bochow, erfolgt der Gebrauch des Schimpfworts Schwuchtel in proletarischen Sozialmilieus. Genau wie im Klassenzimmer der Spruch: „Das ist aber ein schwules Federmäppchen!“ ganz allgemein eine negative Wertzuordnung ausdrückt.

Aiman Mazyek, Generalsekretär des *Zentralrats der Muslime*, bezieht hier klare Position und betont: „Natürlich müssen Muslime nicht offen homosexuelle Lebensformen propagieren. Das bedeutet aber nicht, dass sie Homosexuelle diskriminieren müssen.“ ■

„Kulturelle Sensibilität braucht Vorbilder“

Duygu Keskin und Jouanna Hassoun, TeamerInnen des *Lesben- und Schwulenverbands (LSVD) Berlin-Brandenburg* im Gespräch über sexuelle Identitäten und Religion.

Warum ist es wichtig, dass in der Bildungsarbeit zu sexueller Identität auch TeamerInnen arbeiten, die einen von der Mehrheit abweichenden kulturellen Hintergrund haben?

Jouanna Hassoun: Berlin ist eine Stadt, die für ihre Vielfalt bekannt ist. Hier leben Dutzende ethnische Minderheiten miteinander. Diese Vielfalt macht sich auch in den Schulklassen bemerkbar, in den Jugendeinrichtungen, in den Bildungseinrichtungen und auch in unserem Alltag. Um Menschen mit einem anderen kulturellen oder religiösen Hintergrund mit den Themen sexuelle Identität oder gleichgeschlechtliche Lebensweisen in kulturell und religiös sensibler Weise anzusprechen, sind Vorbilder notwendig. Unsere Aufgabe als TeamerInnen und in der Beratung ist, zu versuchen, dass die Menschen, junge Männer und Frauen, sich in erster Linie verstanden und nicht weggestoßen fühlen, eine Vertrauensebene aufzubauen und dann darüber zu reden und zu vermitteln: Das geht manchmal leichter, wenn man im gleichen Boot sitzt.

Duygu Keskin: Gerade Heranwachsende sind intensiv mit ihrer Identitätsfindung beschäftigt. Je vollständiger dabei das Bild an Lebens- und Anschauungsmöglichkeiten für einen ist, desto selbstverständlicher werden Vielfalt und damit Respekt, und desto eher kann man aufspüren

und den Mut aufbringen, so zu sein, wie man sein möchte. Dazu gehört auch das Recht auf sexuelle Selbstbestimmung. Wenn ich als Frau mit türkisch-muslimischem Background und der Haltung „Homosexualität ist in Ordnung“ vor Jugendlichen – egal welchen Backgrounds – stehe, leiste ich einen Beitrag zur Vervollständigung dieses Bildes.

Was denken Sie über Ihre Arbeit in Zusammenhang mit dem Thema Islam?

Hassoun: Generell ist es schwer, über den Islam zu sprechen, denn den Islam gibt es nicht. Der Islam und die Muslime sind auch hier in ihren Lebenswelten und ihren Lebensrealitäten heterogen. Spricht man mit oder über die bildungsnahen Muslime? Oder schimpft man lieber über die bildungsfernen oder die traditionalistischen und konservativen Muslime? Auch hier ist unser Ansatz, zu differenzieren und unsere Aufklärungsveranstaltungen so auszurichten, dass wir verschiedene Zielgruppen ansprechen. Unsere Botschaft bleibt aber gleich: Respekt und Toleranz zeigen, unabhängig von der sexuellen Orientierung, der Herkunft, religiösen Zugehörigkeit oder der kulturellen Identität.

Keskin: Wohlwollen nimmt im Islam einen sehr hohen Stellenwert ein. Daher überrascht es nicht, dass bestimmte Formen von Homosexualität im islamischen Kulturkreis immer wieder toleriert wurden. Jede und jeder hat das Recht auf eine eigene Meinung zu gleichgeschlechtlicher Liebe, aber wohlwollend und respektvoll kann man dabei immer sein. ■

PRAXISBEISPIEL



GLADT. Gegen Rassismus und Homophobie

GLADT ist nach eigener Aussage die „einzige unabhängige Selbstorganisation von Lesben, Schwulen, Bi- und Transsexuellen und Transgendern (LSBTT)“ mit türkischem Migrationshintergrund außerhalb der Türkei. Seit 1997 bietet die Initiative in Berlin Beratungen und Fortbildungen zu den Themen Coming-Out, Familie, AusländerInnen- und Lebenspartnerschaftsrecht, Sucht, Gesundheit, Gewalt und Diskriminierung an. Dabei engagieren sich die Aktiven von GLADT auf unterschiedlichen

Ebenen gegen Rassismus, Sexismus, Trans- und Homophobie sowie andere Formen der Diskriminierung. Sie streiten für eine emanzipierte Gesellschaft, die ohne Auf- oder Abwertung bestimmter Gruppen und ohne Hierarchisierung im Umgang mit menschenverachtenden Ideologien auskommt.

Die meisten der etwa hundert Mitglieder sind in Deutschland geboren, viele von ihnen mit türkischen oder kurdischen, aber auch arabischen, ira-

nischen, US-amerikanischen, schwedischen, kamerunischen und indischen Wurzeln. Die Mitgliedschaft ist unabhängig von Staatsangehörigkeit, Herkunft, Geschlechtsidentität oder sexueller Orientierung. Neben türkisch- und kurdischstämmigen LSBTT nehmen zunehmend Menschen mit anderen Migrationshintergründen – zum Beispiel iranisch oder ex-jugoslawisch – die Angebote des Vereins wahr. ■

www.gladt.de

Religiöse Praxis und ihre Regelungen

Seit rund 50 Jahren ist der Islam in Deutschland präsent. Der Umgang mit religiösen Bedürfnissen der MuslimInnen sollte entsprechend Normalität in der Gesellschaft und nicht nur in den Klassenzimmern sein. Dies ist schon eine Frage der grundgesetzlich verbrieften Religions- und Glaubensfreiheit sowie der Gleichbehandlung aller Religionsgemeinschaften.

Religiöse Praktiken können in einem Rechtsstaat nur dann eingeschränkt werden, wenn sie die Normen des Staates oder die Grundrechte der Mitbürger verletzen. Aus diesem Grund ist Rastafaris das für rituelle Handlungen und zur Meditation bestimmte Rauchen des *Holy Herbs* (Marihuana) hierzulande verboten, obwohl sie es als Teil einer religiösen Handlung sehen.

Immer wieder tauchen Alltagsprobleme auf, die die Religionsfreiheit der Muslime berühren, manchmal aber auch, wie im Streit um das Kopftuch, mit der geforderten weltanschaulichen Neutralität des Staates in Konflikt stehen. Die Regelung von Konflikten, die aus religiösen Praktiken entstehen, ist nicht immer eine leichte Aufgabe – das zeigt nicht zuletzt die Debatte über Beschneidung.

Gesellschaftliche Konflikte entzünden sich meist an der Differenz. So stoßen zum Beispiel Religionsvorschriften, die fünf Gebete am Tag vorsehen, auf Unverständnis. Etwa, wenn ein Schüler sich Zeit und Raum für Gebete an seiner Schule vor Gericht erstreitet. Debatten über religiöse Praktiken betreffen aber nicht nur Kinder und Jugendliche, sondern Muslime in allen Alters- und Statusgruppen. Deshalb werden in diesem Kapitel Probleme jenseits des Alltags an Schulen angesprochen; Alltagsprobleme in Schulen, die mit dem Islam verbunden sind, werden im nächsten Kapitel thematisiert.

Spezifische Speisevorschriften oder Bestattungsregeln gelten nicht nur für den Islam, sondern auch für das Judentum oder den Buddhismus. Eine entwickelte Einwanderungsgesellschaft muss für Alltagsprobleme Lösungen finden, die allen Seiten gerecht werden. Vor allem das Zusammenleben mit MuslimInnen hat in den vergangenen Jahren die Mehrheitsgesellschaft beschäftigt und sie auf die Suche nach angemessenen Lösungen geschickt. Viele religiöse Rituale wie Hochzeiten, Beerdigungen, Beschneidungen oder das Schächten von Tieren sind in Deutschland inzwischen

rechtlich geregelt, jedoch häufig auf Länderebene und nicht bundesweit.

Die Auseinandersetzung mit den Alltagsproblemen religiöser Praxis und ihren Lösungen im Unterricht ist ein Beitrag zur Prävention gegen Islamismus und Muslimfeindlichkeit: an diesen Beispielen kann der Grad von Zugehörigkeit und Teilhabe religiöser Minderheiten zur Gesellschaft sichtbar gemacht werden. Geht es um Länderregelungen, haben wir uns im folgenden auf die Berliner Rechtsgrundlage bezogen.



Halal und Haram

Sahnetorten, Fruchtsäfte, Gummibären – die Liste der Nahrungsmittel, die für Muslime problematisch sind, umfasst mehr als nur Alkohol und Schweinefleisch. Zwar gehen die meisten eher individuell mit religiösen Nahrungsmittelgeboten um. Andere nehmen es hingegen genau. Der arabische Begriff für statthaft oder erlaubt lautet *halal*. Informationen, welche Speisen garantiert halal sind und welches Getränk *haram*, also „verboten“ sein könnte, sind besonders für MuslimInnen in nichtmuslimischen Gesellschaften bedeutsam. Ganz so, wie es für gläubige Juden wichtig ist, dass Lebensmittel *koscher* sind, also den jüdischen Speisegesetzen entsprechen.

Auskunft für in Deutschland lebende Muslime gibt die Website halal.de. Dort findet man ausführliche Informationen, etwa darüber, ob Nusscreme halal ist oder allgemeine Hinweise über Gelatine-Rückstände – Gelatine wird meist unter Verwendung von Schweineknöcheln hergestellt. Oder es gibt Empfehlungen für Ersatzprodukte, wenn man zum Beispiel nicht auf Gummibären verzichten möchte. Manchmal scheitert der Versuch, nicht nur ökonomisch, sondern auch ideologisch von populären Marken zu profitieren, in-

dem man ähnliche Produkte halal-konform auf den Markt bringt; das zeigt zum Beispiel *Mecca-Cola*. Von französischen MuslimInnen seit 2003 halal zusammengebraut, sollte sie allen Sympathisanten die Möglichkeit geben, Cola zu trinken, ohne einen US-amerikanischen Konzern zu unterstützen. Ein relevanter Teil des Umsatzes sollte palästinensischen Initiativen zugute kommen, Getränkekonsum mit simplen anti-amerikanischen und antizionistischen Statements verbunden werden. Auf dem europäischen Markt hat sich die Marke nicht durchsetzen können, selbst Pilger in Mekka trinken immer noch lieber *Coca-Cola*, deren Vertrieb dort fest in den Händen saudischer Investoren ist. Auch die deutsche Version, die als halal zertifizierte *Haji Cola* scheint ein Schicksal als Ladenhüter zu fröhen.

Übrigens gibt es auch Halal-Bier. Dabei handelt es sich nicht um normales alkoholfreies Bier sondern um ein Bier, das gar nicht erst fermentiert wird, also ohne Alkohol entsteht. Auch Firmen wie *Bayer*, *Nestlé* und *BASF* bieten halal-konforme Lebensmittel an. ■



Religiöse Hochzeiten

Von 1875 bis 2008 war es bundesweit verboten, sich vor der zivilen Eheschließung auf dem Standesamt kirchlich trauen zu lassen. Wer gegen das Verbot handelte, beging eine Ordnungswidrigkeit und musste mit einem Zwangsgeld rechnen. De facto wurde das aber nicht vollstreckt, da weder die evangelische noch die katholische Kirche eine Eheschließung als Rechtsakt an Stelle des Standesbeamten vornahm. Seit 2009 dürfen Paare vom Pfarrer oder Imam getraut werden, ohne zuvor im Standesamt zu heiraten. Hintergrund ist die Änderung des Paragraphen 67 des Personenstandsgesetzes – er galt als nicht mehr verfassungsgemäß, da er die Religionsfreiheit einschränkte. Dabei

ist zu beachten: Religiös geschlossene Ehen, darunter fallen auch Mehrfachehen, sind nicht staatlich anerkannt. Ein nur religiös verheiratetes Paar gilt vor dem Gesetz als nicht verheiratet. Wer so zusammenlebt, kann zum Beispiel nicht das Ehegattensplitting in Anspruch nehmen. Scheitert eine religiöse Ehe mit einem oder auch mehreren Partnern, gibt es keinerlei Ansprüche auf Ehegattenunterhalt, Versorgungsausgleich oder Zugewinnausgleich. Es besteht auch kein Erbsanspruch, wenn der Ehepartner stirbt. Die Rentenversicherung warnt, dass „auf der Basis von religiösen Eheschließungen alleine kein Anspruch auf eine Hinterbliebenenrente entstehen kann.“

Umgekehrt wird die Scheidung einer Ehe, die nach islamischem Recht im Heimatland geschlossen und später zivilrechtlich in Deutschland geschieden wurde, nicht ohne weiteres im Heimatland anerkannt.

Eine islamische Ehe ist dem Grundsatz nach auf Dauer angelegt. Doch es gibt Ausnahmen wie die Ehe auf Zeit, die im Iran vorkommt. Solche Ehen werden nur für einen bestimmten Zeitraum geschlossen, mitunter sogar nur für Stunden. Auch die Vereinbarung einer bestimmten Anzahl sexueller Begegnungen ist möglich. Viele sunnitische Koranglehrte verurteilen diese Form der Ehe als Legitimation der Prostitution, die offiziell verboten ist. ■



Beschneidungen

Fast alle jüdischen und muslimischen Eltern lassen ihre Söhne aus religiösen Gründen beschneiden. Traditionell wird die partielle Entfernung der Vorhaut bei den Juden von einem *Mohel*, dem Beschneider, am achten Lebenstag des Jungen ausgeführt. Bei den Muslimen wird sie ebenfalls von einem Beschneider, dem

Sünnetci, im Kindesalter – bis zum Alter von 13 Jahren – durchgeführt. Heutzutage werden Beschneidungen oft von Ärzten vorgenommen. In den USA lassen auch viele christliche Eltern ihre Söhne beschneiden, allerdings nicht aus religiösen, sondern aus gesundheitlichen Erwägungen.

Beschneidungen waren in Deutschland bis zu einem Urteil des *Landgerichts Köln* im Mai 2012 kein Problem. Nach einer Beschneidung mit Komplikationen sprach das Gericht den verantwortlichen Arzt zwar frei, wertete den Eingriff aber als „einfache Körperverletzung“. Und erklärte weiter: Der Eingriff sei „nicht durch die Einwilligung der Eltern gerechtfertigt, weil sie nicht dem Wohl des Kindes entspreche.“ Das Recht auf Unversehrtheit überwiege gegenüber dem Erziehungsrecht der Eltern und deren Grundrecht auf Religionsfreiheit, urteilten die Richter.

Der Bundestag forderte die Bundesregierung auf, einen Gesetzentwurf vorzulegen, der das Kindeswohl ebenso wie die Religionsfreiheit schützen sollte. Seit dem 28. Dezember 2012 regelt §1631d die „Beschneidung des männlichen Kindes“ im Bürgerlichen Gesetzbuch. Damit bleibt die Beschneidung von jüdischen und muslimischen Jungen in Deutschland erlaubt. Der Eingriff soll dem Gesetz zufolge von einem Arzt vorgenommen werden. In den ersten sechs Lebensmonaten des Säuglings kommen dafür auch dafür ausgebildete religiöse Beschneider in Frage.

Zu den Gruppen, die die Verstümmelung weiblicher Genitalien praktizieren, zählen zwar Muslime, aber auch Christen verschiedener Glaubensrichtungen, äthiopische Juden und Anhänger traditioneller Religionen. Der Koran erwähnt weder die Beschneidung von Frauen noch die von Männern. Die Sure 95, 4 lautet: „Wahrlich, Wir haben den Menschen in bester Form erschaffen.“ Hinweise auf Genitalverstümmelung wurden erstmals in einem griechischen Papyrus in Ägypten, rund 163 v. Chr., gefunden. Damit ist diese Tradition älter als Islam und Christentum. Heute wird sie vor allem noch im westlichen und nordöstlichen Afrika, in Teilen Äthiopiens und Ägyptens praktiziert. In der Türkei ist diese Praxis unbekannt.

Von der Öffentlichkeit weitgehend unbemerkt hat der *Deutsche Bundesrat* am 5. Juli 2013 die Beschneidung von Mädchen als zusätzlichen Straftatbestand

in §226a Strafgesetzbuch verankert: „Wer die äußeren Genitalien einer weiblichen Person verstümmelt, wird mit Freiheitsstrafe nicht unter einem Jahr bestraft. Bis dahin galt die weibliche Genitalbeschneidung lediglich als „Körperverletzung“. Das *Bundesjustizministerium* begründete die Strafverschärfung damit, dass Genitalverstümmelung „ein schwerwiegender Eingriff in die körperliche Unversehrtheit“ sei. ■



Rituelles Schächten

Islam und Judentum schreiben das rituelle Schächten von Tieren vor. Nicht geschächtete Tiere dürfen nicht gegessen werden, weil der Verzehr von Blut sowohl im Judentum als auch im Islam verboten ist. Mit dem Schächten soll das möglichst rückstandslose Ausbluten des Tieres gewährleistet werden. Es erfolgt ohne vorangegangene Betäubung des Tieres, da beispielsweise nach strenger jüdischer Auffassung das Tier dadurch verletzt und das Fleisch somit unverzehrbare wird. Das derart gewonnene Fleisch wird bei Muslimen als *halal* und bei Juden als *koscher* bezeichnet.

In Deutschland ist Schächten grundsätzlich verboten. Das Tierschutzgesetz (§4a) untersagt das Schlachten von Tieren ohne Betäubung. Allerdings sind Ausnahmen aus religiösen Gründen möglich. Doch die dafür notwendige Ausnahmegenehmigung erteilen die Behörden selten und nur unter strengen Auflagen. Antragsteller müssen detailliert begründen und nachweisen, dass ihre Religion das rituelle Schlachten zwingend gebietet. Zudem ist vorgeschrieben, dass nur Fachleute das Tier töten dürfen und das Schächten vom zuständigen Veterinäramt überwacht wird. Deshalb greifen MuslimInnen und JüdInnen zumeist auf importiertes Fleisch zurück. Dennoch drängen Tierschützer weiterhin auf ein vollständiges und striktes Schächtverbot. Während für strenggläubige Juden

feststeht, dass das Tier auf keinen Fall betäubt werden darf, bevor ihm die Kehle durchschnitten wird, ist die Frage der Betäubung unter MuslimInnen umstritten. Laut einem Gutachten der *Al-Azhar-Universität* in Kairo aus den 1990er-Jahren stünde eine Elektrokurzzeitbetäubung mit dem Koran im Einklang. In jedem Fall müsse aber sichergestellt sein, dass das Tier nicht an der Betäubung stirbt.

In Berlin sei schon seit vielen Jahren keine Ausnahmegenehmigung beantragt worden, erklärte die *Senatsverwaltung für Verbraucherschutz* auf eine Anfrage im Jahr 2013. Im früheren Schlachthof Beusselstraße in Moabit wurde nach Auskunft der Behörde noch bis 1997 das Schächten von Amts wegen geduldet. Da für die Berliner Muslime eine Elektrokurzzeitbetäubung mit dem Koran im Einklang steht, seien Ausnahmegenehmigungen vom betäubungslosen Schächtverbot aber nicht mehr nötig gewesen, so die Verwaltung. Muslime aus der salafistischen Szene wie der Kölner Imam Pierre Vogel wettern gegen die Betäubung. ■



Das Kopftuch – nur Kopfsache?

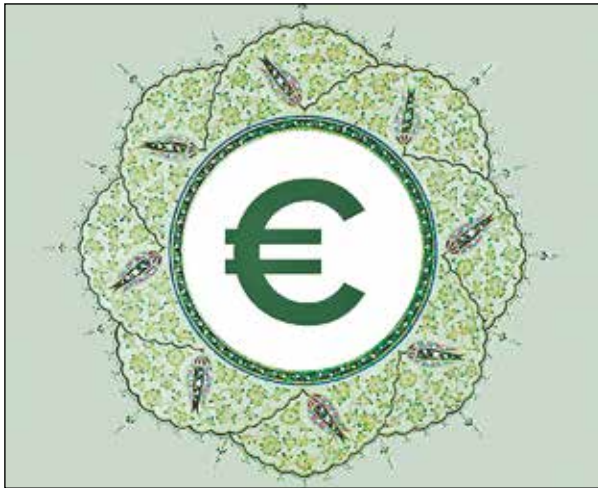
Für die einen ist es das Symbol der Unterdrückung der Frau und die sichtbare Fahne des Islamismus, für die anderen Ausdruck religiösen Selbstbewusstseins: Das Kopftuch. Die Kämpfe um die Köpfe der Frauen sind nicht selten politisch und religiös motiviert. Für viele Nichtmuslime ist das Kopftuch die sichtbarste Markierung einer Frau als Muslimin. Darüber wird vergessen, dass das Tuch wenig über die Motivation der Trägerin aussagt. Gründe, ein Kopftuch zu tragen, kann es ganz verschiedene geben: die Tradition, eine fromme Lebenshaltung, das Bedürfnis nach Zugehörigkeit oder eine islamistische Einstellung. Auch kann es aus äußeren Zwängen oder freien Stücken getragen werden.

Der arabische Begriff, der meist für das Kopftuch oder den Kopfschleier verwandt wird, lautet *Hidschab*; auf türkisch wird um den *Türban* gestritten. Wie das Kopftuch getragen wird, ist sehr unterschiedlich. Sehr modisch ist es, den Hidschab hinter dem Kopf zu knoten. Konservativer ist ein Knoten unter dem Kinn, wobei die Haare vollständig bedeckt sein können oder das Tuch so lässig gebunden wird, dass der Haaransatz sichtbar bleibt. Besonders angesagt ist die Betonung des Hinterkopfs durch das Hochstecken der Haare unter dem Tuch. Vor allem in der Golfregion, in deutschen Städten jedoch sehr selten zu sehen ist der Gesichtsschleier *Niqab*, der nur einen Augenschlitz freilässt und zusammen mit einer Körperverhüllung (arabisch: *Abaia* oder persisch: *Tschador*) getragen wird. Eine Sonderform dieser Körperschleier ist die *Burka*, die hauptsächlich in Afghanistan getragen wird.

In der Geschichte des Islam hatte das Kopftuch für die muslimische Gemeinschaft nicht die Rolle als Symbol für den „richtigen Glauben“ inne, wie es heute von islamistischer Seite behauptet wird. Islamisten gehen so weit, dass sie Frauen, die ihre Haare nicht bedecken, absprechen, „richtige“ Musliminnen zu sein. So sehr sich muslimische Frauen ohne Kopfbedeckung auch gegen diese Zuschreibungen verwahren, so wenig gelingt es zu verhindern, dass viele Nichtmuslime immer eine Frau mit Kopftuch vor Augen haben, wenn sie von gläubigen Musliminnen sprechen. Dem widerspricht, dass laut einer 2009 veröffentlichten Studie der *Deutschen Islam Konferenz* über ‚Muslimisches Leben in Deutschland‘ nur jede fünfte junge, sich als muslimisch bezeichnende Frau zwischen 16 und 25 Jahren ein Kopftuch trägt.

Antidiskriminierungsstellen registrieren seit Jahren deutliche Nachteile auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt für kopftuchtragende Musliminnen. Inwieweit das Tragen von Kopftüchern im Öffentlichen Dienst erlaubt ist, wird durch Landesgesetze geregelt. So verbietet das Berliner Neutralitätsgesetz vom Februar 2005 das Tragen von jeglichen religiösen Symbolen in Bereichen des Öffentlichen Dienstes mit hoheitlichen Aufgaben wie Schule, Polizei und Justiz. Dieses Verbot gilt für Lehrkräfte und andere Beschäftigte mit pädagogischem Auftrag an öffentlichen Schulen, ausgenommen sind nur der Religions- und Weltanschauungsunterricht. Bestimmte Berufsschulen und

Schulen besonderer Prägung können ebenso von der Regelung befreit werden. Für Erzieherinnen in Kindertagesstätten gilt das Gesetz nur sehr eingeschränkt; ausschlaggebend ist dort der Wille der Eltern. ■



Islamisches Bankenwesen

In Deutschland sind Banken dafür bekannt, dass sie für Kredite Zinsen erheben. Islamische Banken dürfen das nicht, da der Koran ein Zinsverbot vorschreibt. Gewinne erzielen Scharia-konforme Geldhäuser trotzdem. So gibt die Bank dem Kunden etwa bei einem Immobiliengeschäft kein verzinstes Darlehen, sondern erwirbt die Immobilie selbst und verkauft sie zu einem höheren Preis an den Kunden.

Spekulative Geschäfte sind den Banken ebenso verboten wie Glücksspiel oder Investitionen in Alkoholherstellung und -vertrieb, Prostitution, Pornografie sowie die Verarbeitung oder der Vertrieb und Handel mit Schweinefleisch. Da islamische Banken nichts erwerben dürfen, was in der Realität nicht existiert, wird dieses System von Finanzmarktexperten bereits als neue Variante des ökologischen „Green Banking“ gehandelt.

Die erste Lizenz für eine islamische Bank in Westeuropa erhielt 2004 die *Islamic Bank of Britain*. Auch einige deutsche Banken machen ihren muslimischen KundInnen etwa in Dubai entsprechende Angebote. In Deutschland ist „Halal-Banking“ noch unterrepräsentiert – allerdings eröffnete 2011 die erste islamische Bank in Mannheim. ■



Am Ende des Lebens

Das Grab eines Muslims soll dort sein, wo er gelebt hat, sagt der Koran. Entsprechend werden immer mehr Menschen in Deutschland nach islamischem Ritual beerdigt. Bei einer islamischen Bestattung sind die Gräber nach Mekka ausgerichtet. Die Toten werden im *Kefen*, einem weißen Leinentuch ohne Nähte, an beiden Ecken zusammengebunden, begraben.

Seit dem 1. Januar 2011 gestattet Berlin auch die Beisetzung ohne Sarg. In §18 des Berliner Bestattungsgesetzes ist geregelt: „Abweichend von der Pflicht (...) in einem Sarg zu bestatten, können Leichen aus religiösen Gründen auf vom Friedhofsträger bestimmten Grabfeldern in einem Leinentuch ohne Sarg beerdigt werden.“ Solche Bestattungen kommen jedoch kaum vor. Und sind auch nicht zwingend nötig, denn die *Akademie für Islamisches Recht* in Mekka gestattete in einer *Fatwa* (islamisches Gerichtsurteil) 1985 die Bestattung von MuslimInnen in hölzernen Särgen.

Auch wird in muslimischen Ländern meist am Tag des Todes beerdigt, in Deutschland ist eine Mindestfrist von 48 Stunden vorgeschrieben. „In Särgen aus Holz ist das hygienischer“, erklärt ein islamischer Berliner Bestatter. In Hannover behilft man sich mit einer speziellen Konstruktion – dem Sarg mit Falltür, der leer wieder aus dem Grab gezogen wird. Ein weiterer Unterschied zu islamischen Begräbnisstätten ist die Liegezeit. Auf deutschen Friedhöfen beträgt sie in der Regel zwischen 20 und 40 Jahren. Für MuslimInnen und JüdInnen gilt die ewige Totenruhe, das heißt, Friedhöfe dürfen nicht eingeebnet und umgewidmet werden. ■

MATERIAL



Das islamische Recht

Steinigung bei Ehebruch und Hand-abhacken bei Diebstahl – das sind geläufige Assoziationen, wenn es um die Scharia geht. Der Erlanger Jurist und Islamwissenschaftler Mathias Rohe hat für alle, die mehr wissen wollen, eine kurze Einführung in islamisches Recht geschrieben. Rohe zeigt dem Leser, wie sich die

Rechtsauslegung in Deutschland und Europa entwickelt (hat), auf welche Quellen die Scharia zurückgeht und räumt dabei mit manchem Vorurteil auf. So gebe es etwa keine Einheit von Staat und Religion. Manche muslimische Gelehrte hielten den Islam sogar für zutiefst säkular. Doch Rohe verschweigt auch nicht den immer

noch deutlichen Abstand zu europäischen Normen sowie den Menschen- und Frauenrechten. Ein Buch, ausdrücklich für Laien und sehr verständlich erklärt.

Mathias Rohe:
„Das islamische Recht“
C.H. Beck,
München 2013, 128 Seiten

Unsere Tochter nimmt nicht am Schwimmunterricht teil!

„Wir sind Muslime – unser Sohn gibt einer Lehrerin nicht die Hand!“ Wenn so ein Satz fällt, sind selbst erfahrene LehrerInnen häufig ratlos: Wie können, dürfen, sollen oder müssen sie in solchen Situationen reagieren? Die verbreitete Sorge, intolerant zu wirken, macht das Handeln in religiös-kulturell bedingten Konfliktsitu-

ationen für PädagogInnen nicht einfacher. Dieses Praxishandbuch, das sich an Mitarbeiter in Grund- wie weiterführenden Schulen richtet, stellt Handlungsoptionen vor: Anhand von 50 typischen schulischen Konflikten liefert es Informationen zu religiösen und kulturellen Wurzeln von Streitfällen. Auch die geltende Rechtslage

sowie alternative Interpretationen der aufgegriffenen Themen werden behandelt. Eine Orientierungshilfe für den Unterricht im globalen Klassenzimmer.

M. Tiedermann, U. Hinrichs, N. Romdhane:
„Unsere Tochter nimmt nicht am Schwimmunterricht teil. 50 religiös-kulturelle Konfliktfälle in der Schule und wie man ihnen begegnet“
Verlag an der Ruhr, Mülheim 2012, 192 Seiten

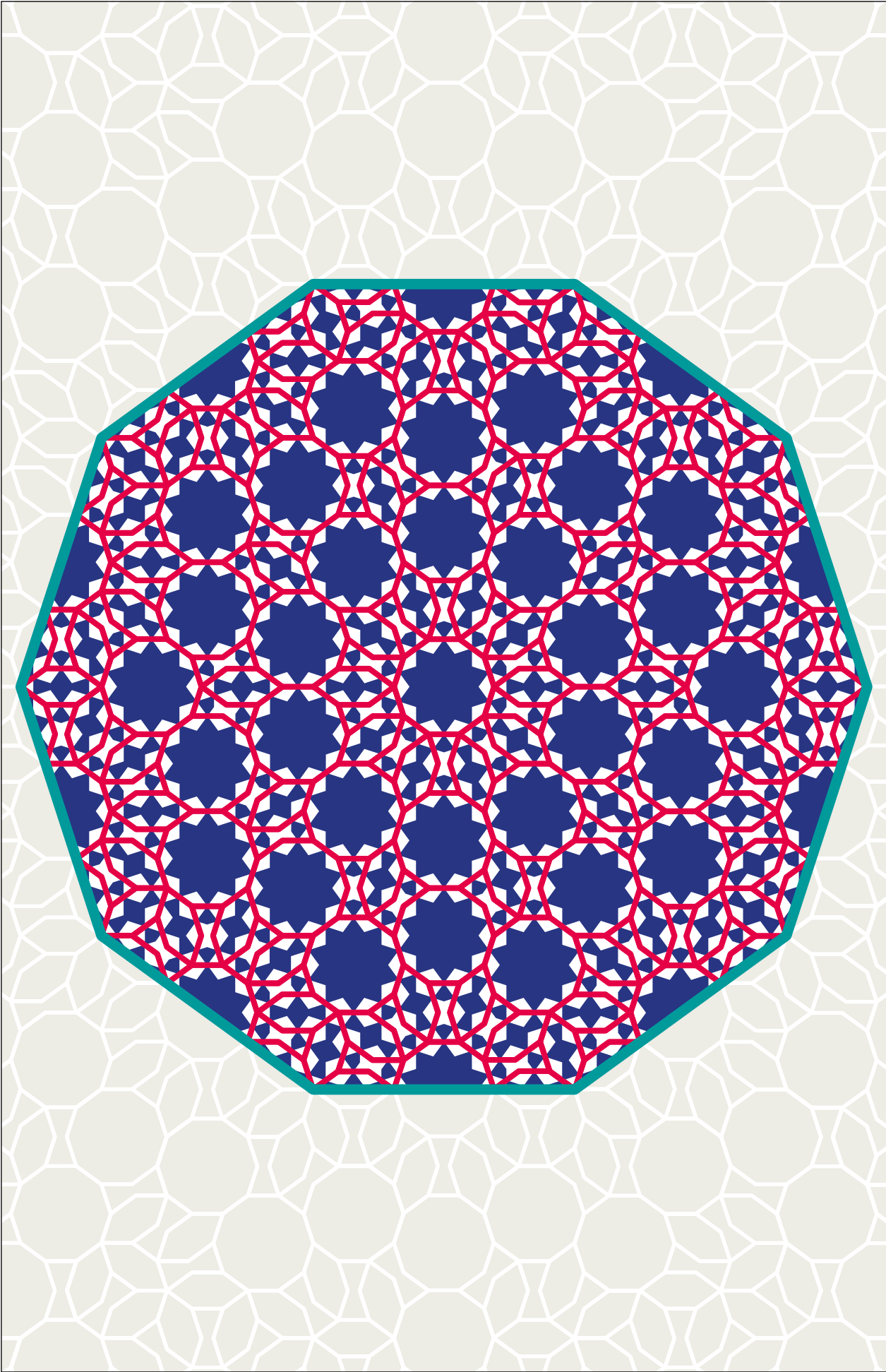
Türkeistämmige Mädchen in Deutschland

Unterdrückung, arrangierte Ehen, Zwangsheiraten und häusliche Gewalt – diese Schlagworte prägen häufig die Debatte über muslimische Mädchen und Frauen in Deutschland. Fragt man diese einmal selbst, was sie zum Beispiel über Jungfräulichkeit, vorehelichen Sex, Partnersuche und traditionelle Geschlechterrollen

denken, zeigt sich: Sie sind emanzipierter und selbstbewusster als die Öffentlichkeit gemeinhin glaubt. Der Dortmunder Pädagoge Ahmet Toprak hat 23 junge türkeistämmige Frauen aus diversen sozialen Milieus in Einzel- und Gruppeninterviews befragt. Zahlreiche Originaltöne verdeutlichen, wie eigenständig viele

Frauen ihr Leben gestalten, trotz mancher Widerstände in der Familie und im sozialen Umfeld. Damit liefert es auch spannende Impulse für die Arbeit in der Schule.

Ahmet Toprak:
„Türkeistämmige Mädchen in Deutschland. Erziehung – Geschlechterrollen – Sexualität“
Lambertus Verlag, Freiburg 2014, 216 Seiten



6 Islam in der Schule

In einem Land der Vielfalt muss die Frage „Wie wollen wir zusammenleben?“ immer wieder neu verhandelt werden. Der Schule als Lernort, den alle Jugendlichen durchlaufen, kommt dabei eine bedeutende Rolle zu. Dies gilt auch in der Debatte darüber, welchen Raum der Islam als zweitgrößte Religion in Deutschland künftig bekommt.

Im ersten Teil dieses Kapitels wird erörtert, welche Rolle der Islam an Schulen spielt und welche Konflikte dort auftreten können, wenn es um den Fastenmonat Ramadan, Speisevorschriften, Feiertage, Koedukation, Sportunterricht, Biologie, Sexualkunde oder Klassenfahrten geht.

Im zweiten Teil werden Methoden und didaktische Ansätze vor allem aus der Kunstpädagogik vorgestellt. Hierzu gehören Bildnerische Darstellung, Darstellendes Spiel, Kreatives Schreiben und Musik. Die im Rahmen des Modellprojekts ‚Islam & Ich‘ entwickelten und mit dem Themenfeld Islam verknüpften Ansätze für den Unterricht greifen auf einen Ansatz umfassender Radikalisierungsprävention zurück, der in Kapitel 1 dargestellt wird.

Ziel aller vorgestellten Methoden ist, die Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern nicht nur kognitiv zu führen, sondern alle Facetten der Persönlichkeit anzusprechen. Wichtig ist, dass immer auch ihre elementaren Bedürfnisse und Interessen einen Ort in der Schule finden; egal, ob Fragen des Erwachsenwerdens, nach Sexualität, ökonomische Probleme oder religiöse und weltanschauliche Orientierungen im Vordergrund stehen. ■

Islam im Klassenzimmer

Herausforderungen im Schulalltag	144
Fatwa zu Klassenfahrten	150
Islamischer Kreationismus	150
Material	151

Aus der Praxis für die Praxis

Das Modellprojekt ‚Islam & Ich‘	152
Der biografische Ansatz	154
Praxisbeispiel	156
Material	157
Methode: Bildnerische Darstellung	158
Das Bilderverbot im Islam	160
Material	161
Graffiti – Joker der Kunstpädagogik?	162
Projekterfahrung	163
Für den Unterricht: Graffiti-Workshops	164
Projekterfahrungen	166
Material	169
Methode: Darstellendes Spiel	170
Projekterfahrungen	172
Material	181
Methode: Kreatives Schreiben	182
Für den Unterricht: Texten für das Theater	183
Projekterfahrung	184
Material	185
Methode: Musik	186
Soundtrack für Allah	188
Rap im Unterricht	190
Projekterfahrung	192
Für den Unterricht? ‚Köln Kalk Ehrenmord‘	194
Projekterfahrung	196
Material	198

Herausforderungen im Schulalltag

Mehr als ein halbes Jahrhundert nach Beginn der Zuwanderung aus muslimisch geprägten Ländern wollen Eltern wie SchülerInnen auch im Schulalltag mit ihrer religiösen Identität anerkannt werden. Inwieweit das zu einer Herausforderung wird, beantwortet sich in Köln-Kalk oder Bremen-Gröpelingen, wo an manchen Schulen die Mehrheit der Schülerschaft muslimisch ist, anders als in Regionen, in denen kaum MuslimInnen leben. In den erstgenannten Fällen ist es angebracht, Feiertage wie das Zuckerfest und das Opferfest gemeinsam zu begehen und auf die Fastengewohnheiten im Ramadan Rücksicht zu nehmen.

Die Einbeziehung der Lebenswirklichkeit muslimischer SchülerInnen wirft viele Fragen auf, zum Beispiel: Welche Forderungen sind im Rahmen des Schutzes der Religionsfreiheit und der Nichtdiskriminierung aufgrund der Religion legitim und welche überzogen? Hinter welchen Ansprüchen verbergen sich unter Umständen Interessen von Gruppen, welche die demokratischen Grundlagen unserer Gesellschaft gefährden? Und wer kann das Kollegium bei der Unterscheidung beraten?

Eine Auseinandersetzung mit diesen Fragen ist für alle Schulen wichtig – nicht nur für konfessionelle, sondern auch für staatliche, die rechtlich einen ganz anderen Bezug zum Umgang mit Religion haben. Denn erstens brauchen religiöse Themen auch außerhalb des Religionsunterrichts ihren Platz. Zum anderen ist die Tatsache, dass sich Eltern und Schüler mit ihren religiösen Identitäten an staatlichen Schulen nicht angenommen fühlen, ein Grund dafür, dass immer mehr christliche wie muslimische Gemeinden und Gruppen Privatschulen gründen.

