

BERLIN



**WISSENS-
VERMITTLUNG
ZUM ISLAM UND
ISLAMBILDER IM
SCHULISCHEN
UNTERRICHT**

EINE EXPERTISE

INHALT

1. AUSGANGSLAGE	4
2. ISLAM, MUSLIM*INNEN UND ANTIMUSLIMISCHER RASSISMUS	8
3. ERKENNTNISZIELE DER STUDIE	12
4. VORGEHENSWEISE	14
5. QUELLENGRUNDLAGE	17
5.1 Umfrage unter Lehrkräften	18
5.2 Rahmenlehrpläne	20
5.3 Schulbücher	22
5.4 Unterrichtshilfen	23
5.5 Handreichungen und Fachbriefe	23
6. ERGEBNISSE DER BEFRAGUNG VON LEHRKRÄFTEN	24
7. ERGEBNISSE DER RAHMENLEHRPLANANALYSE	30
7.1 Ethik	34
7.2 Geschichte	35
7.3 Politik/Sozialwissenschaften/Sozialkunde	38
7.4 Evangelischer Religionsunterricht	40
7.5 Katholischer Religionsunterricht	42
7.6 Humanistischer Lebenskundeunterricht	45
8. ERGEBNISSE DER SCHULBUCHANALYSE	46
8.1 Ethik	49
8.2 Geschichte	59
8.3 Politik/Sozialwissenschaften/Sozialkunde	64
8.4 Evangelischer Religionsunterricht	68
8.5 Katholischer Religionsunterricht	73
9. ERGEBNISSE DER ANALYSE VON UNTERRICHTSHILFEN	77
10. ERGEBNISSE DER ANALYSE VON HANDREICHUNGEN UND FACHBRIEFEN	82
11. ZUSAMMENFASSUNG	86
LITERATURVERZEICHNIS	93
QUELLENVERZEICHNIS	94
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	97
ANHÄNGE	100

WISSENSVERMITTLUNG ZUM ISLAM UND ISLAMBILDER IM SCHULISCHEN UNTERRICHT

EXPERTISE VON JAN DÜSTERHÖFT UND PROF. DR. RIEM SPIELHAUS

Erstellt im Auftrag der Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung,
Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales, Gleichstellung, Integration, Vielfalt und Antidiskriminierung Berlin.

ANMERKUNGEN ZUR SCHREIBWEISE: In dieser Studie wird zur Anwendung einer geschlechterinklusive Sprache der Asterisk (*) eingesetzt. In einzelnen Fällen wurde jedoch aus Gründen der Klarheit und Lesefreundlichkeit auf dessen Gebrauch verzichtet. Diese Entscheidung der Autor*innen trifft keine Aussage über die Wichtigkeit von geschlechterinklusive Sprache, sondern dient ausschließlich der Gewährleistung der Textverständlichkeit.

1.

**AUSGANGS-
LAGE**

Schule bildet einen der signifikantesten Orte für gesellschaftliche Wissensvermittlung.

„Bei der Darstellung des Islam und muslimischer Menschen in der Schule ist ein sachlicher, fairer und respektvoller Umgang unerlässlich – genau wie bei der Betrachtung anderer Religionen und deren Anhängerschaft auch. In einer ganzen Reihe von internationalen Abkommen wird betont, dass die Aufgabe der Bildung nicht allein die wissenschaftliche Fachausbildung, sondern auch die Vermittlung von Werten wie Menschenrechte, Toleranz, Pluralismus oder Antirassismus sowie die Stärkung der internationalen und Community-übergreifenden Verständigung ist“

(OSZE-Büro für Demokratische Institutionen und Menschenrechte (2012): Pädagogischer Leitfadens zur Bekämpfung von Diskriminierung und Intoleranz gegenüber Muslimen. S.23).

„Schule nimmt Vielfalt als Potential wahr [...] – Förderung und Wertschätzung des Einsatzes der Schülerinnen und Schüler für Demokratie und Menschenrechte und gegen Gewalt, Rassismus, Antisemitismus, Islamfeindlichkeit und jede andere Form von Diskriminierung[...]“

(Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. S. 7).

In den obigen Zitaten formulieren UNESCO, Europarat, OSZE und die Kultusministerkonferenz Bedarfe und Anforderungen für die Thematisierung von Islam und Muslim*innen im schulischen Unterricht, deren Umsetzung die vorliegende Studie ermittelt.

Schule bildet einen der signifikantesten Orte für gesellschaftliche Wissensvermittlung. Es ist davon auszugehen, dass sorgfältig kuratierte Wissensbestände, die Schüler*innen in Form von Lernmitteln zugänglich gemacht werden, gesellschaftlich dominante Einstellungen sowohl widerspiegeln als auch generieren. Dem ‚Schulbuchwissen‘ kommt somit eine besondere Funktion innerhalb von Gesellschaften zu, weshalb es häufig ‚Gegenstand‘ teils kontrovers geführter Debatten¹ ist. Die den Lern- und Lehrmitteln zugeschriebene Deutungshoheit und Autorität sowie ihre große Verbreitung als Massenmedium veranlasst politische Akteur*innen – wie die eingangszitierten – zunehmend, auf eine differenzierte und ausgewogene Darstellung von Inhalten hinzuwirken.

Islam und muslimisches Leben in Bildungsmedien sind daher stets im Hinblick auf gesellschaftliche Diskurse und Wissensbestände zu betrachten: Seit der Debatte um das Staatsangehörigkeitsgesetz im Jahr 2000 (vgl. Spielhaus 2011) und den Anschlägen des 11. September 2001 veränderte sich die öffentliche Rezeption von Islam und Muslim*innen in Deutschland zum Negativen (vgl. Diekmann 2023; Hafez/Richter 2007; Schiffer 2005). Umfragen belegen ein kontinuierlich hohes Niveau von feindlichen Einstellungen gegenüber Islam und Muslim*innen in der deutschen Bevölkerung. So stellt die Studie **Geforderte Mitte** zu rechtsextremen und demokratiegefährdenden Einstellungen in Deutschland fest, dass 21,5% der Befragten Antipathien gegen Muslim*innen hegten (vgl. Zick/Küpper 2021: 187). Laut der aktuellen Leipziger Autoritarismus-Studie stimmen 27,4% der Befragten der Aussage zu, Muslim*innen solle die Zuwanderung nach Deutschland untersagt werden (vgl. Decker/Brähler 2020: 64). Der Bericht des Unabhängigen Expertenkreis Muslimfeindlichkeit bietet in seinem Abschlussbericht einen zusammenfassenden Überblick über renommierte Survey-Reihen:

¹ Aktuellstes Beispiel dafür ist die Thematisierung von Zwangsheirat in deutsch-türkischen Familien in einem Schulbuch in Nordrhein-Westfalen: https://www.focus.de/politik/deutschland/gymnasium-entschuldig-sich-tuerkischer-familienvater-verheiratet-tochter-nrw-schulaufgabe-sorgt-fuer-empoeerung_id_52899025.html

„Aus ihnen wird deutlich, dass Muslimfeindlichkeit kein gesellschaftliches Randphänomen darstellt, sondern in weiten Teilen der deutschen Bevölkerung verbreitet ist und sich seit vielen Jahren auf einem beständig hohen Niveau hält – abgesehen von leichten Schwankungen. Etwa jede*r Zweite in Deutschland stimmt muslimfeindlichen Aussagen zu“

(Bundesministerium des Innern und für Heimat 2023: 8).

Eine gewichtige Rolle nimmt die Konstruktion und Internalisierung von Stereotypen ein. Stereotype, als „rigide, generalisierte Zuschreibungen von Attributen zu einer sozialen Kategorie“ (Zick/Six 1999: 236), beeinflussen maßgeblich Wahrnehmung und Umgang der Dominanzkultur mit bestimmten gesellschaftlichen Gruppierungen. Yasemin Shooman (2014: 64 f.) konkretisiert dies in Bezug auf Muslim*innen in Deutschland:

„Aus einer dominanten gesellschaftlichen Position heraus werden sie [die Muslim*innen] unabhängig von einem individuellen Glaubensbekenntnis als eine homogene und quasi-natürliche Gruppe in binärer Anordnung zu weißen christlich/atheistischen Deutschen bzw. Europäern konstruiert und mit kollektiven Zuschreibungen versehen; es wird ein Wissen über sie und ihr Wesen als Gruppe erzeugt, und sie gelten anhand verschiedener Merkmale als ‚identifizierbar‘“

Von staatlichen Stellen erhobene Daten zu islamfeindlicher Gewalt liegen erst seit 2017 vor, nachdem die Innenministerkonferenz die Kategorie „Hasskriminalität“ um die drei Unterthemen „islamfeindlich“, „christenfeindlich“ und „antiziganistisch“ erweiterte. Während die Erfassung muslimfeindlicher Gewalt laut Bundesministerium des Innern und für Heimat nicht möglich sei, da die Zentraldatei LAPOS (Lagebild Auswertung politisch motivierte Straftaten) des Kriminalpolizeilichen Meldedienstes hierfür keine Erfassung vorsieht, erfasst sie islamfeindliche Gewalt abhängig von Angriffsziel und Tatmittel.² Die Antwort der Bundesregierung auf eine Kleine Anfrage zu **Islamfeindlichkeit und antimuslimische[n] Straftaten im vierten Quartal 2021** ergab, dass für das dritte und vierte Quartal des Jahres 2021 auf diese Weise insgesamt 361 Delikte und für das erste und zweite Quartal des Jahres 2022 181 Delikte, darunter Sachbeschädigung, Beleidigung, Volksverhetzung und gefährliche Körperverletzung als „islamfeindlich“ erfasst wurden.³

Die Studie **Berlin postmigrantisch** attestierte Berliner*innen „[...] in Fragen des sozialen Zusammenlebens überwiegend positive Einstellungen gegenüber Musliminnen und Muslimen [...]“ (Foroutan et al. 2014: 43). Dennoch konnten mit Gewaltbereitschaft und Bildungsferne zwei Bereiche ausgemacht werden, in denen stereotypisierende Haltungen gegenüber Muslim*innen deutlich wurden. Rund ein Drittel der Befragten lehnte die Aussage ab, dass sie kein Problem damit hätten, ihr Kind in eine Schule zu schicken, in der jeder vierte Schüler muslimisch sei (vgl. Foroutan et al. 2014: 44).

Aussagekräftige Statistiken über die Anzahl muslimischer Schüler*innen an Berliner Schulen liegen allerdings nicht vor, da in der Bundesrepublik Deutschland keine Verpflichtung zur Angabe der Religionszugehörigkeit besteht. Vorhandene Zahlenangaben beruhen auf Schätzungen auf Grundlage der Anzahl islamischer Gemeinden oder auf Hochrechnungen von Zugewanderten aus bestimmten Herkunftsländern. Diese

² vgl. BT-Drucks. 20/716, S. 2 sowie BT-Drucks. 20/2989.

³ ebd.

Vorgehensweise und die damit erhobenen Zahlenangaben können zu Fehlannahmen, insbesondere zur Zuschreibung islamischer Religionszugehörigkeit, führen (Spielhaus und Mühe 2018: 20f.).

Seit Beginn der akademischen Auseinandersetzung mit feindlichen Einstellungen gegenüber Islam und/oder Diskriminierung und Gewalt gegenüber Muslim*innen wurden die Phänomene unter Verwendung verschiedener Begriffe diskutiert. Der zunächst gängige Begriff Islamophobie wurde sehr schnell kritisch reflektiert (vgl. Shooman/Spielhaus 2010; Maussen 2006): Einerseits sei der pathologisierende Phobie-Begriff unangemessen und nehme die Perspektive des therapiebedürftigen Täters und seiner Ängste ein, anstatt die Betroffenen von ausgrenzenden, gewaltsamen Handlungen zu adressieren. Andererseits fasse der Begriff verschiedene Phänomene und Diskurse zusammen, die weder auf derselben Ebene stattfänden noch einem gemeinsamen ideologischen Kern entsprängen (vgl. Maussen 2006; Diekmann 2023). Andere Begriffe wie antimuslimischer Rassismus, Islamfeindlichkeit (vgl. Schneiders 2009), antiislamischer Ethnizismus (vgl. Çakir 2014), Muslimfeindlichkeit (Spielhaus 2018; Decker/Brähler 2018, 67; Zick u. a. 2018), Generalverdacht, Moral Panic oder gestresste Gesellschaft (vgl. Schiffauer u. a. 2015) versuchen, die vielfältigen Ausdrucksformen islambezogener Ressentiments von strukturellen oder staatlichen Maßnahmen wie der Rasterfahndung, über unreflektierte Zuschreibungen muslimischer Identität aufgrund von Namen, Aussehen oder Akzent, bis hin zu Straftaten wie Moscheeanschlägen, verbalen Beleidigungen, Körperverletzungen oder Morden sprachlich zu fassen und deren jeweilige Muster, Strukturen, Ursachen, Akteur*innen und Effekte konkreter zu adressieren (Spielhaus 2021).

2.

**ISLAM,
MUSLIM*INNEN
UND ANTI-
MUSLIMISCHER
RASSISMUS**

Gesellschaftliche Diskurse und soziale Prozesse wirken in schulischen Bildungsräumen und -medien fort.

So können sich gesellschaftlich zugeschriebene und internalisierte Attribute deutlich auf die Wahrnehmung muslimischer Schüler*innen auswirken. Dies kann dazu führen, dass (vermeintliches) „Fehl-“verhalten essentialisierend auf die Herkunft oder Religionszugehörigkeit zurückgeführt wird (vgl. Cheema 2017: 27; Bundesministerium des Innern und für Heimat 2023: 10). Die Auswirkungen und Folgen solcher Zuschreibungen können für Betroffene immens sein, denn „strukturelle Diskriminierung beeinflusst über die Lebensspanne sowohl frühe psychische Prägungen, die Verteilung psychischer Ressourcen, Bildungs- und Arbeitsmarktchancen als auch umweltbezogene Risikofaktoren“ (Kluge et al. 2020 und Demir 2018). Ferner wird (muslimischen) Jugendlichen mit Diskriminierungs- und Ausschlusserfahrungen ein höheres Radikalisierungspotenzial attestiert (vgl. El-Mafaalani 2019: 81; Dantschke 2019: 66; Ceylan/Kiefer 2018: 48; Logvinov 2017: 98), weshalb die Prüfung der Darstellung von Islam und Muslim*innen sowie die Verankerung der thematischen Auseinandersetzung mit Diskriminierung gegenüber Muslim*innen in Rahmenlehrplänen und Schulbüchern nicht zuletzt Zielstellungen von Radikalisierungsprävention und De-Radikalisierung bearbeitet.

Die Relevanz und das ungenutzte Potenzial schulischer Bildung in diesem Kontext beschreibt Götz Nordbruch vom freien Bildungsträger ufuq.de (2019: 163):

„Angesichts der Bedeutung einer Opferideologie in salafistischen Vorstellungen kommt auch der Auseinandersetzung mit Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen eine wichtige Rolle in der schulischen Präventionsarbeit zu. So beklagen Jugendliche immer wieder den Mangel an Möglichkeiten, Diskriminierungen und Anfeindungen als Muslime auch im Unterricht zu thematisieren. Auffallend ist in diesem Zusammenhang auch das weitgehende Fehlen von Kenntnissen über die Antidiskriminierungsgesetzgebung und Beratungs- und Unterstützungsstrukturen, die Betroffenen Hilfestellung bieten könnten. Insofern stellt der Unterricht einen wichtigen Raum dar, um entsprechende Erfahrungen

sichtbar zu machen und zugleich Möglichkeiten aufzuzeigen, eigene Interessen und Rechte geltend zu machen.“

Schulische Bildung hat das Potenzial, zur Überwindung verfestigter Vorurteile und Stereotype beizutragen, wenn sie Jugendlichen umfassendere Informationen an die Hand gibt, auf deren Grundlage sie sich ein differenziertes Bild machen können. Inwiefern dieses Potenzial in Bezug auf die Darstellung von Muslim*innen genutzt wird, untersucht diese Studie und bezieht aktuelle Lehrpläne, Schulbücher, Unterrichtsmaterialien und Handreichungen für den Berliner Schulunterricht ein. Mit einer an die rund 260 Berliner Schulen der Sekundarstufen I und II gesendeten Online-Umfrage unter Lehrkräften für die Fächer Ethik, Geschichte, Geografie, Politik/Sozialkunde, Religionsunterricht zielte die Studie zudem darauf ab, Hinweise auf die Relevanz der auf dem Markt befindlichen Schulbücher sowie der auf dem Bildungsserver der Senatsverwaltung für Bildung empfohlenen Handreichungen und Materialien für den Unterricht sowie auf die Bedarfe der Lehrkräfte in Bezug auf Bildungsmedien zu erheben.

Die Studie **Keine Chance auf Zugehörigkeit?** des Georg-Eckert-Instituts aus dem Jahr 2011, die Islamdarstellungen in europäischen Schulbüchern untersuchte, war zu dem Ergebnis gekommen, dass Schulbücher Islam überwiegend im Kontext von Konflikten und als rückständig sowie homogen thematisierten und muslimische Personen selten namentlich erwähnten. Die Grundlagenarbeit zu Lehrplänen und Schulbüchern in der europäisch vergleichenden Untersuchung verdeutlichte vor allem, dass intensivere Forschungen zur Darstellung von Muslim*innen in Bildungsmedien nötig sind.

Die vom Bundesministerium des Innern und für Heimat geförderte Studie **Schulbücher und Muslimfeindlichkeit: Zur Darstellung von Musliminnen und Muslimen in aktuellen deutschen Lehrplänen und Schulbüchern** untersuchte in Deutschland aktuell geltende Lehrpläne und Schulbücher für die sinnbildenden Fächer Geschichte, Geografie und Politik/Sozialkunde der Sekundarstufen I und II im Hinblick auf die Darstellung und Kontextualisierung von Muslim*innen. Die Analyse verdeutlichte einerseits, dass Lehrpläne und Schulbücher Muslim*innen häufig im Kontext von Juden, Christen und Muslimen im Mittelalter (Kreuzzüge), Entstehung und Ausbreitung des Islams, Osmanisches Reich, Extremismus und religiöser Fundamentalismus als Gefahr für die Demokratie sowie Frauen im Islam thematisieren. Interreligiöser Kulturkontakt zwischen Juden, Christen und Muslimen im Mittelalter stellen Lehrpläne und Schulbücher mehrheitlich konfliktär dar. Nahezu alle untersuchten Schulbücher setzen Religiösen Extremismus mit Islamismus oder islamischen Fundamentalismus gleich, wobei eine klare Definition der Phänomene und deren Abgrenzung von der Religion Islam weitgehend ausbleibt. Insbesondere die Lehrwerke für Geschichte und Politik/Sozialkunde perpetuieren den Topos des nicht zu Deutschland gehörenden und passenden Islams. Auch Muslim*innen kommen in Schulbüchern immer wieder in Kapiteln über Migration und Integration vor und werden damit als zugewandert charakterisiert, was sich semantisch in Wir-Ihr-Dichotomien spiegelt. Während kein Lehrplan für die drei Fächergruppen Geografie, Geschichte und Politik/Sozialkunde den Themenbereich Muslimfeindlichkeit explizit verankert, lassen sich unter Stichworten wie ‚Fremdenfeindlichkeit‘, ‚Diskriminierung religiöser Minderheiten‘, seltener ‚gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit‘, ‚Feindbilder‘, ‚Stereotype‘ und ‚Vorurteile‘, ‚Furcht vor den Osmanen‘ sowie in einem Fall ‚Umgang mit gesellschaftlicher Vielfalt‘ Potenziale in Lehrplänen für die Thematisierung in Schulbüchern und Unterricht finden.

Insgesamt 50 der 756 untersuchten Schulbücher aus allen Bundesländern erwähnen Islamfeindlichkeit beiläufig und vorwiegend im Themenbereich Rechtspopulismus/-extremismus bzw. Fremdenfeindlichkeit. Wenige Schulbücher definieren den Begriff Islamfeindlichkeit jeweils in einem kurzen Absatz oder nehmen eine Auseinandersetzung mit den Mechanismen von Stereotypen- und Vorurteilsbildung vor. Allerdings ist auch im Umfeld dieser Nennungen kaum eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den Phänomenen zu finden (vgl. Düsterhöft/Spielhaus/Shalaby 2023:51).

Auf Basis ethnographischer Beobachtungen an Schulen konstatiert Werner Schiffauer eine geringe Kompetenz der Bildungsinstitutionen im Umgang mit Muslimfeindlichkeit (2020: 273).

„Für die Auseinandersetzung mit diesem Phänomen scheinen die Schulen unzureichend gerüstet. Das Problem wird häufig nicht gesehen oder in seiner Tragweite nicht ernstgenommen. Dies liegt zum einen daran, dass die Lehrerschaft weitgehend die Vorbehalte der Gesamtgesellschaft teilt (BIM/SVR 2017). Hinzu kommt eine gering ausgeprägte Sensibilität für strukturellen Rassismus – also für einen in Institutionen verankerten Rassismus, der auch ohne rassistische Haltungen oder Persönlichkeiten funktioniert.“

Eine exemplarische Kooperation zur Bekämpfung von Diskriminierung, religiös motivierter Feindlichkeit und Rassismus am Beispiel Antisemitismus im schulischen Bereich bildeten der Zentralrat der Juden in Deutschland und die Kultusministerkonferenz: Am 8. Dezember 2016 verabschiedeten sie eine „Gemeinsame Erklärung zur Vermittlung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur in der Schule“, auf deren Grundlage eine kommentierte Materialsammlung zur Vermittlung des Judentums erarbeitet und online gestellt wurde. Neben religiösen Aspekten umfasst die Materialsammlung Publikationen zum Thema Antisemitismus und Schule. In diesem Rahmen gaben der Zentralrat der Juden in Deutschland, die Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten und die Kultus-

ministerkonferenz am 10. Juni 2021 eine weitere Erklärung mit dem Titel „Gemeinsame Empfehlung zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule“ ab.⁴ Die Empfehlung zielt auf

„[...] eine Orientierung zum Umgang mit den verschiedenen Formen des Antisemitismus, beschreibt ihn in seiner Wirkung und zeigt Maßnahmen der Prävention und Intervention auf. Sie richtet sich an Lehrkräfte und pädagogisches Personal aller Schularten, Schulstufen und Fächer, an Schulleitungen, Einrichtungen der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften sowie an die zuständigen staatlichen Institutionen“

(Zentralrat der Juden in Deutschland/Kultusministerkonferenz 2021: 3).

Über das Bekenntnis zu einer religions- und kultursensiblen Bildung hinaus bietet das Berliner Schulgesetz vom 26. Januar 2004 hingegen eine Rechtsgrundlage für die Auseinandersetzung mit muslimfeindlichen, antisemitischen oder diskriminierenden Inhalten von Schulbüchern: § 16 Absatz 1 des Berliner Schulgesetzes regelt die Einführung von Schulbüchern und anderen Unterrichtsmedien. In Satz 5 wird festgehalten, dass Schulbücher, die „[...] ein geschlechts- oder religionsdiskriminierendes oder ein auf Grund rassistischer oder antisemitischer Zuschreibung diskriminierendes Verständnis fördern [...]“ nicht eingeführt werden dürfen.⁵

⁴ vgl. <https://www.kmk-zentralratderjuden.de/>

⁵ Ausführlicher in Kapitel 3.

3.

**ERKENNTNIS-
ZIELE DER
STUDIE**

Primäres Ziel der Studie ist die Sichtung und Analyse der aktuellen für die Verwendung an Berliner Schulen konzipierten Unterrichtsmaterialien im Hinblick auf die darin enthaltenen Islambilder und die Darstellung von Muslim*innen.

Seit 2004 entfällt ein Schulbuchzulassungsverfahren für das Land Berlin. Die Entscheidung über Eignung und Einsatz von Unterrichtsmaterialien an den jeweiligen Schulen ist den Fachkonferenzen überlassen, womit das Mitbestimmungsrecht und kontrollierende Maßnahmen durch die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie eingeschränkt sind. Laut Berliner Schulgesetz (§ 16 Absatz 1 SchulG) dürfen Schulbücher und Unterrichtsmedien nur eingeführt werden, wenn sie:

„1. Rechtsvorschriften nicht widersprechen, 2. mit den Zielen, Inhalten und Standards der Rahmenlehrpläne für Unterricht und Erziehung vereinbar sind, 3. nach methodischen und didaktischen Grundsätzen den pädagogischen Anforderungen genügen, 4. dem Stand der Wissenschaft entsprechen und keine Fehler in der Sachdarstellung aufweisen und 5. nicht ein geschlechts- oder religionsdiskriminierendes oder ein auf Grund rassistischer oder antisemitischer Zuschreibung diskriminierendes Verständnis fördern und nicht den Bildungs- und Erziehungszielen gemäß §§ 2 und 3 zuwiderlaufen.“⁶

Die Auswahlgrundsätze und die Lernmittelfreiheit werden gesetzlich in der Lernmittelverordnung vom 16. Dezember 2010 für das Land Berlin geregelt. § 3 LernmittelVO konkretisiert:

„Auswahl der Lernmittel (1) Bei der Auswahl der Lernmittel durch die Gesamtkonferenz gemäß § 79 Absatz 3 Nummer 8 des Schulgesetzes oder die von ihr gebildeten Fachkonferenzen gemäß § 80 Absatz 1 Satz 3 Nummer 3 des Schulgesetzes sind die Grundsätze der Wirtschaftlichkeit, Sparsamkeit, Zweckmäßigkeit und des sinnvollen Einsatzes im Unterricht sowie die gemäß § 7 Absatz 5 Satz 3 des Schulgesetzes festgelegten Mindeststandards zu beachten. (2) Unterscheidet sich ein Lernmittel der Art, dem Inhalt und der didaktisch-methodischen Aufbereitung nach nicht wesentlich von einem anderen, so ist das preisgünstigste Lernmittel auszuwählen.“⁷

Primäres Ziel der Studie ist daher die Sichtung und Analyse der aktuellen für die Verwendung an Berliner Schulen konzipierten Unterrichtsmaterialien im Hinblick auf die darin enthaltenen Islambilder und die Darstellung von Muslim*innen. Die Studie trifft Aussagen sowohl zu deren Quantität, Inhalten, Rahmung, Kontextualisierung und Aktualität, als auch zu ungenutzten Potenzialen, die sich aus der Themensetzung in Lehrplänen und Schulbüchern ergeben, um – im Sinne der eingangs zitierten Anforderungen von UNESCO, Europarat, OSZE und Kultusministerkonferenz – Wertschätzung gesellschaftlicher Diversität zu fördern, Stereotype und Diskriminierung kritisch zu reflektieren und die dafür benötigten Kompetenzen zu vermitteln.

⁶ Schulgesetz für das Land Berlin (Schulgesetz – SchulG), vom 26. Januar 2004, zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 04.10.2023 (GVBl. S. 335) siehe <https://gesetze.berlin.de/perma?d=jlr-SchulGBErahmen>.

⁷ Verordnung über die Lernmittel an allgemein bildenden und beruflichen Schulen (Lernmittelverordnung – LernmittelVO) vom 16. Dezember 2010, siehe <https://gesetze.berlin.de/perma?d=jlr-LernMVB2010pP3>.

4.

**VORGEHENS-
WEISE**

Besonders prägnante Darstellungsweisen hebt die Studie hervor, um auf Potenziale zur diskriminierungssensiblen bzw. rassismuskritischen Repräsentation von Islam und Muslim*innen in Schulbuchdarstellungen sowie für die Diskussion im Unterricht zu verweisen.

Aus dem geschilderten Erkenntnisbedarf ergibt sich die Aufgabe dieser Studie, schulische Wissensvermittlung zu Islam und Muslim*innen in Unterrichtsmaterialien für das Land Berlin zu eruieren und analysieren. Als Quellengrundlage dienen Unterrichtsmaterialien, die für die Fächer Ethik, Geschichte, Politik/Sozialwissenschaften/Sozialkunde⁸, Religion und Humanistische Lebenskunde der Sekundarstufen I⁹ und II an Berliner Schulen eingesetzt werden. Die analysierten Dokumente untergliedern sich in vier Bereiche: Rahmenlehrpläne, Schulbücher, Unterrichtshilfen und Handreichungen/Fachbriefe. Aufgrund des fehlenden Zulassungsverfahrens galt besonderes Interesse den von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie empfohlenen Unterrichtsmaterialien zum Thema Islam und muslimisches Leben in Deutschland. Für den Religionsunterricht gelten gesonderte gesetzliche Grundlagen in Berlin. Während Ethik seit 2006/2007 ab Jahrgangsstufe 7 ein ordentliches Unterrichtsfach (Pflichtfach) bildet, ist Religions- und Lebenskundeunterricht in Berlin freiwillig. Schüler*innen oder deren Eltern können selbst entschei-

den, ob oder an welchem Religionsunterricht sie teilnehmen möchten. Die Inhalte des Religionsunterrichts werden von den Religionsgemeinschaften ausgestaltet, während der Humanistische Verband Deutschland die des Lebenskundeunterrichts verantwortet.¹⁰ Lehrpläne und Schulbücher für den Islamischen Religionsunterricht bleiben in dieser Studie unberücksichtigt, da dieser in Berlin ausschließlich für die Grundschule angeboten wird.

Alle ausgewählten Quellen wurden sowohl einer quantitativen als auch einer qualitativen Analyse unterzogen. Um die dafür relevanten Textpassagen und bildlichen Darstellungen ausfindig zu machen, wurde digital unter anderem nach den Begriffen „Muslim“¹¹, „Moslem“, „Islam“, „Antimuslim“, „Islamophob“, „islamfeind“, „muslimfeind“, „antiislam“, „Mohammed“, „Sarazen“¹², „Morgenland“, „Diskriminier“, „Gastarbeit“, „Ausländ“, „Terror“, „Vielfalt“, „Migration“, „Arab“, „Türk“, „Osman“, „Perser“, „Mongol“ gesucht. Die gesamte Liste der Suchbegriffe umfasste 98 Einträge.

8 Die Fächergruppe Politik/Sozialkunde wird im Land Berlin mit vier verschiedenen Bezeichnungen und Zuschnitten unterrichtet: I.) Gesellschaftswissenschaften (Jahrgangsstufe 5-6), II.) Politische Bildung (Jahrgangsstufe 7-10, III.) Sozialwissenschaften/Wirtschaftswissenschaften (Jahrgangsstufe 9-10 als Wahlpflichtfach der gymnasialen Oberstufe) und IV.) Politikwissenschaften (Jahrgangsstufe 10-13 der gymnasialen Oberstufe).

9 Davon ausgenommen sind Grundschulen, die im Land Berlin die Klassenstufen 1-6 umfassen. Der Materialkorpus für die Sekundarstufe I enthält Rahmenlehrpläne, Schulbücher und ergänzende Unterrichtsmaterialien für die Klassenstufen 7-10 unterschiedlicher Schulformen.

10 Grundlage dieser gesetzlichen Sonderregelung ist die sogenannte Bremer Klausel: Seit dem 1. Januar 1949 gilt Religion bundesweit an öffentlichen Schulen als ein ordentliches Fach, wenn nicht eine anderweitig landesrechtliche Regelung bereits bestand. Das Berliner Schulgesetz vom 26. Juni 1948 legte fest, dass „Religionsunterricht Angelegenheit der Kirchen, Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften“ sei. Auf Grundlage dieser landesrechtlichen Regelung ist der Religionsunterricht in Berlin auch heute noch fakultativ. Laut einer Statistik der Kultusministerkonferenz (2022: 9ff.) nahmen im Schuljahr 2021/22 60.130 Schüler*innen am Evangelischen Religionsunterricht, 13.036 Schüler*innen am Katholischen Religionsunterricht, 5.711 Schüler*innen am Islamischen Religionsunterricht, 188 Schüler*innen am Jüdischen Religionsunterricht und 74.638 Schüler*innen an sonstigem Religionsunterricht teil. Darin enthalten: Humanistische Lebenskunde, Alevitischer Religionsunterricht, Buddhistischer Religionsunterricht, Religionsunterricht der Christengemeinschaft und sonstiger Religions- und Weltanschauungsunterricht.

11 Die Suche erfolgte durch trunkierte Schlagworte, sodass beispielsweise über den Suchbegriff „Muslim“ nicht nur Fundstellen für den genauen Wortlaut, sondern auch unterschiedliche Wortflexionen, wie „Muslime“, „Musliminnen“, „muslimisch“, „muslimische“, „muslimischen“, identifiziert werden konnten. Die Trunkierung der Suchbegriffe ist gekennzeichnet durch die Wortendung auf einen Stern (*).

12 Die veralteten Begriffe „Mohammedaner“, „Morgenländer“ und „Sarazene“ werden in diesem Bericht ausschließlich als Begriff der potenziellen Diskurspraxis in Rahmenlehrplänen und Schulbüchern zitiert.

Die Fundstellen wurden mit den jeweiligen bibliografischen Angaben und Metadaten, aufgeschlüsselt nach Rahmenlehrplänen, Schulbüchern, Unterrichtshilfen und Handreichungen/Fachbriefen, in einer Datenbank erfasst. Als Fundstelle wurde die kleinste Sinneinheit betrachtet, in der mindestens eines der Suchworte vorkommt, sowie für das Thema relevante oder mit der Fundstelle verbundene Sinneinheiten (bspw. Fußnoten oder Randbemerkungen). Als Sinneinheit gelten hierbei schulbuchspezifische Darstellungsformen, d. h. ein durch eine Überschrift gekennzeichnete Abschnitt im Autorentext, Textquellen, Bildquellen, Aufgabenstellungen, Infotexte oder Zeitstrahlen.

Quantitativ ermittelte die Analyse Parameter, wie Häufigkeit oder Verteilung, von Begriffen und bildlichen Darstellungen mit Bezug auf Islam und Muslim*innen. Darüber hinaus wurden auf diese Weise Fundstellen für die qualitative Analyse identifiziert.

Die qualitative Auswertung erfolgte auf Grundlage des Analyseprofils der in Kapitel 2 diskutierten Studien zum Themenbereich Islam und Muslim*innen in Unterrichtsmaterialien. Dabei lag der Fokus auf folgenden Punkten: In welchen Kontexten und Bereichen sehen Rahmenlehrpläne und Unterrichtsmaterialien die Thematisierung von Islam und Muslim*innen vor, sind diese als der deutschen Gesellschaft in Vergangenheit und Gegenwart zugehörig dargestellt und finden muslimische Eigenperspektiven in Unterrichtsmaterialien statt? Die Analyse berücksichtigte potenziell stereotype Darstellungsweisen oder Sensibilisierungen für Ausgrenzungsphänomene, Diskriminierung und Vorurteilsbildung gegenüber Islam und Muslim*innen. Besonderes Augenmerk lag auf den Darstellungsweisen von Islam: Beschreiben die Unterrichtsmaterialien Islam als fremdartig und externe Bedrohung der demokratischen Grundordnung oder als Religion eines Teils der Bevölkerung in Deutschland? Auf muslimische Akteur*innen in Bildungsmedien bezogen untersuchte die Studie das Verhältnis zwischen Darstellungen als aktiv oder passiv: Treten Muslim*innen als aktive Gesellschaftsmitglieder auf, werden Individuen namentlich erwähnt, ihre Perspektiven, Narrative und Sicht-

weisen eingebunden? Werden Bezeichnungspraktiken kritisch reflektiert? Nennen die untersuchten Materialien islamische Initiativen, Organisationen oder Quellen namentlich? Findet in den Unterrichtsmaterialien eine Thematisierung von Islam und Muslim*innen statt?

Insgesamt bietet die Analyse einen Überblick über Islambilder, Muslim*innen und antimuslimischen Rassismus (amR) in den 2022/2023 für Berlin aktuell gültigen Rahmenlehrplänen, Schulbüchern, Unterrichtshilfen und Handreichungen/Fachbriefen. Besonders prägnante Darstellungsweisen hebt die Studie hervor, um auf Potenziale zur diskriminierungssensiblen bzw. rassismuskritischen Repräsentation von Islam und Muslim*innen in Schulbuchdarstellungen sowie für die Diskussion im Unterricht zu verweisen. Diese Bestandsaufnahme kann als Grundlage für die weitere Entwicklung von Rahmenlehrplänen und Unterrichtsmaterialien dienen.

5.

**QUELLEN-
GRUNDLAGE**

Die Korpora der Studie beinhalten im Schuljahr 2022/2023 gültige Rahmenlehrpläne, Schulbuchausgaben und Unterrichtshilfen für die Fächer Ethik, Geschichte, Politik/ Sozialwissenschaften/Sozialkunde, Religion, Humanistische Lebenskunde, den fächerverbindenden und übergreifenden Unterricht der Sekundarstufen I¹³ und II. Darüber hinaus bezieht sie Handreichungen und Fachbriefe der relevanten Fächer ein, welche die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie seit 2010 publizierte¹⁴. Während die Kultusministerkonferenz Rahmenlehrpläne veröffentlicht und allgemein zugänglich macht, unterliegen Schulbücher dem Urheberrecht der Verlage. Über die Forschungsbibliothek des Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut wurden die benötigten Schulbücher entliehen und analysiert.

5.1 UMFRAGE UNTER LEHRKRÄFTEN

Die an die etwa 260 Berliner Schulen der Sekundarstufen I und II gesendete Online-Umfrage unter Lehrkräften erfragte, welche Schulbücher und ergänzenden Bildungsmaterialien sowie welche der auf dem Bildungsserver der Senatsverwaltung für Bildung empfohlenen Handreichungen und Materialien für den Unterricht bekannt sind und genutzt werden. Außerdem wurde die Einschätzung der Lehrkräfte in Bezug auf die von ihnen genutzten Bildungsmedien erhoben und gab die Möglichkeit, weitere Bedarfe zu formulieren. Insgesamt gingen 120 Antworten ein von denen nach Bereinigung 115 Antwortdatensätze in die Auswertung einbezogen werden konnten. Insgesamt sind die teilnehmenden Lehrkräfte an Schulen in allen Bezirken des Landes Berlin bis auf den Bezirk Mitte eingesetzt. Der Bezirk Reinickendorf ist mit 45 Lehrkräften stark überrepräsentiert. 65 % der Antwortenden unterrichten in beiden Sekundarstufen, 20 % ausschließlich in der Sekundarstufe II und 15 % ausschließlich in der Sekundarstufe I. Mehr als die Hälfte der Befragten (57 %) unterrichtet an Gymnasien, zuzüglich weiterer 6 % an beruflichen Gymnasien; 32 % der Befragten sind an Bildungseinrichtungen der Schulform Integrierte Sekundarstufe oder Gemeinschaftsschulen tätig und weitere 21 % an Fachoberschulen, Berufsschulen oder Berufsfachschulen. Zahlreiche Lehrkräfte gaben an, an zwei, einige an drei oder vier Schulformen zu unterrichten.

Die Hälfte der an der Umfrage teilnehmenden Lehrkräfte unterrichtet Politik (50 %), gefolgt von Geschichte (48 %) und Ethik (36 %). Lediglich vier Lehrkräfte unterrichten Evangelischen Religionsunterricht (3 %) und eine Humanistischen Lebenskundeunterricht.

¹³ Mit Ausnahme der Grundschulen.

¹⁴ Die Materialien, die in den Untersuchungszeitraum dieser Studie fallen, haben sich im Zeitraum zwischen der Erstellung und der Veröffentlichung der Studie verändert. Insbesondere wurden die auf dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg bereitgestellten Materialien aktualisiert.

In welchem Bezirk liegt die Schule, an der Sie unterrichten?

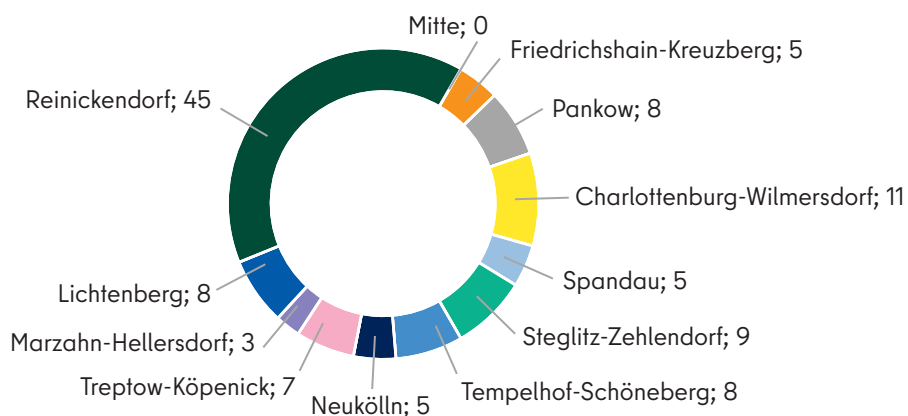


Abb. 1: Verteilung der befragten Lehrkräfte nach Bezirk, N=114.

Welche Klassenstufe(n) unterrichten Sie?

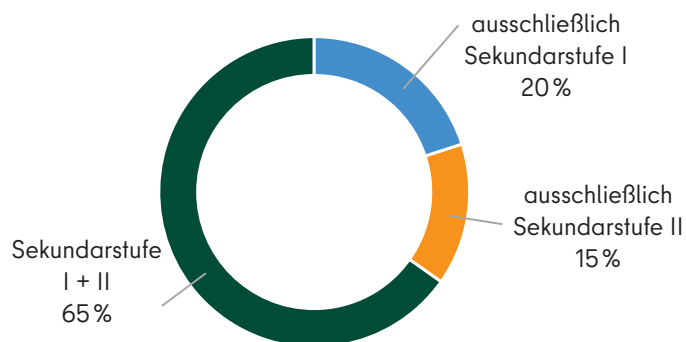


Abb. 2: Verteilung der befragten Lehrkräfte nach Klassenstufe(n), N=115.

Von den Befragten unterrichtete Fächer (Mehrfachnennungen möglich)

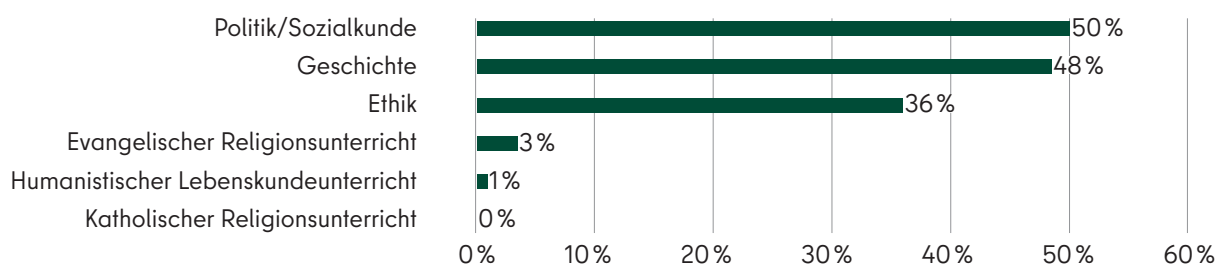


Abb. 3: Verteilung der befragten Lehrkräfte nach Unterrichtsfächern, N=115.

5.2 RAHMENLEHRPLÄNE

Rahmenlehrpläne werden von der Kultusministerkonferenz veröffentlicht und geben von Schüler*innen zu erwerbende Lerninhalte, Lernziele und angestrebte Kompetenzen sowie didaktische Hinweise für Lehrpersonal vor.

Der erste Schritt umfasste die Akquise der 2022/2023 gültigen, von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (ehemals Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport) herausgegebenen Rahmenlehrpläne des Landes Berlin über die offizielle Internetpräsenz. Da Religionsunterricht in Berlin nicht zu den ordentlichen Fächern zählt¹⁵, sind die Rahmenlehrpläne für den Religions- und Lebenskundeunterricht nicht über die Kanäle der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie oder die Kultusministerkonferenz erhältlich. Sowohl über die Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz als auch über das Erzbistum Berlin konnten die Rahmenlehrpläne für den Evangelischen und Katholischen Religionsunterricht akquiriert werden. Für den islamischen und den jüdischen Religionsunterricht hingegen standen auf den Internetpräsenzen der für die Ausrichtung verantwortlichen Organisationen keine Rahmenlehrpläne zur Verfügung¹⁶. Da der Islamische Religionsunterricht bisher lediglich auf Grundschulniveau angeboten wird, keine Rahmenlehrpläne für dieses Fach Eingang in diese Expertise gefunden.

Die Analyse umfasste insgesamt 15 Rahmenlehrpläne für die Fächer Ethik, Geschichte, Politik/Sozialwissenschaften/Sozialkunde, Religion und Humanistische Lebenskunde der Sekundarstufen I und II. Die Erfassung und Auswertung von Rahmenlehrplänen für Grundschulen, Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte und den zweiten Bildungsweg ist im Rahmen dieser Studie nicht vorgesehen. Die Berliner Rahmenlehrpläne setzen sich aus drei Teilen zusammen: den allgemeinen Teilen A (Bildung und Erziehung) und B (Fachübergreifende Kompetenzentwicklung) sowie dem fachspezifischen Teil C. Der Bildungsserver Berlin-Brandenburg spezifiziert:

„Der Teil A gibt einen informierenden Überblick über die konzeptionellen Grundsätze des RLP, die fachübergreifenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben, Grundsätze für das Lernen und den Unterricht sowie die Leistungsfeststellung und -bewertung.

[...] Teil B beschreibt wesentliche Bereiche der überfachlichen Kompetenzentwicklung mit Schwerpunkten auf der Sprach- und Medienbildung. Damit unterstützt der Rahmenlehrplan das vernetzte Lernen der Schülerinnen und Schüler über die fachspezifischen Grenzen hinaus und gewährleistet einen anschlussfähigen und nachhaltigen Kompetenzerwerb. [...]

Die Teile C für die einzelnen Unterrichtsfächer stellen für das jeweilige Fach die anzustrebenden Kompetenzen sowie verbindliche und wahlobligatorische Themen und Inhalte dar.“¹⁷

Da sowohl didaktische und kompetenzbezogene als auch fachliche Elemente in die Analyse einfließen, berücksichtigte die Studie alle drei Teile.

¹⁵ siehe Kapitel 4.

