



(K)Eine Glaubensfrage

Religiöse Vielfalt im
pädagogischen Miteinander

Grundkenntnisse und praktische
Empfehlungen für Schule und
außerschulische Bildungsarbeit

Saba-Nur Cheema (Hg.):

(K)Eine Glaubensfrage
Religiöse Vielfalt im
pädagogischen Miteinander

Grundkenntnisse und praktische
Empfehlungen für Schule und
außerschulische Bildungsarbeit

Vorwort

In Frankfurt leben Menschen aus mehr als 170 Nationen, es gibt mehr als 160 Religionsgemeinschaften und eine Vielfalt an Kulturvereinen und migrantischen Selbstorganisationen. Eine hohe innerstädtische Mobilität, Zu- und Wegzüge und mehrere hunderttausend Pendelnde täglich machen Begegnungen zwischen Religionen zu einer Alltagserfahrung in Frankfurt. Als Knotenpunkt einer neuen, globalen Städtestruktur und als moderne Einwanderungsstadt überlagern sich in Frankfurt eine Vielzahl von Biografien, Zugehörigkeitsgefühlen, Lebenseinstellungen und Glaubensrichtungen. Das enge und gute Zusammenleben der verschiedenen Religionen ist in Frankfurt eine Tatsache, gewissermaßen Normalität.

Doch sehen wir, dass Religion(en) an sich und das Verhältnis von Religionen zueinander in unserer Gesellschaft als Problemfall wahrgenommen werden. Die Massenmedien prägen heute mehr als je zuvor die Meinung von Jugendlichen in Deutschland über Religion und Religionen. In den Medien begegnen uns Bilder von gewaltbereiten Fundamentalisten, die ihre Gewaltakte mit religiösen Lehren legitimieren. Auf diese Weise werden (Feind-)Bilder produziert, die das Miteinander vergiften.

Religionen sollten keinesfalls als Hauptursache von Konflikten gesehen werden. Vielmehr gehören die Religionen verschiedener Ausprägung für eine Mehrheit der Weltbevölkerung zum Alltag. Sie sind ein jahrtausendealtes Medium der Sinnstiftung, Lebensorientierung sowie ethisch-moralischen Grundierung ganzer Gesellschaften. Sie haben Weltkulturen wesentlich geprägt und stehen zum großen Teil in einem lebendigen und kreativen Dialog mit neuzeitlich aufgeklärten Weltbildern. Religion ist grundsätzlich mit den Werten moderner pluraler Gesellschaften vereinbar oder zumindest im Miteinander verhandelbar. Eine konstruktive Auseinandersetzung mit den Grundsätzen der Religionen hat auch in Deutschland in den vergangenen Jahrzehnten noch einmal an Bedeutung gewonnen.

In den letzten Jahren ist an deutschen Schulen eine Abnahme an religiöser Grundbildung und zugleich die Zunahme wechselseitiger religiöser Stereotype in einer Weise zu bemerken, dass nicht wenige von einer Gefährdung des sozialen Friedens sprechen. Im bekenntnisorientierten schulischen Religionsunterricht wird vor allem christlichen – und in einigen Bundesländern auch muslimischen – Schüler*innen religiöses Wissen vermittelt. Andere Religionen – das gilt insbesondere für die nicht-abrahamischen Religionen – werden bisher nur begrenzt in den Curricula berücksichtigt. Außerhalb des Religionsunterrichts herrscht häufig – vor allem in den religionsentwöhnten bzw. religionskritischen Kollegien – ein relativ hohes Maß an Unkenntnis über Religionsinhalte und Unsicherheit im konkreten Umgang mit religiös überzeugten Schüler*innen. Vor diesem Hintergrund melden Lehrkräfte zunehmend den Bedarf an qualifizierter Begleitung und Unterstützung im Umgang mit dem Thema Religion und mit religiösen Konflikten im Schulalltag.

Das Projekt »Kaum zu glauben« hat genau auf diesen Bedarf reagiert. Der Projektansatz bestand aus drei Grundüberzeugungen:

- Die Anerkennung der religiösen Vielfalt ist wichtiger Bestandteil des demokratischen Zusammenlebens; die Auseinandersetzung darum wichtiger Bestandteil demokratischer Prozesse.
- Religionsfreiheit ist Menschenrecht: Jeder Mensch hat das Recht auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit (AEMR Artikel 18).
- In ihrem Kern ist der humanistische und tolerante Ansatz in allen Weltreligionen zu finden. Fundamentalistische Auslegungen sind eine Form der Instrumentalisierung und Politisierung von Religion.

Das Ziel des Projektes besteht darin, Jugendliche über diese Aspekte aufzuklären und sie zu einer konstruktiven Auseinandersetzung mit Religion(en) zu befähigen. Das Projekt wirkte in Bildungseinrichtungen, vor allem Schulen, hinein, um dort Kompetenzen im konstruktiven Umgang mit Religionen zu verankern und didaktische Methoden zu vermitteln, die den religionsübergreifenden Austausch unterstützen können. In diesem Rahmen wurden insgesamt 252 Workshops für ca. 5.000 Schülerinnen und Schüler sowie 156 Fortbildungen für ca. 2.000 Lehrkräf-

te angeboten. An der Abschlusstagung am 2. Juli 2015, die auch zur Grundlage für diese Handreichung wurde, nahmen etwa 100 Pädagog*innen und Interessierte teil.

Die Trägerschaft und Finanzierung übernahm das Haus am Dom als Plattform zwischen Kirche und Gesellschaft des Bistum Limburg mit Hilfe einer Stiftung. Die Projektkoordination und Leitung verantwortete die Bildungsstätte Anne Frank, während der Rat der Religionen die Finanzierung unterstützte sowie Fachwissen und Kontakte beisteuerte. Die Herbert Quandt-Stiftung, die schon 1996 eine Förderlinie »Dialog der Kulturen« einrichtete und wegweisende Projekte im Rhein-Main-Gebiet etablierte, ermöglichte die wissenschaftliche Begleitung des Projektes sowie die Durchführung einer abschließenden wissenschaftlichen Fachtagung.

Allen Beteiligten und Unterstützer*innen möchten wir an dieser Stelle herzlich danken. Unser besonderer Dank gilt darüber hinaus der kompetenten Projektleiterin, Saba-Nur Cheema, sowie den Teamer*innen der Bildungsstätte Anne Frank, die die Workshops verantwortet und umgesetzt haben.

Wir hoffen, dass mit diesem Projekt Anstöße zur Verständigung und des respektvollen Miteinanders zwischen religiösen und nicht-religiösen Jugendlichen in Frankfurt und darüber hinaus gegeben wurden. Damit verbunden ist die Hoffnung, dass dieses und ähnliche Projekte auch in Zukunft den Weg in die Bildungseinrichtungen finden und finanziert werden.

Prof. Dr. Joachim Valentin
Direktor des Haus am Dom

Dr. Meron Mendel
Direktor der Bildungsstätte Anne Frank

Khushwant Singh
Vorsitzender des Rates der Religionen Frankfurt

Inhalt

02 **Vorwort**

06 **Einleitung**

(K)Eine Glaubensfrage

Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander

Saba-Nur Cheema

I

10 **Religion = Kultur?**

12 **Identität und Religion im Jugendalter**

Pradeep Chakkarath

15 **Das Wissen über die Anderen**

Fremdzuschreibungen im Kontext von Religion

Deborah Krieg

19 **Kampf der Kulturen?**

Kulturalisierung im öffentlichen Raum

Olivia Sarma

22 **Kulturalisierung par excellence**

»Aischa und Steffi«: Ein Beispiel aus dem Schulbuch

Saba-Nur Cheema

II

24 **Religion = Problem?**

26 **Wohin geht die Reise der Religionen?**

Die Thesen der Säkularisierung, Islamisierung, Pluralisierung und
Polarisierung im Faktencheck

Michael Blume

32 **Juden und Jüdinnen in den Medien**

Aspekte medialer Darstellung und antisemitischer Verknüpfungen

Tami Rickert und Céline Wendelgaß

34 **Was ist antimuslimischer Rassismus?**

Yasemin Shooman

35 **Schlechte Presse**

Zur Darstellung von Muslim*innen und dem Islam in den Medien

Kai Hafez

38 **Von »Kopftuchmädchen« und »Ehrenmorden«**

Das Bild der muslimischen Frau im öffentlichen Diskurs

Khola Maryam Hübsch

40 **Scherz lass nach**

Satire im Spannungsfeld von Meinungs- und Religionsfreiheit

Eva Berendsen

45 **Aus der Sicht eines Sikh**

Khushwant Singh

45 **Was glaubst Du?**

Die Perspektive einer Bahá'í

Saba Detweiler

III

46 **Religion ≠ säkularer Staat?**

48 **Schule und Religion**

Türkân Kanbıçak

- 52 **Grundrechte sind nicht zuletzt Minderheitenrechte**
 Religion im säkularen deutschen Rechtsstaat -
 Fragen und Antworten eines Rechtswissenschaftlers
Mathias Rohe
- 55 **Sonntag ist Ruhetag**
 Religiöse Vielfalt in der (post)säkularen Gesellschaft
Saba-Nur Cheema
- 58 **Der Islamische Religionsunterricht in Deutschland**
 Ein Lehrer aus Hessen berichtet von seinen Erfahrungen
Volker Ahmad Qasir

IV

- 60 **Religiös = Radikal?**
- 62 **In der Natur der Sache?**
 (Muslimische) Religiosität und Radikalisierung – eine problematische Verknüpfung
Saba-Nur Cheema
- 66 **Religiosität und Differenz**
 Lina und Tarek oder: Gesellschaftliche Stereotype und ihre Auswirkungen
Stefan E. Hößl
- 68 **Demokratische Gesellschaften im Kontext von Hassideologien**
 Das Beispiel des gewaltbereiten Salafismus
Marwan Abou-Taam

V

- 74 **Haltung = Handlung!**
- 76 **Das Kind beim Namen nennen?**
 Religion und Sprache in der Bildungsarbeit
Meron Mendel
- 80 **Betroffenenperspektive statt Fokussierung auf Täter*innen**
 Der pädagogische Raum: ein dynamisches Kommunikations- und Handlungsfeld
Deborah Krieg
- 84 **Was kann ich tun, um Diskriminierung entgegenzuwirken?**
 Prävention, Intervention, Nachsorge – die drei zeitlichen Ebenen des Umgangs
 mit diskriminierendem Verhalten im pädagogischen Raum
Nicole Broder, Saba-Nur Cheema

VI

- 88 **Methoden für die pädagogische Arbeit**
- 89 **Selbstreflexion, Rassismuskritik und Betroffenenperspektive**
 Methoden und Übungen aus der praktischen Bildungsarbeit
Saba-Nur Cheema
- 90 **Medien und Diskriminierung**
- 92 **Radio Reality**
- 96 **Reality Show**
- 98 **Die kulturelle Brille**
- 100 **Diskriminierungsbarometer oder: Gerechtigkeitsbarometer**
- 102 **Couragespiel**
- 105 **Identitätszwiebel**
- 107 **Rassistische Diskriminierung**
 Die »Logik« in drei Schritten
Nicole Broder
- 108 **Autor*innen**
- 111 **Impressum**

(K)Eine Glaubensfrage

Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander

Saba-Nur Cheema

Wenn es um die Gretchenfrage geht, wie eine Gesellschaft mit Religionen und Religiosität umzugehen habe, machen sich immer wieder Unbehagen und Unsicherheit bemerkbar, ja manchmal zeigt sich auch eine gewisse Unfähigkeit, sich dem Thema konstruktiv zu nähern. Das gilt auch für den pädagogischen Raum. Ein Grund dafür ist sicherlich, dass Religion und Religiös-Sein in großen Teilen der Gesellschaft oft als rückständig, antimodern – und mit Blick auf bestimmte Religionen – sogar als antidemokratisch wahrgenommen werden. Selbstverständlich unterliegen Rolle und Bedeutung von Religion(en) seit Jahrhunderten einem Wandel, der bis heute nicht abgeschlossen beziehungsweise immer noch im Fluss ist. Der auf der Ebene von Staat und Herrschaft eingetretene Funktionsverlust von Religion hat gleichzeitig die Individualisierung der Religionspraxis gestärkt – dabei wird aber oft übersehen, dass dieser nicht unbedingt mit einem Bedeutungsverlust von Religion einhergeht.

Gerade im jungen Alter spielt religiöse Zugehörigkeit immer noch eine wichtige Rolle. Die jüngste Shell Jugendstudie (2015) stellte fest: Obwohl Religion nicht unbedingt im Zentrum des Wertesystems der Jugend steht, ist sie für die Altersgruppe der 12- bis 25-Jährigen insgesamt aber nach wie vor eine Größe (Shell Jugendstudie 2015, s. Grafik S. 13). Bloß gut ein Drittel der Altersgruppe gilt als religionsfern – der Rest teilt sich zu je einem Drittel auf in »religiös unsicher«, »kirchenfern religiös« und »kirchennah religiös«.¹ Auch die Erfahrungen, die wir in der Arbeit mit Jugendlichen im Rahmen der pädagogischen Angebote der Bildungsstätte Anne Frank sammeln, zeigen, dass religiöse Zugehörigkeit ein wichtiges Identitätsmerkmal oder zumindest ein Thema ist, worüber diskutiert wird – egal, ob sich jemand als Atheist*in erklärt und egal, ob eine Religionszugehörigkeit ausgesprochen wird oder nicht.

Diese Befunde widersprechen der geläufigen Erzählung, welche die moderne Gesellschaft als eine säkularisierte Gesellschaft präsentiert, in der sich religiöse Praxis und Glauben komplett auf dem Rückzug befinden. In diesem Verständnis wird auch das Verhältnis von Religion(en) und dem säkularen demokratischen Rechtsstaat oft genug als ein gegenseitiges Ausschlussverhältnis imaginiert. Dabei ist der demokratische Rechtsstaat nicht nur aufgrund der menschenrechtlichen Absicherung der Religions-, Gewissens- und Glaubensfreiheit zu Religionen positioniert, auch die weltanschauliche Neutralität des Staates verpflichtet dazu, alle Religionen gleichberechtigt zu fördern. Eine rechtliche Trennung zwischen Staat und Religion mindert also nicht automatisch die soziologische Bedeutung von Religionen.

Dieser Zustand wird von Jürgen Habermas (2008) als postsäkular beschrieben: Das Fortbestehen religiöser Gemeinschaften in einer sich weiterhin säkularisierenden Gesellschaft kann so als gleichzeitige Entwicklung erfasst werden. Ein postsäkulares Verständnis der heutigen Gesellschaft erkennt die bleibende Bedeutung von Religion(en) an und respektiert den Beitrag von und durch Religionsgemeinschaften in der pluralen Gesellschaft.

Religiöse Zugehörigkeit als Identitätsmerkmal

Genau an diese Erkenntnis – nämlich der Notwendigkeit der Anerkennung und Wertschätzung von Religion(en) in der Gesellschaft – setzen unsere Handlungsempfehlungen zum Umgang mit religiöser Vielfalt im pädagogischen Raum an. In der vorliegenden Handreichung geht es nicht um Inhalte und Details der Weltanschauungen, nicht um Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedenen Religionen, nicht um eine Exegese ihrer Schriften oder um Deutungskämpfe einzelner Strömungen. Gleichwohl diese Themen freilich interessant, spannend und wichtig sind, so sprengt der Anspruch, als Pädagog*in darüber Bescheid zu wissen, den Rahmen – und verfehlt aus unsere Sicht das eigentliche Ziel. Zu den notwendigen, unverzichtbaren Kompetenzen, die Pädagog*innen in die Lage versetzen, mit religiöser Vielfalt konstruktiv umzugehen, zählen andere: Was in einem demokratisch geregelten Miteinander von ihnen erwartet werden kann und muss, ist nämlich, dass sie das

¹ Dabei ist mit »kirchennah« die Nähe zu (irgend)einer religiösen Institution gemeint.



Grund- und Menschenrecht der positiven als auch negativen Religionsfreiheit als ein Selbstbestimmungsrecht der Jugendlichen respektieren.

Wir sprechen daher von religiöser Zugehörigkeit: Im alltäglichen und pädagogischen Miteinander geht es manchmal um Religionen als Konstrukt oder um das Ausleben und Praktizieren von religiösen Vorschriften, d.h. um die Religiosität. Öfter geht es allerdings um religiöse Zugehörigkeit: Wer wird als religiös wahrgenommen und wer nicht – unabhängig von der Selbstwahrnehmung? Wem wird eine religiöse Zugehörigkeit zugeschrieben und wem eher nicht? Wann wird Religion zu einem dominanten Identitätsmerkmal und wann nicht? Und womit hängen die unterschiedlichen Bewertungen zusammen? Religiöse Zugehörigkeit ist in den meisten Fällen bei Jugendlichen genauso wenig selbstbestimmt wie das Geschlecht, die soziale Herkunft und andere Identitätsmerkmale – und muss nicht zwangsläufig etwas über die eigene religiöse, atheistische oder weltanschauliche Sicht aussagen. Über religiöse Zugehörigkeit kann daher auch Diskriminierung, Benachteiligung und Stigmatisierung ausgeübt werden.

Religiöse Vielfalt = Muslim*innen?!

Religiöse Vielfalt ist in der pluralen Gesellschaft eine Tatsache. Zugleich ist klar: Eine deutliche Mehrheit in Deutschland ist statistisch gesehen christlich (s. Grafik S. 51). Die zweitgrößte Religionsgruppe stellt die Minderheit der Muslim*innen, gefolgt von anderen weitaus kleineren Religionsgruppen (Buddhist*innen, Hindus, Juden und Jüdinnen...).

»Wir sind hier, weil wir viele muslimische Schülerinnen und Schüler an unserer Schule haben« – diesen Satz haben wir in unseren Fortbildungen für Lehrkräfte zum Umgang mit religiöser Vielfalt verdächtig oft gehört. Religiöse Vielfalt wird oft als Synonym für die Existenz von muslimischen Schüler*innen verwendet – und zugleich als Herausforderung beschrieben.

In dieser pädagogischen Handreichung möchten wir einen kritischen Blick auf diese verkürzte Wahrnehmung von religiöser Vielfalt entwickeln und anhand von Erfahrungen aus unserer konkreten Bildungsarbeit der Frage nachgehen, wie und welche religiöse(n) Konflikte im pädagogischen Miteinander als solche wahrgenommen werden – und ob sie überhaupt etwas mit Religion zu tun haben.

Zunehmend geht es in unserer Bildungsarbeit um Konflikte, die im weitesten Sinne mit den Themen Islam und Muslim*innen zu tun haben. Dies mag kaum überraschen, denn im Kontext der antimuslimischen Diskurse und Debatten insbesondere seit der Jahrtausendwende fällt der pädagogische

Blick ganz besonders auf muslimische Jugendliche – und dadurch wird auch an Schulen und anderen pädagogischen Einrichtungen religiöse Vielfalt tatsächlich dem dominanten Diskurs entsprechend defizitorientiert und belastend wahrgenommen; entsprechend sind die diskriminierenden Zuschreibungen, mit denen muslimische Schüler*innen konfrontiert sind.

»Wir«- und »Ihr«-Zugehörigkeiten als Differenzlinien

Diskriminierung und Stigmatisierung führen zu Ausgrenzung von gesellschaftlich marginalisierten Gruppen. Die Marginalisierung wird von einer dominanten Mehrheitsgesellschaft etabliert und fortgeführt; sie definiert dabei, wer »dazu gehört« und wer nicht. Diese Differenzlinie schafft eine machtvolle »Wir«-Gruppe und bringt sie gegen eine Gruppe der »Anderen« in Stellung, die vermeintlich als homogen gilt. Juden und Jüdinnen, Muslim*innen und andere religiöse Minderheiten werden beispielsweise in der deutschen Gesellschaft als »anders« wahrgenommen.

Ein Paradebeispiel für »Wir«- und »Ihr«-Konstruktionen sind die Debatten im Anschluss an die vom damaligen Bundespräsidenten Wulff in den Diskurs gebrachte Aussage, der Islam gehöre zu Deutschland. Seither wird heftig darüber gestritten, ob der Islam und Muslim*innen tatsächlich zu Deutschland gehören (sollten) oder nicht. Eine machtvolle »Wir«-Gruppe, namentlich die Dominanzgesellschaft, diskutiert darüber, wer »dazu« gehören kann oder darf. Dabei werden die »Anderen« – und das sind aktuell insbesondere deutsche Muslim*innen – ausgegrenzt, kaum gefragt oder gehört. Dabei wird nicht nur Religion zum Thema gemacht: Kultur, Ethnie und Herkunft avancieren zu relevanten Merkmalen, die bestimmte Menschen aus der konstruierten »Wir«-Gruppe ausschließen. Die daraus resultierende Ausgrenzung folgt einer rassistischen Logik, in der Menschen aufgrund ethnischer, kultureller und religiöser Merkmale diskriminiert werden. Der Mechanismus von »Wir«- und »Ihr«-Konstruktionen sowie die *Kulturalisierung* und *Ethnisierung* in gesellschaftlichen Diskursen beeinflussen den pädagogischen Alltag und müssen daher kritisch analysiert und dekonstruiert werden.

Theorie & Praxis: Basiswissen und Methodentipps

Die vorliegende pädagogische Handreichung verfolgt den Anspruch, Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis miteinander zu verbinden. Oft beklagen sich Bildungspraktiker*innen, ihnen fehle ein theoretisches Basiswissen für ihre konkrete Arbeit mit Jugendlichen. An explizit akademischen Zugängen wird jedoch häufig die starke Neigung zur Abstraktion kritisiert. Diese Broschüre versucht, den Bedarfen von

Bildungspraktiker*innen sowohl nach wissenschaftlichen Überlegungen als auch nach konkret operationalisierbaren Empfehlungen für die Praxis Rechnung zu tragen – mit einer Mischung aus theoretischen Erkenntnissen sowie praktischen Hinweisen und Methoden aus der konkreten Bildungsarbeit.

Wir beginnen jedes Kapitel mit einem kurz beschriebenen Fall aus unserer pädagogischen Arbeit zu religiöser Vielfalt. (Für die Beschreibung und Sammlung der Fälle ein herzlicher Dank an Nicole Broder und Deborah Krieg.) Dabei lautet die Frage, die wir uns in all diesen Fallbeispielen stellen: Geht es hier tatsächlich (nur) um Religion?

Im **ersten Kapitel** wird religiöse Zugehörigkeit als Identitätsmerkmal eingeführt und die diskursive Vermischung von Religion mit Kultur und Ethnizität diskutiert, d.h., es wird der Frage nachgegangen, wie Religion *kulturalisiert* und *ethnisiert* wird.

Weiter geht es im **zweiten Kapitel** mit Beiträgen und Analysen zur öffentlichen Wahrnehmung von Religionen im Allgemeinen und von bestimmten Religionen im Besonderen: Wie wird über den Islam und die Rolle der Frau gesprochen? Wann und auf welche Weise werden antisemitische Stereotype heute aktualisiert? Wie geht Satire mit Religion um? Im gesellschaftlichen Diskurs sind die drei abrahamitischen Religionen wesentlich dominanter repräsentiert als andere Religionen. Wer Inklusion beim Thema religiöse Vielfalt ernst nimmt, muss aber alle Religionsgemeinschaften beachten. Wir möchten exemplarisch zwei »kleinere« Religionen in den Blick nehmen – Kurzbeiträge aus der Sikh- sowie der Bahai-Perspektive sind deshalb außerdem Teil dieses Kapitels.

Im **dritten Kapitel** blicken wir aus unterschiedlichen Perspektiven auf den rechtlichen Rahmen: Wie ist Religion im säkularen Rechtsstaat geregelt? Wie säkular ist das deutsche Rechtssystem eigentlich – und sichert die aktuelle Regelung nicht vorwiegend christliche Privilegien ab? Es ist auch eine Einladung zur Kontroverse: Während aus juristischer Perspektive ein christliches Privileg bezweifelt wird, diskutieren Pädagog*innen über die Auswirkungen eines zweifelsohne christlich geprägten und gesetzten Rahmens.

Angeichts aktueller Ereignisse und Debatten kommen wir nicht umhin, uns darüber hinaus dem Thema der religiösen Radikalisierung zu widmen. Daher wird es im **vierten Kapitel** um die Frage gehen, wieso Radikalisierung so stark mit Religion und insbesondere mit dem Islam in Verbindung gebracht wird. Ein Auszug einer empirischen Studie über Biografien von jungen Erwachsenen zeigt die Notwendigkeit, Radikalisierungsverläufe differenziert zu betrachten.

Im **fünften Kapitel** geben wir einen Einblick in unsere pädagogische Haltung für die Arbeit mit Jugendlichen. Dabei steht die Perspektive von Betroffenen von Diskriminierung besonders im Fokus.

Abschließend werden im **sechsten Kapitel** konkrete Methoden aus der rassismuskritischen Bildungsarbeit vorgestellt.

(K) Ein Rezeptbuch – Dynamiken als Chance

Täglich erreichen uns Nachrichten, Fotos und Videos aus allen Teilen der Welt in einem bislang nicht gekannten Tempo. Es sind machtvoll (Sprach-)Bilder, die Eindruck hinterlassen und die eigene Haltung zu Themen beeinflussen. Oft bleibt kaum Zeit für eine kritische (Selbst-)Reflexion, in der wir einen Schritt zurücktreten und die Vogelperspektive einnehmen, um unsere Gedankenflüsse und Reflexe zu sortieren und zu überprüfen. Neben den hier gebündelten Texten bieten die vom Institut für Gebrauchsgraphik angefertigten Illustrationen eine solche Selbstreflexion an: Was sehe ich? Woran denke ich, wenn ich die Illustration sehe? Welche Bilder und Geschichten werden aufgerufen? Und woher kommen die Assoziationen? Unser Dank gilt Kaća Mihajlović, die dieser Publikation einen ausgereiften gestalterischen Rahmen schuf.

Die pädagogische Handreichung richtet sich an alle interessierten Leser*innen. Ganz besonders soll sie Lehrer*innen und Multiplikator*innen dabei unterstützen, einen konstruktiven Umgang mit religiöser Vielfalt zu entwickeln. Dafür gibt es nicht *das* eine Rezept, es gibt kein richtig oder falsch und es kann auch mal »nicht so gut« funktionieren. Wie beim Plätzchen backen auf unserem Cover ähneln die Dynamiken, die sich beim Thema religiöse Vielfalt ergeben, einem *work in progress*. Sie sollten als Chance wahrgenommen werden.



Religion = Kultur?

Eine Lehrerin schlägt ihrer Schülerin vor, ihr Jahrespraktikum in einem muslimischen Kindergarten zu absolvieren. »Da sie ein Kopftuch trägt, dachte ich, das passt doch!« Die Schülerin fand die Idee nicht so gut, reagierte mit dem Vorschlag, in einem Waldkindergarten ihr Praktikum zu machen, sehr euphorisch. Die Lehrerin ist irritiert.

FREMDzuschreibung. Die Lehrerin kann sich mit ihrer Annahme irren, dass das Kopftuch der Schülerin Ausdruck einer besonderen Religiosität sei. Die Zuschreibungen der Lehrkraft sind Fremdzuschreibungen und haben offenbar nichts oder nur wenig mit der Selbstbeschreibung der Schülerin zu tun: die Zuschreibung nämlich, dass das »Muslimisch-Sein« den wesentlichen Teil der Identität der Schülerin ausmacht, d.h., die Lehrerin essenzialisiert diesen Identitätsaspekt. »Essenzialisiert« meint in diesem Falle, muslimisch zu sein sei so bestimmend für das Leben der Schülerin, dass alle ihre Entscheidungen davon beeinflusst sind. Andere Interessen der Schülerin, wie z.B. das Interesse an der Natur, treten für die Lehrerin hinter der vermeintlichen religiösen Zugehörigkeit der Schülerin zurück und stoßen auf Irritation.

Identität und Religion im Jugendalter

Pradeep Chakkarath

Identität

Unter der Identität bzw. dem Selbst einer Person versteht man in der Sozialwissenschaft die Gesamtheit ihrer Erfahrungen (Wahrnehmungen, Gedanken, Einstellungen, Gefühle, Wünsche, Erlebnisse, Erlebensweisen, Erinnerungen, Motive etc.). Sozialpsychologisch gewendet lässt sich Identität bzw. das Selbst als diejenige Gesamtheit psychologischer Erfahrungen verstehen, die das Verständnis einer Person von ihrem Platz in der sozialen Welt widerspiegelt. Dabei ist keineswegs nur wichtig, wie eine Person sich selbst sieht, sondern auch, wie sie von anderen erlebt, gesehen, bewertet und eingeordnet wird. Dass Identitätsbildung in erheblichem Maße von Erfahrungen abhängt, besagt zugleich, dass sie stetig im Fluss und nie endgültig abgeschlossen ist (Straub & Chakkarath 2010).

Von Gordon Allport, einer der Gründerfiguren der modernen Sozialpsychologie, stammt folgende Anregung zu einem Selbstversuch, der sich leicht durchführen lässt und zugleich weitere Aspekte individueller Identitätsbildung illustriert (Allport 1987): Sammeln Sie ein bisschen Speichel im Mund an und schlucken Sie ihn dann herunter! Soweit machen Sie den Versuch wahrscheinlich noch gerne mit. Sammeln Sie danach aber nochmal Speichel an, spucken Sie ihn diesmal aber erst in einen Becher und trinken Sie den Becher dann leer. Sollte es Ihnen wie den allermeisten Menschen gehen, würden Sie in der zweiten Phase des Versuchs aussteigen und den ausgespuckten Speichel im Becher lassen. Würden man Sie dagegen bitten, einen Pullover erst auszuziehen und in den Wäschekorb zu legen, ihn dann aber gleich wieder anzuziehen, würden Sie sich mit dem Pullover wahrscheinlich bereitwilliger wiedervereinigen als mit der Spucke. Was wir im Anschluss an diesen Versuch festhalten können, ist folgendes:

- **Wir machen einen Unterschied zwischen Dingen, die wir mit unserem Selbst assoziieren (z.B. Körperflüssigkeiten im Körper) und Dingen, die wir davon dissoziieren (z.B. Körperflüssigkeiten außerhalb des Körpers).**
- **Dinge, die zu unserer Natur gehören (z.B. Speichel), können uns unangenehmer und entbehrlicher sein als Dinge, die zu unserer Kultur gehören (z.B. Kleidung).**
- **Kulturvermittler*innen (z.B. Eltern, Lehrer*innen, Freunde und Medien) spielen eine große Rolle, wenn es darum geht, uns beizubringen, was uns unangenehm sein sollte und was erstrebenswert ist.**
- **Was für unsere Identität wichtig oder unwichtig ist, steht nicht fest, wird auch nicht von uns allein festgelegt, sondern unterliegt immer auch gesellschaftlichen Vorgaben, Spielräumen und Lernprozessen und somit kulturell geprägten Entwicklungskontexten.**

Identität, Religion und Religiosität

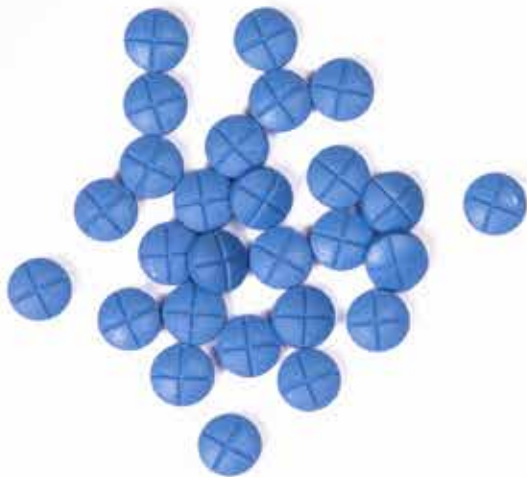
Religionen sind spezifische Formen von Überzeugungs- und Orientierungssystemen, die Antworten auf existentielle und über die biologische Lebensspanne hinausgehende Sinnfragen geben und in schwierigen Lebenssituationen Problemlösungen anbieten, die auch therapeutischen Charakter haben können (Chakkarath 2007). Religiosität lässt sich als eine stark emotional und motivational geprägte Hoffnung, bisweilen auch Überzeugung verstehen, dass die Sinndeutungen und Lösungen, die Religionen anbieten, Schwierigkeiten im Leben erträglicher machen und spirituelle Bedürfnisse eher zu befriedigen mögen als andere Überzeugungssysteme das tun. Diese spezifischen spirituellen Bedürfnisse gelten gemeinhin als der Ursprung von Religionen, doch prägen umgekehrt verschiedene Religionen auch unterschiedliche Formen von Religiosität. Was einleitend für die Identitätsentwicklung im Allgemeinen gesagt wurde, lässt sich mit Blick auf die Rolle von Religionen und Religiosität wiederholen: Wie wichtig Religiöses für die Individuen ist, entscheiden sie selbst zwar mit, aber in starker Abhängigkeit von Lernumwelten, Angeboten und damit gemachten positiven oder negativen Erfahrungen. Beispielsweise geben manche Religionsgemeinschaften in manchen Gesellschaften ihren Angehörigen größere Freiheit zur individuellen Gestaltung ihres religiösen Lebens als andere. Mal ist in Form von Pflichten vorgegeben, wann, wie und wie oft man bestimmte religiöse Aufgaben und Rituale (z.B. Gebete, Spenden, Gotteshausbesuche, Pilgerreisen) auszuführen hat, mal ist dies den Individuen in größerem Maße selbst überlassen. Ebenso unterscheiden sich Gesellschaften darin, wieviel Einfluss sie religiösen Anschauungen zubilligen, wenn es um sozialen Status, Geschlechterrollen, Rechte und Pflichten geht. Auch inwieweit religiöse Orientierungen in der Kindererziehung eine Rolle spielen, kann sich erheblich unterscheiden, nicht nur von Religion zu Religion und Kultur zu Kultur, sondern auch zwischen Gruppen ein- und derselben Gesellschaft.

Jugend als kritische Entwicklungsphase

Kindheit und Jugend spielen in der Identitätsentwicklung allein schon aus zwei Gründen eine besondere Rolle. Erstens, da vor allem formale, aber auch informelle Erziehung in diesen Phasen besonders zum Tragen kommt: Gesellschaften liegt viel daran, ihre Orientierungsmaßstäbe und Wertvorstellungen erzieherisch gerade an die Jugend und damit an künftige Eltern und Erziehungspersonen weiterzugeben, um diese Maßstäbe und Vorstellungen auch für die Zukunft gesichert zu wissen. Zweitens geht man in nahezu allen Gesellschaften davon aus, dass gerade Jugendliche verhaltensorientierter Zielsetzungen und Regelwerke besonders bedürfen, da die Jugend in den meisten Gesellschaften als eine spezifische Problem-



Keine Angabe: 2 %



Religionsferne: 27 %

»Ich glaube nicht, dass es einen persönlichen Gott oder eine überirdische Macht gibt.«



Kirchennahe Religiöse: 26 %

»Es gibt einen persönlichen Gott.«



Religiös Unsichere: 24 %

»Ich weiß nicht richtig, was ich glauben soll.«



Kirchenferne Religiöse: 21 %

»Es gibt eine überirdische Macht.«

2015: Verhältnis zu Gott bei Jugendlichen

Jugendliche im Alter von 12 bis 25 Jahren | Shell Jugendstudie 2015 - TNS Infratest Sozialforschung

phase menschlicher Entwicklung gilt, als eine Zeit der »Trunkenheit ohne Wein«, wie Goethe sie bezeichnete. Jugendliche haben eine Vielzahl von unterschiedlichen Aufgaben und Anforderungen zu bewältigen, woraus Belastungen erwachsen können und häufig auch tatsächlich erwachsen. In die Jugendphase fällt beispielsweise die Pubertät, in vielen Gesellschaften auch das Ende der Schulzeit und damit verbundene Leistungsanforderungen, die Abnabelung von Eltern und Elternhaus und eben die Erwartung der Älteren, dass Normen, Werte, Anschauungen und Überzeugungen durch die Jugendlichen internalisiert und im Zuge des Erwachsenwerdens (»Reifung«) vorbildhaft vorgelebt werden. Da spätes Kindesalter und Jugend in vielen Gesellschaften allerdings auch »Schonzeiten« sind, in denen die junge Generation sich noch erproben und aus dem Angebotsrepertoire der jeweiligen Umwelten schöpfend auf Sinnsuche gehen darf, kommt es in dieser Phase auch relativ häufig zu Grenzüberschreitungen (Delinquenz). In manchen Gesellschaften allerdings führt gerade die Furcht vor möglichen Über- und Ausschreitungen, wie auch vor allzu freier Sinnsuche dazu, dass die Jugend weniger als Schonzeit, sondern eher als Zeit der Abrichtung angesehen wird.

Religion in der Identitätsentwicklung von Jugendlichen

Psychologische Entwicklungstheorien markieren die Jugend ebenfalls als eine gleichermaßen wichtige wie kritische Phase auf dem Weg ins Erwachsenenalter. In ihr wird nach Piaget die Grundlegung unserer kognitiven Fähigkeiten abgeschlossen; nach Kohlberg ist sie zentral für die Erlangung einer ganz speziellen kognitiven Fähigkeit, nämlich moralischer Urteilkraft im Einklang mit sozialen Normen; nach Erikson ist sie geprägt von einem Schwanken zwischen Identitätskonsolidierung und Identitätskonfusion; und nach Fowler sind Menschen in ihrer religiösen Entwicklung vor allem als Jugendliche vom Vorbild und der Rückmeldung anderer Personen abhängig und dadurch in gewisser Weise auch besonders manipulierbar (zu diesen und anderen Entwicklungstheorien siehe Flammer 2009). Psychologische Untersuchungen, die Religion und Religiosität

als entwicklungsrelevante Phänomene mit einbeziehen, legen zumeist einen positiven Zusammenhang zwischen Religiosität, Selbstwertgefühl, Sinngebung und prosozialem Verhalten nahe, der allerdings über weitere psychologische und soziale Faktoren erst vermittelt wird (Grom 2007). Eine wichtige Rolle für den positiven Einfluss von Religiosität spielen dabei etwa Persönlichkeitsfaktoren wie Offenheit und Toleranz sowie das so genannte »soziale Kapital«, d.h. die Unterstützung durch ein breiteres soziales Netzwerk. Mangelnde Offenheit und intolerante Einstellungen sowie das Fehlen eines breiteren sozial tragenden Netzes werden dagegen häufig mit der Entstehung von Fundamentalismus und Fanatismus in Verbindung gebracht. Es ist allerdings Vorsicht geboten, solche positiven oder negativen Zusammenhänge ausschließlich am Einfluss von Religionsaspekten festzumachen, da für psychologisch weniger erforschte Überzeugungssysteme – wie zum Beispiel für politische oder auch antireligiöse Weltanschauungen – ähnliche Wechselwirkungen vermutet werden dürfen (Chakkarath 2015). Identitäts-, Orientierungs- und Lösungsangebote – ob sie nun von Religionen oder anderen Anschauungen gemacht werden – sollten Jugendlichen aus psychologischer Sicht folglich nicht aus gesellschaftspolitischen (und somit häufig nichtreligiösen) Gründen aufgezwungen werden, sondern als für jeweilige Gruppen und Individuen jeweils unterschiedlich bedeutsame kulturelle Option betrachtet werden, von der junge Menschen in einer kritischen Entwicklungsphase Gebrauch machen können, aber nicht müssen. Bekannterweise lassen manche Religionen und Religionsgemeinschaften hier aus Gründen, die häufig selbst religiös begründet werden, deutlich weniger Spielraum und Wahlfreiheit als andere. Doch sollte religiösen Gemeinschaften, die Religion als ein spezifisches und durch andere Überzeugungen nicht ersetzbares Orientierungssystem betrachten, nichts willkommener sein als junge Menschen, die ihre Identität nicht aus Zwang, sondern aus erfahrungsbasierter Überzeugung auch aus religiösen Quellen speisen wollen.

Literatur:

Allport, Gordon W. (1987): *Gestalt und Wachstum in der Persönlichkeit* (engl. Original 1961). Bodenheim: Athenaeum.

Chakkarath, Pradeep (2015): *Welt- und Menschenbilder: Eine sozialwissenschaftliche Annäherung*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (APuZ) 41-42, S. 3-9.

Chakkarath, Pradeep (2007): *Zur kulturpsychologischen Relevanz von Religionen und Weltanschauungen*. In: Tromsdorff, Gisela/Kornadt, Hans-Joachim (Hg.): *Theorien und Methoden der kulturvergleichenden Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 615-674.

Flammer, August (2009): *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*. Bern: Huber.

Grom, Bernhard (2007): *Religionspsychologie*. München: Kösel.

Straub, Jürgen/Chakkarath, Pradeep (2010): *Identität und andere Formen des kulturellen Selbst. Vernunft, Liebe und die Wurzeln der Identität*. *Familiendynamik* 35, S. 110-119.

Das Wissen über die Anderen

Fremdzuschreibungen im Kontext von Religion ¹

Deborah Krieg

Im Themenkomplex »Religion« sind Fremdzuschreibungen, stillschweigende Annahmen und Vorbehalte schnell im Raum. Immer wieder kann beobachtet werden, wie das (negative) »Wissen über die Anderen« Gewissheiten, Handlungsstrategien, das Gefühl eigener Handlungsmacht oder die Erlaubnis zur Intervention im Alltag bestimmt und einschränkt. Das wird vor allem immer dann wirksam, wenn dieses »Wissen über die Anderen« ein gut kommunizierter Teil aktueller, emotionaler gesellschaftlicher und medialer Debatten ist, dem ein hoher Stellenwert in Identitätspolitik und Selbstverortungsprozessen zukommt.

Religion erweist sich als gut erprobtes und viel genutztes Vehikel für Differenzkonstruktionen und *Otherring*prozesse: Auf Grundlage der Trennung zwischen »Wir« und »Ihr« werden elementare Differenzen konstruiert, die negativ bewertet und betont werden. »Die Anderen« sind nicht – oder zumindest weniger – emanzipiert, demokratisch, verfassungstreu, tolerant, modern, ... So wird mit Hilfe der Beschreibung jener »Anderen« eine Feststellung über das Selbstverständnis als »Wir« getroffen, welches sich mitunter aus dem Selbst heraus sehr viel schwerer überzeugend fassen lässt. Aufgrund von ständigen Konfrontationen mit und Reibung an diesen Zuschreibungen kann es dazu kommen, dass diese von den so Beschriebenen selbst reproduziert und verstetigt werden – zum Beispiel, indem sie eine positive Bewertung der zugeschriebenen Eigenheiten einfordern oder sich selbst als Ausnahme oder als Gegenentwurf ins Bild setzen. Die Soziologin Necla Kelek, die als »Islamkritikerin« immer wieder in Talkshows geladen ist, bezeichnete etwa den Islam bezogen auf Frauenrechte als eine der »rechtlosesten Religionen«². Werden solche Zuschreibungen allmählich unbewusst übernommen, ist das Gegenüber tatsächlich zum vermeintlich »Anderen« geworden oder hat sich dem Bild vom »Anderen« angeglichen.

Besonders im Kontext von Religion bzw. »religiös(en) Anderen« zeigen Alltagsbeobachtungen, dass darüber hinaus Begriffe wie Religion, Kultur, Ethnizität, Migration oder Herkunft synonym, undifferenziert, simplifizierend und essentialisierend Anwendung finden. Am einführenden Beispiel – einer Schülerin mit Kopftuch wird vorgeschlagen, ein Praktikum in einem muslimischen Kindergarten zu absolvieren – wird deutlich, wie das Kopftuch zum einzig bestimmenden Merkmal wird. Reflexhaft werden einzelne Aspekte (wie z.B. ein Kleidungsstück, die Haarfarbe oder eine sprachliche Eigenheit) zu Merkmalen (Frauenbekleidung, »Phänotyp« oder Akzent) und Merkmale zu Identitätsmarkern (gruppen- bzw. identitätskonstituierende Kennzeichen wie Geschlecht, Abstammung oder Idiom) umgedeutet. Aufgrund des als besonders herausgelesenen Merkmals des Gegenübers wird dann das Wissen über die Eigenheiten, Interessen und speziellen Bedürfnisse der zugeordneten Gruppe abgerufen.

»Wir« und »Die« – Prozesse der Selbst- und Fremdzuschreibungen

Je komplexer die konstruierte Gruppe dabei wird, desto mehr Identitätsmarker können ihr synonym zugeschrieben bzw. genutzt werden, um ihre Simplifizierung abzusichern. Wird zum Beispiel religiöse Zugehörigkeit kulturalisiert oder rassifiziert (siehe dazu Begriffsdefinition, S.21), können sehr unterschiedliche Menschen trotz sehr differenter Merkmale homogenisiert und in einer Gruppe zusammengeführt werden: eine Frau mit Kopftuch, eine Libanesin, eine Fußballspielerin, eine Bauchtänzerin und eine einschlägige »Islamkritikerin« können problemlos und reibungsfrei als potentiell unterdrückte – weil muslimische – weibliche Biografien identifiziert werden. Im Spannungsfeld von Verunsicherung und Selbstvergewisserung wirken dichotome »Wir und Die«- Konstruktionen selbst dann, wenn versucht wird, ein gleichberechtigtes Miteinander zu etablieren (wie es die Geschichte »Aischa und Steffi« aus dem Schulbuch auf S. 22 und die Erzählung vom Kita-Praktikum deutlich zeigen).

Wenn in Auseinandersetzungen oder Konflikten des Alltags die »Hintergründe« des Gegenübers immer wieder zu zentralen Themen werden, ist häufig auch ein (strategischer) Umgang mit den Faktoren Religion, Kultur, Ethnizität, Migration oder Herkunft zu beobachten. Zum einen kann es sich um einen aktiven, affirmativen Rückgriff auf zum Beispiel ethnische Kategorien handeln, um sich selbst zu beschreiben. Dabei können die zur Beschreibung verwandten Spezifika (wie z.B. Traditionen, Kommunikationsformen, Habitus, Symbole...) der Gruppe, der man sich als zugehörig ausweist, dem eigenen Erfahrungsschatz entsprechen oder (in einem Akt der Neuschaffung) neu konstruiert werden. Dabei stellt sich weniger die Frage nach Objektivität und Realität als die nach der Sinnhaftigkeit der Beschreibung des Eigenen bzw. der »Wir-Gruppe«.

»Selbstethnisierungsprozesse« sind als Abgrenzungsprozesse häufig Indikatoren für ein Zusammenspiel von Exklusionen, Zuschreibungen oder Bedürfnissen, die oft mehr mit der Gruppe der jeweils »Anderen« zu tun haben als mit der »tatsächlichen« eigenen Herkunft. Werte- oder traditionsbezogene Proklamationen halten einer näheren Betrachtung der »Herkunftsgruppe«, auf die sich bezogen wird, nicht immer stand – wenn etwa die Behauptung »bei uns ist Homosexualität etwas ganz Normales« von *Communities* aufgestellt wird, die sich z.B. als deutsch oder christlich beschreiben, oder der Satz »bei uns ist Familie das Wichtigste, Vater und Mutter werden noch respektiert und geehrt« von *Communities* formuliert wird, die in einer deutschen oder christlichen Umgebung als Minderheit wahrgenommen werden. »Fremdethnisierung« zum anderen ist häufig ein Mechanismus der Exklusion, der Minderheiten konstruiert und festschreibt.

Besonders in Aushandlungsprozessen um die Verteilung von Rechten und Zugängen werden eigene Anliegen durch den Rekurs auf eine Gruppenzugehörigkeit als kollektive Erfahrung neu aufgestellt und so – als strategischer Nutzen – zu normierten und legitimierten Positionen umformuliert. Beweggründe können dabei z.B. sein:

- **die Verteidigung von Privilegien**

Diese erfolgt etwa durch Assimilations- und Anpassungsforderungen, die in unterschiedlichen »Debatten« postuliert wurden. Die Leitkulturdebatte der Jahrtausendwende beispielsweise findet ihre Fortschreibung vor dem Hintergrund der Flucht- und Migrationsbewegungen 2015 in den Auseinandersetzungen um das sogenannte Integrationsgesetz, so zum Beispiel in der Mainzer Erklärung der CDU 2016: »Integration ist angewiesen auf die Offenheit derer, die hier schon leben, und sie ist angewiesen auf die Bereitschaft derer, die zu uns kommen, unsere Art zu leben, unser Recht, unsere Kultur zu achten und unsere Sprache zu lernen – die Leitkultur in Deutschland weist dabei die Richtung.«

- **das Einklagen von Minderheiten- oder Sonderrechten**

22 Jahre lang hatte der Landesvorstand gekämpft und sechs Anträge waren nötig, bis im Jahr 2012 in Schleswig-Holstein als erstem Bundesland Sinti und Roma als zu schützende Minderheit in die Landesverfassung aufgenommen wurden. Anders gelagert, aber ebenfalls in diesem Kontext zu verorten ist die Tatsache, dass bestimmte Privilegien den Kirchen – in Abweichung etwa vom allgemeinen Arbeitsrecht – den Ausschluss von Frauen oder Nicht-Mitgliedern von bestimmten Zugängen und Berufen gestatten.

