



DEVI

Anlauf- und Dokumentationsstelle konfrontative Religionsbekundung

Vorabversion vorgelegt für das
Bezirksamt Neukölln, Dezember 2021

Geleitwort(e)

Seite 4 - 5

Einleitung

Seite 6 - 9

Konflikte in den Schulen urbaner Zentren: Berlin

Seite 10 - 15

Konfrontative Religionsbekundung

Seite 16 - 39

Zwischen Islamismus und religiös konnotiertem Alltagverhalten?

Zur Rezeption der „konfrontativen Religionsbekundung“

Keine allein deutsche Debatte: Beispiel Frankreich

Anlauf- und Dokumentationsstelle konfrontative Religionsbekundung

Seite 40 - 53

Grundannahmen

Grundrechtsklarheit als pädagogischer Auftrag

Pädagogische Begleitung der angetragenen (Vor)Fälle konfrontativer Religionsbekundung

Beratungsphasen

Standards der pädagogischen Begleitung

Fazit

Impressum

Seite 54 - 55

Geleitwort(e)

Geleitwort(e)

Vielfalt erfordert Freiheit



Liebe Leserinnen und Leser,

unsere Vielfalt soll unser Reichtum sein, Unterschiede in Meinungen, Ansichten, Glaubensauffassungen und Weltanschauungen ein Gewinn.

Deshalb möchten wir Toleranz im Umgang miteinander fördern und die Möglichkeit zu sein, zu denken und zu glauben, was man möchte.

Die zunehmende religiöse und weltanschauliche Vielfalt einer Einwanderungsgesellschaft birgt auch Konflikte. In Neukölln zeigen sich diese besonders an Schulen, wenn zum Beispiel Mädchen dazu angehalten werden, ihr Erscheinungsbild, ihr Verhalten, bestimmten (vermeintlich) religiösen Anforderungen anzupassen, wenn liberale Weltanschauungen oder nichtreligiöse Überzeugungen verurteilt und ihre Vertreter*innen gemobbt ausgegrenzt oder diskriminiert werden, weil sie nicht den Anforderungen "echter" oder "einzig richtiger" Glaubensausübung entsprechen.

Wenn religiöse Dogmen und Verbote ein Wertebewusstsein etablieren, das keinen Spielraum für anders sein lässt, muss man daran erinnern, dass friedliche Vielfalt Freiheit voraussetzt.

Immer wieder erreichten uns in den letzten Jahren Hilferufe aus Bildungseinrichtungen, weil bestimmte Religionsinterpretationen keinen Spielraum, keine Toleranz für andere Meinungen oder sogar auch für wissenschaftliche Erkenntnisse zulassen. Friedliches Miteinander kann aber nur existieren, wenn jeder*jede ein Recht auf individuelle, freie Meinung und Entscheidung hat, auch auf seine*ihre Interpretation von Religion und Weltanschauung.

Letzteres sollte nicht als Instrument zur Selbstüberhöhung des "Eigenen" und zur Diskriminierung und zum Ausschluss des "Anderen" missbraucht werden, sondern Kindern und Jugendlichen, ermöglichen sich selbst zu erfahren - selbstbestimmt, individuell und frei.

Ihr

A handwritten signature in blue ink that reads "Martin Hikel".

Martin Hikel
Bezirksbürgermeister

Einleitung

Liebe Leserinnen und Leser,

der DEVI e.V. ist ein Träger, der seit nunmehr 10 Jahren Schulen bei der Demokratiebildung und der Rechtsextremismusprävention unterstützt. Seit 2017 arbeiten wir auch im Bereich der Prävention von konfrontativer Religionsbekundung und Islamismus in Schulen. Es geht uns darum, allen Kindern und Jugendlichen, darunter liberale Muslime, Aleviten und Religionsfreie, die Freiheit einer individuellen Entwicklung zu ermöglichen und repressiven Druck zu unterbinden. Wir wollen die Kinder und Jugendlichen vor Diskriminierung und Ausgrenzung schützen.

Begonnen hatte diese Arbeit vor fünf Jahren mit einer jährlich stattfindenden zehnteiligen Fortbildungsreihe zu „Beratungslehrer*innen für weltanschauliche und religiöse Vielfalt“. Dahinter stehen bis heute die thematischen Schwerpunkte konfrontative Religionsbekundung und Islamismus in Schulen. Vermittelt wird das Wissen über die Phänomene und über Wege und Methoden, dagegen erfolgreich zu handeln. Bis heute sind über 60 Lehrkräfte in über 30 Berliner Schulen als vom DEVI e. V. ausgebildete Beratungslehrer*innen aktiv. Wir hoffen in den kommenden Jahren auf die Fortsetzung dieser Fortbildung und auf den weiteren Ausbau des Netzwerkes.

Kritiker*innen am Konzept der konfrontativen Religionsbekundung führen immer wieder an, dass dieser Begriff nicht definiert sei und jede*r für sich selbst entscheiden könne, was unter „konfrontativ“ verstanden werden könne. Dies ist aber falsch. Wir arbeiten mit folgender Definition: „Unter konfrontativer Religionsbekundung an Schulen verstehen wir religiöse Praxen sowie religiös konnotiertes (Alltags)Verhalten, die in der (Schul-) Öffentlichkeit ausgelebt und ausagiert werden, auf die Herstellung von Aufmerksamkeit zielen, provozieren wollen, erniedrigen und/oder Dominanz herstellen sollen.“ Diese Definition ist klar und grenzt das Phänomen nachvollziehbar und deutlich ein.

Die Themen konfrontative Religionsbekundung und Islamismus in Schulen sind bis heute nicht genügend erforscht und zusätzlich sind die Themen politisch extrem aufgeladen. Denn schon allein die Beschäftigung mit dem Thema in Schulen gilt bei manchen irrtümlich als verdächtig nah an rechtspopulistischer Stimmungsmache und als Diskriminierung von religiösen Kindern und Jugendlichen. Gibt man diesem Druck aber nach, entsteht ein blinder Fleck in der Präventionsarbeit an Schulen und öffnet Tore für menschenrechts- und demokratiefeindliche religiös begründete Haltungen unter Schüler*innen. Die Schulen werden mit dem Problem allein gelassen. Eine der zentralen Rückmeldungen aus unserer Arbeit in den vergangenen Jahren ist, dass es ungeschriebene Gesetze auf Schulhöfen gibt, besonders in Sozialräumen mit konservativen Moscheen, wo orthodoxe Religionsauslegungen die Alltagsregeln dominieren und es daher einen stark repressiven Verhaltens- und Anpassungsdruck auf Kinder und Jugendliche gibt.

In diesem Zusammenhang arbeiteten wir eng mit Berliner Schulleitungen, Lehrkräften und Schulsozialarbeiter*innen zusammen. Aus dieser vertrauensvollen Zusammenarbeit entwickelte sich vor etwa zwei Jahren die Idee der „Anlauf- und Dokumentationsstelle Konfrontative Religionsbekundung“. Deren Aufgabe wird es sein, mehr Licht ins Dunkel über das Ausmaß konfrontativer Religionsbekundung an Schulen zu bringen, die Vorfälle zu dokumentieren und insbesondere die Schulen bei der Bearbeitung von Vorfällen zu unterstützen.

In Zusammenarbeit mit dem Neuköllner Bezirksbürgermeister Martin Hikel, dem damaligen Neuköllner Jugendstadtrat (jetzt Sozialstadtrat) Falko Liecke und der Neuköllner Integrationsbeauftragten Güner Balci sowie mit

Unterstützung zahlreicher weiterer Neuköllner Akteure und Schulleiter*innen wurde das Konzept geschärft und beantragungsfähig gemacht. Der derzeitige Rahmen ist die Partnerschaft für Demokratie (Pfd) in Neukölln. Im Bundesprogramm „Demokratie Leben“ wurden für die letzten 3 Monate im Jahr 2021 die Erstellung dieser Broschüre, eine Bestandsaufnahme, die Konzeptentwicklung und die Durchführung von Fachveranstaltungen bewilligt. Wir hoffen, dass die „Anlauf- und Dokumentationsstelle Konfrontative Religionsbekundung“ dann im Jahr 2022 in Neukölln mit der Arbeit beginnen kann und danken allen Unterstützer*innen und Partner*innen von Herzen für die bisherige Zusammenarbeit.

Michael Hammerbacher

Leiter DEVI e.V.

Mehr zum DEVI e.V. und seinen Projekten finden Sie unter www.demokratieundvielfalt.de.

Konflikte in den Schulen urbaner Zentren: Berlin

Konflikte in den Schulen urbaner Zentren: Berlin

Demokratie und Zivilgesellschaft befinden sich nach übereinstimmenden Untersuchungen in Deutschland wie auch in anderen europäischen Ländern gegenwärtig in einer bedenklichen Situation. Diesen Eindruck stützen auch die Befunde der aktuellen Mitte-Studie „Verlorene Mitte – feindselige Zustände“ 2018/2019. Die Forscher*innen stellten ein hohes Maß an Demokratiemisstrauen und illiberalen Demokratieverständnissen unter den Befragten fest. 42,9 % darunter trauen der Demokratie nicht zu, Probleme zu lösen, 46,3 % glauben, Politiker*innen würden Gesetze umgehen, 29,4 % finden, dass die Demokratie zu faulen Kompromissen neige, anstatt sachgerechte Lösungen zu finden, und 22,5 % der Befragten denken, dass zu viel Rücksicht auf Minderheiten genommen würde.¹ Auch die Zustimmungswerte zu den einzelnen Dimensionen der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit fallen erschreckend hoch aus, auch unter Jugendlichen. Die 16- bis 30-jährigen stimmen beispielsweise rassistischen und transfeindlichen Aussagen öfter zu, als es in der Alterskohorte der 31- bis 60-jährigen der Fall ist.

Zugleich weisen die Schulen in den urbanen Zentren eine überaus heterogene Schüler*innenschaft auf. Laut Angaben des Amtes für Statistik Berlin-Brandenburg (2019) hatten zum Stichtag am 29. September 2017 15,3 Prozent der Berliner Schüler*innen keine deutsche Staatsangehörigkeit und 38,7 Prozent sprachen eine nicht-deutsche Herkunftssprache (ohne Oberstufenzentren).²

- Grundschulen: 17,7 % und 44,3 %
- Sekundarschulen: 16,7 % und 40,6 %

Von den Schüler*innen ohne deutsche Staatsbürgerschaft kamen 30 % aus EU-Ländern, 23,1 aus sonstigen europäischen Ländern (mit der Türkei bei 8,0 %, der Russischen Föderation bei 4,4 % und Serbien bei 3,1 % an der Spitze); 34,5 % hatten eine asiatische Staatsbürgerschaft, 4,7 % eine afrikanische und 4,5 % die us-amerikanische.³ Nicht erfasst in den öffentlich zugänglichen Auswertungen sind Religionsangehörigkeit, soziale Herkunft, also etwa Bildungsnähe, und andere Daten, die Auskunft geben könnten über die Vielgestaltigkeit der Berliner Schüler*innenschaft.

Festzuhalten ist dennoch bereits auf dieser Datenlage die große Heterogenität der Schüler*innen in Berlin. Damit sind im Alltag eine Reihe an Konflikten verbunden, von denen die mediale Berichterstattung nur gelegentlich, etwa im Falle manch antisemitischer Vorfälle an Schulen, oder nur verzerrt Auskunft gibt.

Einen ersten Zugang zu möglichen Konfliktlinien liefern bereits repräsentative Untersuchungen wie die „Verlorene Mitte“, die beispielsweise für Befragte mit Migrationshintergrund einige signifikante Unterschiede gegenüber den Befragten ohne Migrationshintergrund feststellt, beispielsweise in den Themenfeldern:⁴

- Rassismus: 16,1 % gegenüber 8,2 % Zustimmungsraten
- Abwertung von homosexuellen Menschen: 14,7 % gegenüber 8,2 %

1 Vgl. Andreas Zick, Beate Küpper, Wilhelm Berghan: Verlorene Mitte - Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19. Hg. für die Friedrich-Ebert-Stiftung v. Franziska Schröter. Berlin 2019. S. 229-231

2 Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.): Blickpunkt Schule 2020. Tabellen – Allgemeinbildende Schulen 2019/2020. S. 5-7.

3 Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.): Blickpunkt Schule 2020. Tabellen – Allgemeinbildende Schulen 2019/2020. S. 13.

4 Vgl. Andreas Zick, Beate Küpper, Wilhelm Berghan: Verlorene Mitte. A. a. O. S. 98.

Konflikte in den Schulen urbaner Zentren: Berlin

- Abwertung von Langzeitarbeitslosen: 57,1 % gegenüber 49,9 %
- Abwertung von Menschen mit Behinderung: 3,1 % gegenüber 0,7 %

Aber für die dahinter liegenden Motive interessieren sich Zick et al. nicht, und naheliegende Fragen nach dem Zusammenhang von Migrationshintergrund, ideologischer Verortung oder Deutungsgehalte werden mit Verweis auf die Mitte ausgehebelt.

„Im Kontext der Mitte-Studie macht die Differenzierung nach Migrationshintergrund weniger Sinn, denn Menschen mit und ohne Migrationshintergrund machen gemeinsam die Mitte aus.“⁵

Gegenüber schulischen Einrichtungen mit homogeneren Schüler*innenschaften, z. B. im Verhältnis von Schüler*innen ohne Migrationshintergrund zu solchen mit Migrationshintergrund, sind ideologisch aufgeladene Konflikte in den Schulen urbaner Zentren vielgestaltiger. Spielen dort rechtspopulistische oder gar rechtsextreme Einstellungen oder entsprechend motivierte Verhaltensweisen eine etwas größere Rolle, beschäftigen hier, wo ganz unterschiedliche Schüler*innen aufeinandertreffen, eine ganze Reihe an Konfliktthemen die Schüler*innen, Sozialarbeiter*innen, Lehrer*innen, und natürlich auch die Schulleitungen. Dazu gehören:

- Stellvertreterkonflikte, die Schüler*innen, darunter auch Geflüchtete, aus ihren Herkunftsländern, mitbringen und dann in den Schulen austragen, wenn sie auf Mitschüler*innen treffen, die tatsächlich oder vermeintlich zur „Gegnerpartei“ gehören. Das können regionale und nationale Konflikte sein (Russland – Ukraine), ethnische Konflikte (Türkei – Kurden), religiöse Konflikte (etwa die verschiedenen religiös aufgeladenen Konfliktlinien aus dem syrischen Bürgerkrieg) oder etwa politische Konflikte (wie es seit dem so genannten „Putsch“ in der Türkei 2016 verstärkt der Fall ist und die in aller Regel zwischen Anhänger*innen des türkischen Staatspräsidenten und Menschen ausgetragen werden, die sich entweder eindeutig gegen die türkische Regierungspolitik aussprechen oder aber sich manchmal in den Augen von Erdogan-Parteigänger*innen nicht deutlich genug pro-türkisch positionieren.)
- Religiöse Konflikte, z. B. innermuslimische Konflikte, so etwa zwischen Sunniten und Schiiten, oder konservativen und liberalen Religionsauffassung innerhalb des Christentums, z. B. bei m Streit um Sexualität und Geschlechterrollen, aber auch interreligiöse Konflikte („Gläubige“ versus „Ungläubige“).
- Konflikte rund um religiöses Verhalten, („haram“ versus „haram“, Verhalten im Ramadan, Tragen von Kopftücher oder die Forderung nach Gebetszeiten und –räumen); weit in christlich-fundamentalistische Milieus hinein ragen Vorstellungen von der Rolle und Bedeutung von Musik, Zeichnungen und Bildern von Personen (etwa im Kunstunterricht) oder Sport sowie von Koeduktion. Auch das Alltags- und Sozialverhalten von Kindern und Jugendlichen ist in vielen Fällen stark reglementiert oder sogar sanktioniert, etwa bei der gemeinsamen Freizeitgestaltung oder bspw. bei Einladungen zu Kindergeburtstagen. Solche Konflikte und Eingriffe von außen (meist der Elternhäuser) greifen oft tief in das alltägliche Miteinander Kinder und Jugendlichen ein.

5 Andreas Zick, Beate Küpper, Wilhelm Berghan: Verlorene Mitte. A. a. O. S. 90.

Konflikte in den Schulen urbaner Zentren: Berlin

- Antisemitisch motivierte Konfliktauslöser;
- Sexistisch und misogyn motivierte Konflikte, etwa rund um westlich geprägte oder moderne Frauenbilder versus nicht-westliche bzw. stark religiös aufgeladene (vormoderne) Frauenbilder (Beschimpfungen von Mitschülerinnen als „Hure“ oder Abwertung von weiblichem Lehrpersonal); Auslöser von Streit, aber auch von Demütigungen können Schönheitsideale sein. Manchmal soll die Pubertät von Mädchen und heranwachsende Frauen gleichsam unsichtbar gemacht werden, ihre psychosoziale Entwicklung richtet sich dann oft an Familienidealen aus (Berufs- bzw. Lebensziel Mutter), wo Jungs und jungen Männern weitaus größere individuelle Freiräume eingeräumt werden.
- Homo- oder transphob motivierte Konfliktauslöser
- usw.

