

Hartung, Olaf 2011: Rezension über: Hans-Jürgen Pandel, Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Jg. 10, S. 200-204.

Labhardt, Robert 2014: Krieg und Krise. Basel 1914-1918. Basel.

Pandel, Hans-Jürgen 2010: Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.

■ Wolfgang Sander

Prävention von islamistischem Extremismus durch Schulkultur und Unterricht in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern – Befunde und Perspektiven

1. Zur Einführung: Extremismusprävention als schulische Aufgabe

Es ist seit langem in Deutschland so gut wie unumstritten, dass Schule und politische Bildung – verstanden als Fach wie als Unterrichtsprinzip anderer Fächer, insbesondere auch der gesellschaftswissenschaftlichen Nachbarfächer – einen pädagogischen Beitrag zur Prävention von politischem Extremismus leisten müssen. Dabei geht es nicht um die Bekämpfung unbequemer, auch radikaler Ansichten und schon gar nicht um Tabuisierung von Kritik an politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnissen. Extremismusprävention steht auch nicht in einem Widerspruch zur Meinungsfreiheit und zum Beutelsbacher Konsens. Im Gegenteil geht es bei der Extremismusprävention im Kern

darum, der Verbreitung solcher politischer Konzepte und Handlungsweisen unter Jugendlichen entgegenzuwirken, die gerade auf die *Abschaffung* der Meinungsfreiheit (sowie anderer Grundrechte und Verfassungsgrundsätze) und der Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses zielen.

Die Debatte um Tragfähigkeit, Reichweite und Trennschärfe des Extremismusbegriffs in den Sozialwissenschaften kann hier nicht aufgegriffen werden. In Politik und Öffentlichkeit ist er zur Charakterisierung von politischen Gruppierungen und Bewegungen, die auf eine aktive Bekämpfung der Grundlagen moderner Verfassungsstaaten und die Einführung diktatorischer politischer Systeme abzielen, jedoch weit verbreitet.¹

¹ Vgl. u. a. Jaschke, Hans-Gerd: Politischer Extremismus. Wiesbaden 2006. Auch die

Erst langsam wird in den schulbezogenen Wissenschaften bewusst, dass sich im Feld des politischen Extremismus in den letzten Jahren deutliche Verschiebungen ergeben haben, die für die schulische Prävention höchst bedeutsam sind. Exemplarisch lassen diese sich an Zahlen aus den Berichten des Bundesamts für Verfassungsschutz für 2014 und 2004 illustrieren (die freilich von einem engen Extremismusbegriff ausgehen, vgl. Anm. 1):

Personenpotenzial des politischen Extremismus in Deutschland laut Verfassungsschutzbericht

Referenzjahr	Rechtsextremismus	Linksextremismus	Islamismus
2004	40.700	30.800	31.800
2014	22.150	28.000	43.890

Die zunehmende Relevanz des islamistischen Extremismus, die in diesen Zahlen zunächst eher als ein innen- und sicherheitspolitisches Problem erscheint, wird erst in allerjüngster Zeit als eine Herausforderung für die Schule wahrgenommen. Biskamp und Hößl formulieren in der Einleitung zu dem von ihnen herausgegebenen Buch knapp und treffend, warum sich hier eine neue *pädagogische* Herausforderung ergeben hat: „Islamismus ist eine autoritäre, antidemokratische und antiemanzipatorische Ideologie, die auch in Europa verbreitet und

für zahlreiche, insbesondere junge Menschen attraktiv ist“ (Biskamp/Hößl 2013, 7).

Der vorliegende Beitrag stellt eine Reihe von aktuellen Veröffentlichungen vor, die sich mit dieser Herausforderung befassen. Es kann kaum überraschen, dass in keiner von ihnen Patentrepte angeboten werden. Mit unterschiedlichen Schwerpunkten, teilweise auch mit inhaltlichen Überschneidungen, widmen sich diese Publikationen der Auswertung des fachwissenschaftlichen Forschungsstandes und von ersten Ansätzen der Präventionsarbeit in Schulen und außerschulischer Bildung sowie der Reflexion und Diskussion von pädagogischen Handlungsstrategien. Insgesamt ergibt sich ein Bild, wie es bei neuen Problemwahrnehmungen häufig zu sehen ist: das einer noch etwas unübersichtlichen Werkstatt, in der mit verschiedenen Werkzeugen teils an gemeinsamen, teils an unterschiedlichen Werkstücken gearbeitet wird. Gleichwohl soll am Ende dieses Beitrags der Versuch unternommen werden, einige Facetten der komplexen Herausforderung „Prävention von islamistischem Extremismus“ in knapper Form zusammenfassend darzustellen.

2. Neue Publikationen zum Thema Islamismusprävention: ein Literaturbericht

Vorgestellte Literatur

- Floris Biskamp/Stefan E. Hößl (Hrsg.): Islam und Islamismus. Perspektiven für die politische Bildung. 267 Seiten, Netzwerk für politische Bildung, Kultur und Kommunikation, Gießen 2013
- Rauf Ceylan/Michael Kiefer: Salafismus. Fundamentalistische Strömungen und Radikalisierungsprävention. 180 Seiten, Springer VS, Wiesbaden 2013
- Wael El-Gayar/Katrin Strunk (Hrsg.): Integration versus Salafismus. Identitätsfindung

Verfassungsschutzberichte gehen von einem solchen eher engen, auf politische Organisation abzielenden Extremismusbegriff aus. Bezieht man, wie es in vielen sozialwissenschaftlichen Studien geschieht, Extremismus auch auf vagere Einstellungsmuster im weiteren Umfeld konkret identifizierbarer Organisationen und Gruppierungen, ergeben sich teilweise erheblich höhere Zahlen als die in der tabellarisch dargestellten Übersicht nach zwei Verfassungsschutzberichten. Allerdings sind solche Ausweitungen unweigerlich mit zunehmender Unschärfe des Konzepts Extremismus verbunden.

muslimischer Jugendlicher in Deutschland. 187 Seiten, Wochenschau, Schwalbach/Ts. 2014