- **die Legitimierung von Ausschlüssen**

Ein Muster für die Einschränkungen gesellschaftlicher Teilhabe kann man in den Auseinandersetzungen rund um die Versuche der Errichtung repräsentativer Moscheebauten erleben. Der Rekurs auf prominente Zitate gehört in das ständige Repertoire vieler »Moscheebaugegner«: »Dass der Islam zu Deutschland gehört, ist eine Tatsache, die sich auch aus der Historie nirgends belegen lässt.« (Innenminister Hans-Peter Friedrich, März 2011, bezieht sich hier auf die Aussage des ehemaligen Bundespräsidenten Wulff).

- **die Erklärung von Rückzug und Abgrenzung**

Die Organisation von Rückzugs- und Schutzräumen wird zum Beispiel an Frauenbadetagen in Schwimmbädern oder in geschlossenen Veranstaltungen zum Empowerment für bestimmte Zielgruppen umgesetzt.

Ethnisierung

Werden Unterschiede zwischen Gruppen von Menschen auf ethnische Unterschiede reduziert, wird häufig von »Ethnisierung« gesprochen. Selbstethnisierung ist die Selbstbeschreibung auf Grundlage ethnischer Kategorien und kann der Durchsetzung eigener Interessen oder einer Identitätspolitik dienen. Fremdethnisierung ist ein sozialer Ausschließungsprozess, der Minderheiten schafft, diese negativ bewertet und die Privilegien der Mehrheit sichert.

Ob die Argumentation dabei als ein legitimer Rekurs auf Rechte und Ansprüche oder als Missbrauch gewertet wird, ist abhängig von Kontext und Perspektive der Betrachter*innen:

Welche bisherigen Erfahrungen fließen ein (Diskriminierung, Diskriminierungsvorwurf, Zurückweisungen, Ausschlüsse...)?

Welche Rollen stehen einander gegenüber (Privatpersonen, Vertreter*innen von Institutionen oder Parteien...) und welche Abhängigkeitsverhältnisse bestehen zwischen ihnen?

Welche Orte sind betroffen (private Sphäre, institutionelle oder staatliche Ebene, öffentliche Räume, Medien, der »Stammtisch«...)?

Dabei können folgende Differenzierungen hilfreich sein:

- Wer beschreibt wen?
- Werden die Betroffenen (und ihr Verhalten) von Anderen durch Verweis auf ihre Herkunft, Kultur, Religionszugehörigkeit etc. beschrieben, oder beschreiben und begründen sie sich und ihr Verhalten selbst?
- Aus welcher gesellschaftlichen Position heraus wird die Gruppe konstruiert?
- Wird argumentativ eine dominierende Position eingenommen (Majorität, Macht, Norm etc.) oder handelt es sich um eine dominierte Position (Minorität, Marginalisierung, Ohnmacht etc.)?
- In welcher Form wird eine Essentialisierung formuliert? Geschieht diese Festschreibung in Form einer moralisch, psychologisch, historisch etc. begründeten Aufwertung (Akzeptanz, Anerkennung, Affirmation...) oder als Abwertung (Kritik, Abwehr, Pathologisierung...)?
- Mit welchem Ziel wird argumentiert? Mit dem Ziel der Einklage von (Vor)Rechten und Teilhabe oder dem Ziel der Anklage von Unrecht und Benachteiligung?

Erfahrungen aus der pädagogischen Praxis

Die Erfahrung ständiger Fremdbeschreibung und Zuschreibung kann sowohl zu Internalisierung als auch zu Abwehr oder Ohnmacht führen. Sie betrifft die Integrität einer Person und ist hochgradig verletzend. Beschränkt sich diese Erfahrung nicht allein auf situative, interpersonelle Dynamiken, sondern ist wiederkehrend auf strukturelle, institutionelle und gesellschaftliche Sphären ausgeweitet, nehmen Verletzungsfahr und Wirkmacht der Zuschreibungen zu.

Unsere pädagogische Erfahrung zeigt, dass, sobald jemand als »Anders« wahrgenommen wird, Fremdzuschreibungen, Projektionen und Essentialisierungen überwiegen. Sobald jemand hingegen als Mitglied einer »eigenen Gruppe« wahrgenommen wird, fällt es leichter, individuelle Erfahrungen oder Eigenheiten zur Erklärung des Verhaltens des Gegenübers in Erwägung zu ziehen: Immer wieder können wir beobachten, dass es den (pädagogisch) Verantwortlichen leichter fällt, ein als problematisch oder sogar als »radikal« wahrgenommenes Verhalten von Jugendlichen damit zu erklären, dass diese momentan eine schwierige familiäre Situation zu verarbeiten hätten oder nur provozieren würden und sich an der pädagogischen Kraft abarbeiteten, wenn diese Jugendlichen nicht als »Andere« beschrieben werden. Sobald die Jugendlichen jedoch (auch) als »Andere« vorgestellt werden (»Die Klasse hat einen hohen Migrationshintergrund«, »Es handelt sich überwiegend um muslimische Jungs«, »Da war mal wieder meine Mittelmeerfraktion am Start«), wird das als problematisch oder »radikal« eingestufte Verhalten anhand der Gruppenzugehörigkeit erklärt. Die Jugendlichen hätten eben eine andere Mentalität, seien mit anderen Werten aufgewachsen oder bezögen sich auf Quellen und Diskurse, die man als »Außenstehende« gar nicht durchblicken oder gar irritieren könne. Unsere dringende Empfehlung lautet daher, die eigenen Positionierungen (dominanzsensibel) zu reflektieren, die eigene Wahrnehmung kritisch zu überprüfen und zuschreibungs-sensibel zu agieren.

¹ Vgl. dazu: *Ethnisierte Konflikte. In: Zivile Kräfte Stärken. Fortbildung Beratung Konfliktvermittlung. Jugendbildungsstätte Anne Frank (Hg.), Frankfurt 2016, S. 24f.*

² Interview auf Deutschlandradio Kultur, 13.2.2016 (http://www.deutschlandradiokultur.de/necla-kelek-ueber-fluechtlinge-und-integration-muslims.990.de.html?dram:article_id=345444)



Kampf der Kulturen?

Kulturalisierung im öffentlichen Raum

Olivia Sarma

In den aktuellen Diskursen rund um das Thema Flucht und Migration bangen die sogenannten besorgten Bürger um Pegida & Co. um den Schutz der deutschen, der christlich-abendländischen oder gar der christlich-jüdischen Leitkultur. Anfang 2016 schlug die CSU die Aufnahme der Verpflichtung zur Leitkultur in die bayrische Verfassung vor. Diese Reaktion auf die steigenden Zahlen von zugewanderten Menschen ist symptomatisch für ein Verständnis von Nation als kulturell homogener Einheit, die durch »fremde kulturelle Einflüsse« bedroht ist. Der Versuch, eine deutsche Leitkultur zu definieren und sie einer nationalstaatlich definierten Bevölkerung zu- und vorzuschreiben, widerspricht der eigentlichen Komplexität und den Dynamiken von Kultur. Politische, soziale und ökonomische Phänomene werden mit Kultur erklärt und damit kulturalisiert. Aktuell spielt darin vor allem Religion eine Rolle, anhand derer Menschen in »Wir« und »die Anderen« oder in Zugehörige und Fremde unterschieden werden. Die Realität einer pluralistischen Migrationsgesellschaft sieht indes anders aus.

Kultur als Prozess verstehen

In einer Migrationsgesellschaft machen Identitätsbezüge längst nicht mehr an nationalstaatlichen Grenzen halt. Kultur kann nicht als Gesamtheit nationalstaatlicher Traditionen oder Gewohnheiten begriffen werden. Was meinen wir eigentlich mit dem Begriff »Kultur«? Lange Zeit wurde mit Kultur all das beschrieben, was wir heutzutage unter »Hochkultur« fassen, und der Begriff bezog sich ausschließlich auf den Bildungs- und Kulturbetrieb: Kunst, Literatur, Theater, Musik. Die ethnologische und kulturanthropologische Forschung vollzog eine Definitionserweiterung auf alltägliche und gewöhnliche Phänomene und prägte das Verständnis von Kultur als eine allen Menschen gemeinsame Fähigkeit. Indem Menschen handeln, erschaffen sie Kultur und sind somit ihre Schöpfer. Gleichzeitig ist der Mensch auch ihr »Geschöpf«. Denn der Mensch erlernt kulturelle Praxen und Bedeutungen, die sich im eigenen sozialen Umfeld als sinn-, identitäts- und gemeinschaftsstiftend etabliert haben. Interessanterweise hat sich trotz dieser Gleichzeitigkeit des Erschaffens und Geprägtseins von Kultur ein beschränktes Kulturverständnis durchgesetzt, welches den Menschen als ein von »seiner« Kultur vorbestimmtes Wesen betrachtet, dessen Handlungen, Sichtweisen und Vorstellungen stets einer inneren kulturellen Logik folgen. Kultur ist in dieser Lesart statisch und essentialisierend, weil sie sich als unveränderbarer und unabhängig von Kontext und Interpretation existenter Wesenskern des Menschen darstellt. Diese Lesart wurde gestärkt von der sehr bekannt gewordenen Idee vom »Kampf der Kulturen« von Samuel P. Huntington. Er prognostizierte für die Konflikte des 21. Jahrhunderts einen Kampf zwischen verschiedenen »Kulturräumen«. Die Welt sei in Blöcke geteilt, in eine westliche Zivi-

lisation (Europa, USA), eine islamische, eine konfuzianische, eine lateinamerikanische und so weiter. Seine Hypothese wurde heftig kritisiert, insbesondere aufgrund der heterogenen Kriterien der Einteilung der Kulturkreise: Mal geht es um Religion, mal um Regionen und ein anderes Mal um nationale Grenzen. Heute ist klar, dass sein starres Kulturverständnis unkritisch, kulturalisierend und essentialisierend ist. Denn es bleibt unberücksichtigt, dass sich Kultur und kulturelle Ordnungen schon immer dynamisch verändert haben. Menschen überall auf der Welt haben kulturelle Ordnungen erlernt und verändert, interpretiert, herausgefordert und unterwandert. Es gibt daher nicht »die islamische« oder »die lateinamerikanische« Kultur. Je größer eine Gruppe von Menschen ist, desto komplexer und ungleicher werden gemeinsam geteilte Werte. Kulturwandel stellt somit ein kulturimmanentes Phänomen dar und Kultur muss mehr als Prozess denn als System verstanden werden. Zu dieser Erkenntnis ist die Kulturforschung erst gekommen, als sie sich kulturellen Veränderungsprozessen zugewandt hat, die vor allem durch kritische Perspektiven auf die koloniale Expansion Europas und ihre Folgen im Kontext von Dekolonisation, Migration und Globalisierung in den Fokus gerückt sind (vgl. Sarma 2012).

Kulturelle Heterogenität

Begriffliche und konzeptionelle Vorschläge, wie ein neues Kulturverständnis im Kontext einer hochmobilen, transnational vernetzten und pluralen Migrationsgesellschaft etabliert werden kann, bieten die Sozial- und Kulturwissenschaften zahlreiche an. Andreas Reckwitz zum Beispiel beschreibt Kultur als sogenannte *background languages* (Reckwitz 2001, S. 188ff). Damit meint er Wissensbestände über Handlungsweisen, Bedeutungen, Symbole etc., über die kommuniziert, Gemeinschaft hergestellt oder Abgrenzung geübt wird. Menschen verfügen durch Erfahrungen und Beziehungen über verschiedene solcher *background languages* und können sich dieser je nach Kontext bedienen, sie kombinieren und verändern. Zur Veranschaulichung führe man sich die unterschiedlichen sozialen Kontexte vor Augen, in denen man sich zu verhalten weiß, sich zugehörig fühlen kann, weil man *do's* and *don't's* kennt, Sprache und gemeinsame Geschichte(n) teilt. Diese Kontexte sind flexibel, verändern sich, es kommen welche hinzu und man verlässt andere, sie überschneiden sich und können widersprüchlich sein. Sie bieten Identifikations- und Abgrenzungspotenzial und machen eine komplexe Persönlichkeit mit vielfältigen kulturellen Ressourcen aus: Ich kann mich als Teil eines Freundeskreises, einer (sozial, kulturell oder politisch definierten) Community, eines Vereins, einer Berufsgruppe, einer Interessengruppe und einer Familie verstehen, alles gleichzeitig oder kontextabhängig. Wenn wir uns eine Gruppe vorstellen – beispielsweise eine Gruppe von Kolleg*innen –, dann teilen diese eine gemeinsame »Berufs-

oder Teamkultur«, und gleichzeitig verfügt jede*r einzelne über weitere kulturelle Wissensbestände, die man in diesem Team zwar nicht braucht, aber vielleicht in der eigenen Familie, im Verein oder im Freundeskreis. Das Team weist also eine interne kulturelle Heterogenität auf und ist nicht homogen (vgl. Sarma 2012).

In öffentlichen Diskursen um Migration und ihre Folgen für Politik und Gesellschaft hat es ein solcher Ansatz schwer, obgleich er den migrationsgesellschaftlichen Lebensrealitäten weitaus näher kommt als die Vorstellung von einer multikulturellen Gesellschaft als Mosaik aus nebeneinander existierenden und statischen Mehrheits- und Minderheitskulturen¹. Menschen werden auf bestimmte (zugeschriebene) Merkmale, z.B. religiöse Zugehörigkeit, festgelegt und sämtliche Problem- und Konfliktfelder in der Migrationsgesellschaft werden mit der Kultur oder explizit mit kultureller Fremdheit erklärt und damit kulturalisiert. Im aktuellen Diskurs um Migration aus muslimisch geprägten Regionen ist das Bild der miteinander unvereinbaren Kulturkreise besonders präsent und rückt das Religiöse als Fremdmarkierung in den Vordergrund. Schauen wir uns das genauer an.

Zugehörigkeit über religiös-kulturelle Zuschreibungen?

Über Kultur wird Zugehörigkeit verhandelt – ein umkämpftes, widersprüchliches, sehr dynamisches und machtungleiches Feld. Hier konkretisiert sich die Wirkmächtigkeit des im Alltag verbreiteten statischen Kulturverständnisses. Diesem liegt nicht nur die Annahme zugrunde, Kultur sei angeboren und unveränderlich, sondern auch die Vorstellung, es gäbe eine Übereinstimmung von Kultur, Territorium und Gruppe. In dieser Logik werden Menschen mit (zugeschriebener) Migrationsgeschichte auf die Kultur ihrer (vermeintlichen) Herkunftsländer oder -regionen festgelegt und als »Fremde« markiert. Dabei wird häufig die als »authentisch« imaginierte Herkunftskultur herangezogen, die gleichermaßen mit Rückschrittlichkeit und Tradition verknüpft wird. Migration wird als Störung und Gefahr für die kulturelle Integrität problematisiert. Begriffe wie »Entwurzelung« oder »Zerrissenheit zwischen den Kulturen« zeigen, wie Kultur naturalisiert und Migration als Bedrohung für diese wahrgenommen wird. Wie man selbst Zugehörigkeit, Herkunft oder Identität artikuliert, wird ignoriert (vgl. Çağlar, 1990). Ebenso bleibt die Fähigkeit, in verschiedenen kulturellen Bezugsräumen handlungsfähig zu sein, unsichtbar, während Verhalten – insbesondere von der Dominanzgesellschaft abweichendes – anhand der (zugeschriebenen) Herkunftskultur kulturalisiert wird.²

¹ Amartya Sen bezeichnet eine solche Vorstellung als pluralen Monokulturalismus (vgl. Sen 2007).

² Wolfgang Kaschuba bezeichnet dies als das »Verschwinden des Sozialen im gesellschaftlichen Diskurs« (vgl. Kaschuba 1994).

Literatur:

Çağlar, Ayşe (1990): Das Kulturkonzept als Zwangsjacke in Studien zur Arbeitsmigration. In: Zeitschrift für Türkeistudien, 1990/1, S. 93-105.

Huntington, Samuel P. (1996): Der Kampf der Kulturen: Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. München u.a.: Europaverlag.

Kaschuba, Wolfgang (1994): Kulturalismus. Vom Verschwinden des Sozialen im gesellschaftlichen Diskurs. In: Berliner Journal für Soziologie 2/1994, S. 179-192.

Reckwitz, Andreas (2001): Multikulturalismustheorien und der Kulturbegriff: Vom Homogenitätsmodell zum Modell kultureller Interferenzen. In: Berliner Journal für Soziologie, Jg. 11, H. 2, S. 179-200.

Sarma, Olivia (2012): Kulturkonzepte. Ein kritischer Diskussionsbeitrag für die interkulturelle Bildung. Herausgegeben vom Magistrat der Stadt Frankfurt am Main. Amt für Multikulturelle Angelegenheiten. Frankfurt a.M.

Sen, Amartya (2007): Die Identitätsfalle. Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt. München: C.H. Beck.

In der aktuellen medialen und politischen Vermischung der Debatten um Themen wie Terrorismus oder sexualisierte Gewalt mit den Diskursen um Flucht und Asyl und der gleichzeitigen Stigmatisierung bestimmter Migrant*innengruppen wird eine Verschiebung in der kulturellen Fremdmarkierung hin zu einer religiös konnotierten Kultur deutlich. Zugehörigkeit wird durch religiös-kulturelle Zuschreibungen in Frage gestellt. Menschen (zugeschriebener) muslimischer Herkunft werden zunehmend als »kulturell Fremde« stigmatisiert. Auf die ihnen zugeschriebene Kultur wird all das projiziert, was »die Deutschen« nicht sind oder sein wollen (rückständig, patriarchal, sexistisch). Dies hat zwei Effekte: Sind diese Gruppen von Unterprivilegierung betroffen, wird dies durch ihre Kultur erklärt und die Mehrheitsgesellschaft sowie ihre politischen Entscheidungsträger*innen ihrer Verantwortung für institutionelle und strukturelle rassistische Benachteiligung entledigt. Zusätzlich dient die als fremd konstruierte Kultur als Negativfolie für die Konstruktion der eigenen kulturellen Identität (Stichwort Leitkultur). Letztlich ist die Definition der eigenen Kultur anhand religiöser Bezüge (christlich-jüdische Kultur) in einer sich als säkular verstehenden Gesellschaft ein genauso widersprüchlicher wie effektiver Prozess: Die Diskussion, ob der Islam zu Deutschland gehöre oder nicht, ist darin nur die Spitze des Eisbergs einer Reihe von Ausgrenzungs- und Stigmatisierungsmechanismen, die Feindbilder schaffen und rassistische Diskriminierung legitimieren.

Kulturalisierung

Unter Kulturalisierung wird die Praxis verstanden, Kultur als wesentliche, zentrale und determinierende Erklärung für (individuelle) Handlungen, Einstellungen, Verhaltensweisen, Konflikte oder Ausdrucksweisen zu verstehen. Häufig wird dabei der Kulturbegriff ethnisiert und Menschen werden beispielsweise auf ihre – angebliche – »türkische Kultur« festgeschrieben. Dadurch werden Menschen in ihrer Vielfältigkeit und Komplexität nicht wahrgenommen, sondern ausschließlich auf eine (vermeintliche oder tatsächliche) kulturelle Zugehörigkeit reduziert. Dass es sich hierbei häufig um Fremdzuschreibungen und nicht um die eigene subjektive Identifikation handelt, gerät bei kulturalisierenden Interpretationen der Wirklichkeit häufig aus dem Blick. Durch Kulturalisierungen werden die Dichotomisierung der Gesellschaft in Zugehörige (»Wir«) und Nicht-Zugehörige (»Die Anderen«) verstärkt und Stereotype und Zuschreibungen reproduziert.

Kulturalisierung par excellence

»Aischa und Steffi«: Ein Beispiel aus dem Schulbuch

Saba-Nur Cheema

»Seid ihr aber viele!«, sagt Steffi, als sie zu Besuch bei ihrer Freundin Aischa und ihrer Familie ist. Damit hat sie gleich eine Differenzierung aufgemacht: »Ihr« = »die andere Kultur« seid »viele« – »Wir« = »Deutsche« sind offenbar weniger Leute in einem Haushalt.

Die Kurzgeschichte »Aischa und Steffi« steht im Kapitel »Kulturen vergleichen« in einem Schulbuch für Viertklässler*innen (Erscheinungsjahr: 2013). Eine Differenzmarkierung zwischen konstruierten »Wir« und »Ihr«-Gruppen ist nicht bloß tragischer Nebeneffekt dieses (sicherlich in besserer Absicht konzipierten) Kapitels, sondern leider Sinn und Zweck der ganzen Sache.

Die Geschichte schafft es auf wenigen Zeilen, ein ganzes Set der Stereotype, Vorurteile und Fremdzuschreibungen zu formulieren. Anders gesagt: Es handelt sich um ein perfektes Beispiel, wie Kulturalisierung eine Dichotomie der Gesellschaft von einem »Wir« der Dazugehörigen und den nicht-zugehörigen »Anderen« verstärkt, indem Stereotype und Zuschreibungen reproduziert werden. Dabei – das sei vorweg gesagt – handelt es sich um Fremd-Narrative und Fremdzuschreibungen und keineswegs um eine Selbstbeschreibung bzw. eine selbstbestimmte Identifikation – was kulturalisierende Interpretationen der Wirklichkeit allgemein kennzeichnet.

»Steffi muss sich daran gewöhnen, dass es keinen Tisch gibt«

In der Geschichte werden gängige Narrative über »arabische«, »türkische«, »muslimische« oder wahlweise »orientalische« Familien beschrieben: Aischas Familie ist groß und kinderreich. Aischas Familie nimmt die Mahlzeiten nicht am Tisch ein, sondern draußen, auf der Wiese, auf dem Boden sitzend. Das ist für Steffi offenbar ziemlich irritierend: »Steffi muss sich erst daran gewöhnen, dass es keinen Tisch gibt.« Dabei mag es nicht weniger irritieren, dass Steffi anscheinend noch nie picknicken war.

»Steffi ist Gast«, so geht die Geschichte weiter, »sie darf sich von allem als Erste

nehmen.« Dem gängigen Narrativ entsprechend ist »der Orient« ja sehr gastfreundlich. Eine positive Fremdzuschreibung, die aber dem kulturalisierenden Mechanismus nicht entkommt.¹

Ein Schwerpunkt in der Geschichte liegt auf den Geschlechterrollen. Kaum ein Thema wird im Zusammenhang mit »arabischen« bzw. »muslimischen« Familien so heftig diskutiert wie die Rolle der Frau (vgl. den Beitrag von Khola Maryam Hübsch, S. 38): Das Bild der unterlegenen, abhängigen und von ihrer »Kultur« abgewerteten Frau wird in diesem Schulbuch für Viertklässler*innen bestärkt. Nachdem sich Steffi (der Gast) als erste nehmen durfte, werden »die Männer bedient, zuletzt kommen die Mädchen an die Reihe.« Dies wird von Steffi kritisiert und führt zu einer Diskussion zwischen den beiden Freundinnen. Steffi beschwert sich: »Das mit den Männern und Frauen bei euch finde ich sowieso doof. [...] Bei uns werden immer zuerst die Frauen bedient.« Steffi hat hier das letzte Wort.

Schulbücher erschaffen Differenz

In der Geschichte für Viertklässler*innen wird die von Stuart Hall (1994) beschriebene Praxis des Fremdmachens (Othering) vollzogen. Dies geschieht oft durch Kulturalisierung, Ethnisierung, Rassifizierung sowie weitere Formen von Differenzzuweisung und Unterordnung von Personen und Gruppen. Aufgrund (un-)beeinflussbarer Merkmale (Name, Aussehen, Herkunft...) werden Menschen einer »anderen« Gruppe zugeordnet und mit bestimmten Eigenschaften und Zuschreibungen konfrontiert. Bei »Aischa und Steffi« sind es etwa die zugeschriebene Gastfreundlichkeit oder die zugeschriebenen Rollenbilder von Mann und Frau. Diese Kollektivzuschreibung bzw. das Gruppen-Stereotyp verhindert, dass Personen in ihrer Individualität, ihren eigenen Zugehörigkeiten und Zuordnungen wahrgenommen werden. Die Wirkmächtigkeit dieser Bilder steht außer Frage: Beschäftigen sich bereits Grundschüler*innen mit Konstruktionen von »Wir«- und »Ihr«-Gruppen, dann entwickeln sie ein bestimmtes Bild von Normalität. Jede



Quelle dieses Schulbuchinhalts: Steffi und Aischa ist ein Auszug aus dem Buch: »neben mir ist noch Platz« von Paul Maar, veröffentlicht im Schulbuch Tinto 2-4 Cornelsen Verlag (2013). Lernbereich »Kulturen vergleichen«.

Abweichung wird als »fremd« und »anders« konstruiert und birgt die Gefahr, rassistische Klassifizierungen und Ressentiments zu verinnerlichen – ohne dass diese Zusammenhänge bewusst hergestellt würden.

Dabei sollte insbesondere in der pädagogischen Arbeit die klassische Definition von Kultur – homogen, statisch und in sich geschlossen – aufgebrochen und dekonstruiert werden, um der wirkmächtigen Konstruktion von Gruppen entgegenzuwirken (vgl. den Beitrag von Olivia Sarma, S.19). Dieser Mechanismus manifestiert Machthierarchien und soziale Ungleichheiten zwischen der »eigenen« Gruppe und »anderen«/»fremden« Individuen und Gruppen. Die ständige Reproduktion von Stereotypen, Vorurteilen und »Andersartigkeiten« erschafft eine gewisse Vorstellung von sozialer Ordnung immer wieder aufs Neue und kann auf diese

Weise auch soziale Ungleichheiten legitimieren. Tatsächlich aber unterliegt Kultur einem ständigen Veränderungsprozess, ist in sich heterogen und nicht unbedingt an ein bestimmtes Territorium gebunden.

1 Oft fokussieren positive Stereotype über »andere« Bereiche, in denen es nicht um politische und gesellschaftliche Macht geht, wie Sport, Musik und Essen. »In diesen Bereichen wird soziale Vielfalt als legitime und erwünschte Bereicherung zelebriert.« (Bernstein/Inowlocki 2015).

Die Geschichte von Steffi und Aischa sperrt sich gegen diesen dynamischen Kulturbegriff. Solche Darstellungen in aktuellen Schulbüchern bieten zum einen das problematische Potential, dass Schüler*innen diese kulturalisierenden Zuschreibungen verinnerlichen. Zum anderen verkennen sie die tatsächliche Vielfalt von Menschen. Sie werden in ihrer Vielfältigkeit und Komplexität nicht wahrgenommen, sondern ausschließlich auf eine (vermeintliche oder tatsächliche) kulturelle Zugehörigkeit reduziert. Im Fall von Aischa ist das vor allem die Abweichung von der Norm, die Differenz.

Othering

Basierend auf »Wir«/»Ihr«-Konstruktionen wird das »Ihr« zum vermeintlich gänzlich Anderen, das im Gegensatz zum »Wir« als weniger emanzipiert, aufgeklärt, tolerant, demokratisch, gebildet etc. gedacht wird. Es werden elementare Differenzen konstruiert, die negativ bewertet und betont werden. Wenn das Gegenüber durch die ständige Konfrontation mit den Zuschreibungen diese nach und nach mehr oder weniger bewusst übernimmt, ist sie* oder er* tatsächlich zum vermeintlich Anderen geworden, hat sich dem Bild vom Anderen angeglichen. Migrant*innen beispielsweise, die ihre bilingualen Kompetenzen gering schätzen und ihr Augenmerk auf die Defizite im Deutschen legen, bestätigen unbewusst den Prozess des Othering.

III

Religion = Problem?

Ein Lehrer schlägt seinen Kolleg*innen vor, eine Fortbildung zum Umgang mit religiöser Vielfalt zu besuchen. Er begründet das so: »Wir haben viele muslimische Schülerinnen und Schüler an der Schule. Und die Zahl der Kopftücher steigt kontinuierlich.«

FREMDwahrnehmung. Der Lehrer setzt religiöse Vielfalt mit der Existenz von muslimischen Schüler*innen gleich, die wiederum als Herausforderung wahrgenommen wird. In einer sich als säkular verstehenden Gesellschaft werden Religion und Religiosität mit Unbehagen wahrgenommen – insbesondere, wenn es um »den Islam« und »die Muslim*innen« geht. Im Kontext antimuslimischer Diskurse und Debatten fällt der kritische Blick von Pädagog*innen ganz besonders auf muslimische Jugendliche. Religiöse Vielfalt wird entsprechend defizitorientiert und als Belastung wahrgenommen – entsprechend sind wiederum die Zuschreibungen, mit denen muslimische Schüler*innen konfrontiert sind.

Wohin geht die Reise der Religionen?

Die Thesen der Säkularisierung, Islamisierung,
Pluralisierung und Polarisierung im Faktencheck

Michael Blume

Am 11. Dezember 2015 verteidigte die schwedische Literatur- und Religionswissenschaftlerin Karin Kittelmann Flensner erfolgreich ihre Doktorarbeit an der Universität Gothenburg – und sorgte mit der Veröffentlichung umgehend für internationales Medienecho. Denn Flensner hatte durch sorgfältige Unterrichtsbeobachtungen aufgezeigt, dass in schwedischen Klassenzimmern eine deutliche Spaltung zwischen Kindern und Lehrkräften zu beobachten war: Stammen erstere zunehmend aus religiös geprägten Familien verschiedener Herkunft auf der Suche nach einer gemeinsamen und auch neuen Identität, so dominierte seitens der Lehrenden die Annahme, Religionen seien eine Angelegenheit der Vormoderne und Schweden eine kulturell – aber nicht mehr religiös – christlich geprägte Gesellschaft. Entsprechend prallten diese ganz unterschiedlichen Weltdeutungen aufeinander. Allenfalls diffuse Vorstellungen von Spiritualität, etwa in der Auseinandersetzung mit Stress oder dem Tod, vermochten in einigen Fällen Verständnisbrücken zwischen den Generationen, Milieus und Weltanschauungen zu bauen. Und dieser Befund Flensners hatte sich nicht etwa in allgemeinen Unterrichtsstunden ergeben – sondern in der Beobachtung der überkonfessionellen »Religiösen Unterweisung«, die doch eigentlich genau dafür gedacht war, den jungen Schwed*innen den gelingenden Umgang auch mit religiöser Vielfalt zu vermitteln.

Die Wissenschaftlerin hatte damit das Nebeneinander verschiedener Thesen und Erzählungen zum weiteren Weg der Religion(en) aufgezeigt, die unsere Zukunftserwartungen, -hoffnungen und auch -sorgen bis in unser Alltagsverhalten hinein prägen. Die vier derzeit bedeutendsten, religionsbezogenen Erzählungen in Europa möchte ich im Folgenden vorstellen und jeweils einer empirischen Überprüfung unterziehen.

So geht die **Säkularisierungsthese** davon aus, dass Religionen grundsätzlich und weltweit an Bedeutung verlieren, also tendenziell absterbende Traditionen verkörpern. Die **Islamisierungsthese** vermutet dagegen einen Bedeutungsverlust von Christentum und Kirchen bei einem gleichzeitig massiven Anwachsen und Bedeutungszuwachs des Islam. Die **Pluralisierungsthese** verweist dagegen auf den wachsenden »Markt der Möglichkeiten«, der zu einem Schrumpfen aller größeren Kirchen und Religionsgemeinschaften führe. Dagegen wachse der Bezug zu kleineren Religionsgemeinschaften – etwa dem Buddhismus – wie auch zu Esoterik und zu neuropsychologisch »beglaubigten« Formen der Meditation und Ritualpraxis. Die **Polarisierungsthese** verneint dagegen eine gleichmäßige Pluralisierung und nimmt einen Verlust der religiösen Mitte in den Kirchen und Religionsgemeinschaften wahr. In der Folge drifteten die Milieus auseinander, stünden sich zunehmend nichtreligiöse und relativistische Milieus ei-

nerseits und religiös-autoritäre Fundamentalismen – die sich konsequent der Moderne verweigerten – andererseits unversöhnlich gegenüber.

Die Wahrscheinlichkeit ist sehr hoch, dass auch Sie einer dieser Thesen – oder einer Kombination von ihnen – zuneigen. Und dies ist auch nicht aus der Luft gegriffen – denn für alle diese vier Thesen gibt es reale Beobachtungen und Argumente, die wir dann meist unbewusst entlang unserer Weltanschauungen aufgreifen und verstärken. Es ergibt daher Sinn, die Annahmen der vier genannten Thesen einmal bewusst zu betrachten und kritisch-konstruktiv zu überprüfen.

1. Die Säkularisierungsthese

Der Begriff der Säkularisierung geht auf das lateinische »saeculum« für Zeitalter und Jahrhundert zurück – und bezeichnete im kirchlichen Verständnis den Gegensatz von diesseitiger, weltlicher Zeit zur jenseitigen Ewigkeit. Wenn eine Person – beispielsweise ein Mönch – oder auch ein Gebäude aus den religiösen Bezügen heraus wieder in die weltlichen Belange entlassen wurden, so wurden sie »säkularisiert«. Die Rechtslehren und später die Soziologie verstanden entsprechend die »Säkularisierung« als einen umfassenden Bedeutungsverlust des Religiösen, eine Menschen wie auch Güter umfassende »Verweltlichung«. (Lübbe 2003)

Säkularisierungsprozesse sind nicht »neu«: Schon in der späten Kaiserzeit Ende des 19. Jahrhunderts – insbesondere während der langen Friedensperiode von 1871 bis 1914 – verließen abertausende Deutsche ihre Kirchen. So ließ sich vor mehr als einem Jahrhundert der deutsche Biologe und Monist Ernst Haeckel (1834-1919) sogar zum »Gegenpapst« der »Freidenker« in Rom ausrufen und verlieh seinerseits dem deutschen Reichskanzler Otto von Bismarck (1815-1898) die Ehrendoktorwürde in Jena – der gemeinsame »Kulturkampf« gegen die damals als »zurückgeblieben« und »gefährlich« wahrgenommenen Katholiken verband. Säkulare Nationalist*innen wandten sich gegen die vermeintliche »Sklavenmoral« der Bibel: »Ohne Juda, ohne Rom, bauen wir Germaniens Thron«. (Hanek 2015)

Doch während und nach den Weltkriegen kehrten viele Menschen wieder in die Kirchen zurück. Und sowohl die Säkularisierungsprozesse wie auch die Verbände (wie der »Monistenbund«) gerieten fast völlig in Vergessenheit. Was war – und ist – da los?

→ Säkularisierung zwischen Wohlstand und Demografie

Empirische Forschungen haben in den vergangenen Jahren weltweit aufzeigen können, dass ein durchschnittlicher



Bedeutungsverlust von Religion(en) tatsächlich unter Menschen stattfindet, denen das Glück vergönnt ist, in existentieller Sicherheit und Freiheit aufzuwachsen. Umgekehrt begünstigen Krisen und Nöte eine sprunghaft erhöhte Aktivierung von Religiosität. »Not lehrt beten« weiß der Volksmund – und wo die existenzielle Not zurückgedrängt wird, verflüchtigt sich auch das Beten. (Pollack/Rosta 2015; Vaas/Blume 2009)

Doch eine eindimensionale Wahrnehmung der Säkularisierung übersieht einen damit verbundenen Faktor mit enormer Tragweite: die Demografie. Menschen treffen auch familienbezogene Entscheidungen auf Basis von Gefühlen, wirtschaftlichen Abwägungen sowie Familiennormen und -werten. Und so gehen Säkularisierung und Individualisierung nicht nur mit einem Bedeutungsverlust von Glaubensgemeinschaften einher, sondern auch mit einem rapiden Rückgang der Kinderzahlen. (Norris/Inglehart 2004; Kaufmann 2011)

Säkularisierungsprozesse finden also gerade in gebildeten und existentiell einigermaßen gesicherten Milieus statt – doch bleiben sie von Krisenerfahrungen bedroht und führten vor allem bislang stets ins demografische Verebben. Die auch von Flensner in Schweden beobachtete Verwirrung im Klassenzimmer wird also nachvollziehbar: Ein höherer Anteil von Kindern aus religiös geprägten Familien sowie aus Familien mit Migrationsgeschichte irritiert die vermeintlich lineare Säkularisierungserzählung immer wieder aufs Neue. So sieht sich beispielsweise die Lehrerin, die einst engagiert für Frauenrechte kämpfte, plötzlich »wieder« Mädchen mit religiöser Kleidung und patriarchalen Familienidealen gegenüber. Die entsprechenden Befürchtungen werden dabei derzeit vor allem mit Bezug auf den Islam formuliert.

2. Die Islamisierungsthese

Eine Vielzahl von Studien hat herausgearbeitet, wie sich zunächst durch Samuel Huntingtons »Kampf der Kulturen« (ab 1996) und dann durch die Terroranschläge des 11. Septembers 2001 in New York die Wahrnehmung von Zuwandernden änderte. Dominierten bis dahin ethnische und nationalstaatliche Zuschreibungen, so wurde nun die Religionszugehörigkeit als maßgeblich diskutiert.

In seinem Bestseller »Deutschland schafft sich ab« von 2010 etablierte schließlich der frühere Berliner Finanzsenator Thilo Sarrazin (SPD) das Narrativ einer durch Zuwanderung und »muslimischen Geburtenreichtum« drohenden »Islamisierung« Mittel- und Westeuropas. In dieser Wahrnehmung habe sich das »christliche Abendland« durch den Geburtenrückgang selbst geschwächt und werde nun von der wachsenden Zahl von Muslimen bedroht. Der französische Schriftsteller Michel Houellebecq erzählte in seinem ebenfalls überaus erfolgreichen Roman »Unterwerfung« (2015) entsprechend die anstehende, friedliche Konversion sowohl des Protagonisten wie der französischen Mehrheit zum Islam.

→ Keine Säkularisierung und kein Geburtenrückgang unter Muslim*innen?

Doch ein näherer Blick in die Religionssoziologie entlarvt gravierende Schwächen der Islamisierungsthese. So wird die christliche Religionszugehörigkeit regelmäßig – und mit einiger Berechtigung – über die Zahl der getauften und regelmäßig beitragszahlenden Kirchenmitglieder erfasst. Säkularisierungsprozesse werden damit durch sinkende Tauf- oder steigende Austrittszahlen einigermaßen sichtbar.

Die Zugehörigkeit zu anderen Religionen wie dem Hinduismus oder eben dem Islam wird jedoch gemeinhin einfach durch die Geburt in eine entsprechende Familie vermittelt. Dazu sind weder zusätzliche Beitrittsrituale noch mit Beiträgen verknüpfte Verbandsmitgliedschaften notwendig – und es gibt auch keine offiziellen Stellen, gegenüber denen überhaupt ein »Austritt« erklärt werden könnte. Entsprechende Initiativen wie der »Zentralrat der Ex-Muslime« oder der Twitter-Hashtag #exmuslimbecause weisen hier auf ein Manko hin, dass es selbst erklärten Nichtglaubenden kaum ermöglicht, nicht mehr als Muslim*innen wahrgenommen und gezählt zu werden.

Empirische Untersuchungen weisen darauf hin, dass sich nur noch ein Teil der »Muslim*innen« überhaupt selbst als muslimisch im religiösen Sinn definiert – und dass selbst von diesen wiederum weniger als die Hälfte überhaupt noch täglich betet. (BMI 2009)

Neuere, auch interviewgestützte Studien weisen zudem darauf hin, dass sich selbst innerhalb der Minderheit der Muslim*innen, die sich einem religiösen Verband angeschlossen haben, erkennbare »Subjektivierungsprozesse« (also eigenständige Deutungen religiöser Lehren und Pflichten) vollziehen – und die Moscheegemeinden regelmäßig große Schwierigkeiten haben, jüngere Generationen anzusprechen und zu binden. (Beilschmidt 2015)

Ebenso zeigen religionsdemografische Studien, dass gar nicht »die Musliminnen« mehr Kinder als »die Christinnen« oder »die Jüdinnen« haben, sondern jeweils religiös Praktizierende im Durchschnitt größere Familien als ihre seltener praktizierenden oder nichtreligiösen Nachbarn aufweisen. Tatsächlich befinden sich die Geburtenraten unter Muslim*innen weltweit in einem deutlichen Sinkflug und sind auch in Staaten wie der Türkei oder Iran bereits unter die so genannte »Bestandserhaltungsgrenze« von 2,1 Kindern pro Frau gefallen. Es gibt keinerlei empirische Anhaltspunkte für die Annahme, dass Muslim*innen gegen Säkularisierungsprozesse »immun« wären oder sich demografisch grundsätzlich anders verhielten als christliche oder jüdische Geschlechts- und Altersgenoss*innen in vergleichbaren Lebensumständen. (Goldman 2011; Blume 2014)

Die Islamisierungsthese erweist sich damit als eine Überzeichnung der vermeintlich »eigenen« Schwächen bei gleichzeitiger Überwahrnehmung empirisch nicht nachweisbarer »islamischer Überlegenheit«. Nach dem Ausbleiben des Zusammenbruchs der Eurozone und der starken Reduzierung der Flüchtlingszahlen haben sich rechtspopulistische Bewegungen zuletzt stark darauf konzentriert, entsprechende Ängste und Verschwörungsvorwürfe (auch gegen demokratische Parteien und Regierungen) zu schüren. Tatsächlich wächst der Bevölkerungsanteil der »Muslime« weltweit, in Europa jedoch sehr viel langsamer als gemeinhin prognostiziert. Auch unter ihnen treten vergleichbare Prozesse der Säkularisierung und des Geburtenrückgangs auf.

Eine tatsächlich umfassende »Islamisierung« Europas ist daher empirisch nicht zu beobachten und nicht zu erwarten. Nicht zufällig weisen die entsprechend geäußerten Ängste und Verschwörungsmymen erhebliche Überschneidungen mit den Vorwürfen der »Verjudung« am Beginn des 20. Jahrhunderts auf, die ja ebenfalls jeder faktischen Grundlage entbehrten und die reale Vielfalt jüdischen Lebens negierten. (Hanek 2015; Blume 2016)

3. Die Pluralisierungsthese

Gerade auch der schnelle Aufschwung digitaler Medien hat wieder sichtbar gemacht, dass eine erhebliche Zahl von Menschen religiöse und spirituelle Angebote subjektiv bewertet und auswählt. So vermelden Yoga- und Meditationsangebote in religiösen oder säkularen Varianten weiter wachsende Nachfrage, und gerade auch über das Internet finden sich Netzwerke von Wicca (»Hexen«), UFO-, Engel- und auch Einhorngläubenden. Hinzu treten esoterische Beratungs- und Heilanbieter verschiedenster Art. Der Pluralisierungsthese zufolge wählen die modernen Menschen, aufgewachsen als zunehmend selbstbewusste Kaufende und Konsumierende, auch an Lehren und Ritualen »pragmatisch« aus, was als individuell überzeugend und funktional wahrgenommen wird. (Raters 2014)

Während diese Befunde recht unstrittig sind, steht die Pluralisierungsthese jedoch unter der erheblichen Kritik, dass sie die gemeinschaftliche Seite von Religion(en) aus dem Blick lasse. Der Besuch einer Einhorn-Facebook-Gruppe oder die Lektüre eines Engelbuches prägten eben noch nicht in gleicher Weise das Alltags-, Familien- und auch Gemeinschaftsverhalten, wie es die Orientierung an gewachsenen Traditionen vermöge. »Die neue, uneinholbare Unübersichtlichkeit von Glaubensstilen macht es in Zukunft immer schwieriger, in der Vielfalt und Unterschiedlichkeit sowohl strukturelle als auch inhaltlich oder ästhetisch verbindende Symbolsysteme und Kulturmerkmale aufrechtzuerhalten.« (Nitzsche 2015: 15) Die Pluralisierung erscheint damit als kaum mehr als eine »spirituell überzuckerte« Version des Säkularisierungsprozesses, in dem sich Menschen eben entlang ihrer eigenen Bedürfnisse den einen oder anderen religiösen Inhalt konsumförmig »gönnen«.

4. Die Polarisierungsthese

Wenn also die Säkularisierung zwar stattfindet, aber immer wieder in die demografische Sackgasse läuft, sich umkehrt aber besonders abgeschottete, kinderreiche Fundamentalismen etablieren, dann wäre schließlich ein viertes Szenario denkbar: Eine Auflösung der »gemäßigten« religiösen Mitte und ein wachsendes Gegeneinander zwischen entschieden säkularen und entschieden religiösen Milieus. Politikwissenschaftler*innen wie Eric Kaufmann weisen auf entsprechend besorgniserregende Entwicklungen etwa in den USA und Israel hin: Hier verschärften sich die »Kulturkämpfe« zwischen säkularen und religiösen Lagern bereits. Zunehmend grenzten sich zudem einige schnell wachsende Gemeinschaften wie die *Old Order Amish* oder die streng orthodoxen *Haredim* von der Lebenswelt der Mehrheitsgesellschaft ab, etwa durch die Bildung eigener Schulsysteme, die eben keinen gemeinsamen Standards und Lehrplänen mehr folgten.

Strittig ist, ob sich vergleichbar strenge Polarisierungen aber auch in den Staaten entfalten können, die engere Grenzen der Religionsfreiheit markieren und statt gegenseitiger Abgrenzung beispielsweise die Zusammenarbeit von Staat und Religionsgemeinschaften ermöglichen und einfordern. So sind in der Bundesrepublik konfessionelle Bildungseinrichtungen nur auf Basis gemeinsamer Standards und Lehrpläne möglich und auch islamische Religionslehrende und Theolog*innen werden zunehmend an staatlichen Universitäten, in deutscher Sprache und entlang wissenschaftlicher Standards ausgebildet. Viel deutet darauf hin, dass solche Maßnahmen Radikalisierungs- und Polarisierungsprozessen entgegenwirken.

→ Dialog statt Konfrontation

Aus religionswissenschaftlicher Perspektive scheint mir der beste Ratschlag zu sein, sich auf diese Pluralisierung der Lebens- und Glaubenswelten einzulassen und – wo immer möglich – auf Dialog statt Konfrontation zu setzen. Religionen können sich sowohl förderlich wie auch gefährlich im Leben von Menschen auswirken – sie mögen im einen Fall stabilisieren und Sinn stiften, im anderen Fall polarisieren und gar radikalisieren. Pauschale Annahmen werden also der Realität nicht gerecht. Idealerweise kann es stattdessen gelingen, lebens- und toleranzförderliche Traditionen aufzugreifen und zu verstärken, Vorurteilen und Verschwörungsmythen jeder Art aber ebenso entschieden entgegenzuwirken. Entlang dieser Weichenstellungen wird sich die Reise der Religionen im 21. Jahrhundert entscheiden.

Literatur:

Beilschmidt, Theresa (2015): *Gelebter Islam. Eine empirische Studie zu DITIB-Moscheegemeinden in Deutschland*. Bielefeld: transcript.

Blume, Michael (2014): *Religion und Demografie. Warum es ohne Glauben an Kindern mangelt*. Filderstadt: sciebooks.

Blume, Michael (2016): *Verschwörungsglauben. Der Reiz dunkler Mythen für Psyche und Medien*. Filderstadt: sciebooks.

BMI – Bundesministerium des Inneren (2009): *Muslimisches Leben in Deutschland. Im Auftrag der Deutschen Islamkonferenz (DIK)*. Berlin: BMI.

Goldman, David (2011): *How Civilisations Die: And Why Islam Is Dying, Too*. London: Regnery.

Hanek, Christopher (2015): *Georg von Schönerer. Seine Herkunft, sein Wirken, sein Einfluss*. München: Grin Verlag.

Kaufmann, Eric (2011): *Shall the Religious Inherit the Earth? Demography and Politics in the Twenty-First Century*. London: Profile Books.

Lübbe, Hermann (2003): *Säkularisierung. Geschichte eines ideenpolitischen Begriffs*. Freiburg: Verlag Karl Alber.

Nitzsche, Bernhard (2015): *Glauben zwischen Trend und Milieu*. Berlin: EZW-Texte.

Norris, Pippa/Inglehart, Ronald (2004): *Sacred and Secular. Religion and Politics Worldwide*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pollack, Detlef/Rosta, Gergely (2015): *Religion in der Moderne. Ein internationaler Vergleich*. Frankfurt: Campus.

Raters, Marie-Luise (2015): *Warum Religion? Pragmatische und pragmatistische Überlegungen zur Funktion von Religion im Leben*. Freiburg: Verlag Karl Alber.