¹⁶ Um Zusendung oder Verweis auf entsprechende Rahmenlehrpläne wurde die Senatsverwaltung Bildung, Familie und Jugend schriftlich gebeten. Bis zum Abschluss der Studie lag keine Antwort vor.

¹⁷ Vgl. <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online>

Die allgemeinen Teile A und B liegen auf der Internetpräsenz der Senatsverwaltung jeweils für die Jahrgangsstufen 1-10 und die gymnasiale Oberstufe gesondert vor. Aus diesem Umstand ergab sich ein Korpus von insgesamt vier allgemeinen Teilen (2x Teil A und 2x Teil B) und elf fachbezogenen Rahmenlehrplänen aus Teil C. Die fachbezogenen Rahmenlehrpläne gliedern sich wie folgt auf: fünf für die Sekundarstufe I, vier für die Sekundarstufe II und einer für die berufsbildenden Schulen, der didaktische Hinweise und Kompetenzen der Teile A und B enthält. Der Rahmenlehrplan für Humanistische Lebenskunde umfasst die Sekundarstufen I und II.

Die Übersicht in Tabelle 1 verdeutlicht, dass die Studie fünf Rahmenlehrpläne der Sekundarstufe I, vier Rahmenlehrpläne der gymnasialen Oberstufe und einen der berufsbildenden Schulen umfasst. Eine Besonderheit dabei stellen die Rahmenlehrpläne für Evangelische Religion und Humanistische Lebenskunde dar, da diese die Klassenstufen 1-10 bzw. 1-13 umfassen und nicht in gesonderten Ausgaben für die Sekundarstufen I und II publiziert wurden.

Der zweite Schritt untersuchte den Korpus der Rahmenlehrpläne quantitativ auf relevante Suchbegriffe. Nach der systematischen Erfassung und Auswertung wurden auf diese Weise identifizierte Passagen qualitativ analysiert. Ebenfalls erfasst wurden Potenziale oder Leerstellen in der Thematisierung von Islam und Muslim*innen. Zunächst erhob die

Analyse thematische Kontexte, die eine explizite Behandlung von Islam, Muslim*innen oder amR im schulischen Unterricht vorsehen. Ein weiterer Schritt fasste die thematischen Kontexte der Fundstellen und Potenziale induktiv in Cluster zusammen und versah sie mit Schlagworten (Codes). Die Auswertung fokussierte sich auf das Verhältnis von expliziten Nennungen zu (unausgeschöpften) Potenzialen. Das primäre Forschungsinteresse galt dem aktiven Einfluss der Rahmenlehrpläne auf die thematische Ausgestaltung der Schulbücher. Dazu glich ein Auswertungsschritt die thematischen Kontexte der Rahmenlehrpläne mit denen der Schulbuchanalyse ab: So konnte einerseits die Umsetzung curricularer Vorgaben in Schulbüchern eruiert werden, andererseits erfasste dieses Vorgehen Passagen und Themen, die Islam und Muslim*innen ohne curriculare Rückbindung in Schulbüchern thematisieren. Besonderes Augenmerk lag auf der bildungspolitischen Intention: Welches Bild von Islam und Muslim*innen vermitteln relevante Passagen hinsichtlich ihrer Aussagen zur Förderung demokratischer Prozesse, Wertschätzung gesellschaftlicher Diversität und ihrer kritischen Auseinandersetzung mit amR, wie es die eingänglichen Zitate von UNESCO, Europarat, OSZE und der Kultusministerkonferenz fordern. Die Verankerung in den Rahmenlehrplänen kann als Handlungsaufforderung betrachtet werden, Islam und Muslim*innen in Unterrichtsmaterialien Raum zu geben und sich kritisch mit dem Phänomenbereich amR auseinanderzusetzen.

SCHULFORM	Ethik	Geschichte	Politik	Kath. Religion	Ev. Religion	Human. Lebenskunde
SEKUNDAR-STUFE I	7-10	7-10	7-10	7-10	1-10	1-13
GYMN. OBERSTUFE	-	11-13	11-13	11-13	11-13	1-13
BERUFL. BILDUNG	-	-	BS/BFS	-	-	-

Tab. 1: Analyierte fachbezogene Rahmenlehrpläne der Sekundarstufe I und II. BS/BFS = Berufsschule/ Berufsfachschule.

5.3 SCHULBÜCHER

Eine zentrale Erfassung der verwendeten Schulbücher durch die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie oder den Bildungsserver Berlin-Brandenburg in Form einer Schulbuchliste erfolgt nicht¹⁸. Die inhaltlichen Standards der an Berliner Schulen eingesetzten Bildungsmedien werden demnach nicht einer übergeordneten oder externen Überprüfung ausgesetzt. Auch für Unterrichtshilfen trifft dieser Umstand zu. Als Unterrichtshilfen gelten ergänzende Medien, die im Unterricht eingesetzt werden und kein Zulassungsverfahren benötigen. Über unterschiedliche Internetquellen¹⁹ sind ergänzende Unterrichtsmaterialien frei zu beziehen, deren Inhalte ebenfalls keiner zentralen Überprüfung unterliegen. Darunter fallen Lesetexte, Arbeitsblätter, Schulrechtsfälle, Kurshefte, Fachdidaktikbücher etc., die von Bildungsmedienverlagen sowie staatlichen und zivilgesellschaftlichen Bildungsträgern und Bildungsinitiativen angeboten werden.

Die große Anzahl und Diversität – durch Ausgaben verschiedener Verlage, spezifiziert nach Schultyp, Fach und Klassenstufe – der 2022/23 für die Nutzung an Berliner Schulen konzipierten Schulbücher erforderte eine Eingrenzung des zu analysierenden Samples. Zum einen gab die Auftraggeberin die Fächer Ethik, Geschichte, Politik/Sozialwissenschaften/Sozialkunde, Religion und Humanistische Lebenskunde der Sekundarstufen I und II vor, zum anderen wurden ausschließlich Schulbücher berücksichtigt, die von den Bildungsmedienverlagen für das Land Berlin bzw. für alle Bundesländer (inklusive Berlin) konzipiert wurden. Für das angrenzende Land Brandenburg sind aktuelle Schulbuchlisten auf dem Server des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport öffentlich

einsehbar: Schulbücher für die Fächer Geografie, Geschichte, Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde, Gesellschaftswissenschaften und Politische Bildung in der Primarstufe und der Sekundarstufe I werden in Brandenburg einzeln zugelassen. Für alle anderen Fächer gilt eine pauschale Zulassung (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg 2023). Das Land Berlin stellt aufgrund des in Kapitel 3 beschriebenen Einführungsverfahrens bzw. des wegfallenden Zulassungsverfahrens für Schulbücher keine zentralisierten, öffentlichen Schulbuchlisten zu Verfügung. Die Brandenburger Schulbuchlisten sind insofern für Berlin relevant, als dass zahlreiche Lehrwerke aufgrund gemeinsamer Lehr- und Bildungspläne für beide Bundesländer konzipiert wurden.

Die Analyse berücksichtigte Schulbücher für den fächerverbindenden Unterricht, wenn sie mindestens eines der genannten Fächer beinhalten. Das Sample für die Schulbuchanalyse wurde auf Basis der in der Bibliothek des Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut vorhandenen Sammlung der aktuellen Lehrwerke erstellt. Daraus ergab sich ein Sample von insgesamt 127 Schulbüchern. Nach Unterrichtsfächern schlüsseln sich diese wie folgt auf:

- 13 Schulbücher für den Ethikunterricht;
- 13 Schulbücher für den Geschichtsunterricht;
- 83 Schulbücher für den Unterricht in Politik/ Sozialwissenschaften/Sozialkunde;
- 8 Schulbücher für den Evangelischen Religionsunterricht;
- 7 Schulbücher für den Katholischen Religionsunterricht;
- 3 Schulbücher für den fächerverbindenden Unterricht²⁰.

¹⁸ Dies ergab eine schriftliche Anfrage der Verfasser*innen an die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie.

¹⁹ Auf Internetplattformen wie beispielsweise <https://www.lehrer-online.de>, <https://www.materialguru.de>, <https://schulportal.de>, können Lehrer*innen kostenlos ergänzende Unterrichtsmaterialien herunterladen und im Unterricht verwenden.

²⁰ Gesellschaftswissenschaften wird in den Jahrgangsstufen 5-6 im Verbund der Fächer Geschichte, Geografie und Politik unterrichtet.

Der Humanistische Verband Deutschlands veröffentlichte im Jahr 2019 ein Lehrwerk für den Humanistischen Lebenskundeunterricht an Berliner Schulen, welches jedoch für den Unterricht an Grundschulen konzipiert und daher nicht in der vorliegenden Studie berücksichtigt wurde. Andere Schulbücher für den Humanistischen Lebenskundeunterricht konnten nicht recherchiert werden.

Alle der im Rahmen der Umfrage von Lehrpersonal zu der Verwendung von Unterrichtsmaterialien an Berliner Schulen erhobenen Schulbücher sind in der analysierten Sample enthalten.

5.4 UNTERRICHTS- HILFEN

Als Unterrichtshilfen gelten ergänzende Medien, die kurzfristig im Unterricht eingesetzt werden und pauschal zugelassen sind. Darunter fallen beispielsweise Lesetexte, Arbeitsblätter oder Kurshefte zu spezifischen Themen.

Die Auftraggeberin der Studie legte einen Schwerpunkt in der Analyse von Unterrichtshilfen mit Bezug zu Islam und Muslim*innen, welche die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie empfiehlt. Über die Suchfunktion des Bildungsservers Berlin-Brandenburg, der im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie angebotenen „Informations, Kommunikations- und Kooperationsplattform für schulische und außerschulische Bildungseinrichtungen“ (Bildungsserver Berlin-Brandenburg 2023) wurden die Suchbegriffe „Islam*“ und „Muslim*“ abgefragt. Durch dieses Vorgehen entstand eine Liste mit 80 relevanten Treffern.²¹

In den Themenbereichen des Bildungsservers sind unter der Überschrift „Unterrichtsmaterialien“ nicht ausschließlich Materialien enthalten, die für den schulischen Unterricht bestimmt sind, sondern auch Handreichungen für Pädagog*innen. Diese wurden dem Sample der Handreichungen und Fachbriefe hinzugefügt.

5.5 HANDREICHUNGEN UND FACHBRIEFE

Handreichungen und Fachbriefe richten sich an Lehrkräfte und informieren über didaktische und thematische Inhalte oder geben Handlungsempfehlungen zu spezifischen Themen vor. Über den Bildungsserver Berlin-Brandenburg sind 36 Fachbriefe recherchiert worden, die Bezug zum Themenbereich Islam, Muslim*innen und amR aufweisen, relevant für die Fächerauswahl dieser Expertise sind oder zu fachübergreifenden Themen (wie beispielsweise Interkulturelle Bildung) informieren.

Unter dem Thema „Demokratiebildung“ ist auf dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg je ein Dossier zu Islamismus und Salafismus zu finden. Sie beinhalten allgemeine Informationen, Handreichungen und Literaturempfehlungen für Lehrkräfte.²² Da inhaltlich ein starker Bezug zu den Themen Islam, Muslim*innen und Diskriminierung bzw. Gewalt zu erwarten ist, wurden die Dokumente der Dossiers in der Analyse berücksichtigt.

²¹ Siehe Tabelle 1 im Anhang.

²² Eine ausführliche Auflistung der Dokumente ist in den Tabellen 2 und 3 des Anhangs zu finden.

6.

**ERGEBNISSE
DER
BEFRAGUNG
VON
LEHRKRÄFTEN**

Die Umfrage sollte zeigen, welche Bildungsmedien von Lehrenden genutzt werden und welche Bedarfe sie für deren weitere Entwicklung in Bezug auf islambezogene Inhalte äußern.

Um das Sample der vom Berliner Lehrpersonal verwendeten Unterrichtsmaterialien zu komplettieren und die nach Auskunft von Lehrkräften bzw. Fachgremien im Unterricht bzw. zu dessen Vorbereitung genutzten Materialien zu identifizieren sowie die Einschätzung der Lehrenden zu deren Eignung zu eruieren, wurde im Rahmen dieser Studie eine Online-Umfrage durchgeführt. Anhand dieser können sowohl qualitative als auch quantitative Aussagen über verwendete Unterrichtsmaterialien getroffen werden.

In enger Absprache mit der Auftraggeberin wurde ein Online-Fragebogen erstellt, der vor allem auf die Sichtung der verwendeten Unterrichtsmaterialien abzielt. Er wurde an Schulen

unterschiedlicher Bezirke, die dem Auftragsprofil entsprechen, versendet. Der Fragebogen enthält eine Auflistung der recherchierten, für Berlin konzipierten Unterrichtsmaterialien, die vom Lehrpersonal der relevanten Fächer im Multiple-Choice-Verfahren auswählbar war. Durch zusätzliche freie Nennungen bestand einerseits die Möglichkeit, potenzielle Leerstellen des Samples zu ergänzen und andererseits Bedarfe des Lehrpersonals in Bezug auf Unterrichtsmaterialien im Hinblick auf die Darstellung von Islam und Muslim*innen zu erheben. Die Umfrage sollte zeigen, welche Bildungsmedien von Lehrenden genutzt werden und welche Bedarfe sie für deren weitere Entwicklung in Bezug auf islambezogene Inhalte äußern.

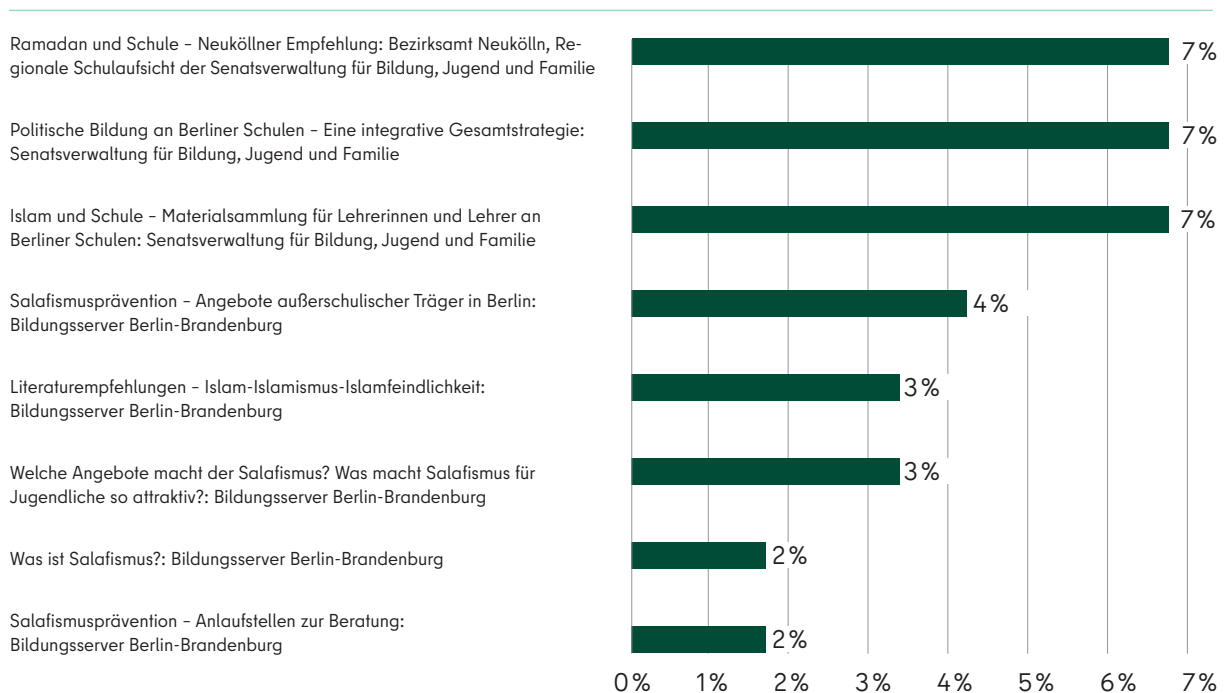


Abb. 4: Unter den befragten Lehrkräften bekannte Unterrichtshilfen und Handreichungen der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, N= 37.

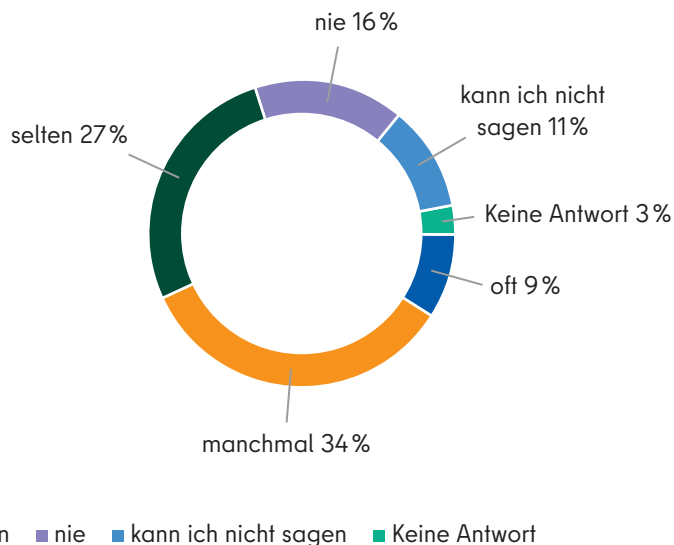


Abb. 5: Anteil der befragten Lehrkräfte, die im Unterricht Diskussionen zu bildlichen oder textlichen Darstellungen der Schulbücher erleben, N = 56.

Die Antworten zur Schulbuchverwendung zeigten dabei, dass eine Vielfalt von Schulbüchern verwendet wird. Zudem gaben 37 Befragte an, verschiedene von der Senatsverwaltung für Bildung herausgegebene Unterrichtshilfen und Handreichungen zu kennen und ggf. zu verwenden. Einige Befragte nannten dabei bis zu sieben Titel. Der bekannteste ist dabei „Ramadan und Schule“ vom Bezirksamt Neukölln sowie die von der Senatsverwaltung erstellte Strategie „Politische Bildung an Berliner Schulen“ und die Materialsammlung „Islam und Schule“.

Als Themen, um die sich die Diskussionen drehen, nennen neun Befragte bspw. das Kopftuch, die Nacktheit menschlicher Körper, die Stellung von Mann und Frau, die Scharia, Sichtbarmachung von gesellschaftlicher Vielfalt, Nahostkonflikt oder Juden vs. Araber.

Eine Gymnasiallehrkraft beschreibt die Diskussionen wie folgt:

„Was deutsche Schulbücher ‚dürfen‘; Stichwort Karikaturen. Die SuS²³ und auch muslimische Kolleg*innen erwarten, dass sich deutsche Schulbücher an ihre religiösen Vorgaben halten. Ich sehe das anders, da Religion Privatsache ist und die Darstellungen in den Schulbüchern von mir ggf. ergänzt werden, indem ich alle SuS, die einem nichtchristlichen Glauben angehören, um ihre Beiträge bitte, um so Vielfalt abzudecken“ (Anonyme Lehrkraft, 2023).

„Warum im Schulbuch Kunstwerke mit nackten Menschen (z. B. bei antiken griechischen Statuen) zu finden sind, Aussagen in Texten werden in Frage gestellt (z. B. wann wurde Mohammed geboren, was sagt ihr Hodscha dazu, das Datum im Buch stimme nicht...), bestimmte Filme können nicht mehr gezeigt werden, da muslimische Schüler sich über Liebesszenen (egal ob hetero oder ‚noch schlimmer‘ homo) aufregen und die Klasse aufmischen oder: ‚Wenn Sie den Film zeigen, komme ich nicht zum Unterricht‘; diese Diskussionen gibt es aber erst seit ca. 10 Jahren und es wird von Jahr zu Jahr virulenter“

(Anonyme Lehrkraft, 2023).

„Über verschiedene Diskriminierungserfahrung bzw. Gefühl einer Diskriminierung durch andere Lehrkräfte und die Schüler*innen sind selbst sehr kritisch im Umgang mit dem Islam im Unterricht, da es für die meisten als ‚ihre‘ Religion wahrgenommen wird und sie leider viel Erfahrungen machen mussten mit einer ablehnenden Haltung gegenüber dieser Religion“

(Anonyme Lehrkraft, 2023).

„Nackte Menschen auf Bildern (Renaissance) sind tabu und dürfen nicht angeschaut werden. Das ist ‚Haram‘. Bilder aus Persien, die den Propheten zeigen, ebenso“

(Anonyme Lehrkraft, 2023).

Die Aussage „Meine Schüler*innen kritisieren islambezogene Aussagen in den Bildungsmedien/Lernmitteln“ beantworten 55 Befragte wie folgt:

23 Schülerinnen und Schüler.

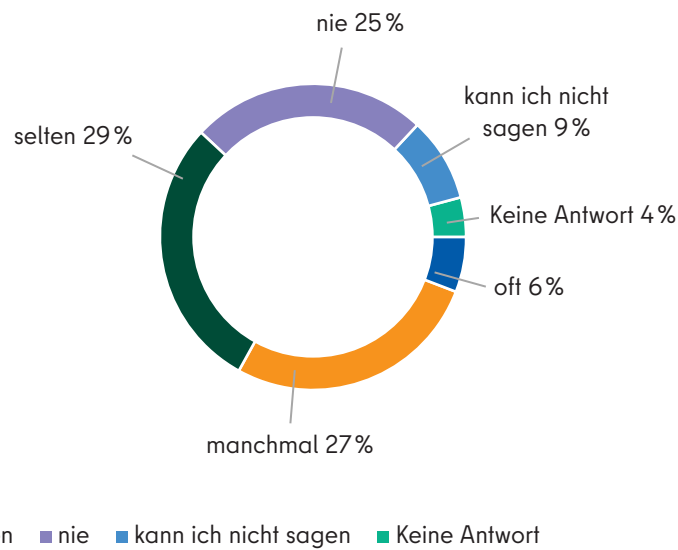


Abb. 6: Anteil der befragten Lehrkräfte, deren Schüler*innen islambezogene Aussagen in Bildungsmedien/Lernmitteln kritisieren, N=55.

Die Schüler*innen der Befragten kritisieren an islambezogenen Aussagen in den Bildungsmedien und Lernmitteln, wie sieben Lehrende ausführen:

- „zu verallgemeinernde Darstellungen“,
- „mangelnde Kenntnis z. B. zum Ramadan“,
- „Spannungsfeld Israel/Palästina“,
- „es geht eher allgemein um alltägliche Rassismuserfahrungen, die die Schüler*innen aber häufig eher subtil wahrnehmen, als konkret benennen können“,
- „Karikaturen“,
- „dass es beispielsweise nur eine Strömung des Islams ist und es nicht den ganzen Islam vertritt“,
- „angeblich falsche Darstellung über das Leben des Propheten und die Rechte der Frau“.

Insgesamt 21 befragte Lehrkräfte formulierten Bedarfe für die Thematisierung von Islam und Muslim*innen in Bezug auf Schulbücher und andere Bildungsmedien. Dabei fehlten Medien für bilinguale Schulen und bilingualen Unterricht. Eine Lehrkraft für Geschichte und Politik äußerte den Bedarf einer Aktualisierung und Vertiefung von Themen in Schulbüchern für die Sekundarstufe I.

Einige Lehrkräfte wünschen sich einen stärkeren problemorientierten Gegenwartsbezug, etwa zur:

- „Stellung von Frau und Mann, Rechte und Pflichten zum Leben in der Bundesrepublik Deutschland“,
- „nähere Verknüpfung mit Berliner Lebenswelt“,
- „mehr Lebensweltbezug und Repräsentanz“,
- „mehr Perspektiven der Personen die antimuslimische Rassismuserfahrungen machen“,
- die Thematisierung von Alltagsrassismus und „Diskriminierungserfahrungen (auf dem Land)“,
- „eher empowernde Ansätze als nur Problematisierung“,
- „stärkere Praxisorientierung: mehr tatsächliche, lebensnahe Beispiele, um die Religion und Kultur von Menschen mit muslimischem Hintergrund besser kennen zu lernen oder ggf. damit verbundene Probleme zu thematisieren. Weniger Theorie / abstrakte Diskussionen“.

„Die Darstellung[en] in Schulbüchern sind häufig holzschnittartig. Ich erinnere mich an ein Bild (Westermann), auf dem der arabische Frühling dargestellt wurde mit einem Bild, das Jugendliche mit einer IS Flagge zeigte – man beschäftigt sich offensichtlich nicht einmal mit dem Thema. Extremismus wird häufig auch allein dem Islam zugeschrieben, dass die kath. Kirche Straftäter schützt wird in der Diskussion nicht eingebracht“

(Anonyme Lehrkraft, 2023).

Eine Lehrkraft für Politik und Geschichte an einer Neuköllner Gemeinschaftsschule antwortet auf die Frage nach den Bedarfen:

„Viele der Materialien sind für mich so nicht einsetzbar, weil sie implizit davon ausgehen, dass SuS weiß/nicht-religiös sind.“

Ein Befragter von einer Integrierten Gesamtschule in Tempelhof-Schöneberg plädiert dafür:

„Die Bildungsmedien sollten den Alltag von Muslimen abbilden. Es geht um grundlegende Kenntnisse, z. B. wie sieht eine Moschee innen aus, wie beten Muslime. Die Gemeinsamkeiten zu den anderen beiden monotheistischen Religionen sollten im Vordergrund stehen. Doch zunächst müssten Lehrkräfte die Notwendigkeit erkennen, einen aufgeklärten Islam in der Schule zu unterrichten, müssten selbst eine religiöse Grundbildung besitzen und müssten unbedingt wertschätzend Religion unterrichten und nicht mit einem atheistischen Grundton. Nur so erreiche ich muslimische Jugendliche. Optimal wäre ein flächendeckender Islamunterricht mit Lehrkräften, die einen staatlichen Abschluss besitzen und einen aufgeklärten Islam unterrichten!!!! Gleichzeitig sollten alle nicht nicht-muslimischen SuS oben genannte Grundkenntnisse erlangen und zwar über alle drei großen monotheistischen Weltreligionen“

(Anonyme Lehrkraft, 2023).

Die Darstellung der Vielfalt im Islam stellt aus Sicht weiterer Lehrkräfte einen dringenden Bedarf dar.

„Es gibt zu viele Strömungen und Interpretationen des Islam, die von einzelnen Gemeinden über die Schüler in die Schule getragen werden, sodass die Aussagen in ‚herkömmlichen‘ Unterrichtsmaterialien und Schulbüchern von muslimischen Schülern in Frage gestellt werden und der Unterricht dadurch torpediert wird. Reflexion und kritisches Hinterfragen, Offenheit gegenüber unterschiedlichen Auslegungen des Islam zu entwickeln ist kaum möglich“

(Anonyme Lehrkraft, 2023).

„Da es bei Muslimen keinen ‚Papst‘ gibt, ist es schwer möglich, für alle gültige Aussagen zum Islam bzw. eine Lehrmeinung zu identifizieren, die als Grundlage für den Unterricht in einem demokratischen Gemeinwesen dienen kann, an der sich dann alle orientieren können – ohne dass es unter Schülern zu erbitterten Diskussionen darüber kommt, wer ein ‚echter Muslim‘ ist“

(Anonyme Lehrkraft, 2023).

„Weniger stereotype Darstellungen, mehr die Heterogenität innerhalb des Islams aufzeigen“

(Anonyme Lehrkraft, 2023).

„Stärkere, ganz normale Präsenz muslimischer Lebenswelten z. B. im Fremdsprachenunterricht oder anderen Übungsangeboten – Aufarbeitung politischer Konflikte zwischen islamischen Gruppen“

(Anonyme Lehrkraft, 2023).

Den in Bezug auf Ethikbücher von einer Gymnasiallehrkraft geäußerten Bedarf einer

„Herangehensweise, die eher fokussiert ist auf ein tolerantes Miteinander und weniger auf ‚Fakten lernen‘ zu den großen Weltreligionen“ konkretisiert eine weitere Gymnasiallehrkraft für Geschichte und Politik durch den Wunsch nach „Beispiele[n] positiven Zusammenlebens der verschiedenen Religionen in der Vergangenheit und Gegenwart, al-Andalus etwa, Eastern-Western-Diwan, etc.“

(Anonyme Lehrkraft, 2023).

„Verständnis und nicht Konfrontation“

ist der Bedarf aus Sicht einer anderen Lehrperson für Geschichte und Politik.

Andere Befragte formulieren die neutrale Umsetzung von Themen und die Beachtung von Multiperspektivität als Bedarf:

„die neutrale Umsetzung gerade auch in Politikbüchern, ausgewogene Inhalte zu den Themen Rechtsextremismus, aber auch Linksextremismus und historischen Kontexten und Einordnungen, daneben wäre eine Quellensammlung interessant (Koranstellen, Bibelstellen, etc.)“

(Anonyme Lehrkraft, 2023).

Weniger Islam und dafür mehr Aufmerksamkeit für Demokratiebildung wünscht sich eine andere Lehrkraft: „Insgesamt wird tendenziell ein sehr oberflächlicher Blick auf den Islam gerichtet. Die Frage ist jedoch, ob der Islam ebenso wie die anderen Religionen einen besonderen Schwerpunkt in der schulischen Bildungsarbeit erhalten sollte. Viel wichtiger ist meines Erachtens nach die Stärkung von demokratischem Bewusstsein sowie die Betonung der Potenziale einer vielfältigen Gesellschaft durch die Eröffnung von Teilhabechancen

und das Erlebarmachen von gesellschaftlicher Selbstwirksamkeit. Insbesondere diese Aspekte kommen meiner Meinung nach vor allem in Schulbüchern häufig zu kurz“

(Anonyme Lehrkraft, 2023).

Allgemeine Bedarfe im Bildungsbereich liegen den Bedarfsbeschreibungen von zwei weiteren befragten Lehrenden zugrunde:

„Prävention und Schulsozialarbeit verstärken, um Radikalisierung vorzubeugen, Integration fördern und Gemeinsamkeiten aufzeigen statt Unterschiede zu betonen und Probleme zu schaffen, wo keine sind. Toleranzerziehung, kulturelles Verständnis bei Schülern fördern“

(Anonyme Lehrkraft, 2023).

„Klischees und Vorurteile abbauen, Begegnungen bzw. Exkursionen in muslimische Einrichtungen fördern“

(Anonyme Lehrkraft, 2023).

Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass Lehrkräfte eine Reihe von Kritik und Bedarfen in Bezug auf Schulbücher und Bildungsmedien äußern und dabei einen stärkeren Gegenwarts- und Lebensweltbezug, empowernde Darstellungen für muslimische Lernende, gelungene Beispiele für das Zusammenleben und ein Eingehen auf innermuslimische Vielfalt wünschen.

7.

**ERGEBNISSE
DER RAHMEN-
LEHRPLAN-
ANALYSE**

Die Analyse von insgesamt 15 Rahmenlehrplänen der Fächer Ethik, Geschichte, Politik/Sozialwissenschaften/Sozialkunde und Religion der Sekundarstufen I und II wies sowohl explizite Nennungen, implizite Bezüge als auch Potenziale für die Thematisierung von Islam, Muslim*innen und amR im Schulunterricht an Berliner Schulen auf.

Die meisten Suchtreffer sind demnach in den Rahmenlehrplänen für Katholischen Religionsunterricht (24), Evangelischen Religionsunterricht (8) und Geschichte (7) zu finden. Ethik (1) und Humanistischer Lebenskundeunterricht (1) weisen die niedrigste Trefferquote auf. Die Rahmenlehrpläne für

Politik/Sozialwissenschaften/Sozialkunde erwähnen weder Islam, Muslim*innen noch amR. Stattdessen ergab die Analyse sechs Treffer aus dem Themenbereich Extremismus und Versicherheitlichung.

Suchbegriffe nach Fächern

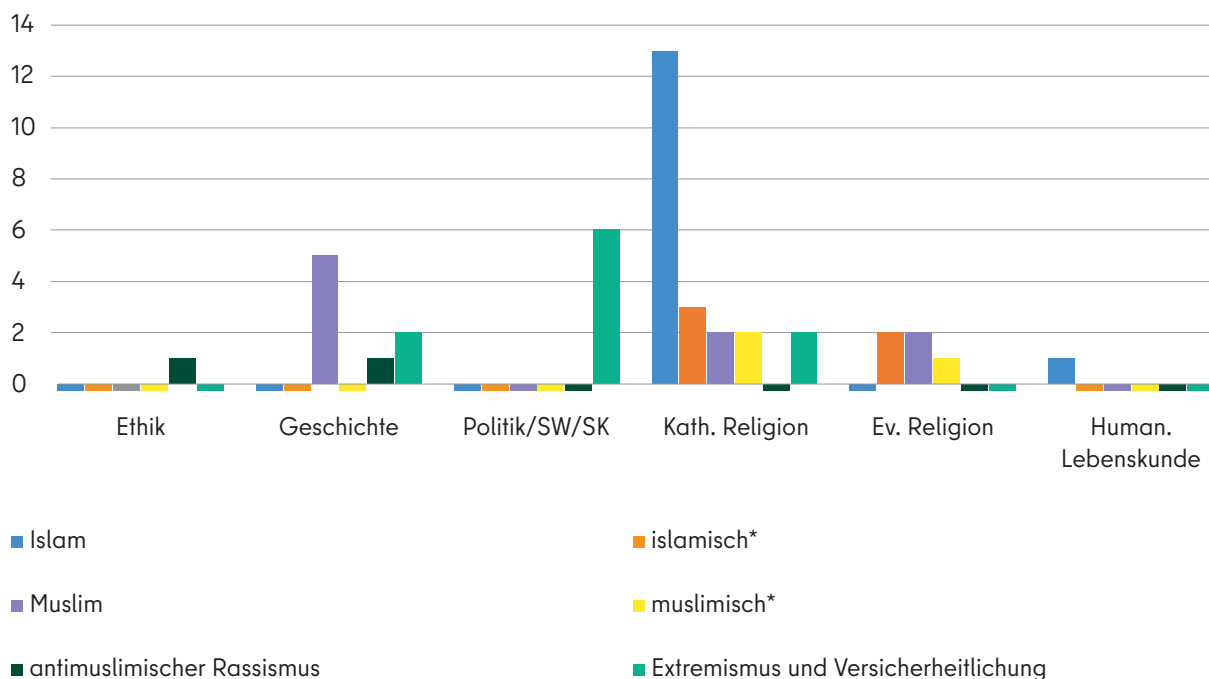


Abb. 7: Verteilung der Fundstellen nach Fächern. Während Islam, islamisch*, Muslim* und muslimisch* in trunkierter Form als genaue Suchbegriffe dienten, setzten sich die Ergebnisse für das Begriffsfeld Muslimfeindlichkeit aus den Begriffen antiislam*, antimuslim*, muslimfeind*, islamfeind* und islamophob* zusammen. Zum Themenkomplex Extremismus und Versicherheitlichung siehe Fußnote 18.

Sieben thematische Zusammenhänge, in denen Berliner Rahmenlehrpläne Islam und Muslim*innen im Unterricht verankern, ließen sich dabei identifizieren:

- **Historische Kontextualisierung:** Kreuzzüge; Osmanisches Reich; Mongolenreich; Juden, Christen und Muslime im Mittelalter; Reconquista
- **Extremismus und Versicherheitlichung:** Islamismus; religiöser Fundamentalismus; Dschihad; al-Qaida; 11. September 2001
- **Konflikte und Kriege:** Irak-Krieg; Nahostkonflikt; Kampf um Wasser, Rohstoffe und Energien; Nord-Süd-Konflikte; Kampf der Kulturen; mangelhafter Umgang mit Menschenrechten; Kopftuchstreit; Moscheebau
- **Religionskundliche Grundlagen:** Entstehung und Ausbreitung des Islams; Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Christentum und Islam; islamische Feste; Mohammad; die fünf Säulen des Islam
- **Antimuslimischer Rassismus:** Stereotype; Islamophobie; Muslimfeindlichkeit; Furcht vor den Osmanen, Fremdenfeindlichkeit
- **Migration:** Türk*innen in Berlin
- **Kulturelle/religiöse Vielfalt und Dialog:** islamisch-christlicher Dialog; Friede als gemeinsame Botschaft im Judentum, Christentum und Islam; Islam unter uns – Umgang mit muslimischen Mitbürgern und Mitschülern; Verständnis und Achtung gegenüber Muslimen

Der Suchbegriff **Islam** konnte insgesamt 14-mal (13-mal Katholischer Religionsunterricht und 1-mal Humanistischer Lebenskundeunterricht) in den untersuchten Rahmenlehrplänen identifiziert werden. Das zugehörige Adjektiv **islamisch*** wurde insgesamt 5-mal (3-mal Katholischer Religionsunterricht und 2-mal Evangelischer Religionsunterricht) ausgemacht. Für den Suchbegriff **Muslim*** ergaben sich 9 Suchtreffer (5-mal Geschichte, 2-mal Katholischer Religionsunterricht und 2-mal Evangelischer Religionsunterricht). Für den Suchbegriff **muslimisch*** wurden 3 Treffer (2-mal Katholischer Religionsunterricht und 1-mal Evangelischer Religionsunterricht) erzielt. Im Begriffsfeld amR konnte lediglich eine Fundstelle für **Islamophobie** (Ethik) ausgemacht werden. Angrenzende Begrifflichkeiten, wie Islamfeindlichkeit, Muslimfeindlichkeit, antiislamisch, antimuslimisch oder antimuslimischer Rassismus ergaben keine Treffer in den untersuchten Rahmenlehrplänen. Im Themenkomplex Extremismus und Versicherheitlichung²⁴ konnten 2 Treffer für den Begriff **Islamismus** (Politik/Sozialkunde), 1 Treffer für **Dschihad** (Katholischer Religionsunterricht) und 7 Treffer (4-mal Politik/Sozialkunde, 2-mal Geschichte und 1-mal Katholischer Religionsunterricht) für **Terrorismus** mit direktem oder indirektem Bezug zu Islam. Die erweiterte Suche zeigte 1 Treffer (Evangelischer Religionsunterricht) für **Kopftuch** im Kontext des Kopftuchstreits und 7 Treffer (3-mal Politik/Sozialkunde, 2-mal Katholischer Religionsunterricht und 2-mal Evangelischer Religionsunterricht) für den Suchbegriff **Moschee**.

Die thematischen Rahmungen von Islam verteilen sich sehr unterschiedlich auf die analysierten Fächer. Dabei behandeln Lehrpläne für den Religionsunterricht Islam als Religion sowie im Kontext von Vielfalt und Dialog. Lediglich ein Lehrplan für Ethik thematisiert explizit amR. Geschichtslehrpläne setzen die Behandlung von Islam in einen historischen Kontext, zusätzlich rahmen sie ihn jedoch auch als Thema der Migration, des Extremismus sowie von Konflikten und Kriegen.

²⁴ Darin enthalten die Suchbegriffe Salafismus, salafistisch*, Dschihad, dschihadistisch, Islamismus, islamistisch, Islamischer Staat, Boko Haram, al-Qaida, Bin Laden, Taliban.

Thematische Rahmungen des Islams in Lehrplänen nach Fach

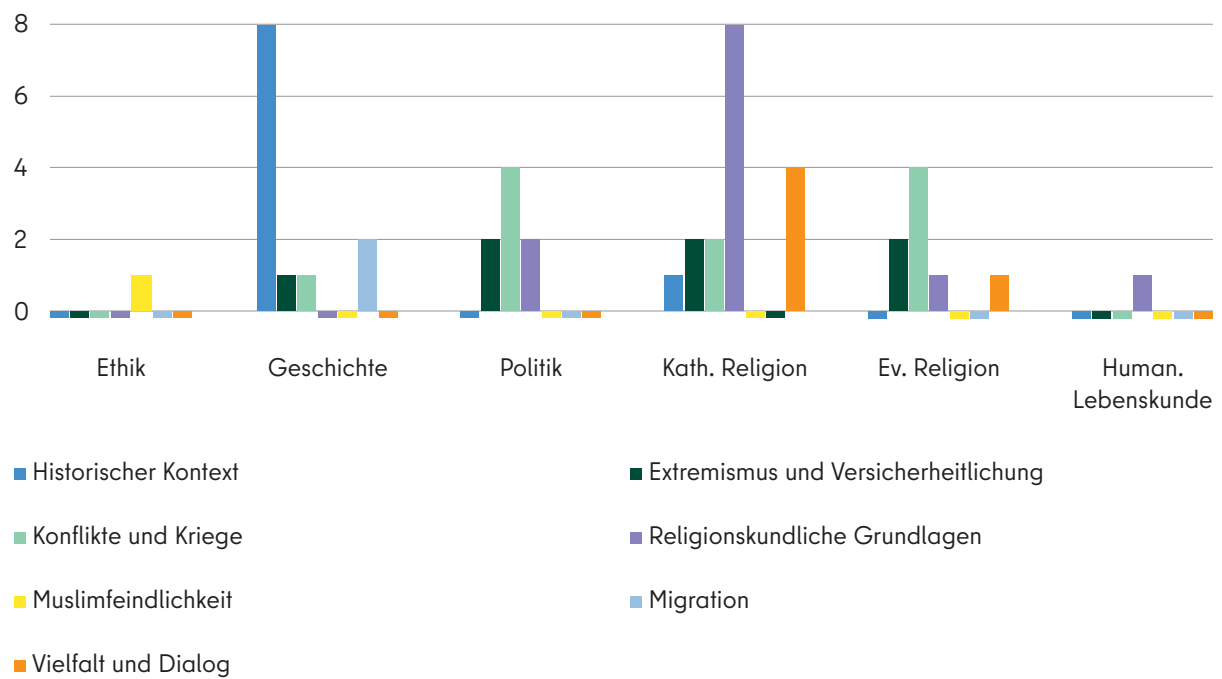


Abb. 8: Verteilung von thematischen Rahmungen nach Unterrichtsfächern.

7.1 ETHIK

Während der Rahmenlehrplan für Ethik an Berliner Schulen keine explizite Nennung oder impliziten Bezüge auf Islam oder Muslim*innen enthält, weist er die einzige Passage in den untersuchten Lehrplänen auf, die sich explizit neben Rassismus und Antisemitismus mit der Thematisierung des Phänomenbereichs amR unter der Begrifflichkeit Islamophobie befasst (Abbildung 9). Der Rahmenlehrplan nennt Islamophobie auf einer Ebene mit Rassismus und Antisemitismus, mit denen sich Schüler*innen als gesamtgesellschaftlichem Problem auseinandersetzen müssen.

Im bundesweiten Vergleich ist die explizite Nennung von amR in Lehrplänen eher die Ausnahme.²⁵ Insgesamt greifen Lehrpläne Sammelbegriffe wie Rassismus, Ausländer- oder Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus als übergeordnete Diskriminierungsphänomene auf. Der untersuchte Ethikrahmenlehrplan weist darüber hinaus ein Potenzial für die Adressierung von amR auf: Im Modul „3.1 Wer bin ich? – Identität und Rolle“ sieht der Rahmenlehrplan die Thematisierung folgender Frage vor: „Inwieweit tragen die Medien zu Stereotypisierung und Ausgrenzung von Menschen bei?“ Ein Verweis auf mediale Diskurse zu Islam und Muslim*innen ließe eine zusätzliche Bearbeitung von amR zu.



<p>Toleranz und Konflikte</p>	<p>Was bedeutet Toleranz für mich? Inwieweit darf ich fremde Kulturen kritisieren? Müssen Konflikte immer mit einem Einverständnis enden?</p>	<p>Wie geht unsere Gesellschaft mit Vielfalt um (z. B. in ethnischer, kultureller, sozialer, religiöser, weltanschaulicher, politischer oder sexueller Hinsicht)? Wie können Konflikte gewaltfrei gelöst werden? Wie entstehen Rassismus, Antisemitismus, Islamophobie? Und was kann man dagegen tun? Was soll die Gesellschaft für Menschen mit Einschränkungen tun?</p>	<p>Toleranz Aufklärung Nächstenliebe, Feindesliebe (Religionen) Würde und Respekt (I. Kant, G. P. della Mirandola) Projekt Weltethos (Erklärung 1993) Ich-, Du-Botschaften, Gewaltfreie Kommunikation (z. B. nach M.B. Rosenberg) Fernstenliebe (H. Jonas) Sozialdarwinismus</p>
-------------------------------	---	---	--

Abb. 9: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie: Rahmenlehrplan Ethik, Jahrgangsstufen 7-10, 2015, S. 27. Farbliche Hervorhebung durch die Autor*innen der Studie.

25 Die Studie **Schulbücher und Muslimfeindlichkeit: Zur Darstellung von Musliminnen und Muslimen in aktuellen deutschen Lehrplänen und Schulbüchern** erhob bundesweit keinen Treffer für Muslimfeindlichkeit in den Lehrplänen der sinnbildenden Fächer Geografie, Geschichte und Politik (vgl. Düsterhöft/Spielhaus/Shalaby 2023: 14). Diese Studie erfasste nicht die Fächer Ethik und Religion, für die bisher keine Ergebnisse auf Bundesebene vorliegen.

7.2 GESCHICHTE

Der Rahmenlehrplan für das Fach Geschichte in der gymnasialen Oberstufe aus dem Jahr 2022 (in Teilen seit 2006/2007 in Kraft) erwähnt Islam an keiner und Muslim*innen an einer Stelle:



Begegnungen von Christen und Muslimen im Mittelalter

- Wahrnehmungen, Kontakte, Transfer
- Kreuzzüge

Abb. 10: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie: Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe, Geschichte, 2022, S. 28.

Die Überschrift „Begegnung von Christen und Muslimen im Mittelalter“ ist offen formuliert und umfasst demnach sowohl Kulturbegegnungen, -transfers als auch -konflikte. Die häufigste Nennung von Islam und Muslim*innen in Rahmenlehrplänen erfolgt in diesem Kontext. Die bundesweite Studie von Düsterhöft, Spielhaus und Shalaby (2023: 39f.) stellte fest, dass in Geschichtsschulbüchern die Kreuzzüge, also die kriegerische, konfliktäre Begegnung zwischen „Juden, Christen und Muslimen im Mittelalter“, eine erheblich höhere Präsenz einnehmen als die friedlichen Begegnungen und Kulturtransfers. Wie Abbildung 10 zeigt, regt der Geschichtsrahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe sowohl die Auseinandersetzung mit friedlichen als auch konfliktären Begegnungen im Unterricht an. Die Umsetzung der durch den Rahmenlehrplan vorgegebenen gleichwertigen Thematisierung von Transfers und Konflikten wird in den korrespondierenden Schulbüchern überprüft. Um eine Parität thematischer Vorgaben kultureller Konflikte (Kreuzzüge) und Transfers (Philosophie, Mathematik etc.) herzustellen und einer ahistorischen Darstellung von Islam und Muslim*innen als ewige Feinde des christlich geprägten Europas vorzubeugen, ist eine verbindliche Kombination beider Aspekte sinnvoll.