Dass von solchen Konflikten auch bereits die jüngsten Schüler*innen betroffen sind, illustrieren die Ergebnisse einer von DEVI e. V. in 2019 erstellten Expertise zu religiös begründeten Ungleichwertigkeitsvorstellungen in Berliner Grundschulen.⁶ Zu diesem Zweck waren 13 Interviews mit 13 Akteur*innen aus 9 Schulen geführt worden sowie das Thema in zwei der Gesamtlehrer*innenkonferenz von zwei Schulen, in Anwesenheit von Lehrkräften, Schulleitung und Elternvertreter*innen besprochen. Im Ergebnis stellen die durchführenden Kolleginnen fest, dass „Konflikte in fast allen Interviews genannt [werden].“ Konfliktbeteiligte sind die Kinder untereinander, es gab darüber hinaus Konflikte zwischen Eltern und dem Lehrpersonal sowie zwischen Eltern und der Schule als Institution (etwa um die Frage der Behandlung von Mädchen). Wahrgenommen wurden seitens der Schulen Kinder aus radikalisierten Elternhäusern, aber auch Verhalten von Lehrer*innen, das auf fehlende interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen zurückzuführen ist, bis hin zu diskriminierenden oder herabwürdigenden Lehrer*innenverhalten.

Wo die Kinder religiös begründete Konflikte untereinander austragen, macht die Expertise drei Konfliktintensitäten aus:

- **Kategorie I:** „Gut und Böse“ – Die Kinder kategorisieren „Gut“ und „Böse“.
- **Kategorie II:** „Gut und Böse“ mit Konsequenz – Die Kinder kategorisieren „Gut und Böse“ und beschreiben Konsequenzen für das „Böse/ Falsche“.
- **Kategorie III:** „Gut und Böse“ mit aktiver negativer Konsequenz – Die Kinder werden selbst Akteur*innen gegen „das Böse“, auch unter Anwendung von Gewalt.

Die Ergebnisse der von DEVI e. V. erstellten Expertise liefern sicherlich nur einen Ausschnitt des Schulalltags in Berlin. Aber dass bereits jüngste Schüler*innen in Berlin mit Diskriminierungen und religiös begründeten Abwertungserfahrungen konfrontiert werden, illustriert die Dringlichkeit der vielfältigen Problemlagen, die von verbalen Beleidigungen zu Gewaltvorfällen innerhalb der Schüler*innenschaft und Respektlosigkeiten besonders dem

6 Im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. Unveröffentlicht.

Konflikte in den Schulen urbaner Zentren: Berlin

weiblichen Personal gegenüber reichen. Kinder mit kurdischem oder alevitischem Hintergrund beispielsweise verheimlichen diesen aus Angst vor Abwertungen und religiös begründeten systematischen Demütigungen. Zusätzlich erleben Schüler*innen auch Abwertungen und Diskriminierungen, z.B. wegen ihres Glaubens oder ihrer vermeintlichen Herkunft seitens der schulischen Akteur*innen. In den Interviews werden z.B. Islamfeindlichkeit und Antiziganismus genannt. Ungleichwertigkeitsvorstellungen und religiös begründete Demütigungen kommen nach der Befragung häufig in Schulen vor, in denen die Eltern sehr konservative Islamauslegungen vertreten und/oder Moscheen besuchen, die vom Verfassungsschutz überwacht wurden oder werden. Diese Eltern für Gespräche zu erreichen oder die Beteiligung an schulischen Prozessen zu gewinnen, gestaltet sich schwierig.

Auch aus anderen Schulformen werden DEVI e. V. von Schulakteur*innen häufig Fälle konfrontativer Religionsbekundungen zurückgemeldet. Auch hier führt das dazu, dass Themen wie Religion und Weltanschauung für Konflikte sorgen. Lehrkräfte fühlen sich oft überfordert und vermeiden diese Themen aus Angst. Schüler*innen fehlt die Gelegenheit, sich mit anderen Meinungen und Glaubensvorstellung auseinanderzusetzen.

Zugleich gilt insbesondere für ältere Schüler*innen, dass, wo keine pädagogischen Konzepte zur Bearbeitung dieser Problemlagen greifen, das Radikalisierungsrisiko erheblich steigt. Jugendliche beziehen ihre Informationen wesentlich aus den zentralen Sozialisationsinstanzen, und in steigendem Alter steigt auch die Bedeutung der Peer-Groups. Oft sind das Internet und hier insbesondere einschlägige Webseiten und Social-Media-Kanäle zentrale, gelegentlich ausschließliche Informationsquellen. Zu den reichweitenstärksten deutschsprachigen Angeboten gehören etwa die verschiedenen Medienkanäle der „Generation Islam“, die sich erkennbar an Jugendliche wenden, und von Personen betrieben werden, die (mutmaßlich) der in Deutschland verbotenen Hizb ut-Tahrir nahe stehen. Mit mehr als 65.000 Abonnenten gehört die Facebook-Seite von „Generation Islam“ zu den reichweitenstärksten islamistischen Angeboten in Deutschland. Besonderen Erfolg hatte Generation Islam gemeinsam mit der ebenfalls reichweitenstarken „Realität Islam“ unter Jugendlichen mit der Kampagne #NichtOhneMeinKopftuch, die verbunden mit der Behauptung von der #Wertediktatur den meist jugendlichen Nutzer täglich suggerierte, sie würden Opfer von Diskriminierung und Verfolgung werden, die die Ausmaße nationalsozialistischen Terrors annähmen. Geteilt und stark rezipiert wurde beispielsweise ein Video mit dem Titel „Der neue Jude – der ewige Moslem“.⁷

Wo sich solche Gefühls- und Vorstellungswelten von Jugendlichen nicht an der erwachsenen Umgebungsgesellschaft bewähren müssen, wo, in anderen Worten, keine pädagogischen Konzepte zum Umgang mit solchen Phänomenen existieren, dort werden die Jugendlichen mit ihnen allein gelassen.

Konfrontative Religionsbekundung

Zwischen Islamismus und religiös konnotiertem Alltagverhalten?

Zur Rezeption der „konfrontativen Religionsbekundung“

Keine allein deutsche Debatte: Beispiel Frankreich

Konfrontative Religionsbekundung

Erstmals tauchte der Begriff von der konfrontativen Religionsbekundung in einem Hintergrundvermerk des Landesinstituts für Lehrerbildung Hamburg (LI) vom 4.12.13 auf. Das in der Presse vielfach thematisierte Papier berichtete über „Religiös gefärbte Konfliktlagen an Hamburger Schulen“, so der Titel.⁸ Ausgangspunkt für den Hintergrundvermerk waren zunehmende „islamistische Aktivitäten“ in einzelnen Quartieren Hamburgs, die sich auch in den Stadtteilschulen niederschlugen, in „einzelnen Konfliktfällen wird bei Schülern, aber auch Eltern eine salafistische Orientierung erkennbar.“ Die Rede ist von deutlicher Anspannung und Besorgnis in den Kollegien und Schulgemeinschaften. Der Schulalltag verliert in solchen Schulen rasant an Sicherheit gleichermaßen für Lehrer und Schüler:

„Eine jahrgangsspezifische Umfrage habe ergeben, dass von 15 Antwortenden 4 Lehrkräfte Vorfälle von Geschlechterdiskriminierung gemeldet, 4 Lehrkräfte Nötigungsdruck wegen Kleidung und eine Lehrkraft einen Vorfall religiös motivierter Gewaltandrohung. Die Schulleitungen mehrerer Grundschulen berichten von einem Tanz- und Spielverbot orthodox-muslimischer Eltern für ihre Kinder sowie von salafistischer Propaganda in den Freundschaftsbüchern. [...] Allgemein wird jedoch der Trend wahrgenommen, mit der jeweiligen Schule in eine ständige Auseinandersetzung hinsichtlich des Essens, des Sport- und Schwimmunterrichts, der Gebetsmöglichkeit und aller unterrichtlichen Fragen zu treten, die Glaubensfragen und das wissenschaftliche Weltbild betreffen. Es sei, so der Stoßseufzer einer betroffenen Pädagogin, einfach unglaublich anstrengend. Zu Religionsbezeugungen in konfrontativer Absicht kommt es dort, wo z. B. Schüler sich rasch zu einem Gruppengebet an einem belebten, zentralen Ort der Schule versammeln, um durch das Gebet öffentliche Aufmerksamkeit auf ihre Religionspraxis zu lenken.“⁹

Der Autor des Hintergrundvermerks, der ehemalige Referatsleiter „Gesellschaft“ am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Kurt Edler, verweist ausdrücklich auf den Zusammenhang von „Identitätsfindung und Radikalisierung“. Zu beobachten sei ein „biographisches Muster“, das von einer „schwierigen familialen Lage“ und dem „Bedürfnis nach einem emotionalen und wertmäßigen Halt“ zur Hinwendung zu einem religiösen Verständnis führe, das „in [der] Peer Group bereits eine Rolle spielt und eine auffällige Abgrenzung vom elterlichen Milieu oder dem schulischen Mainstream ermöglicht – durch Symbolik, Kleidung und Riten.“ Ferner sei insbesondere bei Jungs manchmal ein weiteres Muster zu beobachten, nämlich das der „dicken Schulakte“. Im Erleben dieser Jungen könne die Hinwendung zur Religion zur Lösung der eigenen „schwierigen, manchmal gewaltbelasteten Vergangenheit“ beitragen.

„Sittenstrenge entwickelt sich hier im pubertären Pendelschlag als radikale Alternative zur Devianz. Autoritäre Leitbilder vermögen in solch einem Fall noch bevorstehende Aggressionspotentiale eher einzufangen als die oft desorientierenden Angebote der Erlebnisgesellschaft.“¹⁰

Solche individuellen Entwicklungsprozesse finden vor „einem sich durch die Weltpolitik verändernden Kontext“ statt. Das hat in der Einschätzung Edlers wesentlich zwei Folgen. Zum einen treffen die weltweiten Konflikte, durch

8 LI Hamburg: Hintergrundvermerk. Religiös gefärbte Konfliktlagen an Hamburger Schulen, 04.12.13. (Der Vermerk liegt dem Autor als pdf vor.)
9 Ebd.
10 Ebd.

Konfrontative Religionsbekundung

die in der „Wahrnehmung vieler Zeitgenossen Religion zunehmend mit Krieg, Diktatur und Intoleranz“ assoziiert würde, auf gesellschaftliche Abwehrreaktionen. Zu erwarten sei daher, dass dem politischen und religiösen Extremismus auf lange Sicht Nahrung gegeben würde. Andererseits sei eine „Kriegergeneration“ aus Rückkehrern (und müsste man aus der Perspektive des Jahres 2021 ergänzen, Flüchtlingen aus den Kriegsregionen) zu befürchten, „die äußerst problematische [kriegs]technische Kenntnisse mitbringen und zivilisatorische Hemmschwellen abgebaut haben – abgesehen von der eigenen Traumatisierung als Opfer und Zeugen von grausamen Gewalttaten.“ Für die demokratische Schule besteht in dieser Sicht eine der größten Schwierigkeiten in der Politisierung von Religion. „Dabei wird das sehr Private öffentlich.“

„Da in der politischen Gegenwart Religion mehr denn je als Streitgrund wahrgenommen wird, muss sich die kulturell plurale Schulgemeinschaft der Gefahr bewusst sein, dass Religion auch sie entzweien kann. Das gilt besonders dort, wo religiöser Eifer am Werk ist und Religion konfrontativ eingesetzt wird. In der Schule in der Großstadtgesellschaft lässt sich Frieden nicht dadurch herstellen, dass sich am Ende alle Mitglieder der Schulgemeinschaft mit Religion beschäftigen. Gegenüber Missionierungsbestrebungen ist die negative Religionsfreiheit [...] zu bekräftigen. Das friedliche Zusammenleben in der Schulgemeinschaft ist besonders dort bedroht, wo eine kollektive Zuordnung zu einer Religion erfolgt [...] Sie ist zwangsläufig diskriminierend, auch dann, wenn sie eine Selbstzuordnung ist. Sie kann sich vor allem dort leicht durchsetzen, wo ein schlechtes pädagogisches Verhältnis zu einer pauschalen Wir-und-Ihr-Dichotomie führt.“¹¹

Es geht, in anderen Worten, um die Annäherung der demokratischen Schule an individuelle Entwicklungsprozesse der Kinder und Jugendlichen, die ihr anvertraut sind. Sie werden gleichermaßen von den Schülern selbst als auch in der Gesellschaft verstärkt entlang der großen weltpolitischen, hochgradig gewalthaften Konflikte ausgedeutet, und münden in simpelste, aber zunehmend eskalierende Feindbilddynamiken.

Das Papier plädiert deswegen für eine Lösung, die einerseits auf politisch-historische Bildung setzt, zugleich aber auch die Grenzen kognitiv vorgelagerter Bildungsprozesse zur Kenntnis nimmt. Die bloße Konfrontation mit konkurrierenden Bildungsinhalten (so genannte „Counter Narratives“) führt in solchen Fällen jedenfalls oft ins Leere, wie der Autor schreibt:

„Eine rein negatorische Abwehr jedoch erreicht ihr pädagogisches Ziel nicht. Ein positiver Entwurf des Zusammenlebens muss daher das übergreifende Ziel sein. Um ihn zu realisieren, müssen sich Schüler/innen und Lehrkräfte wie auch Eltern und andere Mitglieder der Schulgemeinschaft die Kompetenzen aneignen, die sie nicht nur zu einer Auseinandersetzung mit den genannten Ideologien befähigen, sondern auch zur praktischen Gestaltung eines positiven Zusammenlebens. Das setzt eine demokratiepädagogische Fundierung von Unterrichtsbetrieb und Schulkultur voraus.“¹²

Schulen sind Bildungsorte, aber auch Gemeinschaftsorte außerhalb der angestammten Familien, Gemeinshaf-

11 Ebd.
12 Ebd.

Konfrontative Religionsbekundung

ten und Milieus. Gerade bei jüngeren Kindern und Jugendlichen sind jedoch die Familien als Sozialisationsfaktoren keineswegs zu unterschätzen. Auch deswegen greifen rein auf Bildung angelegte Konzepte von Prävention und Pädagogik meist zu kurz. Konkurrierende Bildungsinhalte werden in den Elternhäusern und –gemeinschaften dann als „Einflüsterungen des Teufels“ (oder ähnliches) beschrieben und mit den eigenen Auserwähltheitsvorstellungen sowie den Geschichten rund um die „Feindseligkeit“ der Welt außerhalb der eigenen (Glaubens)Gemeinschaften kontrastiert. Kinder, die aus Familien und Gemeinschaften stammen, die mit der Literatur als „Kulte“, oder „destruktive Gruppen“ (oft so genannte „Sekten“) beschrieben werden können, stehen vor dem Dilemma, diese widerstreitenden Erlebnisse und Grunderzählungen miteinander austarieren zu müssen; sie leben in zwei miteinander konkurrierenden Welten. Ohnmachtsgefühle, Orientierungslosigkeit, tiefgreifende Ängstigungen und Schuld sowie Scham sind die Folge.

Aussteiger*innen berichten immer wieder, dass es hingegen gerade die Alltagserfahrungen mit Gleichaltrigen in den Schulen sind, die zu den frühesten Ausstiegsimpulsen führen. Schulen gehören zu den ganz wenigen Orten, an denen sie Kontakte zur gleichaltrigen Außenwelt unterhalten können. Freundschaften, aber auch die Einblicke in gänzlich anders gelagerte Lebenswelten weit außerhalb des eigenen Erfahrungshorizontes führen bei nicht wenigen Betroffenen zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Leben in den Familien, Gemeinschaften und Communities – vielfach wiederum scham- und schuldbelastet. Schulen sind dann pädagogisch besonders wirksam, wenn sie besonderen Wert darauf legen, ihren Charakter als Gemeinschaftsort zu gestalten.

Zwischen Islamismus und religiös konnotiertem Alltagverhalten?

Der barbarische Mord an einem Lehrer vom 16. Oktober 2020 in einem Pariser Vorort zeigt, dass Schule ein Ort ist, der von Islamisten als symbolträchtiges Aktionsfeld behandelt wird. Samuel Paty hatte in einer Unterrichtseinheit über Meinungsfreiheit jene Mohammed-Karikaturen gezeigt, die zum Terrorangriff auf die Satire-Zeitung Charlie Hebdo geführt hatten. Eltern hatten im Vorfeld der Tat gemeinsam mit einem bekannten Islamisten, Abdelhakim Sefrioui, gegen den „islamophoben“ Akt protestiert.¹³

In Begleitung eines Vaters hatte sich Sefrioui gegenüber der Schule als Vertreter des Conseil des Imams de France (Rat der Imame in Frankreich) ausgegeben und im Internet eine Fatwa gegen Paty erlassen. Präsident Macron, hieß es darin, schüre den Hass auf Muslime, und Lehrer Paty sei ein Gangster.¹⁴

Islamistische Interventionen von Schüler*innen und Eltern gegen vermeintlich anstößigen Unterrichtsstoff sind

13 Vgl. Le Monde, 18.10.20: Attentat de Conflans: ce que l'on sait de l'enquête après le meurtre brutal de Samuel Paty; auf: https://www.lemonde.fr/societe/article/2020/10/17/attentat-de-conflans-un-hommage-national-sera-rendu-a-l-enseignant-assassine-vendredi-annonce-l-elysee_6056408_3224.html; eingesehen am 22.10.20.