Vaas, Rüdiger/Blume, Michael (2009): *Gott, Gene und Gehirn. Warum Glaube nützt. Die Evolution der Religiosität*. Stuttgart: Hirzel.



Juden und Jüdinnen in den Medien

Aspekte medialer Darstellung und antisemitischer Verknüpfungen

Tami Rickert und Céline Wendelgaß

Das Bild von Jüdinnen und Juden in Deutschland ist seit der Nachkriegszeit bestimmt von einer Gleichzeitigkeit sich widersprechender Motive: Zum einen gibt es die einseitige Verknüpfung mit der Vertreibung und Vernichtung im Nationalsozialismus, wobei in historischen Fotografien übrigens vorwiegend Täter*innenbilder reproduziert werden. Juden und Jüdinnen werden überwiegend als Opfer dargestellt, jüdische Geschichte wird auf eine Geschichte der Verfolgung reduziert. Zum anderen werden Jüdinnen und Juden aber als Täter*innen inszeniert: über den Nahostkonflikt, über verkürzte Kapitalismuskritik und Verschwörungstheorien oder die Debatten zu Entschädigung und juristischen Aushandlungen der NS-Verbrechen.

In diesem Spannungsfeld bleibt die Frage, wie genau deutlich gemacht wird, dass es sich bei abgebildeten Menschen um Jüdinnen und Juden handelt. Gegenwärtig wird das Jüdische vor allem über religiöse Attribute kommuniziert – die Schläfenlocken oder ein langer Bart, der Gebetsmantel oder -riemen, religiöse Kopfbedeckungen wie die Kippa. Kein Wunder, könnte man meinen, schließlich kann Jüdisch-Sein auch eine religiöse Zugehörigkeit beschreiben, eine religiös konnotierte Darstellung liegt also nahe. Doch handelt es sich bei diesen Darstellungen ausschließlich um orthodoxe Attribute und Praxen. Auf diese Weise wird das Judentum als homogen und archaisch präsentiert, die Vielseitigkeit jüdischen Lebens verkannt und unsichtbar gemacht. Nicht ohne Grund fordert eine deutsch-israelische Schulbuchkommission die Überarbeitung der Darstellung des Judentums in deutschen Schulbüchern.¹

Geiz, Gier und Macht – die Aktualität alter Stereotype

Klassische antisemitische Argumente unterstellen Juden und Jüdinnen Geiz, Gier und eine einflussreiche und undurchsichtige Macht. Viele Verschwörungstheorien konstruieren eine im Verborgenen existierende »jüdische Weltmacht«. Die Anschlussfähigkeit dieser antisemitischen Stereotype an vermeintlich harmlose Bilder lässt sich an der *Spiegel*-Kampagne »Keine Angst vor der Wahrheit« (2016) zeigen: Auf Werbeplakaten sieht man auf der linken Seite den *Spiegel*-Chefredakteur Klaus Brinkbäumer, neben ihm steht der Fotoredakteur Gershon Schwalfenberg (die Namen der beiden sind im Bild zu lesen). Während Brinkbäumer im Licht stehend lachend zu seinem Kollegen blickt, sieht man das Gesicht Schwalfenbergs hingegen nicht. Er steht im Schatten und zeigt mit seiner Hand auf die Collage von älteren *Spiegel*-Covern. Die Konstruktion einer aus dem Verborgenen heraus agierenden Macht von Jüdinnen und Juden wird im Foto nachgezeichnet, indem der Kippa-Träger gesichtslos bleibt und im mysteriösen Dunklen platziert ist.

Im August 2006 lautete der Titel einer Ausgabe des Sterns: »Israel: Was das Land so aggressiv macht. Die Geschichte des Judenstaates«. Im Hintergrund ist, neben der israelischen Fahne, ein Panzer zu sehen, der Felsendom, israelische Soldatinnen und die Grenzmauer; davor ein Soldat mit Gebetstuch und einem Büchlein in der Hand, vermutlich beim Beten. Die Darstellung von Israel und Israelis wird hier wiederum mit Religion verknüpft, was die Gleichsetzung von Israel und Israelis mit Juden und Jüdinnen erleichtert und Anschlüsse an antisemitische Haltungen bietet. Solche Darstellungen haben Einfluss auf Meinungen und Haltungen der Deutschen: 59 Prozent der Deutschen halten Israel für »aggressiv«, wie eine ebenfalls vom *Stern* in Auftrag gegebene Befragung des Meinungsforschungsinstitutes Forsa (2009) belegt. Überraschend ist dies nicht weiter, bezeichnet der *Stern* Israel in der erwähnten Ausgabe drei Jahre zuvor doch selbst als aggressiv.

Alle Israelis sind Juden – und alle Juden sind für das Handeln Israels verantwortlich

Was hier passiert, ist die direkte Verknüpfung von Israelis mit Jüdinnen und Juden. Sicherlich, in Israel leben viele Jüdinnen und Juden. Durch solch eine Verkürzung wird jedoch verkannt, dass nicht alle Israelis Jüdinnen und Juden sind. Durch die problematische Verknüpfung von allen Jüdinnen und Juden mit dem israelisch-palästinensischen Konflikt werden alle Jüdinnen und Juden für die Politik des Staates Israel verantwortlich gemacht und auch dafür in Verantwortung gezogen. In Auseinandersetzungen mit Zuschreibungen zu Israel und den Israelis haben Diskursanalysen (Jäger/Jäger 2004) gezeigt, »dass diese mit starken Negativcharakterisierungen bedacht werden«, insbesondere wenn von einem ungleichen Kräfteverhältnis der beiden Konfliktparteien gesprochen wird. Es finden Personalisierungen und Verallgemeinerungen statt, indem Personen mit Maschinen (»Bulldozer«) oder Tieren (»gurrender Falke«, »Bulle«) verglichen werden. Auch die palästinensische Seite erfährt negative Zuschreibungen durch die Berichterstattung, indem sie beispielsweise als aufständisch, emotional und rückständig beschrieben wird. (Jäger/Jäger 2014: 153)

Antisemitische Stereotype tauchen in der Berichterstattung dann auf, wenn Israel oder die Israelis dämonisiert werden oder wenn zum Beispiel durch den Vergleich von Ariel Sharon mit Hitler (Jäger/Jäger 2004:166) die Politik Israels mit dem Nationalsozialismus verglichen wird. Laut den Autor*innen zeigen die von ihnen angeführten Beispiele, dass die Berichterstattung über Israel nicht gänzlich antisemitisch ist, dass sie aber »eine Reihe antisemitischer bzw. antijudaistischer Diskurselemente enthält bzw. dementsprechend dekodiert werden kann« (ebd.: 155).

Sharon = Hitler: Täter-Opfer-Umkehr

Eine im Jahr 2015 herausgegebene Studie von dem Medienwissenschaftler Robert Beyer über die Nahostberichterstattung legt den Fokus nicht allein auf Eskalationsphasen und vermeidet dadurch eine im Vorfeld bestimmte Fokussierung auf das Thema Gewalt. Seine Untersuchungen kommen zu dem Schluss, dass beide Konfliktparteien »überwiegend negativ dargestellt« werden, der Negativtrend allerdings »bei den Israelis im Schnitt doppelt so stark ausgeprägt [ist] wie bei den Palästinensern« (Beyer 2015: 226). »In den Headlines werden Israelis doppelt so oft und doppelt so negativ bewertet wie Palästinenser« und prototypische »(handlungs-) interpretative Verben« der Journalist*innen seien beispielsweise »provizieren, brüskieren, bloßstellen, demütigen« (ebd.). Israel wird in mehr als 60 Prozent der Fälle die Rolle der Täter*innen zugewiesen (Palästinenser*innen im Vergleich nur in 13 Prozent der Fälle). Auch in Anbetracht des Mechanismus der Täter-Opfer-Umkehr, der sich in Formen des sekundären Antisemitismus – also der Schuldabwehr und Verharmlosung des Holocaust – häufig zeigt, ist das ein spannendes Ergebnis. Ein Beispiel hierfür ist die häufige Praxis der Gleichsetzung von Bildern aus den Konzentrationslagern mit Fotos aus dem Gaza-Streifen oder die bereits erwähnte Gleichsetzung von Sharon mit Hitler.

Die hier beschriebenen Formen der Abbildung sind kein Novum. Während des zweiten Jahrtausend wurden Juden und Jüdinnen insbesondere bildlich in vielfältiger Weise dargestellt. In diesen Darstellungen (in Gemälden, Zeichnungen, Karikaturen etc.) sind eine Fülle von Stilen und Motiven zu erkennen, von ideologischen Inhalten und Bedeutungszusammenhängen, die insbesondere eine Eigenschaft haben: die Möglichkeit einer augenblicklichen Erkennbarkeit. (Wassermann 1991: 419)

Die Kenntlichmachung erfolgt über rassifizierte Bilder – die sogenannte »Hakennase« oder wulstige Lippen –, welche bis heute zum Repertoire antisemitischer Klischees gehören, das aber noch erweitert wurde durch Aspekte religiösen Fanatismus oder das als aggressiv apostrophierte Agieren des Staates Israel.

Dass Bilder, wie zum Beispiel das Bild der neuen Spiegel-Kampagne, so leicht anschlussfähig für antisemitische Denkmuster sind, liegt an der Kontinuität der Stereotype selbst. Da die Medienlandschaft allgemein mit plakativen Bildern arbeitet und Diversität meist überspitzt und auch nur in bestimmten Sinnzusammenhängen abbildet, ist die Anknüpfung von antisemitischen Stereotypen sehr häufig gegeben.

¹ http://www.migazin.de/2016/07/06/keine-schlaefenlocken-juden-ueberarbeitung-schulbuechern/?utm_source=wysi-ja&utm_medium=email&utm_campaign=MIGAZIN+Newsletter (letzter Zugriff: 9.7.2016).

Literatur:

Beyer, Robert (2015): »Die Israelis können tun, was sie wollen und haben dafür immer Rückendeckung«. Einseitig kritische Nahostberichterstattung in der deutschen Qualitätspresse. In: Schwarz-Friesel, Monika (Hg.), *Gebildeter Antisemitismus. Eine Herausforderung für Politik und Zivilgesellschaft*. Baden-Baden: Nomos, S. 217-239.

Dichanz, Horst u.a. (1997): *Antisemitismus in Medien*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Hafez, Kai (1999): *Antisemitismus, Philosemitismus und Islamfeindlichkeit: Ein Vergleich ethnisch-religiöser Medienbilder*. In: Butterwege, Christoph u.a. (Hg.): *Medien und multikulturelle Gesellschaft*. Opladen: Leske und Budrich, S. 122-135.

Jäger, Siegfried/Jäger, Margarete (2004): *Die Nahost-Berichterstattung zur zweiten Intifada in deutschen Printmedien*. In: Jäger, Siegfried/Januschek, Franz: *Gefühlte Geschichte und Kämpfe um Identität*. Münster: Unrast, S. 147-168.

Wassermann, Henry (1991): »Wenn ich betrachte Ihr Nasen...« Stereotype Darstellungen von Juden, Judentum und Israel in der neuzeitlichen Karikatur. In: Günzel, Günther B. (Hg.): *Antisemitismus. Erscheinungsformen der Judenfeindschaft gestern und heute*. Bielefeld: Verlag Wissenschaft und Politik, S. 418-437.

Was ist antimuslimischer Rassismus?

Yasemin Shooman

»Es ist ein Skandal, wenn türkische Jungen nicht auf weibliche Lehrer hören, weil ihre Kultur so ist.« (Sarrazin 2009: 199) Die Tendenz, soziale Probleme – sei es nun Ungehorsam im Klassenzimmer, Jugendgewalt, Bildungsferne oder Kriminalität – mit der ethnischen, kulturellen und religiösen Zugehörigkeit zu erklären, findet sich nicht nur bei Thilo Sarrazin. Dies bestätigt ein Blick auf die öffentlichen Debatten der letzten Jahre. Die ethnisierende bzw. kulturalisierende Brille wird jedoch meist nur dann aufgesetzt, wenn es um die »Anderen« geht. Aus der Vorurteilsforschung ist bekannt, dass Menschen dazu neigen, negatives Verhalten in einer als fremd wahrgenommenen Gruppe deren Kollektivcharakter zuzuschreiben, während sie innerhalb der Eigengruppe eher die jeweiligen Umstände dafür verantwortlich machen. Erscheint ein Straftäter aus der Fremdgruppe schnell als deren typischer Vertreter, betrachtet man den Straftäter aus der Eigengruppe eher als Abweichung von der Regel. Der doppelte Maßstab, der in solchen Selbst- und Fremdbildern zum Tragen kommt, ist nur eine Facette aktueller antimuslimischer Diskurse. Sie zeugen, ebenso wie die Mobilisierungskraft politischer Bewegungen, wie der sogenannten Patriotischen Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes (kurz »Pegida«) und der Erfolg rechtspopulistischer Parteien, von einem europaweit erstarkenden Rassismus, der Muslim*innen als »unintegrierbare« Minderheit konstruiert und sie als »Anderer im Inneren« Europas ausschließt (vgl. Shooman 2014). Angesichts der hohen Flüchtlingszahlen aus muslimisch geprägten Ländern ist davon auszugehen, dass diese Diskurse weiter Auftrieb erhalten werden und sich mit allgemeinen Ressentiments gegen Geflüchtete vermischen.

Ethnisierung der Religionszugehörigkeit

Der Fokus auf die Religionszugehörigkeit, der uns heutzutage oft selbstverständlich erscheint in den Debatten um Migration und Integration, ist Resultat einer Wahrnehmungsverchiebung, infolge derer aus den Bevölkerungsgruppen, die vormals als Gastarbeiter*innen oder Ausländer*innen wahrgenommen wurden, zusehends Muslim*innen geworden sind. Begriffe wie »Migrant«, »Araber«/»Türke« und »Muslim« werden oft synonym verwendet, wobei das muslimisch-Sein und das Deutsch-Sein als sich gegenseitig ausschließende Kategorien benutzt werden. Im Ergebnis wird die religiöse Zugehörigkeit ethnisert, weshalb auch von einem antimuslimischen Rassismus gesprochen werden kann (vgl. Shooman 2015). Er basiert auf der Vorstellung von Muslim*innen als homogener Gruppe, der bestimmte (zumeist negative) Kollektiveigenschaften zugeschrieben werden und die als nicht zugehörig angesehen wird. Bei der »Pegida«-Demonstration in Würzburg am 5. Januar 2015 warnte der islamfeindliche Blogger und Aktivist, der unter dem Alias Michael Mannheimer auftritt, in seiner Rede: »In Pforzheim sind 90 %

aller Kinder unter drei Jahren nicht mehr deutsch, sondern islamisch. Wollen wir eine solche Zukunft haben?« Wie aus solchen Äußerungen deutlich wird, wird die abgelehnte Gruppe nicht nur als Religionsgemeinschaft, sondern als »Abstammungsgemeinschaft« gesehen, denn als Muslim*in gilt, wer von muslimischen Eltern abstammt – und das allein macht ihn oder sie bereits zum Problem oder gar zur Gefahr. Von der Ausgrenzung betroffen sind daher nicht nur praktizierende Muslim*innen, sondern auch Menschen, die aufgrund ihres Aussehens oder ihres Namens als Muslim*innen »markiert« sind, unabhängig davon, ob sie sich selbst so identifizieren.

»Ausländer raus!« ist out: Die Rolle der Religion im antimuslimischen Rassismus

Da die politische Rechte auf die Anschlussfähigkeit ihres Feindbilds Islam in der breiten Bevölkerung setzt, dient die religiös aufgeladene antimuslimische Rhetorik als Modernisierungsstrategie und hat die alte Parole »Ausländer raus« vielfach abgelöst. Welchen Stellenwert nimmt aber die Religion im antimuslimischen Rassismus ein? Es fällt auf, dass eine rhetorische »Umwegkommunikation«, die vorgeblich nur den Islam angreift, mitunter als Argumentationsfigur bemüht wird, um dem Rassismusvorwurf zu entgehen. Deutlich wird dies beispielsweise in der Selbstbezeichnung rechtspopulistischer Akteur*innen als »Islamkritiker«. Der Begriff dient ihnen zur Rechtfertigung antimuslimischer Ressentiments als Form der Religionskritik. Dabei deutet schon der fehlende Gebrauch analoger Komposita wie »Christentumskritik« oder »Judentumskritik« darauf hin, dass der Islam herausgegriffen wird und es nicht um eine generelle Kritik an Religionen als Glaubenssystemen geht. Diese ist selbstverständlich auch im Hinblick auf den Islam legitim, der, wie alle monotheistischen Religionen, auf einem Wahrheitsanspruch gründet und patriarchal strukturiert ist. Um Kritik von rassistischen Argumentationsweisen unterscheiden zu können, reicht das Kriterium, dass »nur« der Islam angeprangert wird, daher nicht aus. Es bedarf vielmehr einer genaueren Analyse des jeweiligen Kontextes, in dem die Kritik – von wem? Und mit welcher Motivation? – geäußert wird, und der Funktion, die ein Argument darin einnimmt. Denn es fällt auf, dass die hierarchisierende Auffassung, der Islam sei keine »aufgeklärte« Religion (im Gegensatz zum Christentum), dazu benutzt wird, Muslim*innen ihre Grundrechte abzuspochen und sie aus der Gesellschaft auszugrenzen. Die Abwertung und Ablehnung des islamischen Glaubens hat vor allem dann Konsequenzen für als Muslim*innen markierte Menschen, wenn der Begriff der Religion in einer deterministischen Art und Weise verwendet wird und ihr gesamtes Verhalten vor dem Hintergrund der tatsächlichen oder zugeschriebenen Religionszugehörigkeit gedeutet wird. Dann münden die »Wesenseigenschaften«, die am Islam kritisiert werden, ohne größere

Schlechte Presse

Zur Darstellung von Muslim*innen und dem Islam in den Medien

Kai Hafez, Universität Erfurt

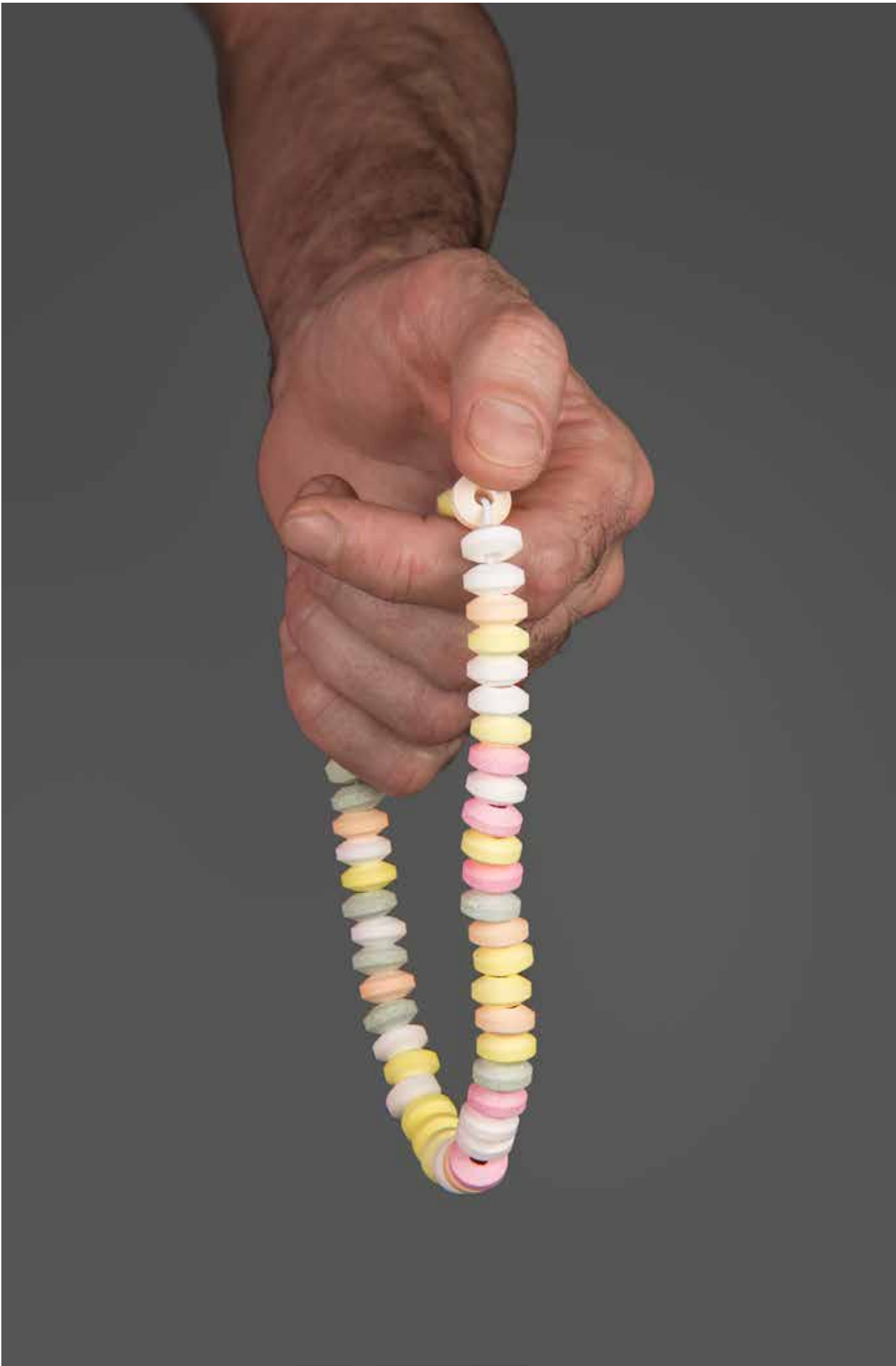
Moderne Massenmedien beschäftigen sich mit dem Islam in hohem Maße erst seit der Islamischen Revolution in Iran 1978/79. Das Hauptaugenmerk liegt auf dem »politischen Islam« und hier auf sehr negativ belasteten Themen wie Terrorismus, Fundamentalismus und Unterdrückung von Frauen. Zahlreiche Untersuchungen aus Europa und Nordamerika bestätigen die sehr ähnliche Tendenz in dieser Hinsicht. Einzelne Beiträge können sehr differenziert mit dem Islam und der islamischen Welt umgehen. Das Gros der Berichte in Presse, Fernsehen und Radio konzentriert sich jedoch auf Angst machende Facetten, die die weit verbreitete Islamfeindlichkeit und antimuslimischen Rassismus über den Weg des »Agenda Setting« fördern: Massenmedien lenken die Aufmerksamkeit auf negative Aspekte des Islams und blenden positive Tendenzen und die Normalität der Alltagsreligiosität weitgehend aus.

Das Negativbild des Islams reproduziert uralte Vorurteile über den Islam, die in Europa spätestens seit den Kreuzzügen in der Mitte der Gesellschaften verbreitet sind. Repräsentative Studien zeigen eindeutig, dass das Bild der Medien und der westlichen Öffentlichkeit von anderen großen Religionen – Christentum, Hinduismus, Buddhismus, Judentum – deutlich besser ist als das des Islams, der als die mit Abstand gewaltsamste Religion betrachtet wird: eine These, die weder für die Vergangenheit noch für die Gegenwart haltbar ist. Visuelle Stereotype – Kopftuch, Terroristen, Gewalt – verstärken den Eindruck der islamischen Welt als einer Sphäre, die in starkem kulturellem Gegensatz zum Westen steht.

Der angebliche »Kampf der Kulturen« (Samuel Huntington) ist damit letztlich eine kommunikative Konstruktion. Moderne Massenmedien sind weitaus weniger aufklärerisch als ihr Anspruch, auch wenn einzelne Medien sich durch eine differenziertere Berichterstattung abheben können. Die Ursachen für den einseitigen Islamdiskurs und die strukturelle, thematische Reproduktion von Vorurteilen sind vielfältig. Individuelle Stereotype von Journalist*innen spielen hier ebenso eine Rolle wie die kommerzielle Neigung von Medienunternehmen zu sensationalistischen Islambildern. Politische Akteure und andere Eliten – etwa »Islamexperten« außerhalb der Wissenschaft – tragen vielfach aus Eigeninteresse zu einer ständigen Aktualisierung und Fortschreibung des im Mainstream verhafteten »Feindbildes Islam« bei, das nur durch reichweitschwache Spezialist*innen in Wissenschaft, Literatur und Gesellschaft differenziert wird. Der Islam hat insgesamt im Westen seit seiner Gründung vor etwa 1.400 Jahren eine weitgehend »schlechte Presse«.

Weiterführende Literatur:

Kai Hafez (2009): Mediengesellschaft – Wissensgesellschaft? Gesellschaftliche Entstehungsbedingungen des Islambildes deutscher Medien. In: Schneiders, Thorsten Gerald (Hg.): Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 99–117.



Argumentationsbrüche in Vorstellungen über einen Kollektivcharakter »der Muslim*innen«. Es besteht also ein nicht zu vernachlässigender Zusammenhang zwischen dem Bild, das Außenstehende sich von einer Religion machen und dem Bild, das sie von deren Anhänger*innen haben. Mechanismen, die zur Stigmatisierung und Ausgrenzung einer Minderheit über den Weg des Attackierens der Religion führen, mit der diese Minderheit assoziiert wird, müssen daher in der Analyse Berücksichtigung finden.

Dominanzkonflikte und Identitätsstiftung

Es wäre also verkürzt, antimuslimische Argumentationen vornehmlich auf Kontroversen um religiöse Fragen zurückzuführen und damit auf eine Form der religiösen Intoleranz zu reduzieren. In Gesellschaften, in denen Zugehörigkeitsfragen, die Verteilung von materiellen und symbolischen Ressourcen und die soziale Stellung kulturell-religiös-ethnischer Minderheiten ausgehandelt werden, gilt es vielmehr, Fragen des Rassismus in die Analyse mit einzubeziehen. Zugleich muss festgehalten werden, dass der antimuslimische Rassismus Menschen als Muslim*innen angreift und nicht als Migrant*innen – die Kategorie Religion spielt daher ebenfalls eine wichtige Rolle.

Ein Teil der heutigen Konflikte um den Islam und Muslim*innen in westlichen Gesellschaften lässt sich jedoch auch durch eine voranschreitende gesellschaftliche Partizipation erklären. Dies erscheint zunächst paradox, da einer der Hauptvorwürfe an Muslim*innen ihr vermeintlicher Mangel an Integration ist. Doch Integration im Sinne einer Partizipation zieht auch Dominanzkonflikte nach sich. Es sind z.B. nicht die Hinterhofmoscheen, die Abwehr hervorrufen, sondern repräsentative Gotteshäuser, die Muslim*innen als im Stadtbild sichtbare Mitglieder der Gesellschaft ausweisen. Antimuslimische Diskurse sind daher durchzogen von dem Bedürfnis, Muslim*innen auf einen gesellschaftlich untergeordneten Rang zu verweisen, sowie ihre Zugehörigkeit zur deutschen und europäischen Gesellschaft zu negieren. In der

Abgrenzung von ihnen werden daher nicht zuletzt auch Identitätsfragen der nicht-muslimischen Mehrheitsgesellschaft verhandelt.

Der antimuslimische Rassismus dient dabei sowohl der Stabilisierung einer nationalen Gemeinschaftskonstruktion (Stichwort »deutsche Leitkultur«) wie auch der Anrufung einer übernationalen »abendländischen« Identität, die im Zuge der europäischen Integration an Bedeutung gewinnt, wie die »Pegida«-Protestbewegung illustriert. Der gegenwärtige antimuslimische Rassismus richtet sich im Kontext der Migrationsgesellschaften also nicht gegen eine neue Gruppe, sondern bedient sich lediglich verstärkt solcher Begründungszusammenhänge, die auf das Merkmal der Religion rekurren.

Literatur:

»Klasse statt Masse. Von der Hauptstadt der Transferleistungen zur Metropole der Eliten«. Interview mit Thilo Sarrazin, in: *Lettre International* 86 (2009), S. 199.

Shooman, Yasemin (2014): »... weil ihre Kultur so ist«. Narrative des antimuslimischen Rassismus. Bielefeld: transcript.

Shooman, Yasemin (2015): Angst vor dem Islam oder Rassismus gegen Muslime? Zur Einordnung antimuslimischer Diskurse aus rassismustheoretischer Perspektive. In: Bernhardt, Reinhold/Fürlinger, Ernst (Hg.): *Öffentliches Ärgernis? Moscheebaukonflikte in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Zürich: TVZ, S. 141-159.

Von »Kopftuchmädchen« und »Ehrenmorden«

Das Bild der muslimischen Frau im öffentlichen Diskurs

Khola Maryam Hübsch

»Woran denken Sie beim Stichwort Islam?« Mit mehr als 80 Prozent verknüpft eine überwältigende Mehrheit der Deutschen laut einer der bislang größten repräsentativen Umfragen zur religiösen Vielfalt in Europa die Benachteiligung der Frau mit der Religion des Islam (Pollack 2010).

Für das Entstehen dieser Idee vom negativen muslimischen Frauenbild spielen verschiedene Faktoren eine Rolle. Während es einerseits tatsächlich eine strukturelle Diskriminierung von Frauen in Teilen der sogenannten islamischen Welt gibt, übernehmen die Massenmedien mit der Selektion von Negativereignissen bei gleichzeitigem Ausblenden alternativer Narrative eine wichtige Funktion.

Dramatische Medienberichte über die Unterdrückung der Frau in der »Islamischen Welt« thematisieren Burka, Zwangsheirat, Ehrenmorde, Peitschenhiebe und Steinigungen. Kaum bekannt ist dagegen etwa, dass Frauen in Kuwait höchste Positionen in Männerdomänen einnehmen; der Anteil der weiblichen Universitätsprofessoren in Ägypten mehr als doppelt so hoch ist wie in Deutschland, und Iran eine Männerminderquote an Universitäten eingeführt hat, weil 70 Prozent der Studierenden weiblich sind.

Das Fehlen alternativer Narrative

Medienanalysen zeigen, dass die muslimische Frau in deutschen Medien vor allem als fremdbestimmtes Opfer dargestellt wird und die Religion des Islam als Ursache für diese Stellung verantwortlich gemacht wird (vgl. Hübsch 2014a). Die differenzierte innerislamische Diskussion um die Stellung der Frau wird nur selten thematisiert und liberale, aufgeklärte Denker*innen innerhalb des Islam sowie muslimische Frauen selbst kommen kaum zu Wort. Vielmehr wird eine bestimmte radikal-fundamentalistische Spielart des Islam als einzige Version des Islam dargestellt. Werden dagegen muslimische Frauen in Interviews befragt, fällt auf, dass sie oft keinen Widerspruch zwischen der Forderung nach Geschlechtergerechtigkeit und ihrer Religion sehen. Vielmehr werden islamische Quellen als ein wichtiges Mittel im Kampf gegen patriarchalische Traditionen genannt, die als eigentliche Ursachen der Diskriminierung von Frauen angeprangert werden. Es gibt islamische Gruppierungen, die eine geschlechtergerechte Exegese des Korans vorantreiben und dabei islamrechtliche Begründungen vorlegen. In vielen Medien wird jedoch eine besonders konservative, orthodoxe Lesart des Korans als die islamische Position schlechthin kolportiert, obwohl in fast allen Ländern mit überwiegend muslimischer Bevölkerung die Gleichberechtigung von Mann und Frau in den Verfassungen festgeschrieben ist und es auch möglich ist, dies aus dem Koran abzuleiten. Auch wenn nicht geleugnet werden kann, dass es eine Diskrepanz zwischen der Verfassungs-

theorie und gesellschaftlicher Realität gibt, sticht doch hervor, dass identische Probleme auch in nicht islamisch geprägten Ländern zu finden sind, ohne dass diese als religiös begründet erklärt werden würden.

Entlastung durch Projektion

Wenn das Bild der muslimischen Frau in den Medien dagegen dominiert wird vom Klischee der unterdrückten Kopftuchträgerin, führt das zu einer Stigmatisierung der »Muslima« mit der Funktion, sich seiner vermeintlichen Überlegenheit und Fortschrittlichkeit vergewissern zu können. Patriarchale Strukturen in der eigenen Mehrheitskultur werden dann ausgeblendet, denn das Fremdbild dient als Gegenkonstruktion. Das ist insofern entlastend, als es impliziert, europäische Frauen erlebten keine Diskriminierung, so dass für sie selbst kein Handlungsbedarf zu bestehen scheint. Statt häusliche Gewalt und Sexismus als ein allgemeines Problem zu behandeln, das jenseits der Religionszugehörigkeit weltweit verbreitet ist, wird vermittelt, der Islam als Religion sei die Ursache. Negative Aspekte des Selbst werden also durch Projektion in das Fremde ausgelagert. Damit einher geht eine Selbstidealisierung: Wenn die muslimische Frau als unterdrückt klassifiziert werden kann, darf die westliche Europäerin als vollends emanzipiert erscheinen.

Reduzierung des Problems auf den Islam

Besonders problematisch erscheint dabei, dass teilweise marginale Ereignisse und lokale Traditionen mit religiösem Dogma gleichgesetzt und verabsolutiert werden, ohne den entsprechenden Kontext darzustellen. In der Berichterstattung über so genannte »Ehrenmorde« etwa wird nur zu häufig suggeriert, dass diese Form von Morden auf den Islam zurückzuführen sei. Es ist bekannt, dass Ehrenmorde nicht nur unter Muslim*innen vorkommen, sondern bis heute auch unter Christ*innen, etwa in Sizilien, im Libanon oder in Syrien verbreitet sind. Geht man einige Generationen zurück, stellt man fest, dass vergleichbare Konzepte von Ehre nicht nur in einigen christlich geprägten Regionen des Mittelmeerraumes, sondern auch in Westeuropa dominant waren. Man kann daher schwerlich von »islamischen« Zügen dieser Ehrvorstellungen sprechen. Vielmehr spielen der Bildungsgrad und die soziale Herkunft eine Rolle (vgl. Rotter 1994). Ähnliches gilt für Zwangsehen. Es könnte daher bei der Berichterstattung über diese Themen herausgestellt werden, dass solche Gewalttaten vor allem in bestimmten sozialen Schichten – in denen Muslime aufgrund der Anwerbungspolitik der 60er Jahre, die sich gezielt an eine ländliche türkische Bevölkerung richtete, überrepräsentiert sind – häufiger vorkommen und dass es teilweise zu einer Konservierung von patriarchalen Tradi-

tionen kommt, die in den Herkunftsdörfern bereits nicht mehr praktiziert werden.

Problematische Kausalketten

Die Gründe für die Lebensbedingungen mancher muslimischer Frauen werden jedoch häufig allein im Islam gesucht, um Frauenunterdrückung als ein islaminhärentes Phänomen erscheinen zu lassen. Die Medienwissenschaftlerin Sabine Schiffer schlägt daher vor, eine Gegenprobe vorzunehmen: Indem die gleiche Argumentationsweise auf die eigene Situation übertragen wird, kann die Willkür von Kausalketten überprüft werden. Für den Sexismus in der Populärkultur der so genannten westlichen Länder könnte die Ursache etwa mühelos in der parlamentarischen Demokratie gesehen werden (Schiffer 2004: 85). Dieses Beispiel verdeutlicht, wie irreführend es sein kann, aufgrund des gleichzeitigen Vorkommens zweier Ereignisse auf einen kausalen Zusammenhang zu schließen.

Bevormundung muslimischer Frauen

Die Konzentration der Medien auf Reizthemen lässt vermuten, dass die Sorge um die muslimische Frau vorgeschoben wird, um den Islam als Religion zu stigmatisieren. Ginge es um die Unterdrückung der Frau als solche, müsste eine breit angelegte Patriarchatskritik vorgenommen werden, die auch patriarchale Strukturen im Zusammenhang mit anderen Weltreligionen und in säkularen Systemen anprangert. Dann müssten auch Diskriminierungserfahrungen der in Deutschland lebenden Musliminnen thematisiert werden. Gerade kopftuchtragende Frauen sind im Alltag und auf dem Arbeitsmarkt häufig einer »Mehrfachdiskriminierung par excellence« (Jäger 2010: 10) ausgesetzt, wie Studien der Antidiskriminierungsstelle des Bundes belegen (Frings 2010). Dabei zeigen repräsentative Studien, dass nahezu alle der in Deutschland lebenden Kopftuchträgerinnen religiöse Gründe als Motiv für das Tragen eines Tuches nennen und Zwang kaum eine Rolle bei der Entscheidung spielt (Haug u.a. 2009). Vielfach

werden auch feministische Beweggründe genannt: So argumentieren muslimische Feministinnen, die muslimische Kleidung sei eine Möglichkeit, sich dem männlichen Blick zu entziehen und die Deutungshoheit über den weiblichen Körper zurückzugewinnen. Das Kopftuch wird dann als Ausdruck des Selbstbestimmungsrechts der Muslima gesehen, die autonom und frei von normativen Zwängen einer sexualisierten Massenkultur darüber entscheidet, wie viel sie von sich preisgibt (Hübsch 2014b). Diese Erfahrungen schlagen sich jedoch in der Berichterstattung nur selten nieder. Die Historikerin Yasemin Shooman konstatiert daher, dass »es bei dem Topos der unterdrückten Muslimin weniger um die Emanzipation muslimischer Frauen als eher um eine Selbstvergewisserung geht« (Shooman o.J.). Denn über das Narrativ der Befreiung der muslimischen Frau kann die Überlegenheit der eigenen Kultur behauptet werden. Es geht dabei indirekt auch darum, sich über die Abgrenzung zum Fremden auf bestimmte Ideale zu verpflichten. Solange es patriarchale Strukturen auch in Deutschland gibt, bleibt das Bedürfnis bestehen, die eigene Fortschrittlichkeit über die Abwertung und Stigmatisierung der muslimischen Frau unter Beweis zu stellen.

Literatur:

Frings, Dorothee (2010): *Diskriminierung aufgrund der islamischen Religionszugehörigkeit im Kontext Arbeitsleben. Erkenntnisse, Fragen und Handlungsempfehlungen*. Berlin.

Haug, Sonja / Müssig, Stephanie / Stichs, Anja (2009): *Muslimisches Leben in Deutschland. Forschungsbericht im Auftrag der Deutschen Islamkonferenz*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

Hübsch, Khola Maryam (2014): *Zwischen Gewaltopfer und Haremsphantasie. Zum Selbst- und Fremdbild der muslimischen Frau*. In: Barbara Stollberg-Rilinger, (Hg.): »Als Mann und Frau schuf er sie«. *Religion und Geschlecht*. Würzburg: Ergon Verlag.

Hübsch, Khola Maryam (2014b): *Unter dem Schleier die Freiheit – Was der Islam zu einem wirklich emanzipierten Frauenbild beitragen kann*. München: Patmos Verlag.

Jäger, Torsten (2010): *Starke Frauen, schwerer Weg. Zur Benachteiligung muslimischer Frauen in der Gesellschaft*. Darmstadt: Interkultureller Rat Deutschland.

Pollack, Detlef (2010): *Wahrnehmung und Akzeptanz religiöser Vielfalt. Exzellenzcluster »Religion und Politik«*, Universität Münster, (http://www.uni-muenster.de/Religion-und-Politik/aktuelles/2010/dez/PM_Studie_Religioese_Vielfalt_in_Europa.html [Stand 15. Juli 2012]).

Rotter, Gernot (1994): *Die Welten des Islam. Neunundzwanzig Vorschläge, das Unvertraute zu verstehen*. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag.

Schiffer, Sabine (2004): *Die Darstellung des Islams in der Presse. Sprache, Bilder, Suggestionen. Eine Auswahl von Techniken und Beispielen*. Diss. Erlangen / Nürnberg.

Shooman, Yasemin (o.J.): *Muslimisch, weiblich, unterdrückt und gefährlich. Stereotype muslimischer Frauen in öffentlichen Diskursen* (http://www.deutsche-islam-konferenz.de/cln_227/nn_1319566/SubSites/DIK/DE/Geschlechtergerechtigkeit/StereotypMuslima/stereotypmuslima-node.html?__nn=true [Stand 15. Juli 2012]).

Scherz lass nach

Satire im Spannungsfeld von Meinungs- und Religionsfreiheit

Eva Berendsen

Man kommt natürlich nicht umhin, an *Charlie Hebdo* zu denken. Der entsetzliche Terrorangriff am 7. Januar 2015 machte alles auch noch viel komplizierter. Das Attentat auf die Redaktion eines Satiremagazins im Lande Voltaires wurde als Angriff auf die Meinungsfreiheit schlechthin gedeutet. Die elf getöteten Mitarbeiter*innen waren bald mehr als Opfer, schnell wurden sie zu »unseren Helden« (Präsident Hollande), die den Kampf für den französischen Laizismus und die westlichen Werte mit dem Leben bezahlen mussten.¹

»La Liberté assassinée«, titelte *Le Figaro* am Tag danach. »Ein Angriff auf die Presse- und Meinungsfreiheit«, telegraphierte Kanzlerin Merkel umgehend nach Paris. »Der Terroranschlag in Paris richtet sich gegen die Meinungsfreiheit in unserer offenen Gesellschaft«, sagte auch Vizekanzler Sigmar Gabriel. »Das Massaker von Paris zeigt auch, wie fragil und schutzbedürftig die Grundwerte unserer Gesellschaft sind«, bekundete Alexander Gauland, stv. Bundesvorsitzender der *Alternative für Deutschland*. Und weil die politische Instrumentalisierung sich so schön anbot, setzte er noch hinzu: »Vor diesem Hintergrund erhalten die Forderungen von »Pegida« besondere Aktualität und Gewicht« (zit. n. Locke 2015). Das Deutungsterritorium war ziemlich eindeutig abgesteckt. Wesentlich schwächer schien hingegen die westliche Identität erschüttert, was den Angriff auf den Supermarkt für »andere«, nämlich koschere Waren im östlichen Paris anbelangt, bei dem einen Tag später, am 8. Januar, vier Menschen getötet wurden.

In den Debatten nach *Charlie* ploppte auch in Deutschland wieder ein vermeintlicher Grundkonflikt säkularer Gesellschaften auf. Religionsfreiheit und Meinungsfreiheit werden gegeneinander in Stellung gebracht, ein Konflikt wird ausgemacht zwischen dem säkularen Staat auf der einen Seite, der offene Rede und Kritik zu schützen habe, und der vermeintlichen staatlichen Aufgabe, die Gefühle seiner religiösen Staatsbürger*innen zu schützen, auf der anderen. Dabei gibt es zumindest aus menschenrechtlicher Perspektive gar keinen Dissens: »Die Religionsfreiheit schützt nicht die Religion als solche, sondern die Freiheit des Einzelnen, sich einer Religion anzuschließen oder auch auf Religion zu verzichten«, stellt UN-Sonderberichterstatter Heiner Bielefeldt klar (Deutsches Institut für Menschenrechte 2016). Die Religionsfreiheit schließe eine kritische oder auch satirische Auseinandersetzung mit der Religion nicht aus. »Die Einschätzung, nach der die Meinungsfreiheit und die Religionsfreiheit in einem unauflösbaren Spannungsverhältnis zueinander stehen, beruht auf einem Missverständnis.«

Satire darf (fast) alles

Mit dem Unbehagen, auf Grund der Menschenrechte im oft verbrämten »Multikultistaat« nicht einmal mehr Scherze auf Kosten von ... machen zu dürfen, liegt der Stammtisch also falsch. Satirische Illustrationen dürfen den Propheten mit einem Mann knutschen lassen, Jesus Christus Nutella ins Gesicht schmieren oder den Gekreuzigten als Toilettenpapierhalterung umfunktionieren. Die Menschenrechte schützen allerdings »auch nicht davor, dass Gläubige ihre Wut über eine respektlose Kritik öffentlich zum Ausdruck bringen.« Im Gegenteil, bemerkt UN-Sonderberichterstatter Bielefeldt: Eine solche Wut sollte öffentlich zur Sprache kommen – ebenso wie die Forderung, diese Art und Form von Kritik in Zukunft zu unterlassen. Wer Kritik an Religionskritik äußert, ist nicht automatisch ein*e Feind*in der Meinungsfreiheit, sondern beteiligt sich umgekehrt aktiv an der demokratischen Streitkultur.

Diffiziler wird es rechtlich, wenn Satire sich auf die weltlichen Vertreter*innen bezieht. Wenn etwa Papst Benedikt XVI. in einer Fotomontage mit urin- und fäkalienverschmierter Soutane unter dem Titel »Vati leaks« abgebildet wird, kann das Persönlichkeitsrecht wirken – so erließ das Landgericht Hamburg eine einstweilige Verfügung gegen die entsprechende Ausgabe der »Titanic«. Eine Feinheit bietet auch Paragraph 16 des StGB: Der sog. »Blasphemieparagraph« kann prinzipiell jene sanktionieren, die »öffentlich oder durch Verbreiten von Schriften den Inhalt des religiösen oder weltanschaulichen Bekenntnisses anderer in einer Weise beschimpft, die geeignet ist, den öffentlichen Frieden zu stören«. In der Praxis findet er indes kaum Anwendung. Religionskritische Satire darf also fast alles, ihr Verhältnis zum »öffentlichen Frieden« wiederum ist Interpretationssache – und noch einmal ein Thema für sich.² Einzelne empfindsame Gläubige ohne Sinn für Humor schützt das Recht jedenfalls nicht.



Ging es überhaupt um religiöse Gefühle?

Aber stehen bei den Mohammed-Karikaturen tatsächlich die religiösen Gefühle zur Debatte? Ziemlich oft wird in den Hochgesängen, die frei nach Tucholsky »Satire darf alles« anstimmen, übersehen, dass die etwa von Charlie vorgenommene Verballhornung des Propheten vor allem die Integrität der französischen Muslim*innen verletzte. Das Magazin habe zuletzt verstärkt auf rassistische und islamfeindliche Provokationen gesetzt, schrieb etwa der amerikanische Schriftsteller Teju Cole im *New Yorker* – »mit hakennasigen Arabern, von Kugeln durchlöchernten Koranen, Variationen des Themas Sodomie und der Verspottung von Opfern eines Massakers.« Schwarze Politiker*innen wurden mal als Affe oder – im Fall von Barack Obama – in Anlehnung an das rassistische Image von »Little Black Sambo« (über)zeichnet. Der Titel der ersten Ausgabe nach dem Attentat zeigte übrigens eine Karikatur schwangerer Frauen in Abayas, die sich die Bäuche halten, mit dem Kommentar: »Boko-Haram-Sexsklavinnen in Aufruhr: »Fasst unser Kindergeld nicht an!««. Die Karikatur affirmiert eher die gängigen Stereotype der Muslima als »Gebärmaschinen« (Stichwort der neuen Rechten: »Geburtendschihad«) und »Sozialschmarotzerin«, als dass es sie mit dem Mittel der Satire kritisch hinterfragen oder entlarven würde. Cole und fünf Kolleg*innen – Michael Ondaatje, Francine Prose, Rachel Kushner, Taiye Selasi und Peter Carey – blieben jedenfalls einem Dinner fern, das der amerikanische PEN-Club zu Ehren der ermordeten Redakteur*innen abhielt, was natürlich wieder heftige Kritik auf den Plan rief.

Wenn die Erregungsschleifen so schön in Fahrt kommen und Polemik auf Polemik folgt,³ macht die allgemeine Aufgeregtheit deutlich, dass etwas Entscheidendes zur Debatte steht: das Bild, das sich eine Gesellschaft von sich selbst macht. Und in der Regel ist sie redlich bemüht, sich ins beste Licht zu rücken. Der Westen inszeniert sich als aufgeklärt, tolerant, meinungsstark, freiheitlich und neuerdings: humorvoll, und radiert gewisse Widersprüche oder krisenhafte Momente dabei erfolgreich aus.

Wie ist es um die Meinungsfreiheit bestellt, wenn wir auf das Schicksal der *Whistleblower* Edward Snowden oder Chelsea Manning blicken?, fragt Teju Cole zurecht. Warum wird geflissentlich übersehen, dass von dem Säulenheiligen der westlichen Meinungsfreiheit, Voltaire, auch folgende antisemitischen Bemerkungen überliefert sind: »Die Juden sind nichts als ein unwissendes und barbarisches Volk, das seit langer Zeit die schmutzigste Habsucht mit dem verabscheuungswürdigsten Aberglauben und dem unauslöschlichsten Hasse gegen alle Völker verbindet, bei denen sie geduldet werden und an denen sie sich bereichern« (zit. n. Brumlik 2015). Und ist es nicht verblüffend, wie kurz das gesellschaftliche Gedächtnis sich bisweilen präsentiert? Manche Christ*innen konnten

noch vor Jahren weder über Monty Pythons »Always look on the bright side of life« pfeifenden Brian noch Martin Kippenbergers gekreuzigten Frosch lachen – um nur einige Beispiele aus der Kunst zu erwähnen, die heftige Proteste von Gläubigen provozierten. Dem Popstar Madonna drohte Rom wegen des Einsatzes christlicher Symbolik in ihrer Performance noch 2006 mit der Exkommunikation.