- Ahmad Mansour: Generation Allah. Warum wir im Kampf gegen religiösen Extremismus umdenken müssen. 271 Seiten, S. Fischer, Frankfurt am Main 2015
- Kurt Edler: Islamismus als pädagogische Herausforderung. 114 Seiten, Kohlhammer, Stuttgart 2015
- Jürgen Manemann: Der Dschihad und der Nihilismus des Westens. Warum ziehen junge Europäer in den Krieg? 132 Seiten, transcript, Bielefeld 2015

Der von *Floris Biskamp* und *Stefan E. Hößl* herausgegebene Band über Islam und Islamismus ist aus einem Gießener „Netzwerk für politische Bildung, Kultur und Kommunikation“ entstanden und im Selbstverlag erschienen. Nur zwei der insgesamt elf Beiträge befassen sich unmittelbar mit Perspektiven für die politische Bildungsarbeit, davon einer (von Michael Kiefer) mit islamischem Religionsunterricht als Feld für Radikalisierungsprävention und der andere (von Stefan E. Hößl) mit Antisemitismus unter muslimischen Jugendlichen, einem bislang in der politischen Bildung noch kaum beachteten Problem. Alle Beiträge sind als wissenschaftliche Texte und nicht als Praxisberichte verfasst. Den Band kennzeichnet die Absicht, den Stand der Forschung zum jeweiligen Thema in differenzierter und gleichwohl gut lesbarer Form für die politische Bildungsarbeit zu erschließen und auf diesem Weg gerade auch Praktikern, die sich mit Islamismus noch wenig befasst haben, einen fundierten Zugang zu eröffnen. So werden unterschiedliche Facetten des und theoretische Zugänge zum Islamismus einschließlich des Salafismus vorgestellt, es wird über Akteure des politischen Islam in Deutschland und Österreich berichtet und es werden religionspolitische

Fragen des Umgangs mit dem Islam vor dem Hintergrund des deutschen Staatskirchenrechts erörtert. Diese Beiträge sind äußerst sachkundig geschrieben und erfüllen den erwähnten Zweck, einen gleichermaßen informativen wie problembewussten Zugang zum jeweiligen Thema zu eröffnen. Besonders bemerkenswert ist die kritische Auseinandersetzung von Luzie H. Kahlweiß und Samuel Salzborn mit dem Begriff der „Islamophobie“. Die beiden Verfasser entfalten hier eine luzide Kritik, ja Dekonstruktion dieses auf den ersten Blick so einleuchtenden Konzepts unter logischen, empirischen und forschungsmethodischen Gesichtspunkten. Politisch kommen sie zu der Einschätzung, „dass der Begriff der Islamophobie als politischer Kampfbegriff eingesetzt wird, insbesondere von Organisationen, die dem politischen Islam zuzurechnen sind und die versuchen, ihre eigene, oftmals antidemokratische Haltung und politische Praxis über diesen Umweg gegen Kritik zu immunisieren“ (191). Dieser Aufsatz ist ein schönes Beispiel für eine aufklärerische Kritik an den Bequemlichkeiten einer verbreiteten political correctness, auch wenn er dies in wissenschaftlicher Zurückhaltung so nicht formuliert.

Mit einer speziellen Richtung innerhalb des Islamismus, dem Salafismus, befassen sich die Bücher von *Ceylan/Kiefer* und von *El-Gayar/Strunk*. Die Monografie von Ceylan und Kiefer gibt zunächst in drei Kapiteln einen sehr profunden, wenn auch nicht durchweg leicht eingängigen, Überblick zu Geschichte und Gegenwart des Salafismus. Hierbei wird im ersten Kapitel weit ausgeholt bis in die Frühzeit des Islam, was insoweit einleuchtet, als der Salafismus inhaltlich auf einer bestimmten, historisch nicht haltbaren Sicht dieser Frühzeit als „Goldenes Zeitalter“ basiert, an das er wieder anknüpfen will. Das zweite Kapitel widmet sich der Entstehung des modernen Salafismus

im Kontext der Konfrontation der islamischen Welt mit der westlichen Moderne im 19. und 20. Jahrhundert. Das dritte schildert die Entstehung und Verbreitung des Neo-Salafismus in Deutschland, wobei zwischen puristischem, politischem und dschihadistischem Neo-Salafismus unterschieden wird. In knapper Form werden schließlich die Identifikationsangebote herausgearbeitet, die den Neo-Salafismus für Jugendliche attraktiv machen können, wie ein fester transzendentaler Bezugspunkt für das eigene Leben, klare Orientierungshilfen für den Alltag auf der Basis einer stark vereinfachten Theologie, ein enges Gemeinschaftsleben und das Versprechen, zu einer Avantgarde zu gehören (92 ff.). Kapitel 4 und 5 geben einen Überblick zu bestehenden Präventionsansätzen und -erfahrungen in Deutschland und anderen europäischen Ländern. Im Wesentlichen handelt es sich dabei um außerschulische Initiativen oder um solche, die wie die sogenannten „Dialoggruppen“ von außerschulischen Trägern an Schulen als Angebote herangetragen werden. Als ein Grundproblem bei allen Präventionsinitiativen wird der bisherige Mangel an systematischer Forschung in diesem Feld benannt: „Wir wissen schlicht nicht, warum 15-jährige Jugendliche mehr oder weniger blitzartig zum Islam konvertieren und sich radikalieren“ (115). Diese Formulierung ist freilich insofern überspitzt, als es durchaus fallbezogenes Erfahrungswissen gibt, sowohl mit Blick auf einzelne Radikalisierungsverläufe als auch mit Blick auf erste Präventionsmodelle, von denen dieses und die anderen hier vorgestellten Bücher ja auch handeln; zutreffend ist aber wohl, dass die Forschung dieser Praxis, die angesichts des langen Wegsehens in der Öffentlichkeit ohnehin viel zu spät begonnen hat, nicht vorausgeht, wie es idealerweise wünschenswert wäre, sondern nachfolgt und dass sie noch erhebliche Defizite hat.