14 Vgl. Franceinfo, 18.10.20: Enseignant décapité: qui est Abdelhakim Sefrioui, figure de l'islam radical, qui fait partie des gardés à vue ? Auf: https://www.franceinfo.fr/faits-divers/terrorisme/enseignant-decapite-dans-les-yvelines/enseignant-decapite-abdelhakim-sefrioui-figure-de-l-islam-radical-fait-partie-des-gardes-a-vue_4145703.html; eingesehen am 22.10.20.

Konfrontative Religionsbekundung

kein Zufall. **Philosophie, Geschichtswissenschaft, Psychologie, Ethik, Theologie** und **vergleichende Religionswissenschaften, Soziologie**, aber auch Naturwissenschaften, sofern sie **metaphysische Fragen** berühren, sowie alle Fächer, die Fragen nach **Geschlechterrollen** und **Sexualität** berühren, dürften nur von gläubigen und frommen Muslimen gelehrt werden, hatte mit Sayyid Qutb bereits 1964 einer der Vordenker des Islamismus diktiert. Westliche Kultur und Wissenschaften insgesamt würden zu den „durch das Welt-Judentum gespielten Tricks“ gehören. Schon ein schwacher Einfluss westlicher Philosophie könne die „klare Quelle des Islam vergiften“.¹⁵

Damit ist das weite Feld an Disziplinen und Stoffen bereitet, das Anlass für konfrontative Religionsbekundungen geben kann. Aber weil zugleich religiös konnotiertes Alltagsverhalten betroffen sein kann, finden konfrontative Religionsbekundungen gerade von Jugendlichen oft auch in einem vorpolitischen Raum statt,¹⁶ etwa in folgenden Verhaltensweisen:

- Konflikte um religiöse Kleidung
- Forderung von Gebetszeiten und -räumen
- Nichtteilnahme an schulischen Aktivitäten
- Verweigerung von Aufgabenstellungen
- Beanspruchung von Sonderrechten
- Systematische und lang anhaltende Demütigungen und Beleidigungen entlang von religiösen Themen bzw. religiös konnotiertem Alltagsverhalten
- Anpassungsdruck (besonders auf muslimische Schülerinnen)
- Stellvertreterkonflikte
- u. v. a. m.

Die Konflikte an Berliner Schulen in den hier skizzierten Themenfeldern reichen daher von religiös konnotiertem Alltagsverhalten über durchaus jugendtypische Problemlagen, die von den Jugendlichen religiös ausgedeutet werden, bis zu hoch problematischen Ideologisierungprozessen.

15 Vgl. Sayyid Qutb: Milestones. Damascus 2007. S. 109-116.

16 Vgl. Kurt Edler: Islamismus als pädagogische Herausforderung. Stuttgart(2) 2018. S. 11.

Konfrontative Religionsbekundung

Zur Rezeption der „konfrontativen Religionsbekundung“

Zunächst hatte die Presse nach Bekanntwerden des LI-Hintergrundvermerks das Thema intensiv begleitet: „Rabe droht religiösen Eiferern mit Schulverweis“ (21.02.2014), „Senator will islamistische Schüler rausschmeißen“ (Schleswig-Holsteinische Zeitung / SHZ, 21.02.2014), „Die Salafisten von Mümmelmansberg“ (Die Zeit, 24.02.2014), „Muslime machen Druck an Schulen“ (tageszeitung / taz, 24. 2. 2014), „Salafisten im Klassenzimmer“ (Frankfurter Allgemeine Zeitung, 13.05.2014), „Wie Salafisten Schule machen“ (Tagesspiegel, 07.07.2014), um nur einige Schlagzeilen aufzugreifen.

Die fachpädagogische Auseinandersetzung mit den Thesen Kurt Edlers rund um die *konfrontative Religionsbekundung* blieb jedoch weitgehend aus. Das überrascht angesichts der Evaluationsergebnisse der Bundesprogramme zur Extremismusprävention (Stichtag: 31.12.16) nicht. Die Islamismusprävention beschränkte sich ausweislich des „Bericht der Bundesregierung über Arbeit und Wirksamkeit der Bundesprogramme zur Extremismusprävention“ auf drei Grundpositionen:

1. Der weitaus kleinere Teil der von der Bundesregierung geförderten Projekte nahm tatsächlich „spezifische Gefährdungskonstellationen im Hinblick auf **Radikalisierung**“ in den Blick.
2. Eine andere Gruppe widmete sich dem islamistischen Extremismus unter Fokussierung auf **Islam-/Muslimfeindlichkeit** und wollte die Wechselwirkung „Islamfeindlichkeit und Radikalisierung bzw. Radikalität“ bearbeiten. „Einhergehend mit der angenommenen Wechselwirkung wurde seitens der entsprechenden Projekte ein Teil der Verantwortung für das Problem der Mehrheitsgesellschaft zugeschrieben“
3. „Eine dritte Gruppe von Projekten löste sich in ihrer Problembeschreibung vom Gegenstand ‚islamistischer Extremismus‘ und fokussierte auf Themen wie ‚Islam‘, ‚Vorurteile‘ oder ‚Segregation‘, ohne einen **direkten Bezug zum Präventionsgegenstand** des Bundesprogramms herzustellen.“¹⁷

Während also nur der weitaus kleinere Teil der geförderten Projekte Radikalisierungsprozesse auch tatsächlich in den Blick nahm, sprach und spricht das Gros der Präventionsprojekte im Themenfeld Islamismus lieber von Islamophobie bzw. Islamfeindlichkeit oder wollte sich überhaupt nicht explizit mit dem Präventionsgegenstand befassen. Festzuhalten ist daher, dass sich der hegemoniale Mainstream der Islamismusprävention anstatt die objektive Gefährdung zu thematisieren, die vom Islamismus ausgeht, es vorzieht, die einschlägigen Opfernarrative in der Präventionsarbeit aufzugreifen.

Das änderte sich auch in den Folgejahren nicht. Vielsagende 88 % der vom Bundesfamilienministerium bis 2018 geförderten Projekte in der Fördersäule „Radikalisierungsprävention“ im Themenfeld Islamismus geben an, mit „den Zielgruppen zu arbeiten, weil sie von Diskriminierung und Ausgrenzung betroffen sind“ (gegenüber je 33 % in den Themenbereichen „Rechtsextremismus“ und „linke Militanz“).¹⁸ 93 % von ihnen bezeichnen „interkulturelle/

17 Vgl. im Folgenden: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Bericht der Bundesregierung über Arbeit und Wirksamkeit der Bundesprogramme zur Extremismusprävention. Berlin 2017. S. 21f. Unsere Hervorhebungen; DEVI e. V.

18 Vgl. Carmen Figlestahler, Frank Greuel, Daniel Grunow, Joachim Langner, Katja Schau, Marco Schott, Diana Zierold, Maren Zschach: Vierter Bericht:

interreligiöse Bildung/Diversity“ als eines ihrer wichtigsten Arbeitsfelder (17% der Projekte im Themenfeld „Rechts-extreme Orientierung und Handlungen“, 33% der Projekte „Linke Militanz“).¹⁹ Gefragt nach den drei wichtigsten Arbeitsfeldern antworteten 87 % aller Modellprojekte in der Radikalisierungsprävention mit „Antidiskriminierungsarbeit“, gefolgt von „Politische Bildung“ (53 %) und „Interkulturelle/interreligiöse Bildung/Diversity“ (37 %).²⁰ Dabei ist wiederum die Verteilung über die Phänomenbereiche aufschlussreich. Während „Politische Bildung“ im Phänomenbereich „Rechtsextremismus“ am häufigsten benannt wird, ist es im Phänomenbereich „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ die „Interkulturelle/interreligiöse Bildung/Diversity“. „Antidiskriminierungsarbeit“ wird in beiden Phänomenbereichen an zweiter Stelle genannt.²¹

Es geht hier nicht darum, das eine gegen das andere ausspielen zu wollen, etwa die für den Schulfrieden (siehe unten Seite XX) so zentralen Bemühungen um eine diskriminierungs-, demütigungs- und angstfreie Schule gegen Radikalisierungsprävention. Wenn allerdings die von Edler im LI-Papier nur zaghaft angedeuteten psychosozialen Prozesse, als die man so genannte „Radikalisierung“ betrachten muss, beinahe vollständig ausgeblendet werden, macht sich freiwillig blind für die „Psychologie der Misere“ (Leo Löwenthal),²² wer derart Prävention betreiben möchte. Deswegen ist Edlers Mahnung aus dem LI-Papier vom Dezember 2013 so bedeutend, wonach das „friedliche Zusammenleben in der Schulgemeinschaft [...] besonders dort bedroht [ist], wo eine kollektive Zuordnung zu einer Religion erfolgt.“. Der hoch moralisierende Appell an das kollektive Opfertum, der sich an Islamophobie, Rassismus, Vorurteilen oder Marginalisierung (z. B. sog. „strukturellem Rassismus“) abarbeitet, blendet in der Regel individuelles Handeln und Ausdeuten des biographischen Geschehens aus und damit die Ambivalenz, die oft schlicht darin liegt, dass Menschen zugleich Täter und Opfer sein können – und es meist auch sind. Verschiedentlich hat die Literatur auf den Zusammenhang von individueller Viktimisierungserfahrung, Ideologisierung und Radikalisierung hingewiesen, also das eigene Erleben und Ausdeuten unterschiedlicher Opfererfahrungen, seien es Marginalisierung oder Diskriminierungen, aber beispielsweise auch innerfamiliärer Gewalt usw. Das macht freilich nur Sinn mit Blick auf individualpsychologische Prozesse von Ideologisierung und Radikalisierung in ihren jeweiligen sozialen Kontexten, der Verweis auf das kollektive Opfer hingegen läuft stets Gefahr, erst die Munition zu liefern, mit der die Täter schießen. „Die ‚Ausgegrenzten‘ stellen Forderungen aus ihrer Position der Ausgrenzung heraus“, schreibt Philippe-Joseph Salazar, der zwei Jahre lang die IS-Propaganda auf die „Sprache des Terrors“ hin untersucht hat. „Dieses Motiv findet sich in sämtlichen terroristischen Bekenner-schreiben. In den Botschaften der Terroristen ergibt sich daraus regelmäßig noch ein weiteres Thema: Das Gefühl der Machtlosigkeit angesichts der Macht der ‚Schweine‘, also ein Gefühl besonders krasser Ungerechtigkeit.“²³ Besonders intensiv beschreibt der Psychoanalytiker Fethi Benslama diesen Zusammenhang aus Entwicklungspsychologie und Ideologie, nicht ohne zuvor auf ein entscheidendes Defizit hingewiesen zu haben; dass nämlich der weitaus größte Teil der Studien sich dem Thema sozialwissenschaftlich nähert, unter Ausklammerung der „psychologischen und erst recht der psychopathologischen Seite der Radikalisierung“.²⁴ Benslama selbst bringt individuelle Entwicklungspsychologie,

19 Modellprojekte E. Programmevaluation „Demokratie leben!“ Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zur Radikalisierungsprävention. Zwischenbericht 2018. Halle 2018. S. 25.
Vgl. Carmen Figlestahler et al.: Vierter Bericht: Modellprojekte E. A. a. O. S. 21; vgl. auch ebd. Abb. D3: Gründe der Zusammenarbeit mit der Zielgruppe der Projekte. S. 149.
20 Vgl. Carmen Figlestahler et al.: Vierter Bericht: Modellprojekte E. A. a. O. Abb. D 2: Wichtigste Arbeitsfelder nach alten und neuen Themenfeldern 2017. S. 144.
21 Vgl. : Carmen Figlestahler et al.: Vierter Bericht: Modellprojekte E. A. a. O. Abb. 2.3. Übersicht über die drei wichtigsten Arbeitsfelder der neu gestarteten Projekte. S. 20.
22 Vgl. Leo Löwenthal: Prophets of Deceit. A Study of the Techniques of the American Agitator. Harper & Brothers 1949 (=Studies in Prejudice Series, Volume 5). Zitiert nach der Übertragung ins Deutsche: ders.: Falsche Propheten. Studien zum Autoritarismus (= ders.: Schriften, Bd. 3). Frankfurt am Main 1990, S. 27ff.
23 Philippe-Joseph Salazar: Die Sprache des Terrors. Warum wir die Propaganda des IS verstehen müssen, um ihn bekämpfen zu können. München 2016. S. 163.
24 Vgl. Fethi Benslama: Der Übermuslim. Was junge Menschen zur Radikalisierung treibt. Berlin 2017. S. 25f.

kollektivierende Opferdiskurse und jugendtypische Religiosität auf den Begriff von der *identitären Gerechtigkeit*:

„Die identitäre Gerechtigkeit ist eine grundlegende Voraussetzung für die Radikalisierung. Sie rührt an dem Kern der Identitätsschwächen der Jugendlichen. Dabei schweißt sie gewissermaßen die Teile des gefährdeten Selbst zusammen, indem sie mit einer Peer-group verschmilzt und so eine Glaubensgemeinschaft herstellt, in der alle gemeinsam dieselben emotionalen Werte leben. [...] Der identitären Gerechtigkeit liegt die Vorstellung von einem ‚gekränkten islamischen Ideal‘ und dem Unrecht zugrunde, das den Muslimen in Gegenwart und Vergangenheit angetan wurde. [...] Das den Muslimen angetane Unrecht besteht in den früheren und gegenwärtigen Kriegen im Nahen und Mittleren Osten: Palästina, Afghanistan, Irak usw. Bilder von Zerstörungen, Massakern, getöteten und verehrten Kindern unterstützen dies, und sie werden mit dem Aufruf versehen, sich selbst zum Richter aufzuschwingen. [...] Das dschihadistische Angebot besteht jedoch für die meisten darin, das Unrecht an den Muslimen mit einer existentiellen, individuell erlebten Benachteiligung zu überlagern. Es zielt darauf, das Subjekt im gekränkten Ideal aufgehen und die Kränkung aus ihm sprechen zu lassen, als sei sie ein heimsuchender Geist im Körper eines Zombies. Er ist dazu aufgerufen, das Ideal zu rächen, oder, was auf dasselbe hinausläuft, zum Rächer der beleidigten Gottheit zu werden.“²⁵

Solche Zusammenhänge zur Kenntnis zu nehmen, wie sie hier von Benslama als identitäre Gerechtigkeit beschrieben werden, geht von individuellen Marginalisierungs-, Deprivations- und auch Diskriminierungserfahrungen und der sich daraus ergebenden individuellen entwicklungspsychologischen Dynamik aus. Wo jedoch von den individuellen Erfahrungen und Deutungen abstrahiert wird, muss Diskriminierung, wie Rüdiger Lohlker schreibt, als Korrelat von Radikalisierungsprozessen betrachtet werden, „als alleiniger Auslöser für die Radikalisierung taugt die Diskriminierung nicht.“²⁶

Als einer der wenigen Träger in der Islamismusprävention hat sich in 2015/2016 der DEVI e. V. in enger Zusammenarbeit mit Kurt Edler dem von ihm beschriebenen Phänomen der *konfrontativen Religionsbekundung* genähert. Dabei steht in den gemeinsam konzipierten Fortbildungen für Lehrpersonal und Schulsozialpädagogik neben den Elementen von gesellschaftspolitischen sowie den spezifischen Themen – Demokratie und demokratische Schule, Religion, Entwicklungspsychologie und Radikalisierungsprozesse und ähnliches – die pädagogische Bearbeitung im Vordergrund. Ausgehend von den pädagogischen Herausforderungen, vor die konfrontative Religionsbekundungen von Schüler*innen die demokratische Schule stellen, steht die Entwicklung einer angemessenen pädagogischen Haltung im Zentrum. Am 25.2.2016 führte DEVI e. V. eine Lehrerfortbildung durch, auf der Kurt Edler seine Vorstellungen zu „Islamismus und konfrontativer Religionsbekundung in Schulen“ zur Diskussion stellte.²⁷

25 Fethi Benslama: Der Übermuslim. A. a. O. S. 50f.; Hervorhebungen im Original.
26 Rüdiger Lohlker: Dschihadistischer Terror als Kompensation von Inferioritätsgefühlen? (in: Wolfgang Benz (Hrsg.): Vom Alltagskonflikt zu Massengewalt. Schwalbach 2017. S. 105-115). S. 106.
27 Die Veranstaltung kann als Videomittschnitt eingesehen werden: <https://youtu.be/N8L0adJ-ZPA>.