Wo geht es hier zum Humordiplom?

Während ein philosemitisches Stereotyp die Juden als besonders humorvoll entwirft und das Erzählen von Judenwitze auf diese Weise angeblich legitimiert wird, so wird Muslim*innen weltweit der Humor inzwischen genauso abgesprochen wie die Fähigkeit, Debatten und Kritik auszuhalten (Ulusoy 2015; Khorchide 2015) – was letztlich Fragen bezüglich ihrer Demokratiekompetenz aufwirft. Ist mit beleidigten Leberwürsten überhaupt Staat zu machen? Die deutsche »Titanic« bietet entsprechend satirisch zugespitzt ein Humordiplom für Muslim*innen an (Riebsamen 2015). Mit Lorient im Hinterkopf erfolgt Integration in Deutschland heute also nicht mehr über den Erwerb eines die Unzumutbarkeiten der Volksmusik assimilierenden Jodeldiploms, sondern über die staatlich geprüfte Bereitschaft, Häme auszuhalten – was die unter dem Mäntelchen öffentlich zur Schau gestellte Lockerheit kaschierte Verkrampftheit der deutschen Mehrheitsgesellschaft ziemlich feinsinnig demaskiert.

Humor müsse man aushalten, heißt es; Humor sei, wenn man trotzdem lacht. Das mag jenen, die über gesellschaftliche Privilegien verfügen – qua Geschlecht, sozialem Status, Hautfarbe, Alter, Fähigkeiten –, vermutlich besser gelingen als solchen, die diesbezüglich weniger gut ausgestattet sind. Die »da oben« dürfen vorzugsweise zuletzt lachen. Denn eine besonders verletzend wirkung entfalten rassistische Bilder, die sich als religionskritische Satire ausgeben und deren mehr oder weniger subtile Agenda vom Großteil gar nicht erkannt wird, selbstverständlich in ungleichen Gesellschaften. Wenn etwa das Gros der französischen Muslim*innen zahlreiche Ausgrenzungs- und Rassismuserfahrungen machen muss, dann wird ein hakennasiger Prophet mit besonders wulstigen Lippen eher als weitere Erniedrigung durch die Mehrheitsgesellschaft gelesen denn als Religionskritik.

Und so ist es nicht zu viel verlangt, dass Satiriker*innen genau prüfen, welche Bilder sie produzieren und welche Resentiments sie – möglicherweise unbewusst – transportieren. Kriterien zu entwickeln, auf deren Grundlage professionelle Witzbolde entscheiden, was witzig ist und was nicht, ist keine Erfindung der oft ideologisch verunglimpften *Political Correctness*. In ihrer ursprünglichen Idee schießt Satire nach Oben, ihre erklärten »Feind*innen« sind die Mächtigen, die

Obrigkeiten, die Elite im Staat und in machtvollen Institutionen der Gesellschaft, wie die katholische Kirche es nicht nur in Frankreich lange Zeit war. »Satire tritt nicht nach unten«, so sehen es jedenfalls die Macher*innen der beliebten Satire-Sendung »extra 3« (Friedrich 2009). Das »arme Würstchen« sei nicht der Feind. Wenig gehaltvoll sei auch, wenn sich der Comedian Oliver Pocher als Stauffenberg in Nazi-Uniform hüllt und einen jungen Erwachsenen vor laufender Kamera ob seines Sprachfehlers verhöhnt. Natürlich »darf« man den NS satirisch bearbeiten; wie gehaltvoll das ist, zeigte schon Chaplins »Der große Diktator«. Aber wenn der Einsatz von Nazi-Symbolik nur dem kalkulierten Tabubruch dient, bleibt nichts übrig außer der wiederholten Erniedrigung der Opfer.

Erniedrigung liefert den armen Würstchen selbstverständlich keinen Grund, Redaktionen zu stürmen und Massaker anzurichten; genau so wenig ist es eine logische Konsequenz der Mohammed-Karikaturen, wenn ein Teheraner »House of Cartoons« einen Wettbewerb für Karikaturen auslobt, welche die Holocaustleugnung zum Thema haben sollen. Zugleich ist es der »Je suis Charlie«-Welle zum Trotz keine Bürger*innenpflicht, sich gleich mit allen Satire-Stilen identifizieren zu müssen. Vielleicht hätte es eine treffendere Lösung gegeben, Wut und Trauer für alle Opfer der Paris-Attentate zum Ausdruck zu bringen.

¹ Dabei habe sich aus der Redaktion niemand darum beworben, ein Held zu sein, bemerkte Chefredakteur Gérard Biard später zu einer gewissen Form der Vereinnahmung der Redaktion von Seiten der Öffentlichkeit in seiner Dankesrede zur Verleihung des M100 Medienpreises in Potsdam (Biard 2015).

² Zuletzt angestoßen von Christian Hillgruber, der Öffentliches Recht in Bonn lehrt (Hillgruber 2015).

³ Bestes jüngstes Beispiel dafür ist die »Causa Böhmernmann«.

Literatur:

Biard, Gérard (2015): Das Recht auf Blasphemie ist universell. In: Die Welt v. 18.09.2015. <http://www.welt.de/debatte/kommentare/article146579686/Das-Recht-auf-Blasphemie-ist-universell.html>

Brumlik, Micha (2015): Toleranz an der Schmerzgrenze. In: Jüdische Allgemeine v. 12.02.2015. <http://www.juedische-allgemeine.de/article/view/id/21489>

Deutsches Institut für Menschenrechte (2016): Religions- und Weltanschauungsfreiheit sowie Meinungsfreiheit. Zwei sich ergänzende Menschenrechte. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Weitere_Publikationen/Information_Religions-und_Weltanschauungsfreiheit_sowie_Meinungsfreiheit_09_03_2016.pdf

Friedrich, Jesko (2009): Was darf Satire? http://www.ndr.de/fernsehen/sendungen/extra_3/wir_ueber_uns/wasdarfsatire100_page-1.html

Hillgruber, Christian (2015): Ein Integrationshindernis ersten Ranges. In: FAZ v. 28.01.2015. <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/zulaessige-religionskritik-ein-integrationshindernis-ersten-ranges-13389659.html>

Khorchide, Mouhanad (2015): Der Prophet bleibt gelassen. In: Die Zeit v. 12.01.2015. <http://www.zeit.de/kultur/2015-01/charlie-hebdo-satire-humor-islam>

Locke, Stefan (2015): »Pegida« fühlt sich bestätigt. In: FAZ v. 07.01.2015. <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/pegida-sieht-sich-nachterror-in-paris-bestaetigt-13358246.html>

Riebsamen, Hans (2015): Der Prophet wird Jude. In: FAZ v. 30.01.2015. <http://www.faz.net/aktuell/rhein-main/satiremagazin-titanic-veroeffentlicht-neue-mohammed-karikatur-13400728.html>

Ulusoy, Betül (2015): Anders als Sie denken, sind wir Muslime witzig. In: Die Welt v. 11.01.2015. <https://www.welt.de/kultur/article136258813/Anders-als-Sie-denken-sind-wir-Muslime-witzig.html>



Aus der Sicht eines Sikhs

Khushwant Singh

Wenn ich an meine Schulzeit denke und heute an Schulen spreche, dann kann ich sagen: Es ist wichtig, Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, differenziert mit Religion umzugehen. Und zwar mit jeder – nicht nur den abrahamitischen Religionen.

Religion ist Privatsache und doch öffentlich. Gurmat, die spirituellen Einsichten auf die die Sikh-Religion zurückgeht, inspirieren mich täglich zu Tugenden wie Aufrichtigkeit, Bescheidenheit, einem respektvollen Umgang mit der Umwelt, aber auch zu lebenslangem Lernen. Religion wird sich also hoffentlich auch öffentlich im Verhalten widerspiegeln. Wäre dies nicht der Fall, dann wäre Religion nur ein Lippenbekenntnis, eine flüchtige, sich bestenfalls wiederholende Sonntagsbeschäftigung. Bei uns sagt man: Ob man religiös ist oder nicht, zeigt sich, wenn die Verführung naht. Insgesamt brauchen wir weniger institutionalisierte Religion, sondern mehr einheitsstiftende Einsichten und Wissen über seelische und gesellschaftliche Zusammenhänge sowie Raum für reflektierte und kritische Dialoge, um die Menschheitsprobleme lösen zu können. Grundlegende religiöse Kenntnisse und interreligiöse Kompetenz sind zentral, um einen guten Umgang mit unterschiedlichen Lebensrealitäten zu finden. Fundierte religiöse Inhalte, die gleichzeitig zur kritischen Selbstreflexion anregen, unterstützen nicht nur bei der Sinnuche jenseits materieller Dinge und des Zeitgeistes. Sie helfen präventiv, oberflächliche oder gar radikale Ansichten zu vermeiden. Das Buchprojekt der Bundesregierung »Partner für den Wandel – Religionen für Nachhaltige Entwicklung«, an dem ich mitarbeiten durfte, kann beispielsweise hierbei einen wichtigen Beitrag leisten.

Aus Sicht der Sikh-Religion ist Religion Humanismus plus Transzendenz. Sie hilft, ein erfülltes Leben zu führen und ganzheitliche, stimmige Antworten auf existenzielle Fragen zu finden. Sie gibt uns eine Ahnung davon, dass wir mehr sind als vergängliche biologische Zufallsmaschinen mit einer sozialen Identität.

Was glaubst Du?

Die Perspektive einer Bahá'í

Saba Detweiler

Für Bahá'í spielt die Werteerziehung eine große Rolle, da sie einerseits dem Einzelnen hilft, sein ihm innewohnendes Potenzial zu entfalten, und andererseits das Zusammenleben und Miteinander in einer Gesellschaft prägt und gestaltet. Werte sind ein essenzieller Baustein des gesellschaftlichen Zusammenhalts. Hierzu können alle Religionen einen großen Beitrag leisten. »Alle Religionen lehren uns, das Gute zu tun, großmütig, aufrichtig, wahrhaftig, gesetzestreu und ehrlich zu sein. Dies alles ist vernünftig und logischerweise der einzige Weg, auf dem die Menschheit vorwärtskommen kann« (aus den Bahá'í-Schriften). Sie stehen mit ihrem Anspruch nicht im Widerspruch zu den Grundpfeilern der deutschen Gesellschaft.

Anfangen bei den Werten und Tugenden des »guten« Umgangs miteinander bis hin zu weitreichenden gesellschaftlichen Begriffen wie Demokratie, Teilhabe und Selbstbestimmung – sie alle finden sich in irgendeiner Form auch im Wesenskern der Bahá'í-Schriften wieder. Hierbei ist es wichtig, allen Religionen und auch nichtgläubigen Menschen mit Achtung und Respekt gegenüber zu treten und nicht etwas zu verwerfen, weil es auf den ersten Blick anders ist. Diese Haltung kann auf dem Bildungsweg gezielt gefördert werden.

Die Institution Schule kann ein ganz natürlicher Ort der Begegnung sein, in dem die Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen Glaubensgemeinschaften herausgefunden, identifiziert und erforscht werden können. Im außerschulischen Bereich versuchen Bahá'í in ihrem unmittelbaren Umfeld mit Freunden, Nachbarn etc. Räume zu schaffen, in denen sich Menschen begegnen und mit zahlreichen Fragen auseinandersetzen können. Kinder beschäftigen sich beispielsweise mit Tugenden und ihrer Anwendung im Alltag. Jugendliche analysieren ihr Umfeld, denken über dessen Verbesserung nach und schreiten zur Tat.

III

Religion ≠ säkularer Staat?

Zeitgleich zur Fastnachtsfeier an einer Grundschule möchte die mennonitische Gemeinde eine Parallelveranstaltung für die mennonitischen Schüler*innen anbieten, die ja die Fastnacht nicht feiern. Im Kollegium empören sich Lehrkräfte; eine Sonderbehandlung aus religiösen Gründen komme nicht in Frage: »Wo käme die Schule denn hin, wenn allen religiösen Gruppen, die ja auch noch die Minderheit stellen, eine Sonderbehandlung erhalten?«

DOMINANZkultur. Die Dominanz der kulturellen Tradition der Fastnacht wird im Kollegium als Normalität begriffen. Eine davon abweichende Bewertung oder gar Ablehnung der Tradition wird als Angriff auf die privilegierte »Wir«-Gruppe gesehen, in die sich die vermeintlich »Anderen« zu integrieren haben. Dabei wird Säkular- oder Christlich-Sein nicht als Problem gesehen. Das Kollegium weist ein gleichberechtigtes Aushandeln unterschiedlicher Bedürfnisse mit dem Verweis auf religiöse Minderheitenpositionen klar ab. Aber gerade die dominante Gleichzeitigkeit von Säkularität und christlicher Tradition verpflichtet aus demokratischer und menschenrechtlicher Perspektive, die Bedürfnisse von (religiösen) Minderheiten anzuerkennen.

Schule und Religion

Türkân Kanbıçak

Blicken wir einmal weit zurück: Seit 1648 wurde im Gebiet des ehemaligen Heiligen Römischen Reiches die Idee, weltliche Herrschaft als von »Gott gewollte« Herrschaft zu legitimieren (und damit die Instrumentalisierung der Religion als Herrschaftsmittel), von einer neuen Idee abgelöst: der Trennung von Staat (Herrschaft) und Religion (Kirche). Dieser Klärung waren allerdings langjährige kriegerische Auseinandersetzungen vorausgegangen (und auch die Verbindung von Konfession und staatlicher Herrschaft wurde zunächst festgeschrieben).

In Folge der Konfessionskriege – zu denen auch der Dreißigjährige Krieg sowie sozioökonomische und staatspolitische Verschiebungen gehörten – hat sich der Säkularismus mit unterschiedlichen Ausformungen im Sinne der Trennung oder Distanz von Religion und Staat herausgebildet. Der Staat emanzipierte sich von der Übermacht der Religion. Erst später zeigte sich, dass religiöse Toleranz und die Akzeptanz religiöser Pluralität wichtige Faktoren für das friedliche Zusammenleben sind.

Als historisches Musterbeispiel gilt die Aufnahme der französischen Glaubensflüchtlinge – der Hugenotten –, die im 17. Jahrhundert im damaligen Preußen (Brandenburg) Zuflucht fanden. Dieses staatliche und soziale Handeln zeugte von großer Toleranz und setzte ein bedeutsames, richtungsweisendes Kirchen- und staatspolitisches Zeichen (vgl. vonThadden 2013). Diese religiöse Toleranz war keineswegs selbstlos. So brachten die Glaubensflüchtlinge doch viel technisches »Know-How« mit, verjüngten das Humankapital und bereicherten die Volkswirtschaft.

Dieser langwierige Prozess – die Entwicklung religiöser Toleranz im Kontext staatspolitischer Herrschaftsinteressen – wurde auch im deutschen Sprachraum maßgeblich von der Französischen Revolution beeinflusst und anschließend mit der Durchsetzung von Verfassungen zur tragfähigen Staatsmaxime für demokratische Staaten. Heute gehört der Säkularismus zum Selbstverständnis moderner Demokratien und gilt als eine der wichtigsten Errungenschaften der Moderne. Dabei bleibt der Säkularismus aber stets in einem je spezifisch ausgehandelten Arrangement auf Religion bezogen.

Dass diese Staatsmaxime nicht folgenlos war, belegt unter anderem das deutsche Grundgesetz in vielerlei Hinsicht: Artikel 4 zum Beispiel garantiert die Religionsfreiheit und freie Religionsausübung und schützt die Bürger*innen vor Diskriminierung aufgrund der Religionszugehörigkeit (vgl. GG. Art. 4). »Säkularisierung« bedeutet nicht, dass religiöse Werteorientierungen an Bedeutung verloren hätten. Sowohl Teile der Rechtsprechung als auch die gesellschaftliche Organisation des Zusammenlebens mitsamt ihrer Institutionen,

Reglementierungen und Wohlfahrtseinrichtungen beruhen auf moralischen Vorstellungen, die zutiefst von religiösen Werten bestimmt sind.

Religiöse Pluralität in der deutschen Migrationsgesellschaft

Spätestens seit den 1970er Jahren hat sich die religiöse Vielfalt in Deutschland immer deutlicher differenziert und ausgeprägt. Entsprechend den statistischen Erhebungen der unterschiedlichen Religionsgemeinschaften und des Statistischen Bundesamts aus dem Jahr 2014 sah die Verteilung der Religionszugehörigkeiten folgendermaßen aus:

Die größte Bevölkerungsgruppe bilden jene 34 Prozent der Gesamtbevölkerung, die keiner Religionsgemeinschaft angehören. 29,9 Prozent der Bevölkerung gehören der römisch-katholischen Kirche an, ähnlich sieht es bei der evangelischen Kirche aus, die mit 28,9 Prozent zu den größten Religionsgemeinschaften zählt. Des Weiteren bilden die Muslim*innen mit ca. 4 Millionen¹ (ca. 4 Prozent der Gesamtbevölkerung) die größte Gruppe der nichtchristlichen Religionsgemeinschaften. Zu den evangelischen Freikirchen und orthodoxen Kirchen rechnen sich ca. 2,2 Prozent der Bevölkerung. Ebenso werden unter »andere« 2,2 Prozent kleinere Religionsgemeinschaften zusammengefasst. Die Jüdische Gemeinde zählt mit ca. 101.000 Mitgliedern zu den kleinsten Religionsgemeinschaften in Deutschland.²

Neben den traditionellen Religionsgemeinschaften haben sich ganz neue Formen von Religiosität und Spiritualität entwickelt. Anscheinend ist das Bedürfnis nach einer Auseinandersetzung mit Glaubensfragen nicht einfach verschwunden. Ebenso nimmt bekanntlich Religiosität im Alter und in als krisenhaft erlebten Lebensphasen zu. Gegenwärtig kann sogar von einer Renaissance der Religionen gesprochen werden. Durch vermehrte Einwanderung etwa von Katholik*innen (z. B. aus Polen), Jüd*innen (aus der Ukraine) und Muslim*innen (Syrien und Afghanistan) rücken Religionen deutlicher in das Alltagsbild. Entgegen den Vorstellungen, Religiosität werde mit der Entzauberung der Welt überwunden sein, verbuchen Religionsgemeinschaften größere Zulaufe.

Wie ist der Umgang mit religiöser Vielfalt in den Schulen?

Der gesamte Schulunterricht steht in der Bundesrepublik Deutschland gemäß Artikel 7 (1) des Grundgesetzes unter staatlicher Aufsicht. Die Bildungsziele und Lehrmethoden werden in Curricula durch die einzelnen Bundesländer für die unterschiedlichen Schulformen und Jahrgangsstufen ver-

bindlich von den Kultusministerien festgelegt. Zwar wird die Lehrfreiheit der Lehrer*innen betont; die staatlichen Vorgaben sind – in Form und Rahmenlehrplänen, Verordnungen und Anweisungen – aber klare Richtlinien und methodologische Grundlagen hinsichtlich der zu vermittelnden Lerninhalte, der zu erreichenden Bildungsziele sowie der Regelungen des zeitlichen Umfangs.

Religion als ordentliches Unterrichtsfach ist in der Hessischen Verfassung in Artikel 7 fest verankert. Ferner regelt das Hessische Schulgesetz die Erteilung von konfessionsgebundenem Religionsunterricht. Die konkrete Ausgestaltung und Organisation des Religionsunterrichts wird in Absprache mit den Kirchen beziehungsweise den Religionsgemeinschaften festgelegt (vgl. Hessisches Kultusministerium 2009). Damit liegen sehr detaillierte Grundlagen zur Erteilung des konfessionsgebundenen Religionsunterrichts an Hessischen Schulen vor.

Schüler*innen können vom Religionsunterricht auf der Grundlage einer schriftlichen Abmeldung durch die Erziehungsberechtigten befreit werden oder von der Vollendung des 14. Lebensjahres an dem Religionsunterricht fernbleiben. Darüber hinaus wird in vielen Schulen das Unterrichtsfach Ethik erteilt, das vor allem als Alternative für jene Lernenden angeboten wird, die nicht am konfessionsgebundenen katholischen oder evangelischen Religionsunterricht teilnehmen möchten. Dies trifft auf die Gruppe der Schüler*innen zu, die sich zum Atheismus, zum Islam oder zu sogenannten »anderen« Religionsgemeinschaften bekennen.

Weil das bisherige Unterrichtsangebot an konfessionsgebundenem Religionsunterricht keineswegs der religiösen Vielfalt der Schülerschaft gerecht wurde, führte das Land Hessen seit dem Schuljahr 2013/2014 in Kooperation mit der DITIB⁴ und der Ahmadiya Muslim Jamaat an 46 Grundschulen bekenntnisorientierten muslimischen Religionsunterricht ein (vgl. den Beitrag von Volker Qasir, S. 58). Geplant ist die Erweiterung des konfessionsgebundenen Religionsunterrichts auch auf die Sekundarstufe 1 (vgl. Hessisches Kultusministerium).

Die staatliche Aufsicht über die Schulen verweist darauf, dass der Staat neben der Aufsicht auch **Kontrolle** über die Lehrziele und -inhalte ausübt. Dies zeigt sich besonders an dem klar ausformulierten Bildungs- und Erziehungsauftrag im Hessischen Schulgesetz.⁵ Laut § 2 Abs. 1 Satz 2 des Hessischen Schulgesetzes hat der erteilte Unterricht gemäß Art. 56 der Hessischen Verfassung auf dem »gemeinsamen Bildungsauftrag, der auf **christlicher und humanistischer Tradition** [zu] beruh(en)« (Hervorh. d. Verf.).

Morgendliche Gebete und Kruzifixe im Klassenraum

Die normativen Orientierungen schulischer Curricula sind durch die staatliche Verfasstheit bestimmt. In der »*Politeia*« diskutierte Platon bereits den Zusammenhang zwischen staatlicher Verfassung und zu verfolgenden Bildungs- und Lernzielen, indem er danach fragte, welche Tugenden die Wächter erwerben sollten, die im idealtypisch entworfenen Staat tätig werden sollen (vgl. Lege 2013). Übertragen auf die hessische Gegenwart sagt das Hessische Schulgesetz, das es sich eindeutig – in den Begrifflichkeiten Platons – um *Tugenden* handelt, die in *christlicher und humanistischer* Tradition wurzeln.

Die Maxime der Säkularisierung wird in den »christlich geprägten« Gesellschaften demnach ein wenig aufgeweicht: Die Religion – als Institution Kirche – dominiert zwar nicht mehr die Herrschaft, d.h. die staatliche Gewalt, zugleich bleibt allerdings die Werteorientierung auf christliche Traditionen verwiesen. Auf der Basis des bundesdeutschen Säkularismus-Arrangements prägten und prägen morgendliche christliche Schulgebete, das Aufhängen von Kruzifixen in Klassenzimmern und das Tragen christlicher Symbole bei Lehrkräften die Selbstverständlichkeit christlicher Werteorientierungen sowohl in Schulgemeinden als auch in der Gesellschaft.

Erst der öffentliche Auftritt »anderer« Religionen und die Artikulation ihrer Forderungen nach Gleichberechtigung im Alltag haben diese Selbstverständlichkeit – nämlich die Monopolstellung christlicher Traditionen im Schulalltag – irritiert. In Konfrontation beispielsweise mit muslimischen Schüler*innen, die ihre Religiosität etwa durch die Kleiderordnung offen nach außen tragen, wurde die Debatte über Religiosität und ihre Akzeptanz im öffentlichen Raum losgetreten. In diesem Diskurs, der spätestens seit dem 11. September 2001 eine antimuslimische Konnotation erfuhr, vermengen sich aufklärerische Argumentationen mit offen islamfeindlichen »Wutbürger-Projektionen«, die derzeit vor der »Islamisierung des Abendlandes« warnen. Resultat dieser Entwicklung ist auch das Erstarken rechtspopulistischer Parteien europaweit sowie der Anstieg rechtsextremistischer Gewalt. Auf der »anderen« Seite – in Teilen der muslimischen Bevölkerung – führen antimuslimische Diskurse, die freilich nicht spurlos an den Schüler*innen vorbeigehen, zu extremen Gegenpositionierungen: Dazu gehören etwa die Begeisterung von Jugendlichen für politisch-religiöse Ideologien wie den Dschihadismus, der auch Formen einer Jugendkultur und adoleszenter Selbstfindung aufweist, die allerdings tödlich enden können. Dazu gehören auch Abwehr- beziehungsweise Verleugnungstendenzen der eigenen Herkunft, die sich in einer Art Überangepasstheit »assimilierter Vorzeige-Muslime« niederschlägt. Die Negierung der eigenen Herkunft und religiöser Verwur-

zelung ist das Ergebnis der Dialektik von gesellschaftlicher Fremd- und Internalisierung dieser Zuschreibungen.

Dialog auf Augenhöhe

Die rechtspopulistische Parteien und islamfeindliche Strömungen (z.B. Pegida) konstruieren gegenwärtig den Islam als antidemokratisch und frauenfeindlich. Ferner verwenden sie die Ideen des Säkularismus und der Aufklärung als mit dem Islam unvereinbare Kontroverse und versuchen diese gegeneinander auszuspielen (vgl. Hafez/Schmidt 2014 und Beitrag von Yasemin Shooman, S. 34).

Zur Konflikthaftigkeit des Umgangs mit Religionen und Religiosität sei ferner an die emotional aufgeladenen Diskurse und juristischen Debatten über das sogenannte Kopftuchverbot bei Beamtinnen (insbesondere Lehrerinnen) oder an Initiativen erinnert, die den Moscheebau verhindern oder verbieten wollen. Auch im Schulalltag finden diese gesellschaftlichen »Irritationen« ihren Niederschlag. Zu beobachten ist, dass genau jene Lehrer*innen, die sich einem speziellen Selbstverständnis von Säkularismus und der Aufklärung verschrieben haben, im Umgang mit religiösen Schüler*innen emotionale Haltungen einnehmen; das Set der Gefühle reicht von Verunsicherung und Verständnislosigkeit bis zur Wut. Manche befürchten in der »demonstrativen« Religiosität ihrer Schüler*innen eine Rückwärtsgerichtetheit und stilisieren sich zu selbsternannten Verteidiger*innen der Aufklärung.

Diese Konflikte verdeutlichen einmal mehr, dass ein offener und demokratischer Diskurs über Werte und normative Ordnungen im Kontext von Säkularisierung und religiöser Pluralität notwendig ist. Plurale Gesellschaften sollten sich nicht nur durch beliebiges Nebeneinander jedweder Vielfalt, sondern vielmehr durch aufrichtiges Interesse aneinander und eines Dialogs auf Augenhöhe auszeichnen.

Auch wenn die Neuerungen des Hessischen Kultusministeriums für konfessionsgebun-

denen muslimischen Religionsunterricht zu begrüßen sind, so stellt sich dennoch rückblickend die Frage, weshalb die Kultusbehörden erst nach mehr als fünfzig Jahren der Migration von Muslim*innen nach Deutschland auf die Lebenswirklichkeit der Gesellschaft im Allgemeinen und der Schulen im Besonderen reagieren.

Aufklärung über die innere Vielfalt in den verschiedenen Religionen im Sinne von Religionskunde für breite Teile der Bevölkerung und der Schülerschaft sowie konfessionsgebundener Religionsunterricht für nicht-christliche Schüler*innen sind notwendige Eckpunkte, die es dringend umzusetzen gilt, wenn einer weiteren Spaltung der Gesellschaft entgegengewirkt werden soll. Die Aufnahme der Hugenotten in das damalige Preußische Reich war richtungsweisend für die Moderne und sollte auch für die Postmoderne ein Musterbeispiel sein.

¹ Bei den Zahlen über Muslim*innen handelt es sich auf der institutionellen Gegebenheiten stets um Hochrechnungen. Da sie durch die Zuwanderung in 2015 enorm gestiegen sind, kann davon ausgegangen werden, dass sich die Zahl der Muslim*innen in Deutschland auf ca. 5 Mio. beläuft.

² Quelle: Statistisches Bundesamt 2014.

³ Vgl. hierzu näher Erlass des Hessischen Kultusministeriums vom 5. November 2009; HKM Amtsblatt 12/2009, S. 866ff.

⁴ Diyanet Isleri Türk İslam Birliği - Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e. V.

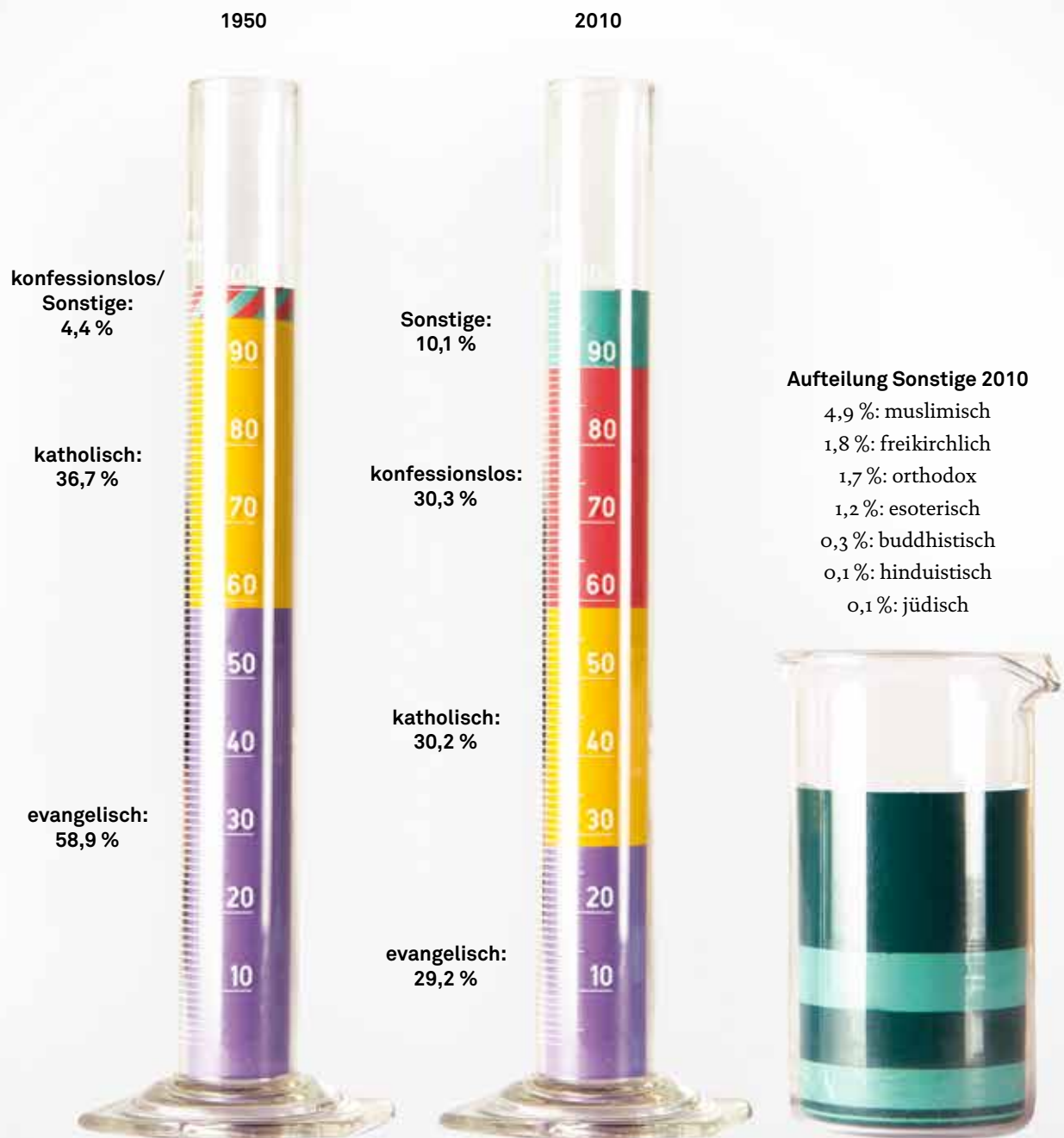
⁵ In der Fassung vom 14. Juni 2005 (GVBl. I S. 441), zuletzt geändert durch Gesetz vom 18. Dezember 2012 (GVBl. S. 645)

Literatur:

Hafez, Kai/Schmidt, Sabrina (2015): Die Wahrnehmung des Islams in Deutschland. Religionsmonitor. 2. Auflage. Verlag Bertelsmann Stiftung – online

Lege, G. Joachim (2013): Politeia. Tübingen: Mohr Siebeck.

Thadden von, Rudolf (1959): Die brandenburgisch-preußischen Hofprediger im 17. und 18. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Geschichte der absolutistischen Staatsgesellschaft in Brandenburg-Preußen. Berlin: de Gruyter Verlag.



Entwicklung religiöser Zugehörigkeiten in Deutschland, 1950 bis 2010

Quelle: REMID, Statistisches Jahrbuch der DDR 1, 1955: 33 | zitiert nach: Bertelsmann Stiftung 2015

Grundrechte sind nicht zuletzt Minderheitenrechte

Religion im säkularen deutschen Rechtsstaat –
Fragen und Antworten eines Rechtswissenschaftlers

Mathias Rohe

Was heißt Säkularität?

Muss Religion im säkularen Staat »Privatsache« bleiben? Die Antwort des säkularen Rechtsstaats darauf lautet Nein. Was aber ist dann Säkularität? Aus der Sicht des Rechts beschreibt sie die Trennung der Religion(en) von der Ausübung staatlicher Macht. Umgekehrt darf sich der säkulare Staat nicht in innerreligiöse Debatten einmischen oder sich religiöse Überzeugungen zu eigen machen. Daraus folgt zweierlei: Säkularität verlangt Neutralität des Staates gegenüber allen Religionen. Insofern gibt es aus rechtlicher Sicht auch keine »eigenen« und »fremden« Religionen. Zudem muss der säkulare Staat alle Religionen gleich behandeln.

Ein christliches Kulturprivileg?

Wird aber nicht doch das Christentum, vor allem in Gestalt der christlichen Großkirchen, unzulässig bevorzugt? Auch hier lautet die Antwort Nein. Die erkennbaren Privilegien folgen aus alten rechtlichen Regelungen zwischen Staat und Kirchen, die auf der weitreichenden Enteignung kirchlichen Eigentums beruhen und dafür Ausgleich schaffen. Solche Verträge sind älter als das Grundgesetz und gelten schlicht fort. Wo in Gesetzen z.B. im Bildungsbereich das Christentum hervorgehoben wird, geht es nicht um die Vermittlung religiöser Überzeugungen, sondern um die kulturprägenden Aspekte der christlichen Religion, die zum Verständnis von Geschichte und Gegenwart des Landes bekannt sein müssen.

Grundrechte: Rechte für alle

Insgesamt aber gilt: Grundrechte sind nicht zuletzt Minderheitenrechte. Während die Mehrheit ihre Rechtspositionen meist ohne größere Widerstände durchzusetzen vermag, verhelfen Grundrechte gerade Minderheiten zu dem Schutz, den sie für gleichberechtigte Teilhabe benötigen. Hieran zeigt sich, dass Demokratie und Rechtsstaat keineswegs identisch sind, und dass sich rechtsstaatliche Grundsätze im Konfliktfall gegen einen Mehrheitswillen durchsetzen können und müssen. Gerade im Hinblick auf Muslim*innen wird die Bedeutung solch rechtsstaatlichen Schutzes offensichtlich: Immer wieder erhalten Gerichte, die unter sorgsamer Anwendung des deutschen Rechts muslimischen Kläger*innen zu ihrem Recht verhelfen, bössartige Zuschriften, neuerdings auch mit Nennung von Namen und akademischen Titeln der Absender*innen. Solche vermeintlichen Verteidiger*innen des Landes scheinen die Grundlagen unserer staatlichen Ordnung selbst nicht zu kennen oder zu respektieren.

Reichweite und Grenzen der Religionsfreiheit

Im säkularen Rechtsstaat herrscht individuelle und kollektive Religionsfreiheit. Das Individuum darf also seine religiösen Anliegen auch im öffentlichen Raum verfolgen; bis ins Arbeitsleben hinein genießt die Religionsfreiheit rechtlichen Schutz. Selbstverständlich ist dieses Recht auf Religionsfreiheit nicht grenzenlos, ebenso wenig wie alle anderen Grundrechte. Stets ist das Gewicht des religiösen Anliegens im konkreten Fall mit gegenläufigen Rechten und Interessen abzuwägen. Verfassungsrechtler*innen sprechen mit Konrad Hesse von der »praktischen Konkordanz«, die zwischen gegenläufigen Grundrechtspositionen herzustellen ist.

Laizismus und religionsoffene Säkularität

Auch wenn im Europa der Gegenwart säkulare Modelle dominieren, so zeigen sich dort erkennbare Unterschiede zwischen strengen Trennungsmodellen wie dem französischen Laizismus und der deutschen religionsoffenen Säkularität. Das hat historische Gründe. In Frankreich suchte man den als übermächtig empfundenen Einfluss der religiös dominierenden römisch-katholischen Kirche einzudämmen. Im stärker religionspluralen Deutschland sieht man Religionen eher als Träger gesellschaftlicher Stabilisierung und Wertevermittlung.

Solche Unterschiede schlagen sich insbesondere im Bereich der kollektiven Religionsfreiheit nieder, von der Errichtung von Gebetsstätten durch religiöse Organisationen bis hin zur Einrichtung eines konfessionellen Religionsunterrichts als ordentliches Lehrfach in öffentlichen Schulen, wie dies Art. 7 Absatz 3 Grundgesetz für die meisten Bundesländer vorsieht. In Hessen wurde er für Muslim*innen im Jahre 2013 in Kooperation mit zwei islamischen Organisationen (DITIB und Ahmadiyya Muslim Jamaat) etabliert. Daran zeigt sich auch, dass nicht »der Islam« Kooperationspartner sein kann, sondern wie im christlichen Spektrum islamische Organisationen, welche den funktionalen und inhaltlichen Anforderungen des Gesetzes genügen.

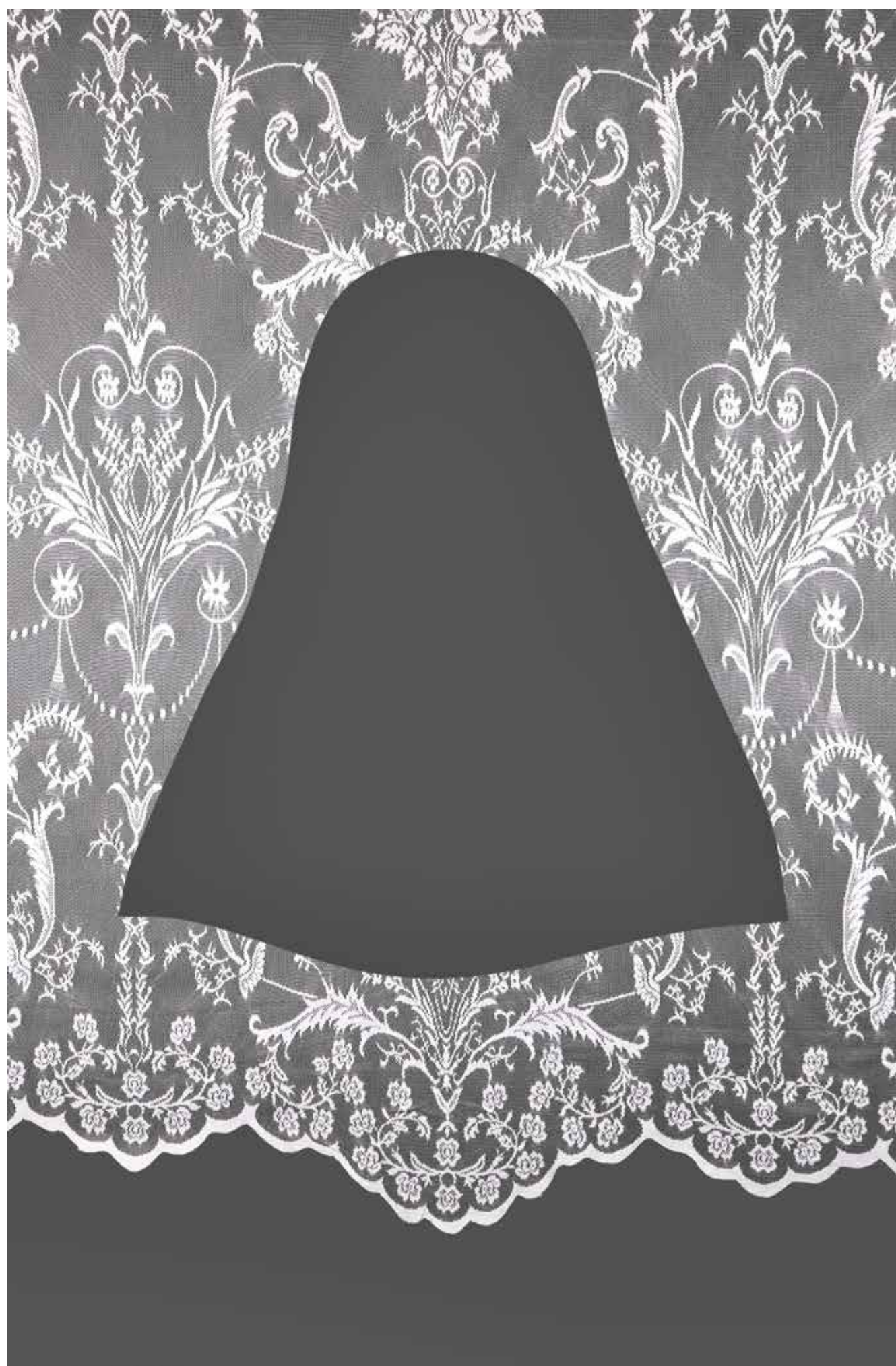
Die religionsoffene Säkularität zeigt sich jedoch auch bei der Ausübung individueller Religionsfreiheit: Während in Frankreich schon muslimischen Schülerinnen das Tragen eines Kopftuchs verboten werden kann, ist dies in Deutschland grundsätzlich nicht einmal bei Lehrerinnen zulässig, wie dies das Bundesverfassungsgericht im Januar 2015 überzeugend festgestellt hat.

Wie weiter?

Die Bildung muslimischer Organisationen und Institutionen ist in vollem Gang. War man zu Zeiten der »Gastarbeitermigration« mit lokalen improvisierten Lösungen zufrieden, so zeigt sich nun ein Wandel in zweierlei Hinsicht: Einmal erfolgt eine institutionelle Verfestigung in teils überregionalen und bundesweiten Verbänden. Zum anderen wird der ursprüngliche ethnisch-kulturelle Migrationshintergrund vieler Organisationen schwächer, das Selbstverständnis als deutsche Religionsgemeinschaft stärker. Verteilungskonflikte sind in solchen Phasen normal. Häufig wird kritisiert, dass die vorhandenen Akteure nur einen Teil der Muslim*innen repräsentierten, zudem den eher traditionell orientierten, und dass der Staat auch oder stattdessen die »schweigende Mehrheit« der »Liberalen« fördern möge. Aus rechtlicher Sicht wäre dies schlicht verboten: Der säkulare Staat darf sich gerade nicht seine religiösen Lieblingsakteur*innen suchen oder gar schaffen. Er muss vielmehr das geltende Recht auf alle Akteur*innen, die sich in dessen Rahmen bewegen, neutral anwenden. Die Probleme der angeblichen oder tatsächlichen schweigenden Mehrheit kann diese Mehrheit nur selbst lösen, indem sie ihr Schweigen beendet und sich selbst in den rechtlich für Kooperationen erforderlichen Formen organisiert. Der Rechtsstaat schafft Freiräume für eine freiheitlich-plurale Gesellschaft. Sie gebrauchen müssen die Menschen selbst.

Literatur:

Engin, Havva/Khorchide, Mouhanad/Özsoy, Ömer/Rohe, Mathias/Schmid, Hansjörg (Hg.) (2014): *Handbuch Christentum und Islam in Deutschland*. 2 Bde. Freiburg i.Br.: Herder.



Sonntag ist Ruhetag

Religiöse Vielfalt in der (post)säkularen Gesellschaft

Saba-Nur Cheema

Für einen konstruktiven und professionellen pädagogischen Umgang mit religiöser Vielfalt ist eine kritische (Selbst-)Reflexion über die bestehende rechtliche – vermeintlich säkulare – Rahmung und über die konkreten gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen sich Religion bewegt, eine unabdingbare Voraussetzung.

Blicken wir zunächst auf den rechtlichen Rahmen: Wie wird religiöse Vielfalt rechtlich verhandelt? Der deutsche Verfassungsstaat garantiert Religions- und Weltanschauungsfreiheit (Art.4 GG). Konkret bedeutet dies, dass alle Menschen eine Religionszugehörigkeit wählen oder sich dagegen entscheiden dürfen und dieses Recht einklagen können, wenn es verletzt wird. Beispielsweise haben sich Eltern von Schüler*innen aus Bayern bei ihrer Klage vor dem Bundesverfassungsgericht im Jahr 1995 auf ihre negative Religionsfreiheit bezogen, als sie die Entfernung des Kruzifixes aus dem Klassenzimmer juristisch einfordern wollten.

Die Lehrerin Fereshta Ludin aus Baden-Württemberg bezog sich Ende der Neunziger auf die positive Religionsfreiheit, die ihr verwehrt wurde aufgrund des Verbots, ein muslimisches Kopftuch während des Unterrichtens zu tragen. Es sind zwei Fälle, die sich auf dieselbe Freiheit berufen, aber ganz unterschiedlich verhandelt und entschieden wurden, wie wir später noch genauer verstehen werden.

Der Staat ist als weltanschaulich neutral definiert. Diese weltanschauliche Neutralität des Staates verbietet den Bezug zu weltanschaulichen Positionen in politischen Entscheidungen und verpflichtet zur Realisierung von religiöser und weltanschaulicher Pluralität. Das heißt, dass der Staat einen Rahmen setzen und fördern muss, um diese Pluralität und ein gleichberechtigtes Nebeneinander von Religionen bzw. Religionsgemeinschaften zu realisieren. Es bedeutet auch, dass der Staat sich nicht einseitig gegen eine bestimmte Religion wenden darf. Es kann daher erwartet werden, dass der Staat eine faire und gerechte Anwendung des menschenrechtlichen Prinzips der Religionsfreiheit verwirklicht, d.h., alle Religionsgemeinschaften sollen die Möglichkeit(en) haben, sich zu äußern und zu entfalten, repräsentative Häuser zu bauen und den Schutz vor Diskriminierung – auch eine Garantie des Grundgesetzes (Art.3) – in Anspruch zu nehmen.

Während aber nun das Kruzifix im Klassenzimmer in Bayern als nicht verfassungswidrig beurteilt wurde und nicht entfernt werden musste, wurde im Fall der Lehrerin Fereshta Ludin ein Verbot des religiösen Symbols des muslimischen Kopftuches verhängt. Daraus lässt sich eine klare Ungleichbehandlung von zwei verschiedenen Religionen ableiten. Woher kommt das?

Säkularisiertes Christentum

Es ist wahrscheinlich keine Überraschung, wenn wir feststellen, dass wir in einer christlich gerahmten Gesellschaft leben. Neben der Tatsache, dass die Kirche einen besonderen rechtlichen Status im deutschen Staat genießt, sind es unbewusste Strukturen und Alltagspraktiken, die eine christliche Privilegierung und damit eine Ungleichbehandlung von Religionen (im rechtlichen und gesellschaftlichen Sinne) konstituieren. Christlich getauft oder geprägt zu sein, kann viele Vorteile in Deutschland mit sich bringen, denn das Christentum und christliche Werte sind omnipräsent: Wir leben im Jahr 2017 nach Christus; am Sonntag ist Ruhetag, der vielerorts von dem Läuten der Kirchenglocken begleitet wird; Ostern und Weihnachten sowie weitere christliche Feste sind gesetzliche Feiertage; die größten Einrichtungen in der sozialen Arbeit (Caritas und Diakonie) sind christliche Wohlfahrtsverbände, die arbeitsrechtlich als Tendenzbetriebe gelten und dadurch überwiegend christliche Mitarbeiter*innen beschäftigen; der christliche Religionsunterricht ist als Unterrichtsfach im Grundgesetz als ordentliches Lehrfach für öffentliche Schulen abgesichert; die Kirchensteuer wird von den Finanzämtern der jeweiligen Länder eingezogen – um nur wenige Beispiele aus dem Alltag zu erwähnen.