Wichtig bei der Auseinandersetzung mit dem Thema Islam an der Schule ist vor allem, dass PädagogInnen sich ihrer eigenen Werte ebenso wie jener der Schule und der Gesellschaft bewusst sind. Wer sich selbst nicht sicher ist, ob die Teilnahme am Biologieunterricht für alle verbindlich sein sollte, oder ob Anhänger der *Zeugen Jehovas*, Islamisten oder christliche Kreationisten nicht doch davon befreit werden könnten, landet früher oder später bei Verhältnissen, wie sie in den USA herrschen. Dort werden die Darwinsche Evolutionslehre und die biblische Schöpfungsgeschichte in einigen Bundesstaaten längst gleichberechtigt gelehrt.

Für PädagogInnen und Schulleitungen ist es nicht einfach, für alle Problemlagen rund um den Islam einfache oder einheitliche Lösungen zu finden. Die Praxis zeigt aber, dass die meisten Konfliktsituationen für alle befriedigend gelöst werden können; oft bereits im Gespräch mit SchülerInnen und/oder Eltern. Auch diese sind in aller Regel an einer konstruktiven Lösung interessiert; wenn nicht, gilt häufig: Wer argumentiert, Ausnahmen seiner religiös begründeten Forderungen seien auch für Minderjährige und Schüler nicht möglich, demonstriert, dass er nicht nach einer praktischen Einigung sucht, sondern eine fundamentalistische Interpretation des Islam vertritt. Und er muss sich fragen lassen, ob ihm nicht vor allem daran gelegen ist, eine Gesellschaftsordnung nebst Alltagskultur durchzusetzen, die sich in allen Lebensbereichen nach seiner Interpretation des Islam richtet.

Ein Grundsatz, der immer gilt, lautet: Der schulische Kalender darf durch Rücksicht auf religiöse Bedürfnisse der Schülerschaft nicht außer Kraft gesetzt werden. Im Folgenden werden einige immer wieder auftretende Fragen des Umgangs mit religiösen Ansprüchen erörtert.

Der Fastenmonat Ramadan

Viele Lehrkräfte kennen das: Es ist Ramadan, einige SchülerInnen werden von Tag zu Tag unkonzentrierter, müder, blässer, kurz: lernunfähiger. Viele Schulen wissen gar von Fällen zu berichten, in denen Zwölfjährige im Sportunterricht ohnmächtig wurden oder ihnen so schummrig wurde, dass sie den Unterricht abbrechen mussten. Gelegentlich werden schon Grundschüler zum Fasten angehalten. Fastet nicht nur eine Minder-, sondern eine Mehrheit, kann es passieren, dass über Wochen kein normaler Unterricht möglich ist.

Zwar weiß heute jedes Kollegium in Deutschland, dass es für Muslime eine Fastenzeit, den Ramadan gibt (türk.: *Ramazan*). Über religiöse Hintergründe und praktische Einzelheiten aber sind LehrerInnen unterschiedlich informiert. Häufig fühlen sie sich hilflos. Einerseits haben sie Angst, sie könnten im Konfliktfall ein religiöses Gebot durch eine intolerante Haltung diskriminieren. Andererseits wollen sie aber auch nicht hinnehmen, dass der Unterricht der ganzen Klasse leidet.



An nahezu jeder Schule werden längst auch MuslimInnen unterrichtet

Auch ohne Expertenwissen über den Islam ist ein sinnvoller Umgang mit der Ramadan-Zeit und fastenden Schülerinnen und Schülern möglich. Eine respektvoll-kritische Haltung gegenüber muslimischen Glaubensgeboten kann praktische Hilfe leisten:

Das Fasten im Ramadan gehört zu den fünf Säulen des Islam. Jeder Muslim, der diese als verbindliche Vorgaben annimmt, ist verpflichtet, daran teilzunehmen. Das Fasten wird als Zeit innerer Einkehr im Gedenken an die Entsendung der ersten Verse des Korans an die Menschheit verstanden. Historisch gab es auf der arabischen Halbinsel schon sehr lange verschiedene Traditionen des Fastens, in muslimischen wie in jüdischen und christlichen Gemeinden. Manche Traditionslinien lassen sich bis in das hinduistische Indien zurückverfolgen.

Die islamische Fastenzeit liegt im Monat Ramadan, dem neunten Monat des islamischen Kalenders, der

sich nach dem Mondkalender richtet. Im Gregorianischen Kalender, an dem wir uns orientieren, verschiebt sich die Fastenzeit jedes Jahr um zehn bis elf Tage nach vorn. Folglich liegt der Ramadan mal im Winter, wo die Tage kurz und die Nächte lang sind, und mal im Sommer, wo die langen, sonnigen Tage es sehr schwer machen, nichts zu trinken. Gefastet wird nämlich von Sonnenaufgang bis Sonnenuntergang: Erst wenn „ein weißer Faden nicht mehr von einem schwarzen zu unterscheiden ist“, darf wieder gegessen und getrunken werden.

Das Fasten umfasst nicht nur den Verzicht auf Nahrung und Flüssigkeit. Hinzu kommt die Enthaltung von bestimmten Tätigkeiten wie Rauchen und Geschlechtsverkehr. Auch üble Nachrede, Verleumdung, Lügen und Beleidigungen aller Art sind zu vermeiden, ferner alle Handlungen, die zwar nicht verboten sind, aber Unachtsamkeit in sich oder bei anderen erregen könnten.

Begründet sind die Regeln in der islamischen Rechtsprechung mit ihren unterschiedlichen Traditionen. Zum Fasten verpflichtet ist jeder Muslim, der in vollem Besitz seiner Geisteskräfte, volljährig, und physisch dazu in der Lage ist. Allerdings lässt der Koran ausdrücklich Ausnahmen zu; ein flexibler Umgang mit den Vorschriften ist also möglich. So sind nach gängiger muslimischer Interpretation schwangere Frauen und Kranke nicht zum Fasten verpflichtet; erstere müssen die versäumten Tage jedoch nach der Schwangerschaft nachholen. Soldaten und Schwerarbeiter müssen ebenfalls nicht fasten und brauchen die versäumte Zeit auch nicht nachzuholen. Ausgenommen sind auch: Kinder vor der Geschlechtsreife, Mädchen und Frauen während ihrer Menstruation, Reisende und Lernende. Sie und ihre Eltern daran zu erinnern, könnte möglicherweise manche zehnjährige Schülerin davon abhalten, während der Schulzeit zu fasten.

Die Fastenzeit bedeutet aber nicht nur Entbehrung. Sie ist auch eine abwechslungsreiche, Gemeinschaft stiftende, lustvolle Erfahrung. Den ganzen Tag werden erlesene Speisen gekocht und am Abend zum feierlichen Fastenbrechen, dem *Iftar*, Familienmitglieder, Freunde und Nachbarn eingeladen. Es wird lange und ausgiebig gegessen, Kinder dürfen häufig bis spät in die Nacht Filme gucken. Am nächsten Morgen vor Sonnenaufgang sitzt die ganze Familie im Schlafanzug in der Küche und isst und trinkt sich satt für den Tag. Kurz: Das gemeinschaftliche Fasten macht Kindern und Jugendlichen Spaß; diesen werden sie sich auch von ihren LehrerInnen nicht nehmen lassen. Das Ende der Fastenzeit wird mit dem Zuckerfest (türk.: *şeker bayramı*) zelebriert. Traditionell wird es über drei Tage und noch fröhlicher und festlicher begangen als das Opferfest, das am zehnten Tag des Pilgerfahrtmonats stattfindet.

Die Frage bleibt also: Wie weit kann und sollte die Schule auf den Ramadan Rücksicht nehmen?

Ein wenig Rücksicht auf religiös begründete Verhaltensweisen ist in einer multireligiösen Gesellschaft sicherlich nötig und pragmatische Lösungen sind möglich. So kann die Klasse leicht darauf verzichten, ausgerechnet im Fastenmonat ein Schokoladenmuseum zu besuchen oder Plätzchen zu backen. Auch kann am Wandertag die eine oder andere zusätzliche Pau-

se eingeschoben werden und die Klassenfete um eine Woche verlegt werden. Es gibt aber Grenzen: Weder Bundesjugendspiele noch Abiturprüfungen bekommen wegen des Ramadans einen neuen Termin.

Die Speisevorschriften

Aus islamischer Sicht ist es Menschen grundsätzlich erlaubt, sowohl Pflanzen als auch Tiere zu essen, wenn diese verträglich und gesund sind. Der Islam unterscheidet dabei, wie andere Religionen auch, zwischen Speisen, die als rein gelten (*halal*) oder verboten sind (*haram*). Gemeinsam ist Judentum und Islam das Verbot, Schweinefleisch zu essen. Das Judentum allerdings unterscheidet nicht nur, ob Speisen als *koscher* (rein) oder *nichtkoscher* (unrein) gelten; es kennt zudem eine Reihe von Vorgaben, ob und wie die koscheren Speisen kombiniert werden dürfen.

MuslimInnen lehnen das Fleisch von fleischfressenden Tieren ab, und auch jenes von Pferden und Eseln, da es in ihren Augen Tiere gibt, die zum Lastentragen und solche, die zum Schlachten bestimmt sind. Fische und Meeresfrüchte sind ohne Ausnahme erlaubt. Außerdem dürfen MuslimInnen Fleisch nur essen, wenn die Tiere islamkonform geschlachtet, also geschächtet wurden.

Die Feiertage

Islamische Feiertage sind in Deutschland nicht als gesetzliche Feiertage anerkannt. Dennoch genehmigen die Kultusministerien muslimischen SchülerInnen aus verfassungsrechtlichen Gründen auf Antrag zum Zucker- und Opferfest eine mindestens eintägige Beurlaubung. Dabei handelt es sich um eine Befreiung von der Anwesenheitspflicht – der versäumte Unterricht muss vor- oder nachgearbeitet werden. Schulen wird empfohlen, diese Feiertage bei der Terminplanung für das Schuljahr zu berücksichtigen.

Der Streit zwischen religiösen Führern aus der Türkei und aus Saudi-Arabien, an welchem Tag der Monat Ramadan beginnt, sorgte lange für große Unruhe. Manche Schüler wollten bereits am Donnerstag zum Auftakt des Ramadan nicht zum Unterricht erscheinen; andere meinten, erst Freitag sei der erste Feiertag. Im *Koordinierungsrat der Muslime in Deutschland (KRM)* haben sich vier große muslimische Verbände

2008 darauf geeinigt, in jedem Jahr ein einheitliches Datum für den Beginn des Ramadan festzulegen.

Der gemeinsame Unterricht

Gemeinsam oder getrennt? Obwohl in Deutschland seit Anfang des 20. Jahrhunderts allmählich und nach 1945 flächendeckend der nach Geschlechtern getrennte Unterricht abgeschafft und die Koedukation in allen Bundesländern eingeführt wurde, scheiden sich in manchen gesellschaftlichen Gruppen noch heute die Geister an der Frage, ob das richtig war. Vor allem konservative Christen und konservative Muslime fordern einen nach Geschlechtern getrennten Unterricht. Manchen reicht auch dies nicht, sie fordern reine Jungen- und Mädchenschulen. Dabei führen muslimische Eltern scheinbar religiöse Begründungen an. Die Keuschheit der Mädchen werde so besser geschützt; die Jungs würden nicht durch deren Reize abgelenkt, könnten sich besser konzentrieren und effektiver lernen. Manche fügen ergänzend hinzu, die getrennte Unterrichtssituation entspräche auch der Tradition ihrer Herkunftsländer.

Zuweilen leiten die Befürworter der getrennten Beschulung ihre Begründungen für einen geschlechtergetrennten Unterricht auch aus einer feministischen Argumentation ab. Auch Hillary Clinton, erklären sie, habe eine Mädchenschule besucht und an einer Universität nur für Frauen studiert!

Sport- und Schwimmunterricht

Die Schulpflicht beinhaltet die Pflicht zur Teilnahme am gesamten Unterricht. Einer Befreiung von einzelnen Fächern oder Unterrichtsstunden kann in Ausnahmefällen zugestimmt werden, wenn wichtige Gründe vorliegen.

Eine Befreiung vom Sport- und Schwimmunterricht wird in der Regel aus gesundheitlichen Gründen beantragt. Schüler, die sportunfähig sind oder sich aufgrund einer vorübergehenden Erkrankung nicht betätigen sollen, können auf Antrag von der Teilnahme an einzelnen Stunden befreit werden. Dies müssen die Eltern oder, wenn sie volljährig sind, die SchülerInnen mit einer formlosen Entschuldigung beantragen. Gänzlich vom Sportunterricht befreit werden können Schüler nur, wenn sie die gesundheitlichen Gründe

mit einem (amts-)ärztlichen Attest belegen. In den vergangenen Jahren haben sich immer wieder Gerichte damit beschäftigt, unter welchen Voraussetzungen SchülerInnen die Teilnahme am Sportunterricht aus religiösen Gründen verweigern können.

Antragsteller waren neben Mitgliedern der Glaubensgemeinschaft der *Zeugen Jehovas* vor allem muslimische Schülerinnen. Sie machen Gewissenskonflikte geltend, wenn es um den Sportunterricht geht. Vorgebracht wird dabei meist, die muslimischen Mädchen sollten nicht in der üblichen, leichten Sportkleidung am Turn- oder Schwimmunterricht teilnehmen und nicht mit Jungen zusammen Sport treiben. Zur Begründung werden die Bekleidungsvorschriften des Korans, häufig auch die in Artikel 4 des Grundgesetzes garantierte Glaubensfreiheit sowie das Erziehungsrecht der Eltern (Art. 6, Abs. 2), angeführt.

Viele Schulen wollen einer solchen Befreiung nicht zustimmen. Auch sie berufen sich auf das Grundgesetz, nämlich auf den dort verankerten Erziehungs- und Bildungsauftrag des Staates (Art. 7, Abs.1). Laut diesem hat der Staat das Recht, für das Schulsystem bestimmte Erziehungs- und Bildungsziele festzulegen. Dazu gehört die Schulpflicht. An einem Pflichtunterricht, zu dem auch der Sportunterricht gehört, müssen alle Schüler teilnehmen.

In der Regel bemühen sich die Gerichte um einen schonenden Ausgleich zwischen den unterschiedlichen Interessen. Das bedeutet einerseits, dass Schulen alle zumutbaren organisatorischen Möglichkeiten ausschöpfen, um den Gewissenskonflikten Rechnung zu tragen. Dazu gehört, dass sie geschlechtergetrennten Sportunterricht anbieten und muslimischen SchülerInnen – wenn möglich – eine nicht freizügige Sport- und Schwimmkleidung gestatten. Auch ist eine Befreiung von bestimmten Übungen, die von strenggläubigen Schülerinnen als „unkeusch“ angesehen werden, im Einzelfall möglich. Werden diese Regeln eingehalten, gibt es andererseits keine Veranlassung, weiteren Sitten- und Moralvorstellungen von Eltern und Jugendlichen Rechnung zu tragen und einer weiteren Sportbefreiung zu entsprechen.

Ohnehin kommt eine Befreiung nur in Betracht, wenn Schüler glaubhaft darlegen können, dass eine verbindliche Glaubensvorschrift ausschließt, am Sportunter-



© Azlan Mohamed

Das Kopftuch muss muslimische Mädchen nicht davon abhalten, am Sport- und Schwimmunterricht teilzunehmen

richt teilzunehmen und sie sich auch sonst an die Gebote der Religionsgemeinschaft halten.

In Zusammenhang mit dem Schwimmunterricht treten die Konflikte in zugespitzter Form auf. Statt mit der üblichen Badebekleidung sind einige Schülerinnen bereit, im *Burkini* genannten Ganzkörperanzug zu schwimmen. Manche Schulen geben sich damit als einem pragmatischen Kompromiss zufrieden, andere bestehen auf der üblichen Bekleidung. Das *Bundesverwaltungsgericht* urteilte im September 2013, dass der Gebrauch eines Burkini eine für muslimische Schülerinnen zumutbare Schwimmkleidung sei.

Allerdings lassen sich Schwimmbadbetreiber nicht selten abenteuerliche Begründungen einfallen, warum sie den Burkini nicht dulden. So verbot die *Dortmunder Sportwelt gGmbH* das Tragen, weil man nicht kontrollieren könne, ob unter der Badebekleidung Unterwäsche getragen werde. Auch könnten andere

Schwimmer an der Badebekleidung hängen bleiben. Da die Burkinis mehr Wasser aufnehmen und damit deutlich schwerer seien, bildeten sie ein unzulässiges Gefahrenpotential.

Derartig absurden Vorgaben kommt man schwerlich mit Argumenten bei. Dabei wäre ein entspannter Umgang mit den unterschiedlichen Bekleidungen der Schülerinnen angemessen. Dies würde die Teilnahme aller Mädchen am Unterricht sicherstellen und ihnen ermöglichen, das Lernziel zu erreichen.

Sexualkunde und Biologieunterricht

Dass eine streng religiöse Erziehung grundsätzlich keine Befreiung vom Biologieunterricht legitimiert, stellte 2012 der *Europäische Gerichtshof für Menschenrechte* (EuGH) fest und stärkte so den in der Schulpflicht verankerten obligatorischen Sexualkundeunterricht. Geklagt hatten baptistische Eltern, die eine

Befreiung ihrer Kinder vom Sexualkundeunterricht erwirken wollten, weil sie Abbildungen in dem verwendeten Lehrbuch für pornografisch hielten. Vor dem *EuGH* hatte bereits das *Bundesverfassungsgericht* die Klage abgewiesen.

Auch Versuche strenggläubiger Muslime, eine Befreiung vom Biologieunterricht zu erwirken, scheiterten vor deutschen Gerichten. So lehnte zum Beispiel das *Verwaltungsgericht Hamburg* 2004 die Klage einer türkischen Mutter ab, die vorbrachte, ihre streng muslimisch erzogenen Töchter würden in schwere Gewissenkonflikte gestürzt, wenn sie den im Fach Biologie behandelten Sexualkundeunterricht besuchten. Die im Unterricht eingesetzten Bilder und Anschauungsmaterialien widersprächen dem Keuschheitsgesetz des Korans und verletzen das natürliche Schamgefühl der islamischen Schülerinnen.

Das Hamburger Urteil ist bemerkenswert. Es schloss nicht aus, dass eine Befreiung von einzelnen Fächern aus wichtigen Gründen möglich sei. Gleichzeitig urteilte es, dass die im Grundgesetz verankerten Rechte auf Glaubensfreiheit und ungestörte Religionsausübung sowie das Erziehungsrecht der Eltern nicht uneingeschränkt gelten. So sei das Erziehungsrecht der Eltern dem Erziehungsauftrag des Staates gleichgestellt: „Die Relevanz der Sexualität und der sexuellen Aufklärung sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft begründen ein berechtigtes Interesse an einer die elterliche Erziehung ergänzenden Behandlung des Themas im schulischen Unterricht“, heißt es in der Urteilsbegründung. Der Staat verfolge mit der Aufklärung das Ziel, Kinder zu eigenverantwortlich denkenden und handelnden Persönlichkeiten zu erziehen. Darüber hinaus, argumentierten die Richter, sei der Gedankenaustausch zwischen anders denkenden Minderheiten für eine offene pluralistische Gesellschaft sehr wichtig. Auf der anderen Seite habe die Schule die Verpflichtung zu Neutralität und Toleranz, wodurch eine Vermeidung unzumutbarer Glaubens- und Gewissenkonflikte sichergestellt werde und eine Indoktrinierung der Schülerinnen auf dem Gebiet der Sexualkunde unterbleibe.

Heute findet das grundgesetzlich geschützte Erziehungsrecht der Eltern in den meisten Bundesländern dadurch Berücksichtigung, dass diese rechtzeitig über Inhalt und Form des Sexualkundeunterrichts infor-

miert werden. Auf Anfrage erhalten sie vorab die Gelegenheit zur Aussprache mit den LehrerInnen und können ihre Bedenken und Wünsche einbringen. Eine Befreiung von Sexualkunde, die im Biologieunterricht wie fächerübergreifend vermittelt werden kann und über biologische Fakten weit hinausgeht, ist lediglich in Einzelfällen möglich. Die Entscheidung über die in aller Regel zeitlich begrenzte Befreiung trifft die Schulleiterin oder der Schulleiter. Die Länder haben allerdings die Vorgabe, dass die inhaltlichen Anforderungen dem Reifegrad und Alter der Schüler entsprechen und Schamgrenzen beachtet werden müssen.

Klassenfahrten

Für KlassenlehrerInnen ist es ein Schreckensszenario: Die Klassenfahrt ist mit viel Zeitaufwand perfekt organisiert, die Jugendbildungsstätte oder die Zimmer im Hotel sind gebucht, die Tickets bestellt, die SchülerInnen freuen sich. Und dann verbieten die Eltern mehrerer Schülerinnen die Teilnahme an der Fahrt und begründen dies mit ihrer religiösen Einstellung. Sie wollen nicht, dass ihre Töchter sich aus ihrer Reichweite und damit ihrer Kontrolle begeben und außerhalb ihres Elternhauses übernachten. Ausführliche Telefonate und Hausbesuche ändern daran nichts, sie beharren auf ihrer Position und weigern sich, die Fahrtkosten zu bezahlen. Die Klassenfahrt ist gefährdet, zumindest kann sie mit einer unvollständigen Gruppe eine wichtige Funktion nicht mehr erfüllen: Sie wird nicht dazu beitragen, den Schülerinnen und Schülern gemeinsame Erlebnisse zu verschaffen und so das Gruppen- und Gemeinschaftsgefühl zu entwickeln und zu stärken.

Rechtlich gilt: Ein Anspruch auf Befreiung unter Berufung auf die grundgesetzlich verbrieft Glaubensfreiheit sowie das Erziehungsrecht besteht nicht. Allerdings hat die Schule auf die religiösen Überzeugungen von Eltern und SchülerInnen bei der Planung der Klassenfahrt Rücksicht zu nehmen. So müssen beispielsweise nach Geschlechtern getrennte Schlafräume und die Einhaltung von Speisevorschriften garantiert werden. Zudem schreiben die Schulgesetze der Länder bei der Teilnahme von Schülerinnen an mehrtägigen Fahrten eine weibliche Begleitperson vor. Sind diese Bedingungen nicht garantiert, kann sich hieraus ein Anspruch auf Befreiung von der Teilnahme ergeben. ■

DATEN UND FAKTEN

Nicht weiter als ein Kamel an einem Tag

Zum Thema Klassenfahrten erließ der orthodoxe Islam-Gelehrte Amir Zaidan 1998 als höchste geistliche Instanz der *Islamischen Religionsgemeinschaft Hessen (IRH)*, einem Zusammenschluss konservativer Muslime, die so genannte „Kamel-Fatwa“. Darin heißt es: „Der Gesandte Muhammad sagte im Hadith: ‚Eine Frau darf nicht die Entfernung einer Tages- und Nachtreise ohne Mahrām zurücklegen.‘ Diese Entfernung schätzen die islamischen Gelehrten heutzutage auf rund 81 Kilometer. Gemäß der im Grundgesetz und in der Verfassung des Landes Hessen verankerten Religionsfreiheit ist es deshalb angebracht, muslimische Schülerinnen von der Teilnahme an derartigen schulischen Veranstaltungen freizustellen.“ 81 Kilometer entsprechen der Strecke, die eine

Karawane mit Kamelen zu Zeiten des Propheten in 24 Stunden zurücklegen konnte. Laut dieser Fatwa endet also ohne einen nahen Verwandten für Musliminnen die Bewegungsfreiheit bei Kilometer 82. Hintergrund der Fatwa war eine Anfrage von Oberstufenschülerinnen aus Frankfurt, ob die Teilnahme an einer Klassenfahrt nach Spanien gegen islamisches Recht verstoße. Für den Erlanger Islamwissenschaftler Mathias Rohe ist die Fatwa ein Auswuchs schulrechtlicher Interpretation durch islamische Autoritäten. Dies gilt insbesondere, weil sie nicht ohne Folgen blieb. Immer wieder versuchten orthodoxe Muslime mit ihrer Hilfe die Befreiung ihrer weiblichen Angehörigen von Klassenfahrten zu erwirken. Das *Oberlandesgericht Münster* akzeptierte die Fatwa

im Jahre 2004 gar als Begründung, dass muslimische Mädchen Klassenfahrten fernblieben. Von vielen NichtmuslimInnen werden Fatwas als Rechtsprechung missverstanden. Tatsächlich ist eine Fatwa ein Rechtsgutachten eines Gelehrten, der ein Problem unter Berücksichtigung des islamischen Rechts erörtert und eine Empfehlung ausspricht. Das Gewicht eines derartigen Gutachtens beruht auf der Autorität seines Ausstellers. Deshalb ist die in der konkreten Fatwa vertretene Rechtsauffassung nur für jene bindend, die diese Autorität anerkennen. Fatwas können keine staatlichen Gesetze aushebeln; diese sind auch nach Auffassung konservativer muslimischer Gelehrter für Muslime genauso bindend wie für andere Bürger. Fatwas bieten vor allem praktische Lebensberatung. ■

Islamischer Kreationismus

Die Kernthese der Kreationisten lautet: Darwin hatte Unrecht, Evolution gibt es nicht. Alle lebenden Arten, wurden in einem Akt von einem intelligenten Schöpfer erschaffen. Kreationistische Bewegungen im islamischen Raum sind erst seit den späten 1970er-Jahren auf dem Vormarsch, beeinflusst durch die iranische Revolution, aber auch von christlichen Kreationisten, insbesondere den Arbeiten des *Institute for Creation Research (ICR)* in San Diego/USA. Die Naturwissenschaften werden im Licht des Kreationismus als falscher Ansatz von Welterkenntnis gesehen. Alles Wissen sei – so die Lesart is-

lamischer Kreationisten – schon im Koran angelegt. Wo der Koran mit der Wissenschaft nicht vereinbar ist, liegt die Wissenschaft falsch. Das Netzwerk des einflussreichen Predigers Fethullah Gülen hat erheblich zur Verbreitung des Kreationismus islamischer Prägung beigetragen. So wurden in der Türkei seit den 1980er-Jahren immer wieder scharfe bildungspolitische Kontroversen zwischen Verfechtern der Evolutionslehre und den Kreationisten ausgetragen. Der türkische Publizist Adnan Oktar, der häufig als Harun Yahya veröffentlicht, spielt eine maßgebliche Rolle bei der internationalen

Verbreitung des islamischen Kreationismus. So sind Urknalltheorie und Evolution auch in Pakistan bildungspolitische Reizthemen. Im Sudan und in Saudi-Arabien ist ihre Behandlung verboten. Für die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen im Umgang mit dem islamischen Kreationismus gibt es kein einfaches Rezept. Debatten über die „richtige“ Auslegung des Korans können NichtmuslimInnen ohnehin kaum glaubhaft führen. Sie können aber die Argumente von islamischen und christlichen Kreationisten aufgreifen und deren Widersprüche und Unstimmigkeiten aufzeigen. ■

MATERIAL



Islam im Klassenzimmer

SchülerInnen muslimischen Glaubens sind keine Minderheit, sie prägen Schulen wie Umgebung durch Werte und Rituale im Spannungsfeld von Religion, Tradition und Islamismus. Die damit verbundenen Konflikte fordern LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen heraus. Mit der Initiative ‚Voneinander Lernen – Pra-

xisforum Schule und Islam‘ hat die *Körber-Stiftung* gemeinsam mit der *Kultusministerkonferenz* Pädagogen nach ihren Erfahrungen und praxiserprobten Projekten für interkulturelle Lernwelten gefragt. Das so entstandene Buch ist ein Plädoyer für einen Unterricht, der Interkulturalität zum Grundprinzip macht, für Werte-

debatten in Form von Open Spaces und für interkulturelles Theater, für einen bekenntnisfreien, gemeinsamen Religionsunterricht und für die Öffnung von Schule.

Sanem Kleff (Hrsg.):
 ‚Islam im Klassenzimmer.
 Impulse für die Bildungsarbeit‘
edition körber, Hamburg 2005, 226 Seiten



Vielfalt in der Schule

Wie ist der Umgang mit Fest- und Feiertagen in einer heterogenen Klasse geregelt? Ist Sport- und Schwimmunterricht für alle SchülerInnen Pflicht? Welche Regelungen gibt es in Bezug auf Gebetsräume? In der Hamburger Broschüre ‚Vielfalt in der Schule‘ wird man fündig. LehrerInnen bekommen wertvolle Hinweise, wie sie die Be-

deutung der Sexualerziehung muslimischen Eltern vermitteln und Schulfahrten in Abstimmung mit ihnen vorbereiten können. Die Eltern-Broschüre wiederum ist nützlicher Ratgeber für alle, die sich in kulturell oder religiös bedingten Fragen des Schulalltags informieren möchten. Sie erklärt rechtliche Bestimmungen

und bietet Briefvorlagen für Elternabende und Elternratssitzungen. Die Broschüren sind auch für LeserInnen außerhalb Hamburgs hilfreich.

‚Vielfalt in der Schule. Informationen für Lehrkräfte‘,
 ‚Vielfalt in der Schule – Informationen für Eltern‘
*Landesinstitut für Lehrerbildung und
 Schulentwicklung Hamburg*, 2013, je 38 Seiten

Das Modellprojekt ,Islam & Ich‘

In ganz Deutschland sind Schulen mit den Themenfeldern Islam, Islamismus und Muslimfeindlichkeit konfrontiert. Immer wieder stehen Kollegien vor Fragen wie: Welche Bedeutung hat die wachsende Präsenz des Islam für die Lebenswelten muslimischer wie nichtmuslimischer Kinder und Jugendlicher? Wie halten es die Religionen, insbesondere der Islam, mit dem Recht auf sexuelle Selbstbestimmung? Was genau ist Islamismus und wie macht er sich im Alltag bemerkbar? Wie gehen wir an der Schule mit menschenverachtenden Ideologien um? Wie schützen wir Kinder und Jugendliche vor den Einflüssen radikaler Gruppierungen?

Die Fragen machen deutlich, wie vielfältig die Anforderungen sind. Auch die Forderungen der Öffentlichkeit nach Gegenmaßnahmen richten sich regelmäßig an die Schule. Das überrascht nicht – sie ist der Ort, an dem sich Kinder und Jugendliche mit und ohne muslimischen Hintergrund am intensivsten begegnen. Wie nirgends sonst treten an ihr interkulturelle und interreligiöse Konflikte zutage: hier kann und könnte ihnen auch am effektivsten entgegen gewirkt werden.

Drei Jahre erfolgreiche Praxis

Dieser Erkenntnis folgen in der Praxis allerdings nicht in ausreichendem Umfang Konsequenzen. Immer noch werden LehrerInnen, Schulleitungen und SchülerInnen mit ihren Fragen weitgehend allein gelassen. Bundesweit fehlt es an geeigneten pädagogischen Konzepten, Praxiserfahrung, bedarfs- und altersgerechten Unterrichtsmaterialien sowie Qualifikationsangeboten für PädagogInnen.

Um Abhilfe zu schaffen, führte die *Bundeskoordination Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* von 2010 bis 2013 das Modellprojekt ‚Islam & Ich. Jung sein im Land der Vielfalt‘ durch. Zurückgreifen konnte sie dabei auf jahrelange Erfahrung mit der Konzeption präventiver Ansätze gegen Islamismus und Muslimfeindlichkeit sowie deren Erprobung an Schulen. Auch die Durchführung von Fortbildungsmaßnahmen für PädagogInnen sowie Open-Space-Veranstaltungen mit mehreren Tausend SchülerInnen zum Thema boten eine wertvolle Grundlage, ebenso eine Reihe bereits erstellter Publikationen. Das Modellprojekt bot drei Jahre lang einen Rahmen, Vorschläge für geeignete Methoden und Ansätze zu entwickeln, zu evaluieren

und einen großen Schritt in Richtung erfolgreicher Unterrichtspraxis zu gehen.

Prämissen des Präventionskonzepts

Ausgehend von dem zu Beginn dieses Handbuchs dargestellten Präventionskonzept wurden folgende Prämissen zugrunde gelegt:

Präventionsarbeit ist nur dann lebendig und erfolgreich, wenn sie an den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen ansetzt.

Die individuellen Biografien der SchülerInnen sind wertvolle Ausgangspunkte, um ihnen allgemeine historische und politische Geschehnisse zu veranschaulichen.

Notwendig ist ein ganzheitlicher Blick, der auch Ängste, Wünsche und Emotionen der Kinder und Jugendlichen wahrnimmt.

Die Kommunikations- und Medienkompetenz von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ist zu stärken. Nur so können sie ihre persönliche Sicht auf Themen wie Religion, Selbstbestimmung und Ideologien der Ungleichwertigkeit öffentlich sichtbar machen und damit erst gemeinsam verhandeln.

Ein partizipativer Ansatz, der Kinder und Jugendliche in alle Aspekte des gemeinsamen Schulalltags einbezieht, fördert ihre Selbstwirksamkeitserfahrungen. Die Erfahrung, dass sie handlungsfähig sind und die Welt verändern können, ist zentral.

Konflikte gehören zum Leben, auch in der Schule; das gilt für intrapersonelle wie interpersonelle Konflikte und Konflikte zwischen Gruppen. Um einen friedlichen Umgang mit ihnen zu entwickeln, gilt es, ihre Dynamiken zu erkennen – und konstruktiv mit Konfliktpotential umzugehen, anstatt es zu vermeiden.

Kunstpädagogik als Methode

Kunstpädagogische Methoden sind besonders geeignet, um viele dieser Prämissen miteinander zu verbinden. Aus zehn Bundesländern nahmen Courage-Schulen aller Schularten, aus Groß- und Kleinstädten, mit vielen oder wenigen muslimischen SchülerInnen aus



sozial ganz unterschiedlichen Einzugsbereichen an den kunstpädagogisch ausgerichteten Modellseminaren und -workshops teil. Vier Methoden standen dabei im Vordergrund: Bildnerische Darstellung, Darstellendes Spiel und Theater, Kreatives Schreiben und Musik.

Bildliche Darstellungen zeigen in ganzheitlicher Weise etwas über Menschen und ihre Beziehung zu ihrer Umwelt. Mit Visualisierungen können Jugendliche nonverbal ihre Lebensrealität und ihre Bilder im Kopf authentisch und selbstbestimmt zum Ausdruck bringen. Graffiti, Fotografie oder Malerei ermöglichen einen niedrigschwelligen Zugang zu dem Themenkomplex wie auch für den Ausdruck eigener Gefühle.

Der Rückgriff auf die reichhaltigen schulischen Erfahrungen mit Darstellendem Spiel und Theater lag nahe. Eine große Stärke von theaterpädagogischer Arbeit ist die Möglichkeit des Perspektivenwechsels. Jugendliche können neue, ungewohnte Rollen spielerisch ausprobieren und ihr Handlungsrepertoire erweitern. Bisherige Standpunkte können spielerisch verlassen und durch neue ersetzt, eigene Themen in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung gestellt werden.

So wichtig es ist, unsere sprachlastige Schulkultur durch nonverbale Kommunikationsformen zu ergänzen, so kann die Sprache, vor allem die geschriebene Sprache, nicht ausgeklammert werden. In Workshops

zum Kreativen Schreiben konnten Sachthemen mit der Vermittlung von Medienkompetenz gekoppelt werden. Dabei gilt es, den SchülerInnen möglichst viele Kommunikationskanäle zu eröffnen, über die sie ihre Sichtweisen kommunizieren und sich Gehör verschaffen können.

Musik bietet sich vor allem wegen der Hip-Hop-Kultur mit den drei Ausdrucksformen Rap, Breakdance und Graffiti als Methode an. Sie bieten Zugänge zu allen Fragen des Lebens, werden weltweit verstanden und sind aus ihrer Tradition heraus besonders geeignet, über eigene Erfahrungen mit Diskriminierung eine künstlerische Auseinandersetzung zu führen. Beim Rap verbindet sich Sprache mit Rhythmus und Gefühl. Jugendlichen fällt es leichter, ihre Fragen, Sorgen, Überzeugungen und Hoffnungen über Musik zu formulieren. Ein intensives Kommunikationsmedium, das besonders gern von Jungen, insbesondere mit Migrationshintergrund, genutzt wird.

Auf den folgenden Seiten werden die wichtigsten Ergebnisse des Modellprojekts vorgestellt und Erfahrungen weitergegeben. Dies soll dazu motivieren, sich in allen Fächern den Herausforderungen des Themenfelds zu stellen. Ganz besonders eignen sich die kunstpädagogischen Fächer, kognitive Zugänge zu ergänzen und damit einen ganzheitlichen Präventionsansatz im Schulalltag zu verankern. ■

Der biografische Ansatz

Politische Bildung? Da winken viele Jugendliche lustlos ab. Sie haben Angst vor trockener Theorie, rein kognitiver Faktenvermittlung und vor Themen, die mit ihrem eigenen Leben vermeintlich nichts zu tun haben. Umso bedeutender sind pädagogische Ansätze, die Biografien – der Jugendlichen wie anderer Menschen – in den Mittelpunkt stellen. Diese bieten die Möglichkeit, über konkrete Lebensverläufe jenseits theoretischer Diskussionen lebendige Perspektiven auf ein Thema zu eröffnen. Sie stellen Bezüge zu der Welt der Lernenden her, knüpfen an ihre Lebenswirklichkeiten an und stellen ganz konkret die Frage, was die zu bearbeitenden Themenfelder mit den Kindern und Jugendlichen selbst zu tun haben. Die Fähigkeit, andere Positionen und Perspektiven nachzuvollziehen und zu respektieren, gehört nicht nur zu unserem Präventionsansatz. Sie ist ein Kernziel politischer Bildung.

Von zentraler Bedeutung in der Biografiearbeit ist es, neben der Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie die Biografien Dritter, mit denen pädagogisch gearbeitet werden soll, nachvollziehbar und erlebbar zu machen. Die *Anne-Frank-Zentren* in Amsterdam, Frankfurt am Main und Berlin haben in diesem Bereich viele Erfahrungen gesammelt, auf die dieser Text maßgeblich zurückgreift.

Will man ein Thema anhand von mehreren Biografien erarbeiten, hilft es, Menschen vorzustellen, die sich in Alter und Geschlecht, Herkunft, Beruf und Bildungsabschluss sowie Interessen unterscheiden. Dies eröffnet unterschiedliche Perspektiven auf ein Thema. Je nach Zeitressourcen und Interessenlage können auch nur einzelne Aspekte einer Biografie thematisiert werden.

Das Eigene und das Fremde

Methoden, die mithilfe von Biografien Einblicke in das Leben eines anderen Menschen gewähren wollen, ohne explizit auf äußere Umstände einzugehen, eignen sich auch für Lerngruppen ohne Kontextwissen. Die Arbeit mit Lebensgeschichten ermöglicht aber auch, darüber hinausgehend ganze Themenfelder zu veranschaulichen. Methoden, die über Biografien historische und politische Zusammenhänge thematisieren, kommen allerdings nicht ohne, bereits vorhandenes oder zu erlernendes, Kontextwissen aus.