Konfrontative Religionsbekundung

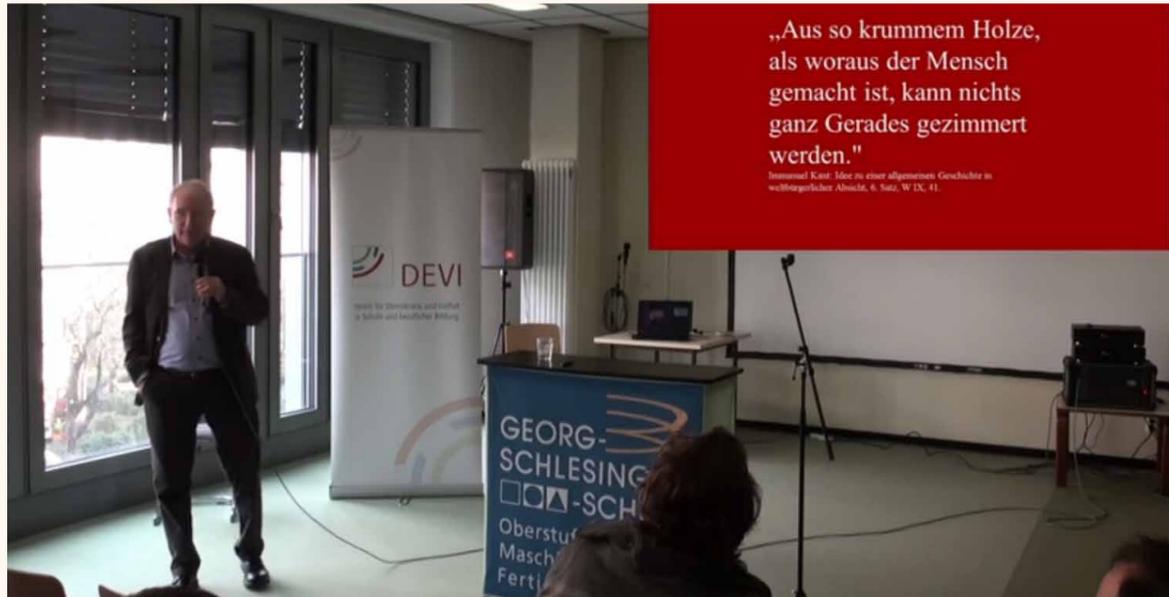
Daraus sei exemplarisch zitiert:

„Wenn man jahrelang eben nur desinteressierte, aber konformistischen Jugendliche erlebt hat, die kein bisschen radikal waren und auch vielleicht überhaupt keine Meinung zur Weltlage hatten, und nun haben wir das erste Mal einen jungen Menschen vor uns, der uns widerspricht und das auch noch gut macht, mit guten Argumenten, dann müssen wir in einer demokratischen Schule mit einer solchen Situation zivilisiert umgehen. Wir dürfen nicht einfach über den Mund fahren. Den Mund zu verbieten, ist ja der beste Beweis dafür, dass die Schule nicht demokratisch ist. [...] Ganz wichtig ist es natürlich, die Rechte von Schülern auch dann, wenn sie schwierig sind, nicht zu verletzen, und Erziehungsarbeit ist eben wirklich Beziehungsarbeit. [...] Wir brauchen Achtsamkeit und Wachsamkeit. Achtsamkeit heißt, wir müssen, auch wenn wir viele Schüler haben, gestresst sind und die Stunde nur 45 Minuten dauert, ganz genau auf den einzelnen Schüler schauen, und wir müssen für das, was in ihm vorgeht, viel mehr Aufmerksamkeit aufbringen, als wir das vielleicht bisher getan haben. Wir müssen uns Sorgen um ihn machen, und gleichzeitig müssen wir aber auch sehen, dass er eventuell unter dem Einfluss einer Ideologie steht, die gegen die Menschenrechte und die freiheitliche Ordnung gerichtet ist. Das heißt, wir brauchen auch Wachsamkeit. [...] Wir brauchen nicht nur Interesse an der Entwicklung des Jugendlichen als Leistungsträger, sondern Interesse daran, wie er sich als Mensch weiterentwickelt. [...] Es kommt entscheidend drauf an, dass wir auch auf der Beziehungs- und auf der Selbstoffenbarungsebene miteinander reden können und nicht nur auf der Ebene von Sachbotschaften und Appellen. Unsere Zunft kommuniziert meistens nur auf diesen beiden Ebenen, entweder mit Punkt oder mit Ausrufezeichen. [...] Ich habe mir immer herausgenommen, Auszeiten im Unterricht zu nehmen von der Fachvermittlung und in den Dialog zu kommen mit den Schülern nach dem Motto, ‚Leute, jetzt ich will jetzt einfach mal als Mensch etwas von euch wissen oder als besorgter Bürger.‘ Nur, wenn sie merken, dass das Interesse da ist, ist die Bindung entstanden, aus der sich Stabilität entwickelt. Dass die Hand, die sie dann noch halten, ausgestreckt bleibt. Zuhause haben sie vielleicht keine Hand mehr, oft wissen sie ja gar nicht, wie isoliert sie sind. Es ist wichtig, dass die gereichte Hand dann ausreicht, um den Schüler doch noch wieder über den Graben zurückzuziehen. [...] Grundrechtsklarheit und Schülerfreundlichkeit: klar sagen, wo etwas überhaupt nicht geht, und auch sagen, ‚ich bin für Sanktionen zuständig, wenn du mir erzählst, du machst dieses und jenes. Ich bin nicht nur dein Freund und auch nicht ein Beichtvater.‘ Bestimmte Dinge müssen wir, wenn wir sie zu Ohren bekommen, auch weitergeben, wenn sie strafrechtlich relevant sind, weil wir sonst den Schüler in eine Vertrauenssackgasse führen, aus der wir selber auch nicht wieder herauskommen. [...] Schüler und wir brauchen nicht nur Regeln, sondern auch die

Konfrontative Religionsbekundung

Bereitschaft, sie durchzusetzen, und das ist eine Achillesferse der deutschen Schule. Die Schulen hängen teilweise voller Regeln. Wenn ich in so eine Schule komme, denke ich, hier scheint wirklich eine Menge aus dem Ruder zu laufen, sonst gäbe es hier nicht so viele Regeln. Wir müssen uns selber ernst nehmen als System, und das heißt, auch wir müssen einen Konflikt aushalten. [...] Wenn wir jetzt zum Ende kommen, will ich noch einmal sagen, wenn ich mit einem Schüler anfangen, über den Koran zu reden, und ich habe auch eine Sure mit, die ich auf einem kleinen Zettel aus der Tasche ziehe, aber der Schüler hat noch drei bessere, muss ich sagen, so kann man das nicht machen. Viel besser ist es, mit dem Schüler auf die Metaebene zu gehen und Frage zu stellen. Wie gehst du eigentlich mit deiner Religion um? Ist das nicht etwas sehr Privates? Ist es gut, vor Fremden einen Menschen nach seinem Glauben zu fragen? Eine Kollegin hat vorhin in der Pause erzählt, und das ist ganz typisch, auch ich habe es schon ganz häufig gehört, dass sie immer wieder nach ihrem Glauben gefragt wird, und das hat aus salafistischem Mund immer den Grund zu delegitimieren, ‚ach du bist ja Christin, ja, dann ist ja alles klar!‘ [...] Ganz wichtig ist diese Fixierung, ‚ich bestehe auf den Koran, 150prozentig, da gibt es keine Interpretation und deswegen ist bei mir alles okay!‘ Zu fragen wäre in einer solchen Situation: Hast du nicht eine Verantwortung von deinem Gott übertragen bekommen, mit Menschen in einer bestimmten Weise umzugehen? Das kann ich ja auch als Atheist sagen, ich muss es ja nicht glauben, aber ich kann ihn in diese Verlegenheit führen zu sagen, wie er mit seiner Religion umgeht, was er mit Menschen macht. Hat dir dein Gott nicht den Auftrag gegeben, mit Menschen in einer bestimmten Weise umzugehen? Bedeutet das nicht auch, dass du eine Verantwortung dafür trägst, wie du mit deiner Religion umgehst? Von hier aus kann man soziale Themen weiter ausbauen und fragen, worin zeigt sich dein Respekt vor Anders- und Nichtgläubigen? Wenn er dann vor der Gruppe sagt, ‚vor denen habe ich keinen Respekt‘, hat er ein Problem, denn er macht sich in der Gruppe völlig unbeliebt, wenn er das den anderen direkt ins Gesicht sagt. Und natürlich muss er sich auch in mit 18 Jahren oder 16 Jahren die Frage gefallen lassen, bist du dir wirklich so sicher? Bist du eigentlich überhaupt bereit, einmal darüber nachzudenken, ob du vielleicht auch was Falsches im Kopf hast? Man kann auch eine irriige Annahme haben. Das radikal religiöse Bewusstsein zu knacken, ist eine unserer Aufgaben, und wir können es in den verschiedensten Fächern machen, und dabei werden wir natürlich eine große Hoffnung der Aufklärung nicht los, die ich in einem Satz von Immanuel Kant zeige, und damit sind wir auch am Ende des Vortrags angelangt:

„Aus so krummen Holze, als woraus der Mensch gemacht ist, kann nichts ganz Grades gezimmert werden.“



Auf Grundlage solcher Überlegungen entwickelte DEVI e. V. eine pädagogische Haltung, die er als Grundrechtsklarheit bezeichnet und zum Gegenstand seiner Fortbildungen für schulische Akteure macht – sowohl in den Themenfeldern *Islamismus* als auch *Rechtsextremismus* und *-populismus*. Zur Grundrechtsklarheit als pädagogische Haltung gehört es auch, Schüler*innen nicht aufgrund ihrer (sozialen) Herkunft und politischen Überzeugungen unterschiedlich zu behandeln.

Dem Alltäglichen solcher Phänomene nähern sich Forschung und Präventionspraxis nahezu ausschließlich über *strukturellen Rassismus* und *strukturelle Diskriminierung*. Rassismus und Diskriminierung schlummern in solchen Vorstellungswelten tief eingegraben in den Strukturen der Aufnahmegesellschaft, nahezu zu subtil, um sie noch greifen zu können. Allein die Betroffenen vermögen die Auswirkungen eines Rassismus, der sich derart ungreifbar in die Gesellschaft eingeschrieben hat, noch zu fassen. Die jungen Menschen, von denen beispielsweise der 16. Kinder- und Jugendhilfebericht im Kapitel über „Islamismus“ spricht, sind auf die Opferrolle abonniert.²⁸ Der Alltag dieser Kinder und Jugendlichen wird als *feindselig* oder *gar feindlich* beschrieben. Sie erleben „Benachteiligung“, sehen sich mit „Ablehnungsdiskursen“ konfrontiert und machen „Ablehnungserfahrungen“, erleben „Unrecht“, und sie werden negativ „als Muslime *markiert*“. Im Zentrum dieses hoch offiziellen Radikalisierungsmodells der Bundesregierung stehen also Rassismus, Diskriminierung und Islamophobie, die den Alltag junger Muslime bereiten und sie regelrecht in die Radikalisierung treiben würden. Erst danach und nur im Einzelfall greifen weitaus persönlichere und individuelle Faktoren wie problematische familiäre Kontexte, krisenhafte Ereignisse, beispielsweise der „Verlust“ von Bezugspersonen, und schließlich machen sich erst am Ende der Fahnenstange individuelle Dispositionen geltend. Sofern ihnen überhaupt noch Wirkmächtigkeit zugeschrieben wird, zum Guten wie zum Schlechten, ist es eine, die sich in Reaktion entlang von Feindseligkeit in der Umgebung bildet.

28 Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter (= Deutscher Bundestag, 19. Wahlperiode, Drucksache 19/24200). (Berlin) 2020. S. 103.

Dass die Berliner Präventionspraxis Radikalisierungsfaktoren bzw. –stufen unterhalb der „kontinuierlichen Teilnahme“ und des „Aufbaus persönlicher Beziehungen“ in islamistischen Strukturen und Angeboten nicht in den Blick nimmt, beschreiben auch die Evaluatoren des „Berliner Landesprogramms Radikalisierungsprävention“.²⁹

Es sind insbesondere zwei Radikalisierungsstufen, die in ihrer Wahrnehmung von der Prävention in Berlin ausgeblendet werden:

- **„Stufe 1:** Besonderes, durch Offenheit geprägtes Interesse an islamistischen Inhalten, Kulturen, Gruppen, Personen;
- **Stufe 2:** Erste aktive Teilnahme an islamistischen Angeboten: Chat, persönliche Treffen, Lektüre usw.;³⁰

Stattdessen wenden sich die Präventionsakteur*innen in der Berliner Präventionslandschaft insbesondere Faktoren zu, die Radikalisierung erst dann erfassen, wenn einschlägige Gruppeneinbindungen und Aktivitäten greifen:

- **„Stufe 3:** Kontinuierliche Teilnahme, Aufbau persönlicher Beziehungen;
- **Stufe 4:** Neue Identität: Beschleunigte Aufnahme islamistischer Inhalte und Verhaltensweisen. Abbruch bisheriger persönlicher Beziehungen;
- **Stufe 5:** Völlige Identifikation und Verstetigung islamistischer Lebensstile. Übernahme von Funktionen;
- **Stufe 6:** Spanne von Begehung von Straftaten bis hin zu Haft oder Leben im Untergrund.“

Das führt zu einer „Wahrnehmungslücke“,³¹ so die Evaluatoren, Hans-Gerd Jaschke und Helmut Tausendteufel, die letztlich die psychosozialen Bedingtheiten von Radikalisierung ausblenden. Wenn Präventionsmitarbeiter*innen im Gespräch behaupten, sie seien seit sie Workshops an Schulen durchführten, kein einziges Mal auf einen radikalisierten Schüler gestoßen, überraschen solche subjektiven Befunde. In ihrer eigenen Bestandsaufnahme zeichnen Jaschke und Tausendteufel ein anderes Bild.³²

Radikale Einstellungen unter Schüler*innen und konfrontative Religionsausübung³³ seien im Zusammenhang mit Islamismusprävention nicht auszublenden. Die Atmosphäre an Schulen, in denen derartige Einstellungen und Probleme gehäuft auftreten, könne „Radikalisierungen auslösen bzw. sie beschleunigen. Schulen sind im Rahmen des Landesprogramms entsprechend nicht nur in Bezug auf die Schülerschaft, sondern darüber hinaus als prekäre

29 Vgl. Hans-Gerd Jaschke, Helmut Tausendteufel: Wissenschaftliche Begleitung des Berliner Landesprogramms Radikalisierungsprävention. O. A. [Februar] 2018; auf: https://www.berlin.de/lb/lbkgg/publikationen/berliner-forum-gewaltpraevention/2018/2010-10-01-abschlussbericht-wissenschaftliche-begleitung_lp.pdf; eingesehen am 24.09.21. S. 83.

30 Hans-Gerd Jaschke, Helmut Tausendteufel: Wissenschaftliche Begleitung. A. a. O. S. 24.

31 Vgl. Hans-Gerd Jaschke, Helmut Tausendteufel: Wissenschaftliche Begleitung. A. a. O. S. 83.

32 Hans-Gerd Jaschke, Helmut Tausendteufel: Wissenschaftliche Begleitung. A. a. O. S. 63-68.

33 In der Begrifflichkeit von der *konfrontativen Religionsausübung* folgen die Evaluatoren den Ausführungen Kurt Edlers, vgl. Hans-Gerd Jaschke, Helmut Tausendteufel: Wissenschaftliche Begleitung. A. a. O. S. 67f.

Konfrontative Religionsbekundung

re Institutionen, u.a. in Bezug auf ‚konfrontative Religionsausübung‘ zu adressieren.“³⁴

Die von den Autoren beschriebene Wahrnehmungslücke hat weitreichende Folgen. Nicht nur fehlt es der Berliner Prävention an Problemwahrnehmung, vielmehr werden auch zentrale Zielgruppen bereits konzeptionell nicht erreicht, etwa Schulabbrecher und Schuldistanzierte oder junge Menschen, über die es polizeiliche Vorerkenntnisse gibt.³⁵ Auch die Differenzierung der Präventionsangebote nach Altersgruppen und Schultypen erweise sich als eingeschränkt.³⁶ Insgesamt sehen die Autoren die Notwendigkeit, die von ihnen beschriebene Wahrnehmungslücke zu schließen:

„Akzeptiert man, dass Radikalisierung lange vor der Bereitschaft beginnt, Gewalt anzuwenden, dann sind das geballte Vorkommen antisemitischer Einstellungen oder Phänomene wie konfrontative Religionsausübung Indikatoren für den Einsatz von präventiven und intervenierenden Maßnahmen. Mit dieser Sichtweise würden zudem lokale Szenen und Milieus in den Blick genommen, von denen anzunehmen ist, dass sie eine wichtige Voraussetzung für individuelle Radikalisierungen sind.“³⁷

Im Januar 2021 erschien bei der Konrad-Adenauer-Stiftung unter dem Titel „Konfrontative Religionsausübungen von muslimischen Schülerinnen und Schülern“ ein siebenseitiges Handout, in dem Michael Kiefer über die Ergebnisse des Modellprojektes „CleaR – Clearingverfahren gegen Radikalisierung“ berichtete, das von 2016 bis 2019 in Nordrhein-Westfalen und Berlin durchgeführt wurde.³⁸

„An dem Modellprojekt nahmen sechs große Schulen der Sekundarstufe II, darunter drei Berufskollegs, mit insgesamt ca. 11.000 Schülerinnen und Schülern teil. Im ganzen Projektzeitraum (dreieinhalb Jahre) gab es 63 Hinweise auf extremistische Verhaltensweisen. Zwanzig Meldungen bezogen sich auf mögliche Vorkommnisse mit gemutmaßten rechtsextremen Hintergründen, 43 Meldungen bezogen sich auf mutmaßlich islamistische Hintergründe. Nach der Prüfung durch das schulische Clearing-Team ergaben sich 30 tatsächliche Fälle, bei denen zum Teil auch Sicherheitsbehörden hinzugezogen werden mussten. Elf Fälle waren im Phänomenbereich Rechtsextremismus angesiedelt, neunzehn Fälle im Bereich Salafismus/ Islamismus.“³⁹

34 Vgl. Hans-Gerd Jaschke, Helmut Tausendteufel: Wissenschaftliche Begleitung. A. a. O. S. 67.

35 Vgl. Hans-Gerd Jaschke, Helmut Tausendteufel: Wissenschaftliche Begleitung. A. a. O. S. 82.

36 Vgl. Hans-Gerd Jaschke, Helmut Tausendteufel: Wissenschaftliche Begleitung. A. a. O. S. 81f.

37 Hans-Gerd Jaschke, Helmut Tausendteufel: Wissenschaftliche Begleitung. A. a. O. S. 83.

38 Michael Kiefer: Konfrontative Religionsausübungen von muslimischen Schülerinnen und Schülern. Problemlagen und Handlungsmöglichkeiten (in: Analysen & Argumente Nr. 425, 2021; auf: <https://www.kas.de/documents/252038/11055681/Konfrontative+Religionsaus%C3%BCbungen+von+muslimischen+Sch%C3%BClerinnen+und+Sch%C3%BClern.pdf/10f1d796-c532-f113-b2d0-b99e2b8a5878?version=1.1&t=1612269123060>; eingesehen am 08.10.21.)