Der stichpunktartige Charakter des Textes lässt detaillierte Umsetzungsvorschläge oder Gewichtungen in der Behandlung eines Themas jedoch kaum zu.

Der Geschichtsrahmenlehrplan für die Klassenstufen 7-10 aus dem Jahr 2015 verdeutlicht die Problematik. Im bundesweiten Vergleich entspricht der Textauszug in Abbildung 11 einer gängigen Darstellungsweise von Begegnungen jüdischer, christlicher und muslimischer Menschen im Mittelalter (vgl. Düsterhöft/Spielhaus/Shalaby 2023: 24f.).



3.3 Wahlmodule 7/8

Juden, Christen und Muslime (Längsschnitt)

Leitfrage (z. B. Juden, Christen und Muslime – ein tolerantes Miteinander?)

- Kreuzzüge: Kontakte und Konflikte
- Judenhass und Furcht vor den Osmanen: Ängste und Realpolitik in der Frühen Neuzeit
- Juden im 19. Jahrhundert: rechtliche Gleichstellung und gesellschaftliche Diskriminierung

Abb. 11: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie: Rahmenlehrplan Geschichte, Jahrgangsstufen 7-10, 2015, S. 30.

Während die Leitfrage nach einem toleranten Miteinander offen formuliert ist, stellen die aufgelisteten Spiegelstriche eine curriculare Vorgabe für die Ausgestaltung vorwiegend konfliktärer, gewaltsamer Begegnungen zwischen den Anhänger*innen der abrahamitischen Religionen in Schulbüchern und im Unterricht dar. Das verdeutlichen die vorgegebenen Themenbereiche „Kreuzzüge“ sowie „Judenhass und Furcht vor den Osmanen“. Zwar nennt der Spiegelstrich „Kreuzzüge“ sowohl Kontakte als auch Konflikte, die Thematisierung unter der Überschrift „Kreuzzüge“ ist jedoch per se konfliktär und kriegerisch gerahmt. Eine andere Darstellungsweise zeigt Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 7-10, der Kulturkontakte außerhalb der Kreuzzüge allgemeiner unter der Überschrift „Begegnung von Juden, Christen und Muslimen im Mittelalter“ verortet.

Der zweite Spiegelstrich „Judenhass und Furcht vor den Osmanen“ fokussiert Ängste und Stereotype, die zweifellos Teil des mittelalterlichen Zusammenlebens darstellten. Die Thematisierung von Kulturtransfers, wie wirtschaftlichem Handel, wissenschaftlichen oder technischen Innovationen, zwischen „Juden, Christen und Muslimen im Mittelalter“, regt die konfliktzentrierte Formulierung nicht an.

In unterschiedlichen Passagen verweist der Rahmenlehrplan auf eine quellenkritische und Perspektivwechsel anregende Auseinandersetzung mit Geschichte im schulischen Unterricht:



„Historische Zugriffe über Inhalte und Kategorien, wie z. B. Armut und Reichtum, Migrationen, Juden, Christen und Muslime, Geschlechteridentitäten oder Feindbilder, binden das historische Lernen einerseits an zentrale Herausforderungen der Gegenwart und eröffnen andererseits zugleich die Möglichkeit, auch globalhistorische Perspektiven mit einzubeziehen. [...] Die Themensetzung ermöglicht Bezüge zu den übergreifenden Themen wie Europabildung in der Schule, Demokratiebildung, Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt (Diversity), Sexualerziehung/Bildung für sexuelle Selbstbestimmung und Interkulturelle Bildung. Die Ausein-

dersetzung mit Darstellungen von Geschichte in der Geschichtskultur fördert die Medienbildung (Teil B)“

(Rahmenlehrplan Geschichte Jahrgangsstufen 7-10 2015: 25).

Globalhistorische Perspektiven sowie die Berücksichtigung interkultureller Bildung oder von Diversity-Ansätzen sind in dieser curricularen Vorgabe nicht erkennbar. Ferner ist die potenzielle Konsolidierung durch einseitige Darstellungen von Islam und Muslim*innen als historische Feinde des christlich geprägten Europas im Kontext des geschichtsdidaktischen Anspruchs, einen Gegenwarts- und Lebensweltbezug herzustellen, zu problematisieren. Dazu heißt es in beiden Geschichtsrahmenlehrplänen (Klassenstufen 7-10 und gymnasiale Oberstufe):



„Historisches Lernen ist für junge Menschen nachhaltig, wenn die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit einen Bezug zu den Fragen und Problemen der Gegenwart wie auch zu ihrem eigenen Leben hat (Subjektorientierung)“

(Rahmenlehrplan Geschichte Jahrgangsstufen 7-10 2015: 22).

„Die Schüler und Schülerinnen stellen Prägungen und Spuren aus der Geschichte in ihrer heutigen Lebenswelt fest. Sie untersuchen sie, indem sie politische, gesellschaftliche, wirtschaftliche und kulturelle Gegebenheiten der Gegenwart nach ihren historischen Bedingtheiten befragen, analysieren und beurteilen“

(Rahmenlehrplan Geschichte Gymnasiale Oberstufe 2006: VI).

Angesichts des in Kapitel 1 beschriebenen gesellschaftlichen Diskurses über Islam und Muslim*innen kann die Fokussierung auf Ängste, Konflikte und Kriege in der historischen Darstellung beim angestrebten Transfer in die Gegenwart potenziell zur Stigmatisierung als historischem Feindbild oder Antithese des christlich geprägten Europas führen. Eine einseitige Darstellungsweise läuft Gefahr, Islam und Muslim*innen einen über die Zeit unveränderten und somit unveränderlichen Charakter zuzuschreiben, was ein Merkmal rassistischer Narrative darstellt. Deutlich wird dies beispielsweise bei

Sammelbewegungen, Organisationen und Parteien des ultrakonservativen, rechtspopulistischen oder rechtsradikalen Spektrums, die sich Kreuzzugsreferenzen bedienen, um die eigene Migrations- und Identitätspolitik zu unterstreichen.

Eine historische Konstruktion und Instrumentalisierung von Feindbildern kann vor allem der Geschichtsunterricht aufgreifen. Der Rahmenlehrplan der Klassenstufen 7-10 aus dem Jahr 2015 bietet mehrfach Potenziale, um amR zu verankern:



3.6 Wahlmodule

Das Jahr 1917
 Die Welt nach dem Kalten Krieg 1989 – 1991
 Völkermorde und Massengewalt
 Geschlechteridentitäten
 Deutschland und seine Nachbarn
 Wirtschaft und Handel
 Feindbilder

Abb. 12: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie: Rahmenlehrplan Geschichte, Jahrgangsstufen 7-10, 2015, S. 24.



Feindbilder (Fallanalyse)

Leitfrage: (z. B. Keine Gemeinschaft ohne Feind?)

- katholische und protestantische Feindbilder während der Glaubenskriege oder
- nationalistische Feindbilder von der Napoleonischen Ära bis zum Ersten Weltkrieg oder
- rassistische Stereotype seit dem Imperialismus

Abb. 13: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie: Rahmenlehrplan Geschichte, Jahrgangsstufen 7-10, 2015, S. 34.



Europäische Expansion und Kolonialismus (Längsschnitt)

Leitfrage (z. B. Verbindung oder Eroberung der Welt?)

- Kolumbus und der frühneuzeitliche Kolonialismus
- Kolonialismus und Sklavenhandel (z. B. Brandenburg-Preußen) im 17. und 18. Jahrhundert
- Imperialismus und Rassismus (ab ca. 1860)

Abb. 14: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie: Rahmenlehrplan Geschichte, Jahrgangsstufen 7-10, 2015, S. 30.

7.3 POLITIK/SOZIALWISSENSCHAFTEN/SOZIALKUNDE

Der Rahmenlehrplan für Politische Bildung der Klassenstufe 7-10 aus dem Jahr 2015 enthält keinen der folgenden Begriffe: Islam, islamisch*, Muslim*, muslimisch*, Islamismus, islamist* oder dschihad*. An zwei Stellen erwähnt der Rahmenlehrplan den Begriff **Terrorismus** in Zusammenhang mit internationalen Konflikten, was stets das Potenzial für das Aufgreifen von Themen aus dem Bereich Islamismus, Salafismus, Dschihadismus, radikaler Islam etc. bietet.

Der Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe aus dem Jahr 2022 (in Kraft getreten 2006/2007) weist explizit zwei Fundstellen für den Begriff **Islamismus** auf. Implizit weisen zwei Stellen, die das Stichwort **Terrorismus** (siehe Abbildungen 15 und 16) erwähnen, weiteres Potenzial für die Thematisierung von islamistischem Extremismus auf. Darüber hinaus enthält der Rahmenlehrplan keine Suchtreffer für die Begriffe Islam, islamisch*, Muslim*, muslimisch* oder das Begriffsfeld amR.

Der in Abbildung 15 enthaltene Textausschnitt ordnet Islamismus in Form von religiösem Fundamentalismus als demokratiefeindliches Phänomen ein. Im bundesweiten Vergleich ist diese Form der Beispielnennung sehr geläufig: In einer kursorischen Sichtung machte die Studie von Düsterhöft, Spielhaus und Shalaby (2023: 27) Islamismus als häufigste Beispielnennung für das Thema Religiöser Fundamentalismus aus. Christlicher, jüdischer, hinduistischer, buddhistischer oder anderweitig religiös motivierter Fundamentalismus findet auch in Berliner Rahmenlehrplänen keine Erwähnung. Die Fachliteratur unterscheidet gemeinhin zwischen gewaltorientierten Formen des islamistisch motivierten Extremismus (beispielsweise Dschihadismus) und Fundamentalismus: „Der Islamismus vereint Muslime, die direkten Einfluss auf die politi-

sche Gestaltung ihrer Gesellschaft nehmen wollen. Dabei gibt es gemäßigte und radikale Flügel. Islamismus ist nicht automatisch mit Fundamentalismus und Extremismus gleichzusetzen“ (Schneiders 2019: 23). Zwar ist ein fundamentalistisches Religionsverständnis häufig bei Islamist*innen anzutreffen, was für den Umkehrschluss jedoch nicht gilt. Die gängigste Klassifizierung von Quintan Wiktorowicz (2006: 208) teilt das salafistische Spektrum in 1. gewaltlose, quietistische Puristen, 2. gewaltablehnende Politicos und 3. gewaltbejahende Dschihadisten ein, was eine kategorische Politisierung, die Bestandteil des Islamismus ist, ausschließt. Andererseits zeigten Analysen aus Chatgruppen islamistischer Gefährder, dass diese teilweise geringe Grundkenntnisse islamischer Glaubenslehre und Religionspraxis aufwiesen (vgl. Kiefer/Hüttermann/Dziri/Ceylan/Roth/Srowig/Zick 2018).

Die zweite Fundstelle des Rahmenlehrplans thematisiert Islamismus im Kontext internationaler Konflikte (Abbildung 16). Während Terrorismus und Nationalismus Sammelbegriffe unterschiedlicher Phänomene darstellen, bildet Islamismus das einzig konkret genannte Phänomen der Auflistung. Dadurch stellt der Rahmenlehrplan ihn erneut in den Vordergrund. Der vorletzte Aufzählungspunkt fordert zur Thematisierung von Konflikten um Ressourcen anhand des Nahostkonflikts und eines weiteren Beispiels auf. Sowohl bei den Palästinensischen Autonomiegebieten als auch den angeführten Konfliktregionen Irak, Afghanistan, Algerien und Nigeria handelt es sich um mehrheitlich muslimisch geprägte Gesellschaften.

Darüber hinaus weisen einige Staaten des Balkans ebenfalls einen mehrheitlich muslimischen Bevölkerungsanteil auf. Die vorgegebenen Auswahlmöglichkeiten suggerieren demnach ein höheres Konfliktpotenzial in Bezug auf Verteilung von Ressourcen in mehrheitlich muslimisch geprägten Regionen gegenüber nicht-muslimischen Regionen.

Es ist durchaus wichtig, Islamismus als politisches Phänomen in ein demokratiefeindliches Spektrum einzuordnen und im schulischen Unterricht zu thematisieren. Hier fällt allerdings auf und erscheint etwas einseitig (biased), dass die einzige

curriculare Vorgabe im Bereich „Religiöser Fundamentalismus als Gefahr für die Demokratie“ aus dem Phänomenbereich Islam stammt wenn Islamismus als einziges Phänomen konkretisiert wird. Diese Herausstellungsmechanismen verstärken sich zudem durch das gleichzeitige Auslassen anderer Themen mit Bezug zu Islam oder Muslim*innen im Rahmenlehrplan. Die alleinige Konnotation mit Extremismus und Versicherheitlichung in Berliner Politikrahmenlehrplänen schreibt Islam und Muslim*innen eine gesellschaftliche Rolle zu, die, unter Berücksichtigung der Grundsätze für den Politikunterricht, wie sie im Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe konstatiert werden, überprüft werden sollte:

„Die Lernenden erweitern ihre interkulturelle Kompetenz und bringen sich im Dialog und in der Kooperation mit Menschen unterschiedlicher kultureller Prägung aktiv und gestaltend ein. Eigene und gesellschaftliche Perspektiven werden von ihnen zunehmend sachgerecht eingeschätzt. Die Lernenden übernehmen Verantwortung für sich und ihre Mitmenschen, für die Gleichberechtigung der Menschen ungeachtet des Geschlechts, der Abstammung, der Sprache, der Herkunft, einer Behinderung, der religiösen und politischen Anschauungen, der sexuellen Identität und der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Stellung“

(Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie: Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe, Politikwissenschaft, 2022, S. 5).



T 2: Gegner der Demokratie (Pflichtbereich)

Inhalte

Politischer Extremismus - Theorie, Praxis, aktuelle Tendenzen und Verbindungen:

- Antisemitismus
- Nationalismus, Neonazismus und „Neue Rechte“
- Religiöser Fundamentalismus, z. B. Islamismus
- Rassismus
- Linksradikalismus
- Terrorismus.

Für das Leistungskursfach:

- Strukturmerkmale von Diktaturen, z.B. Militärdiktatur, Parteidiktatur

Abb. 15: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie: Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe, Politikwissenschaft, 2022, S. 16.



T 2: Internationale Konflikte und Kriege nach dem Ost-West-Konflikt (Pflichtbereich)

Inhalte

- Terrorismus, Islamismus, Nationalismus
- Friedensforschung
- Unabhängigkeitsbewegungen
- ethnische Konflikte und Bürgerkriege (Menschenrechtsverletzungen)
- Konflikte um Ressourcen
- anhand des Nahostkonflikts und eines weiteren Fallbeispiels: Balkan, Irak, Afghanistan, Algerien, Kongo, Nigeria etc.

Für das Leistungskursfach:

- Deutsche Positionen in internationalen Konflikten

Abb. 16: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie: Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe, Politikwissenschaft, 2022, S. 28.

7.4 EVANGELISCHER RELIGIONSUNTERRICHT

Der Rahmenlehrplan für den evangelischen Religionsunterricht aus dem Jahr 2018 umfasst die Klassenstufen 1-10. Die Suche nach den Begriffen **Islam*** und **islamisch*** ergaben keine Treffer, während der Suchbegriff **Muslim*** zwei Mal in einer Passage zu finden ist. Die verbindlichen Inhalte des Rahmenlehrplans sind nach Lebensfragen gegliedert, welche wiederum aus verschiedenen Themen bestehen.

Die vierte Lebensfrage befasst sich mit „Orientierung und Wegweisung“ (siehe Abbildung 17). In der rechten Spalte gibt

der Rahmenlehrplan die Themen für die Klassenstufen 7-10 vor. Darin heißt es „Glauben Juden, Christen und Muslime an den selben [sic] Gott?“. Die Passage bietet das Potenzial, den gemeinsamen Ursprung der drei Religionen zu erörtern und somit einen interreligiösen Dialog für Toleranz und Verständnis durch Gemeinsamkeiten und Zugehörigkeiten zu eröffnen. Die Frage ist offen formuliert und ohne weitere Vorgaben oder Eingrenzungen belassen, sodass die Interpretation und Komplexität der inhaltlichen Ausgestaltung des Themas bei Schulbuchverlagen und Lehrpersonal liegt.

Der Rahmenlehrplan für die Gymnasiale Oberstufe aus dem Jahr 2019 enthält den Begriff **Islam*** kein einziges Mal. Zwei Passagen enthalten allerdings das Adjektiv **islamisch***. Die erste (Abbildung 18) verankert die Befassung mit der Wahrnehmung Jesus' außerhalb des Christentums.



Lebensfrage 4 Fragen nach Orientierung und Wegweisung	Ohne Regeln geht es nicht – Dekalog und Goldene Regel	Was macht mich frei? Wie werde ich gerechtfertigt?
	Diakonie – ein Praxisprojekt	Glauben Juden, Christen und Muslime an den selben Gott?
	Orte gelebten Glaubens entdecken (Koop.)	

Abb. 17: Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz: Rahmenlehrplan für den Evangelischen Religionsunterricht, Jahrgangsstufen 1-10, 2018, S. 32. Farbliche Hervorhebung durch die Autor*innen der Studie.



Auseinandersetzung mit charismatischen Bewegungen Christologische Entwürfe unter unterschiedlichen kulturellen Gegebenheiten (z.B. Befreiungstheologie, Synkretismus) Jesus in jüdischen und islamischen Perspektiven Vergleich der Christologie mit dem Verhältnis von Göttlichkeit und Welt im Hinduismus
--

Abb. 18: Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz: Kerncurriculum für den Evangelischen Religionsunterricht, Gymnasiale Oberstufe, 2019, S. 35.

	Religiöse Positionen und Begründungen im Spannungsverhältnis zwischen interreligiösem Dialog und einer Auseinandersetzung um Kulturen erkennbar machen.	Kulturelle Unterschiede als Ursache von Konflikten Fundamentalismus Leitkultur versus staatliche Neutralität Laizismus und Multireligiosität Interreligiöser Dialog (z.B. Weltethos, jüdisch-christlicher und islamisch-christlicher Dialog)
--	---	--

Abb. 19: Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz: Kerncurriculum für den Evangelischen Religionsunterricht, Gymnasiale Oberstufe, 2019, S. 37.

	Die Rolle von Religionen in einem aktuellen politischen oder gesellschaftlichen Konflikt darlegen und diskutieren.	Der 11. September 2001 und seine Folgen Nahostkonflikt Irland Kopftuchstreit Moscheebau in Deutschland Tibetkonflikt Christen in muslimischen Ländern
--	--	---

Abb. 20: Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz: Kerncurriculum für den Evangelischen Religionsunterricht, Gymnasiale Oberstufe, 2019, S. 37.

Auch diese Passage hebt Gemeinsamkeiten der abrahamitischen Religionen hervor und sieht die Vermittlung von Grundlagen für den interreligiösen Dialog vor. Eine inhaltlich fundierte Auseinandersetzung mit Grundlagen des Islams oder unterschiedlichen Lebensentwürfen von Muslim*innen sieht der Rahmenlehrplan jedoch nicht vor.

Kulturkonflikte und interreligiöser Dialog stehen im Mittelpunkt der zweiten Lehrplanpassage mit dem Begriff **islamisch***, die als Kompetenzziel die religiöse Positionsbestimmung „im Spannungsverhältnis von interreligiösem Dialog und einer Auseinandersetzung um Kulturen“ benennt – eine Formulierung, die vermutlich nicht zufällig an Huntingtons Paradigma des Kampfes der Kulturen erinnert.

Nochmals verankert der Rahmenlehrplan interreligiösen Austausch und betont gemeinsame ethische Werte und Vorstellungen im Dialog.

Der Suchbegriff **Muslim*** ergab keine Treffer, wohingegen eine Passage den Begriff **muslimisch*** aufweist, in deren Fokus die christliche Minderheit in muslimisch geprägten Ländern steht.

Der Ausschnitt des Rahmenlehrplans (Abbildung 20) thematisiert Religionen als potenzielle Konfliktsursache. Während das Modulthema in der linken Spalte offen formuliert ist, legen die „Anregungen für den Unterricht“ in der rechten Spalte mit fünf von sieben Themenvorschlägen eine deutliche Gewichtung auf Konflikte mit Bezug zu Islam und Muslim*innen, ohne

diese in den meisten Fällen explizit zu benennen. Sowohl „Der 11. September 2001 und seine Folgen“ als auch der „Nahostkonflikt“ sind dem Themenbereich des politischen Islams zuzurechnen. Die Themenvorschläge „Kopftuchstreit“ und „Moscheebau in Deutschland“ setzen gesellschaftlich kontrovers diskutierte Themen, die seit Jahrzehnten medial eine große Präsenz einnehmen und polarisieren (vgl. Amir-Moazami 2007; Häusler 2008; Berghahn/Rostock 2009). Da er im Kontext religiöser Konfliktsursachen aufgezählt wird, bietet der letzte Themenvorschlag „Christen in muslimischen Ländern“ das Potenzial, Menschenrechtsverletzungen in muslimisch geprägten Gesellschaften zu thematisieren. Der stichpunktartige Charakter gibt Interpretationsspielraum für die Umsetzung in Schulbüchern und Unterricht. Insgesamt markiert die Passage Islam und Muslim*innen jedoch als Ursache gesellschaftlicher und internationaler Konflikte.

Die zwei Rahmenlehrpläne für den evangelischen Religionsunterricht verankern Islam im Kontext von Konflikten und Kriegen (4-mal) und Islamismus (2-mal) sowie religionskundlich (einmal) und im Kontext von interreligiösem Dialog, der allerdings im Spannungsfeld von Dialog und Kulturkampf positioniert wird. Eine inhaltlich fundierte Auseinandersetzung mit Grundlagen des Islams oder unterschiedlichen Lebensentwürfen von Muslim*innen sieht der Rahmenlehrplan nicht vor.

7.5 KATHOLISCHER RELIGIONSUNTERRICHT

Die Rahmenlehrpläne für den Katholischen Religionsunterricht²⁶ weisen sowohl die meisten Suchtreffer aus dem Begriffsfeld Islam und Muslim*innen auf als auch die meisten thematischen Zusammenhänge in einem Fach.

Während der Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe aus dem Jahr 2006 keine Suchtreffer ergab, widmet der Rahmenlehrplan für die Klassen 7-10 aus dem Jahr 2004 dem Themenkomplex Islam und Muslim*innen eine ganze Seite (siehe Abbildung 21).

Mehrheitlich setzen sich die vorgegebenen Unterrichtsthemen mit religionsbezogenen Fragen und der Vermittlung islamischer Grundkenntnisse auseinander. Darüber hinaus regt der Rahmenlehrplan zu „Verständnis und Achtung gegenüber Muslimen“ und „Toleranz gegen Fremdes bzw. Fremde [...]“ an. Dies spiegelt sich in weiteren Passagen des Ausschnitts wider: Einerseits regt die Themenvorgabe zur Diversifizierung von Islam an, indem der Rahmenlehrplan die „[...] Vielfalt innerhalb des Islams [...]“ konstatiert. Die anderen Fachrahmenlehrpläne behandeln Islam als homogenes Phänomen, was häufig durch den Artikel **der** Islam forciert wird.

Interreligiöser Dialog als Schwerpunkt des Rahmenlehrplans manifestiert sich zum einen durch die Betonung der religiösen Gemeinsamkeiten zwischen Christentum und Islam („Moschee / Kirche – Gotteshäuser als steinerne Symbole des Glaubens“, „Das Gottesbild im Alten und Neuen Testament und im Koran“ und „Koran / Bibel – zweimal Gottes Wort?“). Zum anderen verortet er unter dem vorgegebenen Stichpunkt „Kulturelle Wurzeln Europas im Islam“ diesen als Teil der europäischen Geschichte und Kultur.

Dennoch sind auch Abgrenzungsmechanismen gegenüber Muslim*innen auszumachen: Die eingangs aufgezählten Kompetenzen regen Schüler*innen dazu an, „Toleranz gegen Fremdes bzw. Fremde ein[z]uüben“. Die Narration von Islam und Muslim*innen als „Fremde“ schafft eine Hierarchisierung, in der das Christliche als vertraut und somit naturalisiert dargestellt wird, wohingegen Islam fremd und daher latent bedrohlich wirkt. Das Fremde/die Fremden besitzen demnach auch nicht denselben Anspruch und Stellenwert wie das Vertraute/die Vertrauten. Bemerkenswert ist dabei die semantische Wir-Ihr-Dichotomie der Passage „Islam unter uns – Umgang mit muslimischen Mitbürgern und Mitschülern“.

²⁶ Die Rahmenlehrpläne für den Katholischen Religionsunterricht werden vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern herausgegeben, da das Erzbistum Berlin einheitliche Lehrpläne für die Bundesländer Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern vorsieht.



Kompetenzen:

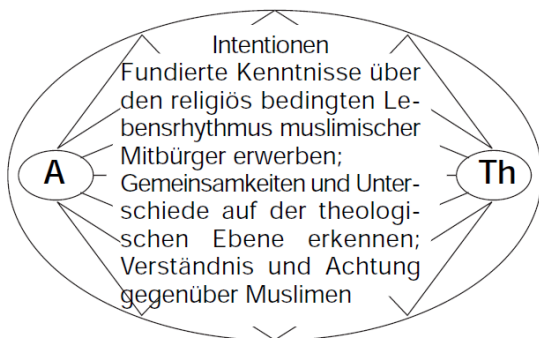
- interkulturell Lernen,
- Umgehen mit fremden Fachbüchern,
- Informationen beschaffen und bewerten,
- Menschenrechte am Beispiel des Islam reflektieren,
- Toleranz gegen Fremdes bzw. Fremde einüben

Die Vielfalt innerhalb des Islams, der zweitgrößten Weltreligion

Moschee / Kirche -
Gotteshäuser als steinerne
Symbole des Glaubens

Koran / Bibel -
zweimal Gottes
Wort?

Aspekte islamischen Glaubensvollzuges: Die fünf Säulen



Das Gottesbild im Alten und Neuen Testament und im Koran

Kulturelle Wurzeln Europas im Islam

Islamische Feste
- christliche Feste

Mohammed der Prophet - in christlicher und islamischer Sicht

Islam unter uns - Umgang mit muslimischen Mitbürgern und Mitschülern

Abb. 21: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern: Rahmenlehrplan Katholische Religion, Jahrgangsstufen 7-10, 2004, S. 37.

Zwei Passagen für die potenzielle Thematisierung von amR sind im Rahmenlehrplan für die Klassenstufen 7-10 aus dem Jahr 2004 enthalten.

Abbildung 22 zeigt einen Hinweis für den fächerübergreifenden Unterricht. Die Verwendung des Begriffs **Fremdenfeindlichkeit** bringt auch hier – wie oben beschrieben – mit der Markierung als „fremd“ ein gesellschaftlicher Ausschlussmechanismus. Zugleich akkumuliert der Begriff eine Vielzahl heterogener Diskriminierungskategorien und rassistischer Wirkmechanismen, die über die Verwendung eines Sammelbegriffs unspezifisch bleiben und daher nicht konkret aufgearbeitet werden können. Ähnliches gilt für einen weiteren inhaltliche Empfehlung für den fächerübergreifenden Unterricht in demselben Rahmenlehrplan.

Auch **Ausländerfeindlichkeit** (Abbildung 23) ist ein Sammelbegriff für heterogene Phänomene. **Ausländer** ist ein juristischer Begriff, der nach Artikel 116 Absatz 1 des Grundgesetzes²⁷ definiert ist. Allerdings betrifft rassistische Diskriminierung und Gewalt ungeachtet des juristischen Status der Staatsangehörigkeit einer Person Menschen, die aufgrund ihres Aussehens, dem Klang ihres Namens oder ihrer Religionszugehörigkeit migrantisiert bzw. rassifiziert werden. Auch diese Begrifflichkeit riskiert also, die Betonung der Herkunft und die Zuschreibung als nicht zugehörig zu verfestigen und damit dem unterliegenden Anliegen der kritischen Auseinandersetzung mit Ausgrenzung und einer integrativen Wirkung zuwiderzulaufen.



Mindestanforderungen:

- einen Gewissenskonflikt erörtern*;
- begründen der Notwendigkeit lebenslanger Gewissensbildung*;
- Sinn der Gewissensforschung im Prozess der Umkehr erläutern**;

Fachübergreifende Bezüge:

- Sozialkunde: **Fremdenfeindlichkeit**;
- Biologie: Umwelt;
- Deutsch: Kaspar Hauser;
- Physik: Atomphysik;

Abb. 22: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern: Rahmenlehrplan Katholische Religion, Jahrgangsstufen 7-10, 2004, S. 44.



• Sport

- „Jugend gegen rechts“ – Erarbeitung und Aufführung eines Hiphops gegen neonazistische Gewalt / Ausländerfeindlichkeit

Abb. 23: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern: Rahmenlehrplan Katholische Religion, Jahrgangsstufen 7-10, 2004, S. 21.

27 (1) Deutscher im Sinne dieses Grundgesetzes ist vorbehaltlich anderweitiger gesetzlicher Regelung, wer die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt oder als Flüchtling oder Vertriebener deutscher Volkszugehörigkeit oder als dessen Ehegatte oder Abkömmling in dem Gebiete des Deutschen Reiches nach dem Stande vom 31. Dezember 1937 Aufnahme gefunden hat.

7.6 HUMANISTISCHER LEBENSKUNDE- UNTERRICHT

Der Rahmenlehrplan für Humanistische Lebenskunde aus dem Jahr 2018 thematisiert das Auftreten „des Islams“ in Deutschland, der Gleichbehandlung fordere gegenüber den kaum organisierten nichtreligiösen Menschen.

Die Passage in Abbildung 24 suggeriert, dass der durch Kirchengaustritte wachsenden Konfessionsfreiheit in Deutschland eine neue Bedrohung in Form des selbstbewusst auftretenden Islams gegenübersteht. Die Aussage impliziert die Ge-

fährdung gesellschaftlicher, aufklärerischer Werte durch ein erneutes Erstarren religiöser Öffentlichkeiten. An verschiedenen Stellen postuliert der Rahmenlehrplan für den humanistischen Lebenskundeunterricht sein freiheitlich-demokratisches Selbstverständnis über „[...] die Verteidigung der demokratischen Gesellschaft, die Kritik totalitärer und menschenverachtender Ideen sowie die Kritik von Rassismus, Antisemitismus, Faschismus und fremdenfeindlichem Verhalten“ (2018: 5).

Jedoch lediglich an einer Stelle (Abbildung 25) sieht der Rahmenlehrplan für den humanistischen Lebenskundeunterricht die Verankerung von Rassismus vor.

Eine Konkretisierung von Diskriminierungsmerkmalen, die amR im Rahmenlehrplan verankern könnte, bleibt dabei allerdings aus.



Religion und Weltanschauung in Deutschland

Ein Drittel der deutschen Bevölkerung ist konfessionsfrei. Ihr Anteil wird von Jahr zu Jahr größer, während die Mitgliedszahlen der Kirchen sinken. Religionen wie der Islam treten selbstbewusst auf und fordern ihre Gleichbehandlung. Nichtreligiöse Menschen sind dagegen kaum organisiert und haben selten ein Bedürfnis, ihre Lebensauffassung anderen aufzudrängen.

Abb. 24: Humanistischer Verband Deutschlands: Rahmenlehrplan für den Unterricht Humanistische Lebenskunde, 2018, S. 49f.



- **Ich bin stolz ein Deutscher zu sein!**
Ethische Grundlagen von Nationalismus, Rassismus und Antifaschismus

Abb. 25: Humanistischer Verband Deutschlands: Rahmenlehrplan für den Unterricht Humanistische Lebenskunde, 2018, S.28.

8.

**ERGEBNISSE
DER SCHUL-
BUCHANALYSE**

Die Analyse von 127 für Berlin konzipierten Schulbüchern aus 12 Verlagshäusern ergab, dass alle Schulbücher Suchbegriffe des Themenkomplexes Islam und Muslim*innen beinhalten.

Die Analyse umfasste 13 Schulbücher für den Ethikunterricht, 13 Schulbücher für den Geschichtsunterricht, 83 Schulbücher für Politik- und Sozialkundeunterricht, 8 Schulbücher für den Evangelischen Religionsunterricht, 7 Schulbücher für den Katholischen Religionsunterricht und 3 Schulbücher für den fächerübergreifenden Unterricht. Der Humanistische Verband Deutschlands veröffentlichte ein Schulbuch für den Humanistischen Lebenskundeunterricht an Berliner Schulen im Jahr 2019, welches jedoch für die Grundschule konzipiert und daher nicht in der vorliegenden Analyse berücksichtigt wurde. Weitere Schulbücher für den Humanistischen Lebenskundeunterricht wurden nicht recherchiert.

Sowohl die Anzahl der analysierten Schulbücher pro Fach als auch die Anzahl und Ausführlichkeit der Fundstellen variiert teils stark. Beim Vergleich nach Fächern ist die Relation der Fundstellen zur Anzahl der untersuchten Lehrwerke zu berücksichtigen. Insgesamt ist die Anzahl von Schulbüchern für Leiffächer der politischen Bildung besonders groß.

- Der Suchbegriff **Islam** ergab 1.182 Treffer (318 Ethik, 233 Geschichte, 277 Politik, 233 Evangelischer Religionsunterricht, 100 Katholischer Religionsunterricht und 21 Fächerübergreifend).
- Das zugehörige Adjektiv **islamisch*** wurde 995-mal identifiziert (122 Ethik, 325 Geschichte, 428 Politik, 52 Evangelischer Religionsunterricht, 47 Katholischer Religionsunterricht und 21 Fächerübergreifend).
- Der Suchbegriff **Muslim*** ergab insgesamt 1.029 Treffer (198 Ethik, 254 Geschichte, 205 Politik, 252 Evangelischer Religionsunterricht, 100 Katholischer Religionsunterricht und 20 Fächerübergreifend).
- Das zugehörige Adjektiv **muslimisch*** konnte insgesamt 502-mal (79 Ethik, 209 Geschichte, 126 Politik, 55 Evangelischer Religionsunterricht, 13 Katholischer Religionsunterricht und 20 fächerübergreifend) identifiziert werden.
- Das Begriffsfeld amR ergab insgesamt 23 Treffer (3 Ethik, 3 Geschichte, 13 Politik, 4 Evangelischer Religionsunterricht).
- Im Themenfeld Extremismus und Versicherheitlichung²⁸ konnten 795 Treffer identifiziert werden (58 Ethik, 127 Geschichte, 567 Politik, 29 Evangelischer Religionsunterricht, 8 Katholischer Religionsunterricht und 6 fächerübergreifend).

Mehr als 95% der Fundstellen zu amR verhandeln das Phänomen unter den Begrifflichkeiten **Islamfeindlichkeit** und **Islamophobie**. Lediglich ein Geschichtslehrbuch schreibt von „muslimfeindlichen Meinungen“ (Entdecken und Verstehen 9/10, Sek. 1, Cornelsen Verlag, 2018, S. 127).

²⁸ Darin enthalten die Suchbegriffe Salafismus, salafistisch*, Dschihad, dschihadistisch, Islamismus, islamistisch, Islamischer Staat, Boko Haram, al-Qaida, Bin Laden, Taliban.

Suchbegriffe nach Fächern

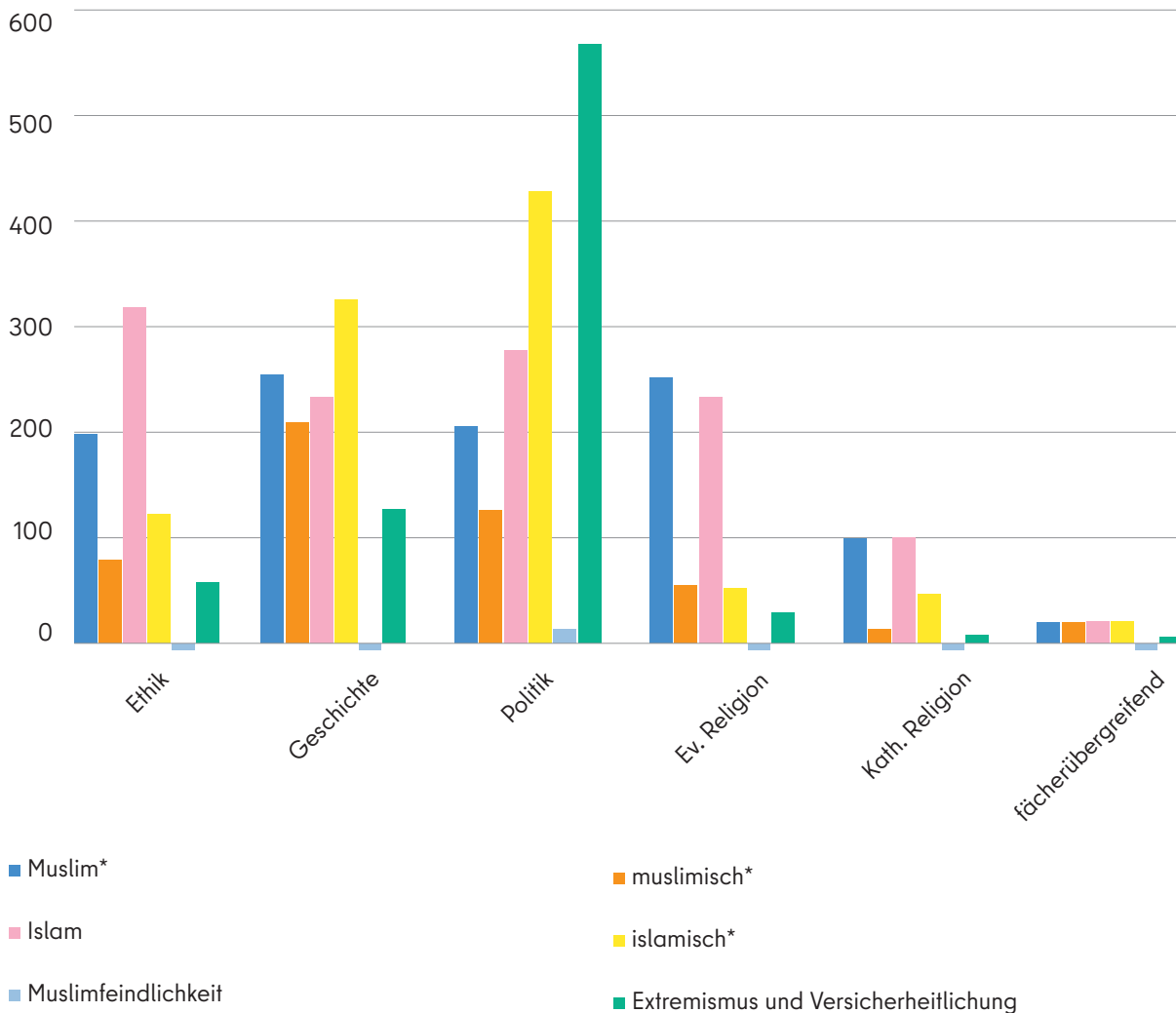


Abb. 26: Suchbegriffe nach Fächern. Das Diagramm zeigt die Verteilung der Suchbegriffe im jeweiligen Fach. Beim Vergleich der Fundstellen in Schulbüchern verschiedener Fächer ist die unterschiedliche Anzahl der untersuchten Lehrwerke zu berücksichtigen.

In den Schulbüchern für die Fächer Ethik, Geschichte, Politik, Evangelische und Katholische Religion, konnte die Analyse vier relevante Themen für die Kontextualisierung von Islam und Muslim*innen ausmachen:

- Extremismus und Versicherheitlichung
- Konflikte und Probleme
- Veränderung von Muslim*innen
- Diskriminierung, Islam- und Muslimfeindlichkeit

8.1 ETHIK

Thema 1: Extremismus und Versicherheitlichung

Die für den Ethikunterricht an Berliner Schulen konzipierten Bücher wenden sich Islam und Muslim*innen unter diversen Überschriften und Themenbereichen im Kontext von Extremismus und Versicherheitlichung zu. Das Ethikbuch **Fairplay 9/10** (Westermann Verlag, Sek. 1, 2019, S. 74) verflucht beispielsweise in einem Kapitel die Themen dschihadistischer Terrorismus, Jugendgefährdung und Migration miteinander. Anhand der Leitfrage „Wie entsteht Gewalt?“ beinhaltet die Seite die bildliche Darstellung eines jugendlichen, vermummten IS-Kämpfers, der eine Maschinenpistole hält. Der dazugehörige Text aus der Tageszeitung **DIE WELT** trägt die Überschrift: „Wie der Islamische Staat aus Kindern Killer macht“. Darin enthalten sind detaillierte Schilderungen des gewaltvollen Alltags zweier jugendlicher Dschihadisten, die zum Töten erzogen werden. Drei Seiten weiter heißt es im Autorentext:

„Nicht nur der IS missbraucht Kinder und Jugendliche für Kampfeinsätze. Auch in vielen anderen bewaffneten Konflikten werden sie zum Töten gezwungen. Einige von ihnen, denen die lebensgefährliche Flucht gelungen ist, kommen als unbegleitete minderjährige Flüchtlinge nach Deutschland“

(Fairplay 9/10, Westermann Verlag, Sek. 1, 2019, S. 77).

Durch die Verwendung von Zeitungsartikeln läuft das Schulbuch Gefahr, mediale Diskurse durch die Verflechtung der Themen Islamismus und Migration zu reproduzieren, die muslimische Jugendliche mit Fluchterfahrung unter Generalverdacht stellt, potenziell islamistische Gefährder*innen zu sein.

Wiederum nur wenige Seiten weiter finden Schüler*innen die Karikatur in Abbildung 27 vor. Ein kurzer Text über Schutzverantwortung, der eine Debatte im Ethikunterricht simuliert, geht der Karikatur voraus. Darin artikuliert bzw. kritisiert die fiktionale Diskussion unter Schüler*innen, dass einige Profi-

teur*innen „am Krieg verdienen“ (Fairplay 9/10, Westermann Verlag, Sek. 1, 2019, S. 83). Über die Ghutra/Kuffiye markiert die Karikatur den Kriegersakteur deutlich als arabisch bzw. muslimisch, womit der so charakterisierte Mann in dieser Passage als Personifikation von Krieg, Konflikt und Extremismus dient.

Das Ethikbuch **Denkperspektiven** (Militzke Verlag, Sek. 2, 2011) druckt auf Seite 219 den Quellentext **Eine sehr gefährliche Falle** von Thomas Assheuer ab. Der 2006 in **DER ZEIT** erschienene Artikel befasst sich mit Samuel P. Huntingtons These vom Kampf der Kulturen. Darin heißt es:

„Das Werk hat seine Wirkung nicht verfehlt. Nach jedem islamischen Anschlag, erst recht nach dem New Yorker Massaker, fragte die Öffentlichkeit, ob Huntington nun Recht bekomme und der Kampf der Kulturen beginne. [...] Deshalb kommen die islamischen Killer auch nicht aus dem Mittelalter oder einer vollends fremden und unverständlichen Kultur; sie kommen aus der Mitte der modernen Weltgesellschaft – und gerade das lässt uns am tiefsten erschrecken“

(Denkperspektiven, Militzke Verlag, Sek. 2, 2011, S. 219).

Weder die Formulierung des **islamischen** Anschlags noch der **islamischen** Killer greift das Schulbuch auf, um die fehlende Differenzierung zwischen islamisch und islamistisch zu thematisieren. Andere Passagen desselben Schulbuchs weisen einen deutlich kritischeren Umgang mit dem Thema auf:

„In den Massenmedien werden die Sachverhalte Fundamentalismus und Fanatismus oft im Zusammenhang mit Anschlägen islamistischer Terroristen genannt. Dabei entsteht ein undifferenziertes Bild vom Islam, so als sei diese Religion ein besonderer Nährboden für fanatische Gewaltausübung. Dazu kommt eine Interpretation des Begriffs djihad als ‚Heiliger Krieg‘“

(Denkperspektiven, Militzke Verlag, Sek. 2, 2011, S. 212f).



6 Informiert euch über die genannten Beispiele Ruanda und Srebrenica. Wie kam es jeweils zu dem Ausbruch von Gewalt? Bezieht auch das Bild auf S. 82 mit ein.



Einspruch

Ein Gespräch im Ethikunterricht über das Konzept der Schutzverantwortung.

JASMINE: Ich finde es gut, dass der Begriff „humanitäre Intervention“ abgelöst worden ist. Schließlich handelt es sich dabei um einen gewaltsamen militärischen Eingriff. Und es ist ja wohl ein Hohn, so etwas „humanitär“ zu nennen.

MAXIM: Wieso? „Humanitär“ sind dabei die Gründe, weshalb man eingreift: nämlich Menschenleben zu retten.

CLARA: Und es darf ja auch nur das letzte Mittel sein, wenn es gar keine andere Möglichkeit mehr gibt, den Menschen zu helfen.

verantwortung: klingt zwar schön und sehr moralisch, aber das Problem wird damit überhaupt nicht gelöst. Es wird weiterhin auf Waffen und Militär gesetzt.

PAUL: Das finde ich auch. Und statt dass man Geld und Forschung dafür einsetzt, friedliche Konfliktlösungen weiterzuentwickeln, wirft man es weiter denen in den Rachen, die am Krieg verdienen.

MAXIM: Aber nun seien wir doch mal ehrlich: Wir gehören dazu, und zwar in der ersten Reihe!

CLARA: Aber wollen wir das denn? Ich jedenfalls nicht.
PHUONG: Ich auch nicht. Lasst uns doch mal überlegen: Wie könnte das gehen – Gewalt, Waffen, Krieg völlig aus der Welt zu schaffen?