Einen anderen Schwerpunkt setzt der von *Wael El-Gayar* und *Katrin Strunk* herausgegebene Sammelband zum Salafismus. Der Untertitel benennt diesen Schwerpunkt treffend: „Identitätsfindung muslimischer Jugendlicher in Deutschland“. Geht es bei Ceylan/Kiefer vor allem um den Salafismus als religiös-politische Bewegung, so richtet dieser Sammelband den Blick ganz auf die Lebenswelten jugendlicher Muslime. Dies geschieht mit drei thematischen Schwerpunkten: mit Analysen zu Identitäten junger Muslime und deren Jugendkulturen, die sich nicht allein oder in erster Linie auf salafistische Milieus konzentrieren, mit Analysen zu den Angeboten des Salafismus für Jugendliche sowie mit Antworten und Angeboten aus der demokratischen Gesellschaft für muslimische Jugendliche mit Blick auf Integration und Prävention. Einig sind sich die Autoren über den hohen Stellenwert von Religion für die Selbstkonzepte muslimischer Jugendlicher. An manchen Stellen wird dies allzu stark als Reaktion auf den Umgang der Mehrheitsgesellschaft mit Zuwanderern gedeutet. So schreibt Mouhanad Khorchide, viele Jugendliche griffen auf die Religion zurück, wenn und weil sie sich von der Mehrheitsgesellschaft zu wenig anerkannt fühlten; wie viele dies sind und worauf sich dieser Eindruck stützt, bleibt jedoch unklar. Riem Spielhaus sieht sogar eine wesentliche Rolle für die Hinwendung Jugendlicher zum Islam in der davor schon stattgefundenen Fremdzuschreibung dieser Jugendlichen als „islamisch“ durch die Schule und bringt dafür interessante Fallbeispiele. Aber insgesamt dürfte dies den hohen Stellenwert der Religion für muslimische Jugendliche nicht zureichend erklären. Hans-Jürgen von Wensierski zeigt in seinem ausgezeichneten Überblick über Jugendkulturen junger Muslime genauer, wo es Gemeinsamkeiten und wo es Unterschiede zu Jugendkulturen der nicht muslimischen

Mehrheitsgesellschaft gibt. Neben gravierenden Unterschieden in den Einstellungen zu Sexualität, geschlechtlichen Beziehungen und familialen Lebensentwürfen ist es die „selbstbewusste und kollektive Inszenierung und Stilisierung der eigenen Religiosität im öffentlichen Raum“, die islamische Jugendszenen auszeichnet: „in der weitgehend säkularen Lebenswelt der Bundesrepublik (existiert) keine vergleichbare sichtbare religiöse Jugendkultur oder Jugendszene“ (45). Es versteht sich, dass „religiös“ hier nicht mit „islamistisch“ gleichzusetzen ist. Mit Recht weist von Wensierski aber darauf hin, dass die Jugendforschung sich wieder neu und ernsthafter mit Religion und religiöser Sozialisation wird beschäftigen müssen.

Unmittelbar mit Fragen der Extremismusprävention befassen sich in diesem Buch zwei Beiträge, die salafistische Strategien im Internet sowie salafistische Hymnen (Naschids) als Propagandamittel untersuchen, sowie mehrere Projektbeispiele, die wiederum aus der außerschulischen Jugendarbeit kommen. Besonders hervorzuheben ist hierbei der Beitrag von Jochen Müller, Götz Nordbruch und Deniz Ünlü, weil er sich weniger auf ein Projektbeispiel konzentriert, sondern versucht, bisherige Erfahrungen in der Islamismusprävention auszuwerten und praxisnah zu systematisieren. Sehr knapp zusammengefasst, laufen diese Überlegungen auf eine pädagogische Strategie hinaus, die in der Arbeit mit zum Islamismus neigenden Jugendlichen persönliche Anerkennung und Wertschätzung, Förderung von Dialog und Widerspruch in der Sache bei konkreten Inhalten miteinander verbindet.

Ganz aus eigenen Erfahrungen in dieser Präventionsarbeit heraus ist das Buch von *Ahmad Mansour* geschrieben. Es handelt sich bei diesem Buch weniger um eine wissenschaftlich angelegte Studie als vielmehr um einen

reflektierten Erfahrungsbericht, der mit Blick auf den Umgang von Öffentlichkeit, Politik und Bildungssystem mit dem islamistischen Extremismus zu sehr kritischen Einschätzungen kommt. Mansour ist arabischer Israeli, wuchs in einer kleinen arabischen Stadt in der Nähe von Tel Aviv auf und wurde dort in seiner Jugend selbst zum Islamisten. Heute lebt er als Psychologe in Berlin und arbeitet für Projekte der Islamismusprävention und der Deradikalisierung. Dieser doppelte biographische Bezug erklärt das durchweg spürbare persönliche Engagement, von dem dieses anschaulich geschriebene Buch getragen ist.

Der besondere Fokus von Mansours Buch liegt auf der großen (wenn auch nicht genau bezifferbaren) Grauzone zwischen Islamismus und einem liberalen, mit freiheitlichen Grundwerten problemlos vereinbaren Islamverständnis. Das in den muslimischen Verbänden vorherrschende „Mainstream-Islamverständnis“ sieht er über weite Strecken in dieser Grauzone: „Dass viele religiöse und traditionelle muslimische Eltern so spät erkennen, auf welchen Abwegen sich ihr Kind befindet, liegt daran, dass bei ihnen der Übergang von traditioneller Gläubigkeit zum Radikalismus ein fließender sein kann“ (86). Wegen solcher fließender Übergänge müssten wir uns vergegenwärtigen, „dass wir es nicht nur mit ein paar hundert jungen Islamisten zu tun haben, sondern mit einer ganzen Generation, die der starken Gefährdung einer Radikalisierung ausgesetzt ist und die einige der ideologischen Inhalte dieses Radikalismus auf eine beinahe selbstverständliche Weise in ihr Denken integriert hat“ (32). Als solche ideologischen Inhalte werden angesprochen: ein starker Exklusivitätsanspruch auf Wahrheit, verbunden mit einer Opfermentalität und Abwertung anderer Religionen, strikter Buchstabenglaube im Umgang mit Koran und

Sunna und klare Unterscheidungen zwischen Erlaubtem und Verbotenem (halal und haram), mit dem Höllenmotiv unterlegte Angstpädagogik mit Tabuisierung von Sexualität sowie Antisemitismus und Israelhass.