39 Michael Kiefer: Konfrontative Religionsausübungen. A. a. O. S. 2.

Konfrontative Religionsbekundung

Es gäbe angesichts dieser Zahlen keinen Anlass zur Dramatisierung, so Michael Kiefer, allerdings seien die Fälle islamistischer Radikalisierung ernst zu nehmen. Schulen benötigen in seiner Sicht daher präventive Konzepte und Interventionsformate. In der Erfahrung des Projektes ist es nicht immer einfach zwischen „normalen“ religiösem Verhalten und „problematischen“ Abweichungen zu unterscheiden. „Es können aber auch Situationen der Bedrängnis entstehen, wenn Fastende Nicht-Fastenden Pflichtvergessenheit unterstellen und ihnen vorhalten, sie seien keine ‚richtigen‘ Muslime. In letzterem Fall kann man durchaus von einer konfrontativen Religionsausübung sprechen, die die negative Religionsfreiheit der nicht fastenden Musliminnen und Muslime verletzt.“⁴⁰ Auch für Kiefer liegt auf der Hand, dass „lineare Kausalitäten“ bei Radikalisierungsprozessen in der Regel auszuschließen sind, sondern vielmehr mit „komplexen zirkulären Kausalitäten“ zu rechnen sei. Für die präventive und auch intervenierende Praxis bedeutet dies, dass mit unspezifischen und generalisierenden Maßnahmen und Programmen keine hohe Wirksamkeit erzielt werden kann. Vielmehr sind passgenaue Formate gefragt.⁴¹ Die großen Bundesprogramme, heißt es in Kiefers Fazit, „wie z. B. ‚Demokratie Leben!‘ behandeln den Bereich der Radikalisierungsprävention weitgehend als einen Sonderbereich, in dem hochspezialisierte Träger an Einzelprojekten arbeiten. Diese Fokussierung auf ausgewählte Leuchtturmprojekte ist in der Breite wenig zielführend. Notwendig ist vielmehr eine Stärkung der Regelstrukturen.“⁴²

Auch religiöse Gemeinschaften wie die Alevitische Gemeinde Deutschland beschreiben immer wieder massive Gängelungen und Konflikte, denen insbesondere Mädchen und junge Frauen durch konfrontative Religionsbekundung ausgesetzt sind. So führe „gerade das politisch-religiös missbrauchte Kopftuch immer wieder zur Verleumdung des alevitischen Glaubens [...], die bis heute tiefe Wunden in der alevitischen Gemeinschaft hinterlassen hat.“⁴³ Besonders nachdrücklich weisen auch Frauenrechtsorganisationen wie Terre des femmes auf die Probleme hin.⁴⁴

Die Kritik, die an den Begriff von der *konfrontativen Religionsbekundung* herangetragen wird, geht meist davon aus, dass er vor allem innerhalb einer politischen Debatte benutzt wird. Er werde gleichbedeutend mit *Islamismus* verwendet und sei zumindest implizit von einer *islamophoben* Motivation getragen. Kurz: wer den Blick auf konfrontative Religionsbekundung richte, sei weniger an pädagogischen, sondern vor allem an politischen oder sicherheitsbehördlichen Lösungen interessiert. Problematisches Verhalten von Jugendlichen werde innerhalb dieser politischen Debatten böswillig oder doch zumindest fälschlich mit Islamismus und seinen brutalsten terroristischen Erscheinungsformen assoziiert; (muslimische) Jugendliche würden so mit ihren alltäglichen und jugendtypischen Problemen in die Nähe von Terroristen gerückt. Gelegentlich wird auf eine Forderung der Initiative „PRO Berliner Neutralitätsgesetz“ nach Einrichtung eines „Register für die Erfassung und Dokumentation von Fällen konfrontativer Religionsbekundung und religiösen Mobbings an Berliner Schulen“ verwiesen.⁴⁵ Dagegen ist einzuwenden, dass sich auch Pädagogik nicht in einem luftleeren Raum bewegt; die Initiative zum Erhalt des Berliner Neutralitätsgesetzes ist zweifellos politisch, sofern sie sich strittigen Inhalten der Legislative zuwendet; sie zielt jedoch mit ihrer Forderung nach einem Register für konfrontative Religionsbekundung auf zutiefst pädagogische Fragestellungen. Denn erhoben wurde sie von der Initiative vor dem Hintergrund eines Urteils des Bun-

40 Michael Kiefer: Konfrontative Religionsausübungen. A. a. O. S. 3.

41 Michael Kiefer: Konfrontative Religionsausübungen. A. a. O. S. 3.

42 Michael Kiefer: Konfrontative Religionsausübungen. A. a. O. S. 5.

43 Schleswig-Holsteinischer Landtag, Umdruck 15/4462.

44 Vgl. Auswertung der TERRE DES FEMMES - LehrerInnen-Umfrage (PDF-Datei), https://frauenrechte.de/images/downloads/presse/kinderkopftuch/Auswertung_L-Umfrage.pdf, aufgerufen 15.11.21

45 Vgl. <http://pro.neutralitaetsgesetz.de/berliner-neutralitaetsgesetz-wird-dem-bundesverfassungsgericht-vorgelegt-dies-allein-reicht-nicht>; eingesehen am 11.10.21.

Konfrontative Religionsbekundung

des Arbeitsgerichts, das den Beleg „einer konkreten Gefahr für den Schulfrieden“ gefordert hatte. Nicht nur ist die Frage nach dem Wesen des Schulfriedens tatsächlich eine durch und durch pädagogische, es zeigt sich vielmehr, dass die Abwehr dieser Debatte selbst politisch motiviert ist und von wenig pädagogischem Verständnis getragen wird. Argumentativ liegt jedenfalls ein fadenscheiniger Zirkelschluss vor.



Solche Positionen unterliegen der von Jaschke und Tausendteufel beschriebenen „Wahrnehmungslücke“. Zugrunde liegt ihnen ein Missverständnis von Radikalisierungsprozessen, das profunde Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie nicht in die Rechnung einbezieht. Letztlich handelt es sich einerseits um ein sehr statisches Verständnis von Radikalisierung, das andererseits alle Erscheinungsformen von Radikalisierungsprozessen unterhalb der „kontinuierlichen Teilnahme“ und des „Aufbaus persönlicher Beziehungen“ in islamistischen Strukturen und Angeboten (Jaschke, Tausendteufel) als *jugendtypisches Verhalten* und *Provokation* aus Radikalisierungsprozessen heraus definiert. Der Begriff von der *konfrontativen Religionsbekundung* nehme eine unzulässige Reduktion jugendlicher Verhaltensweisen auf „den Islam“ vor, die die Bearbeitung der tatsächlichen Motive der Jugendlichen behindere. In anderen Worten: Provokation und konfrontatives Verhalten seien gewissermaßen als zu vernachlässigende Erscheinungen von Adoleszenz zu behandeln, wie sie alle Menschen in ihrem Leben zu durchlaufen haben.

Konfrontative Religionsbekundung

Erik H. Erikson, der Nestor der Entwicklungspsychologie, hatte in „Identity. Youth and Crisis“ bereits 1968 auf Merkmale besonders schwieriger Adoleszenzverläufe hingewiesen, deren Nähe zu Radikalisierungsprozessen – gerade auch entlang religiös gebildeter Gefühls- und Deutungswelten – auf der Hand liegen.

Adoleszenz ist eine Phase der *identity diffusion*, der *Identitätverwirrung* (Erik Erikson).⁴⁶

Das Verlassen des kindlichen Erfahrungsraumes und die Aufgabe, Beziehungen zur Umgebungsgesellschaft zu entwickeln (outside relations), die dem Jugendlichen verlockender und zwingender erscheinen, sind mit Schuldgefühlen gegenüber der Familie und den Milieus, die es zu verlassen gilt, sowie mit Ängsten verbunden. In extremen Verläufen werden Schuld und Angst über alle Maßen als überwältigend empfunden. Das ideologische Geschehen ist tief in dieses Gewebe der jugendlichen Psychologie eingesponnen. Zu den von Erikson beschriebenen Phänomenen von Adoleszenz, die in intemem Zusammenhang mit Ideologisierung und Radikalisierung stehen, gehören beispielsweise (um nur einige cursorisch anzudeuten):

1. Zeitverwirrung – time confusion führt als Regress in die frühkindliche Entwicklungsphase manchmal zu Untergangs- und Erlösungsphantasien, die keinen Widerspruch dulden;⁴⁷
2. Identitätsbefangenheit bzw. Identitätsbewusstheit (identity-consciousness): Das Selbstbild pendelt zwischen Selbstüberhöhung und Zweifel, Angst sowie Scham. Zu den Abwehr- und Reaktionsmöglichkeiten zählt individuell und gesellschaftlich ein allgemeiner Trend zur Uniformierung, im wörtlichen wie übertragenen Sinn, der Selbstzweifel an Gruppensicherheiten, im sozialen Leben wie im kognitiven Bereich, überantwortet;⁴⁸
3. Rollenfixierung (total commitment to a role fixation) kann zu einer massiven Beschränkung der zur Verfügung stehenden sozialen Rollen führen, mit denen die Jugendlichen experimentieren können. Manchmal sind tiefe Vertrauenskrisen die Folge, so dass in extremen Fällen den betroffenen Jugendlichen einzig die selbstvernichtende Rolle (self-defeating role) als Option erscheint, die nicht von Schuld und Scham begleitet wird;⁴⁹
4. In Arbeitshemmung oder Arbeitslähmung (work paralysis) befangene Jugendliche werden von dem Gefühl gequält, den eigenen wie den gesellschaftlichen Ansprüchen nicht zu genügen. Jugendliche Delinquenz kann oft als Versuch gewertet werden, einen Umgang mit diesen (Selbst)Zweifeln zu entwickeln;⁵⁰
5. Sexualität und Geschlechtlichkeit spielen in beinahe allen Ideologiesystemen eine zentrale Rolle. Wo sie Antworten für die eigene psychosexuelle Entwicklung liefern, entwickeln sie für nicht wenige Jugendliche eine enorme Anziehungskraft.⁵¹

46 Vgl. Erik H. Erikson: Identity. Youth and Crisis New York, London^{reissued 1994}, 142-207.
47 Vgl. Erik H. Erikson: Identity. Youth and Crisis. A. a. O. S. 181.
48 Vgl. Erik H. Erikson: Identity. Youth and Crisis. A. a. O. S. 183f.
49 Vgl. Erik H. Erikson: Identity. Youth and Crisis. A. a. O. S. 184.
50 Vgl. Erik H. Erikson: Identity. Youth and Crisis. A. a. O. S. 184f.
51 Vgl. Erik H. Erikson: Identity. Youth and Crisis. A. a. O. S. 186f.

Der Verweis jedenfalls auf „Jugend“, „jugendtypisches Verhalten“ oder „jugendliche Provokation“, der signalisieren soll, das sei alles nicht so schlimm, taugt nur bedingt zur Entwarnung und ignoriert die Bedeutung von Ideologien und Radikalisierungen zur Lösung sehr jugendtypischer Krisen *in* den sozialen Umfeldern der Jugendlichen, in denen die Krisen ausagiert werden. Andersherum gilt, dass Prävention, die pädagogisch wirksam werden möchte, solche Überlegungen zum Ausgangspunkt der eigenen Arbeit machen *muss*; sie *muss* in anderen Worten die Jugendlichen in ihrem Erleben, ihren Deutungen, ihren Gefühlswelten und schließlich, aus all dem abgeleitet, in ihren Bedarfen ernst nehmen. Radikalisierung springt nicht aus dem Nichts als blutrünstiger Terrorist auf die Bühne, sie ist vielmehr in ihrer Prozesshaftigkeit zu verstehen, die nicht nur *wie* Adoleszenz, sondern gerade *in* der Adoleszenz wesentlich von Übergängen geprägt ist.

Ein anderes Argument, das von Kritiker*innen des Begriffs *konfrontative Religionsbekundung* immer wieder bemüht wird, deutet die Bezugnahme Jugendlicher auf „den Islam“ nicht zwangsläufig als Ausdruck religiöser Bedürfnisse oder islamischer Spiritualität, sondern als Folge eines Bedürfnisses nach Gemeinschaft und Zugehörigkeit. Hier liegt wiederum ein tiefes Missverständnis des ideologischen Geschehens vor, das das Wesen und die Rolle von Gemeinschaftsvorstellungen im ideologischen Geschehen ignoriert, wie es beispielsweise von Roland Eckert unter dem Begriff von der „imaginierten Gemeinschaft“ gefasst wird. „Sprache, Ideologie und Religion sind Unterscheidungsmerkmale, die soziale Kollektive, Ethnien als imaginierte Verwandtschaften, Sprach- und Religionsgemeinschaften voneinander abgrenzen können. [...] Wenn einzelne Kollektive sich bedroht fühlen, mobilisieren sie Solidarität, Kampfesmut und Opferbereitschaft ihrer Angehörigen. In einer Bedrohungssituation kann die religiöse Definition des Kollektivs die feindselige Abgrenzung tief im Herzen der Menschen verankern.“⁵²

Im Kern steht hinter solchen Kritiken an dem Begriff von der *konfrontativen Religionsbekundung* letztlich die Abwehr der Vorstellung, das Radikalisierungsgeschehen könne irgendwie mit dem Islam in Verbindung zu bringen sein. Wenn (manche) Jugendliche etwa in den Schulen äußerst provokant auf ihre Religion (und Religionsfreiheit) pochen, ist das in dieser Auffassung nicht Ausdruck eines Wunsches nach Spiritualität und religiösem Leben, sondern Folge einer Rückbesinnung auf das, was die Jugendlichen als „das Eigene“ betrachten, ihre „Restidentität“. Es handele sich dabei also um eine Reaktion der Jugendlichen auf Diskriminierung, Marginalisierung und / oder fehlenden Teilnahmekancen am gesellschaftlichen Leben. Mit Fethi Benslama ist dagegen einzuwenden, dass Studien, die Radikalisierung von ihrem (oft tödlichem) Ende her denken und/oder zudem nach ihren demografischen, ökonomischen, politischen und geopolitischen Faktoren fragen, meist grundlegend psychologisches Verstehen ausblenden und zwar sowohl der individuellen wie der Massenpsychologie.⁵³ Die Jugendlichen sind in der Wahrnehmung solcher Präventionspraxis auf die Opferrolle festgelegt, sie erleben verweigte Zugehörigkeit und Anerkennung in der Gesellschaft. Dass jedoch die Rückbesinnung auf so genannte *Restidentitäten* geradezu einen verzweifelten Versuch zur Lösung existenzieller Sinnkrisen mit den Mitteln des Vorgefundenen darstellen, blenden solche präventiven Haltungen freilich aus: Es sind jene Mittel, die den Jugendlichen zur Verfügung stehen, auf die sie zur Lösung ihrer Krisen zurückgreifen. Die Behauptung, das alles habe „mit dem Islam nichts zu tun“, verweigert den Jugendlichen in letzter Konsequenz jegliche Ernsthaftigkeit – und zwar sowohl als Personen als auch im pädagogischen Prozess selbst. Prävention, die die Jugendlichen wesentlich entlang von Opfernarrativen wahrnimmt, begegnet ihnen mit einer bevormundenden Haltung, die ihnen die wenigen verbleibenden Mittel zur Lösung der existentiellen Krisen, als die Jugend mit Erikson beschrieben werden kann, aus der Hand nimmt. Eine

52 Roland Eckert: Die Dynamik der Radikalisierung. Über Konfliktregulierung, Demokratie und die Logik der Gewalt. Weinheim u. Basel 2012. S. 166f.
53 Vgl. Fethi Benslama: Der Übermuslim. A. a. O. S. 41.

ernsthafte Pädagogik müsste hingegen die Jugendlichen darin unterstützen, auf der Grundlage dessen, was sie sind (oder zu sein glauben), sozialverträgliche Lösungen für Krisen zu entwickeln.