Anders als Rohe (vgl. den Beitrag von Mathias Rohe, S. 52) argumentiert, scheint es daher genauso sinnvoll, zwischen Rechten und Privilegien zu unterscheiden: Während viele nicht-christliche religiöse Gemeinschaften bzw. Gemeinden ihre individuellen und kollektiven Freiheiten einfordern und Ungleichheiten anprangern, ist es für den (christlichen) Großteil der Gesellschaft unproblematisch, Religiosität auszuleben. Über sechzig Prozent der deutschen Bevölkerung sind Mitglied in der Kirche, das heißt, sie zahlen Kirchensteuern.¹ Gleichwohl diese Zahl nichts über die persönliche Bedeutung von Religion bzw. über die Religiosität der Menschen aussagt, ist der Großteil der Bevölkerung religionsrechtlich gesehen privilegiert. Offensichtlich gibt es eine Dominanz christlicher Werte, die im Alltag wohl kaum als solche reflektiert wird. El-Tayeb (2011) spricht in diesem Kontext von »säkularisiertem Christentum«. Denn auch wenn die aufgezählten Alltagspraktiken und Strukturen nicht als religiöse Praxis erlebt und wahrgenommen werden, so sind sie ein christliches Erbe.

Kruzifix versus Kopftuch

Eine einseitige Privilegierung bringt die Einschränkung der Religionsfreiheit anderer mit sich. Dabei gilt dies für die erwähnte positive als auch die negative Religionsfreiheit, das heißt (k)eine Religionszugehörigkeit wählen zu dürfen. Wir kommen zurück zu den o.g. Fällen in Deutschland, in denen die einseitige Privilegierung besonders deutlich wurde. In Bayern war bis 1995 das Anbringen von Kruzifixen in Klassenzimmern laut Schulordnung gesetzlich verpflichtend. Als sich ein Elternpaar – aufgrund des Neutralitätsgebotes des Staates – auf seine negative Religionsfreiheit berief und für eine weltanschaulich neutrale Erziehung an staatlichen Schulen eintrat, entschied das Bundesverfassungsgericht, die Verpflichtung sei verfassungswidrig, nicht aber das Anbringen der Kruzifixe an sich (Uertz 2010).

Der Europäische Gerichtshof entschied 2009 nach einer ähnlichen Klage einer Mutter in Italien, dass Kruzifixe keine Grundrechte verletzen. Ein anderer Umgang mit dem Neutralitätsgebot des Staates zeigte sich, als der Einstellungsantrag der Lehrerin Fereshta Ludin 1998 vom baden-württembergischen Oberschulamt abgelehnt wurde. Das muslimische Kopftuch, das Ludin trug, stelle die staatliche Neutralität in Frage. Ausweichend verwies das Bundesverfassungsgericht darauf, dass Schulrecht Ländersache sei. Es folgten mehrere Verbote in Bundesländern, sodass Frauen, die ein muslimisches Kopftuch tragen, nicht an staatlichen Schulen lehren dürfen (Amir-Moazami 2007). Eine Änderung des Urteils formulierte das Bundesverfassungsgericht im Januar 2015: Ein pauschales Kopftuchverbot für Lehrkräfte in öffentlichen Schulen sei mit der Verfassung nicht vereinbar. Zugleich wird eine ziemlich deutliche Einschränkung dahingehend gemacht, dass de jure ein Unterrichtsverbot für eine Lehrerin, die ein muslimisches Kopftuch trägt, immer noch möglich ist: Es muss dazu »nicht nur eine abstrakte, sondern eine hinreichend konkrete Gefahr der Beeinträchtigung des Schulfriedens oder der staatlichen Neutralität ausgehen [...]«, um ein Verbot zu rechtfertigen.«²

Diese Ungleichbehandlung bestätigt die bereits bestehende einseitige Privilegierung und verfestigt die Benachteiligung von Minderheiten bzw. der zu einer Minderheit gemachten Gruppe. Es reicht daher nicht, Religionsfreiheit als ein Grund- und Menschenrecht anzuerkennen, sondern es geht darum, ihre unvollkommene Verwirklichung als strukturelle Schieflage zu verstehen.

Wenngleich alle nicht-christlichen Religionszugehörigen von Benachteiligungen betroffen sind, hat diese Schieflage im aktuellen Kontext der antimuslimischen Diskurse und Debatten seit der Jahrtausendwende insbesondere für Muslim*innen negative Konsequenzen: Muslimische Schüler*innen werden vermehrt nur als solche wahrgenommen und in Konflikten und Auseinandersetzungen auf ihre (vermeintliche) religiöse Zugehörigkeit reduziert. »Muslimischsein« wird aufgrund von (un)sichtbaren Merkmalen wahrgenommen: Name, Aussehen und Herkunft. Dadurch ist es irrelevant, ob sich die betroffenen Menschen als muslimisch definieren oder nicht. Von außen werden Annahmen an die Person herangebracht, die zum Teil fatale Folgen mit sich bringen. Um diesen Mechanismus zu beschreiben, wird der Begriff des antimuslimischen Rassismus verwendet: Muslim*innen werden als »Andere« definiert und erfahren Benachteiligung (vgl. den Beitrag von Yasemin Shooman, S. 34). Die Benachteiligung findet sowohl gesellschaftlich als auch rechtlich statt, wie das Urteil über das Tragen eines Kopftuchs im Unterricht bedauerlicherweise bestätigte. Neben Muslim*innen werden auch Menschen anderer religiöser Zugehörigkeiten benachteiligt und sind vom Prozess des Fremdmachens betroffen. Diese Fremdzuschreibungen sind nicht zuletzt im schulischen und pädagogischen Alltag wiederzufinden.

Postsäkulare Gesellschaft

Das Selbstverständnis einer sich zunehmend säkularisierenden Gesellschaft ist weit verbreitet – d.h. die Annahme, dass religiöse Überzeugungen und Praktiken erodieren, Religion allgemein aus dem öffentlichen Raum verschwindet und an Bedeutung verliert. Unumstritten ist die Tatsache, dass aus den Sphären der Politik, Wirtschaft und Wissenschaft die frühere Vorherrschaft der Religion entfernt wurde und ein damit einhergehender Verlust an (Definitions-)Macht und Einfluss der Religion zu beobachten ist. Gleichzeitig wird infrage gestellt, inwiefern Religion dadurch tatsächlich ins Private verschwunden ist, denn aktuelle Ereignisse, Diskurse und Konstellationen gesellschaftlicher Pluralität verweisen eher auf das Gegenteil. In diesem Kontext eignet es sich besser, von einer postsäkularen Gesellschaft (Habermas 2008) zu sprechen, in der das Fortbestehen religiöser Gemeinschaften in einer sich weiterhin säkularisierenden Gesellschaft und eine zunehmende (mediale) Präsenz von globalen religiösen Bewegungen und Konflikten mitgedacht wird. Um diese Entwicklung zu verstehen, ist es wichtig anzuerkennen, dass der (auf der staatlichen Ebene eingetretene) Funktionsverlust von Religion die Individualisierung der Religionspraxis gestärkt hat und dadurch nicht zwangsläufig ein Bedeutungsverlust von Religion einhergehen muss. (Casanova 1994; Gabriel 2003).

Postsäkularität meint also einen Bewusstseinswandel, der von einer bleibenden Bedeutung von Religion(en) ausgeht und den Beitrag von und durch Religionsgemeinschaften in pluralistischen Gesellschaften anerkennt. Für das pädagogische Miteinander erscheint eine kritische Auseinandersetzung mit der postsäkularen Gesellschaft sinnvoll, um gesellschaftliche Ungleichheiten anzuerkennen und dementsprechend zu handeln.

¹Quelle: Statistisches Bundesamt 2014

²Bundesverfassungsgericht. Pressemitteilung Nr. 14/2015 vom 13. März 2015, Beschluss vom 27. Januar 2015.
Ein Fall im Frühjahr 2016 belegt, dass das Urteil vom BVerfG noch nicht angenommen wurde: In Berlin weist das Arbeitsgericht eine Entschädigungsklage einer Bewerberin mit einem muslimischen Kopftuch als Lehrerin ab. Arbeitsgericht Berlin, Pressemitteilung Nr. 18/16 vom 14.04.2016.

Literatur:

Casanova, José (1994): *Public Religions in the Modern World*. Chicago: University of Chicago Press.

El-Tayeb, Fatima (2011): *Anders Europäisch. Rassismus, Identität und Widerstand im vereinten Europa*. Münster: Unrast.

Gabriel, Karl (2003): *Säkularisierung und öffentliche Religion. Religionssoziologische Anmerkungen mit Blick auf den europäischen Kontext*. In: JCSW 44 (2003), S. 13-36.

Habermas, Jürgen (2008). *Die Dialektik der Säkularisierung. Blätter für deutsche und internationale Politik*(4), S. 33-46.

Schirin, Amir-Moazami (2007): *Politisierte Religion: der Kopftuchstreit in Deutschland und Frankreich*. Bielefeld: transcript.

Uertz, Rudolf (2010): *Nach dem Straßburger Kreuzifix-Urteil. Welche Bedeutung hat das Christentum im öffentlichen Raum Europas?* In: *Die Politische Meinung* Jg. 55, Nr. 486, S. 37-42.

Der Islamische Religionsunterricht in Deutschland

Ein Lehrer aus Hessen berichtet von seinen Erfahrungen

Volker Ahmad Qasir

Der Islamische Religionsunterricht ist in den einzelnen Bundesländern ganz unterschiedlich ausgeprägt. In Berlin beispielsweise legt der Staat die Verantwortung für den Unterricht komplett in die Hände einer Religionsgemeinschaft und stellt lediglich Räumlichkeiten und Materialien zur Verfügung. Im Gegensatz dazu übernimmt in Bayern der Staat den Unterricht, ohne dabei religionspraktische Eigenheiten und theologische Unterschiede zu berücksichtigen, in denen die Schüler*innen aber beheimatet sind.

Beides ist mangelhaft, denn während auf der einen Seite sowohl die staatliche Kontrolle als auch eine Sicherstellung der fachlichen wie pädagogischen Qualifikation der Lehrkräfte fehlt, fehlt es auf der anderen Seite am Dialog mit der Lebenswirklichkeit von Muslim*innen in Deutschland, da der Islam sprichwörtlich im Lehrplan »festgehalten« bleibt und innerislamische Diskurse nicht oder nur unzureichend abgebildet werden können. Dadurch wird der Eindruck verstärkt, Debatten und eine lebhaftere Streitkultur würde es in den islamischen Gemeinschaften in Deutschland gar nicht geben. Solche Eindrücke eines »starren« Islam könnten sowohl islamfeindlichen als auch gewaltbereiten Extremist*innen in die Hände spielen, indem sie muslimische Diskriminierungserfahrungen entweder herbeiführen oder zu antiwestlicher Stimmungsmache ausnutzen.

Im Dialog: das Beispiel Hessen

Die Mehrzahl der deutschen Bundesländer strebt daher einen Unterricht an, bei dem sich Kultusministerium und muslimische Religionsgemeinschaft(en) im Dialog befinden. Als bisher einziges Bundesland hat Hessen einen bekenntnisorientierten Islamischen Religionsunterricht (IRU) etabliert. Dabei wird der islamische dem christlichen Religionsunterricht gleichgestellt. Schüler*innen werden von Lehrer*innen der gleichen Konfession unterrichtet, während die Lehrpläne gemeinsam erarbeitet und die staatlich ausgebildeten Lehrkräfte von den Religionsgemeinschaften bestätigt werden. So ist es im christlichen Religionsunterricht, den es als solchen nicht gibt, sondern der sich den Konfessionen der Religionsgemeinschaften folgend aufgliedert in einen katholischen und einen evangelischen. Nach dem gleichen Konzept findet in Hessen auch jüdischer, altkatholischer, syrisch-orthodoxer, griechisch-orthodoxer, freireligiöser, adventistischer, menonitischer, unitarischer und seit 2009 auch alevitischer Religionsunterricht statt.

Seit 2013 gibt es den islamischen Religionsunterricht an hessischen Grundschulen; von 2017 an soll er in der Sekundarstufe eingeführt werden. Die verantwortlichen Religionsgemeinschaften und Ansprechpartner*innen des Landes Hessen sind die Ahmadiyya Muslim Jamaat (Körperschaft des öffentlichen

Rechts) und der DITIB Landesverband Hessen e.V. Die Lehrpläne der beiden Religionsgemeinschaften sind fast identisch und können auf der Internet-Präsenz des Kultusministeriums eingesehen werden. Auffällig ist, dass ein Schwerpunkt des Lehrplans in der Auseinandersetzung mit Andersheit liegt. Hierzu zählt der interreligiöse Dialog (jüdische und christliche Glaubensinhalte werden thematisiert) genauso wie die innerislamische Vielfalt. Religion soll einerseits als soziales System, andererseits aber auch als etwas ganz Persönliches erfahren werden: »Religiöse Bildung erfolgt in der Beziehung zwischen dem Eigenen, möglicherweise für wahr Erkannten, und dem Anderen, möglicherweise Befremdlichen. Das Fach Islamische Religion zielt darauf, Unterschiede zu erkennen, Differenzen zu markieren und auszuhalten.« Grundlegende Ziele des Islamischen Religionsunterrichts sind folglich: »Förderung der Kritikfähigkeit, so dass die Lernenden Religionsmündigkeit erlangen, Förderung der Akzeptanz und Toleranz in der Begegnung mit Menschen anderer Religionen, Kulturen, Auffassungen oder Lebensweisen, Vermittlung ethischer Handlungsmaßstäbe anhand von Koran und den Überlieferungen vom Propheten Muhammad.« In der Summe soll der Unterricht die Lernenden »ausgehend von der Trias aus erzieherischem Ansatz (tarbiya), Wissensvermittlung (ta'lim) und Wertebildung (ta'dib) zum eigenverantwortlichen Umgang mit dem Glauben« befähigen.

Berechtigte Sorge vor »religiöser Indoktrination«?

Soweit die Theorie, doch wie sieht die Praxis aus? Immer wieder gab es Kritik, die unterrichtenden Lehrkräfte könnten (ungeachtet der Lehrpläne) religiöse Indoktrination betreiben. Sicher, man kann nie ganz ausschließen, dass Lehrer*innen ihre Macht missbrauchen, die sie zweifellos über die Schüler*innen haben. Auch im Politikunterricht besteht diese Gefahr. Und gerade in der Grundschule ist die Angst da groß. In praktischer Hinsicht spricht aber Vieles dagegen. Aus eigenen Beobachtungen und Rückmeldungen von Kolleg*innen könnte ich höchstens kritisch anmerken, dass es sich bei den Lehrkräften insgesamt eher um »zu religionsoffene« als um »zu orthodoxe« Muslim*innen handelt; darunter auch solche, die keiner festen Religionsgemeinschaft angehören möchten. Würde man als »Beweismittel« das Kopftuch anführen, würde sich diese These bestätigen, wenngleich ich es nicht als Indiz für eine religiöse Ausprägung in die eine oder andere Richtung heranziehen würde (s. den Beitrag von Khola Maryam Hübsch, S. 38).

Außerdem achten die verantwortlichen Religionsgemeinschaften darauf, welchen Lehrkräften sie die Lehrerlaubnis erteilen. Extremist*innen würden nicht nur den Islam in Verruf bringen, sondern auch die Religionsgemeinschaften selbst und darüber hinaus das gesamte Konzept des bekenntnisori-

entierten Islamischen Religionsunterrichts. Gleiches gilt für uns als muslimische Kolleg*innen, die Schulleitung und die Kolleg*innen im Lehrerzimmer, die nicht möchten, dass ihre Schule in Verruf gerät.

Identität, Werte, Traditionen

Im Unterricht selbst werden vor allem allgemein ethisch-moralische Fragen behandelt: Identitätsfindung (Wer bin ich? Was kann ich?), Freunde und Familie (Wer bist du? Welche Aufgaben hat wer?), Gefühle und Empfindungen. Daneben dienen vor allem Prophetengeschichten zur Vermittlung islamischer Werte: Gottvertrauen, Geduld, Böses ertragen, Gutes tun. Klassischerweise sind das z.B. der Prophet Muhammad und sein Umgang mit Menschen und Tieren, Josef und seine Brüder, Noah und die Arche. Hinzu kommen Feste und die Rolle der Propheten in anderen Religionen, also Abraham und das Opferfest, Jesus im Islam und Christentum (Ostern und Weihnachten). Aber auch – und das ist, soweit ich feststellen konnte, allen muslimischen Religionslehrer*innen wichtig – das Spannungsfeld zwischen dem Islam und kulturellen Traditionen des Herkunftslands, bzw. solchen, die in der Familie praktiziert werden. Ein Beispiel ist der Muttertag, den manche Familien ablehnen, da er im Islam kein Feiertag ist, während ihn andere Familien aufgrund der hohen Stellung der Mutter mitfeiern.

IV

Religiös = Radikal?

Bei einer Schweigeminute für die Opfer der Terroranschläge von Paris im November 2015 bemerkt ein Schulsozialarbeiter, dass einige Schüler*innen nicht mitmachen. Seine Erklärung lautet: »Das waren nur muslimische Schüler. Sie sind halt radikalisiert. Und sympathisieren wahrscheinlich sogar mit den Tätern.«

FREMDwahrnehmung. Die Annahme des Schulsozialarbeiters, die Verweigerung der Schweigeminute durch wenige Schüler*innen sei Ausdruck einer radikalen Ideologie, ist eine diskriminierende Fremdzuschreibung: Die Schüler*innen werden auf ihr Muslimisch-Sein reduziert und dadurch als radikal diffamiert. Zudem wird sogar eine Sympathie für Mörder*innen unterstellt. Die Schüler*innen wurden einen Tag später dazu gefragt und erklärten: »Es gab doch auch Anschläge in anderen Städten: Istanbul, Beirut... Warum gedenken wir nicht allen Opfern von terroristischen Anschlägen? Das ist doch ungerecht.« Die Antwort der Schüler*innen betont nicht nur die Notwendigkeit, Selbstbekundungen und -beschreibungen zu erfragen, zu hören und ernst zu nehmen, sondern auch, die berechtigte Kritik an globalen Ungleichheiten und einseitig festgelegten Standards in Lernräumen zu diskutieren.

In der Natur der Sache?

(Muslimische) Religiosität und Radikalisierung – eine problematische Verknüpfung

Saba-Nur Cheema

Es wird hoffentlich verwundern, dass in einer pädagogischen Handreichung zum Thema Religion(en) und zum Umgang mit religiöser Vielfalt nun ein Kapitel zum Thema Radikalisierung auftaucht. Was haben denn Religionen mit Radikalisierung zu tun? Ist Religion radikal? Sind religiöse Menschen auch gleichzeitig radikale Menschen? Passt Religiosität überhaupt zu einem demokratischen Miteinander?

Neun von zehn Leser*innen werden bei der Lektüre der ersten vier Zeilen bereits an den Islam, an Muslim*innen und an Terrorismus und Gewalt gedacht haben. Das ist die empirisch hinlänglich belegte Assoziationskette, die üblicherweise abgerufen wird (s. den Beitrag von Kai Hafez, S. 35): Islam ist gleich Terror und Gewalt.

»Der Islam« wurde im Rahmen redundanter Debatten und Diskurse in Politik, Wissenschaft, Gesellschaft und den Medien zu einer rückständigen und potentiell gewalttätigen Religion erklärt. Muslim*innen stehen unter Generalverdacht, potentiell radikalisiert, gewaltbereit und demokratiefeindlich zu sein. Die »Mehrzahl der Menschen in Deutschland neigt in Bezug auf den Islam zu weitaus stärkeren negativen Stereotypen und Feindbildern als bei anderen Religionen« (Hafez/Schmidt 2015: 64). Diese Wahrnehmung hat unmittelbaren Einfluss auf das pädagogische Miteinander, denn muslimisch markierte Jugendliche werden lediglich als solche wahrgenommen, das heißt, sie werden auf ihre (vermeintliche) religiöse Zugehörigkeit reduziert – anders als Zugehörige anderer Religionen.

Narrative über Weltreligionen

Wenn eine Religion und die als ihr zugehörig markierten Menschen pauschal ins Negativlicht rücken, ist es notwendig, dieses Bild zu dekonstruieren. Geht es um religiös begründete Gewalt, liegt der Fokus meist auf dem Islam. Das funktioniert auch umgekehrt: Geht es um den Islam, dann geht es um Gewalt. Das Image des Islams ist erheblich schlechter als jenes anderer Weltreligionen.

Extremistische, fundamentalistische und repressive Bewegungen, die in anderen Religionen durchaus auch vorkommen, und die Gewalt, die von ihnen ausgeht, werden allerdings vorwiegend als Taten einer Randgruppe oder als Einzeltaten verbucht. Nur zwei Beispiele, die das gefestigte Bild ein wenig

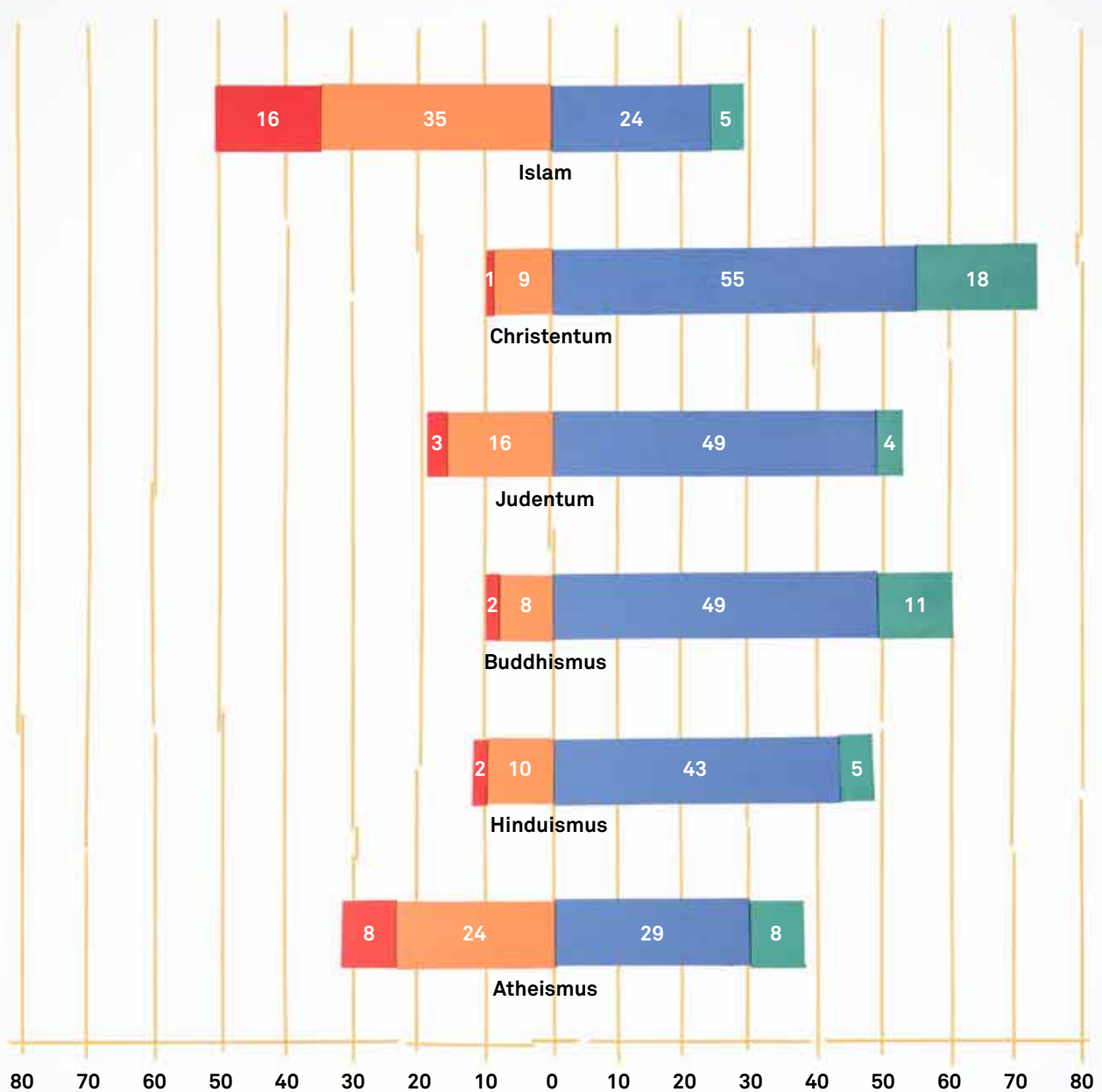
irritieren sollen: Wenn Gynäkolog*innen und Pfleger*innen, die Abtreibungen vornehmen, von christlichen Fundamentalist*innen bedroht und körperlich attackiert werden – werden dann alle Christ*innen dafür verantwortlich gemacht? Und wenn der rechtsradikale Massenmörder Anders B. Breivik seine Taten auch mit christlich-fundamentalistischen Motiven begründet – werden dann die Vertreter*innen der christlichen Kirchen dazu aufgefordert, sich öffentlich in aller Deutlichkeit von Breivik und seinen Terrorakten zu distanzieren?

Es geht bei diesen Beispielen nicht darum, religiös begründete Gewaltakte miteinander zu vergleichen oder die religiös begründeten Terrorakte der jüngsten Zeit aus dem Blick zu verlieren, sondern darum, ein Problem zu benennen: die kollektivierend-festschreibende Konstruktion von Menschengruppen. Denn die Vorurteile und Zuschreibungen, die sich aus pauschalen Annahmen über Muslim*innen als potentiell gewalttätig ergeben (siehe Grafik S. 63), wirken sich negativ auf das Zusammenleben in einer religiös-pluralen Gesellschaft aus.

Wahrscheinlich ist jede Religion in ihrem Anspruch radikal und gegebenenfalls bedrohlich. Das mag in der Natur der Sache liegen: Jede Religion behauptet von sich, die „richtige“ zu sein. Folglich kann es immer und überall Menschen geben, die diesen Wahrheitsanspruch als handlungsleitend verstehen und bereit sind, Gewalt als ein legitimes Mittel einzusetzen. Wird also dieser Anspruch mit Gewaltbereitschaft verknüpft, ist die demokratisch-pluralistische Gesellschaft in ihren Grundwerten von Menschenrechten, Schutz von Minderheiten und gewaltfreier Konfliktlösung bedroht.

Begegnung auf Augenhöhe: nicht, wenn es um den Islam geht

Sollten nun Religionen per se als gefährlich eingestuft werden? Natürlich nicht. Es ist wichtig, über religiös begründete Gewalt zu sprechen. Es ist eine zentrale Diskussion, die in einer pluralistischen Gesellschaft mit unterschiedlichen Religionszugehörigkeiten geführt werden muss. Parallel zu Säkularisierungstendenzen ist die Religionszugehörigkeit für viele Menschen ein wesentlicher Identitätsaspekt und damit ein Bestandteil unseres Zusammenlebens. Religionszugehörigkeit sollte also stets mit Respekt und Wertschätzung wahrgenommen und anerkannt werden. Laut Habermas muss ein



Religionsbilder (Bedrohung/Bereicherung) in Deutschland im Vergleich Angaben in Prozent

Frage: »Wenn Sie an Religionen denken, die es auf der Welt gibt: Als wie bedrohlich bzw. bereichernd nehmen Sie die folgenden Religionen wahr?«

Anteil derjenigen, die die jeweilige Religion als »eher« bis »sehr bedrohlich« bzw. »eher« bis »sehr bereichernd« bewerten.

■ sehr bedrohlich
 ■ eher bedrohlich
 ■ eher bereichernd
 ■ sehr bereichernd

Quelle: Religionsmuster 2013, Gesamtsample für Deutschland (N = 2005) zitiert nach Bertelsmann Stiftung 2015

»komplementärer Lernprozess« auf der Seite des Säkularismus sowie der Religionen stattfinden, der durch ein selbstreflexiv aufgeklärtes Miteinander eine Begegnung auf Augenhöhe möglich macht (Habermas 2009).

Schnell wird klar, dass eine Auseinandersetzung mit religiös begründeter Gewalt, wie sie aktuell stattfindet, alles andere als respektvoll und wertschätzend ist. Der Fußballnationalspieler Mesut Özil unternimmt die Haddsch – und die Vorsitzende der AfD, Frauke Petry, fragt im Interview mit dem »Spiegel«: »Ist jemand, der nach Mekka pilgert, in der deutschen Demokratie richtig aufgehoben?« (4.6.2016) Muslim*innen sind aufgefordert, sich von Gewalt und terroristischen Anschlägen zu distanzieren und gleichzeitig zu erklären, dass sie Demokratie gut finden. Muslim*innen sollen Stellung beziehen, ob der Islam oder gar sie selbst zu Deutschland gehören. Musliminnen müssen erklären, dass sie nicht gezwungen werden, Kopftuch zu tragen. Musliminnen gelten als Gefährdung für den Schulfrieden, wenn sie als Lehrerinnen ein muslimisches Kopftuch tragen. Muslimisch markierte Jugendliche werden als Problemfälle oder als Sicherheitsrisiko wahrgenommen. Es lässt sich feststellen, dass das Zusammenleben mit Muslim*innen in Deutschland nicht auf Augenhöhe stattfindet.

Religiös = Radikal?

Wenn Muslim*innen auf ihre Religionszugehörigkeit reduziert werden, fallen andere Identitätsmerkmale außer Acht. Aber wie drückt sich Religiosität eigentlich aus? Ist jemand schon religiös, weil er/sie betet? Oder weil er/sie sich an religiöse Essensvorschriften hält? Ist jemand religiös, weil er/sie ein Kleidungsstück oder ein religiöses Symbol trägt? Es empfiehlt sich, keine klare und starre Definition von religiösen Ausdrucksformen zu suchen. Würden nun zehn Menschen gefragt werden, was (muslimische) Religiosität bedeutet, würden vermutlich mindestens elf verschiedene Definitionen genannt. Kritisch hinterfragen müsste man, welches Verhalten und welche Handlungen überhaupt als religiös wahrgenommen werden.

Im pädagogischen Miteinander werden vermeintlich religiöse Handlungen oft als Radikalisierungsprozess gedeutet: Weil eine Schülerin nun begonnen hat, ein muslimisches Kopftuch zu tragen, wird sie radikal(isiert). Weil ein Schüler der Lehrerin die Hand nicht schüttelt, ist er radikal(isiert). Weil sich eine Gruppe von Schüler*innen einen Gebetsraum in der Schule wünscht, sind sie radikal(isiert). Dabei sind in all diesen Fällen keine weiteren Informationen bekannt – geht es tatsächlich um Jugendliche, die sich radikalisierten oder um solche, die ihre Rechte wahrnehmen möchten (Stichwort: Religionsfreiheit)? Hat es die Lehrerin mit einem Schüler zu

tun, der – ganz unabhängig von religiösen Aspekten – einer Autorität den Respekt verweigern möchte?

Die Wahrnehmung von muslimischer Religiosität als besonders gefährlich steht in unmittelbarem Zusammenhang mit politischen und medialen Diskursen und gängigen Narrativen und Religionsbildern. Wird ein*e Konvertit*in zum Buddhismus als gefährlich eingestuft? Eher nicht.

Eine andere Erzählung ist möglich

Bisher sind sich Wissenschaftler*innen und Expert*innen ausschließlich darüber einig, dass Radikalisierung ein undurchsichtiger Prozess ist, der durch viele unterschiedliche Faktoren bestimmt wird, und dass es zahlreiche Wege in radikale Szenen gibt (Schmid 2013). Radikalisierung ist – egal in welcher Szene – eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung, wenn Menschenverachtung, Gewaltbereitschaft und antidemokratische Einstellungen sichtbar und gelebt werden. So wird deutlich: Gewalt sollte als Gewalt und Radikalisierung als Radikalisierung thematisiert werden – und nicht exklusiv mit dem Islam in Verbindung gebracht werden.

Um ein gleichberechtigtes Miteinander von verschiedenen Religionen und Zugehörigkeiten zu etablieren, ist eine Korrektur des Negativimages, das gesellschaftliche und politische Debatten und Diskurse vom Islam zeichnen, dringend geboten – das kann schon in der Schule beginnen. Ein erster Schritt wäre es, demokratische Gegennarrative zuzulassen: Es geht darum, muslimische Religiosität als etwas Spannendes, Positives oder auch einfach als etwas ganz Normales anzuerkennen. Muslimische Schüler*innen haben das Recht, ihre Religion kennenzulernen, sich auszuprobieren und Religiosität in unterschiedlichster Weise zu erfahren und zu leben. Während wir uns von den Fremdzuschreibungen verabschieden, die den »bösen Islam« und die »gefährlichen Muslim*innen« produzieren, sollten bestehende demokratische Gegennarrative von (Nicht-)Muslim*innen gehört, geteilt und anerkannt werden. Schließlich müssen Islam, Muslim*innen und muslimische Religiosität als Normalität begriffen werden.

Literatur:

Hafez, Kai/Schmidt, Sabrina (2015): *Die Wahrnehmung des Islams in Deutschland*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Schmid, Alex (2013): *Radicalisation, Deradicalisation, Counter-Radicalisation: A Conceptual Discussion and Literature Overview*. International Centre for Counter-Terrorism.



Religiosität und Differenz

Lina und Tarek oder: Gesellschaftliche Stereotype und ihre Auswirkungen

Stefan E. Hößl

Feindliche Einstellungen und Haltungen gegenüber Muslim*innen sind in der Bundesrepublik Deutschland weit verbreitet – darauf verweisen Forschungsbefunde der letzten Jahre sehr eindrücklich. Der Islam, als deren Repräsentant*innen sie ausgemacht werden, wird dabei von vielen als Bedrohung betrachtet. So kommt bspw. eine repräsentative Studie zu rechtsextremen Einstellungen in Deutschland 2012 zu dem Ergebnis, dass 50 bis 60 Prozent der Befragten den im Rahmen der Studie präsentierten und von den Autor*innen als islamfeindlich charakterisierten Items zustimmten (vgl. Decker et al. 2012: 93). Naime Çakir (2014: 16) spricht vor dem Hintergrund derartig hoher Zustimmungswerte richtigerweise von einem gesellschaftlichen Klima – einem, in dem, so Heiner Bielefeldt (2008: 22), »negativ-stereotype Haltungen gegenüber dem Islam und seinen tatsächlichen oder mutmaßlichen Angehörigen« sehr präsent sind.

Was aber bedeutet ein derartiges Klima gerade für Menschen, die sich (wie auch immer) in Deutschland als Muslim*innen definieren? Um mich einer Antwort anzunähern, möchte ich in exemplarischer Weise die Geschichten der 18-jährigen Lina (vgl. Hößl/Fereidooni 2016) und des 24-jährigen Tarek (vgl. Hößl/Köbel 2013) skizzieren.

Lina, Tochter türkeistämmiger Eltern, versteht sich in grundlegender Weise als Muslima, aber bis auf einen Glauben an Gott und das Tragen des Kopftuchs ist dies für sie im Alltag lange nicht weiter von Bedeutung. Lina verlebt eine recht expressive Jugendphase, trinkt Alkohol, trägt Piercings und spielt Fußball – eben mit Kopftuch, das für sie ein Bestandteil ihrer subjektiven Normalität ist. Für andere ist es dies jedoch keineswegs. Lina erlebt in ihrem Alltag zahlreiche Anfeindungen und Ausgrenzungen. Es sind zu viele Negativerlebnisse, die sie erzählt, und es ist hier nicht möglich, auf all diese detailliert einzugehen, aber ich möchte insbesondere eines skizzieren:

Als Lina nach langer Suche einen Nebenjob in einem Supermarkt erhält, hagelt es Beschwerden von Kund*innen, die sich vor allem darauf beziehen, dass Lina diese wegen ihres Kopftuchs verschrecke – »dass ich die Leute damit abschrecke«, so die 18-Jährige. Von derartigen Rückmeldungen stark irritiert beschließt sie, nur noch Kopftücher in einer »hellen Farbe« und diese »wie 'n Turban« zu tragen, um niemanden mehr »abzuschrecken«. Diese Strategie verändert jedoch nichts und Lina verliert letztlich ihren Job. Auch in der Schule und in der Öffentlichkeit sind derartige kopftuchbezogene Ab- und Ausgrenzung für Lina sehr präsent – sei es durch Lehrer*innen, Mitschüler*innen oder auch Passant*innen. Über die Jahre, in denen Lina ein Kopftuch trägt, wirken die erfahrenen Zuschreibungen von Differenz, von Fremd- und Andersartigkeit für Lina stark belastend. Lina sehnt sich nach einem

Zustand der »Normalität« – einem, in dem sie »als Mensch angesehen« wird; und nicht immerzu darauf reduziert wird, ein »Mädchen mit Kopftuch« zu sein.

Insbesondere ist es der Kontakt zu anderen kopftuchtragenden Mädchen und jungen Frauen einer islamischen Jugendorganisation, der einen positiven Gegenhorizont für Lina darstellt. Sie erfährt, dass diese Mädchen und Frauen ähnliche Negativerfahrungen mit kopftuch- und islambezogenen Aus- und Abgrenzungen gemacht haben wie sie selbst. Überaus bedeutsam ist hierbei für sie die selbstverständliche Teilhabe an Gemeinschaft. Die Frauen sind, so Lina, »Menschen genau wie ich«. Mehr und mehr setzt sich Lina in der Gemeinschaft der Jugendorganisation mit ihrer Religion auseinander; auch, um sich argumentativ gegen v.a. kopftuchbezogene Anfeindungen wehren zu können – »damit ich was entgegen bringen kann«. Im Zuge der Auseinandersetzung mit Religion beginnt schließlich ein Prozess, in dem sich die Qualität ihres Religionsbezugs grundlegend verändert. Lina identifiziert sich zunehmend mehr und bewusst mit dem Islam und richtet mehr und mehr auch ihr Leben sowie ihre Verhaltensweisen daran aus.

Wenngleich die Skizze zu Lina zugegebenermaßen sehr holzschnittartig ist, wird etwas deutlich, was sich auch in anderen meiner Interviews mit Jugendlichen zeigt, die sich wie auch immer als Muslim*innen definieren: Differenzerfahrungen können hinsichtlich der Entwicklung von Religiosität eine große Wirkmächtigkeit entfalten. Islam- sowie kopftuchbezogene Differenzerfahrungen – im Sinne des Erfahrens einer Verweigerung von Anerkennung dahingehend, selbstverständlicher Teil der bundesrepublikanischen »Normalität« zu sein – können krisenhafte Phänomene erzeugen, die in der Konsequenz damit verbunden sein können, das sich Jugendliche entschließen (oder im Rahmen derer ihnen aufgezwungen wird), sich mit ihren oftmals nur rudimentären eigenen Religionsbezügen auseinander zu setzen. Götz Nordbruch (2012) spricht in dieser Hinsicht von Zusammenhängen zwischen Anerkennungsverweigerungen und einem »Rückzug auf eine vermeintlich eindeutige Identität« – eine solche stellt für Lina die religiöse dar.

Im Fall des 24-jährigen Tarek lassen sich ähnliche Entwicklungen ausmachen. Im Unterschied zu Lina mündeten die Erfahrungen Tareks jedoch in einer sehr exklusivistischen Form der Religiosität, die deutliche Anzeichen von Radikalisierungstendenzen aufwies. Wie Lina lebte Tarek sein Muslim-Sein bis zu einem gewissen Moment als absolute Selbstverständlichkeit. Dabei spielte eine religiöse Praxis oder eine Beschäftigung mit religiösen Themen, abgesehen vom Besuch der Koranschule in seiner Kindheit, kaum eine Rolle. Dies änderte sich nachhaltig, als Tarek im Ethikunterricht durch Mitschüler*innen mit einer als feindselig empfundene

Literatur:

Bielefeldt, Heiner (2008): *Das Islambild in Deutschland. Zum öffentlichen Umgang mit der Angst vor dem Islam*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.

Çakir, Naime (2014): *Islamfeindlichkeit. Anatomie eines Feindbildes in Deutschland*. Bielefeld: Transcript.

Decker, Oliver/Schilling, Benjamin/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar (2012): *Islamfeindschaft und Islamkritik*. In: Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar: *Die Mitte im Umbruch. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2012*. Bonn: Verlag J.H.W. Dietz, S. 86–101.

Haug, Sonja/Müssig, Stephanie/Stichs, Anja (2009): *Muslimisches Leben in Deutschland*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.

Höfl, Stefan E./Fereidooni, Karim (2016): *»...es ist ein Teil von mir«. Empirische Perspektiven auf die Bedeutung des Kopftuchs in sozialisatorischer Hinsicht*. In: Blaschke-Nacak, Gerald/Höfl, Stefan E. (Hrsg.): *Islam und Sozialisation. Aktuelle Studien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 147–171.

Höfl, Stefan E./Köbel, Nils (2013): *Rethinking Religiosity. Muslimische Religiosität im Fokus der Biographie- und Jugendforschung*. In: *Neue Praxis* 5/2013, S. 439–456.

Nordbruch, Götz (2012): *Ethnozentrische Gemeinschaftsvorstellungen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Quelle: <http://www.bpb.de/apuz/130417/ethnozentrische-gemeinschaftsvorstellungen-bei-jugendlichen-mit-migrationshintergrund?p=all>. Zugriff: 15. 01. 2016.

nen Ablehnung seiner Religion konfrontiert wird. Er, dessen Religionsbezug, wie er sagt, »sehr oberflächlich«, aber durchweg positiv konnotiert war, fühlt sich aufgrund der Erfahrungen im Ethikunterricht gezwungen, sich mit dem Islam zu beschäftigen, um seine Religion und seinen Bezug zu ihr gegenüber Derartigem verteidigen zu können. In diesem Zusammenhang entscheidet sich Tarek, fortan »den Islam bewusst« zu leben, was in der Folgezeit mit einer massiven Veränderung der Qualität seiner Religiosität einhergeht. Eine zunehmende Orientierung an der Religion geht hierbei, so Tarek, »ins Extreme«. Er spricht in dieser Hinsicht von einer Phase, die er selbst seine »Radikalenzzeit« nennt und in der er sich gegenüber anderen, die seine subjektiven religiösen Vorstellungen nicht teilen, »unerträglich« verhält.

Ohne an dieser Stelle nun auf die weitere biographische Entwicklung Tareks bzw. seiner Religiosität einzugehen, so sollte Eines insgesamt recht deutlich geworden sein: Islam- und kopftuchbezogene Differenz- und Aus- sowie Abgrenzungserfahrungen können unmittelbare Effekte hinsichtlich der Entwicklung des Religionsbezugs zeitigen.

Etwa vier Millionen Menschen werden in der Bundesrepublik als dem Islam zugehörig betrachtet (vgl. Haug/Müssig/Stichs 2009: 11, 80). Wie eingangs erwähnt, sind feindliche Einstellungen und Haltungen ihnen gegenüber weit verbreitet. Vor diesem Hintergrund sollte deutlich werden, dass Lina und Tarek in der Bundesrepublik Deutschland wohl keineswegs als Einzelfälle gelten können.

Demokratische Gesellschaften im Kontext von Hassideologien

Das Beispiel des gewaltbereiten Salafismus

Marwan Abou-Taam

Hass ist ein zentrales Motiv extremistischer Argumentationen. Er richtet sich in den meisten Fällen gegen Personen, die als »fremd« deklariert werden. In ihnen wird eine Gefahr für die eigene Existenz bzw. für die Existenz der eigenen Gruppe gesehen. Herkunft, Religion, ethnische Zugehörigkeit aber auch sexuelle Orientierung und körperliche Einschränkungen sind Kriterien, die oft als Ursache vordergründig angegeben werden. Die populistische und reflexartige Ablehnung richtet sich auch gegen Gegenstände, die bestimmten Gruppierungen oder Eigentümer*innen zugeschrieben werden. Sie endet nicht mit dem »Tod des Gegners« – was man an der Zerstörung von jüdischen Grabmälern sehen kann. Das »Fremde« und all die zugehörigen Symbole werden immer und überall als eine existenzielle Gefahr gesehen.

Die Funktion des »Fremden«

Fremdheit im Sinne von unvertraut und unbekannt wird im Kontext von hasskriminellen Handlungen als Ausschlusskriterium definiert, sie ist das Zeichen der Nichtzugehörigkeit. Diese Nichtzugehörigkeit ist eine Negativdefinition des eigenen Kollektivs, das sich in den betroffenen Kreisen durch »fremden«feindliche Einstellungen zu festigen sucht. Kognitive Überzeugungen über die Lebensrealität der vermeintlichen »Fremden« sind meistens die wichtigste Ursache einer Feindseligkeit, die nicht zwingend auf Vorurteilen basiert und durch Gewaltrituale gestärkt und reproduziert wird. Das Verhalten gegenüber »Fremden« wird ideologisch bestimmt und ist von Distanziertheit geprägt. Hierbei kann man in den unterschiedlichsten Gruppen die Präferenz für undifferenzierte politische Einstellungen beobachten. Hass nährt sich aus Ideologien, die grundlegende weltanschauliche Möglichkeitsräume vorgeben und identitätsbestimmende Überzeugungen predigen. Die dualistische Weltsicht und die fehlende Fähigkeit zum Reflexiven sind weitere zentrale Eigenschaften von Täter*innen, die aus politischen Hassmotiven handeln.

Neben Gewalt stehen die Anhänger*innen solcher Weltanschauungen für diskriminierende Forderungen. Sie plädieren gewissermaßen für ein gesellschaftliches Macht- und Gewaltverhältnis, das sich aus der Tatsache ergibt, dass es sich bei ihnen um stark emotionalisierte und in ihrer Identität sehr schwache Personen handelt. Die strukturelle, soziale und kulturelle Abwertung ihrer Gegner*innen ist ihre einzige Chance auf Aufwertung. Anfeindungen dem »Fremden« gegenüber geben dem eigenen Kollektiv eine Berechtigung, sie drücken Ängste aus, die man nicht durch die Ratio des Arguments entgegen kann.

Das verhasste »Fremde« ist zentral für die ideologische Selbstaufwertung

Hinsichtlich aktueller Diskussionen über Demografie, Bildung und anderer relevanter gesellschaftspolitischer Krisen wird der »Andere« zur Projektionsfläche. Plurale Identitätsangebote der modernen Gesellschaft wirken aufgrund ihrer konkurrierenden Vielzahl und Uneindeutigkeit immer weniger harmonisch. Manche Menschen können nicht damit umgehen, dass die Identität somit weniger durch repressive Zuschreibungen gebildet wird. Sie tendieren dazu, sich in Abgrenzung zum Fremden zu identifizieren. Dabei determiniert die Hautfarbe, die ethnische Herkunft oder die Religion den »Fremden« durch eine Reihe von Zuschreibungen. Der Körper wirkt also als Oberfläche regulativer Diskurse. Absurderweise erhält das verhasste »Fremde« die zentrale Funktion der ideologischen Selbstaufwertung. Daher ist anzunehmen, dass in der stetigen Konfrontation mit der Moderne der »Fremde« immer eine wichtige Rolle spielen wird. Seine Ausgrenzung scheint die notwendige fixe Bedingung der Selbstdefinition. So wird in der Komplexität global vernetzter identitätsstiftender Aushandlungssysteme eine Lücke im Bereich der Symbolisierung des Politischen entdeckt, worauf mit Populismus als Konfliktstrategie zur Identitätspolitik reagiert wird. Der Populismus sucht im Fremdenhass und in der Festigung von Vorurteilen und Konfliktlinien eine global sich durchsetzende »Volksideologie« auszumachen. Damit lassen sich Emotionen binden und Stimmen gewinnen, jedoch ist der Hass ein Symptom eines tiefergehenden Identitätskonfliktes. In einer faschistisch-nationalistischen Ideologie muss das »Fremde« vernichtet werden. Innerhalb der gewaltbereiten salafistischen Ideologie (s. Begriffsklärung auf der folgenden Seite) wird der Ungläubige als Inbegriff des Bösen zur Vernichtung freigegeben.

Kollektive Zugehörigkeit

In den letzten Jahrzehnten nahm der soziokulturelle Modernisierungsprozess an Geschwindigkeit zu. Daraus ergaben sich für den einzelnen, zumindest theoretisch, mehr Handlungsoptionen. Die andere Seite dieser Medaille ist, dass Möglichkeitsspielräume gleichzeitig als Bedrohung wahrgenommen werden, auf deren verunsichernde Wirkung durch die soziale Konstruktion von eindeutigen Ausgrenzungen reagiert wird. Wenn man sich im Transformationsprozess nicht wiederfindet, sucht man im Kollektiv eindeutige Obligationen, die gewissermaßen Sicherheit vermitteln. Im Dualismus wird die Differenzierung überflüssig. Je komplexer die Welt, desto einfacher muss ihre Deutung sein. Der zutiefst inhumane Kern von Hassideologien besteht darin, dass Menschen nicht als Individuen mit einer sich stets entwickelnden Persönlichkeit verstanden, sondern als ewige Gefangene eines »minderwertigen« Kollektivs verpönt werden. Sie werden für jegliches Negativverhalten eines mutmaßlichen Angehörigen ihrer vermeintlichen Gruppe verantwortlich gemacht. Auch werden sie für historische und gar für zukünftig vermutete Fehlentwicklungen verurteilt, beschimpft und bestraft. Jede Entwicklungsmöglichkeit jenseits zugeordneter kollektiver Zuschreibungen wird den einzelnen aberkannt. Diese Verfehlung ist umso gefährlicher, je mehr sie sich »pseudo-intellektuell« kleidet.