Im Umgang mit dieser Grauzone hält Mansour der Öffentlichkeit wie dem Bildungssystem „Versagen auf ganzer Linie“ (189) vor. In der Schule würden Warnzeichen gerne übersehen oder verschwiegen, weil man fürchte, ihre Thematisierung könne dem eigenen Ansehen schaden. In der Politik wolle man es selbst bei Förderprogrammen für einschlägige Jugendbildung oft gar nicht allzu genau wissen: „Am wichtigsten ist den Ministerien, Trägern, Stiftungen, dass in den Projekten kein Aufruhr, keine Unruhe entsteht, dass sie gut aussehen und medial etwas hermachen. Honoriert werden Institutionen, die ein Thema wie Islamismus gar nicht erst ansprechen und stattdessen lieber über Themen reden, die konsensfähig sind und niemandem weh tun, ‚Respekt‘ zum Beispiel oder ‚Identität‘ oder ‚Diskriminierung‘, die ‚Opferrolle von Jugendlichen‘.“ (199) Erst recht mangle es in den muslimischen Verbänden an Bereitschaft zu einer selbstkritischen Auseinandersetzung mit dem eigenen Islam-Verständnis. Mansour berichtet aus der Islamkonferenz, an der er mitwirkte, dass zahlreiche Verbände bereits den Begriff „Islamismus“ nicht verwenden wollten, weil er ein schlechtes Licht auf den Islam werfe (200). Als illustratives Beispiel für diese Mentalität des Wegsehens berichtet er von einem Gespräch mit einem Verbandsvertreter am Rande einer Veranstaltung, auf der es um Konzepte gegen den Islamismus gehen sollte: „Plötzlich wechselt er vom Deutschen ins Arabische. Er sagt, es gäbe da doch nur ein paar verwirrte Jugendliche, die in den Islamischen Staat ausreisen, daraus

made man einen viel zu großen Skandal. Er schüttelt den Kopf. ‚Seien sie doch vorsichtiger mit dem, was Sie Deutschen gegenüber zum Islam verbreiten!‘ Ich sei zu kritisch, das sei nicht gut, ‚das führt nur zu Missverständnissen‘, belehrt er mich. ‚Wir als Muslime sollten, solange wir nicht unter uns sprechen, unsere Religion positiv darstellen.‘ Derselbe Mann war seit Jahren mit subventionierter Aufklärungsarbeit beauftragt“ (204).

Mansour Buch lebt von solchen illustrativen Beispielen ebenso wie von einer Reihe interessanter Fallbeispiele zu Radikalisierungsprozessen und aus der Präventionsarbeit. Aus wissenschaftlicher Sicht könnte man sich mehr an Quellennachweisen und Daten wünschen; aber hier besteht, wie bereits erwähnt, das Problem, dass die Forschung hierzu noch in den Anfängen steckt, die Praxis aber nicht warten kann. In den konkreten Vorschlägen zur pädagogischen Präventionsarbeit unterscheidet sich Mansour nicht wesentlich von dem, was auch in den anderen hier vorgestellten Publikationen empfohlen wird. Die Stärke des Buches liegt in der Anschaulichkeit und dem Engagement, mit dem Mansour den Finger in die Wunde einer Öffentlichkeit legt, die in Politik und Bildungseinrichtungen gegenüber den Risiken islamistischer Radikalisierung eine Kultur des Wegsehens und Verharmlosens entwickelt hat, sei es aus Unkenntnis, sei es aus einem biederlichen Wunsch nach Ruhe, sei es aus der Denkfaulheit einer political correctness, die unbequeme Fragen gerne mit dem Label „Islamophobie“ versieht und dem kritischen Diskurs zu entziehen versucht. In ähnlicher Weise erfahrungsbasiert, aber ganz auf das Praxisfeld Schule bezogen ist das Buch von *Kurt Edler*. Der langjährige Lehrer und Lehrerfortbildner legt hier einen mit zahlreichen konkreten Beispielen aus

dem Schulalltag in Hamburg angereicherten Erfahrungsbericht über die Ausbreitung islamistischen Denkens unter Jugendlichen und Möglichkeiten schulischer Reaktion und Prävention vor. Ähnlich wie Mansour warnt auch Edler vor einer verbreiteten Neigung zum Wegsehen und zum Verdrängen dieses neuen Krieges um die Köpfe, den der global agierende Islamismus nicht ohne Erfolg führt. Edler sieht den Islamismus als neue totalitäre Ideologie mit vielen strukturellen Ähnlichkeiten zum Rechtsextremismus (18 ff.). Die Stärke dieses Buches liegt in anschaulichen Schilderungen religiös-politischer Konfliktlagen, in die Schulen in ihrem Alltag durch die Wirkungen des Islamismus unter Jugendlichen zunehmend geraten – beispielsweise um Kleidungsfragen, Gebetszeiten und -räume, religiös begründete Verweigerungen der Mitarbeit im Unterricht oder dschihadistische Meinungsäußerungen. Edler bietet für solche Konflikte keine Patentlösungen, aber plausible Prinzipien an, die „Grundrechtsklarheit“ und Toleranz gegenüber religiöser und kultureller Vielfalt miteinander verbinden wollen. Vor allem aber benennt Edler weit verbreitete Defizite der schulischen Alltagskultur, die einer sinnvollen Präventionsarbeit entgegenstehen. Zu ihnen gehören unzureichende Schulordnungen, politische Unkenntnis von Lehrerinnen und Lehrern (etwa mit Blick auf Verfassungsgrundsätze und ihre wechselseitige Begrenzung), „Unbeholfenheit der pädagogischen Fachkräfte, die durch die eigene Religionsferne bewirkt wird“ (47), sowie fehlende Zeiten und Gelegenheiten, in denen Lehrerinnen und Lehrer ohne Leistungs- und Bewertungsdruck mit Jugendlichen über die sie bewegenden Lebensfragen ins Gespräch kommen können. Für die Lehrerfortbildung sehr anregend sind die Fallbeispiele und Schilderungen exemplarischer Konfliktsituationen im Anhang des Buches.