Mit Biografiearbeit können Trennlinien wie die zwischen dem Eigenen und dem Fremden, dem Islam und dem Christentum aufgebrochen beziehungsweise aufgehoben werden. Während Grenzziehungen immer Unterschiede betonen, zeigen biografische Zugänge, dass viele dieser Trennlinien an der Realität konkreter Lebensverläufe und Identitäten vorbeigehen. Durch Einblicke in echte Leben werden Gemeinsamkeiten und verflochtene Geschichten bewusst, dadurch erscheinen Unterschiede in einem anderen Licht.

Chancen und Grenzen

Einschränkend gilt allerdings: Bei den Themen Islam, Islamismus und Muslimfeindlichkeit handelt es sich um drei ganz unterschiedliche Themenfelder, von denen jedes komplex ist und einen eigenen Zugang erfordert. Deswegen ist wichtig, sich vorher darüber im Klaren zu sein, ob eher ein religiöses oder ein politisches/soziales Thema oder womöglich eher ein von außen zugeschriebenes Phänomen in den Fokus gerückt wird.

Der Vorteil des biografischen Ansatzes ist: Er kann thematisieren, ohne automatisch zu problematisieren. Zum Islam beispielsweise findet derzeit in der Öffentlichkeit eine problematische Darstellung einer vermeintlich festgefügt muslimischen Identität statt. Das hat das Blickfeld verengt. Menschen werden, nur weil sie MuslimInnen sind, zu Religionsexperten oder, häufiger, zu Religiösen erklärt. Und automatisch werden ihnen von der Gesellschaft Skepsis und Misstrauen entgegengebracht.

Die Auseinandersetzung mit Lebensgeschichten ermöglicht Einblicke, die kollektive Identitätszuschreibungen auflösen und Themen außerhalb eines Problemzusammenhangs ansprechen können. Der biografische Ansatz fördert die Wahrnehmung von Menschen in ihrer Vielfalt und empathische Annäherung. Menschen, die mit Biografien arbeiten und lernen, Themen aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten, werden in der Wahrnehmung ihres Umfelds wie auch ihrer eigenen Persönlichkeit gestärkt.

Der biografische Ansatz entspricht zudem der Idee des komplexen, postmodernen Individuums. Dieses besteht aus vielen Teilidentitäten, die im Laufe eines Lebens an Bedeutung gewinnen oder verlieren können.



© Aris Papadopoulos

Courage-Schüler beim Biografie-Workshop im Anne-Frank-Zentrum

nen. Neue Aspekte können hinzukommen, andere abgelegt werden. In der biografischen Arbeit können alle diese Teilidentitäten berücksichtigt werden. So werden Menschen beispielsweise nicht künstlich auf ihre Religion reduziert; diese ist nur ein Aspekt ihrer komplexen Identität.

Abstraktes wird konkret

Dem biografischen Ansatz gelingt es zudem, abstrakte Themen auf das eigene Leben zu beziehen; so bekommt ein Thema einen konkreten Bezug. Wechselseitige Abhängigkeiten zwischen der eigenen Lebensgeschichte und politischen, gesellschaftlichen und historischen Strukturen werden deutlich. Erfahrbare wird auch, dass abstrakte Themen konkrete Auswirkungen auf das eigene Leben haben. Und Themen, die durch ihre inhaltliche oder zeitliche Distanz weit weg von den Lernenden sind, rücken näher und werden so interessant.

Der biografische Ansatz eignet sich für schulische wie außerschulische Arbeit. Die Arbeitsgruppen sollten nicht zu groß sein, ein sinnvoller Richtwert ist die

Größe einer Schulkasse. Jedoch ist dies kein Muss; in kleineren Gruppen kann natürlich intensiver gearbeitet werden. Auf der anderen Seite kann, sollte die Gruppe größer sein, der biografische Ansatz trotzdem angewandt werden. Dann ist allerdings zu empfehlen, nicht zu tief in die Arbeit über die eigenen Identitäten einzusteigen, da dies von den PädagogInnen nicht ausreichend aufgefangen und bearbeitet werden kann. Grundsätzlich, aber insbesondere wenn die Biografien der anwesenden Lernenden im Vordergrund stehen oder einbezogen werden sollen, ist ein respektvoller Austausch auf Augenhöhe unerlässlich. Das schließt auch aus, manche der Jugendlichen als vermeintliche ExpertInnen für ein Thema zu exponieren.

Zur pädagogischen Biografiearbeit gibt es viele gute, frei zugängliche Informationen sowie umfangreiche Expertise auf kommunaler wie auf regionaler und bundesweiter Ebene. In der biografischen Arbeit ist es besonders wichtig, sich vor Beginn der Auseinandersetzung mit den Jugendlichen gründlich über die zu bearbeitenden Themen zu informieren oder auf ExpertInnen zurückzugreifen. ■

PRAXISBEISPIEL



Zuerst einmal bin ich Mensch

Das webbasierte Projekt ‚...zuerst einmal bin ich Mensch – Her şeyden önce insanım...‘ des *Anne-Frank-Zentrums* befasst sich mit sechs Lebensgeschichten von Menschen, die von Mitte des 19. Jahrhunderts bis heute aus der Türkei nach Deutschland oder von Deutschland in die Türkei migriert sind. Ihre Lebenswege und die ihrer Familien werden nachgezeichnet und die Biografien in historische Zusammenhänge eingebettet. Mit den individuellen Geschichten wird eine wechselvolle Beziehungsgeschichte zwischen den heutigen Staaten

Türkei und Deutschland aufgegriffen, die in der gängigen Bearbeitung von Zeitgeschichte bisher nur wenig Beachtung findet. Alle Geschichten beginnen vor 1961 – dem Jahr des Anwerbeabkommens zwischen der Türkei und der Bundesrepublik Deutschland. Das Projekt umfasst außerdem einen methodischen Teil, in dem pädagogische Übungen zu den einzelnen Biografien und historischen Themen angeboten werden. Im Mittelpunkt steht dabei stets die Transfermöglichkeit in die Lebenswelt der Jugendlichen, die mit den Materialien arbeiten.

Die Website richtet sich an Jugendliche ab 14 Jahren. Sie werden angeregt und befähigt, Geschichte aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und zu beurteilen. Die Auseinandersetzung mit der Vielschichtigkeit von Migrationsprozessen zeigt, wie irreführend einseitige Zuschreibungen sein können. ■

Alle Informationen und die Methoden in deutscher und türkischer Sprache stehen zum freien Download unter:

www.annefrank.de/mensch

MATERIAL



Terra Islamica. Auf der Suche nach der Welt meines Vaters

Aatish Taseer wurde in Indien geboren, wuchs unter Sikhs auf, studierte in den USA und arbeitet heute in London. Seinen Vater kennt er nur aus Briefen. Um sich dessen Religion und damit auch seinen eigenen Wurzeln zu nähern, bricht er zu einer Reise auf, von Istanbul über Syrien, Saudi-Arabien und Iran bis nach Pa-

kistan. Der Islam ist dem Autor dabei genauso fremd wie den meisten Europäern. Gerade das macht ihn zum idealen Reiseführer durch die „Terra Islamica“. Die Erwähnung, dass sein Vater Muslim ist, öffnet ihm viele Türen, seine Distanz und Neugier lassen ihn spannende Fragen stellen. Er erlebt den „Karikaturenstreit“ in

Syrien, schließt sich einer Gruppe von Pilgern nach Mekka an und trifft junge Intellektuelle in Teheran. Eine Lektüre, die das Geflecht aus Politik, Religion und Geschichte muslimischer Länder beleuchtet.

Aatish Taseer: 'Terra Islamica.
Auf der Suche nach der Welt meines Vaters'
C.H. Beck, München 2010, 370 Seiten



Ehre

Die Autorin Elif Shafak erzählt die Geschichte der Zwillingsschwestern Pembe und Jamila, die Anfang der 1940er-Jahre in einem kurdischen Dorf in der Türkei geboren werden. Während Jamila in der ländlichen Heimat bleibt und als Hebamme arbeitet, zieht Pembe mit ihrem Ehemann Adem zunächst nach Istanbul

und dann nach London. Dort begeht ihr ältester Sohn einen „Ehrenmord“ an seiner Mutter. In ihrem Buch erklärt Shafak nicht nur den Ehrbegriff und patriarchale Strukturen in anatolischen Familien, sondern auch, wie es zu dem Mord gekommen ist. Dabei nimmt sie die Perspektive unterschiedlicher Protagonisten ein, auch

die des Täters. So bekommt der Leser Einblick in Moral- und Wertevorstellungen in traditionell-muslimisch geprägten Familien. Und stellt fest: Diese sind nicht zuletzt auch durch das Mutter-Sohn-Verhältnis geprägt.

Elif Shafak: 'Ehre'
Kein & Aber Verlag, Berlin/Zürich 2014, 525 Seiten

Methode: Bildnerische Darstellung

Bedenken über die Machbarkeit der Verbindung von Kunst und Islam im schulischen Unterricht sind nicht verwunderlich – aus mehreren Gründen. Seit jeher hat der Islam ein problematisches Verhältnis zu bildlichen und vor allem zu dreidimensionalen Darstellungen. Immer wieder haben islamische Geistliche und Rechtsgelehrte die Erstellung von Menschen- und Tierbildern als Sünde gebrandmarkt und ihr Verbot gefordert.

Dieses Verbot findet seine Begründung durch das Gebot: „Du sollst dir kein Bild von Gott machen!“.

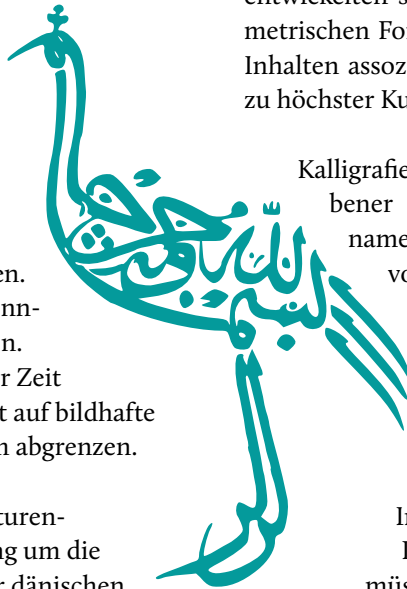
Da der Mensch im muslimischen Verständnis als Ebenbild Gottes erschaffen wurde, sind auch bildliche Darstellungen von Menschen verboten. Auch diese, so die Argumentation, könnten als Götzenbilder angebetet werden. Außerdem wollte sich der Islam in der Zeit seiner Entstehung durch den Verzicht auf bildhafte Darstellungen auch vom Christentum abgrenzen.

Auch Erinnerungen an die als Karikaturen-streit bezeichnete Auseinandersetzung um die Karikaturen von Mohammed in einer dänischen Zeitung werden wach. Und tatsächlich berichten LehrerInnen immer wieder, dass sich einzelne muslimische SchülerInnen darauf bezogen und weigerten, im Kunstunterricht Menschen bildhaft darzustellen.

Bedenken kommen aber auch aus der Pädagogik. Denn das Zusammenleben der muslimischen und nichtmuslimischen Bevölkerungsgruppen oder die Rolle des Islam im Alltag ist in der Schule kaum Thema. Befasst sich eine Klasse doch damit, dann meist in Form eines auf das kognitive Lernen ausgerichteten Frontalunterrichts. Kommunikationsformen, die auch Emotionen einbeziehen, werden vernachlässigt.

Gerade als politisch heikel empfundene Themen wie Islamismus und Muslimfeindlichkeit werden im Rahmen des Kunstunterrichts oder eines bildnerisch gestaltenden Projekts mit Pinsel, Farbe, Klebstift oder Kamera kaum aufgegriffen. Das bedeutet aber auch: Die vielfältigen Potentiale nonverbaler Kommunikation in der bildenden Kunst werden in der politischen Bildung rund um den Islam nicht ausreichend genutzt, sondern ignoriert.

Trotz des Bildverbots haben muslimisch geprägte Gesellschaften eine reiche Kunsttradition. Das Bedürfnis der Menschen nach einer dekorativen und kunstvollen Ausgestaltung ihrer Moscheen, aber auch ihrer Kleidung und Wohnräume führte schon früh zur kunstvollen Nutzung abstrakter Motive. Einerseits orientierten diese sich an Naturmotiven wie Pflanzen, Sternen, Wasser oder Himmel; andererseits entwickelten sie sich aus mathematischen und geometrischen Formeln. Diese wurden oft mit okkulten Inhalten assoziiert und in komplexen Ausführungen zu höchster Kunstform weiterentwickelt.



Kalligrafie (die Verwendung handgeschriebener Schriftzeichen und Worte) und Ornamentik (die wiederholte Verwendung von häufig abstrakten Mustern in symbolischer Form) spielen in der Kunst islamisch geprägter Gesellschaften eine zentrale Rolle. Weil ihre inhaltliche Rezeption an das Arabische gebunden ist, sind diese für nicht sprachkundige BetrachterInnen in der Regel schwer zugänglich. Doch auch jenseits dieser Kunstformen

müssen europäische Augen und Gedanken eine gewisse Schulung durchmachen, um islamische Kunst zu verstehen. Denn bei der arabischen und aller späteren islamischen Kunst, schrieb der renommierte Orientalist und Journalist Arnold Hottinger 1996 in der *Neuen Züricher Zeitung*, handle es sich nie um ‚promethische‘, sondern immer um ‚kosmische‘ Kunst: „Es geht dabei nie um eine Herausforderung Gottes durch die Schöpferkraft des Künstlers, sondern um ein Mitschwingen in der Schöpfung. Die Kunst der Arabeske, der Miniatur, der Innenräume von Gotteshäusern, der geschwungenen Buchstabenformen und der verzierten Teller zielt stets drauf ab, symbolisch die geordnete Vielfalt zu spiegeln, die der Schöpfung zugrunde liegt.“

Islambilder in unseren Köpfen

Wo Bilder Mangelware sind, können sich stereotype Darstellungen leichter verbreiten. Die meisten Medien in Deutschland zeigen zum Thema Islam vor allem Minarette, Kopftücher, betende Männer – oder gar Muslime als Terroristen. Kein Wunder, wenn auch viele Jugendliche in der Schule zunächst diese Bilder

assoziiieren, wenn sie an „den Islam“ und „die Muslime“ denken. Mit Methoden der bildnerischen Gestaltung ist es möglich, diese Bilder im Kopf sichtbar und damit bewusst zu machen. Themen wie der Islam, der in der deutschen Öffentlichkeit vor allem als Problem auftaucht, drängen geradezu nach einer neuen Bildersprache, die den Erfahrungen und Vorstellungen der jungen Generation Rechnung trägt.

Im Rahmen des Modellprojekts ‚Islam & Ich‘ loteten die PädagogInnen in Workshops aus, wie die in den Köpfen existierenden Bilder durch Illustrationen hervorgeholt werden können. Zeichnungen, Collagen, Graffiti oder Fotografien zeigen authentisch und unverstellt Perspektiven von SchülerInnen auf das Themenfeld und erleichtern somit auch den Zugang zu einer offenen Auseinandersetzung in der Gruppe.

In der praktischen Arbeit kommt dabei ganz Verschiedenes zum Vorschein: Vorurteile und Klischees, aber auch kontroverse Perspektiven auf Geschlechterverhältnisse und Fragen zur sexuellen Selbstbestimmung – alles Themen, die im Schulalltag ständig informell auf dem Pausenhof, seltener jedoch in einem pädagogischen Rahmen diskutiert werden. Dieser bietet die Chance, bewusste wie unbewusste Deutungsmuster offenzulegen, Werte, Gefühle und Ideale ganzheitlich darzustellen und stereotype Motive sowie wertende Darstellungen gemeinsam zu reflektieren.

Eigene Bilder schaffen

Bildnerische Gestaltung hat noch einen Vorteil: Sie kann sich über das Bestehende hinaus der Zukunft zuwenden. So wurde SchülerInnen in den Workshops immer wieder die Chance gegeben, utopische Elemente zu kreieren und eine Vision des Zusammenlebens in Schule oder Gesellschaft abzubilden. Die Bilder der Schülerinnen und Schüler offenbarten dabei eine Vielfalt an Perspektiven, Akzentuierungen, Symbolen und Stilelementen. Klischees trafen auf mehrdeutige, komplexe Ausdrucksformen, ironisch-kritische Collagen auf Plakatentwürfe mit klarer Botschaft.

Die Hemmschwelle, sich mit komplexen, zum Teil auch unangenehmen Fragen zu beschäftigen, sank bei Schülerinnen und Schülern erheblich, wenn sie statt eines Lehrbuchs eine Graffiti-Sprühdose in die Hand bekamen. Gerade Jungen, die sich für andere künstle-

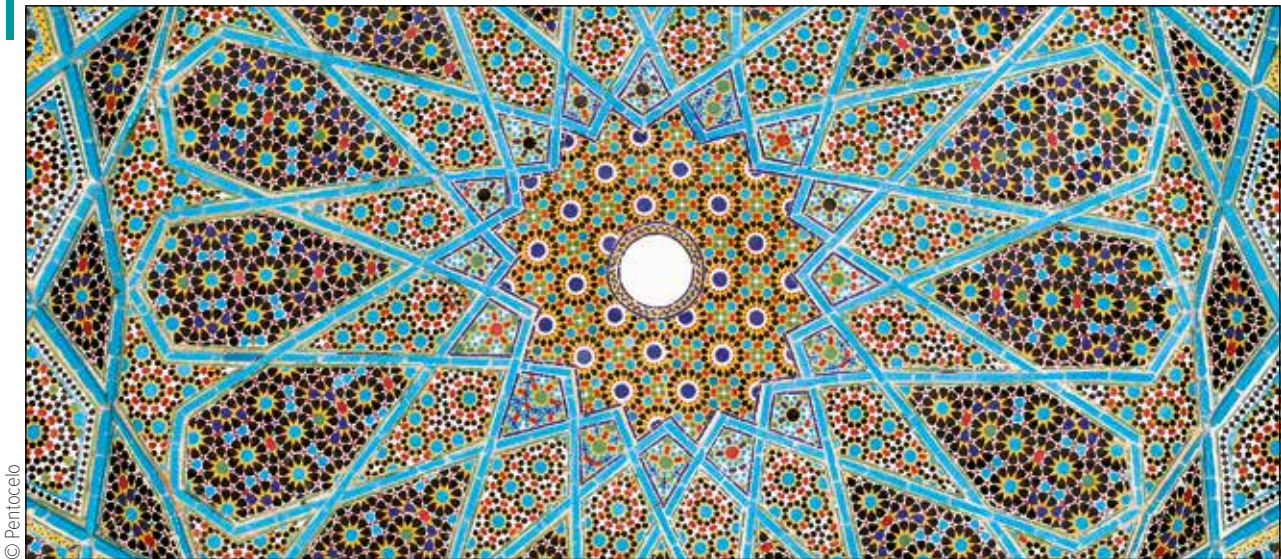


Tusche- und Wasserfarbenzeichnung; Persien, 13. Jahrhundert

rische Methoden nicht immer begeistern, zeigten großes Interesse an unseren Graffiti-Workshops. Auch da wurde deutlich: Es macht Jugendlichen großen Spaß, religiöse Symbole, kulturelle Traditionen, Medienklischees, reale Erfahrungen, politische Vorstellungen, Wünsche und Träume einem visuellen Remix zu unterziehen und dadurch Neues zu schaffen.

Ein gelungenes Beispiel ist ein in mehreren Workshops entwickeltes Plakat, das SchülerInnen verschiedener Berliner Schulen erarbeiteten. Es zeigt die Vielfalt des Islam in einer vielfältigen Gesellschaft, dargestellt durch phantasievoll gestaltete Raumschiffe und andere Flugobjekte im Weltall in einem comicartigen Zeichenstil. ■

DATEN UND FAKTEN



Kunstvoll-geometrische Intarsienarbeit am Grabmal des 1389 verstorbenen Dichters Hafis in Schiras, Iran

Das Bilderverbot im Islam

Bilder hat es im Islam immer gegeben, nur haben sie andere Funktionen als im Christentum. In den heiligen Quellen des Islam – dem Koran und den Hadithe – widmet sich nach Angaben der Islamwissenschaftlerin Silvia Naef kein einziger Text explizit einem Bilderverbot. Stattdessen gibt es vier Themenkreise, die islamische Gelehrte mit einem Bilderverbot verbinden: Erstens lenken Bilder vom Gebet ab, gelten als unrein und verleiten zum Götzendienst (Polytheismus). Auch Mohammed hatte nach der Eroberung Mekkas im Jahr 630 erst die 360 Götzenbilder, die sich in der Kaaba befunden haben sollen, zerstört, bevor er dort betete. Zweitens gelten vor dem Betrachter aufgehängte figürliche Darstellungen als verwerflich, während liegende Bilder toleriert werden, weil man sein Gebet nicht auf etwas richten kann, das auf dem Boden liegt und betreten wird. Der dritte Einwand trifft die ProduzentInnen von Bildern. Ihnen werden am Tag der Auferstehung Höllenqualen vorausgesagt, da nur Gott imstande sei, Geschöpfen

Leben einzuhauchen. Der Schöpfungsakt des Malens sei eine Sünde der Unbescheidenheit. Den KünstlerInnen wird allerdings – und das ist das vierte mit dem Bilderverbot verbundene Argument – die Möglichkeit zugestanden, Bäume und unbeseelte Gegenstände zu malen.

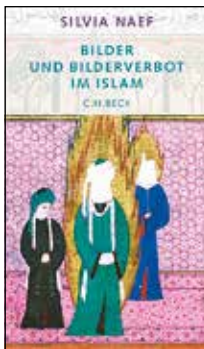
Die theologischen Meinungen führen zwar nicht zu einem strikten Bilderverbot, figürliche Darstellungen wurden jedoch aus Moscheen, Gebetsräumen sowie aus allen öffentlichen Räumen verbannt, um diese rein zu halten. Figürliche Kunst war somit – parallel zum Judentum und im Gegensatz zum Christentum – nur als private, weltliche Kunst legitim, von wenigen Ausnahmen abgesehen. Vor allem in anatolischen Moscheen (beispielsweise der *Großen Moschee* in Diyarbakir) sowie im Iran finden sich figürliche Malereien in sakralen Räumen. Seit dem 19. Jahrhundert gibt es im Iran einen Aufschwung der volkstümlichen schiitischen Bilderproduktion für die Zeremonien zum Gedenken an den Tod des Enkels

des Propheten Husain im Jahre 680 in Kerbela. Große bemalte Leinwände illustrierten das Drama sowie das Schicksal der handelnden Personen im Jenseits.

Die Seltenheit von Porträts in der islamischen Welt lässt sich aber nicht nur durch die Verbannung aus sakralen Räumen begründen, sondern auch mit dem Fehlen einer höfischen Kultur, die die hohen Kosten von Herstellung und Verbreitung von Bildern hätte finanzieren können. Erst das Auftreten moderner Techniken der Reproduktion (Fotografie, Film und Fernsehen) hat die visuelle Umwelt in muslimischen Gesellschaften so geprägt wie in den europäischen.

Die Präsenz von Bildern wurde von islamischen Geistlichen seitdem neu gedeutet, von einer eingeschränkten Akzeptanz bis zu ihrem völligen Verbot; letzteres machtvoll demonstriert zum Beispiel durch die Zerstörung der berühmten Buddha-Statuen von Bamyān seitens der afghanischen Taliban 2001. ■

MATERIAL



Bilder und Bilderverbot im Islam

Ereignisse wie der sogenannte Karikaturenstreit oder die Sprengung der Buddhas von Bamiyan durch die Taliban erwecken den Eindruck, der Islam sei grundsätzlich bilderfeindlich. Silvia Naef, Islamwissenschaftlerin und Kunsthistorikerin, stellt diesen Komplex differenzierter dar. Sie zeigt anhand islamischer Quellen,

dass es kein generelles Bilderverbot im Islam gibt und Bilder des Propheten und anderer Personen zu vielen Zeiten weit verbreitet waren. Naef beschreibt den Wandel von Bildlichkeit in der islamischen Welt mit dem Aufkommen der Fotografie, erklärt, was den Islam in dieser Hinsicht vom Christentum unterscheidet und worin

die Grenzen bildlicher Darstellungen für viele MuslimInnen begründet sind. Ihr Buch ist ein wichtiger Beitrag für den Umgang mit dem Thema im Unterricht.

Silvia Naef: „Bilder und Bilderverbot im Islam. Vom Koran bis zum Karikaturenstreit“
C.H.Beck, München 2007, 160 Seiten

Die 99

Darf es muslimische Superhelden geben? Die Antwort auf diese Frage liefert Naif al-Mutawa, der die Comic-Serie ‚Die 99‘ entwarf. In dieser hat er jedem Held und jeder Heldin eines von Allahs 99 Attributen verpasst. Ausgangspunkt seiner Erzählung ist Bagdad, Weltmetropole von einst, die von den Mongolen 1258

zerstört wurde. MuslimInnen gelingt es, das Wissen der abbasidischen Hochkultur in der zerstörten Stadt mit Hilfe von 99 Edelsteinen zu retten. Jeder Held der Serie besitzt einen dieser mächtigen Steine. Kritiker bezeichnen die Serie als „Comic-Missionare des Islam“ – die Superhelden sind Muslime, die Bösen größtenteils

Nichtmuslime. Doch al-Mutawa besteht darauf, dass ‚Die 99‘ kein religiöser Comic ist. Tatsächlich: Keiner der Helden spricht vom Islam. Und doch bleibt der Islam als Kultur ein wichtiger Aspekt des Comics.

Einen Überblick über die auf dem deutschen Markt nicht erhältlichen 99-Charaktere gibt es unter:
www.the99.org

Brücken bauen, Gräben schließen

Das Heft reflektiert jugendspezifische und modellhafte Medien-Workshops zum Themenfeld Islam und Islamismus im Rahmen der *Kulturwerkstatt Reutlingen*. Mit hilfreichen Tipps zu den Gelingensbedingungen von Foto-, Film- und Musik-Workshops richtet es sich vorrangig an PädagogInnen aus der außerschuli-

schen Jugendarbeit. Es werden konkrete Übungen vorgestellt, um die Sprache von Bildern oder Techniken der Bildmanipulation zu vermitteln und Zeitpläne vorgeschlagen, um ein Filmprojekt tatsächlich durchführen zu können. Zahlreiche Kopiervorlagen und Merkblätter unterstützen die inhaltliche Auseinandersetzung

wie die medienpädagogische Arbeit. Ein Wermutstropfen: Grundlegende Informationen über Islam und Islamismus fehlen.

„Brücken bauen, Gräben schließen. Methodische Handreichung für medienpädagogische und jugendkulturelle Projekte gegen Islamismus und religiösen Extremismus“
Kulturwerkstatt Reutlingen e. V., 2013, 62 Seiten

Graffiti – Joker der Kunstpädagogik?

Seit über 20 Jahren sind Graffiti insbesondere an Fassaden von Schulen und Wohnblocks, in denen der Anteil von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien hoch ist, häufig zu sehen. Aber woher kommt die Popularität der gesprayten Bilder? Hier ein Deutungsangebot: Damals wurden aus den Kindern der sogenannten Gastarbeiter Jugendliche. Ein buntes Mosaik der ethnischen und sozialen Herkunftsmilieus entstand; das hatte es so in Deutschland bis dahin nicht gegeben.

Der zweiten Generation stellten sich Fragen: Auf welche neuen, interkulturellen Kommunikationsformen können wir uns einigen? Wie finden wir eine gemeinsame Sprache? Tragfähige Muster und Orientierungen in dem einst kulturell und ethnisch weitgehend homogenen Land fehlten.

Da nahte Rettung aus den USA – in Form des 1984 von Harry Belafonte produzierten Films ‚Beat Street‘, der Einblick in die frühe Hip-Hop-Szene der Bronx gibt. Eindrücklich schildert er die Attitüde und Lebenseinstellung eines multikulturellen Milieus, dem es über alle Grenzen und Konflikte hinweg gelingt, mittels Musik, Tanz und Graffiti zu kommunizieren. In den folgenden Jahren wurde Hip-Hop, bestehend aus Breakdance, Rap und Graffiti, zum Medium schlechthin, mittels dessen sich Jugendliche ungeachtet der kulturellen Verankerung ihrer Eltern an neue Interaktionsformen herantasten und den Dialog aufnehmen konnten. Auch in Deutschland sprengte Hip-Hop Grenzen, mehr noch: Nicht zuletzt seinem Durchbruch ist es zu verdanken, dass die vielfältigen Communities sich nicht ‚versäulten‘, also Jugendliche arabischer, türkischer, deutscher oder anderer Herkunft nicht weitgehend in der eigenen Szene verblieben. So wurde Graffiti über die Jahrzehnte so etwas wie die Kunstsprache Esperanto: in einem vielsprachigen Land ermöglichte es eine Verständigung über Herkunftskulturen und -sprachen hinaus.

Die Tausende Wandgemälde, die seither S-Bahn-Strecken, Brandmauern und Häuserfassaden schmücken oder, je nach Sichtweise, auch nicht so sehr schmücken, können als politisches Statement von Jugendlichen gesehen werden: als Dialogangebot an eine

Stadt, die um eine neue Identität ringt. Graffiti sind nicht zuletzt sichtbarer Ausdruck der Tatsache, dass nach dem Ende der althergebrachten kulturellen Dominanz der Deutschen etwas Neues heranwächst. Aus diesen Gründen lag es nahe, auch im Modellprojekt ‚Islam & Ich. Jung sein im Land der Vielfalt‘ auf die Methode Graffiti zurückzugreifen.

In nüchternen pädagogischen Worten: Graffiti-Technik ist besonders geeignet, da es sich hierbei um eine extrovertierte Ausdrucksform handelt, die von einem jugendlichen Publikum besonders beachtet wird. Dies gelingt allerdings nur, wenn die Motive viele

Menschen ansprechen und klar verständlich sind. Dies fördert die konzentrierte und plakative Darstellung auch komplexer Inhalte und trägt dazu bei, dass die Jugendlichen sich intensiv mit der Frage beschäftigen, welche Aussage ihnen wichtig ist. Sie können nicht einfach lossprühen, sie müssen zuerst ihre Gedanken formulieren, strukturieren, Prioritäten setzen. Das fördert ihre Fähigkeit zur Selbstreflexion und trägt zur Umsetzung eines weiteren Moduls der Ziele des eingangs vorgestellten Präventionsansatzes bei.

Graffiti ist eine Kunstform, die entscheidend von Jugendlichen entwickelt wurde. Das Wilde, Expressive und Bunte bedeutet Freiheit und persönliche Entfaltung. Graffiti trägt die Stimme der Jugendlichen in den öffentlichen

Raum. Zugegeben: nicht immer unter legalen Bedingungen, aber fast immer auf effektive Weise. Die jungen KünstlerInnen prägen ihr Lebensumfeld und machen damit wertvolle Selbstwirksamkeitserfahrungen.

So verbreitet Graffiti auch scheinbar sind, wurde in den schulischen Workshops auch deutlich: Die wenigsten TeilnehmerInnen sind mit ihnen vertraut, können Graffiti zeichnen oder gar sprühen. Das Unvermögen, Graffiti lesen oder malen zu können, bringt die Gruppenmitglieder wiederum auf ein gemeinsames Ausgangsniveau: Alle sind gleich; gemeinsame Erfahrungen sind möglich. Von Jungen und Mädchen übrigens; das Klischee, Graffiti interessiere nur Jungs, wurde nicht bestätigt. Auch wenn unter den weltweit einflussreichen Graffitikünstlern kaum Frauen zu finden sind, kamen an den Schulen vor allem Mädchen in die Workshops. ■



© Marshall Astor

PROJEKTERFAHRUNG



Eine Auswahl der in Osthofen entstandenen Graffiti

Sprayen in der Gedenkstätte

In Rheinland-Pfalz lud die Landeskoordination von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* SchülerInnen im Oberstufenalter zu einem Tagesseminar in die Seminarräume der *Gedenkstätte KZ Osthofen* ein. Sie wurden aufgefordert, das widersprüchliche Themenpaar Islam und Islamismus bildnerisch als Graffiti umzusetzen. Die Gruppe bestand je zur Hälfte aus Jungen und Mädchen, die unterschiedliches Vorwissen mitbrachten: Manche hatten sich bereits ausführlich mit dem Islam beschäftigt, pflegten Kontakte zu einer Moscheegemeinde oder waren gläubige Muslime. Andere wollten mehr über die Religion muslimischer MitschülerInnen oder FreundInnen erfahren. Wieder anderen fielen zum Thema Islam eher die Stichworte Taliban, Kopftuch und Ehrenmord ein.

Hauptziel des schulübergreifenden Workshops war, die Teilnehmenden zu motivieren, sich im Anschluss an den Tag weiterhin mit diesen

Themen an ihren Schulen zu beschäftigen. War es möglich, ein so komplexes Themenfeld mit einer in jeder Hinsicht heterogenen Teilnehmergruppe an nur einem Tag angemessen und mit der aufwendigen Methode Graffiti zu behandeln? Die Erfahrung zeigt: Ja, es geht.

Weil es schwierig war, jemanden zu finden, der sowohl etwas vom Islam als auch von Kunstpädagogik nebst Graffiti versteht, wurden zwei Teams gebildet: Ein Fachjournalist diskutierte zunächst die Unterscheidung zwischen islamischer Religion und politischem Islamismus mit den Jugendlichen. Im zweiten Teil übernahm ein Graffitikünstler die Regie.

Nach einer Einführung in Geschichte und Arbeitsweise des Graffiti gingen die SchülerInnen ans Werk: Bereits in der zeichnerischen Ideensammlung musste die erste Herausforderung bewältigt werden: Welche Themen sollen bearbeitet werden? Wie kann

man bestimmte Begriffe, Inhalte und Aussagen künstlerisch/bildnerisch darstellen? Wie sollen Text- und Bildanteile aussehen? Welche Rolle spielt die Farbgebung? In Zweierteams diskutierten und einigten sich die SchülerInnen auf Motive, zeichneten Grobentwürfe und gingen anschließend mit der Sprühdose ans Werk.

Am Ende des Tages hatten die SchülerInnen sechs Motive auf Leinwände gesprüht. Einige Bildtafeln stellen problematische Themen wie Terrorismus, Salafismus und die Unterdrückung von Frauen dar. An ihnen wird besonders deutlich, wie schwierig die Suche nach einer Bildersprache ist, die keine Stereotype reproduziert. Andere Motive appellieren, durch eigenes Handeln das respektvolle, friedliche Zusammenleben von MuslimInnen und NichtmuslimInnen zu befördern. Zum Abschluss des Workshops präsentierte die *Gedenkstätte KZ Osthofen* die Motive in einer Ausstellung. ■

Gestaltung eines Graffiti-Workshops

Am Anfang eines Graffiti-Workshops stehen nicht bunte Sprühdosen, sondern eine konzentrierte Gesprächsrunde. Die TeilnehmerInnen tauschen ihre Meinungen aus; dabei gilt es, mögliche Konfliktthemen zu erkennen sowie Schlagwörter und Bildideen zu sammeln.

Bevor die Gruppe beginnt, eigene Bild- und Wortideen zu skizzieren, sind Informationen zur Entstehung der Kunstform Graffiti sowie Beispielfotos der verschiedenen Stilrichtungen, Kalligrafien und Typografien unverzichtbar.

Je nach Thema können auch andere Kunstrichtungen einbezogen werden. Beeinflussungen zwischen Graffiti und verschiedenen Kunstformen (meist der Popkultur) kommen häufig vor; Comic-Charaktere zum Beispiel werden von Graffiti-Künstlern gern als Beiwerk gemalt. Zum Thema Islam kann zudem mit Ornamenten, Arabesken und Kalligrafien gearbeitet werden.

In der ersten Phase können die Teilnehmenden in Gruppen oder einzeln arbeiten. Diese Phase ist wichtig, da hier die Basis für eine offene und kreative Atmosphäre gelegt wird und in der Regel die meisten Bildideen entstehen. Auch das zur Verfügung stehende Material beeinflusst das Ergebnis.

Unsere praktischen Erfahrungen legen nahe, ein Konzept für Graffiti-Workshops an der Erarbeitung verschiedener Graffiti-Stile in sechs Schritten auszurichten (siehe rechts).

Meist reicht es, wenn sich die Gruppe bis zum Simplestyle vorarbeitet. Die Wörter sind dann noch lesbar. Auch ein gut gemalter Bubblestyle erfüllt

alle Kriterien eines Graffiti. Für einen gelungenen Workshop ist es ratsam, einen erfahrenen Graffiti-Maler zu haben. Die Gruppe profitiert von Erfahrungen und künstlerischer Versiertheit.

Mögliche Untergründe zum Sprühen können neben Wänden Leinwände, Holzplatten oder starker Karton sein. Zu bemalende Flächen sollten grundiert werden. Dinge, die nicht besprüht werden sollen, müssen abgedeckt werden. Es sollte an der frischen Luft gearbeitet, Einweghandschuhe und mindestens Staubmasken benutzt werden! Eine Sicherheitsbelehrung ist unumgänglich.

Die wenigsten Jugendlichen können sauber mit Sprühdosen malen. Deshalb ist es notwendig, den TeilnehmerInnen zu zeigen, wie man die Dose hält, wie schnell man sie führt, wie man verschieden starke Striche erzeugt und Flächen sauber füllt.

Nach dem Aufräumen empfiehlt sich eine Reflexionsrunde, damit die TeilnehmerInnen ihre eigenen und die Leistungen der Gruppe bewerten sowie ihre Skizzen beziehungsweise Graffiti erklären können. Einigen wird auffallen, dass sie gar nicht wussten, wozu sie fähig sind.

Es ist nicht zwingend notwendig, mit Sprühfarbe zu arbeiten – Skizzen und Illustrationen können auch als eigenständige Werke angesehen werden. Problematische Bildideen oder Symbole bieten eine große Chance, diskriminierende Erfahrungen gemeinsam zu reflektieren. Dass jedes Handwerk zu Beginn seine Tücken hat, kann für die TeilnehmerInnen Anreiz sein, sich weiter mit Graffiti zu beschäftigen. ■

Vorteile:

- ◆ Ein hohes Interesse von Kindern und Jugendlichen, es ist ihre Kunstform.
- ◆ Ein ungewöhnlicher, kreativer Raum wird erzeugt.
- ◆ Das Ausgangsniveau: Alle sind gleich!
- ◆ Ein Graffiti ist bunt und wild und erzeugt Aufmerksamkeit.
- ◆ Das Interesse an Kunst und Kultur wird geweckt.
- ◆ Die Notwendigkeit der Absprache fördert Kommunikation.
- ◆ Kinder und Jugendliche geben und erfahren die Wertschätzung ihrer Leistungen.