Im Wesentlichen formuliert sich in solchen Präventionsverständnissen also eine Haltung, die den Jugendlichen nicht nur abspricht, sie könnten eigene Vorstellung von *ihrer* Religion haben, sondern den Bedarf nach Sinnstiftung auf andere Lebensfelder und Themen zurückverweist. Wie anders, denn durch einen durchaus problematischen Begriff vom „wahren Islam“, mag Bildungsarbeit mit Jugendlichen zu „Zugehörigkeit, Identität und Religion“ aussehen, die den Jugendlichen mit der Autorität des Expertentums abspricht, ihre Äußerungen und ihr Verhalten könnten etwas mit Religion oder *dem Islam* zu tun haben? Anstatt im pädagogischen Prozess mit den Jugendlichen gemeinsam aufzugreifen, was an ihnen empörend und problematisch erscheint, werden sie von oben herab auf das bessere Islamverständnis der Expert*innen, Islamwissenschaftler*innen und Imame verwiesen. Einher geht damit der Rückverweis der Jugendlichen auf ihre Opferrolle. Jugendlichen, die durch hoch brisante Äußerungen und Verhalten auffallen, wird vor solchen Grundannahmen letztlich die Chance verwehrt, darüber nachzudenken, warum und entlang welcher Mechanismen ihr eigenes Verhalten außerhalb der eigenen Milieus auf Unverständnis und Ablehnung stößt. Indem solche Präventionspraxen Jugendlichen herablassend die Motive absprechen und sie von oben herab belehrt werden, was sie von der Welt zu denken und zu fühlen haben, wird den Jugendlichen vorenthalten, was in anderen pädagogischen Feldern selbstverständlich ist: dass man sie als Erwachsene im Werden ernst nimmt. Was Erikson als *psychosoziales Moratorium* beschreibt, wird auf diese Weise ohne Not auf ein Minimum an Optionen beschränkt, an denen die Jugendlichen lernen könnten, sich in einen sinnhaften Bezug zur erwachsenen Außenwelt zu stellen.

Keine allein deutsche Debatte: Beispiel Frankreich

Es ist keine allein deutsche Debatte. In Frankreich beispielsweise werden unter dem verfassungsrechtlich normierten Leitbild von der Laizität, der strengen Trennung von Religion und Staat also, die Probleme besonders scharf wahrgenommen. Bereits in 2004 legte der Generalinspekteur für das nationale Bildungswesen / Schule und Schulleben beim Ministerium für Bildung, der Hochschulbildung und Forschung, Jean-Pierre Obin, einen Bericht vor, der sich mit den „Zeichen und Erscheinungsformen von Religionszugehörigkeit in Schulen“ befasste („Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires“).⁵⁴ Zwar konturiert die Laizität als Leitbild für Staat und Schule die Debatte auf eine spezifische Problemwahrnehmung rund um das Thema Religion, die beispielsweise in den deutschsprachigen Debatten weitaus weniger stark akzentuiert ist. So wird in Deutschland beispielsweise die Verwendung von religiösen Symbolen, religiös konnotierter Kleidung oder auch Frisuren (u. ä.) in der Schülerschaft weniger scharf thematisiert werden, als es in Frankreich der Fall ist. Hervorzuheben ist allerdings, dass auch die französischen Schulinspektoren um Obin „legitime Zugehörigkeiten, insbesondere kultureller und religiöser Art“, nicht skandalisieren, sondern im Gegenteil die Forderung an Schule stellen, bei den Schüler*innen das Gefühl von Zugehörigkeit zu einem politischen Gemeinwesen wiederherzustellen, das die Partikularzugehörigkeiten transzendiert; das heißt, Schule muss gewissermaßen gegen den Strom schwimmen.⁵⁵ Sie schwimmt insofern gegen den Strom, als sie sozialräumlich mit widerstreitenden Entwicklungen konfrontiert ist, namentlich mit segregierenden Quartieren, die sozial und religiös immer homogener werden und deren Normen sich oft dramatisch von denen moderner Gesellschaften und Demokratie unterscheiden oder gar in offenem Widerstreit zu ihnen befinden.⁵⁶ Es handelt sich in Obins Analyse um soziale Konflikte in den auf engsten Raum von Einwanderern bewohnten Vierteln, für die die Agitatoren den Kindern und Enkeln der ersten Einwanderergeneration eine positive und universalistische Identität als „Muslime“ offerieren, die der Stigmatisierung als Einwanderer entgegen gehalten wird.⁵⁷ Manchmal werde das Stigma zur Islamophobie umgewidmet; eine zwar philosophisch fragwürdige Waffe, die jedoch den Vorteil hat, die „bedrängte Gemeinschaft“ zusammenzuschweißen. Dieser neue Diskurs, in dessen Zentrum sich Opferdiskurse zu Opfergemeinschaften verdichten, entfernt sich von den kulturellen und religiösen Gepflogenheiten der ersten Einwanderergenerationen. Auch ist er weder in der Lage, die sozialen noch die interethnischen Spannungen und Zerwürfnisse, die nach wie vor vorhanden sind, aufzulösen. Die sozialen und ethnischen Strukturbeschreibungen werden in Obins Analyse durch Zugehörigkeitserzählungen überlagert, die insbesondere den besonders jungen und den besonders militanten Menschen evident erscheinen: sie sind vielmehr ideologischer denn kultureller Natur. Was vielen Akteuren, insbesondere den schulischen vor Ort, wie eine allgemeine und undifferenzierte Wiedergeburt von Religion erscheine, sei in Wahrheit Ausdruck von einem Zuviel an (Zugehörigkeits)Angeboten miteinander kon-

54 Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Inspection générale de l'éducation nationale. Groupe Etablissements et vie scolaire (Hrsg.): Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires. Rapport présenté par Jean-Pierre Obin, Juin 2004. [Paris] 2004; auf: <https://www.education.gouv.fr/les-signes-et-manifestations-d-appartenance-religieuse-dans-les-etablissements-scolaires-8888>; eingesehen am 04.11.2021.

55 Vgl. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Inspection générale de l'éducation nationale. Groupe Etablissements et vie scolaire (Hrsg.): Les signes et manifestations. A. a. O. S. 32: „C'est dans un tel cadre que devraient s'inscrire les propositions que nous présentons maintenant pour être vraiment efficaces et offensives, capables de « remonter le courant » en quelque sorte, c'est-à-dire de régénérer chez ces jeunes le sentiment d'une appartenance à un ensemble politique capable de transcender leurs autres appartenances légitimes, notamment culturelles et religieuses.“

56 Vgl. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Inspection générale de l'éducation nationale. Groupe Etablissements et vie scolaire (Hrsg.): Les signes et manifestations. A. a. O. S. 31.

57 Vgl. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Inspection générale de l'éducation nationale. Groupe Etablissements et vie scolaire (Hrsg.): Les signes et manifestations. A. a. O. S. 13.

kurrierender sozialer Bewegungen um Hegemonie und Kontrolle der Bevölkerungen und Stadtviertel.

Diese Konflikte branden in den Schulen entlang aller Erscheinungsformen auf, die hier als konfrontative Religionsbekundung beschrieben werden, auf. Namentlich:

- Symbole und Kleidung (Les signes et tenues vestimentaires)⁵⁸
- Ernährung (La nourriture)⁵⁹
- (Religions)Kalender und Feiertage (Le calendrier et les fêtes)⁶⁰
- Proselytentum (Le prosélytisme)⁶¹
- Ablehnung von Koedukation und Gewalt gegen Mädchen (Les refus de la mixité et les violences à l'encontre des filles)⁶²
- Antisemitismus und Rassismus (L'antisémitisme et le racisme)⁶³
- Politisch-religiöse Konflikte (Les contestations politico-religieuses)⁶⁴

Manche dieser Problembenennungen mögen vor der deutschen Brille irritieren, es geht dem Autor jedoch nicht so sehr (etwa) um das bloße Verwenden und Zeigen von religiösen Symbolen oder Kleidung, sondern vielmehr um massiv konfliktbelastetes Verhalten der Schüler*innen. Besonders deutlich wird das in der Problembeschreibung rund um das „Proselytentum“. Hier schlagen nicht so sehr missionarischer Eifer zur Bekehrung Ungläubiger zu Buche (Konversionen sind gleichsam ein Beifang), sondern viel mehr um innermuslimische Konflikte der Reislamisierung von Bevölkerungen, deren Glaubensbekenntnisse und -praxen als unrein beschrieben werden oder durch Aberglauben und Heidentum verwässert („la réislamisation de populations dont la foi est jugée impure et la piété imprégnée de superstition et de paganisme“).⁶⁵ Es handelt sich, in anderen Worten, um Konflikte rund um essentialisierende Religionsverständnisse und Zugehörigkeitsgefühle (z. B. „der wahre Islam“, „der reine Islam“), und vor diesem Befund wäre um die Frage zu streiten, ob Präventionskonzepte, die das eine essentialisierende

58 Vgl. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Inspection générale de l'éducation nationale. Groupe Etablissements et vie scolaire (Hrsg.): Les signes et manifestations. A. a. O. S. 15-17.

59 Vgl. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Inspection générale de l'éducation nationale. Groupe Etablissements et vie scolaire (Hrsg.): Les signes et manifestations. A. a. O. S. 17-18.

60 Vgl. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Inspection générale de l'éducation nationale. Groupe Etablissements et vie scolaire (Hrsg.): Les signes et manifestations. A. a. O. S. 18-20.

61 Vgl. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Inspection générale de l'éducation nationale. Groupe Etablissements et vie scolaire (Hrsg.): Les signes et manifestations. A. a. O. S. 20-21.

62 Vgl. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Inspection générale de l'éducation nationale. Groupe Etablissements et vie scolaire (Hrsg.): Les signes et manifestations. A. a. O. S. 21.

63 Vgl. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Inspection générale de l'éducation nationale. Groupe Etablissements et vie scolaire (Hrsg.): Les signes et manifestations. A. a. O. S. 22-23.

64 Vgl. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Inspection générale de l'éducation nationale. Groupe Etablissements et vie scolaire (Hrsg.): Les signes et manifestations. A. a. O. S. 23.

65 Vgl. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Inspection générale de l'éducation nationale. Groupe Etablissements et vie scolaire (Hrsg.): Les signes et manifestations. A. a. O. S. 20.

Verständnis der Jugendlichen durch das andere der Expert*innen zu ersetzen trachten – die eine Ersatzidentität (identité de substitution)⁶⁶ durch die andere – angemessene Strategien zur Verhinderung von konflikt- und gewaltförmigen Verhalten darstellen können. Vor diesem Hintergrund ist Obins Forderung nach einer Schule, „die gegen den Strom schwimmt“, zu deuten. Zu den Aufgaben von demokratischen Schulen muss es gehören, Zugehörigkeitsgefühle zum demokratischen Gemeinwesen wiederherzustellen, die in der Lage sind, „legitime“ Partikularzugehörigkeiten zu transzendieren oder zu inkorporieren.

Großen Augenmerk legt der Bericht der Generalinspektion auch auf Lehrplaninhalte, die immer wieder Gegenstand von Verweigerung und Konflikten sind:

- Körpererziehung und Sport (L'éducation physique et sportive)⁶⁷
- Literatur und Philosophie (Les lettres et la philosophie)⁶⁸
- Geschichte, Geographie und staatsbürgerliche Bildung (L'histoire, la géographie et l'éducation civique)⁶⁹
- Mathematik (Les mathématiques)⁷⁰
- Biologie und Geowissenschaften (Les sciences de la vie et de la Terre)⁷¹
- Moderne Sprachen (Les langues vivantes)⁷²
- Kunst und Musik (Les disciplines artistiques)⁷³
- Ausbildung und Berufswahl (Les enseignements professionnels)⁷⁴
- Schulausflüge (Les sorties scolaires)⁷⁵

66 Vgl. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Inspection générale de l'éducation nationale. Groupe Etablissements et vie scolaire (Hrsg.): Les signes et manifestations. A. a. O. S. 31.

67 Vgl. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Inspection générale de l'éducation nationale. Groupe Etablissements et vie scolaire (Hrsg.): Les signes et manifestations. A. a. O. S. 24-25.

68 Vgl. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Inspection générale de l'éducation nationale. Groupe Etablissements et vie scolaire (Hrsg.): Les signes et manifestations. A. a. O. S. 25.

69 Vgl. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Inspection générale de l'éducation nationale. Groupe Etablissements et vie scolaire (Hrsg.): Les signes et manifestations. A. a. O. S. 26.

70 Vgl. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Inspection générale de l'éducation nationale. Groupe Etablissements et vie scolaire (Hrsg.): Les signes et manifestations. A. a. O. S. 27.

71 Vgl. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Inspection générale de l'éducation nationale. Groupe Etablissements et vie scolaire (Hrsg.): Les signes et manifestations. A. a. O. S. 27-28.

72 Vgl. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Inspection générale de l'éducation nationale. Groupe Etablissements et vie scolaire (Hrsg.): Les signes et manifestations. A. a. O. S. 28.

73 Vgl. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Inspection générale de l'éducation nationale. Groupe Etablissements et vie scolaire (Hrsg.): Les signes et manifestations. A. a. O. S. 28-29.

74 Vgl. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Inspection générale de l'éducation nationale. Groupe Etablissements et vie scolaire (Hrsg.): Les signes et manifestations. A. a. O. S. 28

75 Vgl. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Inspection générale de l'éducation nationale. Groupe Etablissements et vie scolaire (Hrsg.): Les signes et manifestations. A. a. O. S. 29.

Der so genannte „Obin-Report“ war zunächst vom Ministerium unter Verschluss gehalten worden und wurde erst nach Druck durch die Presse veröffentlicht. Tatsächlich entbrannte um den Obin-Report und eine Reihe an ähnlich gelagerten Beiträgen eine hoch politisierte Debatte, die durch die Ermordung Samuel Patys 16 Jahre später aktualisiert wurde.⁷⁶ Obin hatte bereits 2004 um die Brisanz seiner Untersuchung gewusst. Der Islamophobie-Vorwurf greife zu kurz, denn die Befunde könnten durch objektive Faktoren erklärt werden: durch die jüngste Einwanderung muslimischer Bevölkerungen, durch Marginalisierung und Ausgrenzung im Ergebnis von Rassismus und Segregation, etwa bei der Wohnungssuche, in der Freizeit und im Berufsleben, durch die Identitätssuche der jüngeren Generationen, durch Glaubensdruck bestimmter religiöser Strömungen sowie durch aktuelle internationale Ereignisse.⁷⁷ Bei vielen Akteuren aller Ebenen – den politischen Verantwortungsträgern und den Schulverwaltungen, den schulischen Einrichtungen, in den Schulklassen und der Forschung – herrsche eine Mentalität der Verdrängung oder gar der Leugnung der von ihm und seinen Kollegen beobachteten Problemfelder. Die Schulen blieben so auf sich gestellt.⁷⁸

Bei allen Kontroversen bleibt festzuhalten, dass Jean-Pierre Obin 2004 nicht die Diversität in den Schulen angriff, sondern sie im Gegenteil als Garant der demokratischen Schule einforderte. Sexuelle, kulturelle, soziale und religiöse Vielfalt stellen für ihn einen, wenn nicht den zentralen Wert moderner Erziehung dar. Wie, fragt er im Report, sei gegenseitiges Verständnis zu erlangen, wie gegenseitiger Respekt und Mäßigung, wenn man nur unter seinesgleichen bleibe?⁷⁹

Nach der Ermordung Patys griff die den französischen Sozialisten nahestehende Fondation Jean Jaurès (vergleichbar etwa der deutschen Friedrich-Ebert-Stiftung) das Thema auf. Sie führte im Ende 2020 landesweit eine repräsentative Befragung von Lehrer*innen durch. 80 % gaben an, dass sie sich mindestens einmal mit konfrontativer Religionsbekundung durch ihre Schüler*innen im Unterricht auseinandersetzen mussten.⁸⁰ Darunter viele der hier in Frage stehenden Erscheinungsweisen, etwa Unterrichtsabsenzen zur Religionsausübung, Forderungen nach Einhaltung von Speisevorschriften, Verweigerung des Sportunterrichts von Mädchen, insbesondere des Schwimmens, Verweigerung des Besuchs von religiösen oder religiös konnotierten Orten im Rahmen des Unterrichts (z. B. Kirchen), Absenzen zum Besuch privaten Religionsunterrichts, Verweigerung des Handschlags usw. Dramatischere Herausforderungen stellen curriculare Lerninhalte dar, die mit religiösen, weltanschaulichen oder politischen Überzeugungen in Konflikt geraten. Etwas mehr als ein Drittel aller Lehrer*innen gaben an, dass sie bei dieser Kernaufgabe des Lehrerberufs in Konflikte mit ihren Schüler*innen geraten sind. Themen, die das betrifft sind Gesundheitserziehung und Sportunterricht, Werteerziehung und politische Bildung, republikanische Werte und Funktionsweise der parlamentarischen Demokratie sowie Naturwissenschaften. Es seien, heißt es im Papier, Unterrichtseinheiten die mit fundamentalistischen Religionsauffassungen kollidieren, die also in den Augen der Schüler*innen nicht verhandelbar sind, weil sie integrale Bestandteile religiöser Bekenntnisse und Praxen sind, sei es die teilweise Sichtbarkeit des Körpers im Schwimmbad, oder seien es die demokratischen

76 Vgl. Le Monde, 8.1.21: „Les Territoires perdus de la République“, retour sur près de vingt ans de polémique autour de la laïcité à l'école.

77 Vgl. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Inspection générale de l'éducation nationale. Groupe Etablissements et vie scolaire (Hrsg.): Les signes et manifestations. A. a. O. S. 7-8.

78 Vgl. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Inspection générale de l'éducation nationale. Groupe Etablissements et vie scolaire (Hrsg.): Les signes et manifestations. A. a. O. S. 33-34.

79 Vgl. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Inspection générale de l'éducation nationale. Groupe Etablissements et vie scolaire (Hrsg.): Les signes et manifestations. A. a. O. S. 32.