Einen deutlich anderen Akzent als die bisher vorgestellte Literatur setzt *Jürgen Manemann* mit seiner Monografie „Der Dschihad und der Nihilismus des Westens“. Der Direktor des Forschungsinstituts für Philosophie in Hannover hat mit dieser Arbeit einen äußerst anregenden, intellektuell anspruchsvollen und glänzend geschriebenen zeitdiagnostischen Essay vorlegt. Aus Manemanns Sicht enthalten die verbreiteten Deutungsmuster für die Entstehung des Dschihadismus – er nennt Diabolisierung, Religionisierung, Soziologisierung, Ethisierung – zwar zutreffende Elemente, greifen aber zu kurz. Manemann versteht den Dschihadismus als eine Pathologie der Moderne (19), darin vergleichbar mit dem Rechtsextremismus. So zeigt er auch historische Verbindungen des Dschihadismus zum europäischen Faschismus schon in seiner Entstehungszeit im Kontext der Muslimbruderschaft und verweist auf viele ähnliche ideologische Symptome wie die Ontologisierung von Ungleichheit durch Überlegenheit der eigenen Gruppe, das Führerprinzip bezogen auf die Figur des Kalifen, ein geschlossenes und paranoides Weltbild, die Indienstnahme der ganzen Person in der Anhängerschaft und die libidinöse Besetzung von Gewalt. (63 ff.)

Manemann versteht den Dschihadismus als eine Form des „aktiven Nihilismus“ und den dschihadistischen Gewaltkult als eine spezifische Reaktion auf die Erfahrung von Sinnlosigkeit: „Ein sich ausbreitendes Gefühl der Leere ist eines der Hauptprobleme in nachmodernen Gesellschaften. ... Wenn heute vom Nihilismus im Blick auf westliche Gesellschaften zu sprechen ist, dann geht es um eine spezifische Lebenserfahrung: um ein Leben in erschreckender Sinnlosigkeit, Hoffnungslosigkeit und Lieblosigkeit. Dieser Nihilismus findet seinen Ausdruck im Zynis-

mus, in der Resignation und im Ressentiment. ... Leere Gewalt ist Ausdruck von Sinnlosigkeit bzw. von pervertiertem Sinn. Die Gewalttäter scheinen durch ihre Tat einen Ersatz für das zu erhalten, was in der Gesellschaft fehlt: Sinn. Die Zerstörung kann ihnen somit ein Ultimatum an Sinn bereiten. Dieser Sinn besteht aber nicht mehr im Ja zum Leben, sondern im Ja zum Nichts“ (92, 45 f., 51 f.). Manemann kann an zahlreichen Beispielzitate zeigen, dass diese Überlegung mehr als intellektuelle Spekulation ist; das bekannteste ist wohl jenes aus dem Bekenner schreiben von al-Qaida nach den Anschlägen in Madrid 2004: „Ihr liebt das Leben, wir lieben den Tod“ (68).

Manemanns Deutung passt in der Tat sehr gut zu den meisten der in der Literatur publizierten Fallbeispielen zu dschihadistischen Radikalisierungsprozessen, unter denen sich immer wieder Berichte über Erfahrungen der Bedeutungslosigkeit, der Verlorenheit, zerbrochener Bindungen, des Verlusts an Möglichkeitssinn und der Hoffnungslosigkeit finden, denen gegenüber der Islamismus wie ein Rettungsversprechen erscheint. Allerdings geht es Manemann nicht um eine psychologische Individualanalyse in sozialpädagogischer Absicht, sondern um die Aufmerksamkeit für strukturelle Pathologien moderner bzw. nachmoderner Gesellschaften: „Dass der Möglichkeitssinn abhanden zu kommen droht, zeigt auch ein Blick auf Ermüdungs- und Lähmungserscheinungen, die sich massenhaft ausbreiten. Burn-out und Depressionen entstehen weniger aus einem Mangel an Haben, sondern sind eher verursacht durch einen Mangel an Sein. Immer mehr Menschen, vor allem junge Menschen, verlieren die Kontrolle über eigenes Leben“ (94). Manemann spricht von einer „Hotelzivilisation“, in der immer schon alles da ist und die zu einer Infantilität erzieht, die die Einzelnen nicht stärkt, sondern

schwächt. Man kann es auch anders sagen: Der islamistische Extremismus verspricht gegenüber einer Kultur, die in seiner Perspektive nur durch Brot und Spiele zusammengehalten wird, ein überlegenes Sinnangebot zu liefern. Eben das, so legt Manemanns Buch nahe, macht ihn attraktiv – und zwar, wie die Empirie ja auch zeigt, nicht nur für Jugendliche aus islamischen Familien, sondern auch für solche aus atheistischen Elternhäusern, die eine geradezu blitzartige Konversion vollziehen können.

Manemanns Überlegungen zur Prävention – er spricht von „Gegenkräften“ – gehen in zwei Richtungen. Zum einen seien Selbstwirksamkeit und Resilienz zu stärken. Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstwertgefühl zu stärken, wird als Aufgabe einer „Anerkennungspolitik“ (104) gefordert. Dies lässt sich in der politischen Bildung nahtlos mit den Überlegungen von Peter Henkenborg zu einer schulischen Kultur der Anerkennung verbinden² und es passt zu den Ansätzen einer dialogischen Intervention, von denen hier bereits die Rede war. Zum anderen plädiert er für eine „leidempfindliche Politik“ und im konkreten Umgang mit dem Dschihadismus trotz der unvermeidlichen militärischen Gewalt für die Maxime der Feindesliebe: „Es gibt Feinde, und Feinde müssen notfalls mit dem Militär bekämpft werden. Worauf es ankommt, ist, den Feind nicht in alle Ewigkeit zum Feind zu erklären. Worauf es ankommt, ist, die Hoffnung nicht aufzugeben, dass der Feind nur Feind auf Zeit ist“ (118). Obwohl die christliche Basis dieser Gegenkräfte deutlich zu erkennen ist, belässt es Manemann am Ende mit der Forderung, einen friedlichen Monotheismus zu entwickeln, bei einem nur knappen Hinweis darauf, dass das Nachdenken über Gegenkräfte

2 Vgl. zuletzt Henkenborg, Peter: Politische Bildung als Schulprinzip. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 4., völlig überarbeitete Auflage, Schwalbach/Ts. 2014

zum Islamismus auch religiöse und theologische Fragen implizieren muss.

3. Einige Konsequenzen mit Blick auf Schule und Unterricht in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern

Was kann aus der hier vorgestellten Literatur für Schule und gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht folgen? Es fällt ja auf, dass sich, abgesehen von der Forderung nach islamischem Religionsunterricht, die bereits existierenden Präventionsansätze überwiegend im Bereich der außerschulischen Jugendbildung bewegen und von dort allenfalls als Zusatzangebote (wie die „Dialoggruppen“) an die Schulen herangetragen werden. Dennoch lassen sich wohl aus dem Stand der Diskussion, wie er sich in diesen Publikationen abbildet, mindestens einige Prinzipien und Aufgaben für das Praxisfeld Schule gewinnen.

