

ZusammenDenken.**Elf Thesen zur Islamismusprävention an Schulen****Aycan Demirel¹****Mirko Niehoff²**

Die nachfolgenden „elf Thesen zur Islamismusprävention an Schulen“ basieren auf Ansätzen und Erfahrungen eines Modellprojektes der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KlgA). Dieses hatte zum Ziel, pädagogische Strategien und Konzepte zur Prävention islamistischer Orientierungen für die Arbeit mit Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufen I und II zu entwickeln und durchzuführen. Das Modellprojekt ist ausführlich in einem Projekthandbuch unter dem Titel „ZusammenDenken. Reflexionen, Thesen und Konzepte zu politischer Bildung im Kontext von Demokratie, Islam, Rassismus und Islamismus“³ dokumentiert.

Warum eigentlich Islamismusprävention?

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

¹ Mitbegründer und Vorstandsmitglied im Verein KlgA e.V. in Berlin. Seit August 2009 ist er Mitglied des unabhängigen Expertengremiums des Deutschen Bundestages zur Bekämpfung des Antisemitismus.

² Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Politik- und Sozialwissenschaften (Arbeitsschwerpunkt Politikdidaktik) der Freien Universität Berlin

³ Demirel, Aycan/ Niehoff, Mirko im Auftrag der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (Hrsg.): ZusammenDenken. Reflexionen, Thesen und Konzepte zu politischer Bildung im Kontext von Demokratie, Islam, Rassismus und Islamismus. Berlin 2013.

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

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

Diese gesellschaftliche Realität bietet einen fruchtbaren Nährboden für gesellschaftliche Desintegrationsprozesse, die vor allem extrem nationalistische und islamistische Kreise für sich zu nutzen versuchen. Und zwar, indem sie genau an dieser Gefühlslage ansetzen und eine (vermeintliche) Erklärung für diese Realitäten bieten, die es den Betroffenen erlaubt, sich selbst aufzuwerten und so der Erfahrung von Abwertung etwas entgegenzusetzen: Eine angebliche Unvereinbarkeit zwischen der „christlich-jüdischen“, westlichen Welt und dem Islam wird eben nicht nur von Islamfeinden/-innen und Rassisten/-innen propagiert, sondern auch von Teilen des islamistischen Spektrums. Es wird ein Gesellschaftsbild konstruiert, das gesellschaftliche Prozesse und Dynamiken maßgeblich durch die Existenz und das Zusammenprallen sich angeblich grundsätzlich feindlich gegenüberstehender Religionsgruppen erklärt. Die Gruppen werden als nach innen homogen und die eigene

Gruppe zuvorderst als Opfer „der anderen“ imaginiert. Solch eindeutige Orientierungs- und Identitätsangebote wie auch die damit verbundenen simplifizierenden Weltbilder und -erklärungen können islamistische Propaganda für Jugendliche und junge Erwachsene attraktiv werden lassen. Denn viele Jugendliche und junge Erwachsene sehnen sich nach Gemeinschaft und Anerkennung, nach Orientierung und Werten.

An diesem Punkt hat die KlG e.V. mit ihrem Modellprojekt angesetzt: an der Aushandlung von Fragen zu Identität und Zugehörigkeit, Anerkennung und Partizipation. Den Forderungen vieler muslimisch sozialisierter Jugendlicher nach Anerkennung sowohl ihrer Religion als auch ihrer Erfahrungen von rassistischer Ausgrenzung Rechnung zu tragen war eine zentrale Säule unseres Projektes. In diesem Sinne galt es, sich mit den eigenen und der Vielfalt anderer Vorstellungen in Bezug auf das gesellschaftliche Zusammenleben auseinanderzusetzen. Eine offene und wertschätzende Beschäftigung mit den Herausforderungen und Problemen, mit den normativen Werten und Potenzialen einer pluralistischen Demokratie sollte alle Beteiligten, aber vor allem die Jugendlichen und jungen Erwachsenen dabei unterstützen, über ihren Platz in der deutschen Migrationsgesellschaft nachzudenken und sich mit den Denk- und Deutungsmustern der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit, zu denen auch ein guter Teil der islamistischen Deutungsmuster zu zählen ist, kritisch auseinanderzusetzen.