80 Vgl. Iannis Roder: Les enseignants de France face aux contestations de la laïcité et au séparatisme (auf: <https://www.jean-jaures.org/publication/les-enseignants-de-france-face-aux-contestations-de-la-laicite-et-au-separatisme/>; eingesehen am 27.10.21). In der französischen Formulierung, *confrontés à des croyances ou pratiques religieuses. Verwendung findet darüber hinaus die Wendung vom religiösen Separatismus – séparatismes religieux.*

Konfrontative Religionsbekundung

Werte der Republik sowie Themen rund um Evolution oder die Entstehung der Welt.⁸¹ Lehrer*innen befinden sich „unter Druck“, heißt es. Sie beklagen fehlende Unterstützung und eine gewisse Selbstgerechtigkeit (bei den Vorgesetzten), dramatisch für die Unterrichtsqualität dürfte freilich in Reaktion auf die geschilderten Probleme eine Tendenz zu Zurückhaltung und Selbstzensur nicht weniger Lehrkräfte sein, namentlich die Internalisierung der Risiken: „Une intériorisation des risques: l'autocensure en progression“.

81 „Il faut noter qu'il s'agit ici d'enseignements qui peuvent heurter de front des visions absolutistes de la religion, c'est-à-dire non négociables car faisant partie intégrante des pratiques ou de la vision du monde, qu'il s'agisse de la visibilité partielle du corps à la piscine, de la laïcité et des valeurs républicaines ou encore des questions liées au darwinisme ou à la création du monde.“

Anlauf- und Dokumentationsstelle konfrontative Religionsbekundung

Anlauf- und Dokumentationsstelle konfrontative Religionsbekundung

Wenn in Frankreich Ende 2020 rund die Hälfte aller befragten Lehrer*innen angeben, sich im Unterricht selbst zu zensieren, steht mit der Lehrer*innenpersönlichkeit eine der Säulen der demokratischen Schule zur Disposition – selbst dann, wenn man zur Kenntnis nimmt, dass auch in Frankreich die Laizität als eines der handlungsleitenden Paradigmen in den Schulen nicht unumstritten ist. Immerhin 25 % der Befragten hatten angegeben, dass sie Samuel Patys Behandlung von Meinungsfreiheit am Beispiel der Mohamed-Karikaturen falsch finden.

In Deutschland stand das Thema u. a. bei der Beurteilung des Berliner Neutralitätsgesetzes auf der Tagesordnung. Das Bundesarbeitsgericht hatte mit Urteil vom 27. August 2020 den Schulfrieden ins Zentrum seiner juristischen Betrachtung gestellt.

„§ 2 Berliner Neutralitätsgesetz ist in diesen Fällen daher verfassungskonform dahin auszulegen, dass das Verbot des Tragens eines sog. islamischen Kopftuchs nur im Fall einer konkreten Gefahr für den Schulfrieden oder die staatliche Neutralität gilt.“⁸²

Diese höchst instanzliche Rechtsauffassung stellt Schulen vor ein Dilemma. Denn nicht nur ist das Spannungsfeld aus bspw. islamistischer Betätigung und alltagsreligiösem Verhalten vielfach nur schwer auszudeuten. So berichten Grundschulen im Rahmen einer vom DEVI e. V. erstellten Expertise von der Schwierigkeit, Eltern in ihre Arbeit einzubinden: „Die Einbeziehung der Eltern sei sehr schwierig. Es gebe ein Elterncafé und die Lehrkräfte versuchen mit den Eltern zu sprechen, dies gestalte sich aber sehr schwierig. Engagiert seien nur wenige Eltern. Die Mehrheit der Eltern, halte sich nicht an Absprachen und komme irgendwann spontan, oftmals während der Unterrichtszeit, vorbei und wolle mit einer Lehrkraft sprechen. Wenn dies zu dem Zeitpunkt nicht möglich ist, reagieren die Eltern oftmals ungehalten und verständnislos. Zudem gebe es eine Vielzahl von Eltern, die man nicht erreiche. Sie würden weder zum Elternsprechtag, Elternabend oder nach persönlicher Einladung erscheinen. Sie äußert, dass manche Eltern weiblichen Lehrkräften nicht die Hand geben würden oder mit diesen nicht sprechen wollten.“⁸³ Solche Beobachtungen können vor allem im Umfeld vom Berliner Verfassungsschutz überwachter Moscheen gemacht werden.

Auch das Wirken von religiösen Gruppierungen, die man als Kulte oder so genannte „Sekten“ beschreiben muss, bleibt in ihrem Alltagsverhalten mit Verweis auf die Religionsfreiheit in der öffentlichen Wahrnehmung seltsam unterbelichtet. „Eine Einschätzung der Gefährdung, die von solchen Gruppen ausgeht, hält die Bundesregierung laut einer Antwort auf eine kleine Anfrage vom Mai 2019 zur ‚Gefährdung durch religiöse Gruppen, Sekten und Kulte in Deutschland‘ gegenwärtig unter Verweis auf den ‚Einzelfall‘ bewusst offen. (...) Eine Grenzziehung zwischen der Religions- und Meinungsfreiheit einerseits und den staatlichen Eingriffsrechten andererseits erfolgt im Rahmen von Güterabwägungen unter besonderer Berücksichtigung der betroffenen Grundrechte.“⁸⁴

Wann ist der Schulfrieden gestört? Der DEVI e. V. kann darauf keine juristische, nur eine pädagogische Antwort geben:

Der Schulfrieden ist immer dann gestört, wenn Schüler*innen nicht mehr angstfrei in den Schulen miteinander

82 Bundesarbeitsgericht, Urteil vom 27. August 2020 - 8 AZR 62/19 -

83 DEVI e. V.: Befragungen Situation Grundschulen. Unveröffentlicht.

84 iuvenes e. V.: Destruktive Gruppen. Ausstiege aus Destruktiven Gruppen. Berlin 2020; auf: https://destruktive-gruppen.de/wp-content/uploads/2020/10/DestruktiveGruppen_2020.pdf. S. 12.

Anlauf- und Dokumentationsstelle konfrontative Religionsbekundung

leben und lernen können. Das ist der Fall, wenn sie von Mitschüler*innen unter Druck gesetzt werden, ihren Alltag entlang von religiös konnotierten Verhaltensweisen zu gestalten, wenn sie aufgrund von Geschlecht, geschlechtlicher Identität, sexueller Orientierung, oder aufgrund ihrer religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen, ihren sozialen und kulturellen Herkünften oder ähnlichem beleidigt oder gar angefeindet werden.

Grundannahmen

Mit Verweis auf das grundgesetzlich verbürgte Recht auf Religionsfreiheit werden die Problemlagen und Gefährdungen, die von religiösen Alltagspraxen ausgehen, wie sie hier als konfrontative Religionsbekundungen beschrieben werden, aber auch von hoch ideologisierten oder gar radikalisierten Handlungsweisen, aus dem öffentlichen Bewusstsein verdrängt. Schulen werden mit den konkreten Problemlagen allein gelassen. Der Staat zieht sich aus einer seiner Kernaufgaben zurück, aus Furcht, allzu tief in Glaubensfragen einzugreifen. Denn so verstandene staatliche Neutralität zieht sich kaum verholen aus der Werteerziehung zurück und gibt den Schulauftrag preis, wo er etwa in § 1 des Berliner Schulgesetzes zur Erziehung zu Persönlichkeiten auffordert, die sich der Verantwortung gegenüber der Allgemeinheit bewusst sein müssen, „und ihre Haltung muss bestimmt werden von der Anerkennung der Gleichberechtigung aller Menschen, von der Achtung vor jeder ehrlichen Überzeugung und von der Anerkennung der Notwendigkeit einer fortschrittlichen Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse sowie einer friedlichen Verständigung der Völker.“ (§ 1 Schulgesetz für das Land Berlin). Konfrontative Religionsbekundung widerspricht ihrem Wesen nach diametral den Werten der demokratischen Schule.

Solange jedoch weder die Dimensionen konfrontativer Religionsbekundungen an Schulen bekannt sind noch exakt ausgemacht ist, womit man es im Spannungsfeld zwischen extremistischer Agitation und alltagsreligiösem Verhalten von Jugendlichen tatsächlich zu tun hat, stochern präventive Maßnahmen weitgehend im Nebel. DEVI e. V. schlägt daher die Einrichtung einer Anlauf- und Dokumentationsstelle konfrontative Religionsbekundungen in Berlin-Neukölln vor, die einschlägige Vorfälle an Schulen erfasst und behutsam auswertet. Erst auf Basis dieses Kenntnis ist es möglich, passgenaue Interventionen und pädagogische Strategien zu entwickeln, die erfolgreich einen Beitrag zur Wertebildung der Kinder und Jugendlichen liefern.

§ 1 SGB VIII Recht auf Erziehung, Elternverantwortung, Jugendhilfe

(1) Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.

Anlauf- und Dokumentationsstelle konfrontative Religionsbekundung

Dabei setzt DEVI e. V. auf folgende Grundannahmen:

- Das Wohl und die Entwicklung der betroffenen Kinder und Jugendlichen im Sinne des § 1 SGB 8 (Kinder- und Jugendhilfegesetz) und der Schulgesetze stehen im Zentrum der Anlauf- und Dokumentationsstelle konfrontative Religionsbekundung. In diesem Sinne ist die Arbeit parteiisch auf das Wohl der Kinder und Jugendlichen gerichtet, dabei werden sowohl die Entwicklung und das Wohl der Täter*innen von Vorfällen konfrontativer Religionsbekundungen als selbstverständlich auch ihrer Opfer nicht aus dem Blick verloren.
- Die Anlauf- und Dokumentationsstelle konfrontative Religionsbekundung dient der Erhebung und Verbesserung der Kenntnisse von Erscheinungsformen konfrontativer Religionsbekundungen, um auf dieser Grundlage passgenaue pädagogische Maßnahmen entwickeln zu können.
- DEVI e. V. setzt auf vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den meldenden Schulen. Informationen, die die Anlauf- und Dokumentationsstelle konfrontative Religionsbekundungen erreichen, werden im konkreten Fallbezug nicht an Dritte bzw. an die Öffentlichkeit weitergegeben. Die Meldefälle werden in einem jährlich erscheinenden Ergebnisbericht zusammengefasst und exemplarisch und anonymisiert im Ergebnisberichts genannt.
- Die Anlauf- und Dokumentationsstelle konfrontative Religionsbekundungen erhebt und analysiert bekenntnisungebunden und weltanschaulich neutral. Religionsfreiheit heißt auch die Freiheit, keinen Glauben zu haben, oder auch die Freiheit, kein glaubensgemäßes Leben zu führen; Religionsfreiheit schließt die Freiheit vor Religion ein. Religiöse Menschen sind vor Diskriminierungen ebenso zu schützen, wie Menschen ohne Religion davor in Schutz zu nehmen sind, für ihre Auffassungen und Lebensführungen unter Druck zu geraten.
- Meldende Schulen können bei Bedarf u. a. von der Beratungs- und Fortbildungsstelle für weltanschauliche und religiöse Vielfalt in Berliner Schulen des DEVI e. V. im Akutfall, aber auch bei der Strategie- und Konzeptentwicklung begleitet und beraten werden.
- Beratungshaltung und die pädagogische Haltung des DEVI e. V. erfolgt entlang von Grundrechtsklarheit. Zugleich meint Grundrechtsklarheit eine pädagogische Haltung, nämlich, entlang von Grundrechten „klar“ und überzeugend argumentieren und präsentieren zu können.

Der DEVI e. V. betreibt die Beratungs- und Fortbildungsstelle für weltanschauliche und religiöse Vielfalt in Berliner Schulen. Schulen, die der Anlauf- und Dokumentationsstelle Fälle konfrontativer Religionsbekundungen melden, haben – vorbehaltlich geeigneter Finanzierung – die Möglichkeit, hier in der Bearbeitung beraten und begleitet zu werden. Das umfasst folgende Säulen:

1. Fortbildung von Lehrer*innen und Sozialpädagog*innen zu Beratungslehrer*innen für weltanschauliche und religiöse Vielfalt
2. Klassentage für Schüler*innen und Auszubildende
3. Schulberatung und -entwicklung in multiprofessionellen Teams
4. Fallberatung und -begleitung
5. Netzwerk Beratungslehrer*innen für weltanschauliche und religiöse Vielfalt.

Die in Frage stehenden Phänomene konfrontativer Religionsbekundungen sind erheblich unterforscht. Deswegen schlägt der DEVI e. V. zur Entwicklung von angemessenen Erfassungs-, Analyse- und Bewertungskriterien der hier skizzierten Anlauf- und Dokumentationsstelle konfrontative Religionsbekundungen eine geeignete externe wissenschaftliche Begleitung vor.

Grundrechtsklarheit als pädagogischer Auftrag

DEVI e. V. agiert vor dem Hintergrund immer heterogener werdender Schülerschaften und der daraus resultierenden Konflikte mit einer pädagogischen Haltung, die wir für den DEVI e. V. gemeinsam mit dem Lehrer in Rente, ehemaligen Referatsleiter für Gesellschaftswissenschaften am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, Demokratiepädagogen und Extremismusexperten und Autor Kurt Edler, entwickelt haben und als Grundrechtsklarheit bezeichnen. Artikel 3 des Grundgesetzes normiert den Gleichheitsgrundsatz: „Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich“ (Art. 3 (1) GG). Artikel 3, Absatz 2, stellt unmissverständlich fest, „Männer und Frauen sind gleichberechtigt“, und Absatz 3 präzisiert:

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

Der daraus abzuleitende Gleichheitsgrundsatz ist ein zentraler gesetzlicher Auftrag aller sozialen, pädagogischen und erzieherischen Berufe. Paragraph 1 des achten Sozialgesetzbuches legt fest:

„Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“

Und auch in den Schulgesetzen finden sich an hervorgehobenen Stellen entsprechende Festschreibungen, so etwa in Paragraph zwei des Berliner Schulgesetzes:

„Jeder junge Mensch hat ein Recht auf zukunftsfähige, diskriminierungsfreie schulische Bildung und Erziehung ungeachtet insbesondere einer möglichen Behinderung, der ethnischen Herkunft, einer rassistischen Zuschreibung, des Geschlechts, der Geschlechtsidentität, der sexuellen Orientierung, des Glaubens, der religiösen oder politischen Anschauungen, der Sprache, der Nationalität, der sozialen und familiären Herkunft seiner selbst und seiner Erziehungsberechtigten oder aus vergleichbaren Gründen.“

Um Missverständnissen vorzubeugen: Der Gleichheitsgrundsatz bedeutet nicht, pädagogische Maßnahmen, die Schüler*innen individuell fördern sollen, etwa in Form des Nachteilsausgleichs oder dergleichen, zur Disposition zu stellen. Ausgrenzung und Diskriminierung können, wie im deutschsprachigen Raum erstmals von Kemal Bozay ausführlich nachgezeichnet, auch zu Selbstethnisierungen führen,⁸⁵ ebenso wohlmeinende Opferdiskurse entlang vermeintlicher oder tatsächlicher kollektiver Merkmale.⁸⁶ Beiden Diskursen und pädagogischen Haltungen gemeinsam ist, dass sie die Jugendlichen nicht als Subjekte ihrer Entwicklung wahrnehmen, sondern als Gruppenwesen, die nicht aus ihrer kollektiven Haut können, mit gelegentlich fatalen entwicklungspsychologischen Folgen.

Grundrechte können miteinander in Konflikt stehen. In den Schulen ist es immer wieder die Glaubens- und Religionsfreiheit (Art.4 GG), die mit den Rechten der Schule aus Artikel 7 Grundgesetz in Konflikt gerät. Etwa wenn Unterrichtsinhalte mit religiösen „Vorbehalten“ kollidieren, wie Kurt Edler aus seiner langjährigen Schulerfahrung berichtet. „Das kann bis zur Verbannung von Lektüre gehen, die eigentlich zum normalen Kanon der Schule gehört oder sogar im Lehrplan vorkommt ...“⁸⁷ Artikel 6 des Grundgesetz normiert die Elternrechte, Absatz 2 legt die hervorgehobene Rolle der Eltern bei der Erziehung der Kinder fest, allerdings wird von Eltern gerade im Kontext schulischer Konflikte oft überlesen, dass sich für die Eltern aus Artikel 6, Absatz 2, auch Pflichten ergeben: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht.“ Die Erziehungsfreiheit der Eltern ist gegen ihre Erziehungspflichten abzuwägen. Es ist Aufgabe des Staates, die Einhaltung der Rechte und Pflichten zu überwachen: „Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.“ Zur pädagogischen Grundrechtsklarheit gehört es daher nach Edler, im Rahmen der beruflichen Aufgaben Güterabwägungen vornehmen zu können und „aus ihnen Grenzen abzuleiten, die einzuhalten sind und deren Einhaltung auch von radikal religiösen Schülern und Eltern zu fordern sind“.⁸⁸

85 Vgl. Kemal Bozay: „...ich bin stolz, Türke zu sein!“ Ethnisierung gesellschaftlicher Konflikte im Zeichen der Globalisierung. Frankfurt am Main 2005.
86 Vgl. bspw. Kemal Bozay: Probleme und Ursachen der Re-Ethnisierung und Selbstethnisierung im Klassenzimmer (in: Fereidooni K. (Hrsg.): Das interkulturelle Lehrerzimmer. Wiesbaden 2012. S. 117-124). S. 118.
87 Kurt Edler: Islamismus als pädagogische Herausforderung. Stuttgart 2015. S. 56.
88 Ebd.