Islam und Islamismus: Islamisten bilden nur eine Minderheit im vielfältigen Spektrum des Islam in Deutschland. Orientiert man sich am engen Extremismusbegriff des Verfassungsschutzes, beträgt ihr Anteil rund ein Prozent. Für die Frage der Prävention weit wichtiger ist aber, nicht anders als bei anderen Formen des politischen Extremismus, das potenziell gefährdete Umfeld von Bedeutung, die „Grauzone“ also zwischen dem bereits manifesten und organisierten Islamismus und jenen Muslimen, die sich als Teil einer freiheitlichen Gesellschaft und einer liberalen Demokratie verstehen. Über Ausmaß und Struktur dieser Grauzone ist wenig Gesichertes bekannt.³

Allerdings deuten Erfahrungsberichte

aus der Präventionsarbeit und aus Schulen, besonders aus jenen in städtischen Revieren, in denen viele muslimische Migranten leben, darauf hin, dass diese Grauzone mehr als nur kleine Minderheiten umfasst und dass die Übergänge zum Islamismus hier durchaus fließend sind. Hierfür sprechen auch einschlägige Erfahrungen in anderen europäischen Ländern, aktuell besonders aus Frankreich, wo nach den Anschlägen im Januar 2015 unter Jugendlichen ein geradezu schockierendes Ausmaß an Sympathie für die Täter deutlich wurde. Die Floskel vom „Missbrauch der Religion“ durch Islamisten ist jedenfalls wenig zielführend und verhindert geradezu eine ernsthafte inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Islamismus, weil sie dessen Selbstverständnis nicht ernst nimmt und damit für solche Jugendliche, die

Migration, Schwalbach/Ts. 2012, 136 ff.). Hiernach unterscheiden sich auf der einen Seite die – positive – Haltung muslimischer und nicht-muslimischer Jugendlicher in Deutschland zu Grund- bzw. Freiheitsrechten kaum voneinander. Auf der anderen Seite lassen sich in Bezug auf ihre Religiosität 44,2% der muslimischen Jugendlichen der fundamentalen und weitere 16,8% der traditionell-konservativen Orientierung zuordnen. Zur möglichen politischen Relevanz dieser Orientierungen schreibt Achour: „Für das Zusammenleben in einer freiheitlichen wie ethnisch, religiös und kulturell vielfältigen Demokratie erscheinen v.a. traditionelle und fundamentale Orientierungen problematisch, da sie sich durch Exklusivitätsansprüche und Abwertungen von (Fremd-)Gruppen auszeichnen“ (147). Unter den diesen beiden Gruppen zugeordneten Muslimen lassen sich denn auch in erheblichem Maße demokratiedistante Einstellungen und Haltungen nachweisen (vgl. ebd., 148). Auch wenn hier nicht explizit nach Anfälligkeit für den islamistischen Extremismus gefragt wurde, stützen solche Befunde doch die Wahrnehmung von Mansour, dass es fließende Übergänge zwischen dem Islamismus und weit verbreiteten Einstellungen in der muslimischen Bevölkerung gibt.

3 Einige Hinweise geben die Daten zu Religiosität und Einstellungen zu Demokratie unter Muslimen in Deutschland, die Sabine Achour ausgewertet hat (dies.: Bürger muslimischen Glaubens. Politische Bildung im Kontext von

dieses Selbstverständnis attraktiv finden, nicht geschäftsfähig ist.

Kultur der Anerkennung: Im Anschluss an Manemann wurde bereits auf Henkenborgs Rezeption von Honneths Theorie der Anerkennung in der Didaktik der politischen Bildung hingewiesen. Über die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer hinaus dürften die dabei formulierten Prinzipien der emotionalen Zuwendung, der kognitiven Achtung und der sozialen Wertschätzung als Merkmale guter Schulkultur in einem sehr weiten und zugleich fundamentalen Sinn zur Prävention von (nicht nur islamistischem) Extremismus beitragen. Dass sich hierfür in einem Schulsystem, das stark vom Kampf um Bewertungen und Abschlüsse sowie hohem „Stoffdruck“ geprägt ist, noch einiges ändern muss, kann hier nur konstatiert, nicht aber vertieft werden.

Dialog und Widerspruch: Zur Anerkennung gehört die Bereitschaft zum Zuhören, das Schaffen von Räumen, in denen dezidiert als religiös sich verstehende muslimische Jugendliche einschließlich jener, die islamistischen Sichtweisen zuneigen, ihre Fragen und Vorstellungen zunächst einmal artikulieren können und dabei als Gesprächspartner ernst genommen werden. Zugleich aber muss es auch darum gehen, diese Jugendlichen mit ihnen fremden Sichtweisen und anderen religiösen Vorstellungen bekannt zu machen sowie sie in eine Auseinandersetzung mit Widerspruch und Gegenargumenten zur islamistischen politischen Ideologie zu bringen.⁴ Eben diese Verknüpfung

von Offenheit und Auseinandersetzung mit alternativen Konzepten des Weltverstehens ist der Ansatz der bereits angesprochenen „Dialoggruppen“, die in mehreren Modellversuchen laufen und über die in der oben vorgestellten Literatur berichtet wird. Soweit sie in Schulen stattfinden, handelt es sich, wie bereits erwähnt, bislang im Wesentlichen um von außerschulischen Trägern an Schulen herangetragene Angebote. Die Integration solcher Ansätze in schulpädagogische und fachdidaktische Modelle steht noch aus; hierfür dürften in erster Linie die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, die Fächergruppe des Religions- und des Ethikunterrichts und das „Nachmittagsangebot“ der AGs und freiwilligen Zusatzangebote in Betracht kommen.