JASMINE: Klingt ziemlich unmöglich, könnte eine spannende Diskussion ergeben.

PAUL: Klingt nach Stoff für die nächste Ethikstunde.

7 Welche Argumente der Schüler/innen überzeugen euch, welche weniger? Findet weitere. Nehmt auch Stellung zu dem Bild links.

8 Interpretiert die Karikatur.

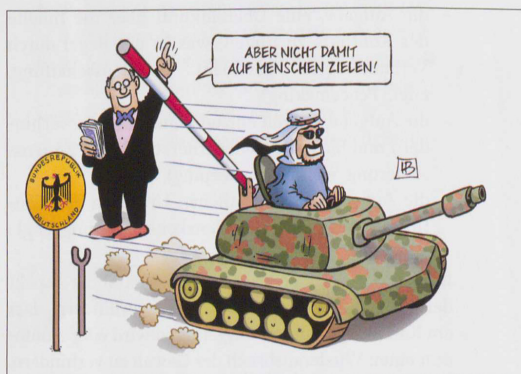


Abb. 27: Fairplay 9/10, Westermann Verlag, Sek. 1, S. 83.

Das Ethikbuch **weiter denken** (Westermann, Sek 1, 2009) stellt zunächst die religionskundlichen Grundzüge des Islams vor,

dessen Darstellung Krieg und Gewalt als konstitutiv hervorhebt:

„Nachdem Mohammed mit seinen Anhängern Karawanen der Koraischiten aus Mekka überfallen hatte, kam es zum Krieg zwischen Mekka und Medina. Mohammed erwies sich als erfolgreicher Heerführer, der schließlich siegreich in Mekka einziehen konnte und daraufhin die Wallfahrt nach Mekka zu einer der fünf Säulen (Pflichten) für jeden Muslim machte“ (weiter denken, Westermann, Sek 1, 2009, S. 239).

Es folgt eine Rede von Mu‘ammar al-Gaddafi, die unter der Überschrift „Der Koran als Grundlage einer modernen Gesellschaft“ abgedruckt ist. Darunter finden die Schüler*innen einen Auszug aus der Zeitschrift **DER STERN** von 1980, der Ruhollah Chomeinis Aussagen zitiert, die zur Eroberung nicht-muslimischer Gebiete und zu Selbstmordattentaten im Namen des Islams aufrufen. Die Aufgabenstellung zum Text lautet: „Der folgende Text ist der Abschiedsbrief des palästinensischen Studenten Ismail Masawabi, der sich 2001 in die Luft sprengte und dabei zwei israelische Soldaten mit in den Tod riss. An welchen Stellen finden sich ähnliche Ansichten wie die von Chomeini?“ Es schließt sich der Abschiedsbrief Ismael Masawabis an, in dem er Positionen des politischen Dschihadismus vertritt. Am Ende des Kapitels stehen Aussagen von islamischen Geistlichen wie Scheich Abdelaziz Bin Abdallah und Mohammed Said Tantawi, die Terrorismus und islamisch motivierte Gewalt ablehnen. Diese Aussagen stehen jedoch in einem groben Missverhältnis zum bereits vermittelten Umfang und zur emotionalisierenden Darstellung fundamentalistischer, islamistischer und dschihadistischer Weltansichten. In anderen Kontexten thematisiert das Buch Islam und Muslim*innen nicht.

Einen anderen Zugang zum Thema Islamistischer Extremismus bietet das Ethikbuch **Leben leben 1** (Klett Verlag, Sek. 1, 2014). Nachdem das Kapitel „Eine Reise in die Welt von Judentum, Christentum und Islam“ auf neun Seiten ausführlich und differenziert in die Grundzüge des Islams einführt, thematisieren zwei Seiten Islamismus und Dschihadismus unter der Überschrift „Terror im Namen des

Islam“. Während beispielsweise das Schulbuch **Mensch & Politik** (Westermann, 2019, S. 135) für die gymnasiale Oberstufe Dschihad als „Heiliger Krieg“ übersetzt, bieten die Marginalien von **Leben leben 1** für die Klassenstufen 7/8 eine weitaus komplexere Definition: „Großer Dschihad: Individuelle Bemühen um den rechten Glauben. Kleiner Dschihad: Krieg zur Verteidigung des Islam“ (Leben leben 1, Klett Verlag, Sek. 1, 2014, S. 253). Unter dem Bild der Anschläge auf die Twin Towers am 11. September 2001 in New York erklärt ein Quellentext aus dem Jahr 2007 nachdrücklich den Unterschied zwischen Islam und Islamismus. Religiöser Extremismus ist dabei kein spezifisch islamisches Phänomen, sondern auch in Juden- und Christentum verortet.

Es schließt sich ein Zitat des jordanischen Prinzen El Hasan bin Talal an:

„Für mich waren die Anschläge des 11. September die äußerste Demütigung – vor allem weil ich selbst Muslim bin und die Attentäter die Unverfrorenheit hatten, zu behaupten, sie seien Muslime und handelten im Namen des Islam. Welch bittere Demütigung für die 1,3 Milliarden Muslime, die auf unserem zerbrechlichen Planeten leben!“ (Leben leben 1, Klett Verlag, Sek. 1, 2014, S. 253).

Auch wenn der Ausschluss islamistischer Attentäter aus dem Islam zu problematisieren ist, so führt das Aufzeigen innerislamischer Debatten und Kritik an Terrorismus einerseits zur weiteren Ausdifferenzierung zwischen Islam und Islamismus und andererseits zur Abbildung eines dynamischen, heterogenen Islambilds. Die nächste Seite widmet sich vertiefend dem Thema Dschihad. Ein Quellentext der Autoren Abdoldjavad Falaturi und Udo Tworuschka unterscheidet weiter zwischen Großem und Kleinem, zulässigem und unzulässigem Dschihad. Durch das Einbeziehen kritischer muslimischer Quellen bietet **Leben leben 1** eine ausdifferenzierte Sicht auf Islamismus und Dschihad, ohne das Thema zu verharmlosen oder auszuspähen, während

es gleichzeitig ein komplexeres Bild von Islam und Muslim*innen entwirft.

Thema 2: Konflikte und Probleme

Das Ethikschulbuch **Respekt 2** (Cornelsen Verlag, Sek. 1, 2012) beinhaltet ein Kapitel mit der Überschrift „Muslimisches Leben in Deutschland“. Darin finden Schüler*innen Texte und bildliche Darstellungen, die Islam und Muslim*innen in erster Linie als patriarchal und traditional geprägt behandeln:

Ein journalistischer Quellentext räumt die Option eines selbstbestimmten und freiwilligen Tragens des Kopftuchs ein, stellt jedoch eine antifeministische/misogyne Interpretation heraus: „In vielen weltlichen und religiösen Gemeinschaften hatten früher allein die Männer das Sagen. Im Islam ist das teilweise noch heute so. Der Koran wurde und wird dann oft zum Instrument der Unterdrückung von Frauen missbraucht“ (Repekt 2, Cornelsen Verlag, Sek. 1, 2012, S. 109).

Dieselbe Seite enthält einen Comic-Strip, der imaginiert wie muslimische Eltern ihrer Tochter verbieten, an der Klassenfahrt teilzunehmen. Die visuelle Darstellung der muslimischen Charaktere spielt dabei mit Stereotypen der Gastarbeitergeneration, während das Verbotsszenario Muslim*innen als traditionalistisch, paternalistisch und religiös markiert. Die Darstellung moderner, offener, nichtreligiöser muslimischer Familien weist das Buch nicht auf. Das Kapitel problematisiert „Muslimisches Leben in Deutschland“, indem es vor allem Konflikte mit der Dominanzgesellschaft schildert. Als ursächlich dafür erscheint in diesem Kapitel das auf inkompatiblen Werten basierende Verhalten von Muslim*innen.

Das Schulbuch **Leben leben 1** (Klett Verlag, Sek. 1, 2014) widmet sich ebenfalls in mehreren Passagen dem Thema Kopftuch. Zunächst vermittelt der Quellentext **Und meine Welt steht Kopf** von Randa Abdel-Fattah die Reaktionen, Gedanken und Erfahrungen der Protagonistin, die seit kurzem Kopftuch trägt: „Warum können mich die Leute nicht endlich mal in Ruhe lassen? Was haben die denn alle? Halten sie mich für

eine wandelnde Botschafterin des Islam? Denken sie, dass ich mir jede Dokumentation über Fundamentalisten ansehe, bloß weil ich den Hijab trage?“ (Leben leben 1, Klett Verlag, Sek. 1, S. 18). Der hier eingenommene Blickwinkel einer deutschen Muslimin auf das Tragen des Kopftuchs ist geeignet, die Schüler*innen zu einem Perspektivwechsel anzuregen. Die zugehörige Aufgabenstellung vertieft dies: „Amal trägt seit Schuljahresbeginn aus eigenem Entschluss ein Kopftuch. Sammelt Vermutungen, ob und wie sich ihre veränderte Kleidung auf das Verhältnis zu ihren Mitschülern auswirkt“ (Leben leben 1, Klett Verlag, Sek. 1, S. 18).

Das Kapitel „Zusammen leben – Einander begegnen“ greift erneut die Thematik auf: Unter der Überschrift „Eine Kultur ausprobieren?“ zeichnet der Quellentext ein Bild deutscher Muslim*innen:

„Sinems Eltern sind türkische Einwanderer. Sinem ist in Deutschland geboren. Ihre Familie lebt nicht religiös. Sinem möchte herausfinden, was ihre eigene kulturelle Zugehörigkeit ausmacht. Deshalb beschließt sie, einmal auszuprobieren, wie es wäre, ein Kopftuch zu tragen“

(Leben leben 1, Klett Verlag, Sek. 1, 2014, S. 18).

Sinem wird in zweifacher Weise als selbstbestimmt dargestellt: Während die nichtreligiösen Eltern geschockt auf ihren Entschluss reagieren, Kopftuch zu tragen, setzt sie ihren Willen dennoch durch. Nachdem sie ihre Haare im Spiegel betrachtet, beschließt sie jedoch kein Kopftuch tragen zu wollen. In der Passage sind deutsche Muslim*innen nicht durch antifeministische/misogyne, paternalistische und disruptive Stereotype gekennzeichnet. Verschiedene Handlungsoptionen stehen ihnen offen, ohne dass diese bewertet oder normativ eingeordnet werden. Allerdings verbleibt die Passage in der für die ersten beiden Dekaden des 20. Jahrhunderts im Islamdiskurs dominanten Kopftuchdebatte verhaftet.

Den Gerichtsfall der Lehrerin Fereshta Ludin aus dem Jahr 2003, die vor dem Bundesverfassungsgericht klagte, da das



Anthropologie

2 Diskurs: Basis des demokratischen Rechtsstaates

M1 Standpunkte

Es wird der „gemeinsame Boden“ unseres Zusammenlebens verlassen, wenn ...

- jemand mit Burka in den Unterricht kommt.
- ein Mädchen keine Anstellung bei einer Bank bekommt, weil es ein Kopftuch trägt.
- alle Schüler und Schülerinnen auf dem Pausenhof deutsch sprechen müssen.
- jemand einen Ehrenmord verteidigt.
- jemand Geld für die Gefangenen der USA im „Kampf gegen den Terror“ sammelt.
- Mitschüler glatzköpfig und mit Kampfstiefeln und Bomberjacke in die Schule kommen.
- Mitschüler oder Mitschülerinnen Symbole verfassungsfeindlicher Gruppierungen offen tragen.
- jeder vom anderen in Ruhe gelassen wird.
- eine Zeitschrift durch Text und Bild die religiösen Gefühle anderer verletzt.
- eine Lehrerin mit Kopftuch unterrichten darf.
- im Ramadan meine Nachbarn abends lange laut sind.
- jeder so leben kann, wie er will.
- Krawallmacher den 1. Mai nutzen, um massiv Gewalt gegen Sachen anzuwenden.
- Minderheiten in der Abi-Zeitung die Gelegenheit nutzen, um sich an Schülern oder Lehrern zu rächen.
- ich den anderen respektiere.
- mich die Frau meines muslimischen Nachbarn nicht grüßen darf.
- Jungen in einer Klasse Mädchen nur mit sehr abfälligen Äußerungen belegen.
- Mädchen aus religiösen Gründen nicht ins Schulandheim dürfen oder nicht am Sportunterricht teilnehmen dürfen.
- jemand bei Einstellungsgespräch oder Einwanderung über seine sexuelle Orientierung Auskunft geben muss.
- ...

M2 Was ist das „einigende Band“?

Woraus lebt der Staat, worin findet er die ihn tragende, homogenitätsverbürgende [einheitsstiftende] Kraft und die inneren Regulierungskräfte der Freiheit, deren er bedarf, nachdem die Bindungskraft aus der Religion für ihn nicht mehr essentiell ist und sein kann? [...] Lässt sich Sittlichkeit innerweltlich, [d. h.] säkular begründen und erhalten? [...] Der Vorgang der Säkularisation [Verweltlichung] war zugleich ein großer Prozess der Emanzipation [...] der weltlichen Ordnung von überkommenen religiösen Autoritäten und Bindungen. Seine Vollendung fand er in der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte. Sie stellte den Einzelnen auf sich selbst und seine Freiheit. Damit aber musste sich, prinzipiell gesehen, das Problem der neuen Integration stellen: Die emanzipierten Einzelnen mussten zu einer neuen Gemeinsamkeit und Homogenität zusammenfinden, sollte der Staat nicht der inneren Auflösung anheimfallen. Die Einheit der Nation folgte der Einheit aus der Religion. [...] Inzwischen hat die Idee der Nation [...] diese Formkraft verloren: Der Individualismus der Menschenrechte, zur vollen Wirksamkeit gebracht, emanzipiert nicht nur von der Religion, sondern, in einer weiteren Stufe, auch von der (volkhafte) Nation als homogenitätsbildender Kraft. [...] So stellt sich die Frage nach den bindenden Kräften [...] in ihrem eigentlichen Kern: Der freiheitliche, säkularisierte [verweltlichte] Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann. Das ist das große Wagnis, das er, um der Freiheit willen, eingegangen ist. Als freiheitlicher Staat kann er einerseits nur bestehen, wenn sich die Freiheit, die er seinen Bürgern gewährt, von innen her, aus der moralischen Substanz des Einzelnen [...], reguliert. Andererseits kann er diese inneren Regulierungskräfte nicht von sich aus, das heißt mit den Mitteln des Rechtszwanges und autoritativen Gebots zu garantieren suchen, ohne seine Freiheitlichkeit aufzugeben [...].

Ernst-Wolfgang Böckenförde, Die Entstehung des Staates, S. 111–113

54

Abb. 28: Kolleg Ethik, C.C. Buchner Verlag, Sek. 2, 2010, S. 54.

Oberschulamt ihren Einstellungsantrag auf Grund ihres Kopftuchs ablehnte, schildert das Schulbuch **Abenteuer Ethik 2** (C.C. Buchner, Sek. 1, 2017). Die Folgeseite zeigt eine Tabelle mit den Überschriften „Pro-Kopftuch“ und „Contra-Kopftuch“, die jeweils fünf Diskussionspunkte aufführt, welche sachlich, differenziert und nicht-diskriminierenden Argumentationen folgen. Die zugehörige Aufgabenstellung lautet: „Vollziehe die in der Tabelle aufgeführten Gründe und Gegengründe für ein Kopftuchverbot nach. Ergänze gegebenenfalls weitere Gründe bzw. Gegengründe“ (Abenteuer Ethik 2, C.C. Buchner, Sek. 1, 2017, S. 145).

Das Schulbuch **Kolleg Ethik** (C.C. Buchner Verlag, Sek. 2, 2010) greift im Kapitel „Pluralistische Gesellschaft und Moral“ in drei aufeinanderfolgenden Unterkapiteln Themen mit Islambezug auf. Der Einstieg in den Diskurs zur Basis des


demokratischen Rechtsstaates in Abbildung 28 fordert Schüler*innen zunächst auf, einen Standpunkt zu verschiedenen potenziell demokratiegefährdenden Situationen zu beziehen und zu entscheiden, ob die geschilderten Handlungen bedeuten, dass „der ‚gemeinsame Boden‘ unseres Zusammenlebens verlassen“ wird. Elf der 19 geschilderten Situationen weisen einen expliziten oder impliziten Bezug zu Islam oder Migration auf, was Muslim*innen und Migrant*innen als disruptiv für die demokratische Gesellschaftsordnung markiert.

Das Thema „Recht auf Meinungsfreiheit“ behandelt **Kolleg Ethik** anhand eines islam- und muslimfeindlichen Kongresses der Vereinigung **Pro-Köln** und die zivilgesellschaftlichen Maßnahmen dagegen. Das Schulbuch zeigt eine Fotomontage, in der die Sultan-Ahmad-Moschee den Kölner Dom verdeckt und die von der Webseite www.pro-koeln.org akquiriert wurde.

In großen Lettern steht darüber: „Nein zur Islamisierung!“ (Kolleg Ethik, C.C. Buchner Verlag, Sek. 2, 2010, S. 56). Die dafür verwendeten Texte stammen aus Tageszeitungen und Zeitschriften, wodurch das Schulbuch Gefahr läuft, mediale Diskurse zu übernehmen. Inhaltlich befasst sich die Passage schwerpunktmäßig mit den Gegendemonstrationen und dabei stattfindenden Krawallen. Das Thema Islam- und Muslimfeindlichkeit findet dabei kaum Beachtung.

Ebenfalls aus Tageszeitungen und Zeitschriften stammen die Texte in Unterkapitel 4 „Streitfall: Moscheebau“. Die gesamte Seite 58 bildet ein Interview aus **DIE ZEIT** mit Joachim Swietlik (Bürgerinitiative gegen den Moscheebau in Berlin-Pankow) und Abdul Tariq (Imam einer Ahmadiyyah-Gemeinde) ab. Swietlik schildert, dass die Frauen der Ahmadiyyah-Gemeinde den Vertretern der Bürgerinitiative beim ersten Aufeinandertreffen den Handschlag verwehrt haben. Daraufhin habe die Bürgerinitiative den Männern der Ahmadiyya-Gemeinde den Handschlag verwehrt. Beide Seiten werfen sich respektlosen Umgang vor. Das Schulbuch ordnet den Text weder weiterführend ein, noch gibt es eine Aufgabenstellung für die Bearbeitung des darin geschilderten Konflikts.

Die darauffolgende Seite zeigt einen Zeitungsartikel aus der Schwäbischen Zeitung vom 16.10.1997:

 „Jeder fünfte Bürger des Kernorts Bad Wurzach ist Ausländer. 60,5 Prozent hiervon sind Türken [...]. In der gesamten Großgemeinde leben fast tausend Türken. Ein gutes Viertel aller Grund- und Hauptschüler sind Muslime. In der Innenstadt ist ein starker Zuzug von Türken festzustellen, türkische Geschäfte gibt es etwa 15. Soweit die Fakten. Für viele Wurzacher stellt sich daraus aber die Frage, welche Auswirkungen dies auf das künftige Leben in der Riedstadt haben wird“ (Kolleg Ethik, C.C. Buchner Verlag, Sek. 2, S. 59).

Zum Erscheinungsdatum des Schulbuchs waren die im Zeitungsartikel angeführten Statistiken bereits um 13 Jahre veraltet. Die angedeutete Überpräsenz von Muslim*innen/Türk*innen führt zur Verunsicherung der Wurzacher.

Fünf Seiten weiter greift das Schulbuch den „Streitfall: Mohammed-Karikaturen“ (Kolleg Ethik, C.C. Buchner Verlag, Sek. 2, S. 64) auf. Die Texte stammen erneut aus Tageszeitungen, Nachrichtenportalen und Zeitschriftenartikeln. Auffällig ist, dass das Schulbuch den Streitfall um die Mohammed-Karikaturen juristisch, aber nicht sozial- oder kulturwissenschaftlich einordnet. Eine kurze Historie der Ereignisse endet mit der Aussage, dass der Deutsche Presserat in den Karikaturen keine Verletzung des Pressekodexes sieht. Im rechten Seitenabschnitt stellt das Buch Artikel 19 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und die Kairoer Erklärung der Menschenrechte gegenüber. Letztere besagt, dass die Informations- und Meinungsfreiheit hinsichtlich der Scharia und „[...] der Heiligkeit und Würde der Propheten“ (Kolleg Ethik, C.C. Buchner Verlag, Sek. 2, S. 64) eingeschränkt werden darf. In der zugehörigen Aufgabenstellung werden Schüler*innen aufgefordert, die Kairoer Erklärung mit der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte zu vergleichen. Ein Vergleich hebt auf das Narrativ der systematischen Missachtung von Menschenrechten in islamisch geprägten Regionen ab. Ein weiterer kurzer Quellentext hinterfragt schließlich die Rolle der Karikaturist*innen und Medien. Der Autor konstatiert, dass die Pressefreiheit zu keinem Zeitpunkt ernsthaft gefährdet gewesen sei und beendet seinen Text mit den Worten: „Zumal festgestellt werden darf, dass einige Karikaturen solcher Art zumindest in Deutschland wegen seiner Nazi-Vergangenheit einen Aufschrei provoziert hätten, wenn dort nicht Muslime, sondern Juden in ähnlicher negativer Weise karikiert worden wären“ (Kolleg Ethik, C.C. Buchner Verlag, Sek. 2, S. 64). Nach der Thematisierung der sogenannten Todes-Fatwa gegen den Autor Salman Rushdie im Jahr 1989, der Ermordung des Filmemachers Theo van Gogh durch islamistische Extremisten und Samuel P. Huntingtons Kampf der Kulturen endet das Kapitel Pluralismus mit der Schilderung eines Menschenrechtsverstoßes in Syrien. Das Schulbuch zeichnet

ein pessimistisches Bild pluralistischer Gesellschaften, in der vor allem Islam und Muslim*innen durch Gewaltausübungen, Menschenrechtsverstöße Fanatismus oder nur durch die Forderung von Zugehörigkeit und Grundrechten als disruptive Elemente agieren.

Das Schulbuch **Eine Welt für alle** (Militzke Verlag, Sek. 1, 2008) widmet sich unter anderem dem Thema **Begegnungen mit dem Islam**. Die inhaltliche Ausgestaltung bezieht sowohl islamische Quellen als auch muslimische Sichtweisen ein, wodurch das Buch ein pluralistisches Islambild vermittelt. Ein Textauszug aus Tahar Ben Jellouns Buch „Papa, was ist der Islam?“ auf Seite 179 bietet eine Einführung in die Grundfragen der Religion unter Berücksichtigung einer muslimischen Perspektive, wodurch sie potenziell stereotypisierende Fremdschreibungen ausspart. Um sich dem Thema Kopftuch und der Stellung der Frau im Islam und in muslimischen Gesellschaften zu nähern, stellt das Kapitel auf Seite 184 zwei Koransuren (Sure 24:10 und Sure 33:59) voran, in denen Kleidungsvorschriften für Frauen beschrieben werden. Demgegenüber stellt **Eine Welt für alle** jeweils ein Zitat der persischen Dichterin Pardisah Khatun, die für die Verhüllung der Frau argumentiert und eines der ägyptischen Autorin und Menschenrechtlerin Nawal El Saadawi, die dagegen argumentiert. Von El Saadawi stammt ebenfalls der Text über Zwangsheirat, der Ereignisse einer ländlichen Region Ägyptens schildert. Im Text heißt es: „Ein Dorfmädchen hat, gleich ob sie Muslimin oder Koptin ist, nicht das Recht, einen Mann zu lieben oder ihren Ehemann frei zu wählen – im Unterschied dazu, wie es heute unter Studentinnen in den Städten üblich ist“ (Eine Welt für alle, Militzke Verlag, Sek. 1, 2008, S. 185). Die zugehörige Aufgabenstellung lautet hingegen: „1. Welche Gründe führt El Saadawi für die Benachteiligung von muslimischen Mädchen an?“ (Eine Welt für alle, Militzke Verlag, Sek. 1, 2008, S. 185). Während El Saadawi Zwangsheirat explizit als kulturelles Phänomen des ländlichen Ägyptens beschreibt, generiert die Fragestellung daraus ein muslimisches Phänomen.

Thema 3: Veränderung von Muslim*innen

Das Ethikschulbuch **Leben leben 1** (Klett Verlag, Sek. 1, 2014) setzt sich unter anderem mit dem Thema Migration in Medien auseinander. Anhand von Abbildung 29 sind die Schüler*innen angehalten zu diskutieren, was unter Migration zu verstehen ist. Die Sinninduktion zwischen Überschrift, Aufgabenstellung und Bildausschnitt markiert Migration über das Tragen eines Kopftuchs. Hinter der damaligen Bundeskanzlerin Angela Merkel steht unter anderem die Journalistin, Autorin und feministische Bloggerin Kübra Gümüşay, die 1988 in Hamburg geboren wurde und somit nicht nach Deutschland migrierte.

Seite 66 des Schulbuchs **Respekt 2** (Cornelsen Verlag, Sek. 1, 2012) stellt Situationen in Sprechblasen dar, die Schüler*innen hinsichtlich gesellschaftlicher Toleranz und Akzeptanz beurteilen sollen. Eine der Sprechblasen besagt: „Ali lebt mit seiner Familie in Magdeburg und will nicht Deutsch lernen“ (Respekt 2, Cornelsen Verlag, Sek. 1, 2012, S. 66). Die Narrative von Integrationsunwilligkeit und der besonderen Integrationsbedürftigkeit von Muslim*innen sowie von Parallelgesellschaften können Hierarchien generieren und gesellschaftliche Ausschlussmechanismen verstärken.

Dieses Gefühl von Ausgrenzung und Nicht-Zugehörigkeit schildert Erdal Erdogan²⁹ im Dokumentarfilm **My Home**, dessen Aussagen auf Seite 74f. des Ethikschulbuchs **Leben leben 2** (Klett Verlag, Sek. 1, 2015) abgedruckt sind: „In der Türkei bin ich Ausländer, hier bin ich Ausländer. Ich bin Türke, aber [...] ich kenne die Türkei nicht. Ich kenne nur Deutschland. Man ist in einem Land groß geworden, in dem man fremd ist“ (Leben leben 2, Klett Verlag, Sek. 1, 2015, S. 75).


Nicht immer erfolgt die Markierung des Fremdseins und der Nicht-Zugehörigkeit über Muslim*innen selbst, sondern über die Darstellung ihrer Wahrnehmung der europäischen Domi-

²⁹ Die Schreibweise ohne Diakritikum ist dem Schulbuch entlehnt. Die korrekte Schreibweise lautet: Erdoğan.



Migration als Medienthema

1. Erkläre mithilfe des Bildes und des Begriffskastens, was man unter Migration versteht.



Berlin, 5. Mai 2008: Gleiche Chancen für junge Migrantinnen und Migranten

Migration, Migrationshintergrund

(lateinisch *migratio* = (Aus)wanderung)
 Abwanderung in ein anderes Land, an einen anderen Ort
 Menschen mit Migrationshintergrund sind „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil.“
 Definition des Statistischen Bundesamtes

2. Welchen Eindruck vermitteln die Schlagzeilen über Menschen mit Migrationshintergrund? Begründe.

Urteil zum Schulsport: Muslimin muss mit Jungs schwimmen
 Die Schülerin wollte aus religiösen Gründen nicht mit ins Schwimmbad, jetzt entschied Hessens Verwaltungsgerichtshof: Auch Musliminnen müssen zum gemischtgeschlechtlichen Schulschwimmen. Integration sei wichtiger als Glaubensfreiheit, begründeten die Richter – zumindest bis zur Pubertät.
www.spiegel.de (28.09.2012)

Der stille Transfer aus dem Süden
 Neue Daten zeigen: Immer mehr Arbeitskräfte verlassen Südeuropa in Richtung Deutschland. Verschärft das die Euro-Krise?
www.zeit.de (27.09.2012)

Einsamkeit, Sprachprobleme, Heimweh: Migranten sind doppelt so häufig psychisch krank
www.focus.de/gesundheit/ratgeber (12.09.2012)

Integration und Migration in Duisburg – der Faktencheck
 Duisburg. Sorgt Zuwanderung für neue soziale Probleme? In Duisburg wird darüber aktuell diskutiert. In der Stadt haben sich zuletzt viele Bulgaren und Rumänen niedergelassen. In der Debatte kursieren viele Zahlen und Einschätzungen. Was ist richtig, was ist falsch? Wir haben die Fakten geprüft.
www.derwesten.de/staedte/duisburg (25.09.2012)

3. Sammle aus verschiedenen Medien aktuelle Berichte zum Thema Migranten. Stelle die Ergebnisse deiner Recherchen in der Lerngruppe vor.

4. Tausche dich mit deinen Mitschülerinnen und Mitschülern darüber aus, welches Meinungsbild in diesen Medien vermittelt wird.

98

Abb. 29: Leben leben 1, Klett Verlag, Sek. 1, 2014, S. 98.

nanzkultur. Das Ethikschulbuch **Gemeinsam erwachsen werden** (Miltzke Verlag, Sek. 1, 2006) schildert auf Seite 81 die Flucht von Tara und ihrer Familie aus dem Irak nach London. Die Überschrift lautet **Tara kommt in eine fremde Welt.**

Eine Gruppe junger Menschen am Flughafen in London fällt Tara aufgrund ihrer „unanständigen“ Kleidung und ihres Verhaltens auf. „Tara schämte sich ihretwegen so, dass sie nicht länger hinschauen konnte“ (Gemeinsam erwachsen werden, Miltzke Verlag, Sek. 1, 2006, S.81). Das Eigene, Vertraute wird hier durch die Augen der Fremden betrachtet und als anders markiert.

Thema 4: Diskriminierung, Islam- und Muslimfeindlichkeit

Das Ethikschulbuch **Fair Play 7/8** (Westermann Verlag, Sek. 1, 2017, S. 84) beschreibt im Kapitel „Blick zurück – blick nach vorn. Konflikte gewaltfrei lösen“ diskriminierendes Verhalten gegenüber Muslim*innen:

„Die Klasse 8 b ist zerstritten. Angefangen hat es damit, dass Mike Karim gefragt hat, ob er sich nicht schäme, Muslim zu sein, wo doch Muslime ständig Terroranschläge und Selbstmordattentate verübten. Karim hat sich aufgeregt. Seine Eltern haben ihm beigebracht, eine der wichtigsten Aufgaben von Muslimen sei, mit anderen in Frieden zu leben. Dann hat auch noch Sina gesagt, dass sich im Islam alle Frauen verschleiern müssten und kleine Mädchen mit alten Männern verheiratet würden. Da ist es Karim zu viel geworden: „Ihr spinnt doch alle!“, hat er gerufen und ist davongelaufen“

(Fair Play 7/8, Westermann Verlag, Sek. 1, 2017, S. 84).

Karim sieht sich im Beispiel mit gängigen Narrativen und Stereotypen gegenüber Islam und Muslim*innen konfrontiert, die häufig medial (re-)produziert werden und daher eine große Reichweite besitzen. Diese Narrative stehen teilweise sehr stark in Kontrast mit der Lebenswelt von Muslim*innen und ihrer Selbstwahrnehmung. Über das Konfliktszenario hinaus bietet die Passage keine weiterführenden Informationen zu amR/IMF.

Fair Play 7/8 erwähnt jedoch Islamfeindlichkeit in einem späteren Kapitel auf Seite 161: Unter der Überschrift „Radeln für Toleranz“ finden Schüler*innen einen Quellentext, der die gemeinsame Aktion von neun jüdischen und neun muslimischen Religionsvertreter*innen erzählt, die auf Tandems zu jeweils einem Rabbiner und einem Imam fahren und somit „[...] ein Zeichen gegen Antisemitismus und Islamfeindlichkeit [...]“ setzen wollen.

Beide Passagen vertiefen amR über die bloße Nennung hinaus nicht. Die Systematik und strukturelle Ebene, die das Phänomen ausmacht, bleibt unerwähnt. Während der Begriff Antisemitismus in der betreffenden Passage mit einem Stern markiert ist und auf die Begriffserklärung im Glossar hinweist, erklärt das Buch Islamfeindlichkeit nicht.

Das Ethikbuch **Respekt 2** (Cornelsen Verlag, Sek. 1, 2012) widmet sich in einem Abschnitt der Frage „Wie Gewalt entsteht“. Ein Zeitungsartikel ohne Quellenangabe beschreibt das rechtsterroristische Attentat von Anders Behring Breivik in Norwegen: „In einem 1500-seitigen Text hatte der Mörder zuvor aufgeschrieben, warum diese Tat ‚zwar grausam, aber notwendig‘ gewesen sei. Der Täter hatte in dem Schriftstück seinen Hass gegen den Islam und alles ihm Fremde ausgedrückt“ (Respekt 2, Cornelsen Verlag, Sek. 1, 2012, S. 61). Das Schulbuch fordert die Schüler*innen dazu auf, sich mit den Motiven Breiviks auseinanderzusetzen, geht jedoch ebenfalls nicht vertiefend auf das Phänomen amR ein.

Das Schulbuch **Fair Play 9/10** (Westermann Verlag, Sek. 1, 2019) nennt den Begriff Islamfeindlichkeit in einem Zitat des österreichischen Bundespräsidenten Alexander Van der Bellen:

„Alexander van der B., österreichischer Politiker, beklagt die zunehmende Islamfeindlichkeit und die bisweilen hysterische Kopftuchdebatte. ‚Wenn das so weitergeht ..., wird noch der Tag kommen, an dem wir alle Frauen bitten müssen, ein Kopftuch zu tragen – aus Solidarität gegenüber jenen, die es aus religiösen Gründen tun‘“

(Fair Play 9/10, Westermann Verlag, Sek. 1, 2019, S. 72).

Die zugehörigen Aufgabenstellungen beziehen sich auf eine Überprüfung der Zitate aus juristischer Perspektive.

Dasselbe Ethikschulbuch schildert Diskriminierungen gegen Musliminnen in deutschen Schwimmbädern aufgrund ihres Burkinis. Das Kapitel „Religiöse Regeln und Konflikte im Alltag“ widmet sich der Fragen von Badebekleidung und Teilnahme von Musliminnen am Schwimmunterricht. Der Quellentext **Burkini im Hallenbad** aus den **Stuttgarter Nachrichten** beschreibt:

„[...] Sie sahen anders aus. In Burkinis kamen zwei Muslimas am Dienstag ins Hallenbad in Villingen-Schwenningen (Schwarzwald-Baar-Kreis) - und lösten bei älteren Herren im Bad offenbar großes Befremden aus. ‚Ist das überhaupt erlaubt? Voll angezogen sind die ins Wasser gegangen‘, ereiferte sich ein Senior[...]. Als die beiden jungen Damen in ihren Burkinis das Bad betraten, zogen sie neugierige und teils auch unfreundliche Blicke auf sich. Schnell bildete sich die Legende von Muslimas, die in voller Montur, mit ihren Burkas, ins Wasser gegangen seien. Selbst von Gesichtsverschleierungen war die Rede [...]. Nach interner Recherche aber stellte sich die Lage anders dar, als zunächst von Augenzeugen berichtet. Die Damen hätten keine reguläre Burka mit Sehschlitz getragen, sondern eindeutig einen Burkini‘ [...]. Da diese Badebekleidung aus demselben Material besteht wie normale im Handel erhältliche Badebekleidung, sind Burkinis für die Bädergesellschaft auch hygienisch absolut unbedenklich“
(Fair Play 9/10, Westermann Verlag, Sek. 1, 2019, S. 171).

Insgesamt erwähnt das Lehrwerk dabei auf drei Schulbuchseiten 26 Mal das Wort Burkini (Ebenda S. 170-171 sowie S. 173).

Anhand einer Karikatur von Manfred Heier (Abbildung 30) sind Schüler*innen aufgefordert, sich über ihre Gedanken auszutauschen und den Wandel des Moraldiskurs zu reflektieren. In keiner der angeführten Passagen thematisiert das Schulbuch dahinterstehende islam- und muslimfeindliche Diskurse der Gesamtgesellschaft und die Systematik von amR.



Moral* im Wandel?

2 Der Karikaturist Manfred Heier macht sich zum „Burkiniverbot“ seine eigenen Gedanken. Welche Gedanken macht ihr euch, wenn ihr diese Karikatur betrachtet? Tauscht euch darüber aus.

- Was ist dir beim Auftreten religiös bedingter Konflikte im Alltag bewusster geworden?
- Was kannst du jetzt besser beurteilen als vorher?

Abb. 30: Fair Play 9/10, Westermann Verlag, Sek. 1, 2019, S. 171.

Das Kapitel „Nicht dazugehören - Was heißt das?“ thematisiert Diskriminierung und Gleichberechtigung im Schulbuch **Fairplay 9/10** (Westermann Verlag, Sek. 1, 2019). Der Quellentext **Diskriminierung in der Schule. Bessere Noten ohne Kopftuch** des Goethe-Instituts aus dem Jahr 2017 schildert den Fall einer Schülerin, die aufgrund ihres Kopftuchs von Lehrer*innen schlechter benotet wird. Vertiefend geht auch dieses Schulbuch nicht auf amR ein.

8.2 GESCHICHTE

Thema 1: Extremismus und Versicherheitlichung:

Neben dem Politikunterricht setzen auch Schulbücher für den Geschichtsunterricht Islam und Muslim*innen in den Kontext von Extremismus und Versicherheitlichung: Das Schulbuch **Von der Antike bis zur Gegenwart** (Cornelsen Verlag; Sek. 2, 2009) beinhaltet einen Zeitstrahl, der die Geschichte des Islams von der Entstehung bis zur Gegenwart aufzeigt (Abbildung 31). Islam findet dabei nicht mit der Geburt Mohamads oder der Herabsendung des ersten Koranverses seinen Anfang, sondern mit der Hidschra und der Eroberung Mekkas, was der Zeitstrahl unter dem Punkt „Ausbreitung des Islams“ zusammenfasst. Am Ende mündet die fast 1500-jährige islamische Geschichte in den Punkten „zunehmender Einfluss des Islamismus“ und „Aufbau der Al-Qaida“ (Von der Antike

bis zur Gegenwart, Cornelsen Verlag, Sek. 2, 2009, 104f.). Dazwischen benennt der Zeitstrahl politische Ereignisse als einzige relevante Marker. Diese Darstellung hebt auf die Betonung von Islam als kriegerische Eroberungsreligion ab und suggeriert, dass diese in gewalttätigem Extremismus und Terrorismus mündet. Solche reduktionistischen Geschichtsdarstellungen laufen Gefahr, Islam und Muslim*innen mit unveränderlichen Eigenschaften zu versehen, die in ein ahistorisches Zerrbild münden.

Ein solches Zerrbild enthält das Schulbuch ebenfalls in einer Textpassage über den „Mythos al-Andalus“: „Für den Islam war die Abkehr von der Aufklärung, wie sie in al-Andalus angelegt war, eine Katastrophe, denn fehlende Rationalität ermöglicht bis heute immer wieder die Wiederbelebung eines ungezähmten, gewaltbereiten Ur-Islam“ (Von der Antike bis zur Gegenwart, Cornelsen Verlag, Sek. 2, 2009, S.121).

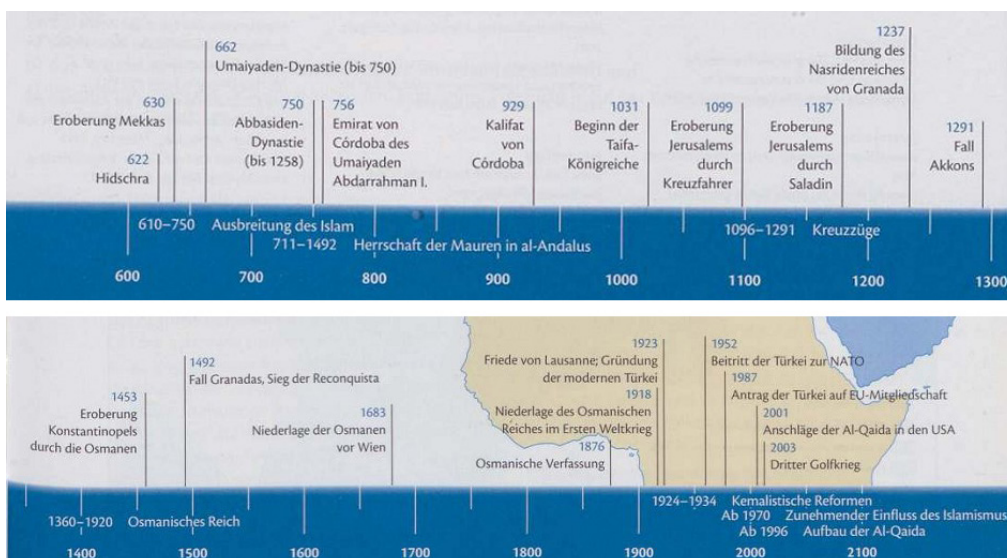


Abb. 31: Kursbuch Geschichte: Von der Antike bis zur Gegenwart. Sek II. Cornelsen. 2009, S.104. Grafisch überarbeitet mit identischem Inhalt ebenfalls in: Kursbuch Geschichte. Oberstufe. Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern. Cornelsen. 2020, S. 102-103.

Auf etwas mehr als einer Seite widmet sich dasselbe Schulbuch der Erläuterung von Dschihad-Konzepten. Zunächst unterscheiden die Texte zwischen Kleinem und Großem Dschihad. Der kleine Dschihad steht gemeinhin für die Pflicht bestimmter dazu fähiger Muslim*innen zur Beteiligung an militärischen Auseinandersetzungen, der große hingegen repräsentiert Anstrengungen auf dem Weg geistig-spiritueller Bemühungen als Pflicht für alle Muslim*innen. Nachfolgend liegt der Fokus des Schulbuchs jedoch auf dem kleinen Dschihad, also auf dessen kriegerischer oder militärischer Dimension, was in der Gesamtdarstellung zu einer Verengung des Dschihadkonzepts führt. Die Hervorhebung dieses Themas steht zudem in Kontrast zur Abwesenheit von grundlegenden Informationen zum Islam.

Innerhalb des Kapitels „Die islamische Welt und Europa“ thematisiert dasselbe Buch „Islamischen Fundamentalismus“. Direkt unter der Überschrift ist ein Bild von den Anschlägen des 11. September 2001 in New York zu sehen, in denen ein Flugzeug in die Twin Towers des World Trade Center geflogen wird. Das Bild erzeugt auf diese Weise eine Sinn-Bild-Induktion, die zwei nicht zwangsläufig miteinander zusammenhängende Phänomene gleichsetzt: Fundamentalismus und islamistischer Terrorismus. Fundamentalismus beschreibt zunächst die wörtliche Auslegung der Bibel im Christentum und ist daher nur begrenzt auf islamische Phänomene anwendbar. Die wörtliche Interpretation des Korans führt nicht zwangsläufig zu einer politischen Auslegung, in der ein Feindbild des Westens stilisiert wird, wie es im Islamismus häufig der Fall ist.

Die im Rahmen dieser Studie durchgeführte Umfrage von Lehrpersonal an Berliner Schulen ergab, dass ein Großteil der Geschichtslehrer*innen die Neuauflage des **Kursbuch Geschichte** (Cornelsen Verlag, Sek. 2, 2020) für den Unterricht verwendet. Ein ganzes Kapitel dieses Lehrwerks steht unter der Überschrift „Die Islamische Welt und Europa“. Einerseits betont der einleitende Text diplomatische und friedvolle Beziehungen zwischen beiden, andererseits heißt es auch:

„Mit Beginn des 21. Jahrhunderts haben Ereignisse wie die Anschläge in New York und London durch islamistische Terrororganisationen (z. B. Al-Qaida) sowie Gefechte mit radikalislamischen Terrormilizen (z. B. islamischer Staat) das Verhältnis der Welt zum Islam heftig erschüttert. Das dadurch entstandene Bild eines rückschrittlichen, gewaltbereiten und expansiven Islam hat besonders in Europa Ängste geweckt, die mit dem Beginn der Flüchtlingskrise 2015 verstärkt wurden“
(Kursbuch Geschichte, Cornelsen Verlag, Sek. 2, 2020, S. 103).

Die Passage unterscheidet kaum zwischen islamistischem Extremismus und Islam. Die Attribute rückschrittlich, gewaltbereit und expansiv in Bezug auf das vermittelte Islambild folgen Narrativen, wie sie mediale Verbreitung finden und die sich als Ausgangspunkt für islam- bzw. muslimfeindliche Argumentationen eignen. Wie bereits die vorherige Ausgabe (Kursbuch Geschichte: Von der Antike bis zur Gegenwart. Sek. II. Cornelsen. 2009) beinhaltet auch die aktuelle Ausgabe den Zeitstrahl aus Abbildung 31, wodurch das Buch teilweise fatalistische Islambilder zeichnet, die stets in Fundamentalismus und Terrorismus münden. Wie der Zeitstrahl, so endet auch das Kapitel mit einer ausführlichen Auseinandersetzung mit islamistischem Extremismus und Terrorismus. Über die Konnotation von Rückständigkeit, Gewaltbereitschaft und Expansionsbestrebungen hinaus widmet sich das Buch in einigen Passagen auch islamischer Ideengeschichte und muslimischen Errungenschaften, die Europa im Laufe der Geschichte prägten.

Thema 2: Konflikte und Probleme

Während die Ausgabe des **Kursbuch Geschichte** aus dem Jahr 2009 insgesamt zehnmal den Begriff Abendland aufweist, enthält die Neuauflage aus dem Jahr 2020 nur noch vier Nennungen. Die ältere Ausgabe beinhaltete Quellentexte, die die Begriffe Abendland und Morgenland nicht ausschließlich im historischen Kontext verwendeten. Ein Quellentext, der sich mit dem Thema „Die orientalische Stadt“ auseinandersetzt, wurde ebenfalls überarbeitet. Darin hieß es 2009 noch:

„Die Bürger der abendländischen Stadt haben also cum grano salis teil an der Herrschaft, sie haben Mitspracherecht und gemeinsame Mit-Verantwortung. Demgegenüber sind die Bewohner der orientalischen Stadt von der Herrschaft ausgeschlossen – sie sind an ihr vielleicht auch gar nicht interessiert“
(Kursbuch Geschichte, Cornelsen Verlag, Sek. 2, 2009, S.110).