In diesem Sinne verstehen wir unter Grundrechtsklarheit eine pädagogische Haltung und methodische Kompetenzen:

Grundrechtsklarheit verbindet ein spezifisches Wissen, Wollen und Können. Die Grundrechte werden für alle Menschen konsequent verteidigt und durchgesetzt. Staatliche Gesetze und Verordnungen gelten ebenfalls für alle gleich. Grundrechtsklarheit bedeutet aber mehr als nur Grundrechtskenntnis oder Grundrechtstreue. Klarheit ist eine Sache des Auftretens und der Verständlichkeit. Grundrechtsklar bedeutet also, die Werte und Normen unserer Verfassung überzeugend darlegen und gegen alle Varianten von Menschenrechts- und Demokratiefeindlichkeit verteidigen zu können.“

(Edler, Hammerbacher, 2018)

Für eine ähnliche pädagogische Haltung hatte bereits 2004 Jean Pierre Obin in Frankreich geworben, wo er von der „Klarheit der Überzeugung, der Geschlossenheit im Handeln, der Offenheit in der Kommunikation sowie der Entschlossenheit mit Blick auf die republikanischen Prinzipien und ihrer Regeln“ gesprochen hatte. Mancher Akteur würde eine Schule ohne Konflikte als Schule ohne Probleme betrachten. In solchen Einrichtungen herrscht oft ein Klima der Konfliktvermeidung und von Furcht vor ihrer Mediation. Im Gegenteil aber gelte, dass es gerade Schulen des falschen Friedens und Schweigens sind, in denen die schwerwiegendsten Probleme zu beobachten seien.⁸⁹

Pädagogische Begleitung der angetragenen (Vor)Fälle konfrontativer Religionsbekundung

DEVI e. V. strebt es an, über Ressourcen zu verfügen, um die meldenden Einrichtungen und Personen ausführlich zu beraten und die Fälle durch Beratung zu begleiten, um einen angemessenen pädagogischen Umgang mit ihnen zu entwickeln. Die Fallberatung zielt auf die Entwicklung passgenauer Intervention bei akuten Konflikten sowie langfristiger pädagogischer Handlungskonzepte eng am konkreten Fall unter Einbeziehung aller pädagogischen Akteure und (z. B. außerschulischer) Hilfs- und Unterstützungsangebote für die Schüler*innen. Hier kann auf langjährige Berufserfahrung in der Arbeit mit devianten, delinquenten und radikalisierten Jugendlichen zurückgegriffen werden, darunter aus der Straffälligenhilfe, Elternarbeit, Ausstiegsbegleitung usw. . Hinzu kommt die langjährige Erfahrung bei der Beratung und Begleitung von Schulentwicklungsprozessen in Berlin.

⁸⁹ Vgl. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Inspection générale de l'éducation nationale. Groupe Etablissements et vie scolaire (Hrsg.): Les signes et manifestations. A. a. O. S. 34.

Beratungsphasen

Idealtypisch lässt sich die pädagogische Begleitung in folgenden Phasen darstellen:

- 1. Situationsanalyse: Was ist vorgefallen?**
- 2. Klärung des Beratungsauftrags: Was braucht die zu beratende Einrichtung bzw. Person?**
- 3. Diagnose:**
 - a. Worum handelt es sich?
 - b. Welche Akteure gibt es?
 - c. Wer hat welche Interessen, Motive & Ziele?
- 4. Überprüfen des Beratungsauftrags**
- 5. Öffnen der Handlungsperspektiven: Welche Optionen gibt es?**
- 6. Erarbeiten von Handlungsstrategien: Welches ist für die zu beratende Einrichtung bzw. Person eine angemessene Handlungsoption?**
- 7. Beratung und Begleitung von Prozessen schulischen Handelns**
- 8. (Selbst)Evaluation**
 - a. Sind und waren die Ergebnisse angemessen und zufriedenstellend?
 - b. Gibt es Nachsteuerungsbedarf?
- 9. Ergebnissicherung & Dokumentation**

Standards der pädagogischen Begleitung

DEVI e. V. berät nach den folgenden Standards:

- **Evidenzbasiert & Ergebnisoffen**
 - Erfahrungs- und evidenzbasiert, aber:
 - „Blankes Blatt“: unter möglichst breitem Ausschluss von Vorannahmen
 - Weltanschaulich und politisch neutral auf der Basis von Grundrechtsklarheit
- **Vertrauensorientiert**
 - Vertraulichkeit
 - Kollegial: Sie sind die Expert*innen!
- **Orientierung an den Jugendlichen**
 - Lebenswelt (Jugend & Adoleszenz, jugendkulturell, soziale Nahfelder, Peers)
 - Lebenswohl
- **Einbezug externer Akteure, Hilfs- und Unterstützungsangebote nach Bedarf, ggf. Organisation und Moderation von Fallkonferenzen**
- **Orientierung an den Beratungsnehmer*innen**
 - Rechtlicher Rahmen (GG, StGB, Schulgesetz, Dienstvorschriften u. ä.)
 - Ressourcen
 - Bedarfe

Anlauf- und Dokumentationsstelle konfrontative Religionsbekundung

Die vom DEVI e. V. präferierte Beratungshaltung geht von der Notwendigkeit aus, die Beratungsgegenstände aus den unterschiedlichsten Perspektiven der Akteure zu betrachten. Voraussetzung erfolgreicher Beratungsprozesse ist es daher, allen Akteuren unter möglichst breitem Ausschluss von Vorannahmen zu begegnen, sie gewissermaßen wie das erst noch zu beschreibende Blatt Papier zu betrachten. Die Erklärungsansätze für das Vorgefallene sind offen zu halten, die Erklärungshorizonte multiperspektivisch zu öffnen. Insofern sind alle Beratungsprozesse ergebnisoffen, d. h. der Beratungsgeber erörtert gemeinsam mit den Beratungsnehmer*innen das ihm breiteste denkbare Spektrum an *alternativen* Erklärungen, um die Handlungsoptionen nicht im Vorneherein einzuengen.

Sowohl diagnostisch als auch prozessual orientiert sich die Fallberatung des DEVI e. V. weitgehend an den vom Deutschen Jugendinstitut / DJI im Auftrag des Bundesfamilienministeriums erarbeiteten und im „Handbuch Kindeswohlgefährdung“ publizierten Grundsätzen.⁹⁰ Externe Hilfs- und Unterstützungsangebote aus den sozialräumlichen Umfeldern gleichermaßen der Schüler*innen wie der Schulen werden nach Bedarf in den Beratungsprozess eingebunden; das reicht von therapeutischen Angeboten, über Sucht- und Schuldnerberatungen, bei Wunsch und Bedarf seelsorgerische Begleitung über sozialpädagogische Angebote und Einrichtungen zur Freizeitgestaltung für die Kinder- und Jugendlichen usw. bis hin zu sicherheitsbehördlichen Akteuren nach Bedarf.

Zugleich berät DEVI e. V. entlang der von den Schulen bzw. ihrem pädagogischen Personal gemeldeten tatsächlichen Bedarfen. Lösungsorientierung heißt Orientierung an den Bedarfen, Möglichkeiten und Ressourcen der meldenden Schulen bzw. der beratungsnehmenden Pädagog*innen und Lehrer*innen. Beratungsnehmende schulische und zivilgesellschaftliche Akteure, etwa aus der Sozialpädagogik, werden auf Augenhöhe beraten, Beratungsziel ist es, die professionelle Wirksamkeit zu stärken.

Fazit

Die *Anlauf- und Dokumentationsstelle konfrontative Religionsbekundung* greift in Berlin-Neukölln einige der zentralen Empfehlungen von Professor Jaschke und Dr. Tausendteufel auf:

- *„So legen die Befunde der veröffentlichten behördlichen Daten eine eher geringe Bedeutung des Kontextes Schule für Radikalisierungen nahe, während die Befunde aus den eigenen Erhebungen und eine genauere Betrachtung des Kontextes in eine andere Richtung weisen.“⁹¹*

DEVI e. V. geht davon aus, dass die unterschiedlichen Ergebnisse, wie sie hier vom Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Berliner Landesprogramms Radikalisierungsprävention konstatiert werden, Ergebnis der von Jaschke und Tausendteufel beschriebenen Wahrnehmungslücke sind. Schulen gehören zu den wenigen Regeleinrichtungen, in denen alle schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen anzutreffen sind, das beginnt bei den Grundschulen und endet bei den Schulen der beruflichen Bildung, die die „letzte institutionalisierte Möglichkeit“ sind, „Schülerinnen und Schüler mit Angeboten zur politischen

90 Heinz Kindler, Susanna Lillig, Herbert Blüml, Thomas Meysen, Annegret Werner (Hrsg.): Handbuch Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). München 2006.

91 Hans-Gerd Jaschke, Helmut Tausendteufel: Wissenschaftliche Begleitung. A. a. O. S. 87.

Bildung überhaupt zu erreichen“.⁹² Das bedeutet, dass alle Themen und Probleme, die Kinder und Jugendliche haben, beziehungsweise, die sie bereiten, bereits in den Schulen anzutreffen sind. Vor solchen Überlegungen sind Schulen ideale Orte, um Kinder und Jugendliche überhaupt nur anzusprechen oder zu erreichen.

- *„So zu tun, als hätte Islamismus nichts mit der muslimischen Bevölkerung zu tun und als würde es sich lediglich auf einige wenige Fanatiker beziehen, stellt letztlich eine Verleugnung der Realität dar.“⁹³*

DEVI e. V. nimmt die Kinder und Jugendlichen in ihren Gefühlen und Deutungen, die sie an ihr Leben und an die Welt, in der sie leben, ernst, weiß um grundlegende entwicklungspsychologische Mechanismen und daher um die Bedeutung sozialisationsleitender Milieus, das heißt Familie, Peer Group und Communities.

- *„Im Landesprogramm sollte das Phänomen aber breiter aufgefasst werden. Vorformen von Radikalisierung und Hinweise auf radikalisierungsfördernde Milieus sind zum einen in der weiten Verbreitung demokratie- und gruppenfeindlicher Einstellungen und zum anderen in konfrontativer Religionsausübung zu sehen.“⁹⁴*

Aus der Forderung, die Kinder und Jugendlichen als Personen *und* als Akteure *in* ihrer Lebenswelt ernst zu nehmen, folgt zwingend, menschenfeindliche Äußerungen und Handlungen und solche *konfrontativer Religionsbekundung* nicht als gewissermaßen jugendtypische Marginalien abzutun.

- *„Von besonderer Bedeutung ist der Kontext Schule. Schulen sollten angesichts der Vielschichtigkeit mit der sich das Phänomen Islamismus dort zeigt, breit unterstützt werden. Nicht zu vernachlässigen sind aber auch spezifischere Kontexte, wie der der tschetschenischen Islamisten mit starkem Bezug zur Organisierten Kriminalität. Es braucht ebenso spezifische Zugänge und Fähigkeiten, um diese Gruppe zu erreichen.“⁹⁵*

DEVI e. V. unterstützt eng am Einzelfall Schulen bei der Entwicklung von pädagogischen Handlungsstrategien und von Interventionen. Dabei werden selbstverständlich die Kinder und Jugendlichen individuell in ihren jeweiligen Lebenswelten zum Ausgangspunkt der Beratung gemacht.

- *„Der Umgang mit Verdachtsmeldungen sowie die Abstimmung zwischen den Akteuren im Übergang von Intervention zu Repression erfordern klare Regeln. Darüber hinaus sollen Angebote der Regelstrukturen einbezogen werden.“⁹⁶*

Und: *„Bei gravierenden Fällen sollte es sich um professionelle Unterstützung handeln, in deren Rahmen nicht nur der einzelne Fall betrachtet, sondern ggf. ein breiteres Unterstützungsangebot koordiniert wird.“⁹⁷*

92 Anja Besand: Politische Bildung in der Berufsschule. Zwischenbericht zum Projekt: „Analyse und Entwicklung politischer Bildung im Bereich der beruflichen Bildung“ (auf: <https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/2018-02/PolitischeBildungBerufsschule.pdf>; eingesehen am 03.09.19), S. 69.

93 Hans-Gerd Jaschke, Helmut Tausendteufel: Wissenschaftliche Begleitung. A. a. O. S. 87f.

94 Hans-Gerd Jaschke, Helmut Tausendteufel: Wissenschaftliche Begleitung. A. a. O. S. 88.

95 Hans-Gerd Jaschke, Helmut Tausendteufel: Wissenschaftliche Begleitung. A. a. O. S. 88.

96 Hans-Gerd Jaschke, Helmut Tausendteufel: Wissenschaftliche Begleitung. A. a. O. S. 88.

97 Hans-Gerd Jaschke, Helmut Tausendteufel: Wissenschaftliche Begleitung. A. a. O. S. 86.

Der DEVI e. V. berät fallbezogen und, wo notwendig, unter Einbezug des lokalen nicht-schulischen Hilfs- und Unterstützungssystems einschließlich, je nach Lage, der Sicherheitsbehörden.

- *„Am dringendsten ist die Koordinierung des Kontextes Schule / Jugendhilfe geboten. Das Phänomen Islamismus zeigt sich dort in einem breiten Spektrum und löst starke Verunsicherung aus [...]. Es ist nicht nur ein Teil der Lehrer/innen überfordert, wenn es darum geht, sich im Unterricht authentisch und informiert mit dem Islam und anderen religiösen Themen auseinanderzusetzen. Schulen benötigen darüber hinaus ganz allgemein Unterstützung im Umgang mit religiösen Konflikten, u.a. wenn es um die Entwicklung von schulweiten Regelungen hierzu geht.“⁹⁸*

Und: *„Ein erster Schritt hierzu wäre die Dokumentation von Beratungsfällen und -anfragen. Das Monitoring sollte dabei nicht nur fortgeschrittene Radikalisierungen, sondern alle Radikalisierungsstufen einbeziehen.“⁹⁹*

DEVI e. V. dient als Anlaufstelle für Fälle konfrontativer Religionsbekundungen. Die Meldungen werden unter wissenschaftlicher Begleitung gesammelt und ausgewertet, um einen Überblick über die Verbreitung des Phänomens und die tatsächlichen Bedarfe zu erlangen. Auf dieser Grundlage können gemeinsam mit den meldenden Einrichtungen passgenaue Präventionsstrategien und fallbezogene Interventionen entwickelt werden. Mit der Beratungs- und Fortbildungsstelle für weltanschauliche und religiöse Vielfalt agiert der DEVI e. V. seit Jahren in zahlreichen Berliner Schulen aller Schulformen, zu den Arbeitsfeldern gehören

1. Fortbildungen für Lehrer*innen bzw. das gesamte pädagogische Personal, insbesondere Durchführung eines Ausbildungsganges zum Beratungslehrer*in für weltanschauliche und religiöse Vielfalt.
2. Entwicklung und Durchführung von Angeboten für Schüler*innen und Auszubildende.
3. Schulberatung und -entwicklung.
4. Fallberatung und -begleitung.
5. Netzwerkarbeit insbesondere mit Blick auf ausgebildete Beratungslehrer*innen für weltanschauliche und religiöse Vielfalt.

Dokumentation von auflaufenden Fällen, Unterstützung und Beratung von Einrichtungen der offenen und aufsuchenden Kinder- und Jugendhilfe ist bei entsprechender Ausstattung grundsätzlich möglich.

Gerade weil Schulen *der* gesellschaftliche Ort sind, in denen alle Kinder und Jugendlichen jeglicher (sozialen) Her-

98 Hans-Gerd Jaschke, Helmut Tausendteufel: Wissenschaftliche Begleitung. A. a. O. S. 86.

99 Hans-Gerd Jaschke, Helmut Tausendteufel: Wissenschaftliche Begleitung. A. a. O. S. 87.

Anlauf- und Dokumentationsstelle konfrontative Religionsbekundung

künfte anzutreffen sind, werden sie in der Wahrnehmung und in den öffentlichen Debatten über sie mit Aufgaben, Erwartungen und Verantwortung überfrachtet. Zugleich sind sie Gegenstand hoch politisierter, und das heißt, stark polarisierter Debatten. Im schlimmsten Fall führt das zu Selbstrückzügen der schulischen Akteure und nicht selten zu Selbstzensur. In solchen Fällen verlieren sie an professioneller Wirksamkeit und pädagogischer Kreativität, die geradezu eine Gelingensbedingung im Umgang mit Kindern, Jugendlichen, jungen Erwachsenen sowie den Elternhäusern darstellt. Als Anlauf- und Dokumentationsstelle konfrontative Religionsbekundung soll die hier skizzierte Einrichtung einen Beitrag zur Auflösung dieser *Einsamkeit der Schulen* liefern.

Impressum

Impressum

Impressum

Vorabversion vorgelegt für das
Bezirksamt Neukölln, Dezember 2021

Herausgeber:

DEVI e.V.
Verein für Demokratie und Vielfalt
in Schule und beruflicher Bildung
Ramlerstr. 27
13355 Berlin

E-Mail: kontakt@devi.berlin

Tel.: 030 4759 5641

Fax: 030 4759 5609

V.i.S.d.P.:
Michael Hammerbacher (Leiter)

Auflage: 1.500
Satz: Andreas Kowarschik, Part, www.part.berlin

Alle Rechte vorbehalten.

www.demokratieundvielfalt.de

Die Veröffentlichungen stellen keine Meinungsäußerung
des BMFSFJ oder des BAFzA dar.

Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie *leben!*