Universalität plus Unterschied: Mit dieser schönen Formel charakterisiert Kwame Anthony Appiah ein zeitgemäßes Weltbürgertum.⁵

Sie ist auch hilfreich als Maxime im Umgang mit religiöser und kultureller Differenz. Der Aspekt der Universalität bezieht sich im hier in Rede stehenden Feld auf die zu fordernde Akzeptanz der Grund- und Menschenrechte durch muslimische Einwanderer und deren Nachkommen. Das Kriterium des Unterschieds, das sich letztlich auch aus diesen Rechten begründen lässt, verlangt freilich die Akzeptanz anderer Lebensstile als die des gesellschaftlichen Mainstreams, solange sich diese im Rahmen der Verfassung und des geltenden Rechts bewegen. Das klingt trivial, impliziert aber, dass die Schule mit Blick auf verfassungs- und gesetzeskonforme Lebensstile keinen Anpassungsdruck an vorherrschende gesellschaftliche Normen ausüben darf. Von

4 Diese pädagogische Grundhaltung der Verknüpfung von Respekt vor der Person und Widerspruch in der Sache ist seit Längerem auch aus der Rechtsextremismusprävention bekannt; vgl. z. B. Sander, Wolfgang: Rechtsextremismus als pädagogische Herausforderung für Schule und politische Bildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Verantwortung in

einer unübersichtlichen Welt. Aufgaben wertorientierter politischer Bildung, Bonn 1995

5 Appiah, Kwame Anthony: Der Kosmopolit. Philosophie des Weltbürgertums. München 2007, 182

einer gewissen Pikanterie ist, dass es sich hierbei in Bezug auf den Islam teilweise um eher konservative Werte und Normen handelt, die in jenen Milieus, die sich oftmals besonders für Interkulturalität einsetzen, durchaus in Verruf sind. Ein extremes Beispiel hierfür zitiert Manemann aus einer Arbeit der Islamwissenschaftlerin Hamideh Mohagheghi mit Blick auf ein „Manifest der IS-Kämpferinnen“: „Für Mädchen und Frauen, die tatsächlich ihr Leben der Familie zuhause widmen wollen, eben als Hausfrau, kann das Versprechen des Manifests verführerisch sein. Denn der ‚Islamische Staat‘ behauptet, solchen Frauen die Anerkennung für ihr Lebensmodell zu gewähren, die ihr die westliche Gesellschaft verwehrt. Diese Punkte ... bilden für viele der jungen Kämpferinnen gewichtige Gründe“ (Manemann 2015, 70f.). Gewiss handelt es sich bei einem solchen Manifest des IS in erster Linie um Propaganda; in der brutalen Wirklichkeit des IS dürfte für ruhiges Familienleben wenig Raum sein. Unter Präventionsaspekten geht es aber um Einstellungen und Motive der angesprochenen Jugendlichen. Hier lässt sich durchaus fragen, wie beispielsweise der politische Druck auf Schulbücher, traditionelle Rollenverteilungen zwischen den Geschlechtern aus der Text- und Bilderwelt der Schulbücher zu verbannen, aus integrationspolitischer Sicht zu bewerten ist. Anders gesagt, mit Blick auf Grundrechte lassen sich keineswegs alleine die in den autochthonen Mittelschichten verbreiteten Leitbilder und sozialen Praktiken in den Beziehungen der Geschlechter vertreten, sondern durchaus auch religiös begründete (wert)konservative Sichtweisen. Auch solche Sichtweisen haben unter dem Aspekt der Multiperspektivität Anspruch auf Repräsentanz in schulischen Bildungsangeboten.

Postsäkulare Gesellschaft: Wenn auch nicht in der extremen Form des französischen Lai-

zismus, aber doch mit nachhaltigen Effekten haben die deutschen staatlichen Schulen in den letzten Jahrzehnten Religion mehr und mehr an den Rand gedrängt, genauer gesagt dem Religionsunterricht in alleiniger Verantwortung übergeben und diesem noch das Fach „Ethik“ an die Seite gestellt. Darüber, dass die meisten Landesverfassungen und/oder Schulgesetze einen positiven Bezug auf die christliche Tradition enthalten oder gar die Regelschule als christliche Gemeinschaftsschule definieren, wird kaum mehr gesprochen. Eine Bestandsaufnahme zur religiösen Bildung als allgemeiner Aufgabe der Schule, eine Untersuchung also zu der Frage, was Schülerinnen und Schüler heute in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, in Deutsch, Kunst oder Musik Substantielles über die Bedeutung von Religion für das menschliche Zusammenleben in Geschichte und Gegenwart erfahren, dürfte ein ernüchterndes Ergebnis erbringen – hier hat der Säkularismus tatsächlich Wirkungen gezeigt. Dabei haben sich die Kultur- und Sozialwissenschaften schon weitgehend wieder von der Säkularisierungsthese verabschiedet, von der Vorstellung also, die Moderne werde nach und nach die Religion zum Verschwinden bringen. Längst ist von der „postsäkularen Gesellschaft“ (Jürgen Habermas) und der „Wiederkehr der Götter“ (Friedrich Wilhelm Graf) die Rede, zumal aus einer globalen Perspektive, aus der die west- und nordeuropäische Situation der Religion nicht als Spitze des Fortschritts, sondern als erklärungsbedürftige Ausnahme erscheint. Aber in den deutschen Schulen wird die Konfrontation mit stark religiös geprägten Einwanderermilieus nicht selten wechselseitig als befremdlich erlebt. Jochen Müller, Götz Nordbruch und Deniz Ünlü schildern dies in ihrem Beitrag in El-Gayar/Strunk 2014 so: „So zeigt sich in der Schule, dass viele muslimische Schülerinnen und Schüler schwer verstehen

können, dass ihre Lehrer oft nicht religiös sind: ‚Unsere Lehrer glauben nicht an Gott!‘, heißt es dann geradezu schockiert. Bei den Pädagogen ist es genau umgekehrt, wenn sie mitunter genauso fassungslos feststellen: ‚Meine Schüler glauben an Gott!‘⁶ (148). Auch in empirischen Studien zeigt sich diese Differenz zwischen Muslimen und nichtmuslimischer Mehrheit in der deutschen Gesellschaft sehr deutlich; so geben 87,2% der Muslime, aber nur 19,1% der nichtmuslimischen Einwohner an, gläubig bis sehr gläubig zu sein.⁶ Es dürfte nicht zu erwarten sein, dass die in der Mehrheitsgesellschaft weit verbreitete säkularistische Grundhaltung für muslimische Einwanderer ein attraktives Integrationsangebot darstellt.