In der aktuellen Ausgabe ist der Passus nicht mehr enthalten. Er reproduzierte Inhalte, die Islam und Muslim*innen stereotypisieren und häufig in islam- und/oder muslimfeindlichen Narrativen aufgegriffen werden. Über den Ausschluss aus der Aufklärung und seiner Werte leiten sich die Zuschreibungen von Demokratieferne bzw. -feindlichkeit, patriarchale Gesellschaftsstrukturen/despotische Herrschaftsformen und Hyperreligiosität ab, die das Gegenmodell des modernen europäischen Staats darstellt. Über den Ausschluss aus dem gemeinsamen Wertekanon ergibt sich der gesellschaftliche Ausschluss. So stellt auch die vom BMI in Auftrag gegebene Studie **Muslimfeindlichkeit – Eine deutsche Bilanz** (2023: 91) fest: „Verschiedene Studien belegen eine wiederkehrende Dichotomisierung ‚des Islams‘ gegenüber ‚dem Westen‘ bzw. der Demokratie als vermeintlich ausschließlich ‚westlich-abendländische‘ Errungenschaft [...]“

Abseits von Demokratie, Selbstbestimmung und Menschenrechten stellt auch ein Quellentext aus **Geschichte und Geschehen** (Klett Verlag, Sek. 2, 2012) islamisch und muslimisch geprägte Gesellschaften dar:

„SPIEGEL: Das heißt, die Araber passten sich älteren lokalen Gegebenheiten an und verbreiteten diese über den gesamten Nahen Osten?“

Todd: Ja. Das patrilineare, patrilokale System, in dem allein die männliche Stammfolge gilt und die Jungverheirateten, in der arabischen Idealehe eben Cousin und Cousine, unter dem Dach und damit der Autorität des Vaters leben, hemmt jeden gesellschaftlichen Fortschritt. Die Entrechtung der Frau raubt ihr die Fähigkeit, ihre Kinder auf fortschrittliche, dynamische Weise zu erziehen. Die Gesellschaft verknöchert und schläft gewissermaßen ein, die Kräfte des Individuums können sich nicht entfalten“

(Geschichte und Geschehen, Klett Verlag, Sek. 2, 2012, S.497).

Diese Passage hebt auf eine moralische und zivilisatorische Überlegenheit europäischer und europäisch geprägter Länder gegenüber als archaisch und rückständig beschriebene „arabische“ Gesellschaften ab, die auf diese Weise ebenfalls den Ausschluss aus der von Demokratie und Menschenrechten geprägten Moderne erfahren.

Entgegen der Fokussierung anderer Geschichtsbücher auf kriegerische, feindliche und konfliktäre Auseinandersetzungen zwischen „Juden, Christen und Muslimen im Mittelalter“, die sich mehrheitlich im Themenfeld Kreuzzüge subsumieren, schildert **Geschichte und Geschehen** in zahlreichen Passagen friedliche Kulturkontakte und -transfers:

- „Beim Schiffsbau wie bei der Navigation auf hoher See profitierten die Europäer von wissenschaftlichen und technischen Errungenschaften der muslimischen Welt“ (Geschichte und Geschehen, Klett Verlag, Sek. 2, 2012, S. 120);
- „Inspiriert vom medizinischen Wissen muslimischer, jüdischer und griechischer Gelehrter (aus Byzanz, Sizilien oder Spanien) wurden Verbote der Kirche mehr oder weniger offen übergangen, um zum Beispiel aus dem Sezieren von Leichen neue anatomische Erkenntnisse zu gewinnen“ (Geschichte und Geschehen, Klett Verlag, Sek. 2, 2012, S. 119);
- „Nordafrika und Mittelasien wurden nachhaltig durch die Ausbreitung des Islam geprägt. Europa sollte im späteren Mittelalter sehr von der arabischen Kultur und Wissenschaft profitieren“ (Geschichte und Geschehen, Klett Verlag, Sek. 2, 2012, S. 44).

Wenn auch unter Verwendung eines historischen Sprachdukus, so weist das Schulbuch doch auf eine Quellenkritik hin, die Auswirkung auf heutige Rezeptionen der Kreuzzüge nach sich zieht:

„Für die Kreuzfahrerstaaten im Vorderen Orient, die nur für einige Generationen bestanden, ist das Gegen- und das Miteinander zwischen Europäern und Orientalen sowohl durch abendländische als auch durch arabische Schriftquellen dokumentiert ist. Hier können allzu einseitige Schilderungen der einen Seite oftmals durch den Blick aus anderer Perspektive kritisch hinterfragt und relativiert werden“

(Geschichte und Geschehen, Klett Verlag, Sek. 2, 2012, S. 53).

Differenziert und ausgewogen thematisiert das Schulbuch **Das waren Zeiten 1** (C.C. Buchner, Sek. 1, 2018) die Begegnung von „Juden, Christen und Muslimen im Mittelalter“. Das Kapitel „Juden, Christen, Muslime – nebeneinander, gegeneinander, miteinander?“ widmet sich sowohl konfliktären Auseinandersetzungen (Kreuzzüge) als auch interreligiösen Kulturtransfers. In der Vertiefung der Kreuzzüge stellt das Schulbuch Muslim*innen nicht als historische Feinde der Christ*innen dar, sondern zeigt multifaktorielle und -kausale Dynamiken auf. Dazu tragen auch die Thematisierung von Kulturtransfers und friedlich-interreligiösen Koexistenzen in al-Andalus in direktem Anschluss an die Kreuzzugsthematik bei. Ein Autorentext trägt die Überschrift „Christen lernen von Muslimen“ (Das waren Zeiten 1, C.C. Buchner, Sek. 1, 2018, S. 216) und führt kulturelle Errungenschaften auf, die muslimisch geprägte Gesellschaften übermittelten.

Thema 3: Veränderung von Muslim*innen

Der bereits in Thema 2 geschilderte Ausschluss aus der Moderne und dem europäischen Wertekanon verweist auf Veränderungsmechanismen von Islam und Muslim*innen.

Das **Kursbuch Geschichte: Von der Antike bis zur Gegenwart** (Cornelsen Verlag, Sek. 2, 2009) verfestigt den Ausschluss, indem es von drei Kulturräumen/-kreisen in der Antike ausgeht: der griechisch-orthodoxen, der lateinisch-römischen und der islamischen Kultur (Kursbuch Geschichte: Von der Antike bis zur Gegenwart, Cornelsen Verlag, Sek. 2, 2009, S. 74). Die beiden ersteren fasst das Schulbuch als „Abendland“ zusammen. Eine kritische Auseinandersetzung mit Kulturkreistheorien und darauf basierenden Bezeichnungen erfolgt nicht. Es zitiert dann ausführlich den Politikwissenschaftler Bassam Tibi mit einem Beitrag, der „abendländische“ und „islamische“ Kultureigenschaften als antagonistisch darstellt und die Vorstellung von verfeindeten Kulturkreisen untermauert. Während Tibis Text in der Neuauflage von 2020 unverändert blieb, sind in dieser überarbeiteten Ausgabe die Kulturkreistheorien nicht mehr zu finden, die Islam und Muslim*innen bereits in dessen Ursprung vom ‚Abendland‘ trennen und eine historische

Andersheit herleiten. Diese Darstellung weist einerseits ein bemerkenswertes Fehlen von Historizität auf, indem es Islam und Muslim*innen als unverändert kennzeichnet, und andererseits einen Anspruch, Geschichte mit einem unmittelbaren Gegenwartsbezug zu vermitteln.

Thema 4: Diskriminierung, Islam- und Muslimfeindlichkeit

Das für Berlin, Brandenburg, Rheinland-Pfalz und Saarland konzipierte Geschichtsschulbuch **Horizonte** (Westermann Verlag, Sek. 2, 2016) thematisiert amR an einer Stelle: Ein Autorentext berichtet über den rechtsextremen Massenmörder Anders Breivik und bezeichnet diesen als einen „islamfeindlichen Terrorist“ (Horizonte, Westermann Verlag, Sek. 2, 2016, S. 586). Der Abschnitt steht unter der Überschrift „Die Herausforderungen durch den ‚neuen Terrorismus‘“. Darin heißt es unter anderem:

„Nach einem Bericht der US-Regierung geht man für das Jahr 2015 von weltweit 11.774 Terroranschlägen aus. Über die Hälfte der Anschläge fanden im Irak, in Afghanistan, Pakistan, Indien und Nigeria statt. 74 Prozent der Terroropfer starben im Irak, in Afghanistan, Nigeria, Syrien und Pakistan. Der Terror wird also vor allem in den Krisenregionen des Nahen und Mittleren Osten sowie Afrikas ausgeübt.“

Den Themenbereich amR greift das Schulbuch nicht vertiefend auf. Ferner markiert das Schulbuch die WANA-Region³⁰ als Krisenregion und verbindet muslimisch geprägte Gesellschaften mit Terrorismus.

Das Geschichtsschulbuch **Entdecken und Verstehen** (Cornelsen, Sek. 1, 2018) widmet sich dem Thema Rechtspopulismus. Die darin zitierte Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung aus dem Jahr 2016 führt Parameter für rechtspopulistische Orientierungen an. Der erste Aufzählungspunkt nennt dafür „frem-

den- und muslimfeindliche Meinungen sowie die Abwertung von Sinti- und Roma und Asylsuchende[n]“ (Entdecken und Verstehen, Cornelsen, Sek. 1, 2018, S. 127). Im selben Schulbuch erfolgt an anderer Stelle eine weitere Nennung aus dem Begriffsfeld amR/IMF: Das Wahlmodul **Feindbilder** auf Seite 252 zeigt eine Grafik mit der Unterschrift: „Wortfeld zum Thema Feindbilder“ (Entdecken und Verstehen, Cornelsen, Sek. 1, 2018, S. 252). Sie enthält u. a. die Begriffe „Islamfeindlichkeit“, „Antisemitismus“, „Homophobie“, „Fremdenfeindlichkeit“ oder „Rassismus“. Es handelt sich also nicht um die Feindbilder selbst, sondern um die spezifische Form ihrer Ablehnung. Auch dieses Kapitel greift amR nicht auf, sondern behandelt mehrheitlich Rassismus generell und die Bürgerrechtsbewegung in den USA.

³⁰ WANA-Region steht für Westasien und Nordafrika und wird anstelle der eurozentrischen Bezeichnungen Naher- und Mittlerer Osten verwendet.

8.3 POLITIK/SOZIAL- WISSENSCHAFTEN/ SOZIALKUNDE

Thema 1: Extremismus und Versicherheitlichung:

Im Rahmen eines 17-seitigen Kapitels zu „Gefahren für die Demokratie“ auf jeweils einer Doppelseite befasst sich das Schulbuch **Mensch & Politik** (Westermann, Sek 2, 2019) mit den Themen Religiöser Fundamentalismus und Terrorismus. Eine saubere Differenzierung beider Phänomene nehmen die Autor*innen nicht vor, vielmehr verwenden sie diese synonym. An verschiedenen Stellen des Buchs ist die Rede von „islamischem Extremismus“. Eine Unterscheidung zwischen islamisch und islamistisch, wie andere Schulbücher sie vornehmen, fehlt in diesem Kontext. Ein Infokasten in den Marginalien übersetzt Dschihad mit „Heiliger Krieg“. Während das Konzept von Dschihad bereits umrissen wurde, ist es keinesfalls gleichzusetzen mit der von Papst Urban II. geforderten Eroberung der heiligen Stätten in Jerusalem. Aus diesem Grund ist eine Definition von Dschihad als Heiliger Krieg unzulänglich.

Zwei Seiten widmet das Buch der Thematisierung von Terrorismus, wobei Islamismus die einzige Form des Terrorismus darstellt. Durch die Auslassung anderer Formen von Terrorismus (z. B. NSU-Morde, RAF) kommt Islamismus eine Sonderrolle zu. Das Schulbuch folgt dabei vielmehr der medialen Diskursverschiebung seit 2001, welche stark durch Ereignisse wie ‚War on Terror‘ hervorgebracht wurde, als einer differenzierten, politikwissenschaftlichen Methodik.

Das Schulbuch **Politik & Co.** (C.C. Buchner, Sek. 1, 2017) greift im Kapitel „Internationale Konflikte“ ebenfalls das Thema Terrorismus auf. Auch hier beziehen sich alle drei Seiten des Unterkapitels „Terrorismus - der neue Krieg?“ auf Islamismus und Salafismus. Die Gleichsetzung von Terrorismus und Islamismus ist der Diskursverschiebung durch medienwirksame



M8 Ursachen von Terrorismus

a) Ursachen in Gesellschaft und Wirtschaft

Bevölkerungswachstum	Fehlende Freiheiten	Bildungsrückstand
<ul style="list-style-type: none"> • bereits 2003 waren 38 % der Bevölkerung in arab. Städten unter 14 Jahre alt • Schrumpfung landwirtschaftlicher Nutzfläche → Landflucht → Entstehen perspektivloser städtischer Jugend 	<ul style="list-style-type: none"> • (gewaltsame) Unterdrückung politischer Opposition in mehreren arab. Staaten • staatliche Lenkung von Medien → Moschee oft als einziger Ort der Artikulation kritischer Positionen → keine echte politische Öffentlichkeit, sondern tendenziell Zulauf für Islamisten 	<ul style="list-style-type: none"> • vergleichsweise niedrige Bildungsausgaben in arab. Staaten → geringere Bildungschancen → bescheidener durchschnittlicher Bildungsstand (z. B. hohe Analphabetenrate)

Nach: Bruno Schoch, Frankfurter Rundschau, 11.9.2003

Abb. 32: Politik & Co., C.C. Buchner, Sek. 1, 2017, S. 86.

Ereignisse wie dem ‚War on Terror‘ im Zuge des 11. Septembers und der Invasion in den Irak, geschuldet.

Das Schulbuch bezieht sich in der Erläuterung der Ursachen für Terrorismus auf eine Zeitungsquelle aus dem Jahr 2003, die einerseits damaligen medialen Diskursen folgt, die stark durch die Anschläge des 11. September geprägt waren, und andererseits den aktuellen wissenschaftlichen Standards zur Erforschung von Terrorismusursachen nicht entspricht. Ferner folgen die Erklärungsmuster antiislamischen und antimuslimischen Stereotypen, indem sie Terrorismus 1. ausschließlich als muslimisches/arabisches Phänomen präsentiert, 2. über Despotismus und Hyperreligiosität muslimisch geprägter Gesellschaften erklärt und 3. als Folge zivilisatorischer Rückständigkeit in Form von Bildungsferne innerhalb muslimisch geprägter Gesellschaften betrachtet. In direktem Anschluss an das Kapitel befasst sich das Schulbuch mit dem Thema „Gescheiterte Staaten“ an den Beispielen Somalias und Afghanistans. Die Schulbuchautor*innen schreiben: „Im Zuge zunehmender Islamisierung der Somali-Region kam es schon im 16. Jahrhundert zu kriegerischen Handlungen gegen den nördlichen, christlichen Nachbarn Äthiopien, die bis heute andauern“ (Politik & Co. 9/10, C.C. Buchner, Sek. 1, 2017, S. 88). Auch diese Passage macht die ‚Ausbreitung des

Islams' als Ursache für gewaltsame Auseinandersetzungen aus. Durch seine inhaltliche Ausgestaltung verknüpft **Politik & Co 9/10** den Themenbereich Internationale Konflikte auf den Seiten 84 bis 97 ausschließlich mit islamisch und muslimisch geprägten Gesellschaften. Dabei führt die in diesem Kontext bemerkenswert häufige Verwendung von Zeitungsquellen zur Übernahme medialer Diskurse. Ein prägnantes Beispiel bildet folgende Passage:

„In Afghanistan droht nach Meinung der Bundeswehr eine neue massive Offensive der radikal-islamischen Taliban. Wie die ‚Bild‘-Zeitung unter Berufung auf den ‚Ausblick Sicherheitslage 2016‘ berichtet, wird den Taliban eine ‚zunehmend erfolgreiche Kampfführung‘ bescheinigt, die in Afghanistan ‚insgesamt zu einer Verschlechterung der Sicherheits- und Bedrohungslage‘ führe“
(Politik & Co. 9/10, C.C. Buchner, Sek. 1, 2017, S. 91).

Das Schulbuch verwendet einen Quellentext aus dem Nachrichtenmagazin **DER SPIEGEL**, der die **BILD-Zeitung** zitiert, die sich wiederum auf einen Report der Bundeswehr bezieht.

Thema 2: Konflikte und Probleme

Presse- und Informationsfreiheit sowie deren Einschränkungen thematisiert **Politik & Co. 7/8** (C.C. Buchner, Sek. 1, 2016) innerhalb des Kapitels „Leben in einer globalisierten Welt“. Ein Quellentext warnt vor Bedrohungen der Pressefreiheit:

„Daneben missbrauchen viele Staaten den angeblich nötigen Schutz der nationalen Sicherheit, um Einschränkungen der Pressefreiheit durchzusetzen. [...] Viele der bewaffneten Konflikte [...] würden auch als Informationskriege geführt [...]. Ob in der Ukraine, in Syrien und dem Irak, im Gaza-Krieg zwischen Israel und der Hamas oder im Südsudan: Ausnahmslos versuchten die Konfliktparteien, Nachrichtenmedien als unabhängige Informationsquellen auszuschalten oder für die Zwecke der eigenen Propaganda einzuspinnen“
(Politik & Co. 7/8, C.C. Buchner, Sek. 1, 2016, S. 91).

Die genannten Beispiele beziehen sich – mit Ausnahme der Ukraine – auf muslimisch geprägte Länder und Regionen, die das Schulbuch alleinig als Kriegs- und Konfliktgebiete behandelt. Die mediale Einbettung von bewaffneten Konflikten und despotischen Herrschaftsverhältnissen in genannten Regionen wird vom Schulbuch übernommen, während pluralistische Sichtweisen auf muslimisch geprägte Gesellschaften ausbleiben.

In einer anderen Passage desselben Schulbuchs heißt es:

„Die Idee der Menschenrechte ist untrennbar mit der Vorstellung verbunden, dass die–angeborenen – Menschenrechte für alle Menschen in allen Staaten gelten, gleich welcher Religion oder Kultur sie angehören. Es gibt allerdings einzelne asiatische oder islamische Staaten (z. B. Indonesien, Iran), die dies ablehnen. Sie stufen die Menschenrechte als westlich-abendländisch geprägte Rechtsvorstellung ein, denen alternative Menschenbilder entgegengestellt werden können, in denen die Gemeinschaft als dem Individuum übergeordnet angesehen wird“
(Politik & Co. 7/8, C.C. Buchner, Sek. 1, 2016, S. 109).

Auffällig einseitig und undifferenziert wirkt dabei die Nennung zweier als „islamische Staaten“ charakterisierter Länder als gegen Menschenrechte verstoßende Staaten, die mit einer potentiell pauschalisierenden Konnotation von Menschenrechtsverletzungen mit ‚islamischen Staaten‘ einhergeht, zumal sich das Ausmaß von Verletzungen und Einschränkungen zwischen beiden Ländern stark unterscheidet. Ferner ist die Kritik am Universalismus der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte nicht mit tatsächlich verübten Menschenrechtsverletzungen gleichzusetzen. Dass sowohl nicht-islamischen Demokratien, die sich offiziell zu Menschenrechten bekennen als auch nicht-islamischen, autoritären Staaten systematische Menschenrechtsverletzungen und -einschränkungen vorgeworfen und nachgewiesen wurden, bleibt im Schulbuch unerwähnt.

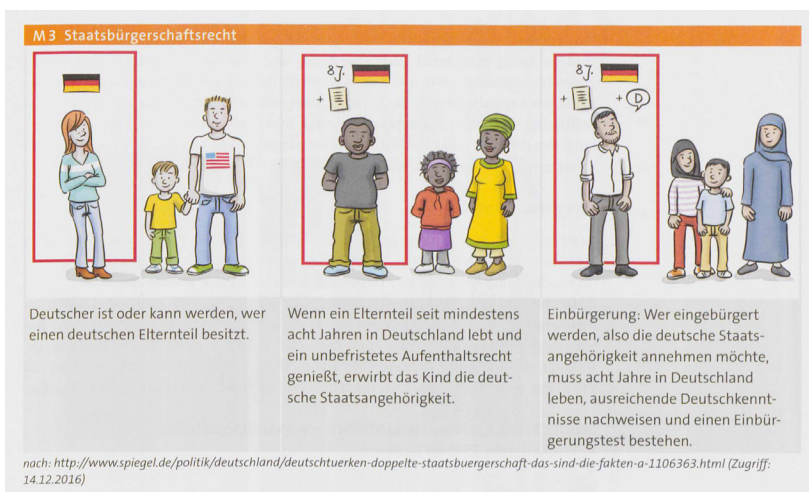


Abb. 33: Politik entdecken 7/8, Cornelsen Verlag, Sek.1, 2017, S. 55.

Thema 3: Veränderung von Muslim*innen

Unter der Überschrift „Merkels Flüchtlingspolitik – schaffen wir das?“ im Kapitel „Gesellschaft im Wandel“ zitiert das Politikschulbuch **Mensch & Politik** (Westermann, Sek 2, 2019) einen Meinungsbeitrag der Journalistin Sybille Krause-Burger aus der Stuttgarter Zeitung. Sie verdeutlicht darin, wer als Migrant*in markiert wird und welche Problematiken sich aus Sicht der Autorin ergeben:

„So wie sie uns fremd erscheinen, müssen sie sich zunächst sehr fremd fühlen in diesem kalten Land. Sie wollen auch besser leben als zu Hause, trotzdem beharren sie auf ihrer Identität. Das kann man nachfühlen: also Kopftücher, Moscheen, Gebete in Schulen, Zwangsehen, Unterdrückung von Frauen. Das gehört bei etlichen zu ihrem Wir-Gefühl. Problem ist: Es kollidiert mit unserem Wir-Gefühl“

(Mensch & Politik, Westermann, Sek 2, 2019, S. 365).

Sowohl der Abschnitt des Schulbuchs als auch die Überschrift des Quellentextes beziehen sich auf Flüchtlingspolitik im Allgemeinen. Krause-Burger markiert dabei Menschen mit Fluchterfahrung durch die von ihr zugeschriebenen Attribute als muslimisch. Neben der Gleichsetzung von Migrant*innen und Muslim*innen – und umgekehrt – ist hier die durch Zwang und Unterdrückung von Frauen charakterisierte zugeschriebene Identität bemerkenswert, dem gegenüber ein deutsches, ganz selbstverständlich nicht-muslimisch gedachtes „Wir“ gehört. Dem liegt die Stereotypisierung von Muslim*innen als patriarchal, misogyn und antifeministisch zugrunde.

Die im Rahmen dieser Studie im ersten Halbjahr 2023 durchgeführte Online-Umfrage ergab, dass die teilnehmenden Lehrkräfte am häufigsten angaben, das Schulbuch **Politik entdecken 7/8** (Cornelsen Verlag, Sek.1, 2017) für den Unterricht zu verwenden. Ein 20 Seiten umfassendes Kapitel des Lehrwerks widmet sich dem Thema „Migration und Bevölkerung“.

Die Autor*innen stellen das Thema objektiv und ausgewogen dar. Die in Abbildung 33 gezeigte Grafik ist dem Nachrichtenmagazin **DER SPIEGEL** entnommen und veranschaulicht das deutsche Staatsbürgerschaftsrecht. Bemerkenswert ist die Kleidung der einzubürgernden Familie, deren weibliche Mitglieder durch ein Kopftuch und der männliche Erwachsene durch ein islamisches Gebetskappchen gekennzeichnet sind. Die Gleichsetzung von islamischer Religionszugehörigkeit und Migrationshintergrund sowie Integrationsbedürftigkeit lassen sich auch in Texten der Lehrwerke immer wieder nachvollziehen.

Thema 4: Diskriminierung, Islam- und Muslimfeindlichkeit

Das von Berliner Lehrpersonal ebenfalls häufig verwendete Schulbuch **Politik & Co. 9/10** (C.C. Buchner, Sek. 1, 2017) beschreibt amR in einer Passage über Demokratie und Demokratiefeindlichkeit im Kontext rechtspopulistischer und rechts-extremer Einstellungen in Deutschland. Darin heißt es:

„43 Prozent haben Angst vor Spannungen durch Ausländer. Dazu kommt eine Mischung aus Hass auf den Islam und Angst vor einer Überbevölkerung durch Muslime. Auf 25 Prozent schätzen die Deutschen den Anteil der Muslime an der Bevölkerung. Tatsächlich sind es nur 6 Prozent. Eine Entwicklung, die uns Sorgen bereiten sollte“

(Politik & Co. 9/10, C.C. Buchner, Sek. 1, 2017, S. 27).

Damit greift das Schulbuch aktuelle Tendenzen wie Post-Faktizität und Verschwörungsglaube auf, der sowohl Teil antiislamischer/antimuslimischer als auch antisemitischer Narrative ist. Vertiefend widmet sich das Schulbuch dem Thema jedoch nicht.

Das Politikschulbuch **Mensch & Politik** (Westermann, Sek 2, 2019) befasst sich auf einer Doppelseite mit Samuel P. Huntingtons Kampf der Kulturen und der Frage nach den Grenzen zwischen Islamkritik und Islamophobie (siehe Abbildung 34).



Islamkritik oder Islamophobie?

Nachdem die Islamkritik lange Zeit mit dem Vorwurf der „Islamophobie“ belegt wurde, scheint sie [...] [heute] in Maßen erlaubt. Kurz nach dem Massaker in Paris [2015] hatte der Bundesinnenminister behauptet, der Terror habe mit dem Islam nichts zu tun. Eine Woche später [...] war die Kanzlerin etwas vorsichtiger: „Die Menschen fragen, wie man dem so oft gehörten Satz noch folgen kann, dass Mörder, die sich für ihre Taten auf den Islam berufen, nichts mit dem

Islam zu tun haben sollen.“ [...] Der alte Konflikt der beiden Kulturen, der jetzt zu neuer Glut entfacht worden ist, erregt zwei entgegengesetzte Reaktionen. Die eine neigt zum freundlichen Verstehen muslimischer Empfindlichkeiten und zu reumütiger Selbstkritik – nennen wir sie Kulturrelativismus. Die andere neigt zu einer offensiven Kritik des Islams und zur Verteidigung abendländischer Errungenschaften – nennen wir sie Kulturkonservatismus.

Ulrich Greiner, *Freiheit hat ihren Preis*, in: *DIE ZEIT* 04/2015, www.zeit.de/2015/04/islam-christentum-konflikt-kultur, 05.02.2015

- 1 Beschreiben Sie das Foto in M 1 und formulieren Sie mögliche Hypothesen zur Deutung.
- 2 Erläutern Sie die Theorie von Samuel Huntington an selbst gewählten Beispielen (M 1).
- 3 Bewerten Sie die Anwendbarkeit der Theorie auf moderne Konflikte (M 1–M 3).
- 4 Nehmen Sie Stellung zu der These: „Religiöse Konflikte sind immer von materiellen Konflikten abhängig.“ (M 1–M 3)

MATERIAL 3

INFO

Islamophobie
Islamfeindlichkeit

QUERVERWEIS

Bevölkerungswachstum als Kriegsursache?
S. 504 f.

Das Recht auf Selbstverteidigung als Legitimation für Kriege
S. 516 f.

Abb. 34: Mensch & Politik, Westermann, 2019, S.503.

Unter der Überschrift „Islamkritik oder Islamophobie“ zitiert das Schulbuch – und dies ist eine sehr übliche Form, Inhalte in Schulbüchern für die Leitfähcher der politischen Bildung zu präsentieren – einen Artikel aus der Wochenzeitschrift **DIE ZEIT** von 2015. Der Text steigt mit folgender Feststellung ein: „Nachdem die Islamkritik lange Zeit mit dem Vorwurf der ‚Islamophobie‘ belegt wurde, scheint sie [...] [heute] in Maßen erlaubt“ und charakterisiert die Diskussion rund um die beiden Begriffe als Effekt des alten „Konflikt[s] der beiden Kulturen, der jetzt zu neuer Glut entfacht worden ist“ und nun zwei entgegengesetzte Reaktionen erzeuge: „Die eine neigt zum freundlichen Verstehen muslimischer Empfindlichkeiten und zu reumütiger Selbstkritik – nennen wir sie Kulturrelativismus. Die andere neigt zu einer offensiven Kritik des Islams und zur Verteidigung abendländischer Errungenschaften – nennen wir sie Kulturkonservatismus“ (Mensch & Politik, Westermann, 2019, S.503).

Die Marginalien konkretisieren „Islamophobie“ durch das Wort „Islamfeindlichkeit“ und vier Aufgaben geben didaktische Hinweise zur Auseinandersetzung mit dem Text. Eine ausführliche Erläuterung der beiden Begriffe jenseits des Presseartikels, die den Stand und die Kontroversen in Forschung und Öffentlichkeit einbeziehen würde, ist im Umfeld des Textes nicht zu finden.

Die Formulierung Islamkritik sei inzwischen „in Maßen erlaubt“, bezieht sich auf das Narrativ von Denk- und Sprechverboten, indem sie suggeriert, dass Islamkritik zuvor verboten gewesen sei. Die Passage ist beispielhaft für die Reproduktion medialer Diskurse in Schulbüchern. Der Artikel verwendet den Begriff **Islamophobie** demnach nicht, um das Thema inhaltlich zu adressieren, sondern um dessen diskursive Verschiebung innerhalb gesellschaftlicher Dynamiken zu verdeutlichen.

Eine weitere Erwähnung des Phänomenbereichs amR erfolgt in **Politik & Co. 7/8** (C.C. Buchner, Sek. 1, 2016): „Die islam-

feindliche Bürgerbewegung ‚pro Deutschland‘ hat am Mittwoch zu fünf Kundgebungen gegen das Hellersdorfer Flüchtlingsheim in Berlin aufgerufen“ (Politik & Co. 7/8, C.C. Buchner, Sek. 1, 2016, S. 118). Erneut findet die Attribuierung **islamfeindlich** im Kontext von Rechtsextremismus und -populismus statt. Sowohl die ausbleibende Vertiefung des Themas im Schulbuch, noch die Verortung als gesamtgesellschaftliches Phänomen zeigen ausreichend die Dimension und Systematik von amR auf.

8.4 EVANGELISCHER RELIGIONSUNTERRICHT

Thema 1: Extremismus und Versicherheitlichung

Das Schulbuch **Moment mal! 3** (Klett Verlag, Sek. 1, 2022, 36f.) wendet sich auf einer Doppelseite dem Thema Fundamentalismus zu, wo ihn zwei Quellentexte zunächst als religionsübergreifendes Phänomen darstellen. Ein Text schildert die Gedanken und Lebensumstände eines christlichen und der andere die eines islamischen Fundamentalisten. Mit der fortschreitenden Behandlung des Themas scheint eine nahezu reflexartige Fokussierung auf den islamischen Fundamentalismus stattzufinden. So beschränkt sich das Schulbuch auf die minuziöse Darstellung von Salafismus und führt – über den bereits erwähnten christlichen Fundamentalisten hinaus – keine anderen Beispiele an. Fundamentalismus erscheint somit primär als islamisches Phänomen. Als Quelle dient dem Schulbuch das Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen, was zu einer verengten Darstellung von Salafismus unter sicherheitsbehördlichen Aspekten führt³¹. Eine vertiefende, (islam-)wissenschaftliche Einordnung des Themas fehlt.

Vier Seiten danach zeigt das Schulbuch eine Karikatur (Abbildung 35) mit der Unterschrift „Guten Morgen, mein fundamentalistischer Kollege!“ (Moment mal! 3, Klett Verlag, Sek. 1, 2022, S. 41). Darauf zu sehen ist eine Person, die ein Gewehr auf dem Rücken und ein Buch mit der Aufschrift ‚Koran‘ in der Hand hält. Sie grüßt eine zweite Person, die einen Stapel Papier unter dem Arm trägt, auf dem ‚Political Correctness‘

steht. Die Karikatur stammt von Karsten Schley, der für die deutsche Ausgabe der französischen Satirezeitschrift Charlie Hebdo arbeitete. Die Zeitschrift bezieht sich auf die Debatte um Presse- und Meinungsfreiheit nach den islamistischen Anschlägen auf die Pariser Redaktion im Zuge der Mohammed-Karikaturen. Die Schulbuchseite kontextualisiert die Abbildung jedoch nicht. Dennoch fordert die zugehörige Aufgabenstellung die Schüler*innen dazu auf, die Karikatur zu interpretieren.

Auch das **Kursbuch Religion 2** (Westermann + Calwer Verlag, Sek. 1, 2018) wendet sich islamistischem Extremismus und Versicherheitlichung zu. Der Autorentext mit der Überschrift „Islam ist nicht Islamismus“ präzisiert: „Islam darf man nicht mit Islamismus verwechseln. Islam ist die Religion der Muslime. Islamisten dagegen sind nur eine kleine, extremistische Gruppe, zu der gerade mal ein Prozent der vier Millionen Muslime in Deutschland gehören“ (Kursbuch Religion 2, Westermann + Calwer Verlag, Sek. 1, 2018, S. 175). Eine derart explizite Differenzierung fehlt vielen Schulbüchern in der Auseinandersetzung mit Islamismus. Die exklusive Nennung und Thematisierung von islambezogenem Fundamentalismus oder Islamismus markiert den Bereich des religiösen Extremismus als spezifisch islamisches Phänomen. Das **Kursbuch Religion 2** differenziert und präzisiert erneut: „Wie in anderen Religionen, gibt es auch im Judentum religiöse Fundamentalisten.

Fundamentalisten sind Menschen, die ihre Meinung für die einzig wahre halten, andere Meinungen nicht gelten lassen und bekämpfen und wollen, dass ihre Meinung überall gilt“ (Kursbuch Religion 2, Westermann + Calwer Verlag, Sek. 1, 2018, S. 164).

31 Dazu: Hummel, Klaus et al (2016): „Datenlage und Herausforderungen empirischer Forschung“. In: Biene, J.; Daase, C.; Junk, J. et al (Hrsgg.): Salafismus und Dschihadismus in Deutschland. Ursachen, Dynamiken, Handlungsempfehlungen. Frankfurt/New York: Campus Verlag. S. 43-78.



Abb. 35: Karikatur aus Moment mal! 3, Klett Verlag, Sek. 1, 2022, S. 41.

Thema 2: Konflikte und Probleme

Das **Kursbuch Religion 7/8 Elementar** (Calwer Verlag/Dieserweg, Sek. 1, 2011) für den Evangelischen Religionsunterricht wendet sich ab Seite 182 Islam und Muslim*innen zu. Zu Beginn des Kapitels, noch vor der Einführung in islamische Grundlagen, sind die Schüler*innen unter der Überschrift „Muslime bei uns“ durch eine Aufgabenstellung aufgefordert, einen umstrittenen Moscheebau in Frankfurt zu diskutieren. Durch die inhaltliche Gliederung ist der Einstieg in das Kapitel problemzentriert und konfliktorientiert gestaltet.

Die überarbeitete Version, **Kursbuch Religion 2 Elementar** (Westermann/Calwer Verlag, Sek. 1, 2018), eröffnet das Kapitel mit der Überschrift „Mehr als Kopftuch und Ramadan“ ähnlich problemzentriert. Nach der Darstellung von Muslim*innen in Deutschland³² folgt ein Autorentext mit der Überschrift „Manchmal gibt es Konflikte“: Das Religionsbuch stellt das Klassenfahrtsszenario zur Diskussion, in dem Muslim*innen nicht daran teilnehmen³³ und als Konflikursache ausgemacht werden: „Die Klassenlehrerin findet dies sehr schade und bespricht das Problem in der Klasse“ (Kursbuch Religion 2 Elementar, Westermann/Calwer Verlag, Sek. 1, 2018, S. 169). Im Szenario dieses Buchs gab die Lehrerin folgende Programmpunkte der Klassenfahrt im Vorfeld bekannt: „Besichtigung des Reichstags, Erkundung der Gedächtniskirche, Holocaust-Mahnmal, Besuch im Olympiabad, Brandenburger Tor, Besuch der D-Light-Schülerdisco, Gemeinsamer Grillabend“ (Kursbuch Religion 2 Elementar, Westermann/Calwer Verlag,

Sek. 1, 2018, S. 169). Die Absage ausschließlich muslimischer Schüler*innen impliziert, dass diese potenziell:

- die demokratische Grundordnung der Bundesrepublik Deutschland ablehnen und daher weder den Reichstag und das Brandenburger Tor besichtigen wollen;
- aus religiöser Überzeugung ablehnen, eine Kirche zu betreten;
- antisemitische/antiisraelische Ansichten vertreten und nicht am Besuch des Holocaust-Mahnmals teilnehmen wollen;
- unbeaufsichtigt keinen Umgang mit gegengeschlechtlichen Personen im Kontext eines Besuchs des Olympiabads oder der D-Light-Schülerdisco haben dürfen;
- einen gemeinsamen Grillabend durch islamische Essensgebote verkomplizieren.

Die Schilderung läuft Gefahr, Verhaltensweisen zu kulturalisieren und Muslim*innen zu homogenisieren: Während die Programmpunkte für einige muslimische Schüler*innen und Eltern Konfliktpotenzial bergen, erkennen andere muslimische Schüler*innen und Eltern darin keines. Auch Mitglieder der Zeugen Jehovas verwehren ihren Kindern oftmals die Teilnahme an Klassenfahrten, was wiederum selten als kulturelle Differenz ausgelegt wird. Die Konflikursache des im Schulbuch dargelegten Problems sind nicht die unzureichend inklusiv ausgestalteten Programmpunkte durch die Lehrerin, sondern die Absage der muslimischen Schüler*innen.

³² siehe Kapitel 8.4, Thema 3.

³³ siehe Kapitel 8.1, Thema 2.

Moment mal! 2 (Klett Verlag, Sek. 1, 2021, S. 110) wählt den gleichen konfliktären, problemzentrierten Einstieg in den Themenbereich Islam und Muslim*innen: Wie das Kursbuch **Religion 2 Elementar** schildert der einführende Text ein fast identisches Klassenfahrtszenario, an dem muslimische Schüler*innen nicht teilnehmen. Während die Überschrift „Eine Klassenfahrt – ohne Muslime?“ lautet, bezieht sich der Text durchgehend auf türkische Schüler*innen. Ein gewichtiger Punkt unterscheidet beide Szenarien: Zwei türkische Schülerinnen sagen ab, während eine andere türkische Schülerin und ein türkischer Schüler an der Klassenfahrt teilnehmen. Die hier stattfindende Relativierung entkräftet die oben besprochene Homogenisierung und Kulturalisierung von Muslim*innen.

Das Schulbuch portraitiert an anderer Stelle fünf Muslim*innen – darunter ein Konvertit, eine nicht-praktizierende Muslimin, Musliminnen mit und ohne Kopftuch. Sie alle haben unterschiedliche Erfahrungen, unterschiedliche Geschichten, unterschiedliche Herkunft und Zugänge zur Religion. Die Charaktere sind dynamisch und mehrdimensional ausgestaltet, was auf diese Weise ein diverses und heterogenes Bild von Muslim*innen entwirft (Moment mal! 2, Klett Verlag, Sek. 1, 2021, S. 122).

Das Kursbuch **Religion 3 Elementar** (Westermann/Calwer Verlag, Sek. 1, 2020) thematisiert negative und positive Religionsfreiheit zu Beginn des Buchs. Seite 13 enthält vier Beispiele, die von Schüler*innen im Hinblick auf einen potenziellen Konflikt zwischen positiver und negativer Religionsfreiheit gedeutet werden sollen. Diese Beispiele sind „Kopftuchverbot“, „Der islamische Gebetsruf“, „Schwimmunterricht“ [für Musliminnen] und „Gebetsraum für muslimische Schüler“ (Kursbuch Religion 3 Elementar, Westermann/Calwer Verlag, Sek. 1, 2020, S. 13). Beispiele anderer Religionen werden nicht genannt, womit das Schulbuch Islam und Muslim*innen ein besonderes Potenzial für gesellschaftliche Konflikte zuweist.

Thema 3: Veränderung von Muslim*innen

Das **Kursbuch Religion 7/8 Elementar** (Calwer Verlag/Diesterweg, Sek. 1, 2011) widmet Judentum und Islam jeweils ein Kapitel. 12 Seiten befassen sich mit dem Judentum unter der Überschrift „Eine Religion stellt sich vor“ und 10 Seiten tragen die Kapitelüberschrift „Islam – Muslime bei uns“. Zugehörigkeiten und Hierarchien sind bereits in den Überschriften angedeutet. Das Kapitel beginnt mit Leserbriefen zu einem geplanten Moscheebau. Darin heißt es: „Eine Moschee in unserer Stadt, das wäre ja noch schöner. Was für einen Soundmix gibt das, wenn sich unsere bewährten Kirchenglocken mit dem Ruf des Muezzin vermischen? Immerhin sind wir doch in Deutschland und nicht im Orient“ (Kursbuch Religion 7/8 Elementar, Calwer Verlag/Diesterweg, Sek. 1, 2011, S. 182). Der zweite Leserbrief vertritt eine offenere, inklusive Position und begrüßt den Bau der Moschee in Nähe der Kirche. Allerdings rufen die Verfasser*innen Muslim*innen als Fremde an, was einen semantischen Ausschlussmechanismus darstellt. Während der Pfarrer der Gemeinde in seinem Schreiben zu interreligiösem Dialog und Verständnis aufruft, benennt der letzte Leserbrief die bereits in der Überschrift und den beiden ersten Leserbriefen angeklungenen Positionen explizit:

„Ich selbst habe nichts gegen Muslime. Aber eins ist doch klar: Wenn die hier leben wollen, dann müssen sie sich auch anpassen. Sie sind unserer Gäste, und wir nehmen sie in aller Gastfreundschaft auch auf. Aber sie sollen sich auch wie Gäste benehmen und nicht so viele Forderungen stellen. Und eine Moschee passt nun mal nicht zu uns“

(Kursbuch Religion 7/8 Elementar, Calwer Verlag/Diesterweg, Sek. 1, 2011, S. 182).

Diese expliziten islam- und muslimfeindlichen Aussagen greift das Schulbuch nicht auf. Die zugehörige Aufgabenstellung fordert Schüler*innen auf, ihre Meinung zum Bau von Moscheen in der Nähe von Kirchen kundzutun und sich darüber auszutauschen. Der radikale Ausschluss von Islam und Muslim*innen in der Einführung überschattet die sonst

sachliche Darstellung religionsbezogener Aspekte des weiteren Kapitels.

Thema 4: Diskriminierung, Islam- und Muslimfeindlichkeit

Das **Kursbuch Religion 2 Elementar** (Westermann + Calwer Verlag, Sek. 1, 2018) schildert im Kapitel **Gewissen** ein Szenario, in dem Diskriminierung aufgrund des Kopftuchs stattfindet: „Anna-Laura (14 Jahre) steht an der Fleischtheke im Supermarkt. Sie bekommt mit, wie eine Verkäuferin ein ausländisches Mädchen mit Kopftuch lächerlich macht. Das Mädchen geht in die gleiche Schule wie Anna-Laura und ist eigentlich ganz in Ordnung. Soll Anna-Laura etwas sagen?“ (Kursbuch Religion 2 Elementar, Westermann + Calwer Verlag, Sek. 1, 2018, S. 53). In der dazugehörigen Aufgabenstellung sind die Schüler*innen aufgefordert, die geschilderten Gewissenskonflikte zu beschreiben. Eine weiterführende Einordnung oder die Thematisierung von amR findet nicht statt.

Das Schulbuch **Moment mal! 2** (Klett Verlag, Sek. 1, 2021, S. 110) thematisiert unter der Überschrift „Vorurteile, Verallgemeinerungen, Unterstellungen...“ Diskriminierung von Muslim*innen. Sprechblasen bilden stereotype Aussagen über Islam und Muslim*innen ab (Abbildung 36).

Ohne weitere Kontextualisierung folgt unter der Abbildung ein Quellentext über Antisemitismus. Erst im Anschluss finden Schüler*innen die zugehörige Aufgabenstellung: „Wähle ein bis zwei Sprechblasen oben aus und stelle ihre Aussage richtig. Entscheide dich dazu für eine Form (z. B. ein Erklärvideo), die sich für eine sachliche und respektvolle Auseinandersetzung mit deiner Frage anbietet“ (Moment mal! 2, Klett Verlag, Sek. 1, 2021, S. 123). Das Kapitel mit der Überschrift „Islam – Wie verwandt sind Juden, Christen und Muslime?“ nutzt auf dieser Seite nicht das sehr starke Potenzial, die in den Sprechblasen erfolgten Aussagen in den Phänomenbereich amR einzuordnen.

Stattdessen erwähnt das Schulbuch Islamfeindlichkeit an anderer Stelle: Ein Autorentext auf Seite 126 schildert das

interreligiöse Zusammenleben von „Juden, Christen und Muslimen“ an einer Grundschule in Osnabrück. Darin sagt die Schulleiterin: „Jeder lernt seine eigene Religion kennen, um sich dann mit den anderen über ihre auszutauschen“, sagt Jöring. Nach ihrer Erfahrung schützt genau das vor Radikalisierung, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit“ (Moment mal! 2, Klett Verlag, Sek. 1, 2021, S. 126). Die Begrifflichkeit wird erneut nicht weiter thematisiert und auch das Glossar beinhaltet keinen Eintrag.

Das Schulbuch **Moment mal! 3** (Klett Verlag, Sek. 1, 2022) hingegen greift das Thema amR inhaltlich auf: Das zweite Kapitel mit der Überschrift „Wie entsteht Toleranz?“ bildet einen Auszug aus Kübra Gümüşays Buch **Sprache und Sein** ab. Darin schildert sie die Reduktion auf Religiosität und die Stereotypisierung von Muslim*innen:

„Sie werden mit ihrem Glauben vorgestellt, bis sie irgendwann anfangen, sich selbst so vorzustellen – weil sie so lange der Inspektion ausgesetzt waren, dass ihnen das Bewusstsein ihrer eigenen Individualität, Ambiguität, Komplexität verlorengeht. Dass sie vereinbart werden von der Perspektive der anderen“ (Moment mal! 3, Klett Verlag, Sek. 1, 2022, S. 34).