Die eigene kollektive Zugehörigkeit von Hassakteur*innen ist eine logische Konsequenz aus der Tatsache, dass sie moralische Identität nicht durch Selbstrespekt generieren. Hier greifen vielfältige Konstruktionen, die die Abstraktion in einer Ideologie suchen. So bekommt man seinen Wert durch die Zugehörigkeit zum nationalen und/oder religiösen Kollektiv. Das Kollektiv bestimmt die eigene Identität, sein Fortbestehen wird somit wichtiger als die individuellen Bedürfnisse. In letzter Konsequenz definiert das Kollektiv die Bedürfnisse seiner Mitglieder entlang einer identitätsbildenden Illusion, die vom Einzelnen als wahrhaftig erlebt wird. Ein wichtiges konstituierendes Element einer solchen kollektivistischen Identität ist die permanente Gefahr, die von »Fremdgruppen« ausgeht. Dabei manifestiert sich die Bedeutung der Gewalt, als Annahme eines absoluten Wertes, dem man das eigene oder fremde Leben opfert. Wenn Identität nicht nur durch Selbstbezug, sondern durch die Konfrontation mit den »Anderen« konstruiert wird, dann ist der »Fremde« sicherlich der wichtigste »Andere«. Diese Konfrontation erleichtert nicht nur die eigene Identitätsbildung – sie trägt auch zur Identitätsbildung des vermeintlich »Anderen« bei. Die Hassideologie stiftet unter solchen Rahmenbedingungen Sinn durch Gewalt. Allerdings verdeckt der Wunsch, den »Anderen« zu zerstören, die Zerbrechlichkeit der eigenen Identität. Gewalt wohnt scheinbar eine Faszination inne, die Stummheit verursacht, womit der fehlende reflexive Selbstbezug gemeint ist,

Salafismus

In den Islamwissenschaften wird zwischen dem klassischen und dem zeitgenössischen Salafismus unterschieden. Die Grundidee des Salafismus ist, das eigene Leben am Handeln der Genoss*innen des Propheten im 7. Jahrhundert n. Chr. zu orientieren. Die Entstehungszeit des Islams wird oft als »die Blütezeit des Islam« beschrieben. Der klassische Salafismus ist im 18. Jahrhundert als Reformbewegung entstanden, die den Koran und Koranverse an den jeweiligen historischen Kontexten anpassten – und dabei keineswegs Gewalt oder Hass gegenüber Andersgläubigen verbreiteten. Der zeitgenössische Salafismus ist eine besondere Erscheinungsform heute, seine Anhänger*innen lesen den Koran mit einer antimodernen Haltung und verzichten auf theologische Fragen. (s. dazu: *Was bedeutet eigentlich Salafismus?* Gespräch mit Prof. Dr. Katajun Amirpur, Universität Hamburg. YouTube-Video, zuletzt abgerufen am 24.10.2016). Die Grundidee des Salafismus wird im zeitgenössischen Salafismus mit Gewalt durchgesetzt. Diese radikale Strömung wird hier als »gewaltbereiter Salafismus« bezeichnet.

denn hier tritt die Sinnstiftung mit einem arroganten Dominanzanspruch auf. Als Feinde definierte Gruppen seien eine Gefahr und die einzige denkbare Lösung sei deren physische Vernichtung. Der »Fremde« provoziert und wenn er nicht als solcher erkennbar ist, wird er stigmatisiert.

Der gewaltbereite Salafismus steht im eindeutigen Widerspruch zum Grundgesetz mit seinem Anspruch auf Wahrung der Menschenwürde und Gewährleistung der Gleichheit aller Menschen ungeachtet ihrer religiösen Anschauungen. Dabei ist der gewaltbereite Salafismus ähnlich dem Rechtsextremismus nicht erst in seinen terroristischen Handlungsformen eine Bedrohung für den gesellschaftlichen Frieden. Gewaltbereite Salafist*innen legen den Akzent auf die »Islamisierung« von unten durch Missionierung. Hierbei bewerten sie die »westliche« Lebensart als gottlos und dekadent und wollen Muslim*innen aus dem »Sumpf der deutschen Gesellschaft« herausretten. In diesem Zusammenhang werden Konflikte mit dem Staat einkalkuliert und bewusst harte staatliche Reaktionen provoziert, um Muslim*innen als Opfer staatlicher Repression darzustellen.

Dschihad/Jihad

Das Konzept des Jihad im Islam ist immer wieder Gegenstand sehr kontroverser Diskussionen und Betrachtungen. Der Begriff »Heiliger Krieg« ist dem Islam vollkommen fremd. Er stammt aus dem Christentum, mit ihm wurde zu den Kreuzzügen gegen Muslim*innen im Mittelalter aufgerufen. Ebenfalls fremd ist dem Islam die Vorstellung von einer Verbreitung des Glaubens »mit Feuer und Schwert«. In der Geschichte des Islam hat es dergleichen nie gegeben. Der Koran gebietet nämlich die absolute und unverbrüchliche Glaubens- und Gewissensfreiheit als oberste und wichtigste Grundlage des gesellschaftlichen Lebens. So heißt es im Koran, dem Gesetzbuch des Islam:

»In Glaubensdingen darf es keinen Zwang geben.« (2:257)

»Lass den gläubig sein, der will, und den ungläubig sein, der will.« (18:30)

»Kleiner Jihad«

Indes erlaubt der Islam die Verteidigung der Glaubensfreiheit und die Verteidigung von Leib und Leben. Diese Erlaubnis wurde dem Propheten Muhammad von Gott gegeben, nachdem er zwölf Jahre lang der grausamen Verfolgung durch die prä-islamischen Mekkaner*innen friedlich standgehalten hatte; diese rückten schließlich mit einem mächtigen Heer aus, um die Muslim*innen zu vernichten.

Dazu steht im Koran:

»Erlaubnis (sich zu verteidigen) ist denen gegeben, die bekämpft werden, weil ihnen Unrecht geschah. (...) Jenen, die schuldlos aus ihren Häusern vertrieben wurden, nur weil sie sprachen: »Unser Herr ist Allah.«

Dieser Kampf wird »Jihad Saghir« (der kleine Jihad) genannt. »Jihad« heißt wörtlich: »sich um etwas bemühen, nach etwas streben«. Er dient also ausschließlich der Selbstverteidigung, wohingegen Aggression verboten ist. Im Koran ist an keiner Stelle die Rede davon, dass es den Muslim*innen erlaubt sei, Menschen zu bekämpfen, weil sie sich zu einem anderen Glauben bekennen. Laut Koran steht es jedem Menschen frei, einen wie auch immer gearteten Glauben zu haben.

»Mittlerer Jihad«

Der »Jihad Kabir«, der mittlere Jihad, bezeichnet den Wettstreit zur Verbreitung der Wahrheit durch Wort und Schrift:

»Rufe auf zum Weg deines Herrn mit Weisheit und schöner Ermahnung, und streite mit ihnen auf die beste Art.« (16:126)

Die Muslim*innen sollen also – in »Weisheit« und »schöner Ermahnung« – diskutieren. Dies geschieht heutzutage etwa im interreligiösen Dialog, der die Gemeinsamkeiten der verschiedenen Kulturen und Religionen unterstreicht, ohne dabei die Friedensbotschaft des Islam zu vernachlässigen.

»Großer Jihad«

Der wichtigste Jihad aber ist der »Jihad Akbar«, der große Jihad. Er besteht in dem unablässigen Bemühen des Menschen, auf dem geraden Weg zu gehen, d.h. gegen Egoismus, schlechte Neigungen und falsche Begierden zu kämpfen.

Der Prophet Muhammad hat dies etwa verdeutlicht, als er, mit Gefährt*innen von einer Kampfhandlung nach Medina zurückkehrend, sagte: »Wir kommen aus dem kleinen Jihad und ziehen in den großen Jihad.« Er sagte auch einmal: »Der beste Jihad ist ein wahres Wort gegen einen Tyrannen«.

Zusammenfassend können wir sagen, dass die grausamen Morde, die selbsternannte »Glaubenskrieger*innen« verüben, nicht mit der Lehre des Islam vereinbar sind. Für die wirkmächtige Erzählung, der Islam gebiete die Vernichtung aller Ungläubigen, gibt es keine Grundlage im Koran oder im Leben des Propheten Muhammad. Islam heißt, kurz gesagt, »Frieden«; seine Lehre dient der Erhaltung und Erringung des Friedens. Ein*e Muslim*in soll sich nicht den Krieg wünschen, kein islamischer Staat sollte ihn anstreben.

Text aus:

<http://www.ahmadiyya.de/islam/islam-und-fanatismus/dschihad-im-islam/>; Gendersensible Sprache von Herausgeberin eingebaut.

Weitere Quellen:

Spuler-Stegemann, Ursula (2007): *Islam. Die 101 wichtigsten Fragen*. München: C.H. Beck, S. 125.

Becksche Reihe (2001): *Kleines Islam-Lexikon. Geschichte Alltag Kultur*. München: C.H. Beck, S. 158.

Ursachen von Radikalisierung

Während lange davon ausgegangen wurde, gewaltbereiter Salafismus sei ein Importgut, belegen die in den letzten Jahren gewonnenen Erkenntnisse, dass Radikalisierungsprozesse ihre Ursachen auch in europäischen Gesellschaften haben können. Die geschätzte Zahl der aus der EU nach Syrien und den Irak ausgereisten »ausländischen Kämpfer*innen« liegt bei 7.000 Personen. Diese Zahl ist jedoch ungenau, da in den verschiedenen EU-Staaten uneinheitlich gezählt wird. Die meisten dieser Kämpfer*innen kommen aus westeuropäischen Ländern. Aus Deutschland haben sich 680 Personen im Alter zwischen 13 bis 63 Jahren auf den Weg nach Syrien gemacht, wobei die Gruppe der 16- bis 25-Jährigen bei weitem überwiegt (Stand: Mai 2016). Hormonell aufgeladen, revolutionär, auf der Suche nach Gerechtigkeit und Zusammenhalt haben sie sich sehr stark mit dem Leiden der Opfer des syrischen Krieges solidarisiert und verfolgen das Ziel, die Systeme in Syrien und Irak zur stürzen, um ein Gemeinwesen basierend auf ihrer Interpretation der Scharia aufzubauen. Die meisten Kämpfer*innen bezeichnen sich als sunnitische Muslim*innen der dritten Generation, Kinder von Einwanderer*innen aus der Region des Vorderen Orients. Andere sind junge Konvertit*innen ohne Migrationshintergrund. Während die meisten ausländischen Kämpfer*innen alleinstehende Männer sind, nimmt die Zahl der Frauen, die in die Kriegsregion ziehen, stark zu; auch Kinder werden zunehmend von ihren Eltern mit in den vermeintlichen »Jihad« (s. Begriffsklärung) hineingezogen. Die Mehrheit der Betroffenen sind klassische »Schulversager*innen«. Es lassen sich unter den Ausreisenden aber auch gebildete junge Männer finden, die ihr Studium

aufgegeben haben, um sich der gewaltvollen Auseinandersetzung anzuschließen.

Es gibt viele Ursachen dafür, dass sich jemand radikalisiert. Radikalisierung ist keine Frage des Geschlechts oder der sozialen Herkunft und in allen Ebenen der Gesellschaft zu finden, unabhängig von wirtschaftlichen Gegebenheiten oder Schulabschlüssen. Obwohl Radikalisierung ein individueller Prozess ist, lassen sich zumindest bei den deutschen Aktivist*innen Ähnlichkeiten in der Biografie feststellen: Bei den Ausreisenden handelt es sich oft um Jugendliche mit Identitätsproblemen auf der Suche nach starken Gruppenerlebnissen und Lebenssinn. Sie wollen eine Rolle in der Gesellschaft haben, die ihnen in ihrer Wahrnehmung oft verwehrt wird. Bei genauer Betrachtung lassen sich die Motive für die Entscheidung, in einen bewaffneten Konflikt einzusteigen, grob in vier Kategorien typisieren, wobei Mischmotivationen die Regel sind:

- ideologisch Überzeugte,
- Abenteuer*innen und deren Mitläufer*innen,
- »Neugeborene«, die ihre meist kriminelle Vergangenheit damit abbüßen wollen
- und diejenigen, die glauben, dass sie ihre Gewalt- und Tötungsfantasien im Bürgerkrieg ungestraft ausleben können

Vereinfachung der Welt schafft eine behagliche Heimat

Die Betroffenen sehen Gewalt als berechtigtes Instrument, um übergeordnete Ziele zu erreichen. Die dafür notwendige ideologische Indoktrination erfolgt vor allem in Kleingruppen im Rahmen von sogenannten »Islamseminaren« sowie in Lese- und Diskussionszirkeln der gewaltbereiten salafistischen Szene. Hier wird der »Heilige Krieg« gegen alle Arten von »Ungläubige« – muslimische und nicht-muslimische – gelehrt und ein ideologisch geschlossenes Weltbild vermittelt. Dieses Weltbild bestimmt ein radikales und gleichzeitig einfaches Ja-Nein bzw. Richtig-Falsch-Denken: Jeder Konflikt wird auf eine Auseinandersetzung zwischen Gut und Böse reduziert. Diese Vereinfachung der Welt schafft eine Heimat, in der sich die Betroffenen sehr wohl fühlen. Betrachtet man den Diskurs über die Ursachen der Radikalisierung von Ausreisenden und die damit einhergehende Debatte über die richtige staatliche und gesellschaftliche Reaktion, so muss festgestellt werden, dass allen Bemühungen zum Trotz keine schlüssige Theorie existiert, die die Mehrheit der Fälle erklären kann. Vorhandene Ansätze deuten lediglich bestimmte Aspekte eines Radikalisierungsprozesses, um in der Folge festzustellen, dass sich der Ansatz für die Analyse anderer Personenkreise nicht eignet.

Radikalisierungsprozesse und die Entscheidung, in eine gewaltvolle Auseinandersetzung zu ziehen, werden von verschiedenen sich oft komplementierenden Faktoren begünstigt. Dabei handelt es sich um ideologische, politische, psychologische und soziologische Dimensionen. Hierbei hängt es von der jeweils betroffenen Person ab, welche dieser Dimensionen ausschlaggebend ist.

Deradikalisierung oder die Rückgewinnung junger Menschen für Demokratie

Deradikalisierung ist einerseits ein individueller Prozess, bei dem eine radikalisierte Person ihr Bekenntnis und Engagement für extremistische Denk- und Handlungsweisen, insbesondere die Befürwortung von Gewalt zur Durchsetzung ihrer Ziele, aufgibt. Andererseits beschreibt Deradikalisierung Maßnahmen, die darauf abzielen, Personen oder Gruppen dazu zu bewegen und zu unterstützen, sich aus dem extremistischen Umfeld herauszulösen und extremistische Handlungen aufzugeben (Disengagement) sowie entsprechende Denkweisen abzulegen. **Die beste Form der Deradikalisierung ist die (Rück)Gewinnung von jungen Menschen für Demokratie.** Toleranz und Respekt gegenüber Andersdenkenden und ein ziviler Umgang mit Konflikten sind Kernkompetenzen der modernen Gesellschaft. Jungen Menschen muss verdeutlicht werden, dass diese einen ausreichenden Rahmen für die Selbstentfaltung bieten und mit der Religion in keinem Konflikt stehen. **Es ist kein Widerspruch, Muslim*in und Demokrat*in zu sein!** Somit bedarf es der Dekonstruktion allgemein gültiger Vorstellungen von Rollenzuschreibung und der Rekonstruktion des Bürger*innenbegriffs entlang einer verfassungsrechtlich garantierten Bürger*innenschaft. Dies geschieht natürlich nicht durch eine Direktive des Politischen, vielmehr müssen zivilgesellschaftlich orientierte Kräfte den politischen Diskurs mitbestimmen, um verändernde Kräfte in der Gesellschaft entwickeln zu können.

Zur erfolgreichen Umsetzung von Deradikalisierungsmaßnahmen ist die Vernetzung von Teilkompetenzen (Polizei, Jugendämter, Migrationsbeauftragte, ggf. Integrationsministerium usw.) eine wichtige Voraussetzung. Dies gilt ebenfalls für die Einbindung muslimischer Partner*innen.

Radikalisierung

In Anlehnung an Neumann (2013) und Zick/Böckler (2015) verstehen wir unter Radikalisierung eine »extreme Polarisierung von Gefühlen, Überzeugungen und Verhaltensweisen, die mit der gesellschaftlichen Norm inkonsistent ist sowie zu Extremismus und letztendlich zu Gewalt führt.« (Zick/Böckler 2015) Insgesamt besteht unter Wissenschaftler*innen und Expert*innen Uneinigkeit, was das Thema betrifft. Ein Konsens ist allerdings, dass Radikalisierung als ein *Prozess* verstanden werden muss, der durch diverse und komplexe Faktoren bestimmt wird. Das bedeutet auch, dass sich eine Anzahl von Vorgängen über einen gewissen Zeitraum hinweg abspielt. Sprich: Niemand wird über Nacht radikal.

Während einige Wissenschaftler*innen den Mechanismus des Radikalisierungsprozesses als Fließband beschreiben, auf dem verschiedene Einflussfaktoren Schritt für Schritt hinzukommen, vergleichen einige den Prozess mit einem Treppenhaus, in dem sich Personen auf verschiedenen Stufen befinden. Andere stellen den Prozess als eine Pyramide dar, in der die Anzahl der radikalisierten Menschen geringer wird, je extremer das Denken und Verhalten ist; und andere wiederum beschreiben konkrete Entwicklungsphasen, die nach und nach von Personen durchlebt werden: »So unterschiedlich die Metaphern und Modelle auch sein mögen, alle gängigen Theorien visualisieren Radikalisierung nicht als Ereignis, sondern als eine Art Progression, in deren Verlauf sich das Denken und/oder Handeln einer Person oder Gruppe ändert.« (Neumann 2013)

In diesem Kontext wird auch immer von De-Radikalisierung gesprochen: Wie können Personen deradikalisiert werden, d.h. zurück zu demokratischen und menschenfreundlichen Werten geführt werden? »Die auf den ersten Blick einfachste Betrachtungsweise der Deradikalisierung ist die als Umkehrung des Prozesses, durch den eine Person zum/zur Extremist*in wurde. Es geht so gesehen darum, für jeden »negativen« Einfluss, der zur Radikalisierung beigetragen hat, ein »Gegengift« zu finden, das heißt: einen positiven Einfluss, der der Wirkung des negativen Einflusses entgegensteht oder sie aufhebt. Die Schwierigkeit bei der Entwicklung dieser »Gegengifte« besteht darin, genau zu wissen, welche Einflüsse auf welche Weise zur Radikalisierung geführt haben. (...) Die meisten Forscher gehen mittlerweile davon aus, dass es unmöglich – und auch unsinnig – ist, nach einem einzigen, universell gültigen Radikalisierungsmodell zu suchen. Radikalisierungsverläufe, so der Konsens, sind individuell unterschiedlich, auch wenn es Ähnlichkeiten und gemeinsame Elemente gibt, die in vielen dieser Verläufe zu erkennen sind.« (ebd.)

Neumann, P. (2013): Radikalisierung, Deradikalisierung, Extremismus. Aus Politik und Zeitgeschichte, 63. Jg., 29–31/2103, S. 3–10.

Zick, A./ Böckler, N.: Extremistische Radikalisierung als Inszenierung: Vorschlag für eine Sicht auf den Prozess der Radikalisierung und die Prävention. Forum Kriminalprävention. 2015 (3), S. 6–16.



Haltung = Handlung!

In den Pausen fällt auf dem Schulhof immer wieder die Phrase »Du Jude«. Die Schüler*innen verwenden den Ausdruck in einer sehr abwertenden Funktion. Die Schuldirektorin erklärt: »Zum Glück haben wir keine jüdischen Kinder an der Schule. Sonst wäre das wirklich furchtbar!«

GLEICHWERTIGKEITsprinzip. Der als Beschimpfung verwendete Ausdruck »Du Jude« wird von der Schulleitung als Problem wahrgenommen, zugleich wird das Problem aber relativiert. Dabei ist eine antisemitische Abwertung diskriminierend, verletzend und immer ein Problem, ganz unabhängig davon, ob direkt betroffene Personen anwesend sind oder nicht. Als Pädagog*in muss immer reagiert werden, wenn das Gleichwertigkeitsprinzip verletzt wird. Entscheidend sind nicht die konkrete Form oder die Adressat*innen der Abwertung; zentral ist, dass eine Intervention notwendig ist. Für die pädagogische Professionalität ist die Entwicklung einer kritischen Haltung hilfreich, die sich an Demokratie und Menschenrechten orientiert und diese Prinzipien konsequent in die Tat umsetzt.

Das Kind beim Namen nennen?

Religion und Sprache in der Bildungsarbeit

Meron Mendel

»Wo liegt der Unterschied zwischen Islamisierung und Islamisten?« »Sagt man ›jüdischer Mitbürger‹ oder ›Mensch mit einem jüdischen Glaubenshintergrund‹? Soll ich Burka oder Hijab sagen? Und darf man von ›christlich-jüdisches‹ Abendland sprechen?« Im Zeitalter der *political correctness* sind Pädagoginnen und Pädagogen beim Sprachgebrauch zunehmend verunsichert. Es geht um die Frage, welche Begriffe im pädagogischen Raum nicht toleriert werden sollen. Aber auch darum, wie mensch sich informiert, reflektiert und nicht zuletzt verständlich ausdrücken kann.

Die Debatte zwischen Verfechter*innen und Gegner*innen der *political correctness* wird längst nicht nur im akademischen Milieu geführt. In den Medien, im Netz, in der Politik und auch in pädagogischen Diskursen wird über Erlaubtes und Nichterlaubtes heftig gestritten. Überall wird der Diskurs hochemotional und oft sehr persönlich geführt. Festzuhalten ist, worum es im Streit um sich stets verändernde Sprache geht: um die Grenze zwischen privat und öffentlich, zwischen Absicht und Wirkung und zwischen Selbst- und Fremdbeschreibung. Wie können Pädagoginnen und Pädagogen eine eigene Haltung in dieser Debatte entwickeln? Einige Überlegungen dazu.

Lassen Sie sich auf ein kleines Experiment ein. Stellen Sie sich vor, Sie sagten zu Ihrer Mitbewohnerin den Satz: »Ich geh' mal eben Tomaten holen beim Braunhaarigen«. Was fällt Ihnen auf? Hört sich der Satz irgendwie komisch an? Versuchen wir es mit dem Satz: »Banker können gut singen«. Auch hier ergibt sich für Sie vielleicht wenig Sinn. Man kann vermuten, dass dieser Satz aus dem Kontext gerissen ist.

Jetzt versuchen wir eine zweite Variante: »Ich geh mal eben noch Tomaten holen beim Türken«. Hört sich der Satz für Sie jetzt logischer an? Wenn ja, warum? Ist die Beschreibung »Türke« in diesem Kontext relevanter als die Beschreibung »Braunhaariger«? Eigentlich nicht, weder die Haarfarbe noch die territoriale Bezeichnung der Familienherkunft einer Person steht im Zusammenhang mit dem Beruf Gemüseverkäufer.

Schauen wir auf das zweite Beispiel mit den Bankern. Ist der Satz »Schwarze können gut tanzen« besser nachvollziehbar? Auch hier muss man die Frage mit nein beantworten. Weder die Zuordnung zur Berufsgruppe (Banker) noch die versuchte Zuordnung zu einer Hautfarbe (Schwarze) trifft eine Aussage über menschliche Eigenschaften (singen, tanzen). Trotzdem sind wir es gewöhnt, Türken mit dem Gemüsehandel und Schwarze mit Tanzen zu assoziieren.

Was lernen wir aus unserem kleinen Gedankenexperiment? Das erste Beispiel demonstriert, dass in unserer Sprache die vermeintliche kulturelle Zugehörigkeit über Herkunft eine übergeordnete Rolle über andere Identitätsmerkmale ein-

nimmt. Dahinter steht die Annahme, dass die ethnisch-religiöse-nationale Kultur sämtliche Handlungen, Sichtweisen, Beziehungen und Vorstellungen der Angehörigen dieser Kultur festlegt (vgl. Sarma 2012). Diese Annahme gilt »natürlich« aber nicht für unsere »Wir-Gruppe«. Während meine Entscheidungen und das Verhalten anderer Menschen bei uns vordergründig als Ausdruck unserer Individualität interpretiert werden, tendieren wir dazu, die gleichen Handlungen bei »Anderen« mit der »kulturellen Brille« zu deuten.

Das zweite Beispiel zeigt, wie positiv hervorgehobene Merkmale trotzdem rassistisch sein können, wie Susan Arndt erklärt: »Das mag gut gemeint sein, ist aber nicht positiv, sondern rassistisch. Denn in jeder dieser Aussagen steckt die Annahme, dass es menschliche Eigenschaften gebe, die sich körperlich manifestieren ... Außerdem sagt jeder dieser Sätze dem angesprochenen Schwarzen: Du bist anders, anders als ich. Wenn ich dich sehe, sehe ich alle Schwarzen. Ihr seid anders als wir, wir Weißen. Hier wird essentialisiert und Individualität negiert. Schwarze werden zur Projektionsfläche weißen Begehrens nach Fantasien, die mit rassistischem Wissen aufgeladen sind« (Arndt 2012: 75-76).

Wir halten fest, dass Begriffe problematisch sein können, indem sie Differenzkategorien erschaffen und reproduzieren. Bei den oben aufgeführten Beispielen werden Differenzkonstruktionen über Kulturalisierung (Beispiel I) und Essentialisierung/ Rassifizierung (Beispiel II) reproduziert.

»Wer ist ›richtig‹ Deutsch?«

Wie Kulturalisierung und Essentialisierung im pädagogischen Raum zum Ausdruck kommen, lässt sich anhand eines Beispiels aus der pädagogischen Praxis der Bildungsstätte Anne Frank zeigen, das eine Kollegin erlebt hat: Eine Lehrkraft freute sich sehr darüber, dass wir einen Workshop zum Thema Migration anbieten konnten, der sich mit der jahrhundertealten Geschichte und Bedeutung von Migration für Stadtentwicklung und städtische Identität beschäftigte. Sie erzählte, dass in ihrer siebten Klasse fast alle Kinder einen Migrationshintergrund hätten. Es war ihr wichtig, Migration endlich einmal positiv zu behandeln, da die Kinder das Thema sonst häufig nur als problembehaftet erleben könnten. Unser Klassenbesuch wurde mit einer Vorstellungsrunde eröffnet. Die Lehrkraft fragte: »Wer von euch ist denn eigentlich Deutsch?« Sie wollte die Heterogenität der Klasse positiv hervorheben und reagierte daher irritiert, als sich nahezu alle Schülerinnen und Schüler meldeten. Sie korrigierte sich und fragte noch einmal: »Ich meinte doch: ›richtig‹ deutsch!«.

Dass die Lehrkraft in diesem Praxisbeispiel niemanden bewusst ausschließen wollte, steht außer Frage. Dennoch: Einen Großteil der Gruppe hat sie auf diese Weise exkludiert. Wir halten fest: (1) Das Gegenteil von gut ist gut gemeint und (2) mit rassismussensibler Sprache geht es nicht allein darum, von problematischen Begriffen Abschied zu nehmen. Vor allem geht es darum, nachzudenken, wie wir Identität und Kultur anders begreifen und verhandeln können. Wichtige Erkenntnis dabei ist, dass Rassismus nicht erst im Lager des Rechtsextremismus beginnt. Er wird vielmehr in der Alltagssprache bewusst und unbewusst reproduziert.

Nun stellt sich die Frage, wie religiöse Zugehörigkeit(en) in unserer Sprache verhandelt wird/werden. In den letzten Jahren wurden religiöse Rituale und Symbole immer wieder zum Gegenstand der öffentlichen Diskussion. Die diskriminierende Wirkung von Begriffen wird nicht immer beim ersten Blick ersichtlich. Während die Problematik der Verwendung des Wortes »du Jude« als Schimpfwort allgemein verurteilt wird, sehen viele Menschen kein Problem in der Verwendung der von Sarrazin geprägten herabwürdigenden Bezeichnung »Kopftuchmädchen«. Noch komplizierter wird, wenn eine vermeintlich positive Bezeichnung für den Ausschluss einer religiösen Gruppe verwendet wird. So funktioniert zum Beispiel die sprachliche Konstruktion »christlich-jüdisches Abendland«. Mit der Konstruktion einer vermeintlichen christlich-jüdischen Wertegemeinschaft, die historisch nie existierte, werden Muslime exkludiert und ihre Zugehörigkeit zum Kollektiv in Frage gestellt.

Der mediale und wissenschaftliche Diskurs über Sprache und Sprechen findet allmählich seinen Einzug in Alltags-

gespräche. Es reicht, wenn im Gespräch auf die Schwierigkeit mit den Worten »Kopftuchmädchen« oder »alttestamentarisch« hingewiesen wird, um das Gegenüber zu verärgern oder in die Defensive zu drängen. Man wehrt sich gegen vermeintliche Denkverbote und die »Sprachpolizei«. Man erklärt, diese Begriffe schon immer benutzt zu haben und dass man sie nie rassistisch gemeint habe. Und nicht zuletzt wird die rhetorische Frage gestellt, ob es keine wichtigeren Probleme in unserer Welt gibt. Solche festgefahrenen Diskussionen in den Medien, in der Alltagssprache und in der Pädagogik sind nur im Ausnahmefall konstruktiv. Vielmehr scheinen sich dabei oft unbewusste rassistische Weltbilder und Projektionen zu verfestigen.

Und was tun?

Es lässt sich festhalten, dass die Thematisierung rassistischer Sprachverwendung an sich eine Herausforderung für die politische Bildungsarbeit ist. Was von Pädagoginnen und Pädagogen als Einladung zur gemeinsamen Reflexion über Begriffe und ihre Geschichte gedacht war, wird oft von den Adressat*innen als Angriff auf ihre Integrität interpretiert. Als ein Versuch, sie als Rassist*innen bloßzustellen. Für die pädagogische Auseinandersetzung gilt, die Abwehrstrategien nicht zu verurteilen, sondern einen Perspektivwechsel zu ermöglichen. Eine belehrende oder moralisierende Haltung ist dabei nicht zielführend. Bei der Analyse rassistischer Begriffe, Bilder und Stereotype sollte der Schutz derer, die von Rassismus betroffen sind, an erster Stelle stehen. Wichtig ist, dass auch sie sich bei der Analyse von Rassismus mit ihren Bedürfnissen berücksichtigt fühlen, und nicht das Gefühl haben, dass über ihre eigenen Verletzungen diskutiert wird und diese in Frage gestellt werden. Der Aspekt des Schutzes der Betroffenen sollte immer präsent sein – auch dann, wenn sich gerade keine Betroffenen im jeweiligen Raum befinden oder sie im Raum nicht wahrgenommen werden.

Wichtig ist bei dieser Auseinandersetzung auch die Sprache, die Pädagog*innen und Teilnehmer*innen benutzen. Sie sollte zuschreibungssensibel sein sowie die Heterogenität und multireligiöse Zusammensetzung des Lernraums berücksichtigen. Unterstützend für pädagogisch Handelnde wirkt dabei »die Entwicklung der Bereitschaft und Fähigkeit, eigene stillschweigende Annahmen über Teilnehmende zu überprüfen« und ein Training »verschiedener Sprechweisen, die zuhören- de Teilnehmende nicht ausschließen und die Personen, über die gesprochen wird, nicht reduzieren« (Thimm/Kößler/Ulrich 2010: 144). Auch die Reflexion darüber, welche Aspekte und Informationen betont und welche ausgeklammert werden, ist dafür hilfreich. Schließlich ist die Frage wichtig, wie rassistische Stereotype thematisiert werden. Die wichtigste Voraussetzung ist das Interesse an der Auseinandersetzung

mit Rassismus. Ist dies nicht vorhanden, findet auch keine kritische Auseinandersetzung mit den stereotypen Bildern und Argumentationen statt. Es sollte genügend Zeit für die Dekonstruktion der rassistischen Stereotype vorhanden sein, sowie für die Auseinandersetzung mit deren Funktion, ihren Mechanismen und ihrer Entstehungsgeschichte. Wichtig dabei ist es, den gesellschaftlichen Kontext, in dem sie auftauchen, zu thematisieren (vgl. Ensinger 2012: 26f.).

Das Kind beim Namen nennen, heißt in der Bildungsarbeit: zu enttabuisieren. Dass die Sprache sich ständig ändert, ist eine Tatsache, die immer im Verhältnis zu Trends und Ideologien steht. Die Behauptung, eine Selbstreflexion über diskriminierende und rassistische Aspekte sei ein Eingriff in die »natürliche« Sprache, ist deswegen falsch. Vielmehr sind rassistische und diskriminierende Begriffe selbst ein ideologisches Konstrukt. Die Mittel der politischen Bildung gegen Ideologisierung, Dogmatismus und Moralisierung sind Selbstreflexion und Multiperspektivität. Es gilt der alte Beutelsbacher Konsens: Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch in der politischen Bildung kontrovers verhandelt werden. Kontrovers diskutieren – ohne Bevormundung, mit Rücksicht auf Betroffene von Rassismus und Diskriminierung.

Literatur:

Arndt, Susan (2012): *Die 101 wichtigsten Fragen – Rassismus*. München: C.H. Beck Verlag.

Arndt, Susan / Hornscheidt, Antje (2004): »Worte können sein wie winzige Arsendosen.« *Rassismus in Gesellschaft und Sprache*. In: Arndt, Susan / Hornscheidt, Antje (Hrsg.): *Afrika und die deutsche Sprache*. Münster: Unrast Verlag, S. 11–74.

Enginger, Tami (2012): *Analyse von antisemitischen Bildern und Stereotypen*. In: Enginger, Tami (Hrsg.): *Weltbild Antisemitismus. Didaktische und methodische Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft*. Frankfurt am Main: Bildungsstätte Anne Frank, S. 26–27.

Heyn, Susanne (2015): *WortGewalt – koloniale Fremdbezeichnungen in der Sprache*. In: Heyn, Susanne / Mendel, Meron (Hrsg.): *Deutscher Kolonialismus – Ein vergessenes Erbe?*, Frankfurt am Main: Bildungsstätte Anne Frank, S. 16–20.

Krieg, Deborah (2015): *Verhandlungen im postkolonialen Lernraum*. In: Heyn, Susanne / Mendel, Meron (Hrsg.): *Deutscher Kolonialismus – Ein vergessenes Erbe?* Frankfurt am Main: Bildungsstätte Anne Frank, S. 22–27.

Sarma, Olivia (2012): *KulturKonzepte. Ein kritischer Diskussionsbeitrag für die interkulturelle Bildung*. Frankfurt am Main: Amt für multikulturelle Angelegenheiten.

Thimm, Barbara / Kößler, Gottfried / Ulrich, Susanne (Hrsg.) (2010): *Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag.



Betroffenenperspektive statt Fokussierung auf Täter*innen

Der pädagogische Raum: ein dynamisches Kommunikations- und Handlungsfeld

Deborah Krieg

Der pädagogische Raum ist ein dynamisches Kommunikations- und Handlungsfeld, in dem alle Beteiligten – sowohl die Verantwortlichen als auch die Adressat*innen von Bildungsprozessen – unterschiedliche Positionen einnehmen können. Die Beschreibung der Positionen als **Betroffene, Beteiligte und Ausübende** orientiert sich an der Trias von »Täter-Opfer-Zuschauer«¹, wählt jedoch bewusst andere Bezeichnungen, denn diese Positionen sind nicht statisch und essentiell, sondern mobil, situativ und kontextabhängig. Jede*r kann handlungsabhängig unterschiedliche Perspektiven einnehmen. »Jede Person hat im Prinzip schon einmal jede dieser drei Rollen eingenommen, je nach Kontext und Situation. Es geht also nicht um Identitäten, sondern um erlebte Erfahrungen!« (Eckmann 2006).

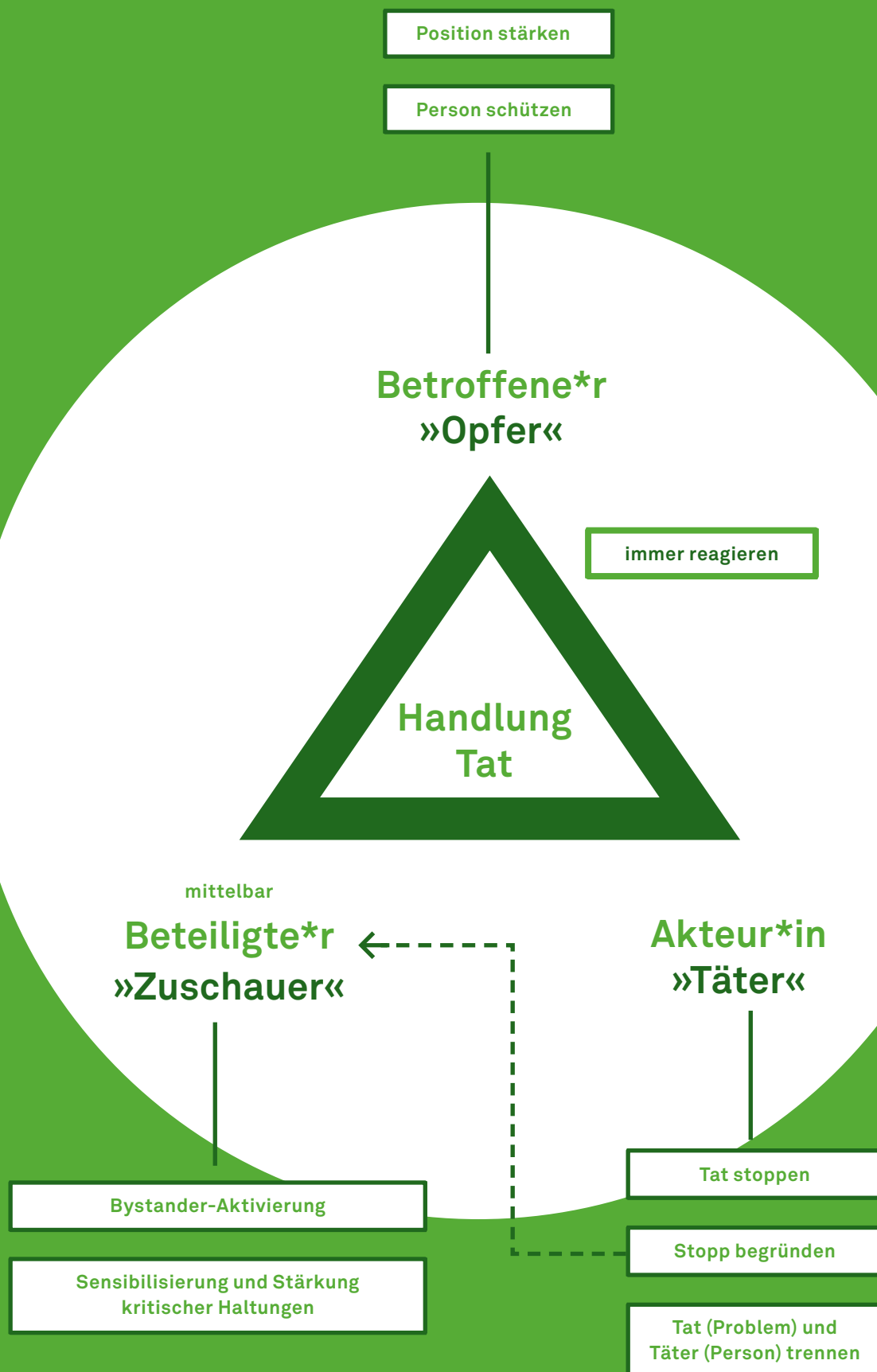
Beim Erleben spielt neben dem aktuellen Erlebnis immer auch die Summe und Gewichtung der bisherigen Erfahrungen eine wesentliche Rolle. Abhängig von gesellschaftlichen Realitäten (wie z.B. strukturellen Diskriminierungen oder Alltagsrassismen), von Vorerfahrungen, von gesellschaftlichen Positionierungen und Möglichkeiten der Teilhabe, können Wirkmacht, Handlungsfähigkeit sowie Selbst- und Fremdverortung der Agierenden stark variieren. Es macht z.B. einen Unterschied, ob ich mich als machtvoll oder ohnmächtig, als Sprecher*in einer Mehrheit oder Minderheit begreife, oder als solche*r wahrgenommen werde. Gerade im Bereich von Verletzungen des Gleichwertigkeitsprinzips (z.B. durch Kulturalisierungen, Antisemitismus, Sexismus oder antimuslimischen Rassismus) ist es für pädagogisch Verantwortliche wichtig, Diskriminierungs- und Verletzungserfahrungen – unabhängig vom konkreten situationsbezogenen Handeln – genauso anzuerkennen und ernst zu nehmen wie verletzendes oder diskriminierendes Verhalten zu unterbinden. Handlung und Erfahrung gegeneinander aufzurechnen oder gar auszuspielen, z.B. durch den Vorwurf der Opferkonkurrenz oder des Einklagens einer besonderen Sensibilität aufgrund einer vermeintlichen Gruppenzugehörigkeit (*»Du solltest bei deinen Erfahrungen wirklich nicht selbst diskriminieren«*; *»Was Ihr macht, ist doch genau dasselbe«*), untergräbt dabei die Interventionskraft der pädagogisch Handelnden. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass eigene Erfahrungen von Diskriminierung, (sekundärer) Viktimisierung, Marginalisierung oder *Otherring*prozessen gegen verletzendes Verhalten immunisieren oder vor Einstellungspotentialen schützen. Gerade negative Erfahrungen können auch Resonanzboden oder Folie von Handlungsstrategien (z.B. der Abgrenzung) werden, die selbst das Gleichwertigkeitsprinzip missachten oder (aktiv) in Frage stellen.

Sprechen oder Schweigen, Tun oder Nicht-Tun?

Unter einer verletzenden **Handlung** im pädagogischen Raum kann vieles verstanden werden, vom Sprechen oder Schweigen bis hin zum Tun oder Nicht-Tun (eine Nachricht, eine Tat, ein Akt, eine Inszenierung, eine Performanz...). Dabei verändert jedes Handeln das Handlungsfeld und (re)definiert das Beziehungsgeflecht. Wiederkehrende Akte können zur sozialen Praxis werden und zur Etablierung sozialer Rollen führen, Positionen im Handlungsfeld werden festgeschrieben.

An der Ausprägung von Dynamiken und Grenzen des Handlungsfeldes wirken alle Anwesenden mit. Dies gilt besonders in Fällen, in denen dieses Feld von Verletzungen (wie z.B. rassistischen Annahmen, antisemitischen Bildern, menschenfeindlichen Behauptungen oder diskriminierenden Praxen) betroffen ist. Alle Mitwirkenden lernen aus den Handlungen, die das Handlungsfeld, die Menschen, die in ihm agieren, oder die Prinzipien, die es rahmen (z.B. das Gleichwertigkeitsprinzip), verletzen: Welchen Handlungen wird (nicht) widersprochen? Welchen wird zugestimmt, welche Standpunkte werden unterstützt und befördert, welche Perspektiven und Erfahrungen werden übersehen, bleiben unsichtbar oder werden marginalisiert? Welche Handlungen erzeugen eine Asymmetrie in den Beziehungen, führen zu Macht oder Ohnmacht? Welche Handlungen konstituieren »Andere«? Welche dieser »Anderen« werden, weil sie »Anderere« sind, »anders« behandelt?

Als **Ausübende** sind im Handlungsfeld die Initiator*innen oder Mitwirkenden einer konkreten Handlung beschrieben, welche Betroffene generiert. Dies bedeutet trotz der häufig vorgelagerten Wahrnehmung der Ausübenden als »Täter«² nicht, dass dabei zwangsläufig eine Verletzungsabsicht oder Inkaufnahme vorliegt. Motivationen hinter einer verletzenden Handlung können sehr different³ sein. Sie können von einer ideologisch gestützten Agitation über eine bewusste Verletzungsabsicht, Gleichgültigkeit oder



Ignoranz, unbewusste Reproduktion von z.B. Alltagsrassismen (in jugendkulturellem Sprechen) bis hin zum (missglückten) Versuch von empathischem oder solidarischem Handeln reichen. Dennoch findet eine Verletzung statt, die das gesamte Handlungsfeld und die darin Agierenden belastet. Ein Weg, das verletzende Handeln im pädagogischen Raum besprechbar zu machen, ohne den Ausübenden (z.B. durch Festschreibungen) alternative Handlungsspielräume zu nehmen, ist die Trennung von »Tat« und »Täter«⁴, also von »Absicht« und »Wirkung« des problematischen Handelns. (Ein Beispiel: Statt zu sagen »Du Antisemit« sollte besser die Rede sein von »das Argument ist antisemitisch, weil...«.) Im Vordergrund steht dabei das Ziel, eine Verhaltensmodifikation zu erreichen, welche die Betroffenen und den gemeinsamen Raum vor weiteren Verletzungen schützt. Eine gegebenenfalls angestrebte Einstellungsmodifikation (der Ausübenden) ist hingegen nicht vorrangig Ziel einer Intervention, sondern kann nur in durchgehender Beziehungsarbeit und durch eine glaubhafte, eigene Sprecher*innenposition (also Vorbild im Handeln) angegangen werden.

Mittelbar **Beteiligte** einer Handlung beschreiben keine homogene Gruppe. Egal ob als Zuschauer*innen, Mit-Leidende oder Helfende, als Ermöglichende, Zustimmende oder Profitierende: In allen Fällen sind sie Teil der Handlung.

Die meisten (Lern-)Gruppen bestehen aus Menschen mit diversen Einstellungspotentialen und Handlungsmöglichkeiten. Unabhängig vom sichtbaren Handeln können in jedem Lernraum potentiell Betroffene sowie unterschiedliche distanzierende, kritische, indifferente und zustimmende Kräfte vermutet werden. Es ist ebenso wenig sinnvoll wie möglich, diese (situativen) Positionierungen im Einzelnen zu entdecken und offenzulegen, um pädagogisch konstruktiv handeln zu können. Stattdessen sollte immer von heterogenen Lernräumen ausgegangen werden. Die pädagogische Intervention sollte also darauf abzielen, kritische und solidarische Potentiale zu aktivieren und zu stärken, sowie unklare und indifferente Haltungen und Gewissheiten zu irritieren.

Betroffene sind weder Beweismittel noch Seismograf für Verletzungen

Es ist wichtig, sensibel dafür zu sein, dass **Betroffene** einer Handlung nicht im Raum sein müssen, damit sie, ihre Rechte, Interessen und damit auch der pädagogische Raum selbst verletzt werden. Es gilt daher, bei Verletzungen des Gleichwertigkeitsprinzips *immer* zu reagieren. Die Betroffenen haben dabei die Expertise über die Auswirkung der Handlung auf sie selbst, ohne dafür ohnmächtig oder handlungsunfähig sein zu müssen. Betroffene dürfen dabei nicht dazu gedrängt werden, eigene Erfahrungen, Sichtweisen oder Gefühle zu veröffentlichen. Sie sind weder Beweismittel noch Seismograf für verletzendes Handeln. Gleichzeitig haben sie jedoch nicht die Vollmacht, eine (verletzende) Handlung generell zu sanktionieren (oder zu erlauben). Prozesse z.B. der

Internalisierung oder der Selbstermächtigung können dazu führen, dass bestimmte Begriffe von Menschen, die damit verletzend adressiert oder abwertend beschrieben werden, selbst genutzt werden. Damit geht aber keine Legitimationsmacht einher, diesen Begriff allgemein zu »erlauben« oder als nicht verletzend zu definieren.

So wie die Deutungshoheit über die Absicht (Motivation, Einstellung, Ziel) einer Handlung bei den Ausübenden liegt, liegt diejenige über die Wirkung also bei den Adressat*innen bzw. den Betroffenen einer verletzenden Handlung.