Nachteile:

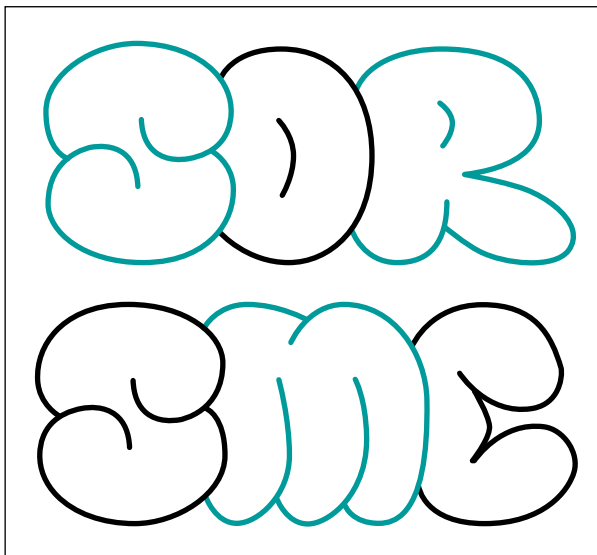
- ◆ Es können provokante oder gewalttätige Bildideen entstehen.
- ◆ Es werden diskriminierende Symbole und Slogans benutzt.
- ◆ Es wird mit der Sprühfarbe gealbert.
- ◆ Das Arbeiten mit Sprühdose ist schwierig, die Farbe verläuft.
- ◆ Den Kindern fehlt die nötige Kraft in den Händen und ihre Finger schmerzen.
- ◆ Es werden Ausdauer, Konzentration und Disziplin benötigt.
- ◆ Der Zeitaufwand zum Vorbereiten der Malfläche ist beträchtlich.



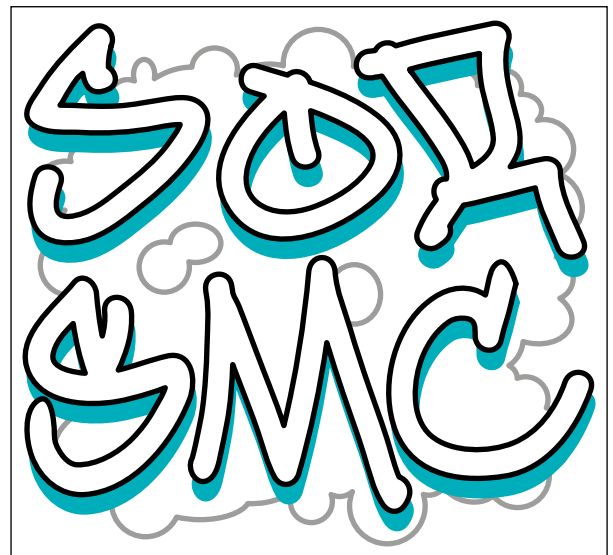
Blockschrift: in Versalien



Das Tag: Signatur, hier ist auch die Kalligrafie einzuordnen



Bubblestyle: Buchstaben sehen wie aufgeblasene Ballons aus



Simplestyle: Comic-Buchstaben



Blockbusterstyle: orientiert sich an 3-D-Werbeschriften



Semiwildstyle: Buchstaben sind geschwungen, verbinden sich

Jugendliche fotografieren: Drei Workshops, drei Zugänge

Was fällt Jugendlichen zum Thema ‚Islam & Ich‘ ein – und wie setzen sie ihre Assoziationen, Empfindungen und Gedanken mit Hilfe der Fotografie um? Wir wollten es wissen und führten drei Seminare in sehr unterschiedlichen Stadtteilen Berlins durch.

Vom Stadtrand nach Neukölln

Das *Evangelische Gymnasium* in Berlin-Köpenick residiert in einem bürgerlichen Wohnviertel im Ostteil Berlins mit viel Grün und Wasser; Kinder aus Zuwandererfamilien werden hier kaum unterrichtet; muslimische noch weniger. Auch sonst hatten die meisten SchülerInnen bislang kaum Kontakte zu MuslimInnen. Das gilt auch für die rund 20 SchülerInnen im Alter von 15 und 16 Jahren, die sich in einem Foto-Workshop dem Thema ‚Islam & Ich‘ stellten.

Zu Beginn stand die Frage im Raum, warum sie überhaupt ein Projekt ausgerechnet zu diesem Thema durchführen sollten – was hatten sie schließlich damit zu tun? Der Fotograf Sead Husic, der die Gruppe begleitete, argumentierte: Die SchülerInnen würden ja nicht ihr gesamtes Leben in ihrem Bezirk verbringen. Da mache es doch Sinn, sich früh ein Bild von der Welt zu machen, in der sie leben und die sie auch als BürgerInnen, Berufstätige und WählerInnen gestalten könnten. Konkrete Ziele stärkten die Motivation der SchülerInnen weiter: Es sollten Fotos für Publikationen des Netzwerks *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* erstellt werden, die auch im Rahmen einer Ausstellung der Öffentlichkeit präsentiert werden könnten.

Weil in ihren Köpfen mangels echter Begegnungen vorrangig stereotype Bilder existierten, zogen die Teilnehmer des Fotokurses in den von vielen MuslimInnen bewohnten Bezirk Neukölln. Aufgabe war, auf die Menschen zuzugehen, sie anzusprechen und zu versuchen, Fotos von ihnen zu machen. Ganz im Stil der klassischen Straßenfotografie. Gar nicht leicht, wenn man weiß, wie groß die soziale Kluft zwischen Köpenick und Neukölln ist, wie unterschiedlich der Habitus der Menschen und die kulturellen Codes.

In Dreier- und Vierergruppen stellten die Köpenicker Schüler überrascht fest, dass das Zugehen auf wildfremde Menschen, die vermeintlich so anders sind,

funktioniert. Sie wurden freundlich aufgenommen, durften in den arabischen und türkischen Geschäften und Läden Fotos machen. Und sie entwickelten immer neue Strategien, ihre Bildideen umzusetzen: Ein Schüler setzte in einem türkischen Antiquitätenladen den Besitzer in Szene; eine andere machte Schnappschüsse in der Einkaufspassage und fotografierte Gruppen in deren Untergeschoss aus der Vogelperspektive. Und auch diese Erfahrung machten sie: Einem Team wurden Aufnahmen in einem Geschäft für muslimische Kopftücher verwehrt. Also fotografierte es verschiedene Geschäfte von außen. Die Ergebnisse des Tages zeigen auf beeindruckende Weise, auf wie unterschiedlichen Wegen sich SchülerInnen dem Thema nähern und welche Bilder sie von der Welt haben.

Die Multikulti-Gruppe in Kreuzberg

Ganz anders stellte sich die Aufgabe in einem Kurs dar, in dem Jugendliche im Alter von 16 bis 20 Jahren zusammenkamen. Sie alle stammten aus Bezirken Berlins, in denen viele muslimische wie nichtmuslimische MigrantInnen wohnen. Im Vorbereitungsgespräch interessierten den Kursleiter vor allem die Bilder in den Köpfen. Dabei wurde schnell klar, dass die Jugendlichen zunächst auf naheliegende Bildideen und Klischeebilder zurückgriffen. Das erschwerte die Aufgabe, neue und ungewöhnliche Bilder zum Thema zu finden.

Diese Gruppe machte sich nach Berlin-Kreuzberg auf, ein Stadtteil, der zuweilen spöttisch als Klein-Istanbul bezeichnet wird. Ihre einzige Vorgabe war, Bilder zu machen, die für eine Ausstellung taugen könnten. Eine junge Muslimin mit Kopftuch begann bald, durch den Sucher ihrer Kamera überall religiöse Zeichen zu entdecken. Ein anderer Fotograf erstellte Selbstporträts vor verschiedenen Hintergründen, die er als religiös konnotiert ansah. Ob sie es auch für andere waren, erschloss sich erst nach genauem Hinsehen. In bemerkenswerter Weise entstanden völlig neue Perspektiven, Ideen und Selbstbezüge in urbanen Räumen.

Im Anschluss betrachtete und analysierte die Gruppe gemeinsam alle Fotos. In dem Gespräch entwickelten die TeilnehmerInnen weitere Ideen und entdeckten dabei Themen, die sich zu ganzen Fotoserien ausbauen ließen. Zugleich registrierten sie, dass es gar kei-



© SOR-SMC Archiv

Mit Kopftuch und Bibel, Kreuz und Koran: Inszenierte Fotografie

ne Rolle spielt, welcher Religion man selbst angehört oder ob man Atheist ist: individuelle Bezüge zwischen der Religion des Islam und einem selbst finden sich immer.

Im Hochhausviertel

Die dritte Gruppe stammte aus der *Thomas-Mann-Oberschule* in Berlin-Reinickendorf; aus dem Neubaugebiet Märkisches Viertel. Hier fanden die neun TeilnehmerInnen aus verschiedenen Klassen der 8. Jahrgangsstufe zunächst keinen Zugang. Erschwert wurde die Aufgabe dadurch, dass die SchülerInnen das Schulgelände nicht für einen ganzen Tag verlassen durften. So war es nicht möglich, mittels Straßenfotografie Bildideen zu sammeln. Deshalb diskutierte die Gruppe das Konzept der „inszenierten Fotografie“. In

mehreren Sitzungen entwickelte sie Ansätze, wie man gemeinsam eine möglichst symbolisch aufgeladene Bildidee umsetzen könnte.

Sead Husic ließ der Gruppe freie Hand. Schließlich erarbeiteten die SchülerInnen das Konzept für ein Gruppenporträt. Sie organisierten Kopftücher, Korane, Bibeln, Kreuze, eine Deutschlandfahne und Gebetsketten. Dann inszenierten sie sich in der Aula ihrer Schule: die deutschen Mädchen setzten Kopftücher auf, ein türkisches Mädchen schlug die Bibel auf. Ein Schüler wickelte sich in die Deutschlandfahne ein. Immer wieder gruppierten sie sich um, tauschten Positionen und Haltungen; abwechselnd fotografierte einer der Schüler. Bemerkenswert war, dass sich die Gruppe bei der finalen Auswahl zielsicher für eine bestimmte Aufnahme entschied. ■

Plakatmotive entwickeln

Eine Gruppe von 14- bis 16-jährigen SchülerInnen aus verschiedenen Berliner Schulen entwickelte unter Anleitung der Kunstpädagogin Sanem Kleff Plakatmotive für die Bundeskoordination von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*. Christliche und muslimische wie SchülerInnen ohne religiöse Bindung brachten über ein Schulhalbjahr ihre Perspektiven in die Workshop-Reihe ein. Im ersten Workshop assoziierten die SchülerInnen in einer temporeichen Übungsphase Begriffe zu Islam und Muslime: Kopftuch, Moschee, Koran, Gebetsteppich, Muezzin, Datteln und Kaaba, aber auch Terror, 11. September und Attentäter wurden genannt. Den auf Karteikarten gesammelten Begriffen ordneten sie anschließend passende Gegenstände zu. Diese Begriff-Bild-Paare dienten als Ausgangspunkt für erste Zeichenentwürfe. Im nächsten Schritt galt es, mindestens drei der Motive in die Vorzeichnungen einzubeziehen, um weitere Bilder zu entwerfen und in einen aussagekräftigen Zusammenhang zu bringen.

Die Reflexionsrunde machte unterschiedliche Sichtweisen deutlich. Die SchülerInnen hatten in ihren Motiven ihre persönlichen Erlebnisse mit Religion, MuslimInnen sowie mit Diskriminierungen in Schule und Lebensumfeld umgesetzt. Medial geprägte Vorurteile trafen auf kenntnisreiche, differenzierte Argumente; stereotype Bilder oder Gewaltdarstellungen auf versöhnliche Visualisierungen religiöser Vielfalt. Insgesamt überwogen die positiven Assoziationen. Deshalb entschied sich die Gruppe am Ende, eine optimistische, ermutigende Botschaft umzusetzen – auch als Gegenperspektive zu der häufig negativen Berichterstattung.

Ein weiteres Modul führte in die Grundlagen von Plakatgestaltung ein. Die SchülerInnen suchten nach der günstigsten Platzierung von Botschaften und sammelten eingängige Slogans wie „Vielfalt verbindet“ oder „Herkunft ist Glückssache“. Die Workshop-Leitung motivierte die SchülerInnen mit Assoziationsübungen, originelle Zugänge zum Thema zu finden.

Eine Schülerin zeichnete einen Baum, an dem ein roter Apfel hing. Auf die Frage, was das mit dem Islam zu tun habe, verwies sie auf die Schöpfungsgeschichte, die sowohl im Judentum und Christentum wie im Islam eine zentrale Rolle spielt. Dem Genuss der verbotenen Frucht vom Baum der Erkenntnis folgt die Vertreibung aus dem Paradies. Das Plakatmotiv sollte die



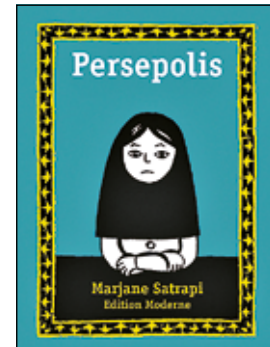
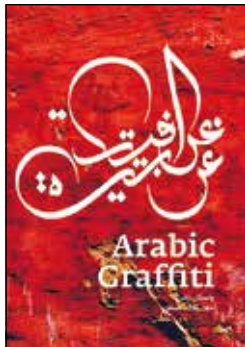
gemeinsamen Ursprünge der drei Religionen betonen. Die kreativen Phasen in Einzel- und Gruppenarbeit wechselten sich mit Reflexionsrunden ab, in denen Ideen ausgetauscht, Kritik geäußert und vielversprechende Vorschläge weiterentwickelt wurden.

Beim letzten Termin präsentierten die SchülerInnen ihre Vorlagen und Ideen einer Illustratorin. Die Gruppe hatte sich geeinigt, den Projekttitle ‚Islam & Ich – Jung sein im Land der Vielfalt‘ darzustellen; und zwar im Sinne religiöser und jugendkultureller Vielfalt zwischen den Religionen sowie innerhalb des Islam. Es gab mehrere Vorschläge zur Umsetzung, zum Beispiel einen „Zug der Vielfalt“, der mit Fahrgästen verschiedener Religionen und Herkunft kreuz und quer durch Deutschland fährt.

Schließlich einigte sich die Gruppe auf ein Raumschiff mit ganz unterschiedlichen Fluggästen, das bei der Landung auf der Erde von einer bunten Menschenmenge freudig begrüßt wird, während um das Raumschiff herum Muslime auf phantastischen Fluggeräten durch das Weltall fliegen – von einer voll verschleierten strenggläubigen Frau bis zum Hip-Hopper mit Basecap.

Das Hauptmotiv und die im Workshop entwickelten Wortbotschaften und Bildelemente wurden von der Illustratorin Anja Nolte zu einem Plakatmotiv zusammengeführt. Der Plakattitel ‚Islam & Ich – Jung sein im Land der Vielfalt‘ ist pseudo-arabisch geschrieben und auch für den nur mit lateinischen Buchstaben vertrauten Betrachter gut lesbar. Mit dieser Form wird auch der besondere Stellenwert der Kalligrafie im Islam betont. ■

MATERIAL



Arabic Graffiti

Mehr als vier Jahre Recherche in der Szene und Ausstellungen auf der ganzen Welt über zeitgenössische Graffiti-Kunst, Typographie und Street-Art mit Bezug auf arabische Schrift fließen in das Buch ‚Arabic Graffiti‘ ein. Für Fans von Street-Art und Urban Calligraphy ist es eine Fundgrube, die Beiträge aus europä-

ischen, arabischen und asiatischen Ländern vereint. Mit vielen Illustrationen und Fotos spürt das Werk dem Mix aus traditionellen Elementen, modernen Zugängen und politischen Botschaften nach, aus dem die ausdifferenzierte Szene arabischer Graffiti-KünstlerInnen schöpft. In kurzen Essays werden die politischen Kon-

texte der Kunstwerke erklärt. Als der Band erschien, begann der arabische Frühling, eine neue Auflage hat diese Entwicklung aufgenommen.

Pascal Zoghbi, Stone aka Don Karl:
‚Arabic Graffiti‘
From Here To Fame Publishing,
Berlin 2011, 200 Seiten

Kunst-Malbuch Islamische Kunst

Das Kunst-Malbuch lädt Kinder im Grundschulalter ein, sich mit der Vielfalt islamischer Künste aus aller Welt zu beschäftigen. Zur Geltung kommen Schriften, Ornamente, Frieze, Buchmalereien, Kunsthandwerk und Architektur. Und: Das Malbuch ist ein Mitmachbuch. Nach einer kurzen Einleitung zu typischen Merk-

malen islamischer Kunst werden die LeserInnen aufgefordert, Stifte in die Hand zu nehmen und Seite für Seite malend die Welt zu entdecken. Moscheen wechseln sich ab mit wunderschönen Ornamenten, zauberhaften Gärten und exotischen Darstellungen von Tieren oder Menschen, alle Darstellungen sind un-

vollständig gehalten. Ein kompletter Abdruck aller Kunstwerke am Ende des Buches mit Angaben zu Herkunft und Epoche rundet das schöne Malbuch ab.

Annette Roeder:
‚Kunst-Malbuch Islamische Kunst‘
Prestel Verlag Junior,
München 2010, 32 Seiten

Persepolis

Der autobiografische Graphic Novel ‚Persepolis‘ von Marjane Satrapi erzählt von der jungen Iranerin Marjane, die als Kind die Islamische Revolution in Teheran miterlebt und schon bald unter der streng konservativen Gesellschaftsordnung der neuen Machthaber leidet. Als sie gegen diese aufbegehrt, bekommt sie

zunehmend Probleme. Aus Angst vor Repressalien und dem beginnenden Krieg mit dem Irak schicken ihre Eltern sie ins Internat nach Wien, wo sie die neue Freiheit genießt, nach einer unglücklichen Liebesbeziehung jedoch in tiefe Verzweiflung stürzt. Marjane beschließt, in den Iran zurückzukehren. Satrapi kont-

rastiert die repressive Gesellschaftsordnung des patriarchal-islamischen Mullah-Regimes mit dem realen Leben in Teheran. Persepolis gibt es auch als Film.

Marjane Satrapi:
‚Persepolis. Eine Kindheit im Iran & Jugendjahre‘
Süddeutsche Zeitung Bibliothek,
München 2011, 347 Seiten

Methode: Darstellendes Spiel

Blicken wir etwas genauer auf die Bretter, von denen man sagt, dass sie die Welt bedeuten, werden die vielseitigen Potentiale von Theater für die politische Bildung deutlich. Das gilt auch für die im Rahmen des Modellprojekts ‚Islam & Ich – Jung sein im Land der Vielfalt‘ angestrebte Auseinandersetzung mit Islam, Islamismus und Muslimfeindlichkeit.

Theaterpädagogische Schulprojekte können die notwendige vertrauensvolle Atmosphäre schaffen, um, insbesondere in heterogenen Gruppen, Gewalt-, Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen in vielfältigen Kontexten zu thematisieren. Sie bieten die Möglichkeit, sich spielerisch und ohne Scham komplexen, heiklen oder tabuisierten Themen zu nähern. Persönliche Perspektiven, berührende Emotionen und körperliche Erfahrungen können gerade mit den Mitteln Theater und Tanz in packende Geschichten verwandelt und kommuniziert werden.

Geschützt durch die Maske ihrer Rolle können die SpielerInnen einen Rollen- und Positionstausch wagen und ihre bisherigen Haltungen mit Distanz kritisch reflektieren. Rollenspiele ermöglichen, sogar politisch und moralisch fragwürdige Empfindungen und Überzeugungen im geschützten Umfeld zu thematisieren und Gegenargumente ohne Gesichtsverlust auf- und anzunehmen. Perspektivwechsel und spielerische Verfremdung der Einstellungsmuster von Mehrheitsgesellschaft und Minderheiten ermöglichen die Reflexion gegenseitiger Wahrnehmungen und das Aufbrechen bequemer Sichtweisen.

Beim Theaterspielen sind alle Sinne beteiligt: Unsere Körper sind die Erzähler. Das Material sind die in ihm abgelegten Erfahrungsschichten, die Bilder in unseren Köpfen, Gewohnheiten und vermeintliche Wahrheiten, die unsere Vorstellungswelt formen. Theater bietet die Möglichkeit, diese Bilder und Erfahrungen aufzugreifen und mit der Realität, wie sie andere wahrnehmen, zu spiegeln. Der israelische Dramenschreiber Ilan Hatsor drückt es so aus:

„Theater ist ein Medium, das es Theatermachern und Zuschauern ermöglicht, die >andere< Seite zu beobachten und zu prüfen. Das Theater kann sein Publikum nicht nur in das Bekannte und Angenehme, sondern ebenso in das Andere, das Fremde, das Monströse, das Bedrohliche führen, oder platt

gesagt: zum Feind. Auch dort befindet sich letzten Endes nur ein Mensch, mit Wunschvorstellungen und Hemmungen, die die Bühne analysieren und verstehen kann.“

Theater prägt Schulklima

Die Entstehung und Aufführung eines Theaterstücks kann an einer Schule im Sinne des hier vertretenen Präventionsansatzes erwünschte Kommunikationsprozesse auslösen oder verstärken. Die SchülerInnen nutzen den spielerischen Rahmen, um über ihre Sichtweisen auf die Herkunftskultur ihrer Familien und die Herausforderung des Lebens in Vielfalt zu diskutieren; untereinander sowie mit den Zuschauenden reflektieren sie ihre Einstellungen, Vorurteile und Werthaltungen. Dabei erkennen manche, dass sie sich und ihre Umgebung verändern können.

Die im Rahmen des Modellprojekts durchgeführten Workshops waren ergebnisoffen angelegt; so sollte auch ein Zeichen gegen das Bedürfnis nach Eindeutigkeit bei Jugendlichen wie Erwachsenen gesetzt werden. Thematisch sollten die Stücke nah an der Lebensrealität der SchülerInnen angesiedelt sein. Wichtig war auch: Theater ist auf Konflikt abonniert, weil es Konflikte aus der Binnenperspektive der in dem Theaterstück handelnden Figuren zeigen kann. Gutes Theater rüttelt wach, regt auf, inspiriert zum Handeln und macht eine andere Welt spielerisch erfahrbar. All dies ist hilfreich für die kreative Entwicklung neuer Haltungen und Sichtweisen.

Auch können die beim Theaterspielen gemachten Erfahrungen, auftretende Fragen und Konflikte konzeptionell in einen umfassenden zeitlichen Rahmen eingebunden werden. So können wichtige Themen neben dem Theater-Workshop in anderen Fächern oder in fächerübergreifenden Projekten nachhaltig bearbeitet und vertieft werden.

Auf der Bühne: Sex and Crime

Die meisten Theaterprojekte beschäftigten sich mit dem Einfluss religiöser, insbesondere muslimischer, Wertvorstellungen auf den Alltag von Jugendlichen und das Verständnis von Geschlechterrollen. Erfahrungen der Teilnehmenden sowie deren Sicht auf



© Metin Yilmaz

Theater-Workshop: Unsere Körper sind die Erzähler

Geschlechterverhältnisse in ihrem Umfeld wurden aufgegriffen. Spielerisch und humorvoll wurden Zugänge zu Themen wie Moralvorstellungen, Konzept der Ehre, Schwierigkeiten interkultureller Liebesbeziehungen oder dem Sexverbot für ledige Mädchen in strenggläubigen muslimischen Familien entwickelt. Doch auch die diskriminierend-klischeehafte Wahrnehmung der MuslimInnen durch die deutsche Mehrheitsgesellschaft war immer wieder Thema.

Konflikte, die aus patriarchalen Traditionen und rigiden Konzepten von Ehre resultieren, erschienen vielen deutschstämmigen Jugendlichen auf den ersten Blick fremd. Die gemeinsame Theaterarbeit öffnete ihren Blick dafür, inwieweit auch unserer modernen Gesellschaft traditionelle Rollenvorstellungen innezuwohnen. In dem Bemühen, anderen SchülerInnen die eigene Kultur nahe zu bringen, waren manche Jugendliche überrascht, wieviel sie dabei über sich selbst lernen konnten.

Das Potential des spielerischen und körperlichen Ausdrucks kann am besten genutzt werden, wenn abstrakte Machtverhältnisse personifiziert und auf individuelle Geschichten heruntergebrochen werden. Interkulturelle Theaterarbeit, die den Anforderungen eines komplexen Präventionsansatzes genügt, ist auch mit unangenehmen Empfindungen bei allen Beteiligten verbunden. Sie kann nur dann erfolgreich sein, wenn sie Konflikte gezielt dort aufgreift, wo sich menschliche Abgründe oder scheinbar unauflösbare Widersprüche auftun.

Eine Herausforderung war, bei der Entwicklung der Stücke keine stereotypen Figuren und vorhersehbaren Erzählungen zu schaffen, um nicht selbst Kitsch und Klischees zu reproduzieren. Und: das Gemeinschaftsgefühl zu stärken und Langeweile bei den Proben wie auch auf der Bühne zu vermeiden. Schließlich soll Theater KünstlerInnen wie ZuschauerInnen Spaß machen und unterhalten. ■

,Is there no Sex in Kreuzberg?‘

„Özgürlük oder Is there no Sex in Kreuzberg?“ ist der Titel eines preisgekrönten Theaterstücks am *Hermann-Hesse-Gymnasium* in Berlin-Kreuzberg, das der Kurs Darstellendes Spiel der 12. Klasse im Laufe eines Schuljahres entwickelte und auf die Bühne brachte. Auslöser war ein Eklat. In der Schulcafeteria eskalierte ein Streit zwischen zwei erwachsenen Schülerinnen über sexuelle Freiheiten. Eine streng religiöse Schülerin attackierte und demütigte ihre Mitschülerin öffentlich scharf: sie habe als unverheiratete Frau Sex mit ihrem Freund und sei damit keine Jungfrau mehr. Dies sei inakzeptabel, da Sex vor der Ehe sich gegen ihre Religion und Kultur richte.

Der lautstarke Streit polarisierte schließlich die ganze Schülerschaft, auch wenn die meisten von ihnen die Art der öffentlichen Anklage kritisierten. Einige stimmten im Prinzip der moralischen Verurteilung zu, andere empörten sich darüber. Der Konflikt erreichte auch die Lehrerschaft, als die attackierende Schülerin dem Vertrauenslehrer Guido Schulz im festen Glauben, er würde ihre öffentliche Skandalisierung privater Geheimnisse gutheißen, von ihrem „moralisch richtigen“ Verhalten in der Cafeteria berichtete. Der aber war geschockt über das aggressive Verhalten und die autoritäre Überzeugung der streng religiösen Schülerin.

Sollten an dieser Schule Mädchen und Frauen über private Dinge etwa besser nicht sprechen und bestimmte Kleidung nicht tragen, auch wenn sich frau darin wohlfühlte? Dachten die Jugendliche an dieser Schule über Liebe, Partnerschaft und Sexualität grundlegend anders als anderswo? Ja und Nein.

Sexuelle Autonomie und Moral

Eine nicht unbedeutende Zahl von SchülerInnen vertrat Werte, die konträr zu den vom Kollegium angestrebten emanzipatorischen Geschlechterverhältnissen und der Förderung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung standen. In allen Kulturen und Religionen interessieren sich Jugendliche brennend dafür, wie sie all die Fragen zu erstem Sex, Liebe, Partnerschaft und individuelle Freiheiten in Übereinstimmung mit ihrem kulturellen Wertesystem bringen können. Die Muster der individuellen Konflikte, Wünsche und Verbote sind ähnlich, auch wenn der kulturelle Rahmen verschieden ist. Darin lag die große

Chance. Nachdem Schulz, der zugleich Theaterpädagoge an der Schule ist, seinen Schock über den konkreten Konflikt überwunden hatte, initiierte er mit den Mitteln des Theaters eine Auseinandersetzung über die Themen Liebe, Sex, Meinungsäußerungen, Freiheit, Religion und Erziehung. In ersten Gesprächen mit SchülerInnen zeigte sich in der Theater-AG, dass fast jeder und jede schon Erfahrungen öffentlicher Anklage und Demütigung gemacht hat.

Heimliche Liebe

In mehrmonatiger Arbeit wurde im Theaterkurs das nötige Vertrauen aufgebaut, um das heikle Themenfeld anzugehen. Aus Übungen und Improvisationen entstanden die ersten Texte; am Ende stand ein Theaterstück in 18 Szenen: aus Bausteinen eigener Erfahrungen mit Beziehungsgeboten und -verboten und Diskriminierungen, aber auch im Rückgriff auf eigene Wünsche und Träume. Jede Szene drehte sich um die Freiheit des Einzelnen; in der Schule, im Stadtbezirk, in der Herkunftskultur. Freiheit – auf Türkisch heißt das Özgürlük.

Ausgangspunkt des Stücks war eine heimliche Liebesgeschichte zwischen zwei Berliner Jugendlichen: Ela, einer Muslimin türkischer Herkunft und Tom, einem nicht religiösen deutschen Jungen. An ihnen wurde gezeigt, dass beide Geschlechter auf ihre Weise in einem dichten Netz aus Tabus, Ehrvorstellungen, Gruppendruck, religiöser Moral, familiären Leistungserwartungen und Ignoranz gefangen sind. Die Geschichte verdeutlicht, dass der Kampf um Freiheit nicht zwischen verschiedenen Religionen und Kulturen ausgefochten wird, sondern innerhalb von Familien- und Freundeskreisen beziehungsweise religiösen Gruppen.

Geschlechterverhältnisse bilden in diesem Kampf die zentrale Arena. In dem Stück werden alle Konfliktfelder benannt: von Körperfetischismus, Homophobie und Sexismus in machohaftem Selbstinszenierung über Machtgefälle und doppelte Standards hinsichtlich der sexuellen Freiheiten bei türkischen Jungs und Mädchen. Das Zwangskorsett patriarchaler Ehrvorstellungen wurde dabei nicht nur im Versteckspiel von Ela und Tom sichtbar, sondern auch in der verzweifelten Frage ihres Bruders, wie er denn vor der Familie dastünde, wenn er seine Schwester nicht beschütze.



© Wolfgang Borrs

Emotional fordernd, aber erkenntnisreich: Sexuelle Selbstbestimmung als Bühnenstück

Das Stück verhandelt den Stellenwert von und den Wunsch nach Sexualität der ProtagonistInnen. Es macht deutlich, wie schwierig es für Jugendliche ist, den Respekt vor den konservativen Eltern zu wahren, strengen religiösen Geboten zu folgen und dennoch ein selbstbestimmtes Leben zu führen und sexuelle Autonomie zu erlangen. Es zeigt aber auch, dass dies gelingen kann.

Weil das Thema Sex in Schulklassen immer heikel ist, improvisierte und arbeitete die Gruppe zunächst geschlechtergetrennt und baute eine vertrauensvolle Atmosphäre auf. Die SchülerInnen schrieben kurze Texte zu ihren Gedanken, Erfahrungen, Wünschen sowie zu ihren Diskriminierungserfahrungen, die sie mit dem Thema verbinden. So entstanden Textbausteine und Ideen, die in Improvisationszyklen weiterentwickelt wurden. Später wurden aus den Texten Szenen entwickelt.

Die Geschichten über Sexualität wurden anonym verfasst, die beschriebenen Blätter unbesehen gezo-

gen und vorgelesen. Der Theaterpädagoge war überrascht, wie stark das Thema eine Schleuse öffnete, so immens waren Gesprächsbedarf und Mitteilungsbedürfnisse der Jugendlichen. Interessanterweise war die Atmosphäre überhaupt nicht sexualisiert, obwohl so viel über Sex geredet wurde. In dem Workshop wurde immer wieder gezielt Rollendistanz aufgebaut, um auf der Bühne nicht allzu privat zu werden. In der öffentlichen Aufführung gingen die beteiligten SchülerInnen mutig ein hohes Risiko ein, indem sie ihr Erwachsenwerden und ihre Befindlichkeiten auf der Bühne spielten.

Eine Frage bleibt bei jeder Aufführung offen: Versteht ein gemischtes Publikum den Spagat, einerseits einem Rollenspiel zuzuschauen und andererseits sehr persönliche Statements und Handlungsoptionen in einem emotional und kulturell brisanten Feld zu erleben? In Interviews betonten die Jugendlichen, wie sehr die Erarbeitung des Stücks sie emotional gefordert, aber ihnen auch die Augen für Probleme und Potentiale ihres eigenen Lebens geöffnet hat. ■

‚Zwischen den Spiegeln‘ Bühnenstück über Religion & Jungsein

‚Zwischen den Spiegeln‘ – eine sich über ein Schuljahr erstreckende Theaterproduktion einer 8. Klasse des Kreuzberger *Hermann-Hesse-Gymnasiums* entwickelte einen offenen Zugang, um sich mit dem Themenfeld Islam und Identität auseinanderzusetzen.

Bei dem ersten Treffen suchte die 20-köpfige Theatergruppe mögliche Themen für ein Bühnenstück, das mit der Lebenswirklichkeit der Akteure verbunden sein sollte. Die Gruppe war bunt gemischt, ein relevanter Teil kam aus muslimischen Familien. Für die meisten standen Probleme mit den Eltern und die eigene soziale Situation im Vordergrund. Die damit verbundenen Konflikte sahen sie nicht als von ihrer Kultur determiniert an. Eine Herausforderung bei der Themenfindung war, zu verhindern, sich zu früh abschließend festzulegen. Vielfältige Themen sollten in die Improvisationen einfließen. Der Kursleiter Guido Schulz erwartete, dass die DarstellerInnen sich im Laufe des Workshops auf die ihnen persönlich wichtigen Konflikte fokussieren.

Die wöchentlich zweistündigen Workshops begannen mit einem Warm Up, gefolgt von zwei Improvisationsübungen mit Reflexionsrunden. Dazwischen wurden kurze Schreibphasen eingeschoben, in denen erste Texte, Körperbilder und kurze Theaterszenen skizzenhaft entstanden. Nach einer Zwischenaufführung im Spätherbst wurden die Rollen verteilt. In den Osterferien schrieb der Theaterpädagoge auf der Grundlage der entwickelten Szenen eine endgültige Textfassung, die dann vor den 8. Klassen der Schule aufgeführt wurde.

Zwischen realer und Wunschwelt

Ausgangspunkt waren Wünsche und Alltagskonflikte der Jugendlichen. Sie bezogen sich auf unerfüllte Konsumwünsche, Partys, attraktives Aussehen, Konkurrenz zwischen Geschwistern, das Erlangen von Reichtum und elterliche Verbote. Alles Konfliktebenen, die von fundamentalen Werte- und Kulturkonflikten weit entfernt sind. Um einen Zugang zu diesen zu finden, wurden zu Beginn die Wünsche und Konflikte angespielt und jeweils auf die vorgegebenen Begriffe Identität, Glauben, Religion und Kultur bezogen. In Gruppengesprächen wurden diese auf konkrete Fragen und Statements heruntergebrochen,

um mit griffigen Überschriften Diskussionen auszulösen. So stand unter dem Begriff Identität: „So bin ich eben! Was die wohl von mir denken?“ und „Ich fühle mich so anders!“. Das Themenfeld Glauben wurde mit den Fragen: Woran ich glaube? Was hilft's? Was ist gewiss? angegangen. Das Thema Religion wurde mit den Statements: Die Macht sei mit dir? Gelebtes und Erlerntes, Ich und ER, aufgegriffen, während sich die Jugendlichen dem Thema Kultur über die Fragen: Was ist mir wichtig? Was teile ich? Woher und wohin? näherten.

Der Titel weist auf den Dreh- und Angelpunkt der Bühne hin: ein riesengroßer, begehbarer Spiegel. Er verkörpert die konzeptionelle und dramaturgische Idee, den Spiegel als eine Passage zwischen der realen Welt der SchülerInnen und ihren letztlich gar nicht immer so wirklichkeitsfernen Wunschwelten zu nutzen. Der Spiegel als zentrales Motiv der Inszenierung ermöglichte Selbst- und Fremdwahrnehmung der Handelnden – eine perfekte Projektionsfläche für Identitäten, Wünsche, Ängste und Selbstzweifel. Die Jugendlichen konnten durch Übungen des Spiegels über Selbstbilder zu Differenzerfahrungen kommen, um dann in einem zweiten Schritt zu Konflikten und deren Ursachen vorzudringen, die kulturell oder religiös determiniert sind.

Die Schüchterne, der Hässliche, die Prinzessin, der Traurige

Durch den Kunstgriff, dass die vier Charaktere des Stücks – die Schüchterne, der Hässliche, die Prinzessin und der Traurige – mit Hilfe des Spiegels in eine imaginäre Wunschwelt abtauchen, gelang es, religiös oder traditionell begründete Wertekonflikte spielerisch in der Theater-AG zu thematisieren.

Der Hässliche landet in der Welt der Familie. Dort trifft er auf ein verzweifertes Liebespaar, das sich nur heimlich treffen kann. Er realisiert, wie unwichtig sein Frust über sein Aussehen ist, angesichts des in jener Welt herrschenden und mit dem Islam begründeten absoluten Liebesverbots für Jugendliche, auf dessen Einhaltung alle Mitglieder der Familie peinlich genau achten.

Die Prinzessin schlägt es in die Welt der Engel, deren Aufgabe es ist, mit guten Taten einen vollwertigen



© Matthias Schwerendt

Szene aus der Theateraufführung in der Berliner Hermann-Hesse-Oberschule

Platz im Himmel zu erlangen. Obwohl sie auf Gott und sein vermeintlich göttliches Patriarchat wütend ist, entdeckt sie, wie erfüllend sich „Gut sein“ anfühlt.

Der Traurige wünscht sich zunächst in eine idyllische Welt, in der nie gestritten wird, die ihn jedoch tödlich langweilt. Mit seinem zweiten Wunsch gelangt er auf den Mars. Zwar faszinieren ihn die dort für alle verfügbaren Superkräfte, aber er ist so erschrocken über die Gefühls- und Beziehungslosigkeit der Marsianer, dass er sich enttäuscht abwendet. Die vierte Hauptfigur des Stücks – die Schüchterne – gerät in die Welt der Diener. Dass zwei Superreiche ihr alle möglichen Sachen spendieren, schmeichelt ihr. Doch als sie merkt, wie die Wunschwelt unlimitierter Konsummöglichkeiten ihre neuen Freunde zu Unmenschlichkeit verleitet, wendet auch sie sich angewidert ab. Und so erfahren alle Figuren, dass Traumwelten keine

Lösungen bieten und Träume auch in der Realität gelebt werden können.

Eine Szene mit einem schwulen Türken, der Frauen in Bekleidungsfragen berät, löste die Diskussion aus, ob ein Schwuler überhaupt Muslim sein könne – für einige unvorstellbar. Eine Pantomime, bei der in einer Gruppe synchron gegessen werden sollte, wurde verweigert, weil während des Ramadans zu fasten sei, auch wenn die Handlung des Essens hier nur aus pantomimischen Handbewegungen bestand.