Die zugehörige Aufgabenstellung regt zu Perspektivwechsel an: „Gib mit eigenen Worten die Erfahrungen junger, muslimischer Frauen wieder, von denen Kübra Gümüşay in ihrem Textauszug berichtet“ (Moment mal! 3, Klett Verlag, Sek. 1, 2022, S. 35). Eine Stellungnahme zu Rassismus und Rechtsradikalismus der Deutschen Buddhistischen Union auf Seite 146 erwähnt weitere Phänomene des amR/IMF: „Es werden Verschwörungstheorien in Umlauf gebracht, die wahlweise Juden, Muslimen, Geflüchteten oder anderen Minderheiten unterstellen, unsere Gesellschaft zu unterwandern“ (Moment mal! 3, Klett Verlag, Sek. 1, 2022, S. 146). Als eine der wenigen Passagen in den untersuchten Unterrichtsmaterialien zeigt sie die Verbindung zwischen Verschwörungserzählungen, wie beispielsweise der des großen Austauschs, und antimuslimischen/antiislamischen Narrativen auf.



Islam – Wie verwandt sind Juden, Christen und Muslime? 6

Vorurteile, Verallgemeinerungen, Unterstellungen ...

Man erkennt schon am Aussehen, wer zu welcher Religion gehört.

Der Islam ist eine Religion, die Gewalt verherrlicht und den Terrorismus unterstützt.

Der Islam verurteilt jede andere Religion.

Wer gläubig ist, muss sich an Tausende von Vorschriften halten und hat nicht mehr viel Spaß am Leben.

Muslime weigern sich, sich in Deutschland zu integrieren.

Muslimische Männer sind Machos.

Der Koran ruft zur Unterdrückung der Frau auf und zwingt sie, sich zu verhüllen.

↗ Koran:
Seite 184

Antisemitismus heute

Der Antisemitismusbeauftragte der Bundesregierung hat Juden davon abgeraten, sich überall in Deutschland mit der Kippa zu zeigen. „Ich kann Juden nicht empfehlen, jederzeit überall in Deutschland die Kippa zu tragen. Das muss ich leider so sagen“, sagte Felix Klein den Zeitungen der Funke Mediengruppe. Er habe seine Meinung „im Vergleich zu früher leider geändert“. Er begründete das mit der „zunehmenden gesellschaftlichen Entthemung und Verrohung“, die einen fatalen Nährboden für Antisemitismus darstelle. Etwa 90 Prozent der Straftaten seien dem rechtsradikalen Umfeld zuzurechnen. Bei muslimischen Tätern seien es zumeist Menschen, die schon länger in Deutschland lebten. „Viele von ihnen gucken arabische Sender, in denen ein fatales Bild von Israel und Juden vermittelt wird.“

10 Gleichzeitig forderte Klein Schulungen für Polizisten und andere Beamte im Umgang mit Antisemitismus: „Es gibt viel Unsicherheit bei Polizisten und bei Behördenmitarbeitern im Umgang mit Antisemitismus.“ Das Thema gehöre auch in die Ausbildung der Lehrer und Juristen.

↗ Antisemitismus:
Seite 179

Internetausgabe der Zeitung „Tagesspiegel“ vom Mai 2019

Aufgaben

- 1 Vergleiche die Erfahrungen der Musliminnen und Muslime miteinander. Halte Positives und Negatives in einer Tabelle fest.
- MK 2 Wähle ein bis zwei Sprechblasen oben aus und stelle ihre Aussage richtig. Entscheide dich dazu für eine Form (z.B. ein Erklärvideo), die sich für eine sachliche und respektvolle Auseinandersetzung mit deiner Frage anbietet. → ein Erklärvideo drehen:
Seite 118
- MK 3 Recherchiere, was es mit dem Orchester des West-östlichen Divans (West-Eastern Divan Orchestra) auf sich hat. Halte deine Ergebnisse schriftlich fest. → eine Internetrecherche durchführen:
Seite 173

123

Abb. 36: Moment mal! 2, Klett Verlag, Sek. 1, 2021, S. 123.

8.5 KATHOLISCHER RELIGIONS-UNTERRICHT

Thema 1: Extremismus und Versicherheitlichung:

Das Schulbuch **Mittendrin 9/10** (Kösel Verlag, Sek. 1, 2013) geht auf Seite 136 der Frage nach: „Schaffen Religionen Konflikte?“ Während der einführende Text allgemein gehalten ist, zeigt die nächste Seite die intakten Twin Towers in New York mit dem Schriftzug „Imagine no religion“. Auch inhaltlich bezieht sich der Text ausschließlich auf Themen aus dem Bereich Islamismus. Die zugehörige Aufgabenstellung lautet: „Sammelt in Kleingruppen Informationen zu jeweils einem gegenwärtigen oder vergangenen Konflikt in der Welt, in dem Religion eine Rolle spielt bzw. gespielt hat (z. B. der Konflikt in Nordirland, Auseinandersetzungen zwischen Israelis und Palästinensern im Nahen Osten, der 11. September und seine Folgen...) [...]“ (Mittendrin 9/10, Kösel Verlag, Sek. 1, 2013, S. 137). Die zweite Aufgabenstellung nimmt ebenfalls expliziten Bezug auf islamistischen Extremismus:

„In der öffentlichen Diskussion um das Thema Religion und Gewalt kommt es oft zu Missverständnissen, weil Begriffe falsch verwendet werden. Informiert euch daher – mit Hilfe des Lexikons und des Internets – über folgende Begriffe und stellt ihre Bedeutung in einer Übersicht zusammen: Terrorismus; Fundamentalismus; Islamismus; Märtyrer“

(Mittendrin 9/10, Kösel Verlag, Sek. 1, 2013, S. 137).

Die allgemeine Themenvorgabe „Religiöse Konflikte“ wird durch die Themenauswahl und die Art der Umsetzung zum spezifisch islamistischen Thema. Weitere Formen des religiösen Extremismus thematisiert das Buch in dem Abschnitt nicht.

Das Schulbuch **Leben gestalten 3** (Klett Verlag, Sek. 1, 2023) thematisiert die „Islamische Tradition der Schrifthermeneutik“, was zunächst zur Diversifizierung und Pluralisierung der Islamdarstellung führt. Quellentexte des ägyptischen Literaturwissenschaftlers Nasr Hamid Abu Zaid und der Islamwissenschaftlerin Katajun Amirpur ergänzen die Autorentexte und bieten unterschiedliche muslimische Perspektiven zum Thema an. Vertiefend führt das Kapitel schließlich die fundamentalistische Schrifthermeneutik aus. Die Überschrift „Fundamentalismus im Islam: Islamismus“ setzt irrtümlicherweise erneut islamischen Fundamentalismus und Islamismus gleich. Der Unterschied zwischen Islamismus und Islam wird jedoch durch islamische und muslimische Quellen herausgestellt, die Kritik an einem radikalen Islam üben. Ein angeführtes Zitat des Großscheichs der Azhar-Universität, und damit oberste religiöse Autorität des sunnitischen Regimes, Muhammad Sayyid Tantawi, ordnet das Töten von Menschen generell als gegen den Koran verstoßend ein.

Ebenfalls unzureichend differenziert das Buch **Zeichen der Hoffnung** (Cornelsen Verlag, Sek. 1 Gymnasium, 2015) zwischen Fundamentalismus und Islamismus. Die dort gebotene Definition lautet: „Fundamentalisten führen im Namen Gottes ‚heilige Kriege‘ und Terroranschläge [sic]“ (Zeichen der Hoffnung, Cornelsen Verlag, Sek. 1 Gymnasium, 2015, S. 65).

Weitaus differenzierter und exakter behandelt das Thema beispielsweise das Buch **Mittendrin 9/10**:

„Fundamentalismus gibt es weltweit und in allen Religionen. Aber nicht jeder Fundamentalist ist gewalttätig oder gar ein Terrorist. Viele fundamentalistische Gruppen sind sogar überaus friedlich und unauffällig. Ob und inwiefern Fundamentalismus gewalttätig wird, hängt von politischen, sozialen und wirtschaftlichen Faktoren ab“

(Mittendrin 9/10, Kösel Verlag, Sek. 1, 2013, S. 173).

Thema 2: Konflikte und Probleme

Der Glossareintrag für „Islam“ im Schulbuch **Am Anfang war das Wort** (Cornelsen Verlag, Sek. 2, 2017) beginnt mit Urlaubserlebnissen aus Marokko:

„Es ist Ramadan‘, wird von der Reiseleitung erläutert, ‚...und das heißt: wer nach Sonnenaufgang und vor Sonnenuntergang beim Essen oder Trinken in der Öffentlichkeit erwischt wird, muss grundsätzlich mit Gefängnisstrafe rechnen – auch als Ausländer‘. Das geschilderte Erlebnis verdeutlicht, wie Äußerliches einer fremden Kultur und ihrer Religion augenfällig wird, das ‚Innere‘ erschließt sich dem Fremden nur mühsam. Das Fasten in den Tagesstunden des Monats Ramadan – so erfährt der Fremde – ist eine der ‚fünf Säulen‘ islamischer Lebensordnung“

(Am Anfang war das Wort, Cornelsen Verlag, Sek. 2, 2017, S. 499).

Zwar sieht Paragraph 222 des marokkanischen Strafgesetzbuchs in der Tat ein Verbot des öffentlichen Fastenbrechens während Ramadan zur offiziellen Fastenzeit vor, allerdings ist in diesem Gesetzestext eine Ausnahme für religiöse Minderheiten und Ausländer geregelt (vgl. Pelletier 2020). Das Schulbuch markiert Islam in dieser Passage als fremde Kultur und Religion, die mit strikten Gesetzen, einer fundamentalistischen Religionsauslegung und drakonischen Strafen einhergeht, bevor es in religionskundliche und -historische Ereignisse einführt.

Zeichen der Hoffnung (Cornelsen Verlag, Sek. 1 Gymnasium, 2015) befasst sich mit dem Verhältnis von Islam und muslimischen Gesellschaften zu Rechtsstaatlichkeit und Menschenrechten:

„Eine solche ‚Gottesherrschaft‘ (‚Theokratie‘) hat oft große Nachteile mit sich gebracht, z. B. wenn sie mit Intoleranz gegenüber Andersgläubigen verbunden war. Dabei konnte sich keine Religionsfreiheit entwickeln. Auch die Freiheit des Denkens und der Wissenschaften konnten dabei gefährdet sein. Solche Gefahren sehen wir heute in Staaten, in denen der Islam Staatsreligion ist. Sie tendieren dazu, die vollen politischen Rechte nur den Muslimen zuzugestehen und Andersgläubige zu benachteiligen“

(Zeichen der Hoffnung, Cornelsen Verlag, Sek. 1 Gymnasium, 2015, S. 128).

Die Passage homogenisiert islamisch geprägte Gesellschaften und Kulturen und spricht ihnen aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit die Attribute wissenschaftsfeindlich und repressiv zu. Erneut bedient sich das Narrativ zivilisatorischer Parameter, um kulturelle und gesellschaftliche Hierarchien zu verhandeln.

Seite 132 wendet sich der weltweiten Christenverfolgung zu. Der Text konstatiert, dass Christ*innen die weitaus größte Gruppe der weltweit Verfolgten darstellten. Spezifischer heißt es: „Verfolgungen finden gegenwärtig in arabischen Ländern, in Indien, im Sudan, in China, in der Türkei und in Nigeria statt“ (Zeichen der Hoffnung, Cornelsen Verlag, Sek. 1 Gymnasium, 2015, S. 132). Die Auswahl der genannten Regionen und Länder implizieren eine Verfolgung durch Muslim*innen, was das restliche Kapitel durch die Überschrift „Verfolgung in islamischen Ländern“ schließlich explizit benennt. Im Text heißt es: „Der Bau christlicher Kirchen wird in einigen islamischen Ländern nicht gestattet, während die Muslime Moscheen auch in nichtislamischen Ländern bauen dürfen“ (Zeichen der Hoffnung, Cornelsen Verlag, Sek. 1 Gymnasium, 2015, S. 132). Um welche Länder es sich handelt konkretisiert

die Passage nicht. Seite 133 führt drei regionale Beispiele für muslimische Christenverfolgung aus: Irak, Nigeria, sowie Israel und Palästina. Der Text bezieht sich auf Anschläge und Diskriminierungen gegenüber Christ*innen im Irak nach dem Sturz Saddam Husseins und erneut mit dem Aufkommen des Islamischen Staats. Im Fall Nigerias schildert der Autorentext Entführungen und Vergewaltigungen christlicher Mädchen durch die terroristische Vereinigung Boko Haram. Darin heißt es: „Wo die blutrünstige Bande kann, führt sie die Scharia, d. h. die islamische Gesetzgebung, ein, die in vielen Punkten mit modernem Rechtsdenken unvereinbar ist“ (Zeichen der Hoffnung, Cornelsen Verlag, Sek. 1 Gymnasium, 2015, S. 133). Irreführend und missverständlich ist die Behauptung, das Agieren der Terrororganisation finde im Rahmen der Scharia statt, welche als homogene Rechtsgrundlage dem ‚modernen Rechtsdenken‘ diametral gegenüberstehe. Damit folgt der Schulbuchtext dem extremistischen Verständnis der Scharia, wie es von Boko Haram vertreten wird, lässt aber die unterschiedlichen Interpretationen und Umsetzungen von Scharia der Mehrheit der Muslim*innen sowie die Debatten in der islamischen Theologie und Wissenschaft außer Acht (cf. Amirpur 2013).

Die Situation der Christ*innen in Israel/Palästina stellen die Autor*innen ebenfalls als äußerst prekär dar: „In Israel und den palästinensischen Gebieten, dem Land, in dem das Christentum seinen Anfang nahm, leben heute 140.000 Christen, also nur noch 2 Prozent der Bevölkerung, während es vor 100 Jahren noch 20 Prozent waren“ (Zeichen der Hoffnung, Cornelsen Verlag, Sek. 1 Gymnasium, 2015, S. 133). Palästinensische Migrationsbewegungen nach der israelischen Staatsgründung von 1948 bleiben unberücksichtigt. Das Kapitel endet mit den Worten: „Man kann nur wünschen, dass der Staat Israel Wege findet, um diese Entwicklung zu stoppen“ (Zeichen der Hoffnung, Cornelsen Verlag, Sek. 1 Gymnasium, 2015, S. 133). Systematische Verfolgungen und Diskriminierung von Christ*innen sind ernst zu nehmen und durchaus in schulischen Materialien zu verankern. Dafür wichtig ist eine differenzierte Darstellung, die Aussagen konkretisiert und mit Quellen belegt. Die Rahmung des Themas als Phänomen

des Islams ließe sich durch die eingehendere Betrachtung der Situation in mehrheitlich nicht-muslimischen Ländern wie Nordkorea, Indien oder China, in denen Christenverfolgung ebenfalls ein Problem darstellt, aufbrechen.

Thema 3: Veränderung von Muslim*innen

Das Schulbuch **Leben gestalten 2** (Klett Verlag, Sek. 1, 2015) verfremdet Islam und Muslim*innen an verschiedenen Stellen: Seite 214 schildert Abläufe und Hintergründe zum Fastenmonat Ramadan. Die zugehörige Aufgabenstellung lautet: „Tauscht euch über positive Erfahrungen mit fremden Kulturen aus: Was hat euch irritiert, worüber möchtet ihr gerne mehr erfahren?“ (Leben gestalten 2, Klett Verlag, Sek. 1, 2015, S. 214). Auf der nächsten Seite schildert eine Passage den Besuch und die Architektur einer Moschee unter der Überschrift „Eine andere Welt“. Wie bereits in Kapitel 7.5 ausgeführt, erfolgt über die Zuschreibung als „fremd“ eine Aushandlung von Hierarchien, Identitäten und Zugehörigkeiten.

Thema 4: Diskriminierung, Islam- und Muslimfeindlichkeit

Das Schulbuch **Wege des Glaubens** (Cornelsen Verlag, Sek. 1, 2018) befasst sich in einer Passage mit Vorurteilen. Für verschiedene Diskriminierungsmerkmale werden darin Beispiele angeführt: „Wir sprechen oft über andere unsachlich und falsch, ohne dass wir es sofort merken. Solche gedankenlosen Urteile richten sich nicht selten [...] gegen eine andere Religion: ‚Die Muslime sind gewalttätig‘“ (Wege des Glaubens, Cornelsen Verlag, Sek. 1, 2018, S. 28). Die Passage führt ein gängiges islam- und muslimfeindliches Narrativ an, dem es zwar mit der Überschrift „Das kann doch nicht richtig sein – Vorurteile und Urteile“ allgemein widerspricht, es im Verlauf des Abschnitts allerdings nicht anderweitig einordnet.

Einen Fall von gewalttätigem Rassismus schildert das Buch **Zeichen der Hoffnung** (Cornelsen Verlag, Sek. 1 Gymnasium, 2015) unter der Überschrift „...Freiheit“, in dem der arbeitslose rechtsextreme 17-jährige Mario mit dumpfem Hass auf die in seinem Wohnviertel lebenden Ausländer auf Mehmet trifft:

„Eines abends [sic] trifft er in der Dämmerung auf Mehmet (14), der gerade allein nach Hause geht. Ohne lange zu überlegen, greift er Mehmet an, reißt ihn zu Boden und trampelt ihm gegen die Beine. ‚Hau mit deiner ganzen Familie ab in die Türkei!‘, ruft er. Keiner kommt Mehmet zu Hilfe“

(Zeichen der Hoffnung, Cornelsen Verlag, Sek. 1 Gymnasium, 2015, S. 48).

Die in der Vignette geschilderte Situation wird nicht weiter aufgelöst, so erfahren die Schüler*innen nicht, was weiter geschieht. Im Mittelpunkt steht der Täter Mario, erwähnt wird auch die ausbleibende Hilfe, die Handlungsoptionen des Gewaltopfers Mehmet bleiben ausgeblendet. Die Aufgabenstellung fordert die Schüler*innen schließlich dazu auf, herauszuarbeiten, ob Mario etwas Sinnvolles mit seiner Freiheit macht und die Situation hinsichtlich der Grenzen persönlicher Freiheitsansprüche zu analysieren.

Sowohl die textliche Darstellung als auch die Aufgabenstellung sind auf die Hintergründe des Täters zentriert und beziehen nicht die Perspektive des Betroffenen ein. Das Schulbuch wendet sich dem Phänomen Rassismus oder Muslimfeindlichkeit nicht vertiefend zu, ordnet den Vorfall durch die Markierung von Mario als durch dumpfen Hass auf Ausländer geprägt eher als Ausländerfeindlichkeit und nicht in den Phänomenbereich antimuslimischer Rassismus ein und bietet keine Definitionen dessen an.

9.

**ERGEBNISSE
DER ANALYSE
VON UNTER-
RICHTSHILFEN**

Der Bildungsserver Berlin-Brandenburg „[...] ist ein Informations- und Serviceangebot des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie in Berlin [...]“ (Bildungsserver Berlin-Brandenburg 2023).

THEMA	ANZAHL DER EMPFOHLENE N UNTER- RICHTSMATERIALIEN	ANZAHL DER UNTERRICHTS- MATERIALIEN MIT EXPLIZITEM BEZUG ZU ISLAM UND MUSLIM*INNEN
Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt (Diversity)	82	3
Demokratiebildung	105	37
Interkulturelle Bildung und Erziehung	54	2

Tab. 2: Auf dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg empfohlene Unterrichtshilfen nach Themenbereich und Islambezug.

Er enthält Informationen, Materialien und Publikationen, die nach 13 Themengruppen³⁴ geordnet sind. Der Themenkomplex Islam, Muslim*innen und amR konnte insgesamt 42-Mal³⁵ in den drei verschiedenen Themenbereichen „Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt (Diversity)“, „Demokratiebildung“ und „Interkulturelle Bildung und Erziehung“ ausgemacht werden.

In zehn der 13 Themenbereiche konnte somit kein Bezug zu Islam oder Muslim*innen hergestellt werden. Die Unterrichtshilfen mit explizitem Bezug im Themenbereich „Bildung und Akzeptanz von Vielfalt (Diversity)“ belaufen sich auf 3,6 %³⁶, in „Demokratiebildung“ auf 35,2 %³⁷ und in „Interkulturelle Bildung und Erziehung“ auf 3,7 %³⁸ der jeweiligen Gesamtdokumente.

Bei den insgesamt 42 recherchierten Unterrichtshilfen handelt es sich um 35 unterschiedliche Dokumente: Der Bildungsserver Berlin-Brandenburg führt zwei Dokumente dreifach und drei Dokumente doppelt in verschiedenen Themengruppen auf.

34 Berufs- und Studienorientierung, Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt (Diversity), Demokratiebildung, Europabildung in der Schule, Gesundheitsförderung, Gewaltprävention, Gleichstellung und Gleichberechtigung der Geschlechter (Gender Mainstreaming), Interkulturelle Bildung und Erziehung, Kulturelle Bildung, Mobilitätsbildung und Verkehrserziehung, Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen, Sexualerziehung/Bildung für sexuelle Selbstbestimmung, Verbraucherbildung.

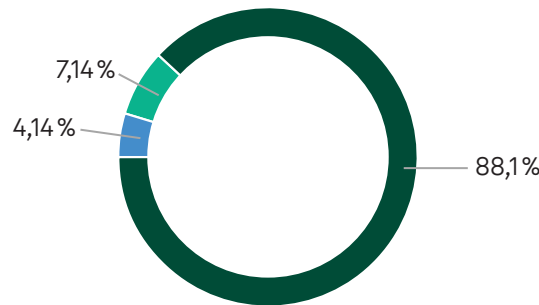
35 Liste aller Suchtreffer im Anhang.

36 3 von 82 Dokumenten aus dem Themenbereich **Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt (Diversity)** weisen Bezüge zum Thema Islam, Muslim*innen und Muslimfeindlichkeit auf.

37 37 von 105 Dokumenten aus dem Themenbereich **Demokratiebildung** weisen Bezüge zum Thema Islam, Muslim*innen und Muslimfeindlichkeit auf.

38 2 von 54 Dokumenten aus dem Themenbereich **Interkulturelle Bildung und Erziehung** weisen Bezüge zum Thema Islam, Muslim*innen und Muslimfeindlichkeit auf.

Unterrichtshilfen mit explizitem Islambezug nach Themenbereich



■ Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt ■ Demokratiebildung ■ Interkulturelle Bildung und Erziehung

Abb. 37: Prozentuale Verteilung der über den Bildungsserver Berlin-Brandenburg erhobenen Unterrichtshilfen mit Bezug zu Islam oder Muslim*innen nach Themenbereich; 100 % = 42 Dokumente.

37 der insgesamt 42 Unterrichtshilfen für die Thematisierung von Islam, Muslim*innen und amR stammen aus dem Themenbereich „Demokratiebildung“. Drei Dokumente mit explizitem Bezug stammen aus dem Themenbereich „Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt (Diversity)“ und zwei aus dem Themenbereich „Interkulturelle Bildung und Erziehung“.

Die Aufschlüsselung der Unterrichtshilfen nach inhaltlichen Bezügen ist Abbildung 38 zu entnehmen. Aufgrund der siebenfachen Mehrfachnennungen und der Möglichkeit, in einem Dokument mehrere Themen zu behandeln, übersteigen die dargestellten Themenbezüge die Gesamtmenge der Materialien.

Quantitativ legt der Bildungsserver Berlin-Brandenburg in der Thematisierung von Islam und Muslim*innen eine starke Gewichtung auf das Thema Demokratiebildung (88,1 %³⁹), wovon der Großteil der Unterrichtshilfen religiös begründeten Extremismus behandelt: 57,63%⁴⁰ der über den Bildungsserver Berlin-Brandenburg empfohlenen Unterrichtshilfen weisen Bezüge zum Thema „Religiös motivierter Extremismus“ auf. Lediglich 16,95%⁴¹ der identifizierten Themenbezüge verweisen explizit auf das Thema amR. Damit lässt sich eine quantitative Dominanz sicherheitspolitischer Themen wie Islamismus, Salafismus etc. feststellen und eine Vernachlässigung des Themenbereichs amR. Vier der zehn expliziten Themenbezüge zu amR stammen aus dem Themenbereich **Interkulturelle Bildung und Erziehung**.

Thematische Bezüge der Unterrichtsmaterialien

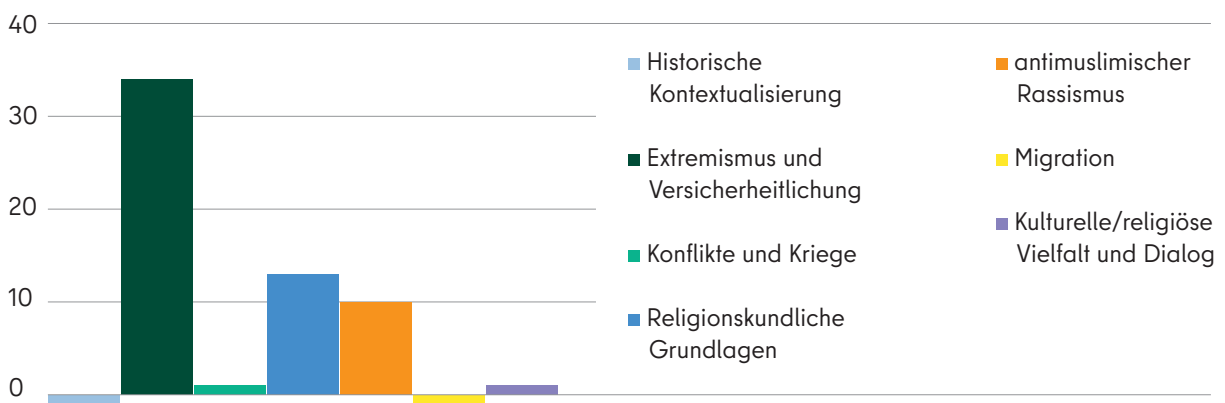


Abb. 38: Grafische Darstellungen der Themenverteilung in Unterrichtshilfen, die über den Bildungsserver Berlin-Brandenburg erhoben wurden.

39 37 von insgesamt 42 Dokumenten.

40 34 von insgesamt 59 identifizierten Themenbezügen.

41 10 von insgesamt 59 identifizierten Themenbezügen.

Die Publikation „Mit Memes gegen Islamismus? Materialien für die politische Medienbildung mit Jugendlichen“ von ufuq.de aus dem Jahr 2019 thematisiert islamistische Ansprachen in sozialen Netzwerken und diskutiert pädagogische Ansätze. Der Fokus von ufuq.de liegt auf dem Spannungsfeld zwischen amR und religiös begründetem Extremismus: Die Instrumentalisierung von Diskriminierungserfahrungen junger Muslim*innen dienen islamistischen Akteur*innen oftmals als Mobilisierungspotenzial. Im Zentrum stehen dabei Narrative, die Muslim*innen als ‚Opfer des Westens‘ darstellen, die dem nur durch Rückzug in muslimische Gemeinschaften und eine unausweichliche Konfrontation mit Nichtmuslim*innen entgegenwirken können. Um dieses Radikalisierungspotenzial zu entkräften, braucht es Anerkennung und einen adäquaten pädagogischen Umgang mit den muslim- und islamfeindlichen Erfahrungen junger Menschen:

„Der Grundgedanke in unserer Arbeit mit Jugendlichen lautet: Jugendliche, die sich in ihren Rechten bestärkt wissen und mit ihren Interessen und Erfahrungen wahrgenommen und anerkannt fühlen, verstehen sich als Teil der Gesellschaft und sind nicht angewiesen auf rigide Welterklärungen und Gemeinschaftsvorstellungen, wie sie von islamistischen Akteur_innen vertreten werden.“

Die Publikation von ufuq.de folgt diesem Ansatz kontinuierlich und nähert sich dem Problemfeld somit nicht über kulturalistische Ansätze und Zuschreibungen oder unter Berufung auf den Integrationsstatus muslimischer Schüler*innen, sondern verortet amR als gesamtgesellschaftliche Herausforderung.

Die über den Bildungsserver Berlin-Brandenburg empfohlene Plattform planet-schule.de bietet Lernmaterialien zum Themenschwerpunkt „Weltreligionen“ an. Die Darstellung von Weltreligionen begrenzt sich auf die abrahamitischen Religionen. Das zentrale Element bildet ein 29-minütiger Film mit dem Titel „Islam – Religionen der Welt“, der im Jahr 2008 von der Mediengesellschaft Vision X im Auftrag des Westdeutschen Rundfunks (WDR) produziert wurde. Der Film

besteht aus drei Episoden: **Mustafa und der Islam, Jasmin und die Schahada** und **Die muslimische Karatemeisterin**. Die erste und die letzte Episode begleiten dokumentarisch reale Personen. **Jasmin und die Schahada** ist eine fiktionale Episode, in der alle Charaktere von Schauspieler*innen dargestellt werden.

Die Episode **Mustafa und der Islam** begleitet einen 13-jährigen Jungen, der zum ersten Mal während Ramadan fastet. Dokumentarisch begleiten die Filmemacher*innen Mustafas Tagesablauf und er erklärt unterschiedliche religiöse Praxen, wie **wuḍū** (rituelle Waschung vor dem Gebet), **ṣalāt** (Ritualgebet) und **iffār** (allabendliches Fastenbrechen während Ramadan). Die Erzählerstimme berichtet von einem Fastenschwur, „[...] der täglich erneuert werden muss“ (1:01-1:05). Ein Fastenschwur existiert in islamischen Glaubenslehren nicht, vielmehr handelt es sich um **duā** (Bitt- und Dankgebete), in denen darum gebeten wird, Allah möge das Fasten der Gläubigen annehmen. Die Episode beschreibt das Fasten als freiwillig und selbstbestimmt, was beispielsweise folgende Formulierung verdeutlicht: „Bis zum Sonnenuntergang wollen sie nichts essen und nichts trinken“ (1:21). Obwohl der Schwerpunkt der Episode auf religiösen und rituellen Religionspraktiken liegt, reduziert die Darstellung Muslim*innen nicht darauf. Die Dokumentation zeigt Mustafa bei anderen Aktivitäten wie Fußball- und Computerspielen, wodurch einerseits eine mehrdimensionale und facettenreiche Darstellung von Muslim*innen erfolgt und andererseits ein Identifikationsansatz für nicht-muslimische Jugendliche geboten wird. Auch die Off-Ton Texte folgen diesem Schema: „Wenn möglich, sollen Moslems fünf Mal am Tag beten. Bei Mustafa klappt das nicht immer“ (4:24-4:32). Die dokumentarische Begleitung von Mustafa findet fernab von idealtypischen, reduktionistischen Inszenierungen statt und weist gerade dadurch einen lebensnahen, realistischen Bezug zu islamischen Themen und muslimischen Lebenswelten auf.

Dahingegen folgt die Episode **Jasmin und die Schahada** eben jenen stereotypen Erzählformen. In starkem Kontrast zur dokumentarischen Schilderung unter Einbezug muslimischer



Abb. 39: Vision X (2008): Islam – Religionen der Welt: Screenshot aus Jasmin und die Schahada. Hamid und Jasmin in Hamids Wohnung (18:47).

Perspektiven in **Mustafa und der Islam** folgt diese Episode einer fiktionalen, inszenierten Erzählweise. Die enthaltenen Szenenbilder, Schauspieler*innen und Dialoge geben vielmehr Aufschluss über eine nicht-muslimische Imagination islamischer Themen als über den eigentlichen Inhalt. Protagonistin ist die deutsche Archäologiestudentin Jasmin (gespielt von Oona Devi Liebich), die der ‚verschlüsselten Geheimbotschaft‘ der Schahada nachgeht. Sie trifft auf einen ‚arabischen‘ Imbissbesitzer (gespielt vom deutsch-türkischen Schauspieler Ahmet Olgun Han), der ihr keine Auskunft über Muslim*innen im europäischen Mittelalter geben kann: „Da kann ich Ihnen leider nicht weiterhelfen. Mein Spezialgebiet sind nur Falafel und Schwarma“ (11:31-11:36). Jasmin wendet sich an ihren Archäologieprofessor, der, vor einer Leinwand stehend, auf die Szenen von Beduinen, Kamelen, Wüste und Basaren projiziert werden, über das Leben Mohammeds referiert. Für weitere Informationen verweist Professor Hoffmann auf seinen „alten Freund“ Hamid (gespielt von Oliver Elias), dessen Wohnung mit Wasserpeife, goldenen Vasen und Teekannen, bunten Kissen, Kalligrafien sowie arabischen Speisen ausgestattet ist (siehe Abbildung 39). Hamid erklärt ihr, dass es sich bei der Schahada nicht um eine verschlüsselte Botschaft, sondern um arabische Kalligrafie handele.

In vielen Passagen (re-)produziert die Episode orientalistische Stereotype (Kamele, Wüste, Wasserpeife etc.) über Muslim*innen und entwirft ein exotisches Islambild. Die Annahme einer verschlüsselten Geheimbotschaft, die es zu entdecken gilt, mystifiziert Islam artifiziell und markiert ihn als etwas gänzlich anderes. Die Episode stilisiert islamisch geprägte Kultur und Religionspraxis als das ‚faszinierende Fremde‘, wodurch sie Islam nicht als selbstverständlich zugehörig und Teil der deutschen Öffentlichkeit darstellt. Yasemin Shooman (2014: 40f.) beschreibt diese Darstellungsweisen als einen Wandel in der europäischen Wahrnehmung von Muslim*innen und Islam als ‚äußeren Feind‘ hin zum ‚Anderen in Inneren‘. Mit Ausnahme

von Hamid, der jedoch ohne Nennung des Nachnamens oder Titels in die Episode eingeführt wird, sind muslimisch markierte Charaktere passiv und fremdbestimmt. Das zeigt sich in der Aussage des Imbissbesitzers, dessen „Spezialgebiet [...] nur Falafel und Schwarma“ sind, während Jasmins Archäologieprofessor Spezialist für islamische Geschichte ist.

Die dritte Episode, **Die muslimische Karatemeisterin**, portraitiert Ebru Shikh Ahmad, eine dreimalige Karate-Europameisterin und Karatelehrerin. Als Kind war sie Schwimmerin, bis ihr der Vater als Jugendliche die Teilnahme am Schwimmunterricht untersagte. Die Off-Ton Spur erläutert: „Ebrus Vater ist Moslem und der Meinung, dass es gegen die Gebote des Islam verstößt, wenn Mädchen sich im Badeanzug zeigen. Ebru ist auch Muslimin. Sie findet es wichtig, dass muslimische Mädchen Sport treiben und stark sind – und dafür setzt sie sich ein“ (24:34-24:55). Ebru Shikh Ahmad berichtet, dass sie vor ihrer Ehe fünf Mal täglich betete, nun mit Kind und Beruf jedoch keine Zeit mehr für alle Gebete habe. Dieser Umstand beeinflusse ihren inneren Glauben nicht. Den möchte sie auch an ihren Sohn weitergeben, dem sie daher einen koranischen Namen gab.

Während ähnliche Darstellungen Islam als patriarchal-repressive Religion präsentieren, erklärt die Episode das Verhalten des Vaters eher über kulturelle Prägungen und unterschiedliche Islaminterpretationen. Ebru Shikh Ahmad stellt sich aktiv und selbstbestimmt als Person dar, für die islamischer Glaube und feministische Werte vereinbar und praktisch umsetzbar sind. Ohne zu stigmatisieren, verweist die Episode auf Diversität und Selbstbestimmtheit im Islam.

10.

**ERGEBNISSE
DER ANALYSE
VON HAND-
REICHUNGEN
UND
FACHBRIEFEN**

In 35 untersuchten Fachbriefen und 7 Handreichungen aus dem Zeitraum von 2006 bis 2022 konnte insgesamt 312-mal der Wortstamm Islam* ermittelt werden. Davon entfallen 190 Treffer auf den exakten Suchbegriff Islam, 32 Treffer auf den Begriff islamisch*, 29 Treffer auf Islamist*⁴² und 61 Treffer auf Islamismus.

Verteilung des Suchbegriffs Islam* in Handreichungen und Fachbriefen

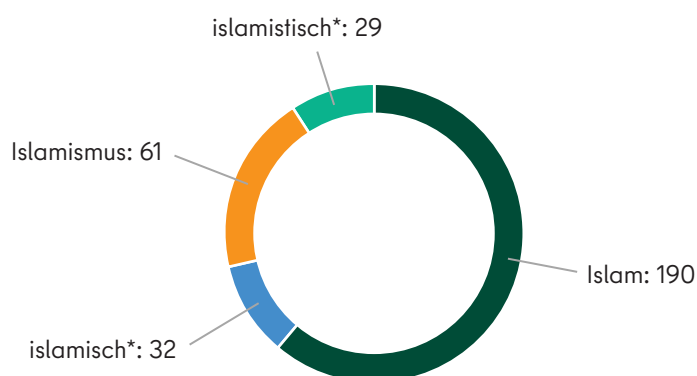


Abb. 40: Verteilung des Suchbegriffs Islam* in Handreichungen und Fachbriefen, N=312.

164-mal wurde der Wortstamm **muslim*** gefunden: 95 der 164 Treffer erfolgten als adjektivische Bezugnahme („muslimisch“, „muslimische“, „muslimischer“ etc. – in einem Fall „moslemisch“). 44-mal bezogen sich die Treffer auf Muslime, Muslimin, Muslimen etc. Im Begriffsfeld amR erzielte die Suche folgende Treffer: 25-mal **antimuslimischer Rassismus**, 13-mal **Islamfeindlichkeit**, 7-mal **Muslimfeindlichkeit**, 5-mal **Islamophobie** und 2-mal **Islamfeindschaft**.

Neben den 61 Treffern für **Islamismus** kamen in den Texten der Handreichungen und Fachbriefe insgesamt 16-mal der Begriff Salafismus, 8-mal **Dschihad** oder **dschihadistisch**, 7-mal Terror oder **terroristisch** in Bezug auf Islam oder Muslim*innen und 3-mal **IS (Islamischer Staat)** vor.

Die meisten Treffer für die Suchbegriffe Islam, Muslim*innen und amR sind in 18 gemeinsamen Fachbriefen für die Fächer Geschichte, Sozialkunde, Politikwissenschaft, Politische Bildung, Sozial- und Wirtschaftswissenschaft auszumachen. Ferner wiesen die 15 Fachbriefe für Interkulturelle Bildung eine hohe Trefferquote für die Suchbegriffe auf. Die Suche in einem Fachbrief für Ethik erzielte keine Treffer. Die Anzahl der Fundstellen pro Dokument variierte dabei teils stark. Der **Fachbrief Nr. 42** der Fächer Geschichte, Sozialkunde, Politikwissenschaft, Politische Bildung, Sozial- und Wirtschaftswissenschaft aus dem Jahr 2021 befasst sich schwerpunktmäßig mit dem islamistisch motivierten Mord des französischen Geschichtslehrers Samuel Paty im Oktober 2020. Die quantitative Analyse stellte heraus, dass dieser Fachbrief 64-mal den

⁴² Durch die Trunkierung darin enthalten: Islamist, Islamisten, islamistisch, islamistischer, islamistisches etc.

Suchbegriffe: Muslimfeindlichkeit

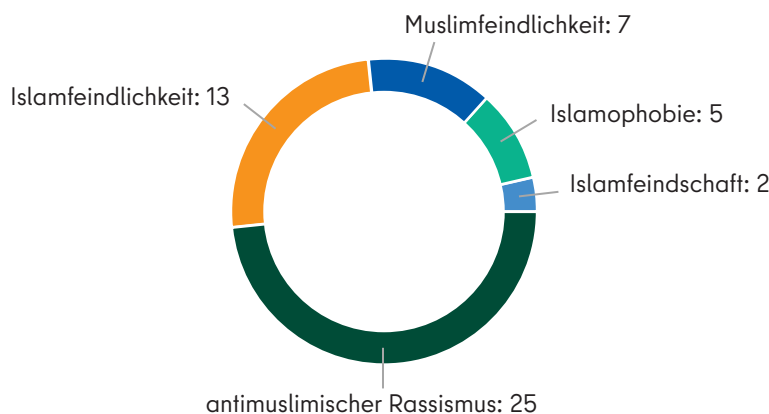


Abb. 41: Verteilung der Suchbegriffe aus dem Begriffsfeld amR/IMF, N=52.

Wortstamm **islam*** enthielt. 31-mal davon war er Bestandteil des Wortes **Islamismus**, 4-mal im Suchbegriff **islamistisch** und 7-mal in **islamfeindlich** enthalten. **Der Fachbrief Nr. 4** aus dem Jahr 2006 hingegen enthält nur einmal den Suchbegriff **Islam**. Es handelte sich dabei um eine Nennung in Bezug auf die Rahmenlehrpläne: „Welt des Islam und die Kreuzzüge“. Die Anzahl der Fundstellen gibt Hinweise auf Kontext und Gewichtung, mit denen der Themenkomplex Islam, Muslim*innen und amR aufgegriffen wird.

Eine Handreichung, die explizit den Themenkomplex bearbeitet, ist die Publikation **Islam und Schule – Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer an Berliner Schulen**⁴³. Sie wurde im Jahr 2010 von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung herausgegeben und diskutiert potenzielle Konfliktsituationen zwischen schulischen Einrichtungen, muslimischen Schüler*innen und Eltern. Die im Rahmen dieser Studie durchgeführte Umfrage bestätigte die Verwendung der Handreichung durch Lehrpersonal an Berliner Schulen.⁴⁴

Die Handreichung bedient sich der Materialsammlung „Islam und Schule“ des **Arbeitskreises Islam und Schule** aus dem Jahr 2006. Diese konkretisiert, dass sich die Beiträge schwerpunktmäßig Problemfeldern widmen, „[...] die vor allem in der Auseinandersetzung mit Schülern und Eltern mit einem ausgeprägten religiösen Selbstverständnis [...]“ (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2010: 10) entstehen.

Viele Passagen der Handreichung verweisen auf ein heterogenes Bild von Islam und Muslim*innen. Essenzialisierende und kulturalisierende Sichtweisen bricht die Handreichung durch Formulierungen wie in der folgenden Passage auf: „Schließlich sind nicht alle muslimischen Schüler religiös – sie wollen und sollten auch nicht so angesprochen werden. Den-

noch ist vielen von ihnen ihre Religion sehr wichtig – und sei es nur als Identitätsmerkmal“ (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2010: 3).

In einigen Passagen differenziert die Handreichung jedoch nur unzureichend zwischen Muslim*innen und Migrant*innen bzw. legt sie den Fokus auf Muslim*innen mit Migrationserfahrung. Der damalige Senator für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Prof. Dr. E. Jürgen Zöllner, schreibt beispielsweise in seinem Grußwort zur Handreichung: „Das Wissen über die Religionen und Traditionen von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte kann bei diesem Prozess der Gestaltung eines konstruktiven Miteinander behilflich sein“ (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2010: 1). Viele der in Deutschland lebenden Muslim*innen haben zwar eine internationale Familiengeschichte, besitzen jedoch selbst keine Migrationserfahrungen. Auch die folgende Passage vernachlässigt diesen Umstand und setzt Muslim*innen kategorisch in einen migrantischen Kontext: „Hinzu kommen Migrations- und Fluchterfahrungen, Erfahrungen als ‚Gastarbeiter‘ und der Rechtsstatus des Aufenthalts in Deutschland (eingebürgert, mit Aufenthaltsgenehmigung oder nur geduldet), die wesentlich die Integrationsfähigkeit und Willigkeit prägen“ (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2010: 4). Die vorangegangene Passage erwähnt in diesem Kontext auch negative Erfahrungen und Barrieren der ‚Aufnahmegesellschaft‘. Über die Migrantisierung postuliert die Handreichung dabei die besondere Integrationsbedürftigkeit von Muslim*innen. Unberücksichtigt bleiben Muslim*innen ohne Migrationserfahrung oder -geschichte ebenso wie Unterschiede zwischen Religionszugehörigkeit und Erfahrungen sowie Effekten von Migration. Ungleichbehandlung, Diskriminierungserfahrungen oder amR greift die Handreichung nicht auf.

Die Handreichung legt den Schwerpunkt auf (potenzielle) Konfliktsituationen zwischen schulischen Einrichtungen, Lehrpersonal, muslimischen Schüler*innen und deren Familien. Sie bietet aufklärende Informationen und mögliche Lösungsansätze. Konzeptuell geht die Handreichung damit auf mögliche

⁴³ Nach Auskunft der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie befindet sich die Handreichung derzeit in Überarbeitung. Ein Veröffentlichungsdatum wurde nicht bekannt gegeben.

⁴⁴ Verweis auf die Ergebnisse in Kapitel 6.

Bedarfe von Lehrkräften ein, entwirft dabei jedoch gleichzeitig ein konfliktäres, problemorientiertes Bild von Islam und muslimischen Schüler*innen. Der Eindruck wird durch die Abwesenheit analoger Dokumente für Angehörige anderer Religionsgruppierungen verstärkt.

Über den Bildungsserver Berlin-Brandenburg stellt die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie den Leitfaden **Ramadan kommt immer so plötzlich. Islam, Schule und Gesellschaft. Ein Leitfaden mit Hinweisen und Ideen für die berufliche Praxis** bereit. Religions- und Islamwissenschaftler*innen am Zentrum Religionsforschung der Universität Luzern entwickelten und publizierten die Handreichung im Jahr 2019. Inhaltlich orientiert sich die Ausgestaltung an insgesamt 28 Workshops zum Thema Islam, Schule und Gesellschaft, die mit „Lehrpersonen sowie Mitarbeitenden von Jugend- und Sozialarbeit, Schulpsychologie, Berufsberatung und Integrationsstellen“ (Tunger-Zanetti et al. 2019: 5) durchgeführt wurden. Daraus ergaben sich 18 „Irritierende Fälle“ mit muslimischen Schüler*innen und Eltern, die verschiedene religiöse und nicht-religiöse Lebensbereiche und Situationen des schulischen Alltags umfassen. Die enthaltenen Themen untergliedern sich in die Kapitel: „Ramadan“, „Gebet“, „Kleidung“, „Unterrichtsstoff“, „Schwimmen und anderer Sport“, „Exkursionen und Lager“, „Geschlechterrollen und Familie“, „Herabsetzendes Verhalten“, „Berufswahl“, „Umgang mit eigener und fremder Religion“ und „Radikalisierung“. Im Anschluss an die Schilderung eines Falls aus der Unterrichtspraxis erfolgt eine Einordnung sowohl aus islamwissenschaftlicher, muslimischer als auch aus pädagogischer Sicht. Abschließend bietet die Handreichung konkrete Handlungsoptionen und Lösungsansätze für den jeweils geschilderten Fall.