Viele Ausübende erleben es als Angriff auf ihre Integrität, als Fremdbestimmung, Abwertung und Beschädigung, wenn sie mit abweichenden Wirkungen konfrontiert werden. Während sie jedoch häufig eine »Entschuldung« ihrer Position erfahren, wenn ihre Motive »über jeden Zweifel erhaben« sind, müssen viele Betroffene umgekehrt erleben, dass ihre Erfahrungen und Wahrnehmungen meist als entweder falsch (Negation), nur auf einem Missverständnis beruhend (Relativierung) oder aber als übertrieben sensibel (Abwertung) gewertet werden. Im Unverständnis oder in der Abwehr durch die Umgebung verstärkt und setzt sich so die verletzende Erfahrung fort (sekundäre Viktimisierung⁵): »In the end, we will remember not the words of our enemies, but the silence of our friends.«⁶

Für das pädagogische Handeln ist es deshalb von besonderer Wichtigkeit, in der Reaktion auf Verletzungen Betroffenen den Subjektstatus nicht abzuerkennen. Der Anlass für eine Intervention muss immer die Verletzung sein, nicht die (Anwesenheit von) Verletzten. Die Betroffenenperspektive ist im Sinne eines allgemeingültigen Prinzips der Gleichwertigkeit aller aus dem Selbstverständnis der pädagogisch Handelnden heraus zu schützen. Rassismus und Menschenfeindlichkeit sind nicht nur Ideologie und Einstellung – sie sind auch Alltagserfahrung. Ziel eines diskriminierungssensiblen Agierens im pädagogischen Raum sollte es daher sein, dieser Lebensrealität eine Alltagserfahrung solidarischen Handelns entgegenzusetzen.

¹ Das Dramadriek ist ein psychologisches und soziales Modell aus der Transaktionsanalyse, (Stephen Karpman).

² »Täter« wird hier nicht als Person, sondern als Konzept begriffen und aus diesem Grund nicht gegendert.

³ Am Beispiel von Antisemitismus untersucht in der Studie Schäubel/Scherr (2006).

⁴ In der Tradition einer konstruktiven Konfliktbearbeitung (z.B. Harvard Principle on Negotiation PON).

⁵ Sekundäre Viktimisierung: Während unter primärer Viktimisierung Schädigungen durch eine Tat selbst verstanden werden, bezeichnet die sekundäre Viktimisierung negative Folgen für die Betroffenen, die nicht unmittelbar aus der Tat selbst hervorgehen, sondern durch Personen, die mit dem Opfer befasst sind, hervorgerufen werden. Gemeint

ist eine Verschärfung der Situation der Betroffenen durch Fehlreaktionen des sozialen Umfelds oder durch Instanzen der formellen Sozialkontrolle. Wirtz, Markus Antonius (Hrsg.): Dorsch - Lexikon der Psychologie, Bern 2014.

⁶ »Am Ende werden wir uns nicht an die Worte unserer Feinde erinnern, sondern an das Schweigen unserer Freunde.« Martin Luther King Jr., The Trumpet of Conscience, Steeler Lecture, November 1967

Literatur:
Eckmann, Monique (2006): Rassismus und Antisemitismus als pädagogische Handlungsfelder. in: Fechler, Bernd/Köföler, Gottfried/Messerschmidt, Astrid/Schäubel, Barbara: Neue Judenfeindschaft – Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Frankfurt a.M., S. 210–232.



Was kann ich tun, um Diskriminierung entgegen zu wirken?

Prävention, Intervention, Nachsorge –

Die drei zeitlichen Ebenen des Umgangs mit diskriminierendem Verhalten im pädagogischen Raum¹

Nicole Broder, Saba-Nur Cheema

Im pädagogischen Raum kommt es immer wieder zu diskriminierenden Statements, Beschimpfungen und Angriffen. Pädagog*innen berichten von Beschimpfungen wie »Du Jude«, »Du Schwuchtel« oder »Schlitzauge«; von Anfeindungen gegen muslimische Schülerinnen, die ein Kopftuch tragen; von dem Gebrauch diskriminierender Sprache wie dem N-Wort oder dem Z-Wort; und von vielen weiteren direkten als auch indirekten Handlungen, die eine Abwertung andere Menschen abwerten.

Oft reagieren Pädagog*innen mit einer Empörung über die Person, die die Handlung (Aussage) getätigt hat. Sie beschwerten sich, dass der*die Schüler*in »schon öfter Probleme macht« oder »bekannt dafür ist, andere zu beleidigen«. Häufig werden das konkrete Ziel und Konsequenzen einer Intervention nicht bewusst reflektiert, sondern die beteiligten Pädagog*innen handeln »aus dem Bauch heraus«. In anderen Fällen wird das Verhalten der Jugendlichen aufgrund einer (zugeschriebenen) ethnischen oder sozialen Herkunft, auch

der religiösen Zugehörigkeit, erklärt. Das Ergebnis ist, dass die Person zum Problem wird und die eigentliche Handlung in den Hintergrund tritt. In der direkten Intervention von Pädagog*innen wird meist versucht, eine Einstellungsveränderung zu erreichen. Jugendlichen wird in der akuten Situation vor Ort erklärt, dass es nicht in Ordnung sei, sich gegenseitig zu beschimpfen, weil es Regeln gebe, wie beispielsweise, einander mit Respekt und Wertschätzung gegenüberzutreten.

Wir empfehlen, einen konstruktiven Umgang mit Konflikten auf drei zeitlichen Handlungsebenen zu verwirklichen. Dafür unterscheiden wir in Konfliktfällen zwischen den Zeitphasen Prävention, Intervention und Nachsorge, um das eigene Handeln zu strukturieren und das Handeln in der unmittelbaren Situation zu entlasten – um nicht in der direkten Intervention zu viele Ziele auf einmal erreichen zu wollen.

Das folgende Kreislaufmodell visualisiert die drei zeitlichen Ebenen und verdeutlicht ihre Interdependenz:



Prävention

Menschenrechte und Gleichwertigkeit im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheit

Um Diskriminierung und diskriminierendem Verhalten präventiv entgegenzuwirken, braucht es gute Konzepte und Strategien. Dabei ist Prävention als ein Prozess zu begreifen, der sich immer wieder neu an den Bedürfnissen und Erfahrungen einer Lerngruppe orientiert und gesellschaftliche Ereignisse und Diskurse mitdenkt.

Das Ziel der Prävention ist, Diskriminierung und diskriminierendem Verhalten vorzubeugen. Dies kann nur funktionieren, wenn präventiv mit jeder Lerngruppe eine Struktur bzw. ein Regelsystem geschaffen wird, das erklärt, weshalb Diskriminierung ein Problem ist. In diesem Kontext ist es sinnvoll, mit Kindern und Jugendlichen zu Menschenrechten und dem Prinzip der Gleichwertigkeit zu arbeiten. Das Prinzip der Gleichwertigkeit aller Menschen ist eine moralische Verpflichtung jedes Einzelnen, die Würde anderer zu achten und zu schützen. Dieses Prinzip ist im zentralen Dokument der Menschenrechte (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948) in 30 Artikeln verarbeitet. Es empfiehlt sich, mit Kindern und Jugendlichen zu Menschenrechten zu arbeiten, um das Prinzip der Gleichwertigkeit zu vermitteln und es auch in der Praxis tatsächlich erfahrbar zu machen. Das Ziel sollte also sein, das pädagogische Miteinander in einer Kultur der Menschenrechte zu festigen. Diese Kultur sollte regelmäßig mit der Lerngruppe reflektiert werden, um verändernde Dynamiken innerhalb der Gruppe und der Gesellschaft, in der sie leben, zu berücksichtigen. Dies bedeutet auch, den pädagogischen Raum mit den Kindern und Jugendlichen zu gestalten, d.h. partizipativ und inklusiv zu arbeiten, damit Teilhabe von allen Beteiligten der Lerngruppe möglich wird. Kinder und Jugendliche fühlen sich so ernst genommen und werden darin empowert bzw. gestärkt, sich auch zukünftig für ihre eigenen Rechte sowie für die Rechte von anderen einzusetzen.

Um eine Kultur der Menschenrechte im pädagogischen Raum zu etablieren, wird in der Menschenrechtsbildung zwischen drei Dimensionen unterschieden, die interdependent sind und nur gemeinsam funktionieren:

- »Bildung **über** Menschenrechte; dies umfasst die Bereitstellung von Wissen und das Verständnis von Normen und Prinzipien der Menschenrechte sowie der ihnen zugrundeliegenden Werte und Mechanismen zu ihrem Schutz;
- Bildung **durch** Menschenrechte; dies umfasst Formen des Lernens und Unterrichtens, welche die Rechte sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden achten;
- Bildung **für** Menschenrechte; dies bedeutet Menschen darin zu stärken, ihre Rechte wahrzunehmen und auszuüben sowie die Rechte anderer zu achten und hochzuhalten.«²

Präventiv eine Kultur der Menschenrechte zu gestalten, benötigt alle drei Dimensionen: Es muss ein Wissen um Rechte vermittelt werden, aber auch Werte und Normen dazu reflektiert und diskutiert werden. Wir betonen die Relevanz der zweiten Dimension, »Bildung durch Menschenrechte«, die die Kultur umrahmt und Menschenrechte »erfahrbar« macht. Jugendliche sollten in einem menschenrechtlichen Miteinander wertgeschätzt, respektiert und ernst genommen werden. Das bedeutet beispielsweise, dass Pädagog*innen partizipativ und inklusiv arbeiten, Kinder und Jugendliche in Entscheidungen einbeziehen und mitbestimmen lassen. Dabei ist die eigene Haltung der Pädagog*innen entscheidend.

Ein weiteres klassisches Ziel der Prävention ist auch die ständige Selbstreflexion der eigenen Haltung, Einstellung und Wahrnehmung. Pädagog*innen müssen eine diskriminierungskritische pädagogische Haltung einüben, um effektiv und gerecht gegen *alle* Formen von



Diskriminierung zu arbeiten. Das Prinzip der Gleichwertigkeit soll also nicht nur gelehrt, sondern auch selbst gelebt werden.

Das Dilemma in der Zeitebene »Prävention« ist, dass wir in einer Gesellschaft leben, in der Diskriminierung, Rassismus und Benachteiligung an der Tagesordnung sind – das Gleichwertigkeitsprinzip wird also ständig verletzt. Es gibt viele Menschen in unserer Gesellschaft, die aufgrund unterschiedlicher Merkmale (Name, soziale oder ethnische Herkunft, Religion, Hautfarbe, Geschlecht, ...) benachteiligt werden. Wie ist dann eine gute Prävention möglich?

Wir empfehlen Pädagog*innen, für die gesellschaftlichen Ungleichheitsstrukturen sensibel zu sein, um die komplexe Heterogenität in einer Lerngruppe wahr- und ernstzunehmen. Wichtig dabei ist, die Diskriminierungserfahrungen von betroffenen Kindern und Jugendlichen »auf dem Schirm zu

haben« und anzuerkennen – ohne dass diese Erfahrungen unbedingt geteilt werden müssen. Möglichen Betroffenen kann dadurch glaubhaft signalisiert werden, dass ihre Erfahrungen und Verletzungen ernst genommen werden und es Ansprechpartner*innen und Räume gibt, die aufgesucht werden können, um diese anzusprechen – ohne Angst vor weiterer Verletzung durch Relativierung oder Negierung des Erlebten, ungewollter Veröffentlichung oder dem Verlust von Handlungsfähigkeit und Kontrolle.

Ein elementarer Teil der Prävention ist also, ein Bewusstsein für diskriminierende Strukturen zu entwickeln und auch eigene Verstrickungen darin zu finden. Eine diskriminierungskritische Haltung sollte etabliert und kontinuierlich reflektiert werden, sowohl auf der Argumentations- als auch der Handlungsebene.

Intervention

Immer reagieren zum Schutz der Betroffenen

Eine Intervention im Falle eines konkreten Konfliktes bzw. in einer konkreten Situation, in der das »Prinzip der Gleichwertigkeit« verletzt ist, erfordert die Übernahme von Verantwortung sowie ein hohes Maß an Sensibilität der pädagogisch Verantwortlichen. Die Intervention ist dringend notwendig, wenn die präventiv erarbeitete Kultur der Menschenrechte verletzt wird. Es muss daher immer reagiert werden, auch wenn es eine sich zum x-ten Mal wiederholende Handlung ist. Beispielsweise werden Schimpfwörter immer wieder verwendet. Auch hier ist es notwendig, immer zu reagieren und nicht »mal ein Auge zuzudrücken« oder es zu lassen, weil es in der konkreten Situation zu anstrengend wird.

Dabei ist es unerheblich, ob die übrigen Anwesenden die Bewertung der Situation teilen oder jemand ihre* seine Betroffenheit veröffentlicht hat. Intervention bedeutet, jede Form der Abwertung des Gleichwertigkeitsprinzips zu unterbinden und Strategien anzuwenden, die in allererster Linie den Schutz der Betroffenen zum Ziel haben. Die Maßgabe, im Falle von diskriminierenden Verhalten oder Äußerungen immer zu reagieren und die Tat zu stoppen, sendet ein Signal: nicht nur an vermeintliche »Täter*innen«, sondern an alle anwesenden und somit beteiligten Personen. Den Beteiligten wird klar, dass eine Verletzung des Gleichwertigkeitsprinzips nicht geduldet und somit ein geschützter Raum für alle generiert wird.

Die abwertende Handlung/Äußerung kann auch von Kindern und Jugendlichen getätigt werden, die selbst betroffen sind von anderen Abwertungen (bspw. in der Gesellschaft). Nun wird es nicht leicht, die Betroffenheit der Person anzuerkennen (s. Prävention) und gleichzeitig die von ihr ausgehende Handlung zu stoppen. Wir sprechen daher von einem dynamischen pädagogischen Raum, in dem die Positionen der Kinder und Jugendlichen sich ständig und schnell verändern können.

¹ Dieser Text knüpft an Vorüberlegungen von Deborah Krieg an, in: Ensinger, Tami (Hrsg.): *Weltbild Antisemitismus. Didaktische und methodische Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft*. Frankfurt am Main: Bildungsstätte Anne Frank, S. 29.

² UN-Generalversammlung (2011): *Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -training*.

Nachsorge

Trennung zwischen Person und Problem

In der Phase der Nachsorge geht es um die Bearbeitung eines konkreten Vorfalles oder einer konkreten Situation, in der das »Prinzip der Gleichwertigkeit eines jeden Menschen« verletzt wurde, und der Konsequenzen, die sich daraus ergeben. Im Zentrum steht dabei vor allem die ausübende Person, von der diese Verletzung ausgegangen ist. Zunächst geht es vor allem darum, der Person noch einmal die mit der Gruppe erarbeiteten Regeln und Normen, wie z.B. die Achtung der Menschenrechte eines jeden Einzelnen bzw. die Wahrung des Gleichwertigkeitsprinzips, zu verdeutlichen und auch für die Perspektive unmittelbar betroffener Personen zu sensibilisieren. Vorrangiges Ziel ist eine Modifikation des Verhaltens, d.h., verletzendes Verhalten soll auch in Zukunft unterlassen werden. Aber dabei sollte pädagogisches Handeln nicht stehen bleiben. Selbstverständlich ist auch eine Veränderung der Einstellung der ausübenden Person wünschenswert. Doch dies kann nur gelingen, wenn der Arbeit an der Beziehung mit der ausübenden Person eine hohe Priorität eingeräumt wird. Es sollte signalisiert werden, dass es ein starkes Interesse an der Person und an einer guten Beziehung mit ihr gibt. Im Gespräch sollten daher Person und Problem getrennt werden: Nicht »Du bist das Problem«, sondern »was du gesagt/getan hast, ist das Problem«. Dies lässt dem*der Akteur*in die Möglichkeit, sein*ihr Verhalten zu überdenken und zurückzunehmen, da die Integrität seiner*ihrer Person gewahrt bleibt.

In der Phase der Nachsorge kommt es ganz besonders auf eine diskriminierungskritische und zuschreibungssensible Haltung der handelnden Pädagog*innen an. Sehr oft wird diskriminierendes Verhalten einer Person mit ihrer vermeintlichen Herkunft oder religiösen Zugehörigkeit in Verbindung gebracht und nicht im Kontext der konkreten Konfliktsituation, in der das Verhalten oder die Aussage gefallen ist, analysiert. Dementsprechend ist auch die Ansprache des*der Akteur*in und kann Zuschreibungen und Verletzungen enthalten. Eine an den Menschenrechten orientierte Haltung bedeutet vor allem, die konkrete Situation zum Anlass zu nehmen, nach den Motiven und der Absicht zu fragen, die hinter diskriminierendem Verhalten stehen. Auch dass eigene Diskriminierungserfahrungen, die in der Regel allerdings keine Anerkennung finden, dabei ebenfalls eine Rolle spielen können, wird von vielen Pädagog*innen meistens außer Acht gelassen. Doch genau hier knüpft die Phase der Nachsorge wieder an die Prävention an: Es handelt sich um eine ständige Reflexion der eigenen Haltung in Bezug auf die Sensibilität für gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen, um die komplexe Heterogenität in einer Lerngruppe wahr- und ernstnehmen zu können.

WI

**Methoden für die
pädagogische Arbeit**

Selbstreflexion, Rassismuskritik und Betroffenenperspektive

Methoden und Übungen aus der praktischen Bildungsarbeit

Saba-Nur Cheema

Im abschließenden Teil dieses Bandes begeben wir uns in die Praxis: Wie kann mit Jugendlichen und Multiplikator*innen zu den Themen Religion, Kultur, Identität, Diskriminierung gearbeitet werden?

Im Rahmen von »Kaum zu glauben – Religionen im Gespräch« und zahlreichen weiteren Bildungsprojekten zu den Themen Diskriminierung, Rassismus und Menschenrechte wurden im Team der Bildungsstätte Anne Frank mehrere Methoden entwickelt, erprobt und (üb)erarbeitet. Die Methoden haben wir in der Arbeit mit Schüler*innen und jungen Erwachsenen angewendet und mit Lehrer*innen und Multiplikator*innen der außerschulischen Bildungsarbeit kritisch ausgewertet. Für alle Kommentare und Feedbacks bedanken wir uns sehr. Eine kontinuierliche Überarbeitung und Aktualisierung von Inhalten der Methoden ist wichtig, um der Lebenswelt von Jugendlichen und (ihren) gesellschaftspolitischen Kontexten möglichst nahe zu sein.

Folgende Kriterien sind für uns bei der Entwicklung von Methoden in der außerschulischen politischen Bildungsarbeit essentiell:

- **Selbstreflexion als Element pädagogischer Professionalität**

Unsere Methoden regen eine kritische Selbstreflexion an. In der Auseinandersetzung mit den Themen Religion, Diskriminierung u. ä. sind die Klärung eigener Positionen und die Reflexion eigener Wahrnehmungs- und Reaktionsmuster sowie Vorurteile zweifellos eine zwingende Voraussetzung professioneller Praxis. In Bildungsprozessen sind alle Beteiligten mit ihren Identitäten, Bedürfnissen und Wahrnehmungen wichtig. Unterstützend für die eigene Praxis sind daher Methoden, die eine kritische Selbstreflexion bewirken.

- **Rassismuskritik als Haltungs- und Handlungsmaxime**

In unseren Methoden werden politische und gesellschaftliche Diskurse und Schiefen thematisiert. Die Auseinandersetzung mit diesen Themen ermöglicht eine Sensibilisierung für Rassismus und Diskriminierung. Unser Ziel ist es, dass eine rassismus- und diskriminierungskritische Perspektive erlernt und vermittelt wird. Rassismuskritik heißt: »Zum Thema machen, in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse, Handlungsweisen und das Handlungsvermögen von Individuen, Gruppen und Institutionen durch Rassismen vermittelt sind. Rassismuskritik als eine Haltung und als eine Praxis sucht nach Veränderungsperspektiven und alternativen Selbstverständnissen und Handlungsweisen, von denen weniger Gewalt ausgeht.« (Linnemann/Mecheril/ Nikolenko 2013: 11).

Literatur:

Linnemann, Tobias/ Mecheril, Paul/ Nikolenko, Anna (2013): Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildungsarbeit. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36 (2), S. 10-14.

- **Betroffenenperspektive im Fokus**

Letztlich und von zentraler Bedeutung legen unsere Methoden einen Schwerpunkt auf die Perspektive von Betroffenen. Die Entwicklung einer rassismus- und diskriminierungskritischen Perspektive kommt nicht ohne die Perspektive(n) von Betroffenen aus. Rassismus und Diskriminierung sind eine Alltagsrealität, diese wahrzunehmen ist wesentlich. Das Handeln von pädagogisch Verantwortlichen sollte nicht die Verursacher*innen von Diskriminierung in den Fokus nehmen, sondern die Auswirkungen von diskriminierenden Situationen anerkennen. Für Betroffene von jeglicher Form von Diskriminierung ist die Anerkennung der Verletzung ein wichtiger Akt. Die diskriminierende Wirkung von beispielsweise Sprache und Bildern im medialen Diskurs sollte nicht erst von Betroffenen als diskriminierend wahrgenommen werden (müssen), sondern braucht auch Nicht-Betroffene, die die Problematik und Verletzung verstehen und für Gegenarrative (ein)stehen.

Eine wesentliche Erkenntnis zum Mitnehmen ist: (Fremd-)Zuschreibungen und Gruppenkonstruktionen sind nicht zuletzt von Menschen gemacht und damit auch veränderbar.

MEDIEN UND DISKRIMINIERUNG*

Ziele der Übung

- Entwicklung eines kritischen Umgangs mit Medienbildern
- Sensibilisierung für Diskriminierung in medialen Zusammenhängen
- Auseinandersetzung mit der Perspektive von betroffenen Menschen

Material- und Zeitbedarf

- Großer Raum, in dem sich mehrere Kleingruppen beschäftigen können
- Diskriminierende Bilder aus den Medien und/oder der Werbung in Farbe gedruckt
- Mit anschließender Auswertung und Reflexion werden zwischen 40 und 60 Minuten benötigt.

Ablauf der Übung

Es empfiehlt sich, das Arbeiten mit Bildern aus Werbung, Zeitung, Internet und dem Fernsehen in Kleingruppen zu gestalten. Noch im Stuhlkreis sitzend werden die Bilder auf dem Boden ausgelegt, damit die Teilnehmer*innen in einer kurzen Anfangsrunde alle Bilder sehen. Die Anfangsrunde kann so eingeleitet werden: »Lauft um die Bilder herum und überlegt Euch schon einmal, mit welchem Bild Ihr euch gerne mehr beschäftigen möchtet.« Nach circa 2 bis 3 Minuten sollen, dann wieder im Stuhlkreis, die Leitfragen für die Kleingruppen vorgestellt und erklärt werden. Wichtig ist, dass von vornherein klar ist, dass es sich bei allen Bildern um Motive mit diskriminierenden Inhalten handelt, damit sich später niemand entlarvt fühlt, weil er/ sie die Bilder nicht als diskriminierend erkannt hat. Gleichzeitig sollte in der Moderation deutlich werden, dass es mitunter schwer ist, die diskriminierenden Inhalte zu entschlüsseln, damit sich umgekehrt niemand stigmatisiert fühlt, wenn er/sie sich schwertut, die Diskriminierung zu entdecken.

Es ist wichtig, dass die Bilder verschiedene Diskriminierungsformen unterschiedlicher von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit Betroffener abbilden, so dass sich die Teilnehmer*innen in ihrer Empörung angesprochen fühlen können und sich nicht allein auf der Seite der »Unsensiblen« wiederfinden. Die Leitfragen für die Analyse der Bilder lauten:

- Wer oder was ist zu sehen auf dem Bild?
- Was hat die Schlagzeile/der Werbespruch mit dem Bild zu tun?
- Ist es schwierig oder leicht zu erkennen, dass das Bild diskriminierend ist?
- Was hat das Bild für Konsequenzen für betroffene Menschen?
- Wie wirkt das Bild auf nicht direkt betroffene Menschen?

Die Kleingruppen sollten circa 15 Minuten Zeit haben, um sich mit den Fragen zu beschäftigen. Für Nachfragen während der Gruppenarbeit sollte die Moderation verfügbar sein. Nachdem alle Kleingruppen fertig sind, sollen im Plenum die einzelnen Gruppen ihr Bild vorstellen und berichten, wie sie die Leitfragen in den Gruppen beantwortet haben. Dabei kann es durchaus auch innerhalb von Gruppen unterschiedliche Wahrnehmungen geben.

Nach jeder Gruppenpräsentation soll es die Möglichkeit für Nachfragen geben. Haben alle Gruppen präsentiert, kann es im Plenum noch ein Gespräch zu verschiedenen Fragen geben:

- Was haben Medien(bilder) für eine Wirkung?
- Wie werden Medien in der Gesellschaft wahrgenommen?
- Wie können Menschen vor medialer Diskriminierung geschützt werden?

- Gibt es vielleicht auch Schutzmechanismen und wenn ja:
Wieso gibt es trotzdem diskriminierende Bilder?

Gerade wenn es um Medien geht, wird oft vom Recht auf freie Meinungsäußerung und Pressefreiheit gesprochen. Diese Freiheiten sind Menschenrechte und daher unbedingt zu schützende Werte. Nichtsdestotrotz ist es mindestens genauso wichtig zu erklären und zu betonen, dass Meinungsfreiheit nur so lange ein Menschenrecht ist, wie es die Persönlichkeitsrechte anderer und damit die Menschenrechte anderer nicht verletzt. Wenn Bilder und Aussagen in den Zeitungen, im Fernsehen oder im Netz für bestimmte Menschen diskriminierend sind, dann sind die Bilder und Aussagen nicht (nur) Ausdruck von Meinungsfreiheit, sondern (gleichzeitig) eine Verletzung der Persönlichkeitsrechte anderer.

Im Auswertungsgespräch ist es wichtig, auf die Perspektive der betroffenen Gruppen zu schauen und für diese Perspektive zu sensibilisieren.

Variante: Religion in den Medien

Eine Analyse von Bildern aus medialen Berichterstattungen zum Thema Religion kann eine mögliche Variante der Übung sein. Es empfiehlt sich, Bilder von möglichst vielen verschiedenen Religionen zu recherchieren, um ein möglichst breites Spektrum von Religionen zu haben. Weitere Ziele der Übung wären dann:

Religionsbild(er) und Narrative entdecken

Kritische Überprüfung der Darstellung religiöser Vielfalt

Wichtig für die Auswertung: Es fällt nicht schwer, schnell auf die unterschiedlichen Narrative zu kommen. Während der Islam meist negativ und bedrohlich kontextualisiert wird, sind die Darstellungen zum Christentum und Buddhismus anders. Leitfragen für die Auswertung im Plenum wären:

- Welche Religion wird wie dargestellt? Warum?
- Was haben solche Bilder für einen Einfluss auf gesellschaftliche Debatten/Diskurse?
- Was sind mögliche Konsequenzen für (Nicht-)Betroffene?

Hinweise für die Analyse von diskriminierenden Bildern und Stereotypen

Bei der Analyse diskriminierender Bilder und Stereotype sollte der Schutz derer, die von Diskriminierung und Rassismus betroffen sind, an erster Stelle stehen.

Daher ist es wichtig, in der Auseinandersetzung mit diskriminierenden Bildern im pädagogischen Raum nicht die Frage zu stellen, ob etwas diskriminierend ist, sondern zu fragen, was d.h. welche Aspekte, welche Zeichen, welche Inhalte an einem Zitat oder an einem Bild diskriminierend sind und ob diese schwer oder leicht zu erkennen sind.

Siehe dazu:

Ensinger, Tami (2013): Analyse von antisemitischen Bildern und Stereotypen. In: Weltbild Antisemitismus. Frankfurt a.M.: Bildungsstätte Anne Frank, S. 26.

Krieg, Deborah (2015): Analyse von rassistischen Bildern und Stereotypen. In: Deutscher Kolonialismus – ein vergessenes Erbe? Frankfurt a.M.: Bildungsstätte Anne Frank, S. 29.

**Recherchiert und erprobt im Team der Bildungsstätte Anne Frank*

RADIO REALITY*

Ziele der Übung

- Sensibilisierung für alltägliche Diskriminierungsformen aufgrund von Religionszugehörigkeit
- Verschiedene Ebenen von Diskriminierung kennenlernen (interpersonell, strukturell, institutionell)
- Erfahren und Anerkennen von Multiperspektivität in Konflikten
- Auseinandersetzung mit der Perspektive von betroffenen Menschen

Material- und Zeitbedarf

- Großer Raum, in dem sich mehrere Kleingruppen beschäftigen können
- Kurzgeschichten in Form von Schlagzeilen und Zeitungsartikeln
- Rollenkarten: Radioreporter, Gast 1, Gast 2, Gast 3, Gast 4
- Stellwand für die Bühne der Radiosendung
- Mit anschließender Auswertung und Reflexion werden zwischen 40 und 60 Minuten benötigt.

Ablauf der Übung

Zunächst sitzen die Teilnehmer*innen im Plenum zusammen. DIN A4 große laminierte Karten liegen auf dem Boden, auf die Schlagzeilen gedruckt wurden, wie z.B.: »Turnhalle oder Moschee?«, »Kein Mitglied – kein Job« oder »Pauken statt beten?«

Die Teilnehmer*innen werden aufgefordert, sich je nach Interesse an einer Schlagzeile in Kleingruppen zusammenzufinden. Die Gruppen bleiben noch kurz gemeinsam im Plenum und werden gefragt, ob sie eine Idee haben, worum es wohl im entsprechenden Zeitungsartikel zu ihrer Schlagzeile gehen könnte. An dieser Stelle greifen die Jugendlichen auf ihren Erfahrungshintergrund zurück und äußern Assoziationen. Dabei sind die Vermutungen den jeweiligen Inhalten der Artikel häufig sehr nah.

Es folgt die Klärung des Arbeitsauftrages für die nun anschließende Kleingruppenphase: Die Kleingruppen erhalten den passenden Artikel zu ihrer Schlagzeile. Die Texte sollen gelesen werden und die Gruppen überlegen, welche Personen im Text vorkommen und welche Perspektiven diese vertreten. Alle Artikel beschreiben Konfliktsituationen, in denen eine oder mehrere Personen aufgrund ihrer religiösen Zugehörigkeit oder einer angenommenen religiösen Zugehörigkeit eine Einschränkung in ihrem Alltag erleben. In den Situationen geht es um interpersonelle und strukturelle Diskriminierung. Sie sind an aktuelle gesellschaftliche Debatten und tatsächliche Ereignisse angelehnt (s. Materialzusatz, S. 94).

Haben die Teilnehmer*innen die Texte gelesen und sich kurz über den Inhalt ausgetauscht, sollen unter den Gruppenmitgliedern die Rollen für ein Rollenspiel verteilt werden. Jede Kleingruppe hat die Aufgabe, eine Radiosendung zu dem in ihrem Artikel beschriebenen Thema nachzustellen. Dazu brauchen sie neben einer Moderation alle am Konflikt beteiligten Personen. Bevor die Radiosendungen den anderen Teilnehmer*innen vorgespielt werden, überlegt jede Gruppe für sich, welche Fragen die Moderation an die beteiligten Personen stellt und was diese antworten könnten. Als Hilfestellung dazu erhalten die Kleingruppen ein Arbeitsblatt, das den Jugendlichen eine Auseinandersetzung insbesondere mit der Perspektive der betroffenen Personen ermöglicht.

Durch dieses Arbeitsblatt soll außerdem sichergestellt werden, dass in den Präsentationen der Konflikte um interpersonelle Diskriminierung die »Täter*innen-perspektive« keinen Raum erhält. Die Moderation muss in diesen Fällen erklären, warum er/sie wen in seine Sendung eingeladen hat und warum die »Täter*innen« fehlen. Eine solche Einschränkung der Kreativität ist notwendig, damit mögliche Zustimmung zu oder Verstärkung von diskriminierenden Äußerungen durch die Zuschauenden vermieden wird. Das Rollenspiel will unter keinen Um-

ständen eine Plattform für menschenfeindliche und menschenrechtsverletzende Handlungen bieten. Ebenso ist zu beachten, dass es zu einer Re-Traumatisierung von Personen kommen kann, die direkte Diskriminierung durch andere selbst erlebt haben. Ein sensibler Umgang mit den entstehenden Gruppenprozessen in dieser Übung ist daher essentiell.

Nun kommen die Gruppen wieder im Plenum zusammen und beginnen mit den Vorstellungen ihrer Radioshows. Jede Gruppe hat dafür fünf bis sieben Minuten Zeit. Gegen Ende der Show lädt die Moderation noch die Zuhörenden ein, im Sender anzurufen und Fragen an die Gäste zu stellen. So haben alle Teilnehmer*innen die Möglichkeit, sich bei jedem Thema einzubringen.

Hat jede Kleingruppe ihre Radiosendung vorgestellt, beginnt die gemeinsame Auswertung der Übung.

Hinweise zur Auswertung der Übung

Die Auswertung der Übung startet zunächst mit eher allgemeinen Fragen zum Erleben der Teilnehmer*innen: Wie war die Übung für Euch? War es schwer herauszufinden, welche Personen am Konflikt beteiligt sind? Und welche Positionen diese vertreten haben?

In dieser Phase ist für die Teilnehmenden meist schon klar, dass es im Falle von struktureller Diskriminierung keine*n direkte*n Aggressor*in gibt, in jedem Fall aber betroffene Personen. Es ist wichtig, diese Perspektive wahrzunehmen, um so die Realität institutionalisierter Diskriminierung aufgrund von Religionszugehörigkeit in unserer Gesellschaft anerkennen und Handlungsmöglichkeiten entwickeln zu können.

Hat man gemeinsam mit den Teilnehmenden die verschiedenen Aspekte der Übung diskutiert, kann ein theoretischer Input zum Spannungsfeld von Religion, Diskriminierung und Menschenrechten die Erkenntnisse der Übung noch systematisieren.

** Entwickelt und erprobt von: Broder, N./Cheema, S.N., Bildungsstätte Anne Frank*

Material zur Übung (Schlagzeile + Zeitungsartikel)

»Turnhalle oder Moschee?«

FRANKFURT, 10. OKTOBER 2013. Der Lehrplan von Schulen wird immer dichter mit Unterrichtsstoffen. Für den Sportunterricht bleiben wie immer nur zwei Schulstunden in der ganzen Woche – für sportbegeisterte Schüler*innen ein Drama! Im Filz-Gymnasium ist dank des Engagements von Herrn P. eine Basketball-AG gegründet worden. Zwar nur für die Jahrgangsstufen 9 bis 11, aber »das ist immerhin der erste Schritt«, sagt die Schulleiterin Frau K.

Vergangene Woche traf sich die AG das erste Mal und Herr P. schlug vor, gemeinsam abzustimmen, an welchem Wochentag die AG stattfinden soll. Lisa, Erhan und viele andere stimmen für Freitag: »Das ist am besten, dann freut man sich auf das Wochenende und kann vorher nochmal zusammen Basketball spielen!« Erhan freut sich vor allem, dass dann Hausaufgaben kein Thema sind und am Wochenende gemacht werden können. Kasi und Jakob, die besten Freunde seit der Grundschule, sind ebenfalls in der Basketball-AG. Sie haben für Donnerstag gestimmt – Jakob ist gläubiger Muslim und geht nach der 7. Stunde eigentlich immer in die Moschee. Also genau dann, wenn die AG stattfinden soll. »Wenn die Basketball-AG immer freitags stattfindet, kann ich entweder nur zum Basketball oder in die Moschee.« Ungern möchte er eine der beiden Aktivitäten aussetzen, schließlich ist ihm beides sehr wichtig. Kasi und Jakob möchten unbedingt teilnehmen – vor allem sind all ihre anderen Freunde auch in der AG.

Für die Eltern von Jakob ist das ein sehr bedauerlicher Fall: »Wir freuen uns sehr, dass Herr P. die AG anbietet. Jakob hat sich richtig gefreut. Aber auch das Freitagsgebet ist ihm sehr wichtig. Nun ist er wirklich sehr bedrückt.«

»Kein Mitglied – kein Job?«

FRANKFURT, 1. OKTOBER 2013. Irina B. ist entsetzt. Seit zwei Jahren hat sie ihr Sozialpädagogik-Studium an der Universität in Blöppburg erfolgreich abgeschlossen. Sie möchte gerne in einer Einrichtung arbeiten, die zu ihren Interessen und Schwerpunkten im Studium passt. Sie hat sich besonders mit der Erziehung von Kindern beschäftigt und würde gerne in einer Beratungsstelle für Eltern arbeiten. Irina hat schon 77 Bewerbungen geschrieben – aber bis heute keine Zusage erhalten. Meistens wurde nicht reagiert oder aber nach einem Interview wurde ihr telefonisch abgesagt.

Sie hat sich in Fransenfurt nun bei der Beratungsstelle taricas beworben und erhält eine interessante Absage. Sie hatte ein Bewerbungsgespräch, das eigentlich sehr gut lief. »Die Angestellten waren sehr nett und ich hatte ein gutes Gefühl.« Einen Tag später erhält sie einen Anruf: Schon wieder eine Absage. Irina fragte nach und die Dame am Telefon hustete und wusste erst nicht genau, was sie antworten soll. Bis sie Irina schließlich die Wahrheit sagte: »Leider können sie bei taricas nicht arbeiten, denn Sie sind nicht Mitglied in einer Kirche.« Irina ist entsetzt: »Ich dachte, wir sind in Deutschland schon ein bisschen weiter«, äußert sie sich noch am Telefon.

Im Bewerbungsgespräch war ein sehr netter, junger Absolvent, Jonas P. Jonas und Irina haben sich gut verstanden und Nummern ausgetauscht. Er arbeitet seit drei Monaten bei der taricas und erzählt Irina von den genauen Bestimmungen bei der taricas. Er findet die Regelungen sehr diskriminierend und rät Irina, sich nun bei anderen Einrichtungen zu bewerben. Irina möchte das aber nicht akzeptieren. Nur weil sie nicht Mitglied der Kirche ist, kann sie doch Eltern beraten: »Was hat das eine mit dem anderen zu tun?!«

»Pauken statt beten?«

FRANKFURT, 23. JUNI 2013: Religiöse Feiertage sind oft wichtiger Anlass für Familientreffen. Viele Eltern und Schüler*innen nehmen sich frei, um ihre jeweiligen religiösen Feste zu feiern – denn in Deutschland sind nur christliche Feiertage gesetzlich geregelt. Das ist für Familien, die nicht christlich sind, ein Problem. Asalha Puja, eines der wichtigsten buddhistischen Feste im Juli, ist für Maya und ihre Familie ein besonderer Tag. Die letzten Jahre hat sie immer einen Freistellungsantrag an den Klassenlehrer Herr Z. gestellt und das war nie ein Problem. Dieses Jahr aber hat Herr Z. eine Mathearbeit auf diesen Tag gelegt – und Maya kann nicht frei nehmen.

Ihre Familie reist aus allen Teilen Deutschlands nach Frankfurt, um gemeinsam zu feiern. Sie möchten vormittags zur Zeremonie in den Tempel. Danach werden sie bei Maya und ihrer Familie zuhause feiern. Es gibt viel zu tun und Maya freut sich eigentlich auf die Vorbereitung. Jetzt aber soll sie lernen statt sich auf das Fest zu freuen? Maya ist bedrückt: »Ich habe noch nie in meinem Leben das Puja-Fest verpasst. Ich weiß einfach nicht, was ich machen soll.« Herr Z. tut es sehr leid, aber es gebe keine anderen Termine mehr – die letzten Wochen vor den Ferien seien voll mit Klausuren. Die Eltern von Maya schlugen vor, dass sie die Mathearbeit nachschreibt – aber auch das ist nicht möglich, denn am nächsten Tag müssen die Noten für das Endzeugnis feststehen.

»Zwangsfasten in der Schule«

FRANKFURT, 9. FEBRUAR 2013. Die Wiesenschule hat ein Problem. Die seit gut einem Jahr umgewandelte Ganztagschule mit rund 500 Schüler*innen bietet in der Cafeteria jeden Mittag zwei Menüs an. Meistens, so der Schulleiter Herr B., gibt es ein Menü ohne Schweinefleisch und eins mit. »Viele essen kein Schweinefleisch, darauf achten wir natürlich.« Bert und seine beiden Geschwister besuchen auch die Wiesenschule. Sie sind jüdischen Glaubens und legen sehr viel Wert auf koscheres Essen. Obwohl Bert schon oft mit Herrn B. und dem Vertrauenslehrer Herr O. gesprochen hat, ist nichts passiert. Noch immer bringen Bert und seine Geschwister Essen von Zuhause mit, um sicher zu gehen, dass es koscheres Essen ist. Wenn es mal zeitlich nicht klappt, müssen sie entweder bis Schulschluss hungern oder – und das ist schon öfter passiert, sie kaufen sich etwas vom Supermarkt in der Nähe. Das dürfen sie nicht, denn während der Schulzeit das Schulgelände zu verlassen, ist verboten.

Frau M., die Mutter von Bert, hat ebenfalls mit Herrn B. gesprochen und sich beschwert. Für sie ist es auch nicht leicht, jeden Morgen den Kindern etwas zu Essen zu machen – wenn sie doch eigentlich für die Schule und das Mittagessen zahlt! »Das ist eine absolute Frechheit und kann nicht so weitergehen!«

Herr B. hat mit dem Leiter der Cafeteria zwar gesprochen – aber es ist keine Änderung in Sicht. Eine gute Freundin von Bert, Pia, hat kein Problem mit dem Essen. Aber sie ist sauer, dass ihr Freund oft beim Mittagessen in der Schule nicht dabei sein kann. »Was kann bitte daran so schwer sein, koscheres Essen als Menü zu haben? Mich nervt das total! Total viele Freunde von uns würden das dann auch essen!«

REALITY SHOW*

Ziele der Übung

- Wahrnehmung von Diskriminierung auf verschiedenen Ebenen (strukturell, interpersonell, institutionell)
- Wahrnehmung von Diskriminierung aufgrund verschiedener Merkmale
- Sensibilisierung für die Alltagspräsenz von Diskriminierung
- Sensibilisierung für mögliche Auswirkungen von Diskriminierung: Prozesse von Inklusion und Exklusion wahrnehmen
- Hinterfragen von eigenen Stereotypen sowie der Wahrnehmung und Relevanzsetzung bestimmter Merkmale
- Reflexion von Selbst- und Fremdzuschreibungen
- Irritation von Normalitätsvorstellungen

Material- und Zeitbedarf

- Großer Raum, in dem sich mehrere Kleingruppen beschäftigen können
- Kiste/Behälter mit Merkmal-Kärtchen
- Mit anschließender Auswertung und Reflexion werden zwischen 40 und 60 Minuten benötigt.

Ablauf der Übung

Zunächst werden die Teilnehmenden der Übung in Kleingruppen eingeteilt. Jede Kleingruppe zieht aus vier verschiedenen Merkmal-Töpfchen jeweils eine Karte. Die vier Kategorien, aus denen die Merkmale gezogen werden, sind: Beruf, Staatsangehörigkeit, Geschlecht und Religion.

Ein Beispiel: Eine Kleingruppe zieht die Merkmale »Ärztin/Arzt«; »eritreisch«; »männlich«; »jüdisch«. Aufgrund dieser vier Merkmale entwirft sie dann eine fiktive Person. Dabei gibt es zwei Prämissen: Die erfundene Person muss volljährig sein und lebt in einer deutschen Großstadt. Anhand der folgenden Leitfragen werden die Kleingruppen aufgefordert, eine Biografie für die Person zu erfinden:

- Wie heißt die Person?
- Wie alt ist sie?
- Wie lange lebt die Person schon in der Stadt?
- Wie ist ihr Familienstand?

Die Teilnehmenden sollen bei diesem Teil der Übung ermutigt werden, ihrer Fantasie freien Lauf zu lassen, um ihre Personen zu beschreiben. Wichtig dabei ist, dass jede Kleingruppe für sich arbeitet und nichts über ihre Person an die anderen weitergibt. Für diese Phase der Übung sind je nach Kleingruppengröße 15 Minuten vorgesehen. Nach dieser »Erfindungsphase« kommen die Kleingruppen wieder im Plenum zusammen. Die Übungsleiter*innen stellen den Teilnehmenden dann Fragen aus dem Fragebogen zu den von ihnen erfundenen Personen (s. Fragebogen im Materialzusatz, S. 97). Diese beziehen sich vor allem auf die Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe sowie Diskriminierungserfahrungen der fiktiven Personen. Dazu einige Beispiele:

- Hat die Person Schwierigkeiten bei der Wohnungssuche?
- Würde der Person eine anonyme Bewerbung helfen?
- Ist die Religion der Person oft Thema in öffentlichen Debatten oder in den Medien?

Die Kleingruppen sind aufgefordert, kurz miteinander zu diskutieren, ob sie die Fragen mit Ja oder Nein beantworten würden. Entscheidet sich die Gruppe für Ja, hebt sie die Hand, bei Nein geben sie kein Zeichen. Gibt es mehrere Meinungen dazu in der Gruppe, wird dies durch die

unterschiedlichen Handzeichen abgebildet. Nachdem alle Fragen vorgelesen wurden, stellen sich die Kleingruppen gegenseitig ihre erfundenen Personen vor.

Hinweise für die Auswertung der Übung

Die Auswertung der Übung beginnt im Plenum zunächst mit der Frage nach dem eigenen Erleben. Danach ist es wichtig, herauszuarbeiten, woher die Teilnehmenden ihr Wissen über die jeweiligen Personen haben. Wie haben die Kleingruppen die Biografie ihrer fiktiven Personen ausgestaltet und welche der vier gezogenen Merkmale war dafür von besonderer Bedeutung? In diesem Zusammenhang kann man Themen wie »Klischees und Vorurteile« bzw. »Fremdzuschreibung« sehr gut aufgreifen und kritisch mit den Teilnehmenden reflektieren. In einem weiteren Schritt werden dann die Fragen bzw. Antworten der Kleingruppen diskutiert: Wonach haben die Gruppen entschieden, mit Ja oder Nein zu antworten? Bei welchen Fragen waren sich die Gruppenmitglieder uneinig? Welche Merkmale der fiktiven Person waren für die Entscheidung welcher Fragen relevant? Was wäre gewesen, wenn nur ein Merkmal anders gewesen wäre? Schätzen die Teilnehmenden die beschriebenen Situationen als realistisch ein?

Daran anschließend können sowohl verschiedene Dimensionen struktureller Diskriminierung in unserer Gesellschaft thematisiert werden, als auch die Tatsache, dass das Herausgreifen bestimmter Merkmale entscheidend für den gesellschaftlichen Status einer Person sein kann.

** Entwickelt und erprobt von: Broder, N./Cheema, S.N./Krieg, D., Bildungsstätte Anne Frank*

Materialzusatz (Fragebogen für Reality Show)

Hast du Schwierigkeiten bei der Wohnungssuche?
 Hast du Schwierigkeiten bei der Jobsuche?
 Würde dir eine anonyme Bewerbung helfen?
 Spielt Religion eine Rolle in deinem Leben?
 Ist deine Religion oft Thema in den öffentlichen Debatten oder in den Medien?
 Stört dich das?
 Kannst du offen und ohne Probleme deine Religion leben?
 Kannst du davon ausgehen, dass deine Kinder in der Schule nicht diskriminiert werden?
 Wurdest du abends schon mal von der Polizei kontrolliert?
 Kommst du problemlos in jede Disco?
 Wirst du oft gefragt: »Woher kommen Sie?«
 Könntest du in jedem Land Urlaub machen?
 Kannst du bei der nächsten Bundestagswahl mitwählen?

Optional

Hast du Zugang zur Bildung?
 Hast du die Möglichkeit zu studieren?
 Kannst du eine Familie planen?
 Kannst du dir bei rechtlichen Problemen einen Anwalt leisten?
 Hast du genug Geld für den Alltag, also für Wohnung und Essen?
 Kannst du unbeschwert überall hinreisen, wohin du möchtest?
 Oder: Kannst du dich frei bewegen, zum Beispiel die Stadt verlassen oder reisen?

DIE KULTURELLE BRILLE*

Ziele der Übung

- Wahrnehmung von Diskriminierung aufgrund verschiedener Merkmale
- Sensibilisierung für mögliche Auswirkungen von Diskriminierung
- Hinterfragen von eigenen Stereotypen, der Wahrnehmung und Relevanzsetzung bestimmter Merkmale
- Bewusstwerden der Allgegenwärtigkeit von Kulturalisierung und Fremdzuschreibung
- Reflexion von Selbst- und Fremdzuschreibungen
- Wahrnehmen des Spannungsfeldes zwischen »interkultureller Sensibilität«, Zuschreibung und Ausschluss im pädagogischen Handeln

Material- und Zeitbedarf

- Großer Raum, in dem sich mehrere Kleingruppen beschäftigen können
- Mit anschließender Auswertung und Reflexion werden zwischen 40 und 60 Minuten benötigt.