Mit ‚Zwischen den Spiegeln‘ entstand ein spannendes Theaterstück, das sich langsam, aber erfolgreich den Themenfeldern religiös begründete Verbote, patriarchale Traditionen und religiöse Wunsch- und Glaubenswelten annäherte und offene Diskussionen ermöglichte. ■

„SummerTimeBlues“ Verbotene Lieben

„SummerTimeBlues“ ist ein 15-minütiger Kurzfilm, entstanden in einem dreimonatigen, freien Theaterkurs am *Oberstufenzentrum (OSZ) Handel* in Berlin-Kreuzberg. Der Kurs wurde von sieben Jugendlichen zwischen 17 und 20 Jahren auf die Beine gestellt. Ein Teilnehmer, der in einer konservativen türkischen Familie aufwuchs, schlug vor, ein Theaterstück oder einen Film über Verbote von Liebesbeziehungen für unverheiratete Mädchen und Frauen in strenggläubigen muslimischen Familien zu entwickeln. Da der biografische Bezug einen leichteren emotionalen Zugang zu diesem komplexen Themenfeld versprach, nahm die Gruppe den Vorschlag an. Die Vorgaben des Theaterpädagogen Lutz Bubblitz beschränkten sich darauf, die Gruppe solle ergebnisoffen ein eigenes Stück entwickeln, das nah an ihrer Lebensrealität angesiedelt ist und sich platten Klischees und simplen Scheinlösungen entzieht.

Interkulturelle Liebeleien

Am Beginn standen Improvisationsübungen, mit denen eine vertrauensvolle Atmosphäre aufgebaut wurde. Neben schauspielerischen Übungen formulierten die Jugendlichen am Anfang des Workshops für die Auseinandersetzung zum Themenkomplex Interkulturelle Liebesbeziehungen Fragen:

- Sollen sich Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft ineinander verlieben?
- Wo liegen die Schwierigkeiten und Stolpersteine in solchen Liebesbeziehungen?
- Wovon ist abhängig, in wen ich mich verliebe und auf wen ich mich einlasse?
- Welche Rolle spielen der soziale und religiöse Hintergrund der Familien, welche Rolle das Aussehen?
- Welche Konflikte um interkulturelle Beziehungen kenne ich in meinem persönlichen Umfeld?
- Wie ging es mir damit? Wie gehe ich damit um?
- Was kann ich tun, wenn so was mir selbst oder anderen in meinem Umfeld passiert?
- Was geht in Menschen vor, die Gewalt anwenden?

Auf Basis dieser Fragen debattierten die Jugendlichen über Machtverhältnisse und die Durchsetzung von Beziehungsverböten in traditionell-konservativen Familien und über mögliche Konflikte in interkulturellen Liebesbeziehungen. Anschließend improvisierten sie mit vorgegebenen Ausgangssituationen kurze Szenen mit verschiedenen Lösungsmöglichkeiten. Hier hatten sie die Möglichkeit, die Konflikte zu Grunde liegenden Beziehungsmuster spielerisch anzugehen und Handlungsmöglichkeiten zu probieren. Zugleich erprobten sie, wie sie sich in Gefahrensituationen schützen und welche Selbstbehauptungsstrategien ihnen zur Verfügung stehen.

Um die realen Beziehungswünsche von Jugendlichen zu verfremden, schlug der Theaterpädagoge die Figur des Amors als Protagonisten vor. Der Vorschlag wurde bereitwillig aufgegriffen. Aus dem Puzzle der erarbeiteten Szenen und den biographischen Bezügen eines der Teilnehmer entstand so eine Geschichte, die von einer durch Familie und Freunde gewalttätig unterbundenen Liebesbeziehung zwischen einem türkischen Mädchen und einem deutschen Jungen handelt. In ihr wird das Recht auf Selbstbestimmung und das Verlangen nach Lebensglück von Mädchen artikuliert und die Doppelmoral der Männer in patriarchalen Milieus kritisiert.

Die auf restriktiven Wertvorstellungen beruhenden sozialen Beziehungen in streng religiösen Milieus wurden ambivalent gezeichnet, da der gewalttätige Protagonist eigene Reflexions- und Reifeprozesse zulässt. Letztlich übernimmt er die Verantwortung für sein aggressives Verhalten gegenüber der Schwester und erkennt die Legitimität ihrer Beziehungswünsche an.

Der Kampf mit der Schreibhemmung

Die TeilnehmerInnen empfanden das Theaterspielen als grandiose Methode, um sich auf spielerische Weise mit grundlegenden Werten der Gesellschaft auseinanderzusetzen. Auf ihren Wunsch wurde das Theaterstück nicht auf einer Bühne präsentiert, sondern als Film gedreht. Die Jugendlichen begeisterten sich für ihre Geschichte, aber es fiel ihnen schwer, dramaturgische Ideen schriftlich zu fixieren und aus den szenischen Übungen heraus eigene Texte zu verfassen. Sie sprühten vor Ideen, kämpften aber mit ihren Schreibhemmungen.



© Matthias Schwerendt

Bei Dreharbeiten lernen die Jugendlichen Schauspiel als Methode des Ausdrucks kennen

Nach dem Ende der Dreharbeiten wurden in Kurzinterviews Eindrücke der Jugendlichen gesammelt. Für einen Teilnehmer war das Projekt wie ein Spiegel, in dem er den Reifeprozess seiner Jugend im Blick auf die Selbstbestimmung von Mädchen und Frauen wahrnehmen konnte. Gleichzeitig begriff er das Stück als eine Chance, den TeilnehmerInnen die eigene Kultur und seinen Wertewandel näherzubringen. Ein anderer bestätigte in seinem Umfeld das Vorhandensein von Repressionen im Blick auf interkulturelle Liebesbeziehungen.

Alle TeilnehmerInnen schätzten die offenen Diskussionen, die geholfen hätten, sich in die Rolle der unter Druck stehenden Schwester hineinzusetzen. Betont wurde, dass der mangelnde Respekt in dem Themenfeld Religion, Geschlechterrollen und interkul-

turelle Konflikte an der Schule und im persönlichen Umfeld zur Entfremdung von Mehrheitsgesellschaft und Minderheit führt. Deutlich wurde, dass muslimische Milieus in ihren Debatten über patriarchalische Gewalt oft weiter sind, als die Mehrheitsgesellschaft wahrnimmt.

Alle Beteiligten genossen die Freiheit, die das Theaterspielen bot. An einer Stelle zeigten die männlichen Teilnehmer jedoch sichtlich Hemmungen: bei der Aufforderung, gesellschaftliche Machtverhältnisse im Theater auf den Kopf zu stellen. Allen jungen Männern fiel es ausgesprochen schwer, den Part des verängstigten Bruders zu spielen, der sich gegenüber einer aggressiven und das Sozialleben kontrollierenden Schwester für seine unkonventionelle Liebesbeziehung rechtfertigen soll. ■

Nicht ohne mein Vorurteil

Zwei Monate lang setzten rund 40 SchülerInnen der 11. Klasse einer Gesamtschule in Neumünster sich im Kurs Darstellendes Spiel unter der Leitung der Kieler Theaterpädagogin Nadeshda Gerdt mit ihrem (Halb)-Wissen sowie ihren Vorurteilen über den Islam und Muslime auseinander. Mit ‚Islam & Ich‘ entstand ein 30-minütiges Theaterstück, das vor mehreren Klassen und als offene Abendveranstaltung vor gemischtem Publikum an der Schule aufgeführt wurde. Es setzte sich aus elf szenischen Bildern und von den TeilnehmerInnen selbst verfassten Texten zusammen. Zu den behandelten Themen gehörten Kopftuchstreit, Religionsfreiheit, Zwangsheirat und Vorurteile der Mehrheitsgesellschaft über den Islam.

Das Projekt startete mit einer Übung zum Kreativen Schreiben. Dazu mussten die Jugendlichen in einer ersten Runde auf einem Zettel in einer Reihe nach unten hin in je einem Wort aufschreiben, was ihnen zum Themenfeld Islam einfällt. In einer zweiten Runde sollte mit jedem Wort ein Satz gebildet werden. In der dritten Runde wurde der Auftrag erteilt, mehrere Sätze als Impuls für eine Kurzgeschichte zu nehmen. Mit dieser Übung entstanden im Theaterkurs zu Beginn zahlreiche Texte.

Der Islam wurde in den allermeisten Texten als frauenverachtend beschrieben. Muslimische Frauen befänden sich per se in einem patriarchalen System, das von Zwangsverheiratung, Jungfräulichkeitskult, Polygamie, Kopftuchzwang, Rechtlosigkeit und der Abwesenheit von Meinungsfreiheit gekennzeichnet sei. Darüber hinaus wurde der Islam teilweise mit Extremismus, Terrorismus, Glaubenskriegen, Steinigung, der Tötung Ungläubiger und überkommenen beziehungsweise gewalttätigen Erziehungsstilen in Verbindung gebracht. Nur vereinzelt kamen wertschätzende Statements von erfahrener Gastfreundschaft oder gelungenen Urlauben in der Türkei zur Sprache.

Die Texte wurden erst einige Workshops später wieder aufgegriffen. Zuvor fand eine Begegnung mit einer in Deutschland aufgewachsenen Muslimin statt, die sich mit 30 Jahren entschieden hatte, ein Kopftuch zu tragen. In sehr persönlicher Weise erzählte sie von den damit verbundenen Veränderungen in ihrer Familie und ihrem sozialen Umfeld. Die so ausgelöste Fremderfahrung war ein zentraler Baustein des Projekts. Die Jugendlichen zeigten sich positiv überrascht

ob der geschilderten religiösen Lebensentscheidung, konnten sich gut in manche Situationen hineinversetzen und überlegten später, welche Aspekte des Gesprächs szenisch umgesetzt werden könnten.

Irritation durch neue Erfahrungen

In der nächsten Sitzung wurden die anfangs verfassten Texte vorgelesen und besprochen. Viele SchülerInnen waren vor dem Hintergrund ihrer persönlichen Begegnung mit einer Muslimin nun irritiert über ihre Vorurteile. Im Anschluss an eine Gruppendiskussion wurden die Texte in drei Stapel sortiert, je nachdem, ob sie eingebaut, verworfen oder später noch mal wegen ihrer Relevanz für die Theaterproduktion angeschaut werden sollten. Schließlich wurden neun Texte für die Präsentation ausgewählt.

Ausgehend von den eigenen Vorurteilen, die sich deutlich in den von den Jugendlichen verfassten Texten niederschlugen, entschieden sich die Teilnehmenden, mit dem Komplex Geschlechterverhältnisse ihre „Vorurteilstiste“ szenisch zu bearbeiten. Vorab wurden der Gruppe als Hausaufgabe Rechercheaufträge aufgegeben:

- Welche Länder sind islamisch geprägt?
- Wo beeinflusst der Islam die Politik?
- Gibt es so was wie die zehn Gebote im Islam?
- Was ist die Basis der Religion?

Dahinter stand die Überlegung, mit einem groben Raster herauszufinden, in welchen muslimisch geprägten Ländern der Einfluss von Religion auf die Politik sichtbar ist. Das sollte den Jugendlichen einen Eindruck von Vielfalt und Heterogenität politischer Kultur in muslimischen Ländern vermitteln.

Bemerkenswert waren die Ergebnisse des Auftrags, im Internet die religiösen Gebote für Muslime herauszufinden. Die Recherchen erbrachten einen wirren Mix abwegiger Phantastereien über religiöse Verpflichtungen. Erst nach Intervention der Theaterpädagogin sowie der LehrerInnen konnte eine Pantomime zu den fünf Säulen des Islam entwickelt und eingebaut werden.



© Aris Papadopoulos

Irritation durch neue Erfahrungen: Die Entscheidung für ein Kopftuch im Theater-Workshop

Drei Szenen näherten sich dem Thema Kopftuch. In der ersten bewegte sich die ganze Gruppe schweigend auf der Bühne. Aus dem Gesamtbild einer uniformen Masse in Bewegung tauchte immer wieder eine alleine stehende Person auf, auf die jeweils alle mit dem Finger zeigten. Nach einem kurzen Statement in der Art von „Sie trägt ein Kopftuch, weil“ löste sich die Spannung. Die Gruppe bewegte sich wieder in einer amorphen Masse, bis mit dem nächsten Statement die Gruppe ihren Blick auf eine andere Person richtete.

Muslimin unter Druck

Die Bewegung der Gruppe symbolisierte einerseits die Veränderung in der Praxis des Kopftuchtragens und in den damit verbundenen gesellschaftlichen Debatten, andererseits die Isolation der Kopftuchträgerinnen und die Fokussiertheit der Mehrheit auf sie. Insgesamt wurden zwölf Statements zum Thema auf die Bühne gebracht, angefangen von kulturellen und religiösen Gründen über praktischen Erwägungen oder modischen Gründen bis hin zur Interpretation des Kopftuchs als Symbol von Zwang und Unterwerfung.

In der folgenden Szene wurde der Druck aufgegriffen, der von mehreren Seiten auf Musliminnen lastet. Dabei wurde eine Frau auf der Mitte der Bühne in kurzen Statements von fünf umstehenden Personen angesprochen. Während die muslimische Fraktion ihr den Glauben streitig machte, da sie kein Kopftuch beziehungsweise keinen Vollschleier trug, wurde ihr von der anderen Gruppe, der Mehrheitsgesellschaft, das Deutschsein abgesprochen, da sie als Muslimin doch

per se fremd sei. Als sie am Ende alle anschreien, dass sie sich Deutschland beziehungsweise ihrer Religion anpassen soll, bricht die Frau unter dem Druck zusammen.

Die dritte Szene zum Kopftuchstreit war als Pantomime gestaltet. In dieser – die zugleich die Präsentation abschloss – steht eine Person in der Bühnenmitte, während im Halbkreis um sie herum viele Freunde stehen. Jene treten durch Tätigkeiten wie Telefonieren, Massieren, Winken oder Zärtlichkeiten mit ihr in Beziehung. Nachdem sich die Hauptfigur zum Tragen eines Kopftuchs entscheidet, wenden sich fast alle von ihr ab, auch ihre Liebesbeziehung zerbricht. Am Boden liegend schöpft sie jedoch Kraft aus ihrem Entschluss und der bis zuletzt zu ihr haltenden Freundin.

In einer weiteren kurzen Szene wurden mit kurzen Statements die Vorstellungen von Männern über religiöse Erziehung angedeutet. Neun Männer traten nacheinander aus einer Reihe hervor, um zu sagen, wie sie jeweils ihre Kinder erziehen möchten. Die Statements waren bunt gemischt. Von liberalen über konservativen bis hin zu streng religiösen Erziehungsauffassungen im muslimischen oder christlichen Kontext war alles vertreten. Die Statements zeigten, dass Beschränkungen individueller Freiheiten für Mädchen und junge Frauen keineswegs nur in radikalislamischen Milieus vorkommen, sondern derartige Wertedebatten und Freiheitskämpfe in allen Religionen zu finden sind. Während der Szene wurde ein Takt geschlagen, um ihr einen marschmäßigen Rhythmus zu verleihen. ■

PROJEKTERFAHRUNG



© Meilin Yilmaz

Herausforderungen der Theaterarbeit

Theaterspielen ist immer Mannschaftssport: Ein Team muss gemeinsam agieren und um Ideen streiten und die organisatorischen Herausforderungen stemmen. Stellen wir uns für einen Moment ideale Ausgangsbedingungen von Schultheater vor.

Ressourcen sind vorhanden, alle Akteure motiviert, Absprachen werden eingehalten, der Zeitplan steht. Es stehen Proberäume zur Verfügung; ReferentInnen für Theater, Tanz, Musik oder Radio sind gebucht, ihre Honorare gesichert. Beteiligte LehrerInnen können Minderungsstunden einplanen. Der Ablauf des fächerübergreifenden Theaterprojekts wurde schon im vergangenen Schuljahr geplant, Wünsche und Ideen der SchülerInnen in Vorbereitungstreffen abgefragt. Eltern und FreundInnen sind frühzeitig und mit Erfolg angesprochen worden, das Projekt zu unterstützen, die Präsentation der Produktion vor internem und externem Publikum ist so gesichert.

Klar wünscht sich jeder Theaterpädagoge ideale Arbeitsbedingungen. Aber die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist oft nicht vorhersehbar. Deshalb führen wir aus unseren Erfahrungen auch einige Faktoren an,

die zum Scheitern theaterpädagogischer Projekte führen können.

Nicht jedes Theaterprojekt wurde im Lauf des Modellprojekts auch zu Ende geführt, aus ganz unterschiedlichen Gründen. Eine hohe Hürde ist zuweilen bereits die Akquise von TeilnehmerInnen. So scheiterte ein Theaterprojekt einer offenen Gruppe an äußeren Bedingungen. Akteure brachen weg; die Jugendlichen eines Jugendzentrums kamen nicht mehr, weil sie Verdächtigungen nach einem Einbruch nicht ertrugen. Andere konnten wegen Krankheit bei einem der Kooperationspartner nicht angeworben werden. Auch eine über Migrantenvereine versuchte Umsteuerung auf eine intergenerationale Gruppe brachte keine Lösung.

An einer Sekundarschule scheiterte ein Projekt an dem asymmetrischen Beziehungsgeflecht und ganz unterschiedlichen Vorstellungen von Schulleitung, Lehrer- und Schülerschaft. Der Direktor wollte vor allem eine größtmögliche Außenwirkung; die Pädagoginnen aus dem Medienbereich waren skeptisch, Jugendliche zur Teilnahme an einem Projekt zum kontroversen Thema Islam zu motivieren, manche LehrerInnen hatten auch Angst vor dem Thema;

engagierte SchülervertreterInnen wollten ein Projekt selbstbestimmt auf die Beine stellen. In diesem Spannungsfeld wurden die Ansätze des externen Theaterpädagogen zerrieben.

Theaterprojekte können aber auch auf halber Strecke oder in der Zielgeraden scheitern, wenn die Gruppe den Spannungsbogen nicht halten kann. Daran scheiterte eine Gruppe Mädchen aus Berufsschulen und Gymnasien, der es nicht gelang, nach viermonatiger intensiver Arbeitsphase im neuen Schuljahr mit der gleichen Verbindlichkeit weiterzuarbeiten.

Ein anderes Projekt verband geschickt die Auseinandersetzung im Kurs Darstellendes Spiel zum Thema Islam mit den Fächern Deutsch, Geschichte, Erd- und Lebenskunde und der Radio-AG. Jedoch brachen die Teilnehmenden kurz vor der schulöffentlichen Aufführung von Selbstzweifeln gequält ein und wollten ihre Geschichte nicht mehr präsentieren. Plan B, das Projekt mit der Kamera zu dokumentieren und daraus einen Film zu schneiden, scheiterte daran, dass ein Vater, der ehrenamtlich die Filmproduktion übernahm, wenige Wochen später wieder ausstieg. ■

MATERIAL



Und was kommt jetzt? Szenisches Schreiben

Das Kompendium zum Szenischen Schreiben mit dem Titel ‚Und was kommt jetzt?‘ hat das Zeug, ein theaterpädagogischer Klassiker zu werden. Basierend auf der langjährigen Tätigkeit des Berliner Autors, Dramaturgen und Theaterpädagogen Lorenz Hippe fasst es in über 200 Modulen Methoden, Spiele und

dramaturgische Möglichkeiten für die Praxis zusammen. Für alle Phasen szenischen Schreibens gibt es kreative Hilfestellung: wie der erste Text entsteht, wie man am besten schreibt, ob allein, zu zweit oder in der Gruppe. Die Bedeutung der Trennung von Intuition und Analyse im Schreibprozess wird ebenso erklärt

wie die Überwindung von Schreibblockaden und wie man eigene Stücke entwirft, verbessert und präsentiert.

Lorenz Hippe:
‚Und was kommt jetzt?
Szenisches Schreiben in der
theaterpädagogischen Praxis‘
Deutscher Theater-Verlag,
Weinheim 2011, 310 Seiten

Theater in Bewegung

Seit mehr als 40 Jahren bringt das Berliner GRIPS-Theater immer wieder gesellschaftliche Konflikte auf die Bühne und hat mit seiner Mischung aus satirischer Schärfe, Menschenfreundlichkeit, Humor und Musikalität die theaterpädagogische Szene in Deutschland geprägt. Das Handbuch greift einige dieser Kon-

fliktfelder auf. Mit der Beschreibung gelungener Projekte politischen Theaters, von Theaterkampagnen und partizipativen Theaterformen möchten die AutorInnen Akteure aus dem sozial-politischen Bereich und Nichtregierungsorganisationen inspirieren, die Anregungen im öffentlichen Raum suchen. Zugleich werden

positive Beispiele der Zusammenarbeit von Theater und sozialen Bewegungen vorgestellt.

F. Scheidler, S. Kaluza, M. Amann:
‚Theater in Bewegung.
Globale Gerechtigkeit spielend voranbringen.
Ein Handbuch‘
GRIPS Werke e. V., Berlin 2010, 108 Seiten

Irritation und Vermittlung

Wie kann interkulturelle oder interreligiöse Kommunikation mit den ästhetischen Mitteln des Theaters auf Bühnen wie in der Theaterpädagogik gelingen? In dem Band ‚Irritation und Vermittlung‘ verhandeln WissenschaftlerInnen und TheaterpädagogInnen diese spannende Frage in vier Themenblöcken. Der

Block Dialog beleuchtet Sichtweisen auf das Andere in den Künsten und Religionen; das Kapitel Irritationen reflektiert die Macht von Bildern in der Öffentlichkeit und die damit verbundenen Grenzen und Tabus der Darstellbarkeit religiöser Inhalte und Fragen. Unter dem Titel Vermittlung werden Konzepte zum interkulturel-

len und interreligiösen Dialog erörtert und zum Abschluss gelungene Projekte interkultureller Theaterarbeit in Theatern, Schulen und Freizeiteinrichtungen vorgestellt.

W. Sting, N. Köhler, K. Hoffmann, W. Weiße,
D. Griebach: ‚Irritation und Vermittlung, Theater in
einer interkulturellen und multireligiösen Gesellschaft‘
Lit-Verlag, Berlin 2010, 240 Seiten

Methode: Kreatives Schreiben

Es sind nicht nur religiöse Texte wie der Koran, der mit der Formel: Lies! auf die Bedeutung des geschriebenen Worts verweist. Ohne schriftliche Überlieferung gäbe es weder Tradition und Religion, noch Kritik und zivilisatorischen Fortschritt.

Ein Grundanliegen des Modellprojekts ‚Islam & Ich‘ war, die Vielfalt von Kommunikationsmöglichkeiten zu stärken. Deshalb konzentriert sich dieses Kapitel auf so unterschiedliche Ausdrucksformen wie Darstellendes Spiel, Visualisierung und Musik. Eine Stärke dieser kunstpädagogischen Methoden ist die zentrale Rolle der nonverbalen Kommunikation. Der Ansatz: Weg vom Wort! räumt gleichzeitig mehrere Zugangsbarrieren für Kinder und Jugendliche aus dem Weg, die ihnen sonst oft die Türen zu einem Kommunikationsmedium und zur Teilhabe an Diskursen versperren.

Nonverbale Kommunikation ist aber nur eine Seite der Medaille. Auch die genannten kunstpädagogischen Ansätze kommen bei näherer Betrachtung nicht ohne Sprache und das geschriebene Wort aus. Plakatmotive und Graffiti verlangen nach Texten und Worten. Rap ist eine gänzlich auf Worten basierende Musik. Der Sprechgesang wird auch als „Nachrichtensendung aus den Ghettos“ bezeichnet, die wortreich über aktuelle Entwicklungen berichtet. Daher ist die Stärkung der verbalen Kommunikationsfähigkeit der SchülerInnen ein ebenso wichtiges Lernziel wie die Fähigkeit, nonverbale Ausdrucksformen effektiv zu nutzen. Schließlich ist auch unsere Schulkultur sehr wortlastig. Der schulische Erfolg hängt vor allem von der Kompetenz ab, sich schriftlich auszudrücken. Dies birgt Fallen und Probleme – insbesondere für Kinder und Jugendliche, für die Deutsch Zweitsprache ist.

Blockaden abbauen

Die meisten SchülerInnen nichtdeutscher Erstsprache können sich fließend auf Deutsch unterhalten und dem Unterricht problemlos folgen. Allerdings haben sie wie alle mehrsprachig Aufgewachsenen häufiger Schwierigkeiten mit der geschriebenen Sprache.

Oft wundern sich PädagogInnen: „Hüseyin beteiligt sich mündlich sehr erfolgreich am Unterricht, aber seine Klausuren sind eine Katastrophe!“. Solche Erfahrungen demotivieren die SchülerInnen; bald trauen

sie sich nicht mehr, längere Texte zu verfassen, in der Redaktionsgruppe der Schülerzeitung mitzumachen oder an einem Theaterstück mitzuschreiben. Auch deshalb galt das besondere Interesse des Modellprojekts Kinder und Jugendlichen mit muslimischem Hintergrund, die in der Regel mit diesen Herausforderungen konfrontiert sind.

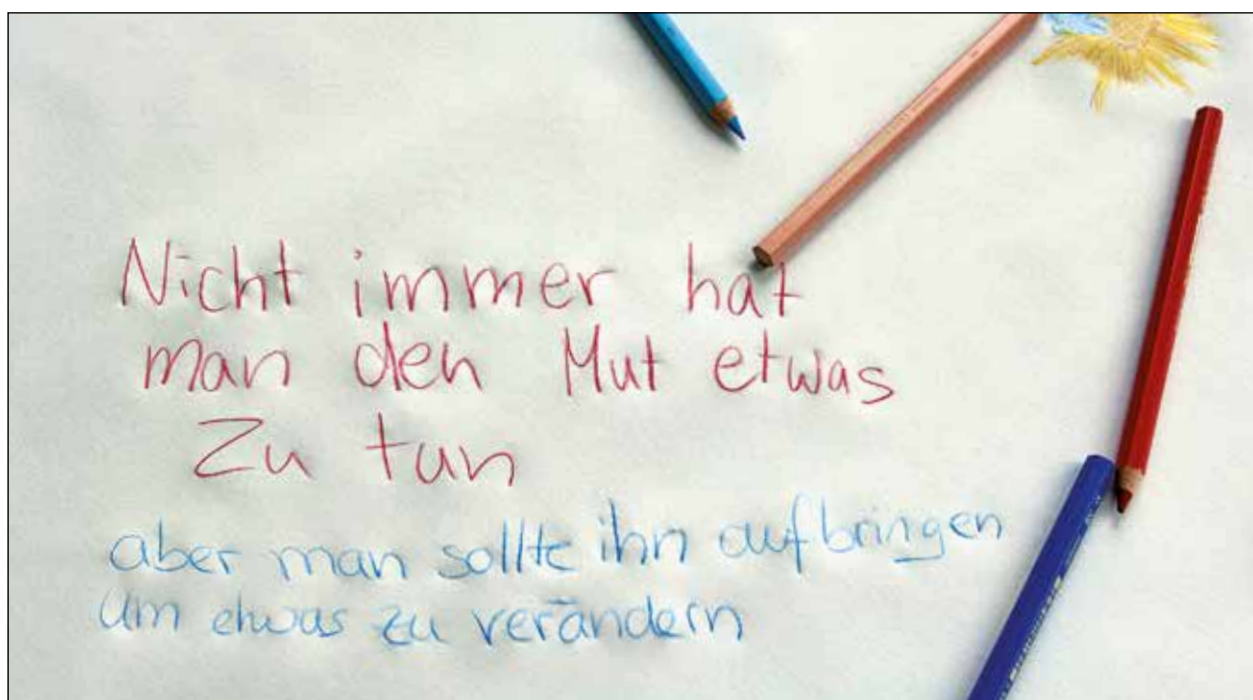
Wie können SchülerInnen Hemmungen und Ängste abbauen und motiviert werden, Texte zu verfassen? Eine Möglichkeit ist, über das Lesen zum Schreiben zu kommen. Rollenspiele mit literarischen Figuren können hier Impulse setzen. Der aktive Umgang mit Literatur kann zum Schreiben führen. Schreiben ist ein wichtiger Ausdruck der Selbsterfahrung und der Wahrnehmung der Umwelt. Hier können diffuse Gefühle, Ängste und Unsicherheiten zur Sprache kommen. Im Prozess des Schreibens wird wie beim Lesen die Reflexion angeregt, festgefahrene Sicht- und Denkweisen werden aufgebrochen.

Wie frei sind Gedanken?

Wer einen kritischen Blick auf literarische oder journalistische Texte entwickelt hat, wird auch religiöse oder politische Texte sachlich analysieren können; eine wichtige Kompetenz, um sich nicht von den Flugblättern und Pamphleten islamistischer oder muslimfeindlicher Gruppen beeinflussen zu lassen.

Die Meinungsfreiheit ist eine wertvolle Errungenschaft demokratischer Gesellschaften. Ihre Grenzen findet sie in Gesetzen, welche die Persönlichkeitsrechte Dritter schützen und volksverhetzende und diskriminierende Äußerungen sanktionieren. Die Gedanken sind frei – aber es darf nicht alles publiziert werden, was gedacht wird.

Was bedeutet dies für die Texte von Kindern und Jugendlichen, aber auch für die kritische Analyse von Fremdtexten? Wo überschreiten Veröffentlichungen islamistischer oder rechtsextremer Gruppen die Grenze des Erlaubten? Dies ist ein Bereich, der Jugendliche interessiert. Die Debatten um die sozialen Medien haben hier ein neues Bewusstsein geschaffen. Jugendliche haben mitbekommen, wie wirkungsmächtig Worte sein können. Nicht wenige haben sich um Kopf und Kragen geschrieben, weil nichts öffentlicher ist als ein vermeintlich privater Chat im Netz. ■



© Metin Yilmaz

Texten für das Theater

Bei der Entwicklung von Theaterstücken kann auch dann nicht auf Textarbeit verzichtet werden, wenn der Fokus auf Improvisation, Körperarbeit und bildhafter Darstellung liegt. Nicht anders war es bei der Entwicklung des vorgestellten Theaterprojekts ‚Zwischen den Spiegeln‘: der mehrmonatige Arbeitsprozess begann mit der Erarbeitung von Textbausteinen. Die Jugendlichen zum Verfassen von Texten über ihre eigene Person und damit zur Reflexion über sich selbst anzuregen, war ein Ziel der Improvisationsübungen.

Bei einer dieser Übungen durchliefen die SchülerInnen folgende Schritte:

- Zu Beginn bekamen sie Zettel und Stift und wurden aufgefordert, innerhalb eines vorgegebenen Zeitrahmens den Satz: „Wenn ich in den Spiegel schaue, dann sehe ich...“ zu vervollständigen.
- Danach wurden die Texte auf einen Stapel gelegt, gemischt und so anonymisiert. Die Teilnehmenden zogen nach dem Zufallsprinzip einen Text aus dem Stapel und lasen ihn für sich.
- Anschließend wurden sie aufgefordert, sich die Identität der Person in dem von ihnen gezogenen Text vorzustellen und spielerisch anzunehmen.
- In dieser Rolle sollten sie sich im ersten Durchlauf nur pantomimisch vorstellen.
- Im zweiten Durchlauf konnten sie auf den Text zurückgreifen, ihn gegebenenfalls ändern, um sich nun mit einem Sprechtext vorzustellen.
- Anschließend folgte eine Reflexionsphase mit Fragen wie:

Wie ging es dir auf der Bühne?
Welche Variante fandest du zutreffender?
Welche Identitäten sind dir vertraut?
Welche kannst du nicht nachvollziehen?

- In der anschließenden Schreibphase bauten die SchülerInnen anhand der Improvisationen und den Rückmeldungen aus der Reflexionsphase ihren Text weiter aus.

Mit der Übung sind mehrere Ziele verbunden. SchülerInnen fällt es sowohl schwer, spontan über sich selbst zu schreiben wie auch improvisierend vor Publikum Eigenschaften einer anderen Person auf der Bühne zu spielen. Die Übung erleichtert es den Akteuren, auf der Bühne eine fremde Identität als Rolle zu übernehmen. ■

PROJEKTERFAHRUNG



Die SchülerInnen einer Schreibwerkstatt lesen sich ein – in der Q-rage!

Islam in der Schreibwerkstatt

Im Rahmen des Modellprojekts wurden auch Schreibwerkstätten durchgeführt, in denen die TeilnehmerInnen über einen längeren Zeitraum mit JournalistInnen zusammenarbeiteten. So vielfältig die Erscheinungsformen und die Inhalte der von SchülerInnen erstellten Texte auf der Homepage oder in den Schülerzeitungen auch sind, fällt doch eines auf: die Themen des Modellprojekts ‚Islam & Ich‘ werden selten aufgegriffen und thematisiert.

So fanden sich beispielsweise bei der Vorbereitung der Schreibwerkstätten in der Schülerzeitung der Berliner *Willy-Brandt-Oberschule* nur zwei Artikel mit den Überschriften ‚Der unendliche Krieg im Nahen Osten?‘ und ‚Diskriminierung zwischen Juden

und Muslimen‘. Um dies zu ändern, verbanden mehrere Schreibwerkstätten an Berliner Schulen jeweils über ein Halbjahr das Schreiben mit den Themen Islam, Islamismus und Muslimfeindlichkeit.

Keine einfache Aufgabe, wie sich herausstellte. Die Themen lösten zu Beginn der Workshop-Reihe in allen Gruppen regen Gesprächsbedarf aus, der sich teilweise über Wochen hinzog. In einer Gruppe wurde auf Wunsch der Teilnehmenden ein externer Gesprächspartner eingeladen, um sich Fachkompetenz zum Themenfeld Islam zu verschaffen. Diese zeitaufwendigen Phasen kontroverser Auseinandersetzung weckten dann aber offensichtlich das Interesse weiterer Jugendlicher.

Viele SchülerInnen wünschten sich, nach Beginn der Schreibwerkstatt noch in den Kurs einzusteigen. Oft wurden die diskutierten Subthemen mit naheliegenden Themen wie zum Beispiel den eigenen Diskriminierungserfahrungen als Muslimin mit Kopftuch verbunden.

Die bislang vorliegenden Erfahrungen reichen nicht aus, um weitreichende pädagogische Schlussfolgerungen für die Durchführung von Schreibwerkstätten zu dem Themenfeld Islam, Islamismus und Muslimfeindlichkeit abzuleiten. Fest steht aber bereits: Schreibwerkstätten bieten einen geeigneten Rahmen, um erwünschte Diskussionen auszulösen und nachhaltig wirksame Texte zu erstellen. ■

MATERIAL



Q-rage – Die Zeitung

Die *Q-rage* ist die auflagenstärkste überregionale Schülerzeitung in Deutschland. Einmal im Jahr produziert ein heterogenes, jungendliches Redaktionsteam eine Netzwerkzeitung für alle *Schulen ohne Rassismus – Schulen mit Courage*. Unterstützt von JournalistInnen und MentorInnen berichten die Nach-

wuchsschreiberInnen aus ihrer eigenen Perspektive informativ, kritisch und frech darüber, wie es um das multikulturelle Miteinander im Klassenzimmer oder auch an deutschen Stammtischen steht; sie schreiben über No-Go-Areas, in denen neonazistische Kameradschaften dominieren oder von islamistischen

Aktivitäten in ihrem Schulumfeld; sie diskutieren über den Nahost-Konflikt oder die Hip-Hop-Szene. Die *Q-rage* unterstützt Jugendliche darin, Antworten auf die Frage zu finden: Wie wollen wir zusammenleben?

<https://www.schule-ohne-rassismus.org/was-wir-tun/projekte-der-bundeskoordination/q-rage-die-zeitung/>

Leitfaden für einen rassismuskritischen Sprachgebrauch

Sprache schafft Wirklichkeit und kann gewaltvoll und verletzend sein. Niemand kann etwas dafür, mit Vorurteilen und rassistischen Bildern aufgewachsen zu sein – aber jeder hat die Verantwortung, dass es nicht so bleibt. Doch wie können rassistische Machtstrukturen und eigene Denkmuster kritisch hinterfragt werden?

Der Leitfaden bietet Orientierung, auch für NachwuchsjournalistInnen in schulischen Schreibwerkstätten. Er beleuchtet die Berichterstattung über unterschiedliche Personengruppen, gibt praxisnahe Tipps, wie man Diskriminierungen vermeiden kann, empfiehlt Kommunikationsregeln zum Selbst-Check, um sich

eigener rassistischer Bilder im Kopf bewusst zu werden und erläutert, wie diese entstanden sind.

„Leitfaden für einen rassismuskritischen Sprachgebrauch“. Handreichung für JournalistInnen, AntiDiskriminierungsBüro Köln/Öffentlichkeit gegen Gewalt e. V., Köln 2013, 52 Seiten

Wie Rassismus aus Wörtern spricht

Die zuletzt 2013 emotional geführte Debatte über das „N-Wort“ in Kinderbüchern Otfried Preußlers hat gezeigt: das Themenfeld „Rassismus und Sprache“ ist komplex. Das Buch *„Wie Rassismus aus Wörtern spricht“* der Literaturwissenschaftlerin Susan Arndt und der Journalistin Nadja Ofuatey-Alazard bietet Materialien

und Impulse für Schreibwerkstätten an Schulen, von theoretischen Abhandlungen, Poems, Interviews, lexikalischen Einträgen bis zu Satire-Stücken. Der Band reflektiert Kernbegriffe des weißen westlichen Wissenssystems, um das Zusammenwirken von Rassismus, Wissen und Macht aufzuarbeiten. Und er

zeigt Wege auf, wie rassistische Wörter nicht immer weiter reproduziert und stattdessen „verlernt“ werden können.

S. Arndt, N. Ofuatey-Alazard: *„Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk“* Unrast-Verlag, Münster 2011, 786 Seiten

Methode: Musik

Hip-Hop und Islam – das scheint auf den ersten Blick nicht zusammenzupassen. Der Islam ist eine traditionsreiche Weltreligion, die im 7. Jahrhundert auf der arabischen Halbinsel begründet wurde, auf 1.300 Jahre reicher Kulturgeschichte zurückblickt und wie jede Religion aus festen Riten, Ritualen und für wahr befundenen Glaubensinhalten besteht. Hip-Hop, der sich aus den drei Teilbereichen Rap, Breakdance und Graffiti zusammensetzt, ist eine vergleichsweise junge und bisweilen rotzige Subkultur, die in den späten 1970er-, frühen 1980er-Jahren in den afroamerikanischen Vierteln von New York entstand. Mit seinen harten Beats und unkonventionellen Reimen ist er bis heute weltweit die populärste Jugendkultur.

Hip-Hop und Islam

Was viele nicht wissen: Einer der ersten Hip-Hop-DJ's nannte sich *Afrika Islam*. Er gehörte in den 1970er-Jahren zu den Mitbegründern der einflussreichen *Zulu Nation*, einer Organisation, die von *Africa Bambaataa* gegründet wurde, um dem verbreiteten Gang-Wesen etwas entgegenzusetzen. In ihren Texten zeigen sich viele US-Rapper von islamischen Denkschulen beeinflusst. In ihren Songs greifen sie auf islamische Redensarten, religiöse Formeln und auf die schwarze Bürgerrechtsbewegung mit *Malcolm X* sowie die *Nation of Islam* zurück oder rechnen sich gar bewusst zu einer der vielen amerikanischen Spielarten des Islam. Manche Musikjournalisten gehen sogar so weit, den Islam zur „inoffiziellen Religion des Hip-Hop“ zu erklären. „Inoffiziell“ deswegen, weil die meisten Rapper kein großes Aufhebens um ihren Glauben machen.