Die nachfolgenden „elf Thesen zur Islamismusprävention an Schulen“ sind ein gebündeltes Substrat der in diesem Modellprojekt gemachten Erfahrungen und entwickelten Ansätze.

1.

Wer über Islamismus unter Jugendlichen reden will, darf dessen grundsätzliche Ablehnung durch den allergrößten Teil der Jugendlichen nicht verschweigen.

Weder unsere Erfahrungen noch Befunde aus der empirischen Sozialforschung rechtfertigen die Annahme, wonach geschlossene islamistische Orientierungen unter Jugendlichen gegenwärtig ein quantitativ weit verbreitetes Phänomen darstellen würden. Im Gegenteil: In unserer Arbeit mit Jugendlichen konnten wir immer wieder feststellen, dass sich die meisten

deutlich abgrenzen – gegenüber antidemokratischen und Gewalt befürwortenden Ideologien im Allgemeinen sowie gegenüber radikal-islamistischen Denkmustern und Akteuren/-innen im Besonderen. Als zustimmungsfähige Formen des gesellschaftlichen Zusammenlebens gelten normative Werte wie Frieden, Respekt und Gerechtigkeit – und zwar sowohl aus politischen wie aus religiösen Überzeugungen heraus. Im Rahmen unserer Seminare begegneten uns höchstens eine Handvoll Jugendlicher, bei denen wir aufgrund einer Reihe spezifischer, von ihnen formulierter und für gültig genommener Deutungen davon ausgehen mussten, dass sie unmittelbar mit islamistischer Propaganda in Berührung gekommen waren.

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

2.

Das reale Erleben von Demokratiedefiziten, Stigmatisierung und/ oder Ausgrenzung in der deutschen Migrationsgesellschaft kann islamistische Deutungskonzepte für Jugendliche potenziell attraktiv machen.

Viele Jugendliche und junge Erwachsene befinden sich auf der Suche – nach Identität und Orientierung, nach Wissen, Wahrheit und Werten, nach Halt, Gemeinschaft und Anerkennung. Dies trifft nicht nur, aber gerade auf junge Angehörige religiöser und ethnischer Minderheiten zu. Denn insbesondere diese Jugendlichen erleben die gesellschaftlichen Realitäten häufig als unübersichtlich, wenig anerkennend und unsolidarisch. Rassismus und Diskriminierung spielen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. Zwar beschreiben viele Jugendliche das Miteinander in der deutschen Migrationsgesellschaft als „einigermaßen gut funktionierend“. Gleichzeitig aber machen sie

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

3.

Politische Bildung im Sinne einer Islamismusprävention muss alle Ideologien von Ungleichwertigkeit kritisieren und insbesondere antimuslimischen Rassismus thematisieren.

Wir sind überzeugt, dass gerade in Kontexten einer Islamismusprävention über Formen des antimuslimischen Rassismus nicht geschwiegen werden kann – und zwar aus mehreren sich wechselseitig bedingenden Gründen. Zum einen ist die Kritik des antimuslimischen Rassismus in unserer Gesellschaft notwendig, weil das Phänomen weit verbreitet und

wirkmächtig ist. Politische Bildung muss gegenüber allen Formen essentialisierender und kulturalisierender Vorstellungen und Zuschreibungen sensibel, wachsam und kritisch sein. Also hat sie auch die Aufgabe, einer weiteren Stigmatisierung „des Islam“ oder „der Muslime“ entgegenzuwirken. Des Weiteren ist eine Islamismusprävention in Lerngruppen mit mehrheitlich sich selbst als muslimisch beschreibenden Jugendlichen auf die Annahme des pädagogischen Angebotes durch die Jugendlichen angewiesen. Und diese Annahme ist maßgeblich gefährdet, wenn die Adressaten/-innen das Gefühl haben, es werde wieder nur einseitig mit dem Finger auf „den Islam“ oder „die Muslime“ gezeigt, anstatt ihren Erfahrungen und Gefühlen von Diskriminierung und/oder ihrer Kritik an gängigen Islamdiskursen ausreichend Raum zu geben.