Wie aber sollen Lehrerinnen und Lehrer in einer solchen Situation religiös sprachfähig sein, wie sollen Schulen mit Blick auf Extremismusprävention zu Orten werden, an dem die jungen Menschen, um die es bei der Prävention geht, Ansprechpartner für ihre Fragen finden? Die Schule als Institution neigt derzeit dazu, diese Aufgabe allein dem gerade erst in der Entwicklung begriffenen islamischen Religionsunterricht zu überantworten. Aber das ist aus heutiger Sicht in mehrfacher Hinsicht ein ungedeckter Scheck auf die Zukunft: Selbst wenn dieses neue Fach in dieser Hinsicht er-

folgreich sein sollte, wird es mindestens eine Generation dauern, bis davon etwas zu spüren sein kann; überdies muss die theologische und religionspädagogische Basis für einen den Ansprüchen eines wissenschaftsbasierten, multiperspektivischen und an der Leitidee der Mündigkeit genügenden islamischen RU überhaupt erst noch entwickelt werden und es ist keineswegs ausgemacht, inwieweit die Islamverbände dies mittragen werden. Zudem wäre kritisch zu fragen, ob die Forderung nach Lösung eines gesellschaftlich-politischen Problems eine solide und hinreichende Basis für die Einführung eines neuen Schulfaches sein kann. Dergleichen ist aus der Geschichte der staatsbürgerlichen Erziehung im Deutschland des späten 19. Jahrhunderts in unangenehmer Erinnerung. Unabhängig von der möglichen Zukunft des islamischen RU sind die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer schon heute gefordert, Religion als Dimension ihrer eigenen Gegenstandsfelder neu zu entdecken und konzeptionell zu integrieren. Religion ist nicht nur in vielen aktuellen Konflikten in der heutigen Weltgesellschaft ein bedeutsamer Faktor, sie ist auch von fundamentaler Bedeutung in der Geschichte der europäischen und westlichen Kultur. Die von Frank-Michael Kuhlemann kürzlich als dringend geforderte Aufgabe für den Geschichtsunterricht, sich religionsgeschichtliche Problemstellungen systematisch wieder anzueignen⁷, lässt sich in analoger Weise auch auf die politische Bildung und den Geographieunterricht übertragen.

Internet: Untersuchungen zu islamistischen Radikalisierungsverläufen zeigen sehr deutlich die große Bedeutung des Internet für islamistische Propaganda, insbesondere für die Anspra-

6 Vgl. Achour, a. a. O., 141. Allerdings differieren die Daten zur Religiosität der deutschen nicht muslimischen Bevölkerung deutlich je nachdem, wonach genau gefragt wird, wie etwa der von der Bertelsmann-Stiftung 2008, 2013 und 2015 herausgegebene „Religionsmonitor“ zeigt. Gleichwohl bleibt auch unter Ausblendung der keiner Religionsgemeinschaft angehörenden Deutschen die hier in Rede stehende Differenz bestehen: „Für die Mehrheit der Christen spielt Religion eine nachgeordnete Rolle, während sie für viele Muslime ein wichtiger Bestandteil ihres Lebens ist.“ (Religionsmonitor 2013, Bielefeld, 10)

7 Vgl. Kuhlemann, Frank-Michael: Ohne Religionsgeschichte wird es nicht gehen. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 31.12.2015, S. 7

che Jugendlicher. Es wird immer wieder von Fällen berichtet, in denen die Radikalisierung Jugendlicher allein über das Internet, vor allem in sozialen Netzwerken, bewirkt wurde. Diese Netzwerke sind „aus der Sicht der Extremisten ideale Rekrutierungsplattformen“.⁸ Hierbei kommen die Logiken von Verweisstrukturen und Algorithmen von Suchmaschinen der islamistischen Propaganda extrem entgegen: Auch wer sich mit unverdächtigen Suchbegriffen über den Islam im Internet informieren möchte, wird fast unvermeidlich mit islamistischen Angeboten konfrontiert, die sich solche Suchroutinen zunutze machen und ihre Seiten mit entsprechenden Labels versehen. Selbst Suchanfragen zu gänzlich anderen Themen werden von Islamisten instrumentalisiert, so dass sogar Fragen wie „Hast du einen Freund?“ zu dschihadistischen Seiten führen können.⁹

8 Islamismus im Internet. Propaganda – Verstöße – Gegenstrategien. Hrsg. von jugendschutz.net, Mainz 2015 (erhältlich über www.jugendschutz.net und www.bpb.de)

9 Vgl. ebd., S. 6 f.

In der schulischen Präventionsarbeit ist bei diesem Problemfeld wohl in erster Linie die politische Bildung gefordert. Die Forderung nach mehr „Medienkompetenz“ führt hier freilich nur begrenzt weiter; nötig ist mit Blick auf das Internet deutlich mehr an Medienkritik. Die Schule wird stärker der Illusion entgegenwirken müssen, im Internet könnte man sich leicht und zuverlässig über alles informieren, was man noch nicht weiß oder nicht versteht. Informationsmöglichkeiten aus dem Internet produktiv nutzen zu können, setzt im Gegenteil in der Regel ein hohes Maß an Vorwissen bereits voraus, von dem aus überhaupt erst beurteilt werden kann, welche Angebote wie einzuschätzen sind. Jugendliche, die beispielsweise wenig über den Islam wissen, aber sich über ihn informieren möchten, sollten sich lieber nicht einer Suchmaschine anvertrauen. Aber glücklicherweise gibt es noch Bibliotheken und hoffentlich auch Lehrerinnen und Lehrer, die junge Menschen mit deren effektiver Nutzung vertraut machen.

■ Tilman Rhode-Jüchtern

„Die Macht der Geographie“ – eine Verheißung zur Erklärung der Weltpolitik?

Da liegen einige Zeitungsausschnitte der letzten Woche auf dem Tisch: „Kuba – Warum das Meer sein Schicksal ist“ und „Geopolitik wie einst im zaristischen Russland“ und „Im Krieg gegen sich selbst – Die Golfregion nach dem

Blutbad von 1979 in der Großen Moschee“ und „Exodus – Der Untergang der Marshall-Inseln“. Das sind die Schlagwörter und Bilder in den Medien, die kommen und wieder gehen, wenn sie sich versendet haben und sobald Ewig-Neues