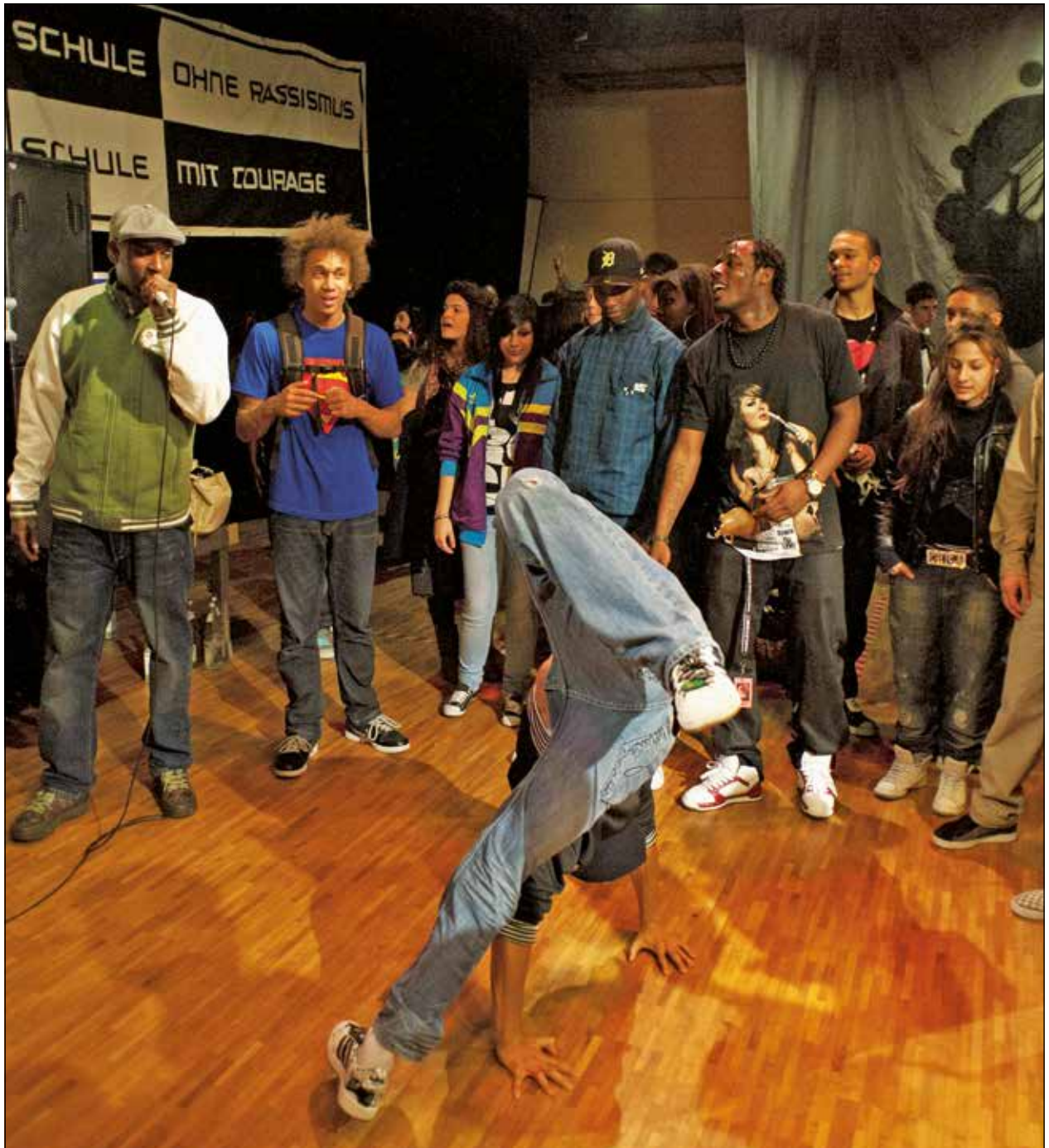
Anders als in den USA ist die gemeinsame Schnittmenge zwischen Islam und Hip-Hop in Europa und Deutschland nicht so groß. Hier gibt es bislang nur wenige Bands wie *Outlandish*, *Native Deen*, *Mecca 2 Medina* oder *Ammar 114*, die ihre Songs mit islamischen Botschaften paaren. Nicht zuletzt gibt es noch das Randgruppen-Genre des harten Dschihad-Rap, mit dem Salafisten und Dschihadisten den bewaffneten Kampf glorifizieren, gegen in ihren Augen Ungläubige hetzen und den Märtyrertod propagieren. Auf radikalislamischen Websites, *Facebook* oder *YouTube* werden Videoclips mit Kampfliedern gepostet und mit Bildern aus Palästina, dem Irak, Syrien oder Guantanamo versehen, um den Eindruck eines globalen Kriegs des Westens gegen Muslime zu erzeugen.

Rap ist ein guter Zugang, um mit Jugendlichen zum Thema Islam, Islamismus und Muslimfeindlichkeit zu arbeiten. Wir wollten in dem Modellprojekt ‚Islam & Ich – Jung sein im Land der Vielfalt‘ auch Jugendliche mit prekären Bildungskarrieren sowie Gewalterfahrungen aktiv in die öffentliche Auseinandersetzung mit diesen Themen einbeziehen. Es lag nahe, hier die Hip-Hop-Kultur zu nutzen, da das Rappen in der Lebenswelt dieser Zielgruppe einen festen Platz hat. Das gilt vor allem für männliche Jugendliche. Für sie ist Rap ein gutes Medium, ihre Geschichten zu erzählen, Stress abzubauen, Konflikte mit dem sozialen Umfeld zu regulieren und sich für kritische Debatten zu öffnen. Wenn Rap die Form ist, in der sie sich gerne ausdrücken, kommt man als Pädagoge kaum umhin, hinzuhören, was Jugendliche über dieses Medium mitzuteilen haben.

Hip-Hop beziehungsweise Rap ist eine Subkultur, deren Zeichen und Codes auch mit dem Kampf gegen Rassismus und um Anerkennung verbunden sind. Zugleich lebt sie vom Battle, dem Kampf um die besten Beats, Flows, Texte und Provokationen. Um hier erfolgreich zu arbeiten, ist es wichtig, nicht mit Denkverboten zu operieren, sondern die provokanten Aussagen und Texte als Anlass für eine reflektierende Auseinandersetzung zu nehmen. Dabei gilt es, menschenverachtende Statements zurückzuweisen, ohne Jugendliche zu stigmatisieren.

Der Gangsta-Rapper und das Vorurteil

So wenig wie jede andere Jugendkultur ist Hip-Hop im luftleeren Raum entstanden. Für die Bands der ersten Rapper-Generation in Deutschland – *Advanced Chemistry*, *Fresh Familee*, *Microphone Mafia*, *Islamic Force* und viele andere mehr – war Hip-Hop Anfang der 90er-Jahre ein Sprachrohr, um endlich ihre Sicht auf Politik und Gesellschaft in die Öffentlichkeit zu transportieren. Außerhalb der migrantischen Jugendkultur wurden sie zunächst kaum wahrgenommen, auch nicht in der Pädagogik. Erst als Jahre später der Ton schriller wurde und Rapper mit tatsächlicher oder auch vermeintlicher „Streetcredibility“ wie *Kool Savas*, *Sido*, *Bushido*, *Haftbefehl* oder *Massiv* mit ihren Songs jene Klischees bedienten, die in den mehrheitsdeutschen Köpfen herumgeisterten, war das Interesse von Medien, Politik und Musikindustrie plötzlich groß. Immer neue Gangsta-Rapper wurden ins



© Metin Yilmaz

Zur Hip-Hop-Kultur zählen neben Rap auch Breakdance, Graffiti sowie das Scratching und Mixen von Beats

Rampenlicht gezerzt, die noch krasser und härter waren als ihre Vorgänger. Die Rezeption unter Jugendlichen schien die Erwartungen zu bestätigen. Nach der Jahrtausendwende schien Gangsta-Rap für viele Kids hip zu sein, egal, ob die Texte die realen Verhältnisse auf Deutschlands Straßen und Hinterhöfen widerspiegeln oder nicht.

Selten wird hinterfragt, welchen Anteil die Medien und die vielen Indizierungsverfahren am Aufstieg von gewaltverherrlichender und sexistischer Rap-Musik haben. Warum hat man sich nicht früher auf authentische Rapper statt auf fragwürdige Mediengeschöpfe

konzentriert? Und wie kann es letztendlich um die Streetcredibility von Rappern bestellt sein, die mit ihren Texten und Videoclips die Erwartungen der Medien an Gewalt und gezielte Provokationen bedienen? Dass Sex und Crime sich immer gut verkaufen, ist dabei kein Argument, das überzeugt. Der Musikjournalist Sascha Verlan vermutet, dass die Aufmerksamkeit der Medien vor allem daher rührt, dass hier der passende Soundtrack zur gewünschten Debatte über vermeintlich gescheiterte Integrationspolitik, Bildungsmisere und angeblich muslimische Parallelgesellschaften entdeckt und munter reproduziert wurde. ■

Soundtrack für Allah

Die meisten muslimischen Gelehrten lehnen Musik ab, weil sie angeblich vom Glauben ablenkt und zur Sünde verführt. Allenfalls der so genannte Nasheed-Gesang gilt als gottgefällig – eine religiöse Vokalmusik, die ohne Instrumente auskommt oder bei der die Stimme nur durch sanften Trommelschlag begleitet wird.

Dennoch besitzen auch die meisten Länder mit mehrheitlich muslimischer Bevölkerung eine lange und vielfältige Musiktradition, die von profaner Folklore über religiöse Ritualmusik bis zu modernem Pop reicht. Und obwohl Musik dem islamischen Klerus traditionell ein Dorn im Auge ist, haben sich auch im Islam unterschiedliche Spielarten religiöser Musik herausgebildet. Die mystischen Sufi-Bruderschaften setzen Musik sogar als Mittel der Andacht ein.

Islamische Fundamentalisten von heute lehnen dagegen jede Form von Musik ab, selbst traditionelle Sufi-Musik und Volkslieder. Doch einzig in Afghanistan gelang es den radikalislamischen Taliban, während ihrer Herrschaft von 1996 bis 2001 ein vollständiges Musikverbot zu verhängen. Auf der anderen Seite gibt es selbst im ultrakonservativen Königreich Saudi-Arabien und unter dem Mullah-Regime im Iran diverse Arten von Rock- und Popmusik, die von der Obrigkeit mehr oder weniger toleriert werden.

Deutscher Rap und Islam

In Deutschland ist die gemeinsame Schnittmenge zwischen Islam und Hip-Hop klein. Zwar gibt es hier viele Rapper, die muslimischer Herkunft sind – Bushido, Sohn einer deutschen Mutter und eines tunesischen Vaters oder der kurdischstämmige Rapper Azad aus Frankfurt gehören auf dem Papier dem Islam an. Doch für viele spielt der Glaube keine große Rolle. Nur wenige bedienen sich religiöser Motive oder eines islamischen Vokabulars.

In der deutschen Underground-Rapszene finden sich sogar ein paar Konvertiten: der Rapper Felix Blume alias *Kollegah* (Jahrgang 1984) oder der Deutsch-Ghanaer *Manuellsen* (Jahrgang 1979). Aber ihr Gangsta-Rap, dessen Texte sich vor allem um Drogen, Sex und Gewalt drehen, ist von islamischen Prinzipien denkbar weit entfernt.

Ammar 114

Einer der Vorreiter der kleinen, religiös inspirierten deutschen Rap-Szene ist *Ammar 114* – sein Name steht für die 114 Suren, aus denen der Koran besteht. Der Rapper aus Frankfurt am Main, 1980 geboren, stammt ursprünglich aus einer christlich-äthiopischen Familie. Seit er als Jugendlicher zum Islam übertrat, hat er Alben mit muslimischen Botschaften veröffentlicht, darunter ‚Islam XL‘ (2000), ‚Mehr als Musik‘ (2004) und ‚Aus dem Schatten ans Licht‘ (2008); und er ist ein gern gesehener Gast auf Festivals und Events muslimischer Organisationen in Deutschland. Stücke wie ‚Ich lebe für Allah‘, ‚Iqra – Lies im Koran!‘ und ‚114 Reime die bewegen‘ richten sich an ein jugendliches Publikum, dem er Orientierung geben will. Im Song ‚Fünf32‘ griff *Ammar 114* den Fall der Münchner U-Bahn-Schläger auf, die 2008 einen Rentner krankenhausreif geprügelt hatten. 2011 erschien ein Best of-Album, mit dem er eine vorläufige Bilanz seines Werks zieht.

Sayfoudin

Der Frankfurter Rapper *Sayfoudin*, 1978 als Sohn einer italienischen Mutter und eines marokkanischen Vaters in Deutschland geboren, ist einer der wichtigsten Protagonisten der deutschen Islampopscene. *Sayfoudin* arbeitet als Texter und Produzent unter anderen für *Ammar 114* und hält sich eher im Hintergrund. Er singt aber zuweilen auch selbst Songs wie ‚Hiermit bezeuge ich‘, mit denen er sich zum muslimischen Glauben bekennt. 2011 schrieb er den Song ‚Du bist‘, der sich mit den einzelnen Namen der insgesamt 99 Bezeichnungen Gottes befasst und mit dem er bei einem Poetry-Wettbewerb der *Muslimischen Jugend Deutschland* auf dem dritten Platz landete.

Muslimische Rap-Gruppen international

Outlandish

Berühmt wurde das dänische Rap-Trio *Outlandish* mit dem Song ‚Aicha‘. Mit seiner Hip-Hop-Version eines Hits, den zuvor der franko-algerische Rai-Sänger *Khaled* gesungen hatte, führte es im Sommer 2003 in Deutschland mehrere Wochen die Charts an. *Outlandish* sind keine dezidiert islamische Band; nur zwei

Mitglieder sind Muslime – Isam Bashiri, dessen Familie marokkanischer Herkunft ist, und Waqas Ali Qadri, dessen Eltern aus Pakistan stammen. Der Dritte, Lenny Martinez, ist Christ, und wurde in der Karibik geboren. Doch alle drei besitzen ein ausgeprägtes Sendungsbewusstsein und machen aus ihrer Religiosität keinen Hehl. Zu ihren Konzerten in Deutschland kam ein bunt gemischtes Publikum, Mädchen mit Kopftuch ebenso wie optisch üblichere Gig-Gäste.

Mecca 2 Medina

Mecca 2 Medina war die erste britische Rap-Gruppe, die Hip-Hop-Beats mit islamischen Botschaften paarte. Das Duo besteht aus Rakin Fetuga, Jahrgang 1971, dessen Eltern aus Nigeria stammen, sowie Ismael Lea South, Jahrgang 1973, der als Sohn jamaikanischer Einwanderer in London aufwuchs. Mitte der 90er-Jahre lernten sie sich an der Speakers' Corner, einem Versammlungsplatz im Londoner Hyde Park, kennen. Seitdem haben sie mehrere Nasheed- und Hip-Hop-Alben aufgenommen und treten häufig gemeinsam bei Events der muslimischen Community auf.

Native Deen

Das Hip-Hop-Trio *Native Deen* besteht aus Joshua Salaam (Jahrgang 1973), Naeem Muhammad (1975) und Abdul-Malik Ahmad (1975) und stammt aus der US-amerikanischen Hauptstadt Washington. Alle Mitglieder sind in den USA geboren und wuchsen in verschiedenen Städten auf, bevor sich ihre Wege kreuzten. Für ihren Sound greifen *Native Deen* hauptsächlich auf Schlagzeug, Percussion und Computer-Beats zurück – auf Streich- und Blasinstrumente verzichten sie bewusst, weil sie nicht als islamisch korrekt gelten. Das Wort Din oder, englisch gesprochen, Deen bedeutet im Arabischen Religion. 2012 traten *Native Deen* zum ersten Mal in Deutschland auf – als Stargäste beim jährlichen Treffen der *Muslimischen Jugend* im hessischen Bad Orb. ■



Ammar 114 und Sayfoudin



Outlandish



Mecca 2 Medina



Native Deen

Eine ausführliche Abhandlung des Musikjournalisten Daniel Bax über Islam und Hip-Hop in den USA sowie Sufi und Dschihad-Rap findet sich in dem Themenheft 'Islam & Ich', Bundeskoordination SOR-SMC, Berlin, 2012, 76 Seiten

© Alle Bilder: Promo

Rap im Unterricht – vor Nebenwirkungen wird gewarnt

Zu einer Jugendkultur gehört Musik. Mit ihrer Hilfe können Lehrkräfte Jugendliche zu kontroversen Auseinandersetzungen motivieren, zum Beispiel im Literatur-, Ethik- und sprachlichen Unterricht. Songtexte bieten sich als Quelle zu allen möglichen Themenfeldern an – egal, ob die Auseinandersetzung auf die Eröffnung einer Diskussion, auf eine schriftliche Textanalyse, die persönliche Beschäftigung mit spezifischen Sprachformen oder letztendlich auf das Verfassen eigener Texte zielt.

Wichtig ist aber auch: Will man Songtexte im Unterricht nutzen, ist ein sensibler Einsatz von Audiobeispielen und Videoclips nötig. Denn für Jugendliche gehören die von ihnen konsumierten Songs und Musikstile zuallererst ihnen selbst. Oft sind die Texte von jugendlichen Künstlern geschrieben. Erwachsene werden da schnell zu unerwünschten Eindringlingen in jugendliche Sphären.

Dies gilt besonders für religiös geprägte Lieder; denn hier kommt noch hinzu: Religion ist Privatsache. Religiöse Botschaften im Unterricht zu diskutieren, erfordert feines Gespür. Ein an sich diskussionswürdiger Liedtext kann durch eine missglückte Präsentation vor der Klasse, durch ein nicht passendes Musikvideo oder durch Vorlieben und Abneigungen von Teilen der Gruppe hinsichtlich der Musikrichtung schnell undiskutierbar werden.

Rap gilt nicht nur als Sprachrohr einer benachteiligten und diskriminierten Jugend, die mit Sprechgesang, Beats, Tanz, Graffiti und Videoclips die eigenen Lebensumstände selbst darstellt. Rap hat auch eine literarische Revolution ausgelöst. In Kinderzimmern, Jugendhäusern, Parks, auf der Straße und in Clubs wird heute wieder gereimt und gedichtet, werden Battles mit Rhymes and Beats ausgetragen.

Songs of Love and Hate

Zu allen kontroversen Themen finden sich zahlreiche Liedtexte und Clips im Internet. So auch zum Nahost-Konflikt, der für viele Jugendliche mit islamischem oder arabischem Familienhintergrund ständig präsent ist. Das zeigen erfolgreiche Songs wie das Lied ‚Forever Palestine‘ des britischen Sängers Sami Yusuf, der mit seiner Musik, in der er in der Regel einen friedvollen und frommen Islam besingt, unter jungen re-

ligiösen Muslimen weltweit zu einem Idol geworden ist. Sein Song ‚Forever Palestine‘, entstanden während des Gaza-Kriegs 2009, ist jedoch hochproblematisch. Er spiegelt die Empörung auf arabisch-muslimischer Seite und lenkt diese mit Rückgriff auf antisemitische Muster in religiöse Bahnen. Der Song enthält eine politisch polarisierende, religiös eingefärbte Botschaft. Sie lautet: Der Kampf der Palästinenser ist gerecht und wird von Gott unterstützt. Israel hingegen hält mit grausamer Tyrannei das Land der Palästinenser besetzt. Während sich die Juden laut Text so wie die Nazis früher verhalten, steht auf der Gegenseite das Bild von Kindern im Mittelpunkt, die für Palästina und die gerechte Sache Gottes sterben.

Der hier dokumentierte Text illustriert die Reduzierung dieses komplexen Konflikts auf ein schlichtes Freund-Feind-Schema, das auf religiöse Argumentationsmuster zurückgreift. Der Clip ist auch aufgrund der drastischen Bildsprache nicht für den Unterricht geeignet.

Sami Yusuf: ‚Forever Palestine‘, 2009

*Mutter, weine nicht um mich, ich ziehe in den Krieg,
der allmächtige Gott ist meine Rüstung und mein
Schwert, Palästina, auf ewig Palästina.*

*Kinder werden getötet, dafür, dass sie Steine in den
Himmel werfen, sie sagen zu ihren Eltern: „Habt
keine Angst, Gott ist auf unserer Seite“,
Palästina, auf ewig Palästina.*

*Mutter, mach dir keine Sorgen, wenn sie uns in der
Nacht holen. Sie werden es sicherlich bereuen, wenn
Gott sie zurechtweist. Sag mir: Warum tun sie, was
man ihnen antat? Wissen sie nicht, dass Gott mit den
Unterdrückten und den Bedürftigen ist, die Nationen,
die tyrannisch herrschten, gingen unter,
Palästina, auf ewig Palästina.*

*Die Kinder Palästinas kämpfen um ihr Leben, zu ih-
ren Eltern sagen sie: „Wir wissen, dass Palästina unser
Recht ist“, zu ihren Eltern sagen sie: „Wir werden für
das Recht kämpfen“, sie sagen: „Kein Grund zur Sor-
ge! Gott ist auf unserer Seite“, sie sagen, „Wir werden
für Palästina sterben“, Palästina, auf ewig Palästina.*

(Aus dem Englischen, Quelle: www.ufuq.de)



Der Song ‚Fuenf32‘ von Ammar 114 hingegen ist ein positives Beispiel, wie aus konservativ religiöser Sicht die viel diskutierten Themen Jugendkriminalität, Ehrenmord und Terrorismus verhandelt und kritisiert werden. Den Titel hat der Künstler gezielt als religiöses Statement gewählt. Denn er steht für einen Vers im Koran, der sich explizit gegen Töten und Gewalt wendet und für eine religiöse Vision von Gewaltlosigkeit wirbt.

Ammar 114: ‚Fuenf32‘, 2008

Ihr habt brutal auf ihn eingeschlagen, ihn niedergetreten. Er lag am Boden, hatte Angst um sein Leben, und all das nur wegen nem kleinen Streit. Er war allein, ihr wart zu zweit. Er war im Recht doch das war euch egal, ihr wolltet nen Fight. Ganz Deutschland konnte diese Bilder in den Nachrichten sehen. Zwei junge Männer, die in der U-Bahn auf nen alten Mann losgehen. ... Wisst ihr eigentlich wie feige ihr seid, wenn ihr so ne Scheiße betreibt? ... Mit euren Fäusten wollt ihr euch Respekt erkämpfen, denn Schläge verteilen ist leichter, als den Kopf zu senken, ... Mann, wann werdet ihr kapieren, so wird euch niemand jemals wirklich respektieren. (...)

Auf offener Strasse, am hellichten Tag bewaffnet. Mit einem Messer vollstreckte er die grausame Tat. Mit 12

Stichen hat er sie attackiert. Das gemeinsame Kind stand daneben und wurde traumatisiert. Er hat es ignoriert, übergoss das Opfer mit Benzin. Ihr ganzer Körper ging in Flammen auf, sie hat laut geschrien ... Er schaute zu wie sie verbrannte, er nannte sie Schlampe. „Sie hat es nicht anders verdient“, war sein einziger Gedanke. Sie hat sich von ihm getrennt, hat sich scheiden lassen, denn sie konnte ihn und seine Schläge nicht mehr verkraften. ... Dieser Idiot bereut nichts, nein er freut sich, über ihren Tod. Und wenn du meinst so eine Tat sei im Sinne des Islam, dann beschmutzt du die Ehre der Muslime und hast keinen Plan. (...)

Er war gefrustet von dem Leid und der Ungerechtigkeit, die weltweit seinen Glaubensgeschwistern widerfährt. Er war empört, fühlte sich am Boden zerstört. ... Er lernte Leute kennen, ... Radikale, die ihm sagten: er muss jeden Kafir hassen, die Gesellschaft verachten, ... wir sind im Krieg. Jedes Mittel sei recht auf dem Weg zum Sieg. Wir sind die Guten, wir kämpfen für Gott, sie sind die Bösen. ... Wer nicht so dachte wie sie, ist kein Muslim sondern Verräter. Sie machten aus dem Jungen einen Selbstmordattentäter. Nach kurzer Zeit meinten sie, es ist soweit, sein Ticket ins Paradies liegt bereit. Er ist ein heiliger Kämpfer, er glaubte jedes Wort. Mit der Zündung in der Hand betrat er den Tatort...

Rhymes and Beats: Rap-Workshops an Schulen

An einer Reihe Schulen, darunter drei Berufsschulen, fanden im Rahmen des Modellprojekts Seminare im Bereich Rap-Musik statt. Sie wurden von zwei Pädagogen geleitet, die in der Hip-Hop-Szene verankert sind: Nico Hartung hat als Religionspädagoge einen zweifachen Zugang zu den Themenfeldern Hip-Hop und Islam, Florian Steindle produzierte seit Jahren im Studio eines Jugendzentrums mit jungen Nachwuchs-Rappern so genannten Conscious-Rap. An allen Workshops nahmen auch muslimische Jugendliche teil, in manchen stellten sie die Mehrheit.

Alle Workshops begannen damit, Vorkenntnisse der TeilnehmerInnen zur Geschichte von Rap zu sammeln und die Entstehung sowie die Grundformen der Hip-Hop-Kultur zu erläutern; ein Baustein, der am Anfang aller Maßnahmen für Jugendliche im Rahmen von Hip-Hop steht. Die Teilnehmenden aller Workshops – diejenigen eingeschlossen, die schon jahrelang Rap-Musik konsumierten oder selbst produzierten – schätzten die Informationen über die Entstehung des Hip-Hop in den USA, über die ethischen und politischen Ideen der frühen Hip-Hop-Ikonen und das Gespräch über aktuelle Entwicklungen in der Szene.

Ein Workshop an einer Sekundarschule startete mit einem historischen und begrifflichen Zugang zum Islam. Zuerst wurde seine Entwicklung aus Judentum und Christentum betrachtet und mit einer Diskussion über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Religionen abgeschlossen. Im Anschluss wurde das Verständnis der Begriffe *halal* (erlaubt) und *haram* (verboten) geklärt und die Frage diskutiert, was zum „richtigen“ Glauben eines Muslim gehöre und was man tun müsse, um ein „guter Muslim“ zu sein.

Eine weitere Diskussion erstreckte sich auf das Verständnis des Koran: ob er als von Gott offenbarte oder

von Menschenhand geschriebene Schrift anzusehen sei und ob es nur eine, verbindliche Koranschrift gebe. Mit dem Vergleich verschiedener Ausgaben wurde deutlich, dass das Verständnis des Korans als heiliger Schrift sich immer wieder gewandelt hat.

Viele der Teilnehmenden in den Workshops sahen sich zwar als praktizierende Muslime, waren sich jedoch im Vorfeld des Workshops der vielfältigen Ausprägungen muslimischen Glaubens gar nicht bewusst

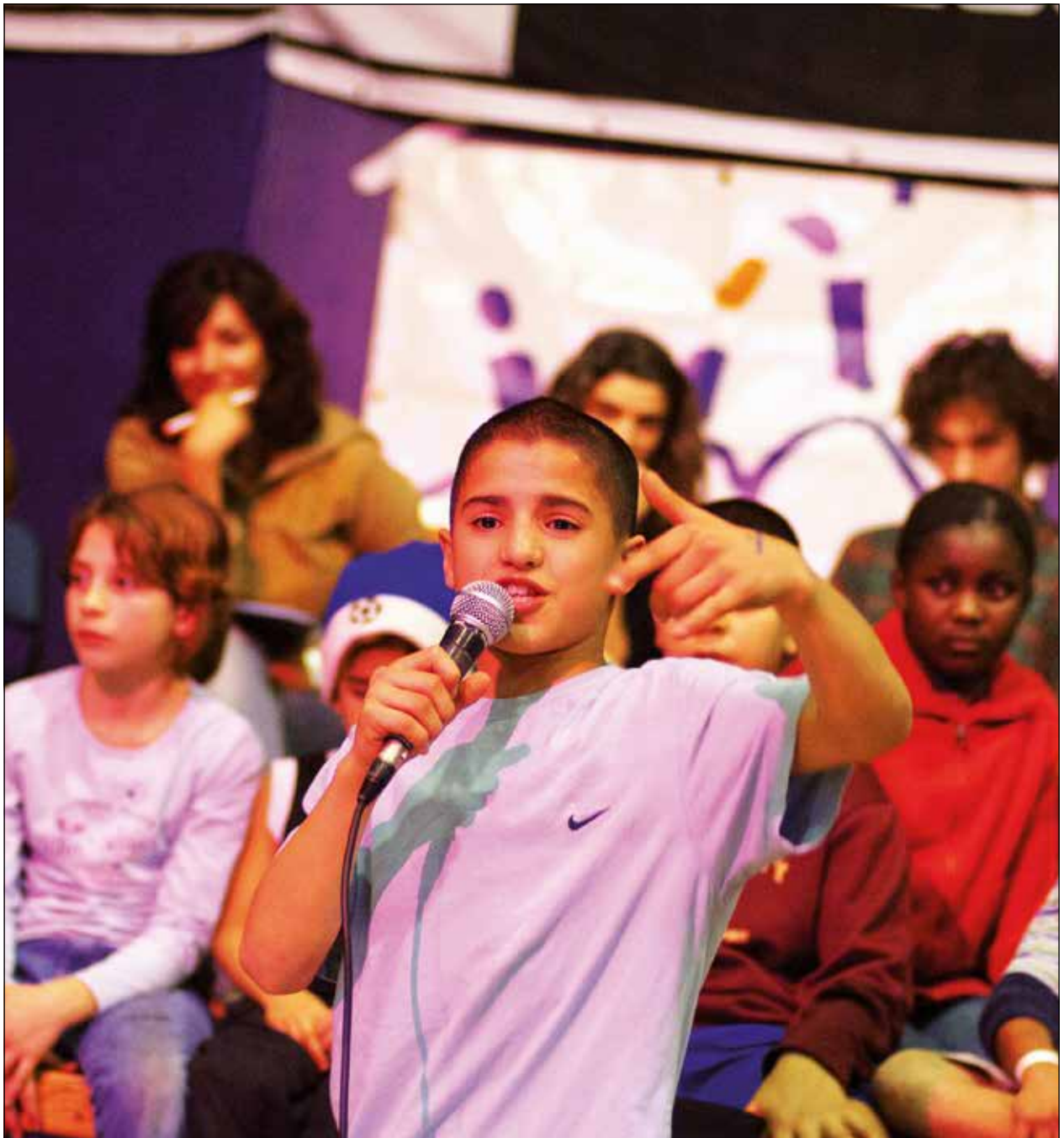
gewesen. Beispielsweise wurde öfter die Frage gestellt, ob das Hören von Musik oder das Musizieren haram sei.

Überhaupt wurde viel debattiert: über religiös geprägte Lebenswelten, religiöse oder traditionelle Ge- und Verbote, Zwangsheirat, Ehrenmord, religiöse Verpflichtungen oder die Kopftuchdebatten. Das konnte in Form von Fragebögen geschehen, in denen Fragen an den Islam formuliert und später gemeinsam ausgewertet wurden, aber auch in Diskussionen über konkrete Konflikte wie im Falle eines arabischstämmigen Mädchens, das im Alter von 13 Jahren schwanger wurde. Vielfach griffen die teilnehmenden Jugendlichen in den Schul-Workshops auf die im Oldschool-Hip-Hop

manifestierten politischen Forderungen nach Respekt und Teilhabe zurück oder reflektierten Botschaften und Reichweite von gewaltverherrlichender Rap-Musik, aber auch von Musik, die sich explizit an ein religiös geprägtes Publikum wendet.

In den Workshops wurde den Jugendlichen mittels Rhythmusübungen und aufeinander abgestimmten Schreibphasen in Gruppen- und Einzelarbeit die Möglichkeit gegeben, eigene Songs zu vorgefertigten Beats zu verfassen. Ziel war, eigene Statements zu erarbeiten und vor der Gruppe zu präsentieren. Deshalb wurde im Anschluss an die Einführungsmodule zu Islam und Hip-Hop-Kultur und die Seminardiskussionen in einem eigenen Modul in die rhythmische Struktur





© Metin Yilmaz

Rap ist für viele Kinder und Jugendliche ein Mittel, aus Ihrem Leben zu erzählen

von Rap-Musik eingeführt und anhand von simplen Übungen ein Zugang zu Beats und Flow geschaffen. Außerdem sahen die Workshops längere Schreibphasen vor und führten mit Reimübungen in die Grundlagen des Songwriting ein. Die dabei entstandenen Texte handelten zumeist vom Leben als Heranwachsende in der Großstadt und von ihren Gefühlen oder Erfahrungen eigener Diskriminierung. Hier richteten sich die Schwerpunkte auf die zunehmend muslimfeindliche Umwelt, aber auch auf die Forderung von Toleranz und Zusammenhalt untereinander. Religiöse Statements fanden sich kaum. Wenn es die Zeit zuließ, traten die Jugendlichen mit ihren Texten in einem inszenierten Battle gegeneinander an.

Resümierend lässt sich festhalten, dass die Verbindung von Rap und dem komplexen Themenfeld Islam im Unterrichtsgeschehen und in Projekttagen an Schulen von der überwiegenden Zahl der Teilnehmenden als spannend und innovativ empfunden wurde.

Für einen gelungenen Workshop erwies es sich als wichtig, dass die ReferentInnen konkrete Ziele und Aufgaben für die Diskussionen formulieren. Da die Verknüpfung von Islam und Hip-Hop in der jugendkulturellen Bildung noch weitgehend am Anfang steht, sind hier auch weiterhin spannende Diskussionen, interessante Texte und erfolgreiche Präsentationen zu erwarten. ■

‚Köln Kalk Ehrenmord‘ Ein Impuls für Wertedebatten?

Der Song ‚Köln Kalk Ehrenmord‘ des früheren Gangsta-Rappers *Eko Fresh* gilt vielen PädagogInnen als geeignet, um im Unterricht über das Thema „Ehrenmord“ zu diskutieren. Der Erfolg des 2011 erschienenen Songs unter Jugendlichen scheint ihnen Recht zu geben. Bis März 2014 wurde der Musikclip auf *Youtube* nahezu neun Millionen Mal abgerufen und knapp 50.000 mal kommentiert. *Eko Fresh* hat einen Nerv getroffen.

Der Song handelt von der zerstörten Liebe zwischen Max und Gülistan. Nachdem Gülistan in einer romantischen Nacht ihre Jungfräulichkeit verliert, wird deren Liebe von ihren Verwandten entdeckt. Beide werden von ihrem Bruder Aziz, einem aggressiven und polizeibekannten Drogendealer, erschossen, bevor er sich bei Ankunft der Polizei selbst tötet.

Bilder und Klischees

Auch wenn die Geschichte extrem zugespitzt ist, entsprechen einige Aspekte durchaus der Realität. So wirkt der enorme Druck des schlechten Gewissens und der Angst, der auf Gülistan nach der Liebesnacht mit Max lastet, realistisch. Vorehelicher Sex, noch dazu mit einem nichtmuslimischen Jungen aus der Mehrheitsgesellschaft, gilt in streng konservativen oder islamistischen Milieus als Tabubruch. Mädchen riskieren den Bruch mit ihrer Familie, wenn sie sich deren rigiden Moralvorstellungen entziehen.

Der Einsatz des Songs und des Videos in der pädagogischen Arbeit ist allerdings in mehrfacher Hinsicht problematisch. Im Refrain beschreibt *Eko Fresh*, dass diese Geschichte im „Ghetto“ alltäglich passiere. Damit suggeriert er, jede voreheliche Liebesnacht mit einem muslimischen Mädchen habe zwangsläufig die Gewalteruption eines koksenden Bruders und den Griff nach der Waffe zur Folge. Das ist falsch. Das *Bundeskriminalamt* geht von deutschlandweit jährlich zehn Ehrenmorden im weiteren und drei im engeren Sinne aus. Dem stehen Zigtausende Liebesbeziehungen gegenüber, die nicht in Mord münden.

In ‚Köln Kalk Ehrenmord‘ findet man keinen Hinweis darauf, wie der Verfasser selbst zu Ehrenmorden und deren gesellschaftlichen Hintergründen steht. In der Logik des Lieds führt nicht eine archaische Sichtweise auf Geschlechterrollen zu der Tat, sondern das Verhalten Einzelner wie der Tabubruch der Schwester oder

der Verrat durch Verwandte. Der Tatverlauf wird dargestellt, ohne die dahinterliegenden Wertvorstellungen anzusprechen. Der Selbstmord des Doppelmörders Aziz hat zudem mit der Logik von Ehrenmorden wenig gemein. Ein Charakteristikum des Ehrenmords ist, dass er in aller Regel nicht als affektive Tat, sondern im Bewusstsein moralischer Überlegenheit auf Basis eines kollektiven Familienbeschlusses bewusst begangen wird.