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

4.

Pädagogische Konzepte der Islamismusprävention müssen sowohl an den Alltagswissensbeständen ihrer Adressatenen/-innen anknüpfen als auch über diese hinausführen.

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

Daraus darf jedoch nicht folgen, dass ausschließlich die sozial geprägten, kollektiv verankerten Wissensbestände der Adressaten/-innen im Zentrum stehen, völlig losgelöst von jedem fachlichen Wissen oder entsprechenden Diskursen. Denn Konzepte politischer Bildung, die primär auf die Selbstaufklärung handlungsleitender und identitätsstiftender Muster „mittels diskursiv-reflexiver Lernprozesse“ ausgelegt sind, müssen sich die Frage stellen lassen, ob auf diese Weise ein politischer Kompetenzaufbau und eine gegebenenfalls notwendige Deutungsmustertransformationen überhaupt sinnvoll ermöglicht werden kann. Will die politische Bildung also interventionsfähig sein, so hat sie unseres Erachtens grundsätzlich immer auch einen für die Adressaten/-innen erfahrbaren Zugang auf wissenschaftlich vertretbare Konzepte und Begriffe zu ermöglichen. Da jedoch auch der erkenntnistheoretischen Skepsis an der Objektivität von Wissen/Wissenschaft durchaus zu folgen ist, sollte das Prinzip der Kontroversität unbedingte Berücksichtigung finden.

5.

Politische Bildung sollte sich an den Ideen der Demokratie normativ orientieren und gleichzeitig deren Realitäten kritisch analysieren.

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

Versprechen der Demokratie, also etwa Freiheit, Chancengerechtigkeit, Mitgestaltung und Pluralismus, normativ festhält.

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

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

6.

Konzepte der Islamismusprävention sollten diskurssensibel sein und den Begriff Islamismus kritisch reflektieren.

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

Dennoch birgt der Begriff Probleme, vor allem in der Bildungspraxis. Mit der Zunahme problematischer, weil verkürzter, zuschreibender oder stigmatisierender, Islamdiskurse in Deutschland wird die Bezeichnung kritisch betrachtet und teilweise auch abgelehnt – nicht

nur, aber insbesondere auch von einigen muslimischen Verbänden. Die unreflektierte Benutzung des Begriffes kann daher Kooperationen erschweren.

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

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

7.

Politische Bildung im Sinne einer Islamismusprävention sollte sich von vereindeutigenden Zuschreibungen emanzipieren.

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

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

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

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

8.

Eine erfolgreiche Islamismusprävention am Lernort Schule braucht Bildungskooperationen.

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

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

Darüber hinaus haben außerschulische Bildungsträger den Vorteil, außerhalb der klassischen Lehrer-Schülerbeziehung zu stehen, dem Notendruck entzogen zu sein und auf dieser

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

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

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

9.

Die pädagogischen Teams sollten die Vielfalt der Migrationsgesellschaft widerspiegeln, wobei die kontinuierliche und aktive Präsenz von Pädagogen/-innen mit muslimischer Sozialisation von besonderer Relevanz ist.

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

So sind wir davon überzeugt, dass auch das pädagogische Personal unterschiedliche Bezüge zu Geschlecht, Religion und Kultur umfassen und repräsentieren sollte. Gerade in der

produktiven Zusammenarbeit dieser vermeintlich „Verschiedenen“ wird die zunächst oft als lediglich „theoretisch“ empfundene Möglichkeit eines gleichberechtigten Miteinander erfahrbare Realität. So wird ein „Über die gesellschaftlichen Zustände Hinausdenken und -gehen“ möglich.

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

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

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

10

Peer-Educators tragen zum Erfolg von Bildungsprozessen bei.

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

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

11

Die Integration religiöser Muslime/-innen als religiöse Muslime/-innen in den Bildungsprozess kann säkular ausgerichtete Bildungskonzepte sinnvoll ergänzen.

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

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

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

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