Zwei methodische Vorüberlegungen des Leitfadens sind hervorzuheben: Einerseits reflektieren die Autor*innen auf kritische Weise die Kategorien Islam und Muslim*in im Vorwort:

„Das Augenmerk unserer Forschung und ebenso der Workshops galt muslimischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Die Dimension ‚Islam‘ erklärt jedoch in

ganz vielen Zusammenhängen, an denen Musliminnen oder Muslime beteiligt sind, herzlich wenig. Schliesslich sind sie wie andere Menschen auch Kind in einer Familie, Links- oder Rechtshänder, Langschläfer oder Frühaufsteher, künstlerisch begabt oder sportbegeistert und so weiter. Irgendwo kommt dann – eventuell – Religion ins Spiel“

(Tunger-Zanetti et al. 2019: 11).

Auch den gesellschaftlichen Diskurs beziehen die Autor*innen in ihre Handreichung ein:

„Der Islam wird – anders als etwa der Buddhismus, der sich einer sehr positiven Wahrnehmung erfreut – überwiegend negativ wahrgenommen. Politische Islamdebatten und mediale Berichterstattung über das Minarettverbot (2009), die Frage des Kopftuches an Schulen und der Vollverschleierung im öffentlichen Raum wie auch über Radikalisierung und religiösen Extremismus prägen die Lebenswelt muslimischer Jugendlicher und junger Erwachsener in der Schweiz und damit auch den Prozess der Identitätsfindung“

(Tunger-Zanetti et al. 2019: 12).

Dennoch fehlt auch in diesem Leitfaden eine explizite, vertiefende Auseinandersetzung mit amR/IMF, ohne deren Einordnung sich bestimmte Verhaltensweisen muslimischer Schüler*innen und Eltern im schulischen Kontext nur unzureichend erklären lassen. Der Einfluss von Diskriminierungserfahrung auf die psychische und physische Verfassung von Jugendlichen und daraus resultierende Verhaltensweisen wurden bereits in Kapitel 2 umrissen. Anders als der Titel suggeriert, bildet nicht eine allgemeine Auseinandersetzung mit Islam und Muslim*innen im schulischen Kontext den grundlegenden Rahmen des Leitfadens, sondern das Konfliktfeld, welches im Umgang mit ihnen entsteht. Ähnlich der Handreichung Islam und Schule liegt auch diesem Leitfaden die konfliktorientierte Auseinandersetzung mit Islam und Muslim*innen im schulischen Kontext zugrunde.

11.

**ZUSAMMEN-
FASSUNG**

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der untersuchte Materialkorpus kein homogenes Islambild enthält. Nicht nur variieren die Darstellungen durch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen innerhalb der Fächergruppen, Jahrgangsstufen und Publikationen der Bildungsmedienverlage, sondern mitunter innerhalb der unterschiedlichen Kapitel desselben Schulbuchs.

Die Rahmenlehrpläne für die vier untersuchten Fächergruppen (Ethik, Geschichte, Politik/Sozialwissenschaft sowie Religion und Weltanschauung) für das Land Berlin in den Sekundarstufen I und II weisen sieben Themenkomplexe auf:

HISTORISCHE KONTEXTUALISIERUNG	Kreuzzüge; Osmanisches Reich; Mongolenreich; Juden, Christen und Muslime im Mittelalter; Reconquista
EXTREMISMUS UND VERSICHERHEITLICHUNG	Islamismus; religiöser Fundamentalismus; Dschihad; al-Qaida; 11. September 2001
KONFLIKTE UND KRIEGE	Irak-Krieg; Nahostkonflikt; Kampf um Wasser, Rohstoffe und Energien; Nord-Süd-Konflikte; Kampf der Kulturen; mangelhafter Umgang mit Menschenrechten; Kopftuchstreit; Moscheebau
RELIGIONSKUNDLICHE GRUNDLAGEN	Entstehung und Ausbreitung des Islams; Gemeinsamkeit und Unterschiede zwischen Christentum und Islam; Islamische Feste; Mohammad; die fünf Säulen des Islams
ANTIMUSLIMISCHER RASSISMUS	Stereotype; Islamophobie; Muslimfeindlichkeit; Furcht vor den Osmanen, Fremdenfeindlichkeit
MIGRATION	Türk*innen in Berlin
KULTURELLE/RELIGIÖSE VIelfALT UND DIALOG	islamisch-christlicher Dialog; Friede als gemeinsame Botschaft im Judentum, Christentum und Islam; Islam unter uns - Umgang mit muslimischen Mitbürgern und Mitschülern; Verständnis und Achtung gegenüber Muslimen

Tab. 3: Übersicht der Themenkomplexe in Rahmenlehrplänen.

Die Lehrpläne der analysierten Fächer rahmen Islam sehr unterschiedlich. Der Berliner Rahmenlehrplan Ethik für die Jahrgangsstufen 7-10 aus dem Jahr 2015 setzt Islamophobie als Thema neben Rassismus und Antisemitismus und konkretisiert damit die Auseinandersetzung mit Toleranz und Konflikten. Rahmenlehrpläne für den Religionsunterricht führen Islam als Religion ein sowie im Kontext von Konflikten, Kriegen, Vielfalt und (interreligiösem) Dialog. Besonders der Rahmenlehrplan für den katholischen Religionsunterricht der Jahrgangsstufen 7-10 sieht die Vermittlung von Grundwissen über Islam als Religion und Fragen von Dialog und Zusammenleben vor. Vereinzelt Schulbücher für den katholischen Religionsunterricht setzen diese Vorgaben der Rahmenlehrpläne um, während der Großteil sich in seiner Narration allerdings nicht von anderen untersuchten Fächergruppen unterscheidet. Die Rahmenlehrpläne für den evangelischen Religionsunterricht verankern Islam vor allem im Kontext von Konflikten und Kriegen sowie Islamismus. Auch der interreligiöse Dialog steht hier im Kontext von Kulturkonflikten.

Geschichtsrahmenlehrpläne hingegen setzen die Behandlung von Islam in einen historischen Kontext, zusätzlich rahmen sie ihn jedoch auch als Thema der Migration, des Extremismus sowie von Kriegen und Konflikten. Ein Geschichtsrahmenlehrplan sieht auch die Thematisierung von Kulturtransfer als Kontakt zwischen Juden, Muslimen und Christen im Mittelalter vor. Die Rahmenlehrpläne für Politik/Sozialwissenschaft verankern die Thematisierung von Islam und Muslim*innen ausschließlich im Kontext von Extremismus und Versicherheitlichung, während sie nicht deren Behandlung im Zusammenhang mit Fragen des gesellschaftlichen Zusammenlebens, der religiösen Pluralität, der politischen Teilhabe oder Islam- und Muslimfeindlichkeit vorsehen.

In den Schulbüchern für die untersuchten Fächergruppen ließen sich folgende vier Themenkomplexe identifizieren:

- Extremismus und Versicherheitlichung
- Konflikte und Probleme
- Veränderung von Muslim*innen
- Diskriminierung, Islam- und Muslimfeindlichkeit

Wiederkehrende Topoi sind dabei Kopftuch, Moscheebau, Klassenfahrt, Terroranschläge, Salafismus, Dschihad und Extremismus. Muslimische Frauen erscheinen als passiv, etwa in Fotografien, die sie von hinten am Beckenrand sitzend oder stehend zeigen und damit gesichts- und namenlos. Im Kontrast dazu stellen andere Fotos sie aber auch in seltenen Fällen als die Betrachtenden anschauend und aktiv dar oder stellen sie namentlich vor. Ein weiterer Topos ist Islam als gewaltvoller oder grundsätzlich demokratiefeindlicher Faktor. Er entsteht, wenn einzelne Texte oder Doppelseiten unzureichend zwischen Islam und religiös begründetem Extremismus unterscheiden oder wenn in einzelnen Schulbüchern die Thematisierung von Extremismus, Demokratiefeindlichkeit oder Menschenrechtsverstößen in Staaten mit muslimischer Bevölkerungsmehrheit bei gleichzeitigem Fehlen anderer Themen mit Islambezug dominiert. Differenzierte Darstellungen innermuslimischer Auseinandersetzungen mit Extremismus, Radikalisierung und Terrorismus sowie Ablehnungen von Gewalt aus muslimischer Perspektive in Text und Bild bilden bisher einen selteneren Topos in Schulbüchern, der allerdings geeignet ist, sowohl islamistischen als auch islamfeindlichen Narrativen entgegenzuwirken.

Die wiederkehrende Behandlung von Debatten um Klassenfahrten, Schwimmunterricht, religiöse Bekleidung oder religiös motivierte Speiseregeln stellt Islam und Muslim*innen als disruptive Elemente dar, welche die Normalität des Alltags in Frage stellen. Insbesondere in Politikschulbüchern finden die in Nachrichtenmedien dominierenden Debatten und Diskurse zu Islam und Muslim*innen durch Abdruck ganzer oder gekürzter Zeitungsartikel Eingang. Sie dienen der Darstellung aktueller Kontroversen. Häufig wird das nachrichtenmediale Islambild nicht durch entsprechende Aufgabenstellungen kritisch hinterfragt oder eingeordnet. Die den kontroversen Positionen in Zeitungsdebatten zugrundeliegenden Annahmen bleiben damit unhinterfragt als „Schulbuchwissen“ über Islam und Muslim*innen bestehen.

Einige Schulbücher für Politik/Sozialwissenschaften/Sozialkunde, Ethik und den Religionsunterricht schildern Diskriminierungen und Gewalt gegen Muslim*innen, häufig in Form von Anfeindungen gegenüber Kopftuchträgerinnen. Die Passagen fokussieren jedoch primär Motive und Handlungen der Täter*innen, wobei Betroffene passiv dargestellt sind und ihre Perspektiven unberücksichtigt bleiben. Das Potenzial dieser Schilderung zur Auseinandersetzung mit der Gesetzeslage, mit Beratungsangeboten und mit Handlungsoptionen bleiben damit ungenutzt. Inhaltliche Auseinandersetzungen, inklusive der Einordnung von Begrifflichkeiten wie Islam- und Muslimfeindlichkeit oder antimuslimischer Rassismus sowie deren Definition, erfolgen in keinem der untersuchten 127 Schulbücher. Trotz der curricularen Vorgabe zu Entstehung und Umgang von Islamophobie im Ethikrahmenlehrplan von 2015 begrenzt sich die Thematisierung in den untersuchten Ethikschulbüchern auf drei Erwähnungen und Nennungen in drei unterschiedlichen Schulbüchern, die ebenfalls keine inhaltliche Vertiefung nach sich ziehen. Die explizite Nennung von Islamophobie im Lehrplan für das Fach Ethik führt also nicht zu einer ausführlichen Behandlung in Schulbüchern. Eine Analyse deutscher Schulbücher in Bezug auf die Erwähnung von Sinti*zze und Rom*nja hatte besonders in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg andere Ergebnisse erbracht: Hier schien die explizite Nennung in den Lehrplänen mit einer

Zunahme der Thematisierung von Sinti*zze und Rom*nja in den für die Bundesländer konzipierten Schulbüchern im Hinblick auf Häufigkeit und Umfang zusammenzuhängen. Daraus ergibt sich für die Schulbuchforschung die Frage, ob dieser Unterschied in der Wirkmächtigkeit der Lehrpläne mit den verschiedenen gesellschaftlichen Minderheiten (in einem Fall Sinti*zze und Rom*nja, im anderen Fall Muslim*innen) ausschlaggebend war oder ob die Verankerung von Themen in Lehrplänen bevölkerungsreicherer Bundesländer mit Zulassungssystem für Schulbücher auf dem zumindest auch ökonomischen Regeln unterliegenden Markt der Bildungsmedien schlicht effektiver ist.

Bemerkenswert jedoch sind – und hier unterscheiden sich die für Berlin konzipierten Schulbücher nicht von denen für andere Bundesländer – die große Häufigkeit und der Umfang von Passagen, die sich mit Islam und Muslim*innen befassen, obwohl diese im Lehrplan nicht vorgesehen sind (Düsterhöft/Spielhaus/Shalaby 2023: 46).

Die Mehrheit der analysierten Schulbücher für das Land Berlin thematisiert Islam und Muslim*innen über curriculare Vorgaben hinaus oder gänzlich ohne Rückbindung zu den entsprechenden Rahmenlehrplänen: Obwohl der Rahmenlehrplan für das Fach Ethik Islam und Muslim*innen kein einziges Mal erwähnt (mit Ausnahme des Begriffs Islamophobie), befassen sich zahlreiche Passagen in den Schulbüchern für das Fach mit islamischem Leben in Deutschland sowie Konflikten und Debatten darum. Teilweise haben die Darstellungen dabei das Potenzial, zur Stereotypisierung von Muslim*innen beizutragen. Von der Senatsverwaltung für Bildung, Familie und Jugend und anderen Akteuren herausgegebene Handreichungen und Unterrichtsmaterialien erweitern das Spektrum der Darstellungen von Islam und Muslim*innen. Auch wenn die Handreichungen mit dem Anspruch auf Kultursensibilität und Multiperspektivität gestaltet sind, verfolgen sie einen problemzentrierten Ansatz, der muslimische Schüler*innen und Eltern als potenziell disruptiv für den Schulalltag versteht und daher das Aufzeigen von Möglichkeiten für den Umgang mit ihnen nötig macht. Die Handreichungen differenzieren dabei

kaum die Heterogenität der muslimischen Bevölkerung Berlins, sondern konstruieren sie als Gemeinschaft, ungeachtet ihres Religionsverständnisses, ihrer Lebensweise, ihrer Herkunft, ihres sozialen Status' oder der vielen anderen Faktoren, die ihr (Inter-)Agieren in der Schule ausmachen können. Diskriminierungserfahrungen und Gewalt gegen Muslim*innen werden dabei äußerst selten einbezogen und als mögliche Dynamik anerkannt, wie es beispielsweise Publikationen von [ufuq.de](https://www.ufuq.de) aufzeigen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der untersuchte Materialkorpus kein homogenes Islambild enthält. Nicht nur variieren die Darstellungen durch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen innerhalb der Fächergruppen, Jahrgangsstufen und Publikationen der Bildungsmedienverlage, sondern mitunter innerhalb der unterschiedlichen Kapitel desselben Schulbuchs: Während einige Passagen den Themenbereich religions- und kultursensibel aufbereiten, kann sich dasselbe Schulbuch an anderer Stelle stereotyper, exkludierender oder verändernder Sprache bedienen.

Die Teilnehmenden einer im ersten Halbjahr 2023 durchgeführten Onlinebefragung Berliner Lehrkräfte berichten von Diskussionen der Schüler*innen über Schulbuchinhalte und formulieren Kritik und Bedarfe in Bezug auf Schulbücher und ergänzende Bildungsmedien. So wünschen sie sich einen stärkeren Gegenwarts- und Lebensweltbezug, empowernde Darstellungen für muslimische Lernende, gelungene Beispiele für das Zusammenleben und die Thematisierung innermuslimischer Vielfalt in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien.

HANDLUNGS-EMPFEHLUNGEN:

Die Ergebnisse der Sichtung von Lehrplänen und Schulbüchern, Handreichungen und ergänzenden Unterrichtsmaterialien sowie der Befragung von Lehrkräften für das Land Berlin bilden die Grundlage für die folgenden Empfehlungen für Lehrpläne, Schulbücher und den Umgang mit Inhalten von Bildungsmedien. Sowohl in Islamdarstellungen der Vergangenheit als auch der Gegenwart weisen Schulbücher, Handreichungen und ergänzende Unterrichtshilfen einen Fokus auf Konfliktthemen auf, die sich durch eine Diversifizierung der Themenfelder mit Islambezug in Lehrplänen und Bildungsmedien ausgleichen ließe. Kurz gesagt, sollte Islam nicht nur im Kontext von Konflikten behandelt werden. Aber auch die Behandlung von Konfliktthemen bietet Potenziale. So wäre das Aufzeigen innermuslimischer Vielfalt in Lebensweisen und Islaminterpretationen, politischen Einstellungen und Positionen in Konflikten geeignet, die Auseinandersetzung mit Extremismen zu stärken.

Während aktuelle Schulbuchdarstellungen den Eindruck erwecken könnten, allein der Islam stelle die Gegenwarts-gesellschaft vor neue Fragen in Bezug auf Religion, stellt er doch bei Weitem nicht die einzige Religion dar, die zur Pluralität Berlins beiträgt. Fragen und Herausforderungen, vor der Politik und Gesellschaft angesichts der Diversifizierung von Weltanschauungen und Lebensentwürfen stehen, gehören gleichfalls in Schulbücher.

Daraus ergeben sich folgende Bedarfe für die Überarbeitung der Rahmenlehrpläne, um:

- insbesondere Rahmenlehrpläne der Fächer Politik und Geschichte im Hinblick auf islambezogene Topoi einer Prüfung der Inhalte hinsichtlich ihres Potenzials zur Stärkung islamistischen und antiislamischen Extremismus' zu unterziehen;
- den Phänomenbereich antimuslimischer Rassismus sowie gesetzliche Grundlagen und Handlungsoptionen dagegen insbesondere in Rahmenlehrplänen für Politik, Ethik und Religionsunterricht zu verankern;
- religiöse Pluralität als Herausforderung der Gegenwart ohne expliziten Fokus auf Islam und Muslim*innen in Rahmenlehrplänen für die politische Bildung zu verankern;
- Kulturtransfers in Form der griechisch-arabischen Übersetzungsbewegung in Rahmenlehrplänen für Geschichte zu verankern;
- islamisch geprägte Philosophie und Ethik explizit in Rahmenlehrplänen für Ethik zu verankern.

Aus der Beobachtung, dass einige Inhalte der Rahmenlehrpläne in aktuellen Schulbüchern kaum aufgegriffen werden, ergibt sich das folgende Potenzial für die Gestaltung von Bildungsmedien:

- antimuslimischen Rassismus/Islam- und Muslimfeindlichkeit und Einordnung der Diskriminierungserfahrungen von Muslim*innen zu definieren;
- unterschiedliche muslimische Perspektiven einzubeziehen – insbesondere muslimische Positionen und Initiativen gegen islamistischen Extremismus und Terrorismus, interreligiöse Initiativen;
- Kontroversen aus Zeitungsauszügen mit geeigneten, zur Reflektion über den Duktus und die Logik von Nachrichtenmedien oder zur Auseinandersetzung mit der Berichterstattung über Islam und Muslim*innen anregenden Aufgabenstellungen zu verbinden;
- Alltagsbezüge verstärken und muslimische Lebens-

realitäten in Deutschland aufzeigen;

- Islamfeindlichkeit als Thema aus den Rahmenlehrplänen für das Fach Ethik auch in Schulbüchern aufgreifen.

Forschung, Zivilgesellschaft oder Bildungsinstitutionen können die Macher*innen von Bildungsmedien allerdings auf verschiedene Weise bei der Verbesserung und Qualitätssicherung von schulischen Unterrichtsmaterialien unterstützen, indem sie:

- Materialien für den Unterricht erarbeiten und aufbereiten, insbesondere fremdsprachliche Originalquellen;
- pädagogische und didaktische Konzepte für die Auseinandersetzung mit Rassismus und Diskriminierung weiterentwickeln;
- Kriterien in Bezug auf die Thematisierung von antimuslimischem Rassismus für die Auswahl von Schulbüchern und ergänzenden Unterrichtsmaterialien entwickeln und veröffentlichen;
- vorhandene Praktiken der Extremismusprävention und -bekämpfung und die möglicherweise damit einhergehende kontraproduktive Stereotypisierung und Stigmatisierung vulnerabler Gruppen kritisch untersuchen und deren Überarbeitung unterstützen;
- Transfers von Erkenntnissen und Ergebnissen aus der Radikalisierungs- und Extremismusforschung in geeigneten Formaten fördern, sodass diese Eingang in Lehrpläne und Schulbücher finden können;
- Verlage oder herausgebende Institutionen auf Inhalte, die als antimuslimisch oder islamfeindlich wahrgenommen werden könnten, ansprechen;
- institutionelle Verfahren für die Diskussion von Schulbüchern und ergänzenden Bildungsmaterialien und deren Qualitätssicherung unter Einbeziehung von Lehrenden, Lernenden und Eltern einrichten.

WEITERFÜHRENDE LITERATUR UND LINKS – HILFREICHE INFORMATIONEN

- [Kompetenznetz Islam und Gesellschaft](#) – ein Netzwerk von Islam- und Sozialwissenschaftler*innen. Es bereitet wissenschaftliche Erkenntnisse über den Islam und muslimisches Leben in Deutschland zielgruppenspezifisch auf und trägt diese in die breite Öffentlichkeit. Es vermittelt Experten*innen, berät und bildet weiter.
- [Handout zur diversitätssensiblen Bebilderung von Islamthemen. Handout zur Veranstaltung „Mach Dir \(k\)ein Bild? Bilder im Islam, Bilder über den Islam“](#) gestaltet von Matuschik, Julius; Hrsg.: Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert- Institut und Museum für Islamische Kunst – Staatliche Museen zu Berlin, 2021.
- [Filme und Unterrichtsmaterialien des Museums für Islamische Kunst.](#)
- [Zenith- Fotowettbewerb mit ungewohnten Einblicken in den Islam und muslimisches Leben in Deutschland und anderswo.](#)
- [Handbuch Islam und Muslime](#), herausgegeben vom Mediendienst Integration.
- [Islamisches Gemeindeleben in Berlin](#), herausgegeben von der Berliner Senatsverwaltung für Kultur und Europa.
- [Pädagogische Übungen und Materialien zu den Themenbereichen Vernetzung, religiöse Vielfalt, Gegenwart, gemeinsames Erbe, Gleichberechtigung](#) des Museums für Islamische Kunst.
- [interaktives Plan- und Rollenspiel-Methode in der schulischen oder außerschulischen Bildungs- und Jugendarbeit zur Förderung von Diversity- und Demokratiekompetenz: „Toledo-To-Do“.](#)
- [Website des britischen Projekts “1001 Inventions. Discover a Golden Age – Inspire a Better Future”.](#)
- [Infodienst Radikalisierungsprävention der Bundeszentrale für politische Bildung mit Hintergrundwissen und pädagogischen Materialien und einer Handreichung Schule und religiös begründeter Extremismus.](#)
- [Vielfalt Mediathek – Bildungsmedien gegen Rechtsextremismus, Menschenfeindlichkeit und Gewalt.](#)
- [Islamistische und rassistische Anschläge – ein Thema für Unterricht und Schule. Handreichung.](#) Maral Jekta, Miriam Kurz, Götz Nordbruch, Katharina Reinhold, Christian Saßmannshausen, Radwa Shalaby, Riem Spielhaus (Hrsg.): Berlin: ufuq.de, 2021.

LITERATURVERZEICHNIS

- Amirpur, Katajun (2013): Den Islam neu denken. Der Dschihad für Demokratie, Freiheit und Frauenrechte. München: C.H. Beck.
- Allen, Christopher/Nielsen, Jørgen S. (2002): Summary Report on Islamophobia in the EU after 11 September 2001. Wien: European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia.
- Cheema, Saba-Nur (2017): „Othering und Muslimsein“. In: Zeitschrift Außerschulische Bildung Jg. 51-2. S. 23-28.
- Decker, Oliver/Brähler, Elmar (2020): Autoritäre Dynamiken Neue Radikalität – alte Ressentiments. Leipziger Autoritarismus Studie 2020. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Demir, Zeynep (2018): „Antimuslimischer Rassismus aus psychologischer Sicht“. In: Betrifft Mädchen 3, S. 113-117.
- Diekmann, Isabell (2023): Muslim*innen- und Islamfeindlichkeit. Zur differenzierten Betrachtung von Vorurteilen gegenüber Menschen und Religion. Wiesbaden: Springer VS.
- Düsterhöft, Jan/Spielhaus, Riem/Shalaby, Radwa (2023): Schulbücher und Muslimfeindlichkeit: Zur Darstellung von Musliminnen und Muslimen in aktuellen deutschen Lehrplänen und Schulbüchern. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut Bildungsmedienforschung.
- Hafez, Kai/Richter, Carola (2007): „Das Islambild von ARD und ZDF“. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 26-27, S. 40-46.
- Kluge, Ulrike et al. (2020): „Rassismus und psychische Gesundheit“. In: Nervenarzt 2020; 91(11), S. 1017-1024. Online verfügbar: [ncbi.nlm.nih.gov/PMC7490571](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/PMC7490571/) (24.11.2022).
- Pelletier, Félix-Antoine (2020): Moroccan Penal Code: To Fast or Not to Fast? Montreal: Centre for Human Rights and Legal Pluralism. Online verfügbar: https://www.mcgill.ca/humanrights/files/humanrights/pelletier_felix-antoine_ihrip_v8_2020.pdf (20.01.2023).
- Peuker, Mario (2010): Diskriminierung aufgrund der islamischen Religionszugehörigkeit im Kontext Arbeitsleben – Erkenntnisse, Fragen und Handlungsempfehlungen. Online verfügbar: https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Expertisen/expertise_diskr_aufgrund_islam_religionszugehoerigkeit_sozialwissenschaftlich.pdf?__blob=publicationFile&v=6 (22.02.2022).
- Schiffauer, Werner (2020): „Antimuslimischer Rassismus und Schule“. In: Willems, J. (Hrsg.): Religion in der Schule – Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 273-277.
- Schiffer, Sabine (2005): „Der Islam der Medien. Ein Beitrag der Medienpädagogik zur Rassismusforschung“. In: merz. medien + erziehung. 49. Jahrgang, Heft 2/05. München, S. 43-48.
- Shooman, Yasemin (2014): Historische Traditionslinien und theoretische Einordnung antimuslimischer Diskurse. Bielefeld: transcript Verlag.
- Spielhaus, Riem (2013): Wer ist Muslim und wenn ja wie viele? Online verfügbar: https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Muslime_Spielhaus_MDI.pdf (10.02.2023).

Spielhaus, Riem (2018): „Zwischen Migrantisierung von Muslimen und Islamisierung von Migranten“. In: Foroutan, N.; Karakayali, J./Spielhaus, R. (Hrsg.): Postmigrantische Perspektiven: Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik. Frankfurt/M.: Campus Verlag, S. 129-143.

Spielhaus, Riem (2021): „Antimuslimischer Rassismus“. In: Fereidooni, Karim und Hößl, Stefan E. (Hrsg.): Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reflexionen zu Theorie und Praxis. Frankfurt/M.: Wochenschau-Verlag, S. 84-98.

Spielhaus, Riem/Mühe, Nina (2018): Islamisches Gemeindeleben in Berlin. Berlin: Erlanger Zentrum für Islam und Recht in Europa. Erlangen: EZIRE.

Weichselbaumer, Doris (2016): Discrimination against Female Migrants Wearing Headscarves. Discussion Paper No. 10217, Bonn: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit.

Zick, Andreas/Küpper, Beate (2021): Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21. Bonn: Dietz.

Zick, Andreas, Six, Bernd (1999): „Stereotype und Akkulturation“. In: Silbereisen, R.K./Lantermann, E.D./Schmitt-Rodermund, E. (Hrsg.): Aussiedler in Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

QUELLENVERZEICHNIS

Bildungsserver Berlin-Brandenburg (2023): Wir über Uns. Online verfügbar: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/service/wir-ueber-uns> (13.01.2023).

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (2023): Schulbücher. Online verfügbar: <https://mbjs.brandenburg.de/bildung/weitere-themen/schulbuecher.html> (22.11.2022).

Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage (2015): Islam & Schule. Online verfügbar: <https://www.schule-ohne-rassismus.org/wp-content/uploads/2020/03/HB-Islam-und-Schule-web.pdf> (24.11.2022).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2021): Fachbrief Nr. 40. Geschichte, Politische Bildung, Politikwissenschaft, Gesellschaftswissenschaften 5/6, Sozialwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2022): Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2021/22. Online verfügbar: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/AW_Religionsunterricht_II_2021_22.pdf (10.10.2022).

ufuq.de (2019): „Mit Memes gegen Islamismus? Materialien für die politische Medienbildung mit Jugendlichen“. Online verfügbar: https://www.ufuq.de/wp-content/uploads/2021/01/bildmachen_Mit-Memes-gegen-Islamismus_WEB.pdf (10.01.2023).

Vision X (2008): Islam - Religionen der Welt. Berlin. Zentralrat der Juden in Deutschland/Kultusministerkonferenz (2021): Gemeinsame Empfehlung des Zentralrats der Juden in Deutschland, der Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten und der Kultusministerkonferenz zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule. Online verfügbar: https://www.zentralratderjuden.de/fileadmin/user_upload/KMK/2021-06-10_Gemeinsame_Empfehlung-Antisemitismus_ohne-Signatur.pdf (31.01.2023).

LISTE ZITIRTER LEHRPLÄNE

Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz:
Rahmenlehrplan für den Evangelischen Religionsunterricht, Jahrgangsstufen 1-10, 2018.

Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz:
Kerncurriculum für den Evangelischen Religionsunterricht, Gymnasiale Oberstufe, 2019.

Humanistischer Verband Deutschlands:
Rahmenlehrplan für den Unterricht Humanistische Lebenskunde, 2018.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern:
Rahmenlehrplan Katholische Religion, Jahrgangsstufen 7-10, 2004.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern:
Kerncurriculum für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe, Katholische Religion, 2006.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie:
Teil A, Bildung und Erziehung in den Jahrgangsstufen 1-10, 2015.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie:
Teil B, Fachübergreifende Kompetenzentwicklung, 2015.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie:
Rahmenlehrplan Ethik, Jahrgangsstufen 7-10, 2015.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie:
Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe, Geschichte, 2022.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie:
Rahmenlehrplan Geschichte, Jahrgangsstufen 7-10, 2015.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie:
Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe, Politikwissenschaft, 2022.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie:
Rahmenlehrplan Politische Bildung, Jahrgangsstufen 7-10, 2015.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie:
Rahmenlehrplan Sozialwissenschaften/Wirtschaftswissenschaft, Wahlpflichtfach, Jahrgangsstufen 9-10. 2015.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie:
Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe, Sozialwissenschaften, 2022.

LISTE ZITIERTER SCHULBÜCHER

Abenteuer Ethik 2, Berlin neu, C.C. Buchner, Sek. 1, 2017.

Am Anfang war das Wort, Religion Gymnasiale Oberstufe, Cornelsen Verlag, Sek. 2, 2017.

Das waren Zeiten 1, C.C. Buchner, Sek. 1, 2018.

Denkperspektiven, Ethik| Philosophie. Gymnasiale Oberstufe, Miltzke Verlag, Sek. 2, 2011.

Eine Welt für alle, Ethik, Klassen 9/10. Miltzke Verlag, Sek. 1, 2008.

Entdecken und Verstehen, Cornelsen, Sek. 1, 2018.

Fair Play, Ethik 7/8, Schöningh Westermann, Sek. 1, 2017.

Fairplay, Ethik 9/10, Westermann, Sek. 1, 2019.

Gemeinsam erwachsen werden, Ethik Sekundarstufe 1, Miltzke Verlag, Sek. 1, 2006.

Geschichte und Geschehen, Klett Verlag, Sek. 2, 2012.

Horizonte, Westermann Verlag, Sek. 2, 2016.

Kolleg Ethik, C.C. Buchner Verlag, Sek. 2, 2010.

Kursbuch Geschichte: Von der Antike bis zur Gegenwart, Cornelsen Verlag, Sek. 2, 2009.

Kursbuch Geschichte: Von der Antike bis zur Gegenwart, Cornelsen Verlag, Sek. 2, 2020

Kursbuch Religion 2 Elementar, 7./8. Schuljahr, Diesterweg Westermann/Calwer Verlag, Sek. 1, 2018.

Kursbuch Religion 3 Elementar, 8./10. Schuljahr, Diesterweg Westermann/Calwer Verlag, Sek. 1, 2020.

Kursbuch Religion 7/8 Elementar, Calwer Verlag/Diesterweg, Sek. 1, 2011.

Leben gestalten 2, Katholischer Religionsunterricht, Realschulen und differenzierende Schulformen, Klett Verlag, Sek. 1, 2015.

Leben gestalten 3, Katholischer Religionsunterricht 9. Und 10. Jahrgangsstufe, Klett Verlag, Sek. 1, 2023.

Leben leben 1, Klett Verlag, Sek. 1, 2014.

Leben leben 2, Klett Verlag, Sek. 1, 2015.

Mensch & Politik: Sekundarstufe II: Politikwissenschaft/politische Bildung. Berlin, Brandenburg, Westermann, 2019.

Mittendrin 9/10, Lernlandschaften Religion, Kösel Verlag, Sek. 1, 2013.

Moment mal! 2, Evangelische Religion, Klett Verlag, Sek. 1, 2021.

Moment mal! 3, Evangelische Religion, Klett Verlag, Sek. 1, 2022.

Politik & Co.: politische Bildung für die Sekundarstufe I. Berlin, Brandenburg, 1. Auflage. C.C. Buchner, 2016.

Politik & Co.: Politische Bildung für die Sekundarstufe I: Band 2 für die Jahrgangsstufen 9/10. Berlin, Brandenburg, 1. Auflage., C.C. Buchner, Sek. 1, 2017.

Politik entdecken: Politische Bildung: 7/8. Berlin, Brandenburg, differenzierende Ausgabe, 1. Auflage. Cornelsen Verlag, Sek.1, 2017.

Respekt 2, Arbeitsbuch für Ethik, Werte und Normen und Praktische Philosophie, Cornelsen Verlag, Sek. 1, 2012.

Wege des Glaubens, Cornelsen Verlag, Sek. 1, 2018.

weiter denken, Ethik/Praktische Philosophie, Band B, ab Jahrgangsstufe 8, Westermann, Sek 1, 2009.

Zeichen der Hoffnung, Cornelsen Verlag, Sek. 1 Gymnasium, 2015.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1: Verteilung der befragten Lehrkräfte nach Bezirk, N=114.	19
Abb. 2: Verteilung der befragten Lehrkräfte nach Klassenstufe(n), N=115.	19
Abb. 3: Verteilung der befragten Lehrkräfte nach Unterrichtsfächern, N=115.	19
Abb. 4: Unter den befragten Lehrkräften bekannte Unterrichtshilfen und Handreichungen der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, N=37.	25
Abb. 5: Anteil der befragten Lehrkräfte, die im Unterricht Diskussionen zu bildlichen oder textlichen Darstellungen der Schulbücher erleben, N=56.	26
Abb. 6: Anteil der befragten Lehrkräfte, deren Schüler*innen islambezogene Aussagen in Bildungsmedien/Lernmitteln kritisieren, N=55.	27
Abb. 7: Verteilung der Fundstellen nach Fächern. Während Islam, islamisch*, Muslim* und muslimisch* in trunkierter Form als genaue Suchbegriffe dienten, setzten sich die Ergebnisse für das Begriffsfeld Muslimfeindlichkeit aus den Begriffen antiislam*, antimuslim*, muslimfeind*, islamfeind* und islamophob* zusammen. Zum Themenkomplex Extremismus und Versicherheitlichung siehe Fußnote 18.	31
Abb. 8: Verteilung von thematischen Rahmungen nach Unterrichtsfächern.	33
Abb. 9: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie: Rahmenlehrplan Ethik, Jahrgangsstufen 7-10, 2015, S. 27. Farbliche Hervorhebung durch die Autor*innen der Studie.	34
Abb. 10: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie: Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe, Geschichte, 2022, S. 28.	35
Abb. 11: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie: Rahmenlehrplan Geschichte, Jahrgangsstufen 7-10, 2015, S. 30.	36
Abb. 12: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie: Rahmenlehrplan Geschichte, Jahrgangsstufen 7-10, 2015, S. 24.	37

Abb. 13: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie: Rahmenlehrplan Geschichte, Jahrgangsstufen 7-10, 2015, S.34.	37
Abb. 14: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie: Rahmenlehrplan Geschichte, Jahrgangsstufen 7-10, 2015, S.30.	37
Abb. 15: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie: Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe, Politikwissenschaft, 2022, S. 16.	39
Abb. 16: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie: Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe, Politikwissenschaft, 2022, S. 28.	39
Abb. 17: Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz: Rahmenlehrplan für den Evangelischen Religionsunterricht, Jahrgangsstufen 1-10, 2018, S. 32. Farbliche Hervorhebung durch die Autor*innen der Studie.	40
Abb. 18: Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz: Kerncurriculum für den Evangelischen Religionsunterricht, Gymnasiale Oberstufe, 2019, S. 35.	40
Abb. 19: Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz: Kerncurriculum für den Evangelischen Religionsunterricht, Gymnasiale Oberstufe, 2019, S. 37. Farbliche Hervorhebung durch die Autor*innen der Studie.	41
Abb. 20: Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz: Kerncurriculum für den Evangelischen Religionsunterricht, Gymnasiale Oberstufe, 2019, S. 37.	41
Abb. 21: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern: Rahmenlehrplan Katholische Religion, Jahrgangsstufen 7-10, 2004, S. 37.	43
Abb. 22: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern: Rahmenlehrplan Katholische Religion, Jahrgangsstufen 7-10, 2004, S. 44.	44
Abb. 23: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern: Rahmenlehrplan Katholische Religion, Jahrgangsstufen 7-10, 2004, S. 21.	44
Abb. 24: Humanistischer Verband Deutschlands: Rahmenlehrplan für den Unterricht Humanistische Lebenskunde, 2018, S. 49f.	45
Abb. 25: Humanistischer Verband Deutschlands: Rahmenlehrplan für den Unterricht Humanistische Lebenskunde, 2018, S.28.	45
Abb. 26: Suchbegriffe nach Fächern.	48
Abb. 27: Fairplay 9/10, Westermann Verlag, Sek. 1, S. 83.	50
Abb. 28: Kolleg Ethik, C.C. Buchner Verlag, Sek. 2, 2010, S. 54.	53
Abb. 29: Leben leben 1, Klett Verlag, Sek. 1, 2014, S. 98.	56
Abb. 30: Fair Play 9/10, Westermann Verlag, Sek. 1, 2019, S. 171.	58
Abb. 31: Kursbuch Geschichte: Von der Antike bis zur Gegenwart. Sek II. Cornelsen. 2009, S.104. Grafisch überarbeitet mit identischem Inhalt ebenfalls in: Kursbuch Geschichte. Oberstufe. Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern. Cornelsen. 2020, S. 102-103.	59
Abb. 32: Politik & Co., C.C. Buchner, Sek. 1, 2017, S. 86.	64
Abb. 33: Politik entdecken 7/8, Cornelsen Verlag, Sek.1, 2017, S. 55.	66
Abb. 34: Mensch & Politik, Westermann, 2019, S. 503.	67

Abb. 35: Karikatur aus Moment mal! 3, Klett Verlag, Sek. 1, 2022, S.41.	69
Abb. 36: Moment mal! 2, Klett Verlag, Sek. 1, 2021, S.123.	72
Abb. 37: Prozentuale Verteilung der über den Bildungsserver Berlin-Brandenburg erhobenen Unterrichtshilfen mit Bezug zu Islam oder Muslim*innen nach Themenbereich; 100% = 42 Dokumente.	79
Abb. 38: Grafische Darstellungen der Themenverteilung in Unterrichtshilfen, die über den Bildungsserver Berlin-Brandenburg erhoben wurden.	79
Abb. 39: Vision X (2008): Islam – Religionen der Welt: Screenshot aus Jasmin und die Schahada. Hamid und Jasmin in Hamids Wohnung (18:47).	81
Abb. 40: Verteilung des Suchbegriffs Islam* in Handreichungen und Fachbriefen, N=312.	83
Abb. 41: Verteilung der Suchbegriffe aus dem Begriffsfeld amR/IMF, N=52.	84

ANHÄNGE

TABELLE 1:

TREFFERLISTE FÜR DIE BEGRIFFE „ISLAM**“ UND „MUSLIM**“
AUF DEM BILDUNGSSERVER BERLIN-BRANDENBURG.

TABELLE 2:

LITERATUREMPFEHLUNGEN DES DOSSIERS SALAFISMUS - PRÄVENTION
ÜBER DEN BILDUNGSSERVER BERLIN-BRANDENBURG.

TABELLE 3:

PUBLIKATIONEN ZU ISLAMISMUS
AUF DEM BILDUNGSSERVER BERLIN-BRANDENBURG.

TABELLE 4:

DIDAKTISCHE PUBLIKATIONEN ZUM THEMA ISLAM UND SCHULE
AUF DEM BILDUNGSSERVER BERLIN-BRANDENBURG.

TABELLE 5:

UNTERRICHTSMATERIALIEN UND PUBLIKATIONEN MIT ISLAMBEZUG
AUF DEM BILDUNGSSERVER BERLIN-BRANDENBURG.

TABELLE 6:

HANDREICHUNGEN MIT ISLAMBEZUG
AUF DEM BILDUNGSSERVERS BERLIN-BRANDENBURG.

TABELLE 1:

TREFFERLISTE FÜR DIE BEGRIFFE „ISLAM*“ UND „MUSLIM*“ AUF DEM BILDUNGSSERVER BERLIN-BRANDENBURG.