Ablauf der Übung

Im Plenum wird ein Konfliktfall präsentiert. Beispielhaft wird folgender Fall vorgestellt:

Es geht um eine Auseinandersetzung zwischen jeweils einem Elternteil von zwei Schülerinnen der siebten Klasse: Die beiden Mädchen (Schülerin A und Schülerin B) waren seit Beginn des Schuljahres beste Freundinnen. In den anstehenden Ferien nun sollte Schülerin B mit ihren Eltern aufs Land zu einer Familien-Hochzeit fahren. Die beiden Mädchen fanden eine wochenlange Trennung jedoch so schrecklich, dass beide begannen, ihre Eltern zu bearbeiten, um zu erreichen, dass Schülerin A Familie B zur Hochzeit begleiten könne. Sowohl Vater A als auch Mutter B lehnten dieses Ansinnen jedoch ab, vor allem, da sie die Familie der neuen besten Freundin noch gar nicht kannten. Vater B versuchte, seine Tochter damit zu trösten, dass sie ihre Freundin ja bald wiedersehen würde und er sich schon sehr auf die gemeinsame Ferienzeit mit der Tochter freue, in der man viel gemeinsam unternehmen könne.

Nach zunehmender Dramatik des Vordringens ihrer Tochter erklärte Mutter B, die stark von den Vorbereitungen zur Hochzeit beansprucht wurde, schließlich entnervt: »Wenn es die Eltern von A erlauben, bitte: Ein Kind mehr oder weniger macht auch keinen Unterschied mehr«. Vater A war sprachlos und empört, als seine Tochter ihm freudestrahlend erklärte, dass sie mit Familie B in deren Heimatort fahren würde. Selbstverständlich verbot er seiner Tochter mitzufahren und fand es gedanken- und verantwortungslos von Mutter B, ihn in diese Lage zu bringen. Nun war er der Böse, und tatsächlich waren die Reaktionen seiner Tochter entsprechend. Wütend rief er bei Frau B an, um sie zur Rede zu stellen. Schnell ergab ein Wort das andere, und nachdem die »verantwortungslose Rabenmutter« und der »weltfremde Übervater« das Gespräch beendet hatten, verboten beide den Umgang ihrer Töchter miteinander. Der Streit der Eltern und das Umgangsverbot machten sich schließlich auch im Schulalltag bemerkbar und nachdem die Klassenleitung beide Mädchen wegen ihrer Verfassung und der stark nachlassenden Leistungen befragt hatte, wünschten diese sich, dass ein Gespräch mit ihren Eltern geführt werden solle, um den Streit zu beenden.

Nachdem der Fall vorgestellt wurde, werden Kleingruppen gebildet, die sich mit jeweils einer der Konfliktparteien (Vater A bzw. Mutter B) intensiver beschäftigen sollen. Aufgabe ist es, Hypothesen zu den Motiven, den Interessen und Anliegen, den Zielen, Ängsten und Vorbehalten der Konfliktbeteiligten zu bilden. Jede Konfliktpartei wird dabei von zwei unterschiedlichen Kleingruppen bearbeitet. Alle Kleingruppen haben dazu die gleichen Vorinformationen zum Fall. Der einzige Unterschied besteht in der Überschrift des Arbeitsblattes, das die Kleingruppen erhalten, um darauf ihre Ergebnisse zu notieren und später im Plenum zu präsentieren: In jeweils einem Fall erhält Konfliktpartei A einen als deutsch/weiß angenommenen

Namen, Konfliktpartei B hingegen einen als nicht weiß/nicht-deutsch gelesenen Namen. In den beiden anderen Kleingruppen verhält es sich genau anders herum.

In der sich an die Präsentation anschließenden, gemeinsamen Auswertung geht es um folgende Fragen:

- Welchen Unterschied hat es gemacht, die Perspektive von Konfliktpartei A unter dem Namen »Tarek Rafik« oder dem Namen »Sven Brönnert« einzunehmen beziehungsweise die Konfliktpartei B als »Silke Siebert« oder als »Rewa Abotayeh« zu denken?
- Welche Auswirkungen hat die Unterscheidung in lediglich einem Merkmal (dem Namen nämlich) auf die Hypothesenbildung?
- Wie bewerten die Teilnehmer*innen die entstandenen Unterschiede?
- Inwieweit hat die (unterschiedliche) Hypothesenbildung möglicherweise Einfluss auf die Strategieentwicklung in der Bearbeitung des Konfliktes?
- Welchen Einfluss hat sie auf Ansprache, Selbstverständnis, Sprechen und Inhalte während der Konfliktbearbeitung?

Gleichgültig, ob sich bewusst oder unbewusst für eine Arbeit mit oder ohne »Klischeeisierung« entschieden wurde, spielt oft eine vermutete »interkulturelle Dimension« eine maßgebliche Rolle und nimmt Einfluss auf die Bewertung des Konfliktes.

Hinweise für die Auswertung

Es ist wichtig, bei der auswertenden Diskussion Vorwissen und Erfahrung nicht abzuwerten, Generalisierung nicht zu verurteilen oder zu »pathologisieren«. Sie sind Bestandteil unserer Alltagserfahrung und werden oft als nützliches Instrumentarium begriffen. Die Bereitschaft, dieses zu überprüfen, sinkt erheblich, wenn es pauschal als diskriminierend oder falsch abgewiesen wird.

**Entwickelt von Deborah Krieg, Bildungsstätte Anne Frank.*

DISKRIMINIERUNGSBAROMETER* oder: GERECHTIGKEITSBAROMETER

Ziele der Übung

- Eigene Standpunkte zum Thema entwickeln und begründen
- Kennenlernen anderer Perspektiven, Meinungen und Begründungen
- Entwicklung von Empathie und Perspektiverweiterung
- Wahrnehmung von Diskriminierung auf verschiedenen Ebenen (strukturell, interpersonell, institutionell)
- Sensibilisierung für die Alltagspräsenz von Diskriminierung

Material- und Zeitbedarf

- Stuhlkreis in einem großen Raum, Kreppband zum Kleben einer Linie, zwei Schilder: »Diskriminierung« und »keine Diskriminierung« oder: »gerecht« und »ungerecht«
- Mit anschließender Reflexion und Auswertung werden zwischen 45 und 60 Minuten benötigt.

Ablauf der Übung

Mit Kreppband wird eine Linie auf dem Boden gezogen, an deren Enden ein Schild »Diskriminierung« und »keine Diskriminierung« (oder: »gerecht« und »ungerecht«) gelegt werden. Verschiedene, in einem Satz formulierte Situationen zur Thematik Diskriminierung werden nacheinander vorgestellt. Die Teilnehmer*innen werden gebeten, sich zu den Situationen zu positionieren. »Was denkt Ihr – hat diese Situation etwas mit Diskriminierung zu tun oder nicht?« Sie können sich auf der ganzen Linie bzw. dem Barometer verteilen und so zum Ausdruck bringen, wie stark sie in einer Situation Diskriminierung wahrnehmen oder nicht. Sie können sie als sehr gerecht oder ungerecht einstufen oder als weniger gerecht/ungerecht. Sie können sich auch in der Mitte der Linie positionieren und so zeigen, dass sie sich nicht entscheiden können oder beidem zustimmen. Alle Teilnehmer*innen haben die Möglichkeit, ihre Meinung zu begründen, sobald sich alle positioniert haben. Sie sollten jedoch nur für sich sprechen und für ihre eigene Position argumentieren. Es ist wichtig, dabei darauf zu achten, dass die Argumentationen anderer Teilnehmer*innen nicht in Frage gestellt werden. Dafür kann die Einleitung mit den Worten »Ich stehe hier, weil...« hilfreich sein. Alle Meinungen sollten für sich stehen bleiben und akzeptiert werden. Wichtig ist, dass keine*r seinen*ihren Standort begründen muss, wenn er*sie dies nicht möchte. Es sollte niemand zum Sprechen aufgefordert werden. Während der Übung besteht die Möglichkeit, den eigenen Standort zu wechseln, wenn Teilnehmer*innen dies möchten.

Wichtig

- Teilnehmer*innen und Gruppen, die sehr an Diskussionen gewöhnt sind, tun sich anfangs mit der ausdrücklichen Aufforderung schwer, dies nicht zu machen. Da kann es zu Kritik an den Moderator*innen kommen.
- Durch die Vielfalt der Meinungen können Teilnehmer*innen, die für ihre Sicherheit die eine, richtige Antwort brauchen, sich verunsichert und unwohl fühlen. Deshalb ist es wichtig, schon in der Einleitung deutlich zu machen, dass es um allgemeingültige Antworten bei dieser Übung nicht geht.
- Einige Fragen können dabei bewusst so formuliert sein, dass die Teilnehmer*innen nicht so genau wissen, was konkret mit der Frage gemeint ist, denn man könnte es ja so oder eher so verstehen. Hier lautet die Antwort der Moderator*innen: »Nimm' den Satz so, wie du ihn verstehst.«

Hinweise für die Auswertung der Übung

In der Auswertung der Übung sollten die Teilnehmer*innen die Möglichkeit haben, zu sagen, wie ihnen die Übung gefallen hat. Ziel der Übung ist es, unterschiedliche Perspektiven auf eine Situation kennenzulernen. Dabei ist es wichtig, in der Auswertung für die Perspektive von Betroffenen zu sensibilisieren: Die Deutungshoheit darüber, ob eine Situation diskriminierend ist oder nicht, liegt bei der betroffenen Person.

Für Jugendliche empfiehlt es sich, die Übung »Gerechtigkeitsbarometer« zu nennen, da Diskriminierung oft zu abstrakt ist und begrifflich noch etwas undefiniert.

Einsatzmöglichkeiten

Die Teilnehmer*innen machen die Erfahrung, wie wohltuend und bereichernd es sein kann, einmal nicht sofort diskutieren und sich verteidigen zu müssen, sondern zunächst einfach die eigene Meinung ungefährdet sagen und anderen zuhören zu können. Dadurch wird der Mut gefördert, einen eigenen Standpunkt zu entwickeln und ihn zu begründen, aber auch zu erfahren, dass es möglich ist, diesen zu verändern. Auch »die Stillen« werden (im wörtlichen Sinne) dazu bewegt, in der Gruppe ihre Position sichtbar zu machen. Sie werden wahrgenommen, auch wenn sie nichts zu ihrer Position sagen.

** Die Methode ist eine Variation der Übung »Meinungsbarometer«. Das »Diskriminierungsbarometer« ist weiterentwickelt und vielfach erprobt, auch im Team der Bildungsstätte Anne Frank. Siehe dazu: Methodenbeschreibung Gerechtigkeitsbarometer. In: Weltbild Antisemitismus. Frankfurt a.M.: Bildungsstätte Anne Frank, S. 68.*

Materialzusatz (Diskriminierungsbarometer)

Beispielsituationen für das Diskriminierungsbarometer (oder: Gerechtigkeitsbarometer)

Eine Gruppe Rollstuhlfahrer*innen findet keinen Platz in einem Kino.

Ein Unternehmen bezahlt Frauen schlechter als Männer.

In der U-Bahn fragt eine ältere Dame eine jüngere Frau mit dunklem Teint:

»Woher kommst du eigentlich?«

An der Kasse im Supermarkt sagt die Kassiererin einer jüngeren Frau mit dunklem

Teint: »Du sprichst aber gut deutsch!«

Eine Lehrkraft kann sich die ausländisch klingenden Namen ihrer Schüler*innen nicht merken.

Eine Fußballmoderatorin sagt während der WM: »Brasilianer haben Samba im Blut!«

Eine ausgebildete Lehrerin darf nicht arbeiten, da sie ein Kopftuch trägt.

In der Werbung werden überwiegend Familien gezeigt, die blond sind und aus Vater-Mutter und zwei Kindern bestehen.

Im Flugzeug sind so schmale Sitze eingebaut, dass sie nicht für Menschen jeglicher Körpergröße geeignet sind.

Eine Lehrkraft regt an, dass eine Gruppe muslimischer Schüler*innen ein Referat zu Ehrenmorden anfertigt.

Ein Türsteher verweigert einer Gruppe dunkelhaariger junger Männer den Zutritt zur Diskothek.

COURAGESPIEL*

Ziele der Übung

- Sensibilisierung für Situationen, die zivilcouragiertes Verhalten erfordern
- Entwicklung entsprechender Handlungsoptionen
- Ideenaustausch und Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten
- Stärkung der Handlungsfähigkeit
- Auseinandersetzung mit der Perspektive von betroffenen Menschen

Material- und Zeitbedarf

- Großer Raum, in dem man sich frei bewegen kann und der vier zugängliche Ecken hat
- Kurzbeschreibung der Situationen
- Mit anschließender Auswertung und Reflexion werden zwischen 30 und 60 Minuten benötigt.

Ablauf der Übung

Die Moderation erklärt einleitend, dass die Teilnehmenden in Kleingruppen mit Situationen arbeiten werden. Dabei geht es um die Entwicklung von drei Handlungsoptionen je Situation. Es ist wichtig, dass klar gemacht wird: In den Situationen wird ein Problem beschrieben. Die Kleingruppen sollen sich Gedanken darüber machen, wie die Situation für die Beteiligten verbessert werden kann.

Ausgangspunkt der Arbeit im Courage-Spiel sind vom Moderator*innenteam entwickelte kurze Situationsbeschreibungen, in denen ein*e »Zuschauer*in« um Rat bittet: Gesucht werden Handlungsoptionen, wie ein*e potentielle*r Helfer*in durch zivilcouragiertes Verhalten auf eine Situation konstruktiv einwirken und diese entsprechend verändern kann. Dabei ist es wichtig, dass der*die Helfer*in die Bedürfnisse potentiell Betroffener im Blick behalten und entsprechende Handlungsoptionen entwickeln soll. Jede der drei in den Kleingruppen entwickelten Handlungsoptionen sollte in Stichworten kurz auf einer Karte beschrieben werden.

Wenn alle Kleingruppen mit der Bearbeitung ihrer Ausgangssituation fertig sind, beginnt das eigentliche Courage-Spiel in der Gesamtgruppe. Eine Gruppe beginnt, stellt ihre Ausgangssituation vor und erläutert die von ihr entwickelten Ideen. Dabei wird jede Idee einer Ecke im Raum zugeordnet. Die freibleibende vierte Ecke im Raum ist für weitere Ideen vorgesehen. Sie hat den Titel »Keines von alledem« und lädt diejenigen ein, die noch weitere konstruktive Handlungsoptionen einbringen möchten.

Sind alle Ecken erläutert, sind die Teilnehmenden aufgefordert, sich einer Ecke zuzuordnen und deutlich zu machen, welche Handlungs idee sie favorisieren würden. Wer mag, kann seinen Standort erläutern. Um Diskussionen und Bewertungen anderer Aussagen zu vermeiden, ist es hilfreich, sich darum zu bemühen, in einer Ich-Perspektive zu sprechen und die Erläuterung der Gedanken mit der Aussage: »Ich stehe hier, weil« zu beginnen. Die verbale Begründung des Standorts ist freiwillig. Niemand sollte sich verpflichtet fühlen, seinen Standort erläutern zu müssen. Die Moderation sollte während der Übung allparteilich und wertschätzend sein. Durch entsprechende Fragen können Konsequenzen der Handlungsmöglichkeiten (angstfrei) diskutiert und durch Reflexion eigene Standpunkte dazu entwickelt werden. Es ist natürlich auch möglich, seinen Standort zu verändern. Wenn alle Aspekte einer Situation beleuchtet wurden, wendet sich die Gruppe der nächsten Situation zu.

Sind alle Situationen im Plenum bearbeitet worden, kann es hilfreich sein, die Übungsphase auszuwerten und den Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben, sich über ihre unterschiedlichen Wahrnehmungen im Courage-Spiel auszutauschen, die möglichen Erkenntnisgewinne zu erkunden und bei Bedarf auch festzuhalten.

Hinweise für die Auswertung

Zentrale Frage der Methodenreflexion ist die Überlegung nach Sinn und Zweck der Übung. Die Moderation kann dies mit der Frage einleiten: »Was meint ihr, wozu ist diese Übung gut?« Üblicherweise erschließen sich die Teilnehmenden durch die Reflexion ihres eigenen Erlebens das Ziel der Übung und entdecken selbst, wozu die Übung anregen kann:

- Erste Wahrnehmung und Sensibilisierung einer (manchen Teilnehmenden bisher möglicherweise noch recht unbekannten) Problematik, in der ein Unrechtsgeschehen deutlich wird und die zunächst neben der Empörung darüber sicher auch Gefühle der Angst, Hilflosigkeit und Ohnmacht auslösen kann
- Sensibilisierung für die Bedürfnisse potentiell Betroffener und eine Auseinandersetzung mit in der Situation verletzten Menschenrechten
- Entwicklung von Handlungsideen, die ein konstruktives Einwirken auf die Situation – mit dem Ziel, das Unrechtsgeschehen zu stoppen und den potentiell Betroffenen beizustehen – bewirken können

Im ersten Moment überwiegt bei jeder*jedem Einzelnen oft ein Gefühl der Ohnmacht: »Oh, da kann man nichts machen, was soll man da schon bewirken können...?« Durch den Austausch in der Kleingruppe werden Energien frei und Ideen entstehen. Bei der Diskussion der entwickelten Handlungsoptionen im Plenum wird dann oft deutlich, dass es besser wäre, gleich mehrere Dinge zu tun.

Damit diese verschiedenen Dimensionen der Übung, die auch viel mit Empathie und Perspektiverweiterung zu tun hat, für die Teilnehmenden erlebbar werden, hat es sich als hilfreich erwiesen, in den Situationsbeschreibungen eine fiktive Person zu konstruieren, die um Rat bittet. Dieser indirekte Weg, in dem die Teilnehmenden sich in die Position eines potentiellen Helfers hineindenken, ermöglicht das Durchschreiten verschiedener Gefühlslagen und erleichtert es, auch Gefühle der Ohnmacht zuzulassen. Die Teilnehmenden geraten weniger unter Druck, wenn sie aus der Perspektive einer konstruierten Rolle auf die Situation schauen können. Beschämung und daraus resultierende Abwehrmechanismen bei den Teilnehmenden können vermieden werden, wenn man sie bittet, sich in die Lage eines konstruierten Anderen zu versetzen, mit dem sie sich gut identifizieren können, und diesem einen Rat zu geben, als sie konfrontativ direkt zu fragen: »Was würdest du tun...?«

**Die Methode gibt es in unterschiedlichen Varianten und ist vielfach erprobt, auch im Team der Bildungsstätte Anne Frank. Siehe dazu: Methodenbeschreibung Courage-Übung. In: Weltbild Antisemitismus. Frankfurt a.M.: Bildungsstätte Anne Frank, S. 69.*

Materialzusatz: Beispiele für Couragesituationen

1. In der Wohngegend von Mike wurde vor kurzem der Dom restauriert. Dafür hat die Stadt sehr viel Geld ausgegeben. Nun soll bald eine Moschee der muslimischen Gemeinde errichtet werden. Eines Tages findet Mike in seinem Briefkasten den Aufruf einer Bürgerinitiative, den Bau der Moschee zu verhindern. Mike ist nicht religiös, aber er findet es unfair, wenn der Dom restauriert wird, aber eine Moschee nicht errichtet werden darf. Er weiß nicht so richtig, was er tun kann.

Was würdet Ihr Mike raten?

Sucht dazu drei Möglichkeiten, was er machen könnte.

2. Kenny und Pina bekommen von Mitschüler*innen auf dem Handy ein Video zugeschickt, in dem mehrere Leute eine Mitschülerin demütigen. Kenny weiß zwar nicht, wer das Video gemacht hat. Aber er und Pina erkennen zwei Mitschüler aus der Parallelklasse auf dem Video. Sie sind entsetzt.

Was würdet Ihr Kenny und Pina raten?

Sucht dazu drei Möglichkeiten, was sie machen könnten, um die Situation zu verbessern.

3. Daniel Krämer ist Schwarzer Deutscher. Tom Lippke ist sein Kumpel seit der Grundschule. Nun sind beide fertig mit ihrem Realschulabschluss und bewerben sich für eine Stelle als Industriemechaniker. Daniel hat viel bessere Noten als Tom und wird zu einem Bewerbungsgespräch eingeladen. Das Gespräch verläuft aber gar nicht gut, die Interviewer*innen sind total reserviert, obwohl sie am Telefon begeistert waren von Daniels Bewerbung. Daniel weiß nicht so recht, warum. Einen Tag später erhält Daniel eine Absage und Tom wird zum Gespräch eingeladen. Sein Gespräch verläuft viel besser und am Ende des Gespräches sagt einer der Interviewer*innen lachend zu Tom: »Sie sehen ja auch wirklich aus wie ein Realschüler aus Deutschland!« Tom findet das ganz merkwürdig und hat nun einen Verdacht, warum Daniels Gespräch so schlecht lief. Er ist verärgert.

Was würdet Ihr Tom raten?

Was könnte er tun?

Sucht drei Möglichkeiten, was er machen könnte.

4. Ariane ist auf dem Weg zur Schule. Am Hauptgebäude der Schule angekommen, sieht sie fette Hakenkreuzschmierereien an der Wand und irgendwelche Aufkleber mit Codes und Symbolen auf den Glastüren. Ariane schaut sich diese genauer an und erkennt, dass diese aus der rechten Szene kommen könnten. Ariane ist sauer und überlegt, was sie machen könnte.

Was würdet ihr Ariane raten?

Sucht dazu drei Möglichkeiten, was sie machen könnte.

IDENTITÄTSZWIEBEL*

Ziele der Übung

- Reflexion über (eigene) Identität(en)
- Mehrdimensionalität von Identitäten kennenlernen
- Dynamik und Veränderbarkeit von Identität erfahren
- Spannungsfeld zwischen Selbstbestimmung und Fremdzuschreibung reflektieren

Material- und Zeitbedarf

- Papier, Stifte
- Mit anschließender Auswertung und Reflexion werden zwischen 20 und 30 Minuten benötigt.

Ablauf der Übung

Die Moderation stellt im Plenum die Frage: »Was gehört alles zu Identität?« Oder: »Was sind Aspekte der Identität?« Auf Zuruf können Teilnehmende ihre Ideen dazu mitteilen und die Moderation schreibt alles, was gesagt wird, auf ein für alle sichtbares großes Papier. Die Aspekte können folgende sein:

Name	Familie/Freunde	Hobby
Alter	Beruf	Sprache
Herkunft	Biografie	Politische Einstellung
Geschlecht	Nationalität	Vereine
Religion	Staatsangehörigkeit	...
Kultur	Bildung	usw.

Wenn aus der Gruppe nichts mehr kommt, kann die Moderation die Sammlung schließen. Es ist wichtig zu erwähnen, dass die Liste nicht vollständig ist und dass es noch viele Facetten und Aspekte der Identität geben kann, die nicht in der Liste auftauchen.

Nun werden die Teilnehmenden gebeten, in einer Einzelarbeit (ca. 5 bis 7 Minuten) zu überlegen: »Was sind Aspekte meiner eigenen Identität?« Dabei dürfen sich die Teilnehmenden auf die gesammelten Punkte auf der Liste beziehen und ggf. noch weitere Aspekte überlegen, wenn ihnen noch welche fehlen/einfallen. Die Teilnehmenden sollen jeweils für sich über die Frage nachdenken und sich dann für die drei wichtigsten Aspekte ihrer persönlichen Identität entscheiden. Diese können sie in Form einer Zwiebel, einer Pyramide, eines Kuchens – oder wie auch immer – darstellen. Die Moderation muss hier deutlich erklären, dass dieser Teil der Übung nicht veröffentlicht wird. Alle Aspekte bleiben privat. Niemand muss die eigene Identität anschließend im Plenum vorstellen. Das ist sehr wichtig, damit sich die Teilnehmenden auf den Prozess einlassen.

Wenn alle Teilnehmenden die Einzelarbeit beendet haben, führt die Moderation in die nächste Phase ein. Die Teilnehmenden sollen sich mit einer*m Partner*in ihrer Wahl über die Einzelarbeit austauschen (5 bis 7 Minuten). Dabei sind folgende Leitfragen hilfreich: »Wie war es, sich für drei Aspekte entscheiden zu müssen? War es schwer oder leicht? Wie ist das Nachdenken über Identität?« Die Moderation erklärt auch hier wieder, dass die Ergebnisse der Einzelarbeit privat bleiben (dürfen) – niemand muss seine*ihre Identität vorstellen. Im Austausch zu zweit geht es ausschließlich um die Reflexion des Denk- und Entscheidungsprozesses während der Einzelarbeit.

Nachdem der Austausch in den 2er-Gruppen beendet ist, fragt die Moderation im Plenum nach, ob jemand etwas Interessantes, Spannendes oder Wichtiges aus dem Austausch berichten möchte. Auch hier geht es nicht um die Vorstellung der eigenen Identitätsbilder.

Die ggf. im Abschlussplenum erwähnten Punkte werden in einer letzten Phase der Übung aufgegriffen und in einem Kurzinput ergänzt.

Der Kurzinput beinhaltet folgende Punkte:

- **Identität ist mehrdimensional**
Oft fällt es den Teilnehmenden schwer, sich auf nur drei Aspekte zu beschränken. Das ist eine wichtige Reflexion, denn Identität ist tatsächlich mehrdimensional komplex. Kaum jemand hat »nur« drei Facetten der eigenen Identität.
- **Identität ist prozesshaft und verändert sich**
Identität verändert sich ständig: ein Ortswechsel, ein Berufswechsel, eine Konversion, eine neue Essensgewohnheit ... – es ist wichtig, auf den prozesshaften Charakter von Identität aufmerksam zu machen. Und: Eine Person beschreibt sich im Alter von 14 Jahren anders als im Alter von 24 Jahren.
- **Identität ist abhängig von Situation, Kontext und Zeitraum**
Je nachdem, wo Menschen gerade sind, beschreiben sie ihre Identität anders. Beispielsweise beschreibt ein Sozialpädagoge in seinem Kegelverein seine Identität anders als im beruflichen Kontext.
- **Identität bildet sich im Wechsel zwischen Selbst- und Fremdbeschreibung**
- **Identität ist wertvoll und sogar rechtlich geschützt:**
Jede*r hat das Recht auf Selbstbestimmung
Identität ist etwas sehr Wertvolles. Jede*r Mensch darf sich so beschreiben und fühlen, wie er*sie es möchte. Das Recht auf Selbstbestimmung ist ein Menschenrecht und gilt daher für alle Menschen auf der Welt.

Hinweise für die Auswertung

Während des Kurzinputs ist es für die Teilnehmenden immer gut, wenn auf erwähnte Beispiele und Aspekte eingegangen wird. So werden die Kernpunkte des Inputs deutlicher und greifbarer.

Vertiefungsmöglichkeit: Diskriminierung

Nachdem die Übung beendet ist, bietet sich aus dem erarbeiteten Fazit an, etwas zum Thema Diskriminierung zu machen. Denn was in Diskriminierungssituationen oft passiert, ist, dass das Recht auf Selbstbestimmung missachtet wird und Menschen Fremdzuschreibungen erfahren. Menschen werden aufgrund (un)bestimmter Merkmale (Name, Aussehen, Hautfarbe...) bewertet und ihnen werden Eigenschaften/Eigenheiten zugeschrieben. Dabei handelt es sich um Fremdbeschreibungen, die mit der Selbstbeschreibung oft gar nichts zu tun und dadurch diskriminierende Wirkung haben. Eine Visualisierungsmöglichkeit des Mechanismus bietet das folgende Handout, »Die Logik der Diskriminierung«.

**Die Methode gibt es in unterschiedlichen Varianten. Diese Variante ist vielfach erprobt im Team der Bildungsstätte Anne Frank.*

(Rassistische) Diskriminierung

Die »Logik« in drei Schritten

Nicole Broder

Das nachfolgende Modell beschreibt einen Mechanismus, der sich in erster Linie auf die Funktionsweise von Rassismus auf der interpersonellen Ebene bezieht. Rassismus ist allerdings immer ein gesellschaftliches Verhältnis, in dem Menschen Abwertung, Ungleichbehandlung und Benachteiligung erfahren. Grundsätzlich geht es bei Rassismus um die Markierung von Unterschieden, die zur Abgrenzung gegenüber anderen gemacht werden; dabei werden diese Markierungen für soziale, politische und wirtschaftliche Handlungen eingesetzt. Im Rassismus werden bestimmte Gruppen vom Zugang zu materiellen und symbolischen Ressourcen ausgeschlossen; die ausschließende Gruppe sichert sich auf diese Weise Privilegien. Entscheidend ist, dass die Gruppen aufgrund willkürlich gewählter Kriterien gebildet (d.h. konstruiert) werden.

Auf der interpersonellen Ebene, d.h. in der sozialen Praxis bedeutet das beispielsweise, dass Menschen aufgrund ihres Aussehens, ihrer Hautfarbe oder anderer willkürlich gewählter Kriterien diskriminiert und als »Andere« abgewertet werden. Diese sich genuin auf Rassismus beziehende Praxis lässt sich auch auf andere Formen von Diskriminierung übertragen. Insbesondere im Kontext von religiöser Zugehörigkeit kommen ähnliche Zuschreibungs- und Abwertungsprozesse zum Tragen; z.T. auch, wenn es um sexistische, antisemitische und andere Diskriminierungsformen geht.

Die Funktionsweise (rassistischer) Diskriminierung lässt sich in Form eines Dreischritts analysieren:

1. Wahrnehmung von Merkmalen einer Person (Wahrnehmung und Unterscheidung)

Der erste Schritt beschreibt die Wahrnehmung von bestimmten Merkmalen eines Menschen, z.B. Name, Geschlecht, Haut-/Haarfarbe, sprachliche Eigenheit, Kleidungsstück.

Dass Merkmale wahrgenommen werden, ist ein »ganz normaler« Prozess: Sobald wir Menschen begegnen, nehmen wir bestimmte Dinge wahr. Gleichzeitig ist Wahrnehmung immer selektiv. Würde man mehrere Personen auffordern, eine bestimmte Person zu beschreiben, so würden alle Beteiligten unterschiedliche Merkmale wahrnehmen.

Ich sehe eine Person, die einen Rock trägt.
Ich sehe einen Jugendlichen, der einen Vollbart trägt.
Die Person, die ich sehe, hat eine dunkle Hautfarbe.

2. Zuordnung des Merkmals zu einer konstruierten Gruppe (Naturalisierung)

Im zweiten Schritt werden Personen aufgrund subjektiv bzw. willkürlich wahrgenommener Merkmale einer Gruppe zugeordnet. Dabei handelt es sich in der Realität nicht um homogene Gruppen; vielmehr wird diese Homogenität sozial konstruiert. Menschen aufgrund bestimmter Merkmale

zuzuordnen, ist ganz natürlich und erleichtert den Alltag bzw. die Kommunikation. Allerdings erfolgt durch die Zuordnung üblicherweise gleichsam eine Naturalisierung der vermeintlichen äußeren Merkmale, d.h., sie werden mit inneren Eigenschaften wie Charakter, Mentalität usw. in Verbindung gebracht und als »wesenhaft« behauptet.

Schwierig ist außerdem, dass Menschen einer konstruierten Gruppe zugeordnet werden, der sie entweder möglicherweise gar nicht angehören oder der sie nicht fremdbestimmt zugeordnet werden möchten. Da dies aber meistens nicht erkennbar ist, ist es besser, bestimmte Zuordnungen nur zu »vermuten« und nur vorsichtig auszusprechen, um damit mögliche Unannehmlichkeiten für die betroffene Person (und für sich selbst) zu vermeiden.

Die Person mit Rock ist eine Frau.
Der Bärtige ist ein gläubiger männlicher Muslim.
Die Person ist ein*e Schwarze*r.

3. Bewertung der Gruppe und damit der Person (Bewertung)

Im dritten Schritt geht es um die Bewertung der Gruppe bzw. der Person. Diese Bewertung ergibt sich aus dem Wissen über die vermeintliche Gruppe, aus Erfahrungen mit Angehörigen dieser Gruppe, aber auch aus gesellschaftlichen und medialen Diskursen sowie politischen Praktiken. Das bedeutet, dass Personen nicht mehr als Individuen mit persönlichen Eigenschaften wahrgenommen werden, sondern nur noch als Vertreter*innen ihrer jeweiligen Gruppe. All ihre Handlungen und Aussagen werden vor dem Hintergrund des Wissens über diese Gruppe bewertet bzw. damit in Beziehung gesetzt.

Im Falle offensichtlicher Diskriminierung bedeutet dies, die Gruppe bzw. Person als minderwertig bzw. negativ zu bewerten. Indem einer Gruppe, der man selbst nicht angehört, bestimmte negative Eigenschaften als »natürlich« zugeschrieben werden, erfolgt automatisch eine Aufwertung der eigenen Person. Auch positive Bewertungen der Gruppe sind eine Fremdzuschreibung und haben nichts mit den individuellen Eigenschaften der realen Person zu tun.

Frauen können schlecht Autofahren, also kann diese Person schlecht Autofahren.
Junge männliche Muslime sind anfällig für radikale Ideen, also ist dieser Jugendliche anfällig für radikale Ideen.
Schwarze können gut tanzen, also kann diese Person gut tanzen.

Zu den Autor*innen

Marwan Abou-Taam (Dr. phil.)

ist seit 2006 wissenschaftlicher Mitarbeiter des Landeskriminalamtes Rheinland-Pfalz. Er studierte Politik, Volkswirtschaftslehre und Islamwissenschaften mit Forschungsaufenthalten in Frankreich und dem Libanon. Er hat zahlreiche Lehraufträge an verschiedenen Universitäten und Hochschulen erfüllt und ist assoziiertes Mitglied des Berliner Instituts für empirische Integrations- und Migrationsforschung. Seine Arbeitsschwerpunkte sind die Themen internationaler Terrorismus, Migration und innere Sicherheit sowie islamistischer Fundamentalismus, Salafismus und Neo-Salafismus.

Eva Berendsen (Dipl.-Pol.)

hat Politikwissenschaften, VWL und Friedens- und Konfliktforschung in Marburg studiert. Für ihre Diplomarbeit »Geschlechterkonstruktionen im Neoliberalismus« wurde sie mit dem Nachwuchspreis des Netzwerks feministischer Ökonominen efas ausgezeichnet. Nach einem Volontariat bei der FAZ ist sie bei der Bildungsstätte Anne Frank in Frankfurt/Main für Öffentlichkeitsarbeit und Sonderausstellungen zuständig. Als freie Journalistin schreibt sie vorzugsweise über geschlechterpolitische Themen und Trends des Zeitgeists.

Michael Blume (Dr. phil.)

studierte Religionswissenschaft und promovierte über Religion & Hirnforschung. Er lehrt als Religionswissenschaftler u.a. an der Universität Köln. 2015 leitete er das Sonderkontingent des Landes Baden-Württemberg für besonders schutzbedürftige Frauen und Kinder aus dem Nordirak, mit dem 1.100 Opfer des Krieges nach Deutschland evakuiert wurden. Er ist Teil einer christlich-islamischen Familie mit drei Kindern und lebt in Filderstadt.

Nicole Broder (Dipl.-Geogr.)

studierte Geographie in Mainz und Edinburgh. Sie arbeitete in Zentralasien bei einer lokalen Menschenrechts-NGO. Lehraufträge an den Universitäten Darmstadt und Frankfurt. Aktuell ist sie Bildungsreferentin bei der Bildungsstätte Anne Frank in Frankfurt mit den Arbeitsschwerpunkten Menschenrechtsbildung, Rassismus und gewaltfreie Konfliktlösung.

Pradeep Chakkarath (Dr. phil.)

studierte Philosophie und Geschichte in Konstanz. Er ist Co-Direktor des »Hans Kilian und Lotte Köhler-Centrums für sozial- und kulturwissenschaftliche Psychologie und historische Anthropologie« an der Ruhr-Universität Bochum (RUB). Er ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Sozialtheorie und Sozialpsychologie an der RUB, Lehrbeauftragter an der Universität St. Gallen und der Donau-Universität Krems sowie Geschäftsführender Herausgeber der Zeitschrift »psychosozial«. Seine Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind menschliche Entwicklung im Kulturvergleich, Geschichte und Wissenschaftstheorie der Sozialwissenschaften, die psychologische Rolle von Weltanschauungen und die Vermittlung interkultureller Kompetenzen.

Saba-Nur Cheema (Dipl.-Pol.)

studierte Politikwissenschaften, Geschichte und Volkswirtschaftslehre in Frankfurt. Sie arbeitete im UN-Menschenrechtskomitee gegen Rassismus in Genf. Seit 2014 ist sie Bildungsreferentin der Bildungsstätte Anne Frank in Frankfurt, seit 2015 Leiterin der Pädagogischen Programme. Sie ist Lehrbeauftragte an der Frankfurt University of Applied Sciences im Fachbereich Soziale Arbeit. Arbeitsschwerpunkte: Rassismus und Diskriminierung (insb. Antimuslimischer Rassismus), Religion und Säkularität, Menschenrechtsbildung.

Saba Detweiler (Dipl.-Sozw.)

studierte Politikwissenschaft und Volkswirtschaftslehre. Sie arbeitete einige Jahre in der Industrie und engagiert sich ehrenamtlich in Programmen zur Förderung und Freisetzung der Potenziale junger Menschen für den gesellschaftlichen Fortschritt. Derzeit ist sie hauptamt-

lich im Büro für Außenbeziehungen der Bahá'í-Gemeinde in Deutschland im Bereich »Gesellschaftspolitische Fragen und Diskurse« tätig.

Kai Hafez (Prof. Dr.)

ist Inhaber des Lehrstuhls für internationale und interkulturelle Kommunikation an der Universität Erfurt, vormals wiss. Mitarbeiter des Deutschen Orient-Instituts in Hamburg und Gastforscher/-professor an den Universitäten Oxford, Cambridge, Bern und der American University in Cairo; von 2006-2009 als Experte in der Deutschen Islam Konferenz tätig. Neuere Publikationen: »Freiheit, Gleichheit und Intoleranz. Der Islam in der liberalen Gesellschaft Deutschlands und Europas« (Transcript 2013) und »Die Wahrnehmung des Islams in Deutschland« (Bertelsmann Stiftung 2015).

Stefan E. Hößl (Dipl.-Päd.)

ist Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Universität zu Köln (Fachgruppe Erziehungs- und Sozialwissenschaften). In seinem Promotionsprojekt beschäftigt er sich mit dem Thema »Antisemitismus unter muslimischen Jugendlichen« (!?) (Arbeitstitel). Seine Arbeits- und Interessenschwerpunkte liegen in den Bereichen qualitative (Biographie-)Forschung / Jugend im Kontext von Migration, Religiosität, Gewalt, Rassismus und Antisemitismus / Politische Bildung und Holocaust Education. Zuletzt erschien von ihm der Sammelband »Islam und Sozialisation. Aktuelle Studien« (hrsg. mit Dr. Gerald Blaschke-Nacak).

Khola Maryam Hübsch (M.A.)

studierte Publizistik, Psychologie und Germanistik in Mainz. Sie ist Journalistin, Referentin und Autorin. Ihre Themenschwerpunkte sind: Toleranz im Islam, Islam und Menschenrechte, Scharia und Säkularismus, Geschlechterverhältnisse im Islam, Migration & Integration, Antimuslimischer Rassismus. Von 2001-2006 und 2009-2011 war sie bundesweite Beauftragte für den interreligiösen Dialog der Lajna Imaillah (Frauenorganisation der Ahmadiyya Muslim Jamaat KdöR) in Deutschland. Ihr letztes Buch heißt: »Unter dem Schleier die Freiheit – Was der Islam zu einem wirklich emanzipierten Frauenbild beitragen kann«, Patmos 2014.

Türkân Kanbıçak (Dr. phil.)

studierte Erziehungswissenschaften, Psychologie und Soziologie nach ihrer Lehrerausbildung. Sie unterrichtet seit 1989 an einer kaufmännischen Berufsschule und war Ausbildungsbeauftragte für Fachdidaktik im Studienseminar für das Lehramt an beruflichen Schulen in Frankfurt am Main. Seit 2013 ist sie mit einer halben Stelle an das Pädagogische Zentrum des Fritz Bauer Instituts und des Jüdischen Museums abgeordnet. Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Vermittlung von Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft, Antimuslimischer Rassismus, die Konstruktion des Anderen, reguläre und irreguläre Migration, religiös begründeter Extremismus. Sie ist seit 2011 Lehrbeauftragte der Hochschule Fulda im Fachbereich Kultur- und Sozialwissenschaften.

Deborah Krieg

studierte Geschichte, Germanistik und Politologie in Frankfurt am Main. Seit 2008 ist sie Bildungsreferentin und seit 2013 stellvertretende Direktorin in der Bildungsstätte Anne Frank. Arbeitsschwerpunkte: Zivile Kräfte Stärken (Beratungsarbeit in der Migrationsgesellschaft), historische Bildung, Mediation und Konfliktmanagement.

Meron Mendel (Dr. phil.)

studierte Erziehungswissenschaft und Geschichte. Von 2008-2010 war er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für allgemeine Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Seit 2010 ist er Leiter der Bildungsstätte Anne Frank. Arbeitsschwerpunkte: Migrationspädagogik und Menschenrechtsbildung.

Volker Ahmad Qasir (Dipl. Kfm., M.Ed.)

studierte Wirtschaftswissenschaften, Politikwissenschaft, evangelische Theologie und Erziehungswissenschaften in Fulda und Kassel. In seinem Beruf als Lehrer unterrichtet er die Fächer Politik und Wirtschaft an der beruflichen Schule in Schlüchtern sowie Islamische Religion an der Bürgermeister-Klingler-Grundschule in Mörfelden bei Frankfurt/Main.

Tami Rickert (M. A.)

studierte Pädagogik, Psychologie und Soziologie in Darmstadt. Seit 2008 ist sie Bildungsreferentin in der Bildungsstätte Anne Frank mit den Arbeitsschwerpunkten: Entwicklung pädagogischer Konzepte gegen aktuelle Formen von Antisemitismus und Beratungsarbeit gegen Rechtsextremismus und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit.

Mathias Rohe (Prof. Dr.)

studierte Jura und Islamwissenschaften in Tübingen und Damaskus und spezialisierte sich auf Fragen des islamischen Rechts. Nach Promotion, Habilitation und akademischer Lehrtätigkeit erhielt er 1997 einen Ruf an die Universität Nürnberg-Erlangen und ist seit 1999 Lehrstuhlinhaber für Bürgerliches Recht, Internationales Privatrecht und Rechtsvergleichung. Zusätzlich ist er seit 2008 Gründungsdirektor des Erlanger Zentrums für Islam und Recht in Europa (EZIRE). Rohe war Mitglied der Deutschen Islamkonferenz sowie Leiter der Arbeitsgruppe Islamismus und Islamfeindlichkeit im österreichischen »Dialogforum Islam« und viele Jahre als Richter im Nebenamt am Oberlandesgericht Nürnberg tätig.

Olivia Sarma (M.A.)

studierte Kulturanthropologie in Frankfurt. Sie ist Trainerin und Beraterin zu pädagogischem Handeln in der Einwanderungsgesellschaft. Arbeitsschwerpunkte: Rassismus, Migrationsgesellschaft und Kultur. Seit 2015 ist sie die Leiterin der Beratungsstelle response. Beratung für Betroffene von rechter und rassistischer Gewalt in der Bildungsstätte Anne Frank.

Khushwant Singh (M.A., M.Res.)

hat Ethnologie, Erziehungswissenschaften und Sozialanthropologie mit den Schwerpunkten Migration, Interkulturalität und Religion studiert. Er arbeitet in der Internationalen Zusammenarbeit und berät die Bundesregierung zum Themenfeld Religion und Entwicklung. Seit 2013 ist Singh der Vorsitzende des Rates der Religionen Frankfurt, wo er die Sikh-Religion vertritt. Singh publiziert Grundsatzbeiträge zu Religion und Spiritualität und unterrichtet ehrenamtlich Jugendliche.

Yasemin Shooman (Dr. phil.)

leitet die Akademieprogramme des Jüdischen Museums Berlin und verantwortet dabei die Programme Migration und Diversität sowie das Jüdisch-Islamische Forum der Akademie. Sie hat 2013 am Zentrum für Antisemitismusforschung der TU Berlin promoviert. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören Rassismus, Islamfeindlichkeit und Medienanalyse. Ihre Dissertation »...weil ihre Kultur so ist. Narrative des antimuslimischen Rassismus« erschien 2014 im transcript Verlag, Bielefeld. Weitere aktuelle Publikationen: »Zur Debatte über das Verhältnis von Antisemitismus, Rassismus und Islamfeindlichkeit«. In: Antisemitismus und andere Feindseligkeiten. Interaktionen von Ressentiments, hrsg. im Auftrag des Fritz Bauer Instituts von Katharina Rauschenberger und Werner Konitzer, Frankfurt/New York 2015, S. 125-156.

Céline Wendelgaß (M. A.)

studierte Pädagogik und Soziologie in Frankfurt. Seit 2016 ist sie Referentin für Veranstaltungsmanagement in der Bildungsstätte Anne Frank. Sie ist seit mehreren Jahren in der politischen Bildungsarbeit tätig mit den Arbeitsschwerpunkten: Entwicklung pädagogischer Konzepte gegen aktuelle Formen von Antisemitismus, sowie der Entwicklung pädagogischer Konzepte im historischen Bildungsbereich mit dem Schwerpunkt Nationalsozialismus und Holocaust.

Impressum

Bildungsstätte Anne Frank e.V.
 Hansaallee 150
 60320 Frankfurt am Main
 Tel.: + 49. 69. 560 00 - 20
 E-Mail: info@bs-anne-frank.de
 Internet: www.bs-anne-frank.de

© Bildungsstätte Anne Frank, 2017

Herausgeberin	Saba-Nur Cheema
V.i.S.d.P.	Dr. Meron Mendel

Redaktion	Eva Berendsen, Saba-Nur Cheema, Dr. Meron Mendel, Prof. Dr. Joachim Valentin
-----------	---

Lektorat	Stefan Schoppengerd
Schlusskorrektur	Ricarda Wawra

Gestaltung	Art Direction Kaća Mihajlović Fotografische Illustrationen Institut für Gebrauchsgrafik
------------	--

Papier	Multi Offset 250 g/m², Multi Offset 90 g/m²
--------	--

Druck	ce-print Offsetdruck GmbH
-------	---------------------------

Auflage	5000 Exemplare
ISBN	978-3-9816243-1-1

Bildungsstätte Anne Frank – Zentrum für politische Bildung und Beratung Hessen

Was können wir heute noch aus der Vergangenheit lernen? Wie handeln wir im Hier und Jetzt, wenn uns Rassismus begegnet? Wie gestalten wir die Gesellschaft, in der wir in Zukunft leben wollen – und in der alle einen Platz haben? Das sind Fragen, zu denen die Bildungsstätte Anne Frank in Frankfurt am Main arbeitet.

Als Zentrum für politische Bildung und Beratung Hessen entwickelt die Bildungsstätte Anne Frank innovative Konzepte und Methoden, um Jugendliche und Erwachsene für die aktive Teilhabe an einer offenen und demokratischen Gesellschaft zu stärken.

Partizipativ und interaktiv: In Workshops mit unterschiedlichen Schwerpunkten werden Jugendliche, Schüler*innen und junge Erwachsene dazu ermutigt, eigene Standpunkte einzunehmen, Handlungsspielräume zu nutzen und gesellschaftliche Entwicklungen kritisch zu hinterfragen. Fachkräfte erarbeiten sich in Fortbildungen und Seminaren einen qualifizierten Umgang mit rassistischen, antisemitischen oder diskriminierenden Handlungen und Äußerungen. Sie erhalten Beratung in (akuten) Konfliktfällen sowie zum Umgang mit Radikalisierung und radikalisierten Jugendlichen.

Zwei Beratungsstellen sind in der Bildungsstätte Anne Frank angesiedelt: response. berät Betroffene rechter und rassistischer Gewalt, das Adibe-Netzwerk Hessen begleitet und unterstützt Menschen, die Diskriminierung erfahren haben. Der Austausch von Theorie und Praxis wird in der Bildungsstätte aktiv gefördert – etwa im Rahmen der Tagungsreihe »Blickwinkel. Antisemitismuskritisches Forum für Bildung und Wissenschaft«.

Neben der Dauerausstellung zu Anne Frank zeigt die Bildungsstätte wechselnde Sonderausstellungen zu historischen und aktuellen Themen. Das Mobiles Lernlabor »Mensch, Du hast Recht(e)!« tourt seit 2014 durch Hessen, um Jugendliche gegen Rassismus und Diskriminierung in ihrem direkten Umfeld zu sensibilisieren.

www.bs-anne-frank.de

In Kooperation mit:



Gefördert im Rahmen des Landesprogramms
»Hessen – aktiv für Demokratie und gegen Extremismus«