Die Meinung vieler Jugendlicher ist eindeutig: „Super Lied, cooler Sänger, voll die Wahrheit.“ Wenn man weiter fragt, wie die Geschichte zu bewerten sei, lautet die Antwort meist in etwa: Mord sei „ganz klar echt Scheiße“; die eigene Schwester dürfe aber natürlich auch nicht alles tun. Kutlu Yurtseven, Kölner Oldschool-Rapper der *Microphone Mafia*, der heute als Lehrer arbeitet, vermutet: „Jugendliche, die betonen, wie krass wahr dieser Song sei, sind genau dieselben Jungs, die ihre Schwestern an der kurzen Leine halten, damit sie eben nicht auf Partys gehen, sich keine kurzen Röcke anziehen oder mit Jungs flirten.“

Der persönliche Bezug fehlt

Hier wird deutlich, wie wichtig es in der pädagogischen Arbeit ist, auf die persönlichen Bezüge zum Themenfeld einzugehen: denn es ist nichts gewonnen, wenn sich Jugendliche hinter der Geschichte von Max, Aziz und Gülistan verstecken, ohne ihre eigenen Haltungen zu reflektieren. Denn im Alltag geht es auch Jugendlichen aus streng religiösen Milieus nicht um Ehrenmord. Sie beschäftigt wie alle anderen vor allem die eigene Sexualität und das Recht auf sexuelle Selbstbestimmung, insbesondere das der Frauen. Viele junge Männer meinen, das Leben ihrer Schwester, mit wem sie sich trifft und wie sie sich anzieht, kontrollieren zu müssen. Worauf gründet sich dieses Machtverhältnis, wem nützt es, wie kann es durchbrochen werden? Wieso ist ein Mann dadurch angreifbar, dass sich seine Schwester oder Mutter nicht „regelkonform“ verhält? Wieso kann er in seiner Ehre gekränkt werden, wenn er auf die Denunziation durch Familie und Freunde nicht mit Verboten oder Gewalt reagiert? All das sind Fragen, die sich stellen: Gilt es doch, Jungen so zu stärken, dass sie nicht umfallen, wenn der Familiendruck zu groß wird oder Vater oder Bruder sagen, du musst im Namen der Ehre Gewalt ausüben. ‚Köln Kalk Ehrenmord‘ nähert sich dem nicht. ■

DOKUMENTATION

Eko Fresh: ‚Köln Kalk Ehrenmord‘

*Ich erzähl euch 'ne Geschichte von 'nem Typ namens Max, der 'ne Tüte Afghan Hash vor dem Südstadion pafft. Seine Schule verk***e dieser Grünschnabel krass. Als Kinder zockten wir im Kiosk Süßwaren ab. Er sah ein Mädchen in der Bahn, ihr Name Gülistan. Ich hab ihn gewarnt, die Eltern lebten streng nach dem Koran. Es war kurz vor Ramadan, da lernten sie sich kennen. Und sie konnten sich seit dem ersten Blick nicht trennen. Ob Türke oder Deutscher, im Herzen bist du Mensch. Da machte er 'nen Fehler, denn er lies sie bei sich pennen. Tranken Rum und dann Wein, machten rum ganz geheim. In dieser Nacht verlor sie ihre Jungfräulichkeit. Der nächste Morgen kam, sie plagte ihr Gewissen. Blut auf Laken und Kissen, ihr ging's gradezu beschissen. Er brachte sie zum Bus, hat sie nur nochmal geküsst. Da stand Aylin aus dem Block, mein Gott, sie wurd' erwischt.*

Refrain:

*Erstens kommt es anders und Zweitens als man denkt.
Fick doch auf die Zukunft, denn die S*****e kennt kein Mensch. Sowas gibt's im Ghetto an jedem Ort, das ist kein leeres Wort, Köln Kalk Ehrenmord.
Erstens kommt es anders und Zweitens als man denkt.
Fick doch auf die Zukunft, denn die S*****e kennt kein Mensch. Komm schon, ich wisch dir deine Träne fort, das kommt im Leben vor, Köln Kalk Ehrenmord.*

*Sie denkt nur „S*****e, wenn mein Bruder das erfährt, bringt er alle um und wird dann in Jugendhaft gesperrt.“
Ihr Bruder hieß Aziz, der die Bude nie verließ, die Bullen*

*hinter ihm, denn er handelt zugekokst mit Piece. Und Aylin, das Waschweib, macht das Thema gleich in der Stadt breit. Und du weißt ja was das heißt, im Ghetto ist es immer dasselbe Rumgef***e. Gerüchte verbreiten sich hier schneller als die Grippe. Da traf Aziz den Ümit im Laden, er sagt: „Weißt du, was sie über Gülistan sagen? Angeblich soll deine Schwester keine Keusche sein. Sie ließ sich wohl gestern mit 'nem Deutschen ein.“ – „Mois, das kann nich' sein, nein, hör auf!“ Und er prügelte aus Ümits Leib die Scheiße raus Er schreit es laut: „Hat denn diese S*****e kein' Anstand?“ Und klaute die Pistole bei seinem Vater aus dem Wandschrank.*

(Refrain)

*Aziz zog noch 'ne Line, da hinten im Gebüsch. Dann ging er bei Max zu Hause und klingelte bei Schmitz. Er kam nicht drauf klar, was ihn innerlich zerfrisst. Er hatte keinen Schimmer wie das ist, die Sister ist 'ne B***h. Der arme Max macht jetzt grade die Tür auf, dann ging es nur noch Klick Klack, Headshot, Gehirn raus. Das war für mein' Vater, du Ungläubiger, und für meine Schwester die noch jungfräulich war. Er sieht in der Wohnung, wie die Schwester auf dem Bett sitzt und sagt nur: „Komm her, du ehrenloses Drecksstück.“ Gülistan sagt: „Ich lieb ihn wie verrückt.“ Doch Aziz lädt nur nach, er schießt ihr ins Gesicht. Er lädt noch einmal nach und schießt auf ihren Leichnam. Dort bleibt er sitzen, bis die Polizei kam. Er lädt noch ein letztes Mal, und richtet sich selbst. Wem hat's jetzt was gebracht, Alter, f***t euch doch selbst.* ■

Der Wettbewerb ,Rap for Q-rage‘

Zahlreiche Jugendliche hören – wenn auch weniger als vor ein paar Jahren – gewaltverherrlichende, homophobe und sexistische Rap-Musik. Können sie doch damit wunderbar ihr Umfeld und die Generation ihrer Eltern provozieren. Ob sie aber die Mehrheit stellen, ist fraglich. Viele Jugendliche und junge KünstlerInnen lehnen das Genre des Gangsta-Rap ab. Sie wollen andere als menschenverachtende Botschaften hören oder produzieren.

Gerade Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen und sozial schwachen Familien, sowie mit nichtdeutscher Erstsprache, beschäftigen sich intensiv mit Rap und Hip-Hop und haben Interesse daran, in diesem Bereich aktiv zu sein. Die Hip-Hop-Kultur prägt ihre Lebenswirklichkeit. Die *Landeskoordination Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* führt deshalb in Berlin seit 2006 jährlich einen Rap-Contest für alle Interessierten durch. ‚Rap for Q-rage‘ ist kein Ergebnis von pädagogischen Workshops, sondern ein offenes Forum für Berliner Jugendliche, in dem sie ihre autonom verfassten Stücke einem größeren Publikum präsentieren.

Ziel des Wettbewerbs ist, jenseits schulischer Workshops eine aktive und gewaltpräventive Auseinandersetzung mit den problematischen Seiten der Hip-Hop-Kultur zu führen. Bei ‚Rap for Q-rage‘ gilt deswegen die Regel, auf gewaltverherrlichende und diskriminierende Texte zu verzichten. Bei Verstoß wird den Jugendlichen das Mikrofon abgedreht.

Mit dieser Vereinbarung werden NachwuchsmusikerInnen gestärkt, die zeigen, dass guter Rap und authentische Botschaften auf diskriminierende Sprü-

che verzichten können. Die Gewinner bekommen die Möglichkeit, ihre Songs in Foren und Medien des Netzwerks zu verbreiten.

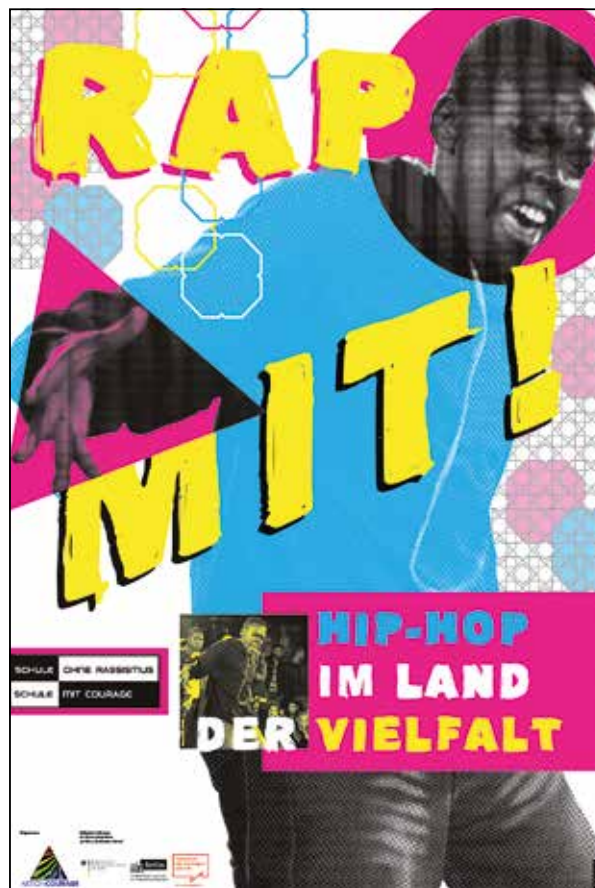
Im folgenden werden exemplarisch einige Erfahrungen und Gelingensbedingungen beschrieben. Der Rap-Contest gewinnt an Spannung, wenn er mit Dance-Battles und Graffiti-Wettbewerben verbunden wird. Wenn genügend TänzerInnen gewonnen

werden können, dann sind Battles in den verschiedenen Hip-Hop-Disziplinen Break- und Streetdance sowie Einzel- und Crew-Wettbewerbe durchaus ratsam, damit TänzerInnen, Tanzgruppen und RapperInnen in einem ausgewogenen Rhythmus gegeneinander antreten können. Von zentraler Bedeutung für das Gelingen ist die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern, die Kontakt zur Zielgruppe der möglichen TeilnehmerInnen haben. In der Regel sind das Jugendkulturzentren und freie KünstlerInnen aus der Hip-Hop-Szene.

Es ist von Vorteil, wenn der Contest an einem authentischen Ort der Szene stattfindet, der auch Jugendliche anspricht, die mit ihrer Musik bewusste politische und respektvolle Botschaften

verbinden. Schulen oder andere pädagogische Institutionen, die nicht mit dieser Szene verbunden sind, sollten nicht die beschränkten Möglichkeiten unterschätzen, auch mit ausgefeilten Werbekonzepten Kinder und Jugendliche für einen Hip-Hop-Wettbewerb gewinnen zu können.

Eine Vorauswahl der TeilnehmerInnen ist ratsam. Zum einen kann so bei großem Interesse bereits im Vorfeld der Hauptwettbewerb entlastet werden. Zum anderen bietet sie die Möglichkeit, die Bedeutung





© Metin Yilmaz

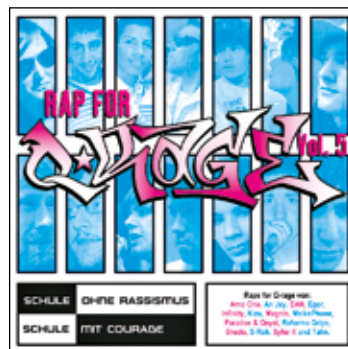
In mehreren Jahren wurde der Rap-Contest mit einem Breakdance-Wettbewerb verbunden

der Regel durchzusetzen, auf gewaltverherrlichende Texte und die Herabwürdigung von Menschengruppen zu verzichten. Auch eine gelungene Auswahl von DJ, ModeratorIn und einer Jury mit Streetcredibility sind unerlässlich.

Wichtig sind auch einheitliche, klar definierte Kriterien, nach denen die Jury die NachwuchskünstlerInnen hinsichtlich von Text, Botschaft, musikalischem Flow und Form des Auftritts bewertet. Als hilfreich erweist

sich hier eine vorbereitete Liste mit TeilnehmerInnen und Bewertungskriterien für die Jury. Sinnvoll ist auch, in der Hip-Hop-Szene bekannte RapperInnen einzubeziehen. Die Möglichkeit, bei Gewinn des Contests eine breite Öffentlichkeit für eigene Texte und Lieder zu bekommen, erscheint vielen Kindern und Jugendlichen attraktiv. So haben die Wettbewerbe seit ihrem Start im Jahr 2006 bereits einer Reihe bekannter junger KünstlerInnen ein erstes bundesweites Forum geboten. ■

MATERIAL



Rap for Q-rage

Bis 2013 hat die *Bundeskoordination SOR-SMC* sechs CDs mit den Gewinnern des Contests „Rap for Q-rage“ aufgelegt. Auf einer der CD's (Rap-4Qrage VI) sind zugleich junge Profi-Rapper aus dem Kreis des Berliner Labels *edit entertainment* zu hören. Ihr Mitwirken sehen wir als positives Signal an Jugendliche, dass sich

auch prominente Künstler der Berliner Szene mit unseren Zielen identifizieren und mit ihren Texten gezielt SchülerInnen der Netzwerk-Schulen ansprechen wollen. Das Ergebnis überzeugt: Die Liedtexte eignen sich hervorragend zur fächerübergreifenden Auseinandersetzung mit Rassismus, Diskriminierung und Gewalt im

Unterricht. Insgesamt finden sich auf Rap4Qrage VI zehn Tracks, die sich mit Fragen zu Religion, Radikalisierung, Identitäten, Freundschaften, individuellen Freiheiten, künstlerischen Prozessen und Gewalt in der Hip-Hop-Kultur auseinandersetzen.



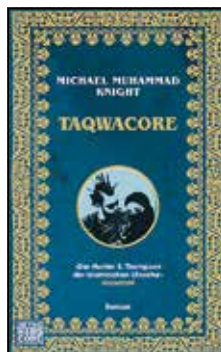
Rap-Texte. Arbeitstexte für den Unterricht

Rap ist für viele Jugendliche eine vertraute Musikform, die ihr ästhetisches Empfinden prägt. Umso wichtiger ist es, Textformen und Musik des Hip-Hop in Erziehungsprozesse der Schule zu integrieren. Das für die Sekundarstufe herausgegebene und 2012 überarbeitete Büchlein 'Rap-Texte. Arbeitstexte für den Un-

terricht' ist dafür eine kleine, aber feine Fundgrube. Nur knapp wird die Entwicklung von Rap-Musik seit den 1960er-Jahren bis zur Jahrtausendwende sowie didaktische Überlegungen skizziert. Der Hauptteil besteht aus 46 Liedtexten renommierter RapperInnen, die für die Hip-Hop-Bewegung in Deutschland

von Bedeutung sind und einen guten Einstieg für die Auseinandersetzung mit Rap im Unterricht bieten.

„Rap-Texte“. Für die Sekundarstufe.
Reihe: Texte und Materialien für den Unterricht,
Reclam junior,
erweiterte Neuausgabe Stuttgart 2012, 160 Seiten



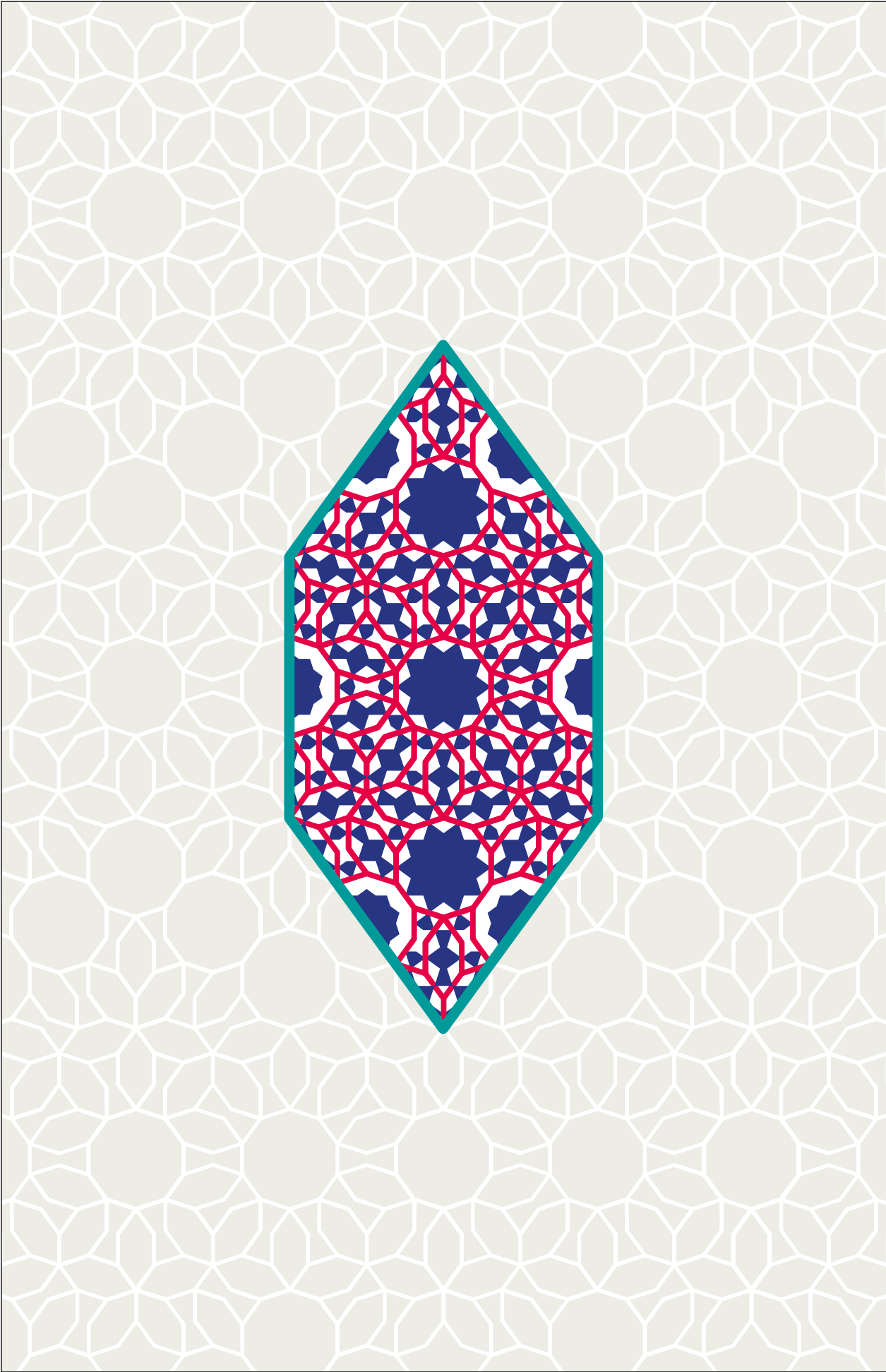
Taqwacore

In den USA erlangte der Roman 'Taqwacore' von Michael Muhammad Knight schon bald nach seinem Erscheinen im Jahr 2004 den Status eines Kultbuchs. In dem Buch schildert der Autor das Leben in einer muslimischen Punk-WG in Buffalo, New York: Tagsüber wird gebetet, nachts gefeiert. Mit der einen Hand

blättern die Jugendlichen im Koran, in der anderen halten sie einen Joint; die weibliche Protagonistin legt ihre Burka auch beim Sex nicht ab. Die Geschichte fasziniert vor allem wegen der eindrücklich geschilderten Suche der WG-Mitglieder nach Spiritualität: als muslimische Punks, gleichsam zwischen Allah und An-

archie. Mit ihrer Do-It-Yourself-Ethik und einer sympathisch-antiautoritären Einstellung zeigen die Jugendlichen aber auch: Party und Ramadan, Gleichberechtigung und Gebet, Koran und Punk – das müssen keine Widersprüche sein.

Michael Muhammad Knight: 'Taqwacore'
Heyne Verlag, München 2013, 304 Seiten



7 Qualifizierung

Gewaltprävention und Streitschlichtung, Rechts-Extremismus, Antisemitismus und Homophobie; viele wichtige Themen sind im Schulalltag angekommen. Für Islam, Islamismus und Muslimfeindlichkeit gilt das nicht. Es fehlt an Kompetenzen der Lehrkräfte, aber auch an Experten, die diese vermitteln und geeignete Formate zur Fortbildung anbieten können. Leider mangelt es nicht selten auch an dem Willen, im Wettstreit der knappen Ressourcen für Qualifizierung sogenannte weiche Themen überhaupt angemessen zu berücksichtigen.

Der Bundeskoordination von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* ist es in mehr als zehn Jahren gelungen, mit Hilfe von Kooperationspartnern eine bundesweit einzigartige Kompetenz in dem Themenfeld zu bündeln, das uns in diesem Handbuch interessiert. Zahlreiche Formate wurden entwickelt, erprobt, weiterentwickelt und verbessert.

Auf den folgenden Seiten werden die wichtigsten Qualifizierungsmaßnahmen und Veranstaltungsformate vorgestellt. Sie alle tragen dazu bei, die Kompetenzen von SchülerInnen wie PädagogInnen im Umgang mit Herausforderungen rund um Islam, Islamismus und Muslimfeindlichkeit zu stärken und auszubauen. Herausforderung für die Zukunft wird es sein, die Vielfalt der Inhalte und Formate in die Lehrerfortbildung aller Bundesländer zu implementieren. ■

Die Fortbildung im Netzwerk	202
Zielgruppe: Schülerinnen und Schüler	204
Qualifizierungsformate	205
Praxisbeispiel	208
Material	209
Zielgruppe: Lehrerinnen und Lehrer	210
Qualifizierungsformate	211
Material	214

Die Fortbildung im Netzwerk

Gewaltprävention, Vermittlung von Kompetenzen zur Konfliktlösung, Förderung von Empathiefähigkeit – jedes Bundesland hat diese zentralen Aufgaben von Schule im Schulgesetz verankert. Tatsächlich wird menschenverachtenden Ideologien wie Rechtsextremismus, Antisemitismus oder Homophobie inzwischen an vielen Schulen mit spezifischen Programmen entgegengewirkt. Für Islamismus und Muslimfeindlichkeit gilt das nicht. Obwohl PädagogInnen immer häufiger von bedrückenden Fällen berichten, in denen sich SchülerInnen gleichsam vor ihren Augen in eine gefährliche Richtung entwickeln, fehlt es ihnen in aller Regel an der Qualifikation, um etwas dagegen zu unternehmen.

Ein wesentlicher Grund für die unzureichende Präventions- und Interventionskompetenz liegt in der Ausbildung. Module, zumal verpflichtende, zur interkulturellen Pädagogik oder der Geschichte von Migration und der Muslime in Deutschland bleiben in den Studienordnungen für angehende Lehrer die Ausnahme. Dadurch fehlt, auch wenn neue Lehrkräfte eingestellt werden, die Fachkompetenz, einzuordnen, ob das auffällige Verhalten eines Schülers ein erstes Anzeichen seiner Radikalisierung hin zu einer islamistischen Weltsicht ist.

Ziel effektiver Qualifizierungsmaßnahmen ist, MultiplikatorInnen ein breites Spektrum an Handlungsoptionen und Methoden vorzustellen sowie ihnen das dazugehörige Faktenwissen zu vermitteln. Und: Sie zu motivieren, all das in ihren Schulalltag zu übertragen und so die pädagogische Auseinandersetzung im Kontext eines Themenfeldes im Regelsystem Schule nachhaltig zu verankern.

Muss ich Islamismusexperte werden?

Das bedeutet nicht, dass Fortbildungen aus LehrerInnen ExpertInnen in Sachen Islam und Islamismus machen können oder sollen. PädagogInnen sind weder hauptberufliche Radikalisierungsverhinderer noch Terrorismusbekämpfer; ihr pädagogischer Auftrag ist klar begrenzt.

(Mit-)Verantwortung für die Entwicklung ihrer SchülerInnen tragen sie dennoch. Dazu gehört auch die Anforderung, möglichst früh zu erkennen, wenn jemand in die Nähe gefährlicher Ideologien gerät. Dabei

ist auch wichtig zu wissen, dass vor allem muslimisch sozialisierte Einwanderer der zweiten oder dritten Generation sowie zum Islam konvertierte SchülerInnen regelrecht im Visier islamistischer Ideologen sind.

Die Bundes- sowie die Landeskoordinationen von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* wenden sich mit ihren Angeboten zur Fortbildung an alle Akteure des Courage-Netzwerks. Ihre Zielgruppe besteht aus SchülerInnen wie PädagogInnen, die, soweit wie möglich, gemeinsam an Qualifizierungsmaßnahmen teilnehmen. Eine ungewöhnliche Zusammensetzung – die sich in den vergangenen Jahren immer wieder bewährt hat. Ergänzt wird das gemeinsame Lernen durch zielgruppenspezifische Seminarprofile. Auch solche bleiben weiterhin notwendig.

In diesem Kapitel werden einige Formen der Organisation und Durchführung von Qualifizierungsmaßnahmen dargestellt: zunächst Formate, die sich für die Arbeit mit SchülerInnen anbieten, anschließend Seminarprofile für LehrerInnen. Jedes von ihnen sensibilisiert auf seine Weise Zielgruppen für die Relevanz der Problemfelder und die damit verbundene Gefährdung der Demokratie. In der Praxis des Courage-Netzwerks sind sie seit Jahren erprobt und bewährt.

Die Einbindung von ReferentInnen

Ziele wie Themen der Seminare orientieren sich an den Kompetenzen, die zur erfolgreichen Umsetzung des mehrdimensionalen Präventionskonzepts nötig sind. Dazu gehören folgende Teilkompetenzen:

- Förderung der Kommunikationskompetenz
- Förderung einer partizipativen Debattenkultur
- Stärkung der Akzeptanz von Vielfalt
- Förderung der interkulturellen Kompetenz
- Förderung der schulischen Auseinandersetzung mit politischen Fragen, beispielsweise der Lage im Nahen Osten und damit möglicherweise verbundenen antisemitischen Haltungen

Zu manchen Aspekten und Teilbereichen ist es nicht schwer, qualifizierte ReferentInnen zu finden. Wer



© Aris Papadopoulos

Dank Netzwerkarbeit verfügt *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* bundesweit über kompetente ReferentInnen

aber bietet Qualifizierungsmaßnahmen rund um den Islam an, die über die Vermittlung von Faktenwissen hinausgehen? Insbesondere in der Kombination inhaltlicher und methodischer Dimensionen des Präventionsansatzes und mit Blick auf das gesamte Bundesgebiet ist das Angebot an ReferentInnen sehr überschaubar.

Das Courage-Netzwerk verfügt, seinem Selbstverständnis entsprechend, über keinen eigenen Pool von ReferentInnen, die, etwa nach einem standardisierten Seminarkonzept, Fortbildungen anbieten. Angesichts der lokal und regional unterschiedlichen Bedürfnisse und Rahmenbedingungen der Schulen wäre das nicht sinnvoll. Stattdessen bleiben die Koordinationsstellen

auf Bundes-, Landes- und Regionalebene dem Netzwerkgedanken verbunden. Sie arbeiten eng mit mehr als 300 außerschulischen Kooperationspartnern zusammen, an deren Qualifikation sie sich beteiligen, und aus deren Pool viele ReferentInnen stammen.

Wo es an Expertise auf mehreren Ebenen fehlt, bringt häufig ein „Tandem“ die Lösung. Das kann etwa so aussehen: Ein Politologe oder ein Islamismusexperte referiert zunächst über die politischen Netzwerke islamistischer Organisationen; im Anschluss stellt ein Künstler vor, wie Themen kunstpädagogisch bearbeitet werden können. Mit Hilfe dieses Ansatzes verfügt das Courage-Netzwerk über den bundesweit größten Pool an kompetenten ReferentInnen. ■

Zielgruppe Schülerinnen und Schüler

Schülerinnen und Schüler qualifizieren sich vor allem im Rahmen ihres Regelunterrichts; an externen Maßnahmen nehmen sie selten teil. Die Bundeskoordination *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* bricht mit dieser Gewohnheit durch Informations- und Qualifizierungsangebote, die für alle Schularten und -stufen geeignet sind. Eintägige, themenzentrierte Veranstaltungen folgen einem bewährten Muster: Einstiegsimpuls, Einführungsphase, Informationsvermittlung, Vertiefungsphase, Diskussion, Abschluss. Vorrangiges Ziel ist die kognitive Vermittlung von Faktenwissen; im Zentrum steht die mündliche Kommunikation. Auch wenn das manchen die aktive Teilnahme erschwert, zum Beispiel, weil Deutsch ihre Zweitsprache ist, und wenig Raum für Erfahrungsaustausch und Diskussion bleibt, erfüllen diese Seminare wichtige Funktionen.

Ergänzend empfehlen sich andere Arbeitsformen, die weitere Kompetenzen vermitteln. Diese beziehen kunstpädagogische Methoden ein und eröffnen eine nonverbale Kommunikation. Den SchülerInnen wird auf diesem Weg ermöglicht, ihren Gefühlen Ausdruck zu verleihen – ein wichtiger Schritt, um einen Austausch über Werte und Haltungen zu ermöglichen und ein wichtiger Baustein des mehrdimensionalen Präventionsansatzes gegen menschenfeindliche Ideologien.

Die produktorientierte Ausrichtung kunstpädagogischer Workshops unterstützt die Selbstwirksamkeitserfahrungen der SchülerInnen. Diese sind wichtig,

um ihr Selbstwertgefühl zu stärken und sie zu einem selbstbewussten Meinungsaustausch zu motivieren und zu befähigen – auch über schwierige und emotional besetzte Themen. In der Regel gilt nämlich: SchülerInnen sind offen, eigene Haltungen und Standpunkte zu reflektieren, wenn ihnen ermöglicht wird, dies angstfrei zu tun. So stärken zum Beispiel Rollenspiele ihre Empathiefähigkeit und üben den Wechsel von Perspektiven ein. Einige Statements von SchülerInnen nach einem Theaterworkshop zum Thema Islam im Alltag veranschaulichen das:

- „Ich wusste nicht, dass das Thema Islam so komplex ist.“
- „Ich fühle mich definitiv aufgeklärter über die Gründe, ein Kopftuch zu tragen.“
- „Man sollte die Menschen nicht nach ihrer Religion bewerten.“
- „Interessant, wie wenige Muslime eine Ahnung von ihrer Religion haben.“
- „Islam ist eine Religion. Das war’s dann aber auch!“

Die folgenden drei Formate empfehlen sich, je nach Alter und Zusammensetzung der SchülerInnen, dem zeitlichen Rahmen und der Möglichkeit, Kooperationspartner einzubeziehen. Sie sind nicht als standardisierte Module zu betrachten, sondern als Anregung für die Ausgestaltung eigener Formate. ■



© Aris Papadopoulos

QUALIFIZIERUNGSFORMAT

Kreative Methoden und Themen verbinden

Format	Methoden- und produktorientierte Workshops
Zeitfenster	Zweitägig
Zielgruppe	Schülerinnen und Schüler

SchülerInnen mit kreativen Methoden in künstlerisch-inhaltlichen Auseinandersetzungen zu begleiten, ist eine große Herausforderung. Die Vorzüge liegen auf der Hand: Kunstpädagogischen Methoden gelingt es eher als rein wissensbasierten Formaten, zu stereotypen Denkmustern, verinnerlichten Bildern und mediengeprägten Haltungen vorzudringen und ihnen einen öffentlich verhandelbaren Ausdruck zu verleihen. Ein geeigneter Zugang, gerade in dem komplexen und kontroversen Themenfeld Islam und Islamismus, zu dem SchülerInnen häufig Meinungen vertreten, die kaum auf eigenem Erleben basieren. Nicht zuletzt ermöglichen kreative Workshops – unabhängig davon, ob Methoden wie Fotografie, Zeichnung, Musik, Theater oder Tanz im Zentrum stehen – aus der passiven Rolle eines Konsumenten in die aktive Rolle eines Produzenten und Medienmachers zu wechseln.

Wie aber ist die Verbindung von Inhalten und kreativen Methoden pädagogisch und organisatorisch zu schaffen? Die Umsetzung kreativer Workshops wird erheblich von den Rahmenbedingungen beeinflusst. Neben einem ausreichenden Zeitrahmen benötigen gestalterische Prozesse eine angemessene Ausstattung mit Räumlichkeiten, Arbeitsutensilien, Werk-

zeugen, Materialien und Technik zur Reproduktion der Ergebnisse. Nur an wenigen Schulen gibt es eine derartige Grundausstattung; also müssen für ambitionierte Kunstprojekte häufig zunächst finanzielle Mittel akquiriert werden.

In den Regelfächern Kunst und Musik kommt schon das Thema Islam in der Regel nicht vor, Islamismus und Muslimfeindlichkeit erst recht nicht. Um diese Themen mit kunstpädagogischen Methoden und kreativen Produktionsprozessen zu bearbeiten, wird folglich ein begleitendes Team mit der dazugehörigen inhaltlichen, pädagogischen und methodischen Expertise benötigt.

Eine kreative Auseinandersetzung mit kontroversen Themen lebt von der Verknüpfung von Assoziationen, Symbolen und Sinnverweisen. So muss Kindern und Jugendlichen, wenn sie sich beispielsweise mit dem Thema ‚Muslimische Jugendkulturen‘ befassen sollen, ermöglicht werden, sich über Begriffe, Stichworte und informierende Materialien assoziative Zugänge zu erarbeiten. Wenn diese visuell umgesetzt werden sollen, ist auch ein praktischer Austausch über Ausdrucksformen und Techniken zur Erstellung von Bildern, Piktogrammen oder Theaterszenen erforderlich. ■



QUALIFIZIERUNGSFORMAT

Vielstimmige Kommunikation

Format Open Space
Zeitfenster Beliebig
Zielgruppe SchülerInnen,
 PädagogInnen,
 Interessierte

Die eigentlichen Experten in Fragen der lebensweltlichen Auswirkungen von Islam, Islamismus und Muslimfeindlichkeit sind muslimische wie nichtmuslimische Jugendliche. Sie erleben Tag für Tag Konflikte, Irritationen, Befremdlichkeiten, Möglichkeiten und Grenzen der Herausforderungen. Foren, in denen sie ihre Erfahrungen offen artikulieren und sich darüber austauschen können, welche Fragen sie bewegen und welche Lösungsansätze für Konflikte ihnen einfallen, fehlen meist.

Ein solches bieten Open-Space-Veranstaltungen. Damit ist eine interaktive Form der Kommunikation gemeint, die emotionalen wie sozialen Befindlichkeiten Raum gibt und ermöglicht, dass innerhalb kurzer Zeit eine große Anzahl Menschen zu Wort kommen. Die Themen der Arbeitsgruppen bestimmen die TeilnehmerInnen eines Open Space selbst; niemand wird auf ein Thema festgelegt, neue Fragestellungen können ständig in die Diskussion aufgenommen werden. Die im schulischen Alltag üblichen Hierarchien zwischen LehrerInnen und SchülerInnen werden vorübergehend aufgehoben; alle sind gleichberechtigt. Ein Open Space bietet auch die Möglichkeit, Diskussionsergebnisse der verschiedenen Etappen umfassend zu dokumentieren. Dieses Material ist eine gute Grundlage für eine intensive Auswertung und die nachhaltige Bearbeitung der Ergebnisse.

Unter dem Titel ‚Islam & Ich‘ hat die Bundeskoordination von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* in fünf Bundesländern (Saarland, Nordrhein-Westfalen,

Niedersachsen, Bremen und Berlin) mit mehreren Tausend SchülerInnen Open-Space-Veranstaltungen durchgeführt. So unterschiedlich die Ergebnisse auch waren, bundesweit war ihnen gemeinsam:

- Das Interesse galt vor allem Gender-Themen: Normen und Verbote im Hinblick auf Sexualität, Geschlechterverhältnisse und Gewalt, Abtreibung und Schwangerschaft.
- Viele Teilnehmende führten ihre Haltung zur Sexualität auf religiöse Orientierungen oder Traditionen zurück, waren aber nicht in der Lage, dies näher zu erläutern.
- Muslimischen SchülerInnen wurde pauschal eine bestimmte Haltung zu Sexualität unterstellt.
- Die LehrerInnen waren mindestens ebenso verunsichert wie ihre SchülerInnen. Auch sie suchten nach Beratung und Unterstützung.
- Durch islamistische Organisationen geschulte Schüler versuchten häufig, die Diskussion zu dominieren. Sie wollten definieren, wer sich Muslim nennen darf und wer nicht; auch verfügten sie oft über das größte Wissen über die islamische Geschichte und interpretierten das aktuelle politische Weltgeschehen aus islamistischer Sicht.
- Wenigen Jugendlichen gelang es, derart geschulten SchülerInnen gute Argumente entgegenzusetzen. ■



QUALIFIZIERUNGSFORMAT

Voneinander lernen

Die Koordinierungsstellen des Courage-Netzwerks führen regelmäßig auf Bundesebene wie auch in den Ländern Vernetzungstreffen durch, bei denen Aktive aus den *Schulen ohne Rassismus – Schulen mit Courage* mit außerschulischen Kooperationspartnern zusammenkommen. Diese Treffen finden in lockerer Atmosphäre statt, wirken unverbindlich und können nicht zu den traditionellen Formaten der Fortbildungsmaßnahmen gezählt werden. Trotzdem ist ihr Beitrag zur Qualifizierung der Akteurinnen und Akteure nicht zu unterschätzen.

Ziel ist, den Teilnehmenden

- in den als Schnupperkurs angelegten Workshops und Seminaren ein breites Spektrum an Themen zu präsentieren, die ihr bisheriges Repertoire erweitern.
- ReferentInnen vorzustellen, mit denen sie vor Ort Kontaktdaten austauschen oder schon erste Absprachen für schulinterne Fortbildungen, Studientage und Projektumsetzungen treffen können.
- an Informationsständen auf einem „Markt der Möglichkeiten“ die Fortbildungsangebote, Materialien, Publikationen und Arbeitsweisen der Organisationen zu präsentieren.
- möglichst viele, für die Schulen kostenfreie, Angebote von bereits finanzierten Kooperationspartnern vorzustellen.

Format

Zeitfenster

Zielgruppe

Treffen des Courage-Netzwerks

Ganztägig

SchülerInnen, LehrerInnen;

MultiplikatorInnen außerschulischer

Kinder- und Jugendarbeit;

außerschulische Kooperationspartner

Neben ganztägigen, methodenzentrierten Kreativangeboten von Theater über Rap bis zu Streetdance und A-Capella-Workshops können die SchülerInnen bei den Treffen an zwei halbtägigen thematischen Workshops teilnehmen.

Bewährte Seminarthemen sind:

- Islam und Islamismus an Schulen
- Jugendkulturen zwischen Kopftuch und Türk-Pop
- Geschlechterrollen im Islam, patriarchale Ehrvorstellungen und individuelle Freiheiten
- Präventionsansätze gegen Ideologien und Propaganda der Neonazis und deren Nähe zur gesellschaftlichen Mitte
- „Wahrnehmen – Deuten – Handeln“ oder „Was tun bei rassistischen Pöbeleien auf dem Schulhof?“

Insbesondere SchülerInnen finden in den Workshops einen niedrigschwelligen Zugang zu neuen Themen. Sie tauschen mit Gleichaltrigen anderer Schulen Erfahrungen aus und entwickeln Ideen für schulübergreifende Projekte. So tragen die Vernetzungstreffen erheblich dazu bei, den Blick über den Tellerrand schweifen zu lassen. Und sie motivieren dazu, immer wieder neue Themen, Experten und Umsetzungsformen in die nachhaltige Auseinandersetzung mit Ideologien wie dem Islamismus aufzunehmen. ■

PRAXISBEISPIEL



„Ibrahim trifft Abraham“

Das Jungenprojekt „Ibrahim trifft Abraham“ (ITA) des Trägers *Aktion Gemeinwesen und Beratung e.V.* demonstrierte von 2010 bis 2013, wie Jugendliche im Dialog Empowerment erfahren können. Hintergrund war, dass der Umgang mit verschiedenen Lebensentwürfen, Religionen und Weltanschauungen hohe Anforderungen an die Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz junger Menschen stellt. Dies gilt insbesondere für Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Milieus. Das Projekt des Düsseldorfer Trägers richtete sich an männliche Jugendliche aller Religionen und Herkünfte im Alter von 14 bis 18 Jahren.