TITEL DES DOKUMENTS	QUELLE
„The kids are alright!“ Vorschläge für den pädagogischen Umgang mit Positionen und Verhaltensweisen von Jugendlichen im Kontext von Islam, Islamfeindlichkeit und Islamismus	https://www.ufuq.de/aktuelles/the-kids-are-alright/
„Wie wollen wir leben?“ - Peer-Workshops für Schulen und Jugendeinrichtungen	https://www.ufuq.de/wp-content/uploads/2016/01/Wie_wollen_wir_leben.pdf
01_ufuq2_13_44-47_2_.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Demokratiebildung/Salafismus/01_ufuq2_13_44-47_2_.pdf
01_ufuq2_13_48_2_.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Demokratiebildung/Salafismus/01_ufuq2_13_48_2_.pdf
01_ufuq2_13_49-50_2_.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Demokratiebildung/Salafismus/01_ufuq2_13_49-50_2_.pdf
2018-fbb-methodenkoffer - Demokratieleben_final_zum Upload.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/Lebenslanges_Lernen/Ausbildung/Berufliche_Bildung/Modul_RLP_1-10/2018-fbb-methodenkoffer-Demokratieleben_final_zumUpload.pdf
5-ue-schoepfungsmymen-fuer-klassenstufen-5-6.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/gesellschaftswissenschaften/5-ue-schoepfungsmymen-fuer-klassenstufen-5-6.pdf
Alternativen aufzeigen! Videos zu Islam, Islamfeindlichkeit, Demokratie und Islamismus	https://www.ufuq.de/verein/filmprojekt
APuZ_2014-28-30_online.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Demokratiebildung/antisemitismus/APuZ_2014-28-30_online.pdf
Baustein_1_Antisemitismus.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Demokratiebildung/antisemitismus/Baustein_1_Antisemitismus.pdf
Baustein_3_Antisemitismus_und_Salafismus.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Demokratiebildung/antisemitismus/Baustein_3_Antisemitismus_und_Salafismus.pdf
Baustein_4_Der_Islam_in_seiner_Vielfalt.pdf (2007)	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Demokratiebildung/antisemitismus/Baustein_4_Der_Islam_in_seiner_Vielfalt.pdf
Baustein_5_Umgang_mit_Antisemitismus_und_Salafismus_in_der_Schule.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Demokratiebildung/antisemitismus/Baustein_5_Umgang_mit_Antisemitismus_und_Salafismus_in_der_Schule.pdf
broschuere_politische_bildung_an_berliner_schulen_1_.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/nachhaltigkeit/starseite/broschuere_politische_bildung_an_berliner_schulen_1_.pdf
Der Islam - Das interaktive Wissensspiel	https://www.gesichtzeigen.de/angebote/material/spiele/
Dimensionen_der_Vorbeugung_DeGeDe.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Demokratiebildung/Salafismus/Dimensionen_der_Vorbeugung_DeGeDe.pdf
Diskriminierung_an_Schulen.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/gender/pdf/Diskriminierung_an_Schulen.pdf
Dossier_Der_Nahostkonflikt_in_Unterricht_und_Schule.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/gesellschaftswissenschaften/ethik/Dossier_Der_Nahostkonflikt_in_Unterricht_und_Schule.pdf

TITEL DES DOKUMENTS	QUELLE
Elternbrief_dt_FINAL.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/diversity/sexuelle_vielfalt/Elternbrief_dt_FINAL.pdf
EPA_SozialkPolitik.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/gesellschaftswissenschaften/sozialkunde/EPA_SozialkPolitik.pdf
Fachbrief Nr. 48 - Geschichte, Politische Bildung, Politikwissenschaft, Gesellschaftswissenschaften 5/6, Sozialwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/geschichte/Fachbrief_Geschichte_48.pdf
fachbrief_7_Ethik_2014-01_Sinn_des_Lebens.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/gesellschaftswissenschaften/ethik/fachbrief_7_Ethik_2014-01_Sinn_des_Lebens.pdf
Fachbrief_Ethik_07.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/ethik/Fachbrief_Ethik_07.pdf
fachbrief_geografie_04.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/geografie/fachbrief_geografie_04.pdf
Fachbrief_Geografie_14.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/geografie/Fachbrief_Geografie_14.pdf
fachbrief_geschichte_04.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/geschichte/alte_FB_geschichte/fachbrief_geschichte_04.pdf
Fachbrief_geschichte_05.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/geschichte/alte_FB_geschichte/fachbrief_geschichte_05.pdf
Fachbrief_geschichte_10.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/geschichte/alte_FB_geschichte/fachbrief_geschichte_10.pdf
Fachbrief_geschichte_13.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/geschichte/alte_FB_geschichte/fachbrief_geschichte_13.pdf
Fachbrief_Geschichte_24.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/geschichte/Fachbrief_Geschichte_24.pdf
Fachbrief_Geschichte_25.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/geschichte/Fachbrief_Geschichte_25.pdf
Fachbrief_Geschichte_26.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/geschichte/Fachbrief_Geschichte_26.pdf
Fachbrief_Geschichte_28.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/geschichte/Fachbrief_Geschichte_28.pdf
Fachbrief_Geschichte_30.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/geschichte/Fachbrief_Geschichte_30.pdf
Fachbrief_Geschichte_32.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/geschichte/Fachbrief_Geschichte_32.pdf
Fachbrief_Geschichte_35.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/rlp-online/Teil_C/Politische_Bildung/Materialien/Fachbrief_Geschichte_35.pdf
Fachbrief_Geschichte_36.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/geschichte/Fachbrief_Geschichte_36.pdf
Fachbrief_Geschichte_37.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/geschichte/Fachbrief_Geschichte_37.pdf
Fachbrief_Geschichte_39.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/geschichte/Fachbrief_Geschichte_39.pdf

TITEL DES DOKUMENTS	QUELLE
Fachbrief_Geschichte_40.pdf Themenschwerpunkt: Islamfeindlichkeit und Islamismus - Konsequenzen für die politische Bildung an Schulen	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/geschichte/Fachbrief_Geschichte_40.pdf
Fachbrief_Geschichte_41.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/geschichte/Fachbrief_Geschichte_41.pdf
Fachbrief_Geschichte_49.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/geschichte/Fachbrief_Geschichte_49.pdf
Fachbrief_IKBE_BB_2021_02_18.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/interkulturelle_bildung/Materialien/Fachbrief_IKBE_BB_2021_02_18.pdf
Fachbrief_interkulturelle_bildung_01.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/interkulturelle_bildung/fachbrief_interkulturelle_bildung_01.pdf
Fachbrief_interkulturelle_bildung_02.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/interkulturelle_bildung/fachbrief_interkulturelle_bildung_02.pdf
Fachbrief_interkulturelle_bildung_05.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/interkulturelle_bildung/fachbrief_interkulturelle_bildung_05.pdf
Fachbrief_interkulturelle_bildung_08.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/interkulturelle_bildung/fachbrief_interkulturelle_bildung_08.pdf
Fachbrief_interkulturelle_bildung_12.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/interkulturelle_bildung/fachbrief_interkulturelle_bildung_12.pdf
Fachbrief_interkulturelle_bildung_13.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/interkulturelle_bildung/fachbrief_interkulturelle_bildung_13.pdf
Fachbrief_interkulturelle_bildung_14.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/interkulturelle_bildung/fachbrief_interkulturelle_bildung_14.pdf
Fachbrief_interkulturelle_bildung_15.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/interkulturelle_bildung/fachbrief_interkulturelle_bildung_15.pdf
Fachbrief_interkulturelle_bildung_16.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/interkulturelle_bildung/fachbrief_interkulturelle_bildung_16.pdf
Fachbrief_interkulturelle_bildung_18.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/interkulturelle_bildung/fachbrief_interkulturelle_bildung_18.pdf
Fachbrief_Interkulturelle_Bildung_19.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/interkulturelle_bildung/Fachbrief_Interkulturelle_Bildung_19.pdf
Fachbrief_interkulturelle_Bildung_21.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/interkulturelle_bildung/Fachbrief_interkulturelle_Bildung_21.pdf
Fachbrief_interkulturelle_Bildung_22.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/interkulturelle_bildung/Fachbrief_interkulturelle_Bildung_22.pdf
Fachbrief_interkulturelle_Bildung_23.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/interkulturelle_bildung/Fachbrief_interkulturelle_Bildung_23.pdf
Fachbrief_koop_eltern_m_migrationshintergrund_08.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/koop_eltern_migrationshintergrund/fachbrief_koop_eltern_m_migrationshintergrund_08.pdf
FB_IKBE_BE_2021_02_22.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/interkulturelle_bildung/Materialien/FB_IKBE_BE_2021_02_22.pdf
Handreichung_interkulturelle_Bildung_und_Erziehung.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/interkulturelle_bildung/Handreichung_interkulturelle_Bildung_und_Erziehung.pdf

TITEL DES DOKUMENTS	QUELLE
Handreichung_Interkulturelle_Bildung_und_Erziehung_2019.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/rlp-online/Teil_B/Handreichung_Interkulturelle_Bildung_und_Erziehung_2019.pdf
Handreichung_Pruefung_5PK_MSA.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/pruefung/msa/Handreichung_Pruefung_5PK_MSA.pdf
HR_uebergThema_AkzeptanzVonVielfalt_2018_10_15.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/diversity/HR_uebergThema_AkzeptanzVonVielfalt_2018_10_15.pdf
HR-Lernorte_gesamt-digital-korr2_200903.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/gesellschaftswissenschaften/gewi_5_6/HR-Lernorte_gesamt-digital-korr2_200903.pdf
HR-OHR_Europabildung_2021_05_07.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Europabildung/Materialien/HR-OHR_Europabildung_2021_05_07.pdf
hr-s1-methodisch.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/gesellschaftswissenschaften/geschichte/handreichungen-sek1/hr-s1-methodisch.pdf
hr-s2-juden.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/gesellschaftswissenschaften/geschichte/handreichungen-sek2/hr-s2-juden.pdf
Islamismus - Was macht ihn für Jugendliche attraktiv?	https://www.7xjung.de/fortbildungsangebot/
islamismuspraevention.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Demokratiebildung/Salafismus/islamismuspraevention.pdf
KFF_2014__Begleitmaterial.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Medienbildung/Unterricht/filmbildung/kinderfilmfest/2014/KFF_2014__Begleitmaterial.pdf
Klocke_2012_Akzeptanz_sexueller_Vielfalt_an_Berliner_Schulen_ohne_Anhang.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/diversity/sexuelle_vielfalt/Klocke_2012_Akzeptanz_sexueller_Vielfalt_an_Berliner_Schulen_ohne_Anhang.pdf
Kurzworkshop: Islam, demokratische Werte und ein friedliches Miteinander - gemeinsam gegen Extremismus	https://violence-prevention-network.de/angebote/projektuebersicht/prevent-beratungsstelle-berlin/
LISUM_8_Saekularisierung.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/gesellschaftswissenschaften/philosophie/LISUM_8_Saekularisierung.pdf
Mit Memes gegen Islamismus? Materialien für die politische Medienbildung mit Jugendlichen	https://www.ufuq.de/wp-content/uploads/2021/01/bildmachen_Mit-Memes-gegen-Islamismus_WEB.pdf
Newsletter_Antisemitismus_2021-11.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Demokratiebildung/antisemitismus/newsletter/Newsletter_Antisemitismus_2021-11.pdf
Newsletter_Antisemitismus_2022-02.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Demokratiebildung/antisemitismus/newsletter/Newsletter_Antisemitismus_2022-02.pdf
pdf-sexualerziehung-erfahrungsberichte-und-strategien.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/diversity/sexuelle_vielfalt/pdf-sexualerziehung-erfahrungsberichte-und-strategien.pdf
Publikation_In_der_Vielfalt_liegt_die_Staerke.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/unterrichtsentwicklung/individualisierung_des_Lernens/Publikation_In_der_Vielfalt_liegt_die_Staerke.pdf
Sexismus im Islam?! Eine Herausforderung an Schulen	https://deutsche-islam-akademie.de/sexismus-im-islam/
Vertrauen_von_Anfang_an_LISUM_2-10-2018_-_Hand-out_1.pdf	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/grundschulportal/tagungen/fachtag_schulanfangsphase_2018/Vertrauen_von_Anfang_an_LISUM_2-10-2018_-_Hand-out_1.pdf

TABELLE 2:

LITERATUREMPFEHLUNGEN DES DOSSIERS SALAFISMUS - PRÄVENTION ÜBER DEN BILDUNGSSERVER BERLIN-BRANDENBURG.

TITEL DES DOKUMENTS	QUELLE
(Hrsg.) Auernheimer, G. (2013): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden	Keine Angabe
(Hrsg.) Bundschuh, S., Drücker, A., Jagusch, B. (2012): Islamfeindlichkeit - Aspekte, Stimmen, Gegenstrategien. Düsseldorf	Keine Angabe
(Hrsg.) Hössli, N. (2007): Muslimische Kinder in der Schule. Informationen, Praxistipps und Ideen für den Unterricht	Keine Angabe
(Hrsg.) Massing, P., Niehoff, M. (2014): Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Sozialwissenschaftliche Grundlagen - Politikdidaktische Ansätze - Praxisberichte. Schwalbach/Taunus	Keine Angabe
Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband (BLLV): Religiöse und kulturelle Vielfalt in Schulen, München 2017	https://www.erzbistum-muenchen.de/cms-media/media-40782220.pdf
Biene, Janusz/Daase, Christopher/Junk, Julian/Müller, Harald (Hg.), Salafismus und Dschihadismus in Deutschland, Campus: Frankfurt, 2016	https://salafismus.hsfk.de/
Biskamp, Floris, Orientalismus und Demokratische Öffentlichkeit. Antimuslimischer Rassismus aus Sicht postkolonialer und neuerer kritischer Theorie, Bielefeld, 2016	Keine Angabe
Biskamp, Floris/Höbl, Stefan E. (Hg.), Islam und Islamismus. Perspektiven für die politische Bildung, Netzwerks für politische Bildung, Kultur und Kommunikation e. V., Gießen 2013	Keine Angabe
Bundeszentrale für politische Bildung (2012/13): Was glaubst du denn? Muslime in Deutschland (Ausstellung; muslimisches Leben in Deutschland; Sek. I; Hinweise zur pädagogischen Arbeit; Unterrichtsmaterial)	https://www.wasglaubstdudenn.de/ausstellung/142358/filme-zur-ausstellung
Bundeszentrale für politische Bildung: Herausforderung Salafismus - Schule und religiös begründeter Extremismus - Hintergrundwissen, Handlungsoptionen und Materialien für die pädagogische Praxis im Überblick, Bonn 2019	http://www.bpb.de/shop/buecher/einzelpublikationen/284928/herausforderung-salafismus-schule-und-religioes-begrueндeter-extremismus
Bundschuh, Stefan / Drücker, Ansgar / Jagusch, Birgit (Hg.): Islamfeindlichkeit - Aspekte, Stimmen, Gegenstrategien. Düsseldorf 2012 (Erklärungsansätze für Islamfeindlichkeit, antimuslimische Stereotype, Gegenstrategien; Jugendarbeit)	Keine Angabe
Ceylan, Rauf/Kiefer, Michael, Salafismus: Fundamentalistische Strömungen und Radikalisierungsprävention, SpringerVS: Wiesbaden, 2013	Keine Angabe

TITEL DES DOKUMENTS	QUELLE
Demokratiezentrum Baden-Württemberg, Pädagogischer Umgang mit Antimuslimischem Rassismus. Ein Beitrag zur Prävention der Radikalisierung von Jugendlichen, Stuttgart, 2016	https://www.lpb-bw.de/fileadmin/lpb_hauptportal/pdf/publikationen/antimuslim_rassismus.pdf
DGB Bildungswerk Thüringen e.V. – Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit, 2014	http://baustein.dgb-bwt.de/Inhalt/index.html
Dürschmidt, Peter u. a.: Methodensammlung für Trainerinnen und Trainer (Edition Training aktuell), Bonn 2017.	Keine Angabe
Ecarius, Jutta/Eulenbach, Marcel (Hg.), Jugend und Differenz. Aktuelle Debatten der Jugendforschung, Wiesbaden, 2012	Keine Angabe
Edelstein, W., Beutel, W., Rademacher, H. (2014): Demokratiepädagogik und Schulreform. Wochenschau Wissenschaft	Keine Angabe
Edler, K. (2015): Islamismus als pädagogische Herausforderung. Stuttgart	Keine Angabe
Edler, Kurt: Diskutieren mit radikalisierten Schülern. Bpb, 2016	https://www.bpb.de/themen/infodienst/218865/diskutieren-mit-radikalisierten-schuelerinnen-und-schuelern/
Edler, Kurt: Umgang mit Radikalisierungstendenzen in Schulen – Rechtliche und pädagogische Hinweise für die Praxis, 2016	https://www.ufuq.de/aktuelles/umgang-mit-radikalisierungstendenzen-in-schulen-rechtliche-und-paedagogische-hinweise-fuer-die-praxis/
El-Gayar, Wael / Strunk, Katrin (Hg.): Integration versus Salafismus – Identitätsfindung muslimischer Jugendlicher in Deutschland. Analysen, Methoden der Prävention, Praxisbeispiele. Schwalbach/Taunus 2014	Keine Angabe
El-Mafaalani, Aladin/Toprak, Ahmet, Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland. Lebenswelten, Denkmuster, Herausforderungen, Konrad Adenauer Stiftung: St. Augustin, 2017	https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=db25b34c-1fa9-18ca-8880-e6dc8e997ed6&groupId=252038
Guttenberger, G., Schroeter-Wittke, H. (2015): Religionssensible Schulkultur. München	Keine Angabe
Herding, Maruta (Hg.), Radikaler Islam im Jugendalter. Erscheinungsformen, Ursachen und Kontexte, Deutsches Jugendinstitut: München, 2013	https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2014/1461_DJI_RadikalerIslam.pdf
Hinrichs, U., Romdhane, N., Tiedemann, M. (2012): Unsere Tochter nimmt nicht am Schwimmunterricht teil! 50 religiös-kulturelle Konfliktfälle in der Schule und wie man ihnen begegnet. Mülheim a. d. Ruhr	Keine Angabe
Klapp, Marcel / Qasem, Sindyan / Khorchide, Mouhanad (2017): Salam Online. Unterrichtsmaterialien zu Online Hate Speech & Islam, Münster 2017	https://www.ufuq.de/aktuelles/salam-online-unterrichtsmaterialien-zu-online-hate-speech-und-islam/
Kleff, S. (2005): Islam im Klassenzimmer: Impulse für die Bildungsarbeit. Hamburg	Keine Angabe

TITEL DES DOKUMENTS	QUELLE
Kleff, Sanem/Seidel, Eberhard/Toprak, Ahmet, Gender & Islam in Deutschland, Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage: Berlin 2016	https://www.schule-ohne-rassismus.org/wp-content/uploads/2020/03/Baustein-2-Gender-und-Islam-in-Deutschland-web.pdf
Kuhn, I. (2015): Antimuslimischer Rassismus: Auf Kreuzzug für das Abendland. Köln	Keine Angabe
Kuhn, Inva: Antimuslimischer Rassismus: Auf Kreuzzug für das Abendland. Köln 2015 (Exklusionsmechanismen; Identitätsfindung; Handlungsfelder; Strategien)	Keine Angabe
Kurnaz, Berna: Anzeichen von Radikalisierung „Das Gesamtbild zählt!“, 2015	https://www.bpb.de/themen/infodienst/212160/anzeichen-von-radikalisierung/
Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Jugendliche im Fokus salafistischer Propaganda. Was kann schulische Prävention leisten? Teilband 1, Stuttgart 2016	https://www.lpb-bw.de/publikation-anzeige/jugendliche-im-fokus-salafistischer-propaganda-teilband-1-pdf-61000062016
Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Jugendszenen zwischen Islam und Islamismus. Ein Glossar, Stuttgart, 2014	https://www.lpb-bw.de/fileadmin/lpb_hauptportal/pdf/publikationen/islam_glossar.pdf
Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg: Jugendliche im Fokus salafistischer Propaganda. Beispiele und Anregungen für die unterrichtliche und pädagogische Praxis - Teilband 2.1, Stuttgart 2017	https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-881878771/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Publikationen%202015,%202016%20und%202017/Salafismuspraevention-Band2.1.pdf
Lutz, Ronald/Kiesel, Doron (Hg.), Sozialarbeit und Religion: Herausforderungen und Antworten, Beltz Juventa, 2016	Keine Angabe
Mansel, Jürgen/Spaiser, Viktoria, Ausgrenzungsdynamiken: In welchen Lebenslagen Jugendliche Fremdgruppen abwerten (Konflikt- und Gewaltforschung), Hemsbach, 2013	Keine Angabe
Maria do Mar Castro Varela /Paul Mecheril (Hg.), Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart, Bielefeld 2016	Keine Angabe
Molthagen, Dieter (Hrsg.): Was ist zu tun? Deutschland zwischen islamistischem Extremismus und Islamfeindlichkeit. Fortschreibung der Handlungsempfehlungen einer FES-Kommission. Friedrich-Ebert-Stiftung, 2017	https://library.fes.de/pdf-files/dialog/13675.pdf
Molthagen, Dietmar (Hg.) Handlungsempfehlungen zur Auseinandersetzung mit islamistischem Extremismus und Islamfeindlichkeit, Friedrich Ebert Stiftung Forum Berlin, 2016	https://library.fes.de/pdf-files/dialog/12034-20151201.pdf
Nordbruch, Götz: Identität und Zugehörigkeit - Jenseits von Eindeutigkeiten, Berlin 2014	https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2020/12/nordbruch_identitaet_und_zugehoerigkeit_x.pdf
Nowak, Claus/Gührs, Manfred: Sicher navigieren in interaktionalen Lernprozessen (Limmer Verlag), Meezen 2011.	Keine Angabe

TITEL DES DOKUMENTS	QUELLE
SALTO Cultural Diversity Resource Center/British Council: Young People and Extremism Resource Packs for Youth Workers, 2016	https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-3477/SALTO%20extremism%20pack.pdf
Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage (2015): Handbuch Grundstufe ‚Lernziel Gleichwertigkeit‘	https://www.schule-ohne-rassismus.org/wp-content/uploads/2022/05/HB_Lernziel_Gleichwertigkeit_Grundstufe.pdf
Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage (2015): Handbuch ‚Lernziel Gleichwertigkeit‘	https://www.schule-ohne-rassismus.org/produkt/handbuch-lernziel-gleichwertigkeit/
Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage (2015): Präventionspaket: Islamismus, Salafismus, Muslimfeindlichkeit (enthält das Handbuch ‚Islam & Schule‘, das Themenheft ‚Islam & Ich‘ und zwei Plakate)	Keine Angabe
Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage. Islam & Schule. Handbuch, Berlin 2014	https://www.schule-ohne-rassismus.org/wp-content/uploads/2020/03/HB-Islam-und-Schule-web.pdf
Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage. Themenheft: „Rassismus. Erkennen & Bekämpfen“, 2013	https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/Literatur/Literatur_Bildung/Rassismus_Erkennen_Bekaempfen.html
Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Bildung für Berlin – Islam und Schule. Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer an Berliner Schulen, Berlin, 2010	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/gesellschaftswissenschaften/ethik/mdb-sen-bildung-politische-bildung-islam-und-schule.pdf
Shooman, Yasemin, Antimuslimischer Rassismus – Ursachen und Erscheinungsformen, Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e. V. (IDA) (Hg.), Düsseldorf, 2016	Keine Angabe
Toprak, Ahmet/Weitzel, Gerrit (Hg.), Salafismus in Deutschland. Jugendkulturelle Aspekte, pädagogische Perspektiven, Springer VS: Wiesbaden, 2017	Keine Angabe
Turhan, I., Turhan, C. (2011): Junge Muslime in der Schule. Probleme und Lösungsansätze im interkulturellen Dialog. Marburg	Keine Angabe
Ufuq.de, Protest, Provokation oder Propaganda? Handreichung zur Prävention salafistischer Ideologisierung in Schule und Jugendarbeit, Berlin, 2015	https://www.ufuq.de/wp-content/uploads/2015/01/Handreichung-Protest-Propaganda-online.pdf
Ufuq.de, Was postest Du? Politische Bildung mit jungen Muslim_innen online. Hintergründe, Erfahrungen und Empfehlungen für die Praxis in sozialen Netzwerken und Klassenräumen, Berlin, 2016	https://www.ufuq.de/wp-content/uploads/2016/10/Was_postest_du_uFuq_Publication_Onlineversion.pdf
Ufuq.de/HAW Hamburg, „Wie wollen wir leben?“ Filme und Methoden für die pädagogische Praxis zu Islam, Islamfeindlichkeit, Islamismus und Demokratie, Berlin, 2015	Keine Angabe

TITEL DES DOKUMENTS	QUELLE
Zeitschrift „Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung“, Themenheft „Religionen in der Migrationsgesellschaft. Ein Thema der politischen Bildung“, 1/2016	Keine Angabe
Zeitschrift „Politik & Unterricht. Zeitschrift für die Praxis der politischen Bildung“, Themenheft „Muslime in Deutschland. Lebenswelten und Jugendkulturen“, 2012	https://www.politikundunterricht.de/3_4_12/muslime_nachdruck.pdf
Zentrum für Europäische und Orientalische Kultur e.V. (Hg.), „Mich hat überrascht, dass manche so denken wie wir“. Bildungsarbeit zu muslimischen Lebenswelten und Muslimfeindlichkeit in Ostdeutschland, Leipzig, o.J.	https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2020/12/zeok_broschre_web1.pdf

TABELLE 3:

PUBLIKATIONEN ZU ISLAMISMUS AUF DEM BILDUNGSSERVER BERLIN-BRANDENBURG.

TITEL DES DOKUMENTS	QUELLE
Islam in Schulen - Handlungsleitlinien für Schulleitungen und Lehrkräfte bei religiös begründeten Fragestellungen im schulischen Kontext	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Demokratiebildung/Salafismus/Leitfaden-Islam-in-Schulen_final.pdf
Radikalisierungsprävention - Neue Übersichtseite für pädagogische Fachkräfte	https://www.bpb.de/themen/infodienst/286306/handreichung-schule-und-religioes-begruendeter-extremismus/
Islamismus im Netz 2019/20	https://www.edoweb-rlp.de/resource/edoweb:7022684/data
Projektdokumentation 2018: (Berufs-)Schulen für weltanschauliche und religiöse Vielfalt	https://demokratieundvielfalt.de/wp-content/uploads/2016/08/Brosch%C3%BCre-2018-BerufsSchulen-%C3%BC-weltanschauliche-und-religi%C3%B6se-Vielfalt.pdf
WissensWerte: Islamismus	https://edeos.org/downloads/wissenswerte-islamismus/
„Sei frech und wild und wunderbar“ - Ideen, Methoden und Handlungsanleitungen für eine gerechte und aktivierende politische Bildung	https://www.gesichtzeigen.de/angebote/material/publikationen/

TABELLE 4:

DIDAKTISCHE PUBLIKATIONEN ZUM THEMA ISLAM UND SCHULE AUF DEM BILDUNGSSERVER BERLIN-BRANDENBURG.

TITEL DES DOKUMENTS	QUELLE
Zentrum für Europäische und Orientalische Kultur (ZEOK) e.V. (2017) Jeder Mensch ist vieles. Unterrichtsmodul. Leipzig (#Muslimisch_in_Ostdeutschland: Bildungsmaterial für die Schule).	https://www.muslimisch-in-ostdeutschland.de/wp-content/uploads/2017/12/Zeok_Unterrichtsmodul-Identit%C3%A4t-Gesamtmodul.pdf
Zentrum für Europäische und Orientalische Kultur (ZEOK) e.V. (2017) Typisch muslimisch? Und was ist eigentlich Muslimfeindlichkeit? Unterrichtsmodul. Leipzig (#Muslimisch_in_Ostdeutschland: Bildungsmaterial für die Schule).	https://www.muslimisch-in-ostdeutschland.de/wp-content/uploads/2017/12/Zeok_Unterrichtsmodul-Muslimfeindlichkeit-Gesamtmodul.pdf
Seiler, E. and Wagner, J. (2015) Mein Gott - dein Gott - kein Gott: Vielfalt entdecken und Lebenswelten vergleichen im Ethikunterricht: Judentum, Islam, Christentum. Augsburg: Auer.	Keine Angabe
Nordbruch, G. (2014) Identität und Zugehörigkeit - Jenseits von Eindeutigkeiten: Eine Bedingunsfeldanalyse zur pädagogischen Auseinandersetzung mit Islamismus. Berlin.	Keine Angabe
Walther, C. and Bauknecht, B.R. (2013) Salafismus in der Demokratie. Berlin (Entscheidungen im Unterricht 2.12).	Keine Angabe
Schmidl, K. (2008) Die fünf Säulen des Islam: Arbeitsheft für Schüler. 3rd edn. (Paul und die Weltreligionen). Berlin.	Keine Angabe
Schmidl, K. (2008) Von Allah bis Zakat: Ausgewählte Stichworte zum Islam. 3rd edn. (Paul und die Weltreligionen). Berlin: SMB Besucher-Dienste.	Keine Angabe
Gress, M. (2006) Islam - politische Bildung und interreligiöses Lernen. Bonn (Arbeitshilfen für die politische Bildung).	Keine Angabe
Böge, W. et al. (2002) Islam - politische Bildung und interreligiöses Lernen. Bonn (Themen und Materialien / Bundeszentrale für Politische Bildung).	Keine Angabe
JUMA - jung, muslimisch, aktiv (o.D.) Atlas zur muslimischen Jugendarbeit in Berlin. Berlin.	Keine Angabe
Ulusoy, B. et al. (o.D.) Unser muslimisches Erbe: Unterrichtsmaterialien zum muslimisch geprägten Beitrag zu unserer Sprache, Bildung und Wissenschaft. Berlin.	Keine Angabe
Cheema, S.-N. (ed.) (2017) (K)Eine Glaubensfrage: Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander. Grundkenntnisse und praktische Empfehlungen für Schule und außerschulische Bildungsarbeit. Frankfurt am Main.	http://www.bs-anne-frank.de/fileadmin/downloads/K_Eine_Glaubensfrage.pdf

TITEL DES DOKUMENTS	QUELLE
Broder, N. and Cheema, S.-N. (2017) 'Was kann ich tun, um Diskriminierung entgegen zu wirken? Prävention, Intervention, Nachsorge - Die drei zeitlichen Ebenen des Umgangs mit diskriminierendem Verhalten im pädagogischen Raum', in Cheema, S.-N. (ed.) (K)Eine Glaubensfrage: Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander. Grundkenntnisse und praktische Empfehlungen für Schule und außerschulische Bildungsarbeit. Frankfurt am Main, S. 84-87.	Keine Angabe
Chakkarath, P. (2017) 'Identität und Religion im Jugendalter', in Cheema, S.-N. (ed.) (K)Eine Glaubensfrage: Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander. Grundkenntnisse und praktische Empfehlungen für Schule und außerschulische Bildungsarbeit. Frankfurt am Main, S. 12-14.	Keine Angabe
Cheema, S.-N. (2017) 'In der Natur der Sache? (Muslimische) Religiosität und Radikalisierung - eine problematische Verknüpfung', in Cheema, S.-N. (ed.) (K)Eine Glaubensfrage: Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander. Grundkenntnisse und praktische Empfehlungen für Schule und außerschulische Bildungsarbeit. Frankfurt am Main, S. 62-64.	Keine Angabe
Cheema, S.-N. (2017) '(K)Eine Glaubensfrage: Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander', in Cheema, S.-N. (ed.) (K)Eine Glaubensfrage: Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander. Grundkenntnisse und praktische Empfehlungen für Schule und außerschulische Bildungsarbeit. Frankfurt am Main, S. 6-9.	Keine Angabe
Cheema, S.-N. (2017) 'Kulturalisierung par excellence: „Aischa und Steffi“: Ein Beispiel aus dem Schulbuch', in Cheema, S.-N. (ed.) (K)Eine Glaubensfrage: Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander. Grundkenntnisse und praktische Empfehlungen für Schule und außerschulische Bildungsarbeit. Frankfurt am Main, S. 22-23.	Keine Angabe
Hafez, K. (2017) 'Schlechte Presse: Zur Darstellung von Muslim*innen und dem Islam in den Medien', in Cheema, S.-N. (ed.) (K)Eine Glaubensfrage: Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander. Grundkenntnisse und praktische Empfehlungen für Schule und außerschulische Bildungsarbeit. Frankfurt am Main, S. 35.	Keine Angabe
Kanbiçak, T. (2017) 'Schule und Religion', in Cheema, S.-N. (ed.) (K)Eine Glaubensfrage: Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander. Grundkenntnisse und praktische Empfehlungen für Schule und außerschulische Bildungsarbeit. Frankfurt am Main, S. 48-50.	Keine Angabe

TITEL DES DOKUMENTS	QUELLE
Krieg, D. (2017) 'Betroffenenperspektive statt Fokussierung auf Täter*innen: Der pädagogische Raum: ein dynamisches Kommunikations- und Handlungsfeld', in Cheema, S.-N. (ed.) (K)Eine Glaubensfrage: Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander. Grundkenntnisse und praktische Empfehlungen für Schule und außerschulische Bildungsarbeit. Frankfurt am Main, S. 80-82.	Keine Angabe
Demirel, A. and Niehoff, M. (eds.) (2013) ZusammenDenken: Reflexionen, Thesen und Konzepte zu politischer Bildung im Kontext von Demokratie, Islam, Rassismus und Islamismus – ein Projekthandbuch. Berlin: Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KlgA) e.V.	Keine Angabe
'„Es ist ganz schön schwer, Deutscher zu sein“'. Interview: Alke Wierth (2013), in Demirel, A. and Niehoff, M. (eds.) ZusammenDenken: Reflexionen, Thesen und Konzepte zu politischer Bildung im Kontext von Demokratie, Islam, Rassismus und Islamismus – ein Projekthandbuch. Berlin: Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KlgA) e.V., S. 96-109.	Keine Angabe
Demirel, A. and Niehoff, M. (2013) 'ZusammenDenken: Elf Thesen zur Islamismusprävention an Schulen', in Demirel, A. and Niehoff, M. (eds.) ZusammenDenken: Reflexionen, Thesen und Konzepte zu politischer Bildung im Kontext von Demokratie, Islam, Rassismus und Islamismus – ein Projekthandbuch. Berlin: Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KlgA) e.V., S. 32-41.	Keine Angabe
Kassar, Y. and Piberger, P. (2013) 'Selbstbewusstsein stärken, Reflexionsfähigkeit fördern – Eine schulische Seminarreihe zur Islamismusprävention für die Sekundarstufe I', in Demirel, A. and Niehoff, M. (eds.) ZusammenDenken: Reflexionen, Thesen und Konzepte zu politischer Bildung im Kontext von Demokratie, Islam, Rassismus und Islamismus – ein Projekthandbuch. Berlin: Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KlgA) e.V., S. 42-75.	Keine Angabe
Niehoff, M. (2013) 'Versprechen gegen Versprechen – Islamismusprävention durch die politische Bildung in der Demokratie: Ein Bildungskonzept für die Sekundarstufe II', in Demirel, A. and Niehoff, M. (eds.) ZusammenDenken: Reflexionen, Thesen und Konzepte zu politischer Bildung im Kontext von Demokratie, Islam, Rassismus und Islamismus – ein Projekthandbuch. Berlin: Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KlgA) e.V., S. 76-95.	Keine Angabe
Spielhaus, R. (2013) 'Muslimische Identitätskonzepte und der Wandel im Integrations- und Migrationsdiskurs', in Demirel, A. and Niehoff, M. (eds.) ZusammenDenken: Reflexionen, Thesen und Konzepte zu politischer Bildung im Kontext von Demokratie, Islam, Rassismus und Islamismus – ein Projekthandbuch. Berlin: Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KlgA) e.V., S. 10-21.	Keine Angabe

TITEL DES DOKUMENTS	QUELLE
Sportbefreiung aus religiösen Gründen. Schulrechtsfall. Cornelsen Verlag.	Keine Angabe
Franz, Benjamin (2019): Islam und Schule – Konfliktsituationen meistern. Handlungsstrategien entwickeln – Schulleben gestalten. Westermann Verlag.	Keine Angabe
Schröter, Jörg Imran (2020): Islam-Didaktik · Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Cornelsen Verlag.	Keine Angabe
Islam Ethik und Unterricht Ausgabe Nr. 3/2018	Keine Angabe
Islamische Welten Geschichte lernen Nr. 177/2017	Keine Angabe
Rochdi, Emel/Rochdi, Amin (2020): „Die Schönheit des Islam entdecken“. Religion 5-10 Nr. 40 / 2020 Schön und gut? Friedrich Verlag.	https://www.friedrich-verlag.de/religion/religion-5-10/schoen-und-gut-4037

TABELLE 5:

UNTERRICHTSMATERIALIEN UND PUBLIKATIONEN MIT ISLAMBEZUG AUF DEM BILDUNGSSERVER BERLIN-BRANDENBURG.

BILDUNG ZUR AKZEPTANZ VON VIELFALT (DIVERSITY)

THEMENBEREICH	TITEL	QUELLE
	„Kulturelle Vielfalt“: TAMAM-Projekt	https://tamam-projekt.de/
	„Religion und Weltanschauung“: Antidiskriminierungsstelle des Bundes	https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ueber-diskriminierung/diskriminierungsmerkmale/religion-weltanschauung/religion-weltanschauung-node
	„Weltreligionen“: Planet Schule	https://www.planet-schule.de/schwerpunkt/weltreligionen/unterricht-5230.html

DEMOKRATIEBILDUNG

THEMENBEREICH	TITEL	QUELLE
Demokratie und Medien	„Mit Memes gegen Islamismus? Materialien für die politische Medienbildung mit Jugendlichen“: ufuq.de	https://www.ufuq.de/publikation/mit-memes-gegen-islamismus-materialien-fuer-die-politische-medienbildung-mit-jugendlichen/
	„Alternativen aufzeigen! Videos zu Islam, Islamfeindlichkeit, Demokratie und Islamismus“: ufuq.de	https://www.ufuq.de/projekte/alternativen-aufzeigen-videos-zu-islam-islamfeindlichkeit-demokratie-und-islamismus-2015-2019/
Islamismus	„Handreichung: Schule und religiös begründeter Extremismus“: Bundeszentrale für politische Bildung	https://www.bpb.de/themen/infodienst/286306/handreichung-schule-und-religioes-begrueндeter-extremismus/
	„Infos zur Prävention von Islamismus – für Schulen“: Bundeszentrale für politische Bildung	https://www.bpb.de/themen/infodienst/312571/infos-zur-praevention-von-islamismus-fuer-schulen/

THEMENBEREICH	TITEL	QUELLE
Islamismus	„Gesicht Zeigen! Für ein weltoffenes Deutschland e.V. STOP-OK! – Das Moderationsspiel“: Gesicht Zeigen! Für ein weltoffenes Deutschland e.V.	https://www.gesichtzeigen.de/angebote/material/spiele/
	„Spiele des Vereins Gesicht Zeigen: Der Islam – Das interaktive Wissensspiel“: Gesicht Zeigen! Für ein weltoffenes Deutschland e.V.	https://www.gesichtzeigen.de/angebote/material/
	„The kids are alright! Vorschläge für den pädagogischen Umgang mit Positionen und Verhaltensweisen von Jugendlichen im Kontext von Islam, Islamfeindlichkeit und Islamismus“: ufuq.de	https://www.ufuq.de/aktuelles/the-kids-are-alright/
	„Mit Memes gegen Islamismus? Materialien für die politische Medienbildung mit Jugendlichen“: ufuq.de	https://www.ufuq.de/publikation/mit-memes-gegen-islamismus-materialien-fuer-die-politische-medienbildung-mit-jugendlichen/
	„Alternativen aufzeigen! Videos zu Islam, Islamfeindlichkeit, Demokratie und Islamismus“: ufuq.de	https://www.ufuq.de/projekte/alternativen-aufzeigen-videos-zu-islam-islamfeindlichkeit-demokratie-und-islamismus-2015-2019/
Dossier Salafismus Zeitschriften:	Wochenschau : Politik und Wirtschaft unterrichten 2016, 1. Islam ≠ Islamismus (Islam Jugendlicher, Vorurteil, Islamophobie, Islamischer Fundamentalismus, Salafija) ⁴⁵	Alle Unterrichtsmaterialien im Dossier Salafismus sind über das Medienforum der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie abrufbar.
	Lehren und lernen 2016, 2. Muslimische Jugendliche zwischen zwei Welten. (Jugendlicher, muslimischer Schüler, Identitätsentwicklung, Sozialisation, Salafija)	
	In Religion 2015, 7 (Religionsunterricht, Fanatismus, Salafija, Radikalismus)	
	Journal für politische Bildung 2015, 4 (Politische Beteiligung, Radikalismus, Deeskalation, Salafija)	
	Politik aktuell für den Unterricht 2014, 22 (Irak, Syrien, Kalifat, Terrorismus, Islamischer Fundamentalismus)	
	Politik aktuell für den Unterricht 2014, 29 (Islamischer Fundamentalismus, Salafija, Scharia)	
	Politik betrifft uns 2014, 4. Kontrolle politischer Herrschaft: muss Macht kontrolliert werden? (Politik, Staat, Macht, Kontrolle, Machtmissbrauch, Korruption, Pressefreiheit Deutschland / Bundesverfassungsgericht)	
	Internationale Politik 2014, 5. Kampf ohne Grenzen (Nahe Osten, Islam, Fundamentalismus, Netzwerk, Islamische Staaten, Syrien)	

45 Die Verschlagwortung in Klammern erfolgte durch den Bildungsserver Berlin-Brandenburg und soll eine thematische Orientierung erleichtern.

THEMENBEREICH	TITEL	QUELLE
Dossier Salafismus Zeitschriften:	Internationale Politik 2014, 2. Keine Offenbarung: Ist mit Islamisten Staat zu machen? (Islamischer Fundamentalismus, Europäische Sicherheits- und Verteidigungspolitik, Europäische Integration, Muslimbruderschaft)	
Printmedien:	Islam & Schule : das Handbuch (Islam, Islamischer Fundamentalismus, Islamophobie, religiöse Toleranz, Prävention, Projektarbeit)	
	„Wie wollen wir leben?“ Filme und Methoden für die pädagogische Praxis zu Islam, Islamfeindlichkeit, Islamismus und Demokratie (Islam, Islamophobie, Islamischer Fundamentalismus, Religiosität, Menschenrecht, Demokratische Erziehung)	Hrsg.: Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (2015)
	Jugendkulturen zwischen Islam und Islamismus: Lifestyle – Medien – Musik.	Hrsg.: Bundeskoordination Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage, Müller, J.; Nordbruch, G.; Tataroglu, B. (2008)
	Die Feinde aus dem Morgenland: wie die Angst vor den Muslimen unsere Demokratie gefährdet (Vorurteil, Feindbild, Ressentiment, Islamophobie, Islam, Fundamentalismus, Integration)	Benz, W. (2012)
	Salafismus – Ideologie der Moderne (Politischer Unterricht, Salafija, Fundamentalismus)	Informationen zur politischen Bildung: izbp / Bundeszentrale für Politische Bildung, bpb. (2015)
	Was ist Extremismus? Erscheinungsformen und Hintergründe kennen – kritisch Stellung beziehen (Politischer Unterricht Sek I, Radikalismus, Alltag, Salafija)	Joest, A. (2015)
	Islam und ich: Muslimhasser, Lifestyle für die Umma, Soundtrack für Allah, Dschihad 2.0, Jung, Deutsch, Gotteskrieger (Islam, Islamischer Fundamentalismus, Islamophobie, Djihaad, Projektarbeit)	Kleff, S. (2012)
	Zwischen Glaube und Besessenheit: umfassende Materialien zum Fundamentalismus in den Weltreligionen (Fächerübergreifender Unterricht, Religionsvergleich, Fundamentalismus)	Roser, M. (2010)
	Terrorismus: Freiheit und Sicherheit; RAF – NSU – Islamismus (Geschichtsunterricht, Terrorismus, Rote-Armee-Fraktion, Islamischer Fundamentalismus, Islamischer Terrorismus)	Schneider, H. (2015)
Extremismus: gegen Demokratie; geschichtliche und politische Entwicklungen (Sozialkundeunterricht, Deutschland, Radikalismus, Islamischer Fundamentalismus, Salafija)	Witt, D. (2015)	

THEMENBEREICH	TITEL	QUELLE
Audiovisuelle Medien:	Politischer und religiöser Extremismus in Deutschland	Lingua-Video (Bonn), a.pictures (Hamburg)
	Muslimische Lebenswelt	didactmedia (Konstanz)
	WissensWerte: Islamismus	e-politik.de/ e. V.
	Kinder des Kalifats – Junge Menschen und die Versuchung des Terrors	Lingua-Video (Bonn)
	Salafismus: Terror, Taliban, Twitter	Matthias-Film (Berlin)
	Verlorene Ehre – Der Irrweg der Familie Sürücü	WDR (Köln)
Vielfalt und Antidiskriminierung	„Spiele des Vereins Gesicht Zeigen: Der Islam – Das interaktive Wissensspiel“: Gesicht Zeigen! Für ein weltoffenes Deutschland e.V.	https://www.gesichtzeigen.de/angebote/material/
	„Gesicht Zeigen! Für ein weltoffenes Deutschland e.V. STOP-OK! – Das Moderationsspiel“: Gesicht Zeigen! Für ein weltoffenes Deutschland e.V.	https://www.gesichtzeigen.de/angebote/material/spiele/
	„Wie wollen wir leben? Standpunkte hinterfragen und diskutieren – Das ja!-nein!-Spiel“: Gesicht Zeigen! Für ein weltoffenes Deutschland e.V.	https://www.gesichtzeigen.de/angebote/material/spiele/
	„The kids are alright! Vorschläge für den pädagogischen Umgang mit Positionen und Verhaltensweisen von Jugendlichen im Kontext von Islam, Islamfeindlichkeit und Islamismus“: ufuq.de	https://www.ufuq.de/aktuelles/the-kids-are-alright/
	„Mit Memes gegen Islamismus? Materialien für die politische Medienbildung mit Jugendlichen“: ufuq.de	https://www.ufuq.de/publikation/mit-memes-gegen-islamismus-materialien-fuer-die-politische-medienbildung-mit-jugendlichen/

INTERKULTURELLE BILDUNG UND ERZIEHUNG

THEMENBEREICH	TITEL	QUELLE
	„Spiele des Vereins Gesicht zeigen: Der Islam – Das interaktive Wissensspiel“: Gesicht Zeigen! Für ein weltoffenes Deutschland e.V.	https://www.gesichtzeigen.de/angebote/material/
	Materialien der GEW zur rassismuskritischen Bildungsarbeit ⁴⁶	https://www.gew.de/migration/materialien-zur-rassismuskritischen-bildungsarbeit
darin enthalten:	„Wie wollen wir leben? – Methoden für die pädagogische Arbeit zu Islam, Antimuslimischem Rassismus und Islamismus“ ufuq.de	https://www.ufuq.de/?smd_process_download=1&download_id=32580

⁴⁶ Unter dem Reiter „Rassismuskritische Bildungsarbeit“ findet sich der Link zur Seite der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). In der Materialsammlung sind vier Unterrichtshilfen allgemein zu Rassismus enthalten, acht zu Antisemitismus, vier zu amR/IMF, sechs zu Antiziganismus und drei zu diskriminierungs- und rassismuskritischer Sprache.

THEMENBEREICH	TITEL	QUELLE
darin enthalten:	„Bildungsbausteine gegen antimuslimischen Rassismus“ Bildungsteam Berlin-Brandenburg e. V.	https://bausteine-antimuslimischer-rassismus.de/
	„Antimuslimischer Rassismus und Muslimische Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft“ Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e. V. (IDA)	https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/img/cover_re/2019_IDA_AMR.pdf
	Pädagogischer Umgang mit Antimuslimischem Rassismus - Ein Beitrag zur Prävention der Radikalisierung von Jugendlichen Landeskoordinierungsstelle Demokratiezentrum Baden-Württemberg Jugendstiftung Baden-Württemberg	https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2020/12/demokratiezentrum_bw_antimuslimischer_rassismus.pdf

TABELLE 6:

HANDREICHUNGEN MIT ISLAMBEZUG AUF DEM BILDUNGSSERVERS BERLIN-BRANDENBURG.

TITEL DES DOKUMENTS	QUELLE
„Islam in Schulen – Handlungsleitlinien für Schulleitungen und Lehrkräfte bei religiös begründeten Fragestellungen im schulischen Kontext“: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Demokratiebildung/Salafismus/Leitfaden-Islam-in-Schulen_final.pdf
„Islamismus im Netz 2019/20“:jugendschutz.net	https://www.jugendschutz.net/themen/politischer-extremismus/artikel/islamismus-im-internet-lagebericht-2019-2020
„(Berufs-)Schulen für weltanschauliche und religiöse Vielfalt“: DEVI e.V. – Verein für Demokratie und Vielfalt in Schule und beruflicher Bildung	https://demokratieundvielfalt.de/wp-content/uploads/2016/08/Brosch%C3%BCre-2018-BerufsSchulen-%C3%BCweltanschauliche-und-religi%C3%B6se-Vielfalt.pdf
„Ramadan kommt immer so plötzlich. Islam, Schule und Gesellschaft. Ein Leitfaden mit Hinweisen und Ideen für die berufliche Praxis“: Universität Luzern Zentrum Religionsforschung	https://www.unilu.ch/fileadmin/fakultaeten/ksf/institute/zrf/dok/Ramadan_kommt_immer_so_ploetzlich_WEB_DEF.pdf
Protest, Provokation oder Propaganda? Handreichung zur Prävention salafistischer Ideologisierung in Schule und Jugendarbeit (Politischer Unterricht, Salafija, Prävention, Jugendarbeit)	Ufuq.de (2015)



IMPRESSUM

Senatsverwaltung für Arbeit,
Soziales, Gleichstellung, Integration,
Vielfalt und Antidiskriminierung

Presse- und Öffentlichkeitsarbeit
Oranienstr. 106, 10969 Berlin
Tel.: (030) 9028-0
www.berlin.de/sen/asgiva
pressestelle@senasgiva.berlin.de

© SenASGIVA
Februar 2024



Landesstelle für Gleichbehandlung
- gegen Diskriminierung (LADS)
Referat Demokratieförderung und Prävention

Forschungsstand 10/2023

Autor und Autorin:
Jan Düsterhöft und Prof. Dr. Riem Spielhaus

**Gestaltung, Illustration und technische
Umsetzung Barrierefreiheit:**
Braun Grafikdesign