Mit einem ressourcenorientierten Ansatz und in einem jungenspezifischen Setting wurde auf eine Stärkung von Toleranzvermögen und Dialogkompetenz gesetzt. In Gruppen sollten die Jungen zunächst eine achtsame Wahrnehmung für Elemente anderer Religionen und Weltanschauungen entwickeln. Hierzu zählte ein konstruktiver Umgang mit Dissonanzen, wie sie im zwischenmenschlichen Miteinander täglich vorkommen. Dazu gehört, Differenzen vergleichen und auswerten zu können. Rollenspiele halfen den Teilnehmern dabei, sich durch Perspek-

tivwechsel empathisch in die Rolle eines anderen zu versetzen. Wichtig war auch der Respekt vor anderen religiösen oder weltanschaulichen Sichtweisen. Die Jungen sollten erkennen, dass die Sicht auf diese immer durch die eigene kulturelle Bedingtheit geprägt ist, die ebenfalls der kritischen Reflexion bedarf. Und sie sollten befähigt werden, Ideologien der Ungleichwertigkeit zu identifizieren und zu hinterfragen.

Kombiniert wurde die Gruppenarbeit mit einem Wettbewerb, der attraktive Preise in Aussicht stellte. Das half, die Zielgruppe zur Teilnahme zu bewegen. Das Projekt folgte einem festen Jahresrhythmus. Im Januar wurden die Gruppen zusammengestellt. Von Februar bis zu den Sommerferien bearbeiteten die Dialoggruppen in Gegenwart eines Moderators das Impulsmotto „Ibrahim trifft Abraham“. Am Ende der Arbeitsphase reichten sie detaillierte Aktionsvorschläge als Wettbewerbsbeiträge ein, über die eine Jury im September entschied. Die besten drei wurden bis Jahresende umgesetzt. Den Abschluss bildete eine feierliche Preisverleihung.

Die pädagogische Arbeit orientierte sich an partizipativen Grundsät-

zen. Der thematische Rahmen beschränkte sich auf das Impulsmotto; curriculare Vorgaben gab es nicht. Die Gruppenarbeit bestand aus drei Phasen. In der ersten erarbeiteten die Teilnehmer Themen- und Aktivitätsvorschläge, die dann gemeinsam diskutiert und zur Abstimmung gebracht wurden. Die zweite Phase, in der die Vorschläge – mithilfe von Exkursionen, Diskussionsrunden, Rollenspielen, Wissenswettbewerben, Videoarbeiten und anderem – umgesetzt wurden, umfasste rund sechs bis acht Treffen. Die meisten fanden vormittags in den kooperierenden Schulen statt; es gab aber auch gemeinsame Wochenenden. In Phase 3 wurde der Aktionsvorschlag detailliert ausgearbeitet.

Neben Muslimen, die in einigen Gruppen die Mehrheit bildeten, nahmen katholische, evangelische, orthodoxe, neuapostolische, jesidische und religionslose Jungen teil. Alle Gruppen wählten Themen mit Bezug zu einer oder mehreren Religionen. Beliebt waren unter anderem Exkursionen zu Synagogen, Moscheen und Kirchen, die weitgehend eigenständig inhaltlich vor- und nachbereitet wurden. ■

www.ibrahim-trifft-abraham.de

MATERIAL



Islam & Ich

Das Themenheft ‚Islam & Ich‘ der Bundeskoordination von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* informiert über Szenen des jugendlichen muslimischen Lifestyles ebenso wie über die vielfältige Musik, die sich auf den Islam bezieht. Zugleich sensibilisiert es für die Trennlinien zwischen Islam und Is-

lamismus. Weitere Kapitel und zahlreiche Illustrationen gewähren Einblick in die Welt der Ressentiments und der Gewalt von Muslimhassern, radikalen Islamisten und terroristischen Dschihadisten. Ausgewählte extremistische Gruppen, die im Namen von Religion oder ethnischer Herkunft versuchen, Einfluss auf die

Köpfe der Kinder und Jugendlichen zu nehmen, werden mit ihren politischen Zielen und den Gefahren, die von ihnen ausgehen, vorgestellt.

Themenheft ‚Islam & Ich‘,
Bundeskoordination SOR-SMC,
Berlin 2012, 74 Seiten

Holzwege, Umwege, Auswege

Der Reader für MultiplikatorInnen der Jugend- und Bildungsarbeit des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung e. V. (IDA) denkt die Phänomene Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit zusammen. Die AutorInnen diskutieren, wann eine gemeinsame pädagogische Intervention und der

Rückgriff auf identische theoretische Konzepte empfehlenswert ist und wo Unterschiede beachtet werden müssen. Handlungskonzepte für die praktische pädagogische Arbeit mit den genannten Diskriminierungsformen werden verständlich vorgestellt. Ein umfangreicher Serviceteil rundet die Broschüre mit hilfreichen Tipps

zu Literatur, Materialien und Filmen für die pädagogische Arbeit sowie Kurzvorstellungen verschiedener Trainings im Bereich der antirassistischen Pädagogik ab.

S. Bundschuh, A. Drücker, B. Jagusch, H. Mai:
‚Holzwege, Umwege, Auswege. Perspektiven auf
Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit‘
IDA e. V., Düsseldorf 2012, 82 Seiten

Facebook, Fun und Ramadan

Der Reader ‚Facebook, Fun und Ramadan – Lebenswelten muslimischer Jugendlicher‘ nimmt aus theoretischer und praktischer Perspektive die komplexen, vielschichtigen und mitunter widersprüchlichen Lebenslagen junger MuslimInnen in Deutschland in den Blick. Das Heft vermittelt Hintergrundinformatio-

nen zu den Themenfeldern Einwanderung, Religion, Familie, Gender, Bildung, Jugendarbeit und Gewalt, und zieht Schlussfolgerungen für die Pädagogik. Akteure aus der muslimischen Community beschreiben ihre Sichtweise auf die wachsende Muslimfeindlichkeit. Abgerundet wird das Ganze durch Projektbeschrei-

bungen und die Darstellung methodischer Übungen.

S. Bundschuh, B. Jagusch, H. Mai:
‚Facebook, Fun und Ramadan. Lebenswelten
muslimischer Jugendlicher‘
IDA e. V., Düsseldorf 2011, 86 Seiten

Bestellung: www.idaev.de

Zielgruppe Lehrerinnen und Lehrer

Für LehrerInnen, die im Schulalltag auf Herausforderungen im Zusammenhang mit Islam oder Islamismus treffen, sind Fortbildungen ein geeigneter Weg, bei der Suche nach Lösungswegen Unterstützung zu erhalten. Tatsächlich sind aber mitunter Hürden zu überwinden. So haben Beurlaubungsanträge zwecks Teilnahme an einer Fortbildung in den Regelfächern eine weit größere Chance als Anträge zum Thema „Islamismus im Klassenzimmer“. Ein ganzer Unterrichtstag für ein „weiches“ Thema, das weder versetzungsrelevant noch curricular eindeutig zuzuordnen ist? Nicht selten wird das Fortbildungsinteresse zum privaten Anliegen der Lehrkräfte erklärt – oder, im noch besseren Fall, lediglich die Teilnahme an einer eintägigen Veranstaltung genehmigt, die nur zu begrenzten Lerneffekten führen kann. Ebenfalls nicht förderlich ist, dass regelmäßig als ausreichend erachtet wird, wenn einer aus dem Kollegium an einer Fortbildung teilnimmt. Die Möglichkeiten eines Einzelnen, seine Erfahrungen in das Leitbild der Schule und auf das Schulklima zu übertragen, sind doch äußerst begrenzt.

SCHILF hilft weiter

Die weit bessere Lösung für eine nachhaltige Veränderung des Schulalltags sind schulinterne Lehrerfortbildungen (SCHILF), an denen das gesamte Kollegium über einen längeren Zeitraum teilnimmt. Allerdings ist dies ein zeit- und kostenintensives Format und

wird deshalb selten umgesetzt. Ein Ausweg sind ganztägige Maßnahmen für das ganze Kollegium im Rahmen der jährlichen Studientage.

Sensibilisierungstrainings eröffnen Lehrkräften zum Beispiel die Möglichkeit, sich nicht nur über das Verhalten der SchülerInnen auszutauschen, sondern auch eigene Rollen und Haltungen sowie jene des Kollegiums zu reflektieren. Denn, auch wenn dieses heikle Thema gern verdrängt wird: Vorurteile und diskriminierendes Verhalten gibt es auch bei LehrerInnen. Abhilfe schaffen kann hier nur der offene Umgang mit eigenen Einstellungen. Qualifizierte Fortbildungen aus der Antidiskriminierungsarbeit bilden hier einen guten Ausgangspunkt. Insgesamt notwendig ist ein mehrdimensionales Qualifizierungskonzept, das Perspektiven etablierter Formate wie der interkulturellen Pädagogik, der Gewaltprävention, der antirassistischen Bildung, der Menschenrechts- und Demokratiebildung bedarfsgerecht einbezieht. Eine ausschließlich auf individuell-psychologische Ursachen diskriminierenden Verhaltens ausgerichtete Auseinandersetzung würde die institutionell verankerten Dynamiken von Exklusion übersehen.

Die folgenden drei Qualifizierungsformate können etablierte themenzentrierte Seminare und Antidiskriminierungstrainings sinnvoll ergänzen. Durchgeführt werden sie von außerschulischen Kooperationspartnern des Netzwerks. ■



© Aris Papadopoulos

QUALIFIZIERUNGSFORMAT

Mehr Zeit schafft mehr Austausch

In die Tiefe gehende Auseinandersetzungen mit komplexen Themen brauchen ihre Zeit. Dass diese in der Schule immer knapp und die meisten Fortbildungsseminare als eintägige Veranstaltungen konzipiert sind, ist ein Problem. Die Vorteile mehrtägiger Veranstaltungen liegen auf der Hand:

- Sie bieten den notwendigen zeitlichen Umfang, um nicht nur Faktenwissen zu vermitteln, sondern auch die Anliegen der Teilnehmenden in das Programm einzubeziehen.
- Sie werden üblicherweise von mehreren ReferentInnen durchgeführt, die jeweils eigene Dimensionen und Schwerpunkte einbringen.
- Die Zusammensetzung der Teilnehmenden ist häufiger schul- oder sogar länderübergreifend. Das schafft ein Mehr an Erfahrungsaustausch.
- Formate, die in der Regel mit Übernachtungen verbunden sind, schaffen mehr Abstand vom beruflichen Alltag. Dieser ermöglicht mehr Reflexionsräume, aus denen neue, das Seminar bereichernde Fragen generiert werden können.

Format

Zeitfenster

Zielgruppe

Mehrtägige Workshops

Zwei oder mehr Tage

PädagogInnen aus Schulen;

MultiplikatorInnen außerschulischer

Kinder- und Jugendarbeit

Bezogen auf das Themenfeld Islam, Islamismus und Muslimfeindlichkeit ermöglicht ein größerer zeitlicher Rahmen die Durchführung mehrerer kompakter Einführungsmodule, mit denen die Vielfalt muslimischen Lebens in Deutschland differenziert dargestellt wird. In diesen kann auf Organisationsstrukturen und Netzwerke, aber auch auf die konkrete Jugendarbeit von Moscheeverbänden und Jugendorganisationen eingegangen werden.

Damit wird ein Fundament gelegt, um sich im Anschluss einem der zentralen Ziele der Maßnahme zu widmen: Kriterien zur Abgrenzung zwischen legitimer Religionsausübung und islamistischer Ideologie zu formulieren.

Als weitere Inhalte bieten sich an: Informationen zu Zugehörigkeiten, Identitäten und Codes in jugendkulturellen Subkulturen mit Islambezug, zu Hintergründen des Nahost-Konflikts oder zu dem Themenfeld Religion, Menschenrechte und Geschlechterrollen.

Nicht zuletzt ermöglicht mehr Zeit einen intensiven, auch inoffiziellen Austausch unter den Teilnehmenden über offene Fragen und Erfahrungen. ■



QUALIFIZIERUNGSFORMAT

Lehrerinnen und Lehrer rappen

Format	Methodenzentrierter Workshop
Zeitfenster	Mindestens ganztägig
Zielgruppe	LehrerInnen und PädagogInnen; MultiplikatorInnen außerschulischer Kinder- und Jugendarbeit

In der politischen Bildung hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass eine ganzheitliche und multimediale Kommunikationsstrategie den Austausch mit SchülerInnen befördert. Auch immer mehr PädagogInnen wollen Inhalte mit innovativen Mitteln weitergeben; häufig reicht dazu aber ihre eng an die curricularen Anforderungen angelehnte Vermittlungskompetenz nicht aus.

Seminare, die mit der Vermittlung kunstpädagogischer Methoden Abhilfe schaffen, vermitteln neben deren Einsatzmöglichkeiten immer auch ihre Grenzen. Innerhalb von sechs Seminarstunden werden aus Geschichts- und Chemielehrern keine Kunstpädagoginnen. Dennoch vermitteln entsprechende Fortbildungen auch in kurzer Zeit wertvolle Tipps und Anregungen zum sinnvollen Einsatz einer neuen Kommunikationsmethode. Und auch TeilnehmerInnen, die zuvor kaum mit Kunstpädagogik vertraut waren, können befähigt werden, deren Methoden als zusätzliches Instrument im Unterricht erfolgreich einzusetzen.

Zum Beispiel bei der Methode Rap: Vielen PädagogInnen ist bewusst, dass die Kultur des Hip-Hop im Alltag ihrer SchülerInnen eine große Rolle spielt. Besonders Jugendliche mit Migrationshintergrund zeigen eine starke Affinität zum Rap – dieser bietet ihnen die Chance, Probleme aus ihrer Lebenswirklichkeit expressiv auszudrücken. In Fortbildungsseminaren können LehrerInnen eine klare Vorstellung von dem Nutzen und den Grenzen des Einsatzes von Rap im Unterricht entwickeln, insbesondere auch im Hinblick auf SchülerInnen nichtdeutscher Herkunft. Ist ihnen Rap-Musik bislang fremd, dann ist es notwendig, dass sie zunächst ihre eigenen mitunter stereotypen Vorstellungen zur Hip-Hop-Kultur reflektieren. Ein Eignungstest zur Anwendung kann darin bestehen, dass die Teilnehmenden sich in eine Alltagssituation im Lehrerzimmer versetzen und ihre Gefühlslage in Reimzeilen im geschützten Arrangement der Fortbildung rappen.

Zentrale Bedingung methodenzentrierter Workshops ist der Einsatz fachlich kompetenter ReferentInnen. ■



© Aris Papadopoulos

QUALIFIZIERUNGSFORMAT

Interdisziplinäre Expertenrunden

Format

Zeitfenster

Zielgruppe

Expertengespräche

Ganztägig

LehrerInnen, PädagogInnen;

externe ExpertInnen;

MultiplikatorInnen außerschulischer

Kinder- und Jugendarbeit

Expertenrunden realisieren eine simple Idee: Die Kompetenz und Erfahrung von LehrerInnen und PädagogInnen aus der Praxis einerseits und ExpertInnen aus Wissenschaft, Kultur oder Politik andererseits setzen in einer gemeinsamen Diskussion Synergien frei. Auch im schulischen Kontext eröffnet der interdisziplinäre Austausch neue Perspektiven, aus denen sich neue Handlungsoptionen ergeben können.

Schulfremde ExpertInnen können dabei helfen, heikle Debatten auf die Tagesordnung zu setzen und auch skeptische LehrerInnen motivieren, mit Hilfe von Anregungen von außen gesellschaftliche Konflikte neu zu denken. Dabei gilt es, auch wenn es manchem Teilnehmenden zunächst schwerfallen mag, sich von seiner wissenschaftlichen Terminologie oder seinem kleinteiligen Praxisbezug zu lösen.

Um innovative Wege der schulischen Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Islam, Islamismus und Muslimfeindlichkeit in Verbindung mit kunstpädagogischen Ansätzen zu finden, hat das Courage-Netzwerk eine Reihe von Expertenrunden durchgeführt. Es hat sich gezeigt: Wenn LehrerInnen sich in einem nicht alltäglichen Rahmen mit Theaterpädagogen, Psychologen, Soziologen und Journalisten austauschen, ob und wie kunstpädagogische Projekte mit emanzipatorischem Anspruch präventiv gegen Islamismus und Muslimfeindlichkeit wirken können, erhöht das die Fachkompetenz aller Beteiligten. ■

MATERIAL



Fixiert. Fotografische Quellen zur Verfolgung der Juden

Die Handreichung zur historisch-politischen Bildungsarbeit thematisiert den Judenmord im „Dritten Reich“ anhand der Bildanalyse von Fotos. Die AutorInnen kritisieren einen oft unreflektierten Gebrauch bekannter Bilder in der Pädagogik, der dazu führt, dass Schüler sich oft gar nicht auf die ihnen vorliegenden Fotos

beziehen, sondern nur schematisch reproduzieren, was sie denken, dass sie sehen sollen. Im Fokus stehen detaillierte Analysen der verschiedenen Bildelemente. Ein Foto bietet gegenüber der schriftlichen Quelle besondere Vorteile: Es ist leichter zugänglich und kann einen emotionalen Bezug herstellen. Die Broschü-

re gibt zudem wertvolle Hinweise, für die Auseinandersetzung mit den Themen Islam, Islamismus und Muslimfeindlichkeit.

Christoph Kreuzmüller, Julia Werner:
„Fixiert. Fotografische Quellen zur Verfolgung und Ermordung der Juden in Europa.“
Eine pädagogische Handreichung
Hentrich & Hentrich, Berlin 2012, 62 Seiten

Bildwelten remixed

Themen von kultureller und religiöser Diversität mit kunstpädagogischen Methoden zu verbinden, ist für PädagogInnen grundsätzlich eine Herausforderung. Der Band ‚Bildwelten remixed‘ gibt spannende und inspirierende Impulse aus der pädagogischen Praxis. Er versammelt Beiträge, Debatten und Ergeb-

nisse des ersten bundesweiten Kongresses der Kunstpädagogik zum Thema transkultureller Bildwelten, der im April 2012 in Nürnberg stattfand. Die zahlreichen praktischen Beispiele, Fragen und Schlaglichter, in denen Perspektiven schulischer Kunstpädagogik mit Sport, Tanz, Fotografie und Theater verbunden

werden, helfen, die geschilderten Erfahrungen auch auf die Themenfelder Islam, Islamismus und Muslimfeindlichkeit zu übertragen.

B. Lutz-Sterzenbach, A. Schnurr, E. Wagner:
„Bildwelten remixed. Transkulturell, Globalität, Diversity in kunstpädagogischen Feldern“
transcript Pädagogik, Bielefeld 2013, 382 Seiten

Entscheidung im Unterricht. Salafismus in der Demokratie

Das Heft ‚Salafismus in der Demokratie‘ beschreitet einen ungewöhnlichen Weg, um die ultrakonservative Strömung im Islam vorzustellen. Im Zentrum des Unterrichtsmaterials steht eine jugendliche Muslimin in einer Problemsituation. Sie hat den Kontakt zu einem engen Freund

verloren, der sich in der Szene zum Jugendprediger radikalisierte und extreme Ansichten vertritt. Gemeinsam mit ihrer Freundin und begleitet von einer Journalistin lässt sie sich von Islamismusexperten beraten, wie sie sich verhalten soll, und sucht den Kontakt zu einem Aussteiger aus der Szene. So wird Jugendlichen die

Möglichkeit eröffnet, anhand einer konkreten Geschichte Probleme und Entscheidungsspielräume hinsichtlich des Salafismus und seines Gefährdungspotentials zu diskutieren.

„Entscheidung im Unterricht. Salafismus in der Demokratie“
Bundeszentrale für politische Bildung,
Bonn 2013, 28 Seiten (mit DVD)



Radikaler Islam im Jugendalter

Gesellschaftliche Debatten über Islamismus werden meist ebenso kontrovers wie emotional geführt. Dass islamistische Gruppen eine junge, dynamisch wachsende Anhängerschaft haben, ist mittlerweile bekannt – fundierte Diskussionen, warum Jugendliche islamistische Ideologien attraktiv finden, sind al-

lerdings nach wie vor Mangelware. Deshalb füllt der von der *Arbeits- und Forschungsstelle Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit* des *Deutschen Jugendinstituts* publizierte Band eine für PädagogInnen wichtige Lücke. In ihm beschreiben ExpertInnen die gesamte Bandbreite von Ursachen und typischen Ent-

wicklungsstufen von Radikalisierung und diskutieren, welche – möglichst präventiven – Antworten die Gesellschaft mit ihren Institutionen geben kann.

Maruta Herding:
„Radikaler Islam im Jugendalter. Erscheinungsformen, Ursachen und Kontexte“
Deutsches Jugendinstitut e. V. Halle 2013, 174 Seiten

Der Skandal der Vielfalt

Der Bau von Moscheen, das Tragen von Kopftüchern in Schulen, das jüdische und muslimische Beschneidungsritual – immer wieder sorgen religiöse Praktiken für erregte Debatten und lassen vermeintlich „fremde“ Kulturen und Religionen bedrohlich, zuweilen geradewegs skandalös erscheinen. Dieser Hal-

tung steht das politische Konzept des Multikulturalismus gegenüber, der fordert, die Eigenheiten kultureller Minderheiten weitgehend zu respektieren. In seinem Buch ‚Der Skandal der Vielfalt. Geschichte und Konzepte des Multikulturalismus‘ fragt der Politikwissenschaftler Volker Heins nach den Ursachen des

Unbehagens angesichts kultureller Vielfalt und diskutiert die Thesen von Befürwortern und Kritikern des Multikulturalismus.

Volker M. Heins:
„Der Skandal der Vielfalt. Geschichte und Konzepte des Multikulturalismus“
Campus Verlag, Frankfurt/M. 2013, 208 Seiten

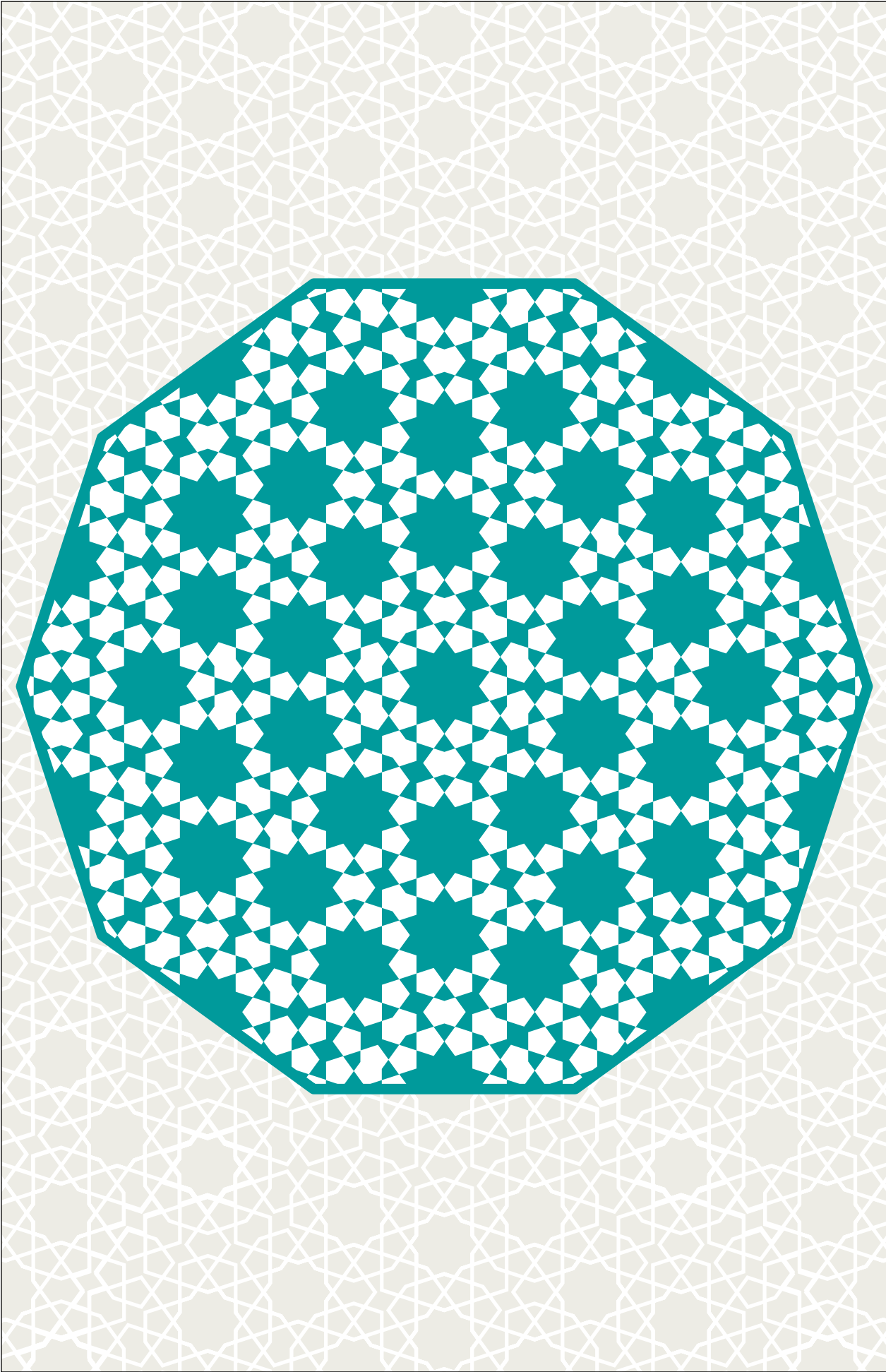
„WIR oder Scharia“?

Das Buch „WIR oder Scharia“? Islamfeindschaft als Kampagnenthema im Rechtsextremismus‘ geht auf eine Tagung des nordrhein-westfälischen *Ministeriums für Inneres und Kommunales* mit der *DITIB Begegnungsstätte Duisburg-Marxloh* im Jahr 2010 zurück. AutorInnen aus Wissenschaft, Sicherheitsbe-

hörden, Schule und Jugendarbeit analysieren Leit motive, Diskurs- und Medienstrategien sowie Erfolgsaussichten islamfeindlicher Kampagnen rechtsextremistischer Gruppen. Sie fragen, wie politische Bildung den mit Hass aufgeladenen Zerrbildern zum Thema Islam entgegenwirken kann. Praxisberichte aus Schulen

und Jugendarbeit zeigen Methoden und legen Erfahrungen offen; Materialentwürfe zu den Themenfeldern Rechtsextremismus, Islam und kulturelle Vielfalt ergänzen das Werk.

W. Benz, T. Pfeiffer: „WIR oder Scharia“?
Islamfeindliche Kampagnen im Rechtsextremismus. Analysen und Projekte zur Prävention
Wochenschau Verlag, Schwalbach 2011, 192 Seiten



8 Anhang



© Aris Papadopoulos

10 Fragen, 10 Antworten zum Projekt

1 Was ist *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*?

Wir sind ein Projekt von und für SchülerInnen. Es bietet Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, das Klima an ihrer Schule aktiv mitzugestalten, indem sie sich bewusst gegen jede Form von Diskriminierung, Mobbing und Gewalt wenden.

Wir sind das größte Schulnetzwerk in Deutschland. Ihm gehören rund 1.700 Schulen an, die von mehr als einer Million SchülerInnen besucht werden (Stand: Februar 2015).

2 Wie wird man eine *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*?

Jede Schule kann den Titel erwerben, wenn sie folgende Voraussetzungen erfüllt: Mindestens 70 Prozent aller Menschen, die in einer Schule lernen und lehren (SchülerInnen, LehrerInnen und technisches Personal) verpflichten sich mit ihrer Unterschrift, sich in Zukunft gegen jede Form von Diskriminierung an ihrer Schule aktiv einzusetzen, bei Konflikten einzugreifen und regelmäßig Projekttag zum Thema durchzuführen.

3 Zu was verpflichtet sich eine Schule?

Wer sich zu den Zielen einer *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* bekennt, unterschreibt folgende Selbstverpflichtung:

1. Ich werde mich dafür einsetzen, dass es zu einer zentralen Aufgabe einer Schule wird, nachhaltige und langfristige Projekte, Aktivitäten und Initiativen zu entwickeln, um Diskriminierungen, insbesondere Rassismus, zu überwinden.
2. Wenn an meiner Schule Gewalt, diskriminierende Äußerungen oder Handlungen getätigt werden, wende ich mich dagegen und setze mich dafür ein, dass wir in einer offenen Auseinandersetzung mit diesem Problem gemeinsam Wege finden, einander zukünftig zu achten.
3. Ich setze mich dafür ein, dass an meiner Schule einmal pro Jahr ein Projekt zum Thema Diskriminierungen durchgeführt wird, um langfristig gegen jegliche Form von Diskriminierung, insbesondere Rassismus, vorzugehen.



© Aris Papadopoulos

4 Was bedeutet der Titel genau?

Der Titel ist kein Preis und keine Auszeichnung für bereits geleistete Arbeit, sondern ist eine Selbstverpflichtung für die Gegenwart und die Zukunft. Eine Schule, die den Titel trägt, ist Teil eines Netzwerks, das sagt: Wir übernehmen Verantwortung für das Klima an unserer Schule und unser Umfeld.

5 Kümmert ihr euch nur um Rassismus?

Nein. Wir beschäftigen uns gleichermaßen mit Diskriminierung aufgrund der Religion, der sozialen Herkunft, des Geschlechts, körperlicher Merkmale, der politischen Weltanschauung und der sexuellen Orientierung. Darüber hinaus wenden wir uns gegen alle totalitären und demokratiegefährdenden Ideologien.

6 Beschäftigt ihr euch nur mit den bösen Deutschen?

Nein. Wir sind davon überzeugt, dass alle Menschen, egal woher sie kommen und wie sie aussehen, in der Lage sind, andere Menschen zu diskriminieren. Deshalb nehmen wir zum Beispiel antisemitische, rassistische oder homophobe Äußerungen oder Einstellungen eines Jugendlichen aus einer deutschen Familie genauso ernst wie jene eines Jugendlichen mit türkischen oder arabischen Wurzeln.

7 Wo steht ihr politisch?

Weder rechts noch links, noch in der Mitte. Das Anliegen von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* sollte Aufgabe aller Demokraten sein. Vertreter aller im Bundestag vertretenen Parteien unterstützen uns, ebenso Vertreter von Gewerkschaften und Glaubensgemeinschaften.

8 Ist das Projekt eher etwas für Gymnasien?

Keineswegs. An unserem Netzwerk nehmen alle Schultypen teil.

9 Wo seid ihr am stärksten vertreten? Im Osten oder im Westen?

Ein Vierteljahrhundert nach der deutschen Einheit gibt es da keinen Unterschied mehr. Wir sind ein gesamtdeutsches Projekt und uns gibt es in allen Bundesländern.

10 Wo bekomme ich mehr Informationen über das Projekt?

Auf unserer Homepage und auf Facebook findet Ihr eine Fülle von Informationen zu unserer Arbeit und den Aktivitäten der Schulen. Für eure Fragen stehen euch die MitarbeiterInnen der Bundeskoordination zur Verfügung. Oder die Landeskoordinationen in eurer Nähe. ■

AUTORINNEN UND AUTOREN

Deniz Başpınar

Psychologin und Psychotherapeutin

Daniel Bax

Islamwissenschaftler und Redakteur in der *tageszeitung (taz)*

Hermann-Josef Fohsel

Journalist und Stadthistoriker in Berlin

Britta Geithe

Politologin und Journalistin

Jeannette Goddar

Journalistin

Dr. Elke Gryglewski

Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz

Dr. Sead Husic

Politikwissenschaftler und Fotograf

Dr. Michael Kiefer

Islamwissenschaftler und Publizist

Beate Klammt

Sozialwissenschaftlerin

Sanem Kleff

Pädagogin und Leiterin der *Bundeskoordination SOR-SMC*

Felicitas Klingler

Erziehungs- und Islamwissenschaftlerin

Evelin Lubig-Fohsel

Grundschullehrerin und Fortbildnerin

Yassin Musharbash

Redakteur im Investigativ-Ressort der Wochenzeitung *Die Zeit*

Mark Medebach

Sozialwissenschaftler und Referent der *Bundeskoordination SOR-SMC*

Eberhard Seidel

Journalist und Geschäftsführer der *Bundeskoordination SOR-SMC*

Dr. Matthias Schwerendt

Pädagoge, Erziehungswissenschaftler und Referent der *Bundeskoordination SOR-SMC*

Stefan Wilke

Grafiker

PUBLIKATIONEN



Rassismus Erkennen & Bekämpfen

In Reportagen, Berichten, Interviews und Porträts informiert das Themenheft über die Entstehung und die Geschichte des Rassismus und wie er heute in Deutschland auftritt. Es thematisiert den alltäglichen Rassismus in den Medien, bei Behörden, in der Schule – und was wir dagegen unternehmen können.



Islam & Ich

Das Themenheft informiert über Szenarien des jugendlichen muslimischen Lifestyles und die vielfältige Musik, die sich auf den Islam bezieht. Weitere Kapitel ermöglichen einen tieferen Einblick in Ressentiments und Gewalt von MuslimhassernInnen, radikalen Islamisten und terroristischen Dschihadisten.



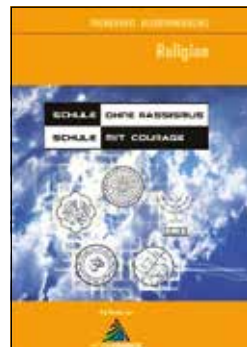
Fatma ist emanzipiert, Michael ein Macho!?

In dem Themenheft zu Geschlechterrollen im Wandel gehen Jugendliche aus ganz Deutschland und verschiedener Herkunft der Frage nach: „Wie wollen wir im Land der Vielfalt zusammen(i)leben?“ Ihre Reportagen, Interviews und Porträts bieten ungewöhnliche Einblicke in interkulturelle Lebenswelten.



neuer deutscher extremismus*

In der postmigrantischen Gesellschaft sind nicht nur die Menschen, Küchen, Künste und Religionen bunter und pluralistischer geworden. Den alten und neuen Deutschen steht heute auch ein breiteres Angebot von Extremismen zur Verfügung. Dieses Themenheft informiert über diese Neuen Deutschen Extremismen.



Religion

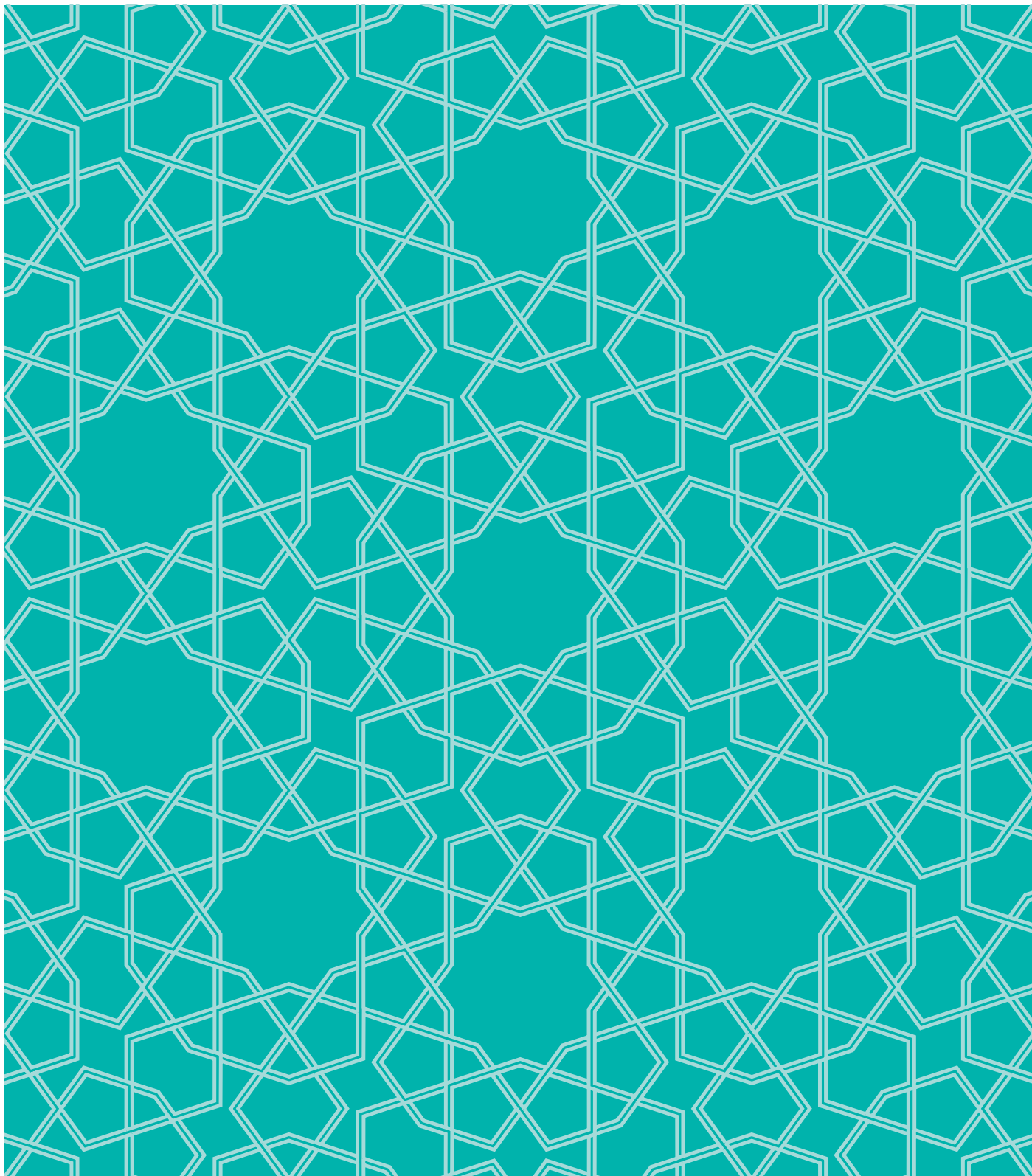
Das Themenheft zeigt, wie die fünf Weltreligionen Hinduismus, Buddhismus, Judentum, Christentum und Islam mal selbst diskriminierende Haltungen vertreten und Andersgläubige verfolgen, mal ihre eigenen Anhänger wegen ihres Glaubens verfolgt sehen. Wie kann ein friedliches Miteinander gestaltet werden?



Rechte Musik und Symbolik

Immer wieder versuchen Neonazis, mit ihrer Musik, Kleidung und Ideologie an Schulen Fuß zu fassen. Das Themenheft hilft SchülerInnen und PädagogInnen, rechte Musik und Symbole zu erkennen, um der Verbreitung rassistischer, antisemitischer und volksverhetzender Inhalte etwas entgegensetzen zu können.

Die Themenhefte kosten jeweils 4,95 €, ab 10 Exemplare 3,95 € inklusive Versand.
Bestellungen über den Courageshop: www.schuleoehnerassismus.org



Gefördert durch:



Die Beauftragte der Bundesregierung
für Migration, Flüchtlinge und
Integration



Senatsverwaltung
für Arbeit, Integration
und Frauen



Das Landesprogramm



Trägerverein:

