



Jugendliche im Fokus salafistischer Propaganda

Unterrichtseinheiten und Unterrichtsmaterialien
– Teilband 2.2

lpb

Landeszentrale für politische Bildung
Baden-Württemberg



Landesinstitut
für Schulentwicklung



Baden-Württemberg
MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT

Jugendliche im Fokus salafistischer Propaganda

Unterrichtseinheiten und Unterrichtsmaterialien
– Teilband 2.2

IMPRESSUM

REDAKTION:

Sybille Hoffmann (Landesinstitut für Schulentwicklung)
Felix Steinbrenner (Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg)
Florian Volm (3ALOG e.V.)

BEIRAT:

Stefanie Beck (Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg)
Frank Buchheit (Landeskriminalamt Baden-Württemberg)
Ibrahim Ethem Ebrem (Mosaik Deutschland e.V.)
Dr. Hussein Hamdan (Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart)

AUTORINNEN UND AUTOREN:

Dr. Michael Blume
Frank Buchheit (Landeskriminalamt Baden-Württemberg)
Dr. Carolin Hestler (PH Ludwigsburg)
Sybille Hoffmann (Landesinstitut für Schulentwicklung)
Alexandra Latifa Hafiza Krämer (Kepler-Gymnasium Freiburg)
Bernd Kretzschmar (Landesinstitut für Schulentwicklung)
Hakan Turan (Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Stuttgart)
Florian Volm (3ALOG e.V.)

HERAUSGEBER:

Landesinstitut für Schulentwicklung

Heilbronner Straße 172, 70191 Stuttgart, www.lsbw.de, poststelle@ls.kv.bwl.de

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg

Stafflenbergstraße 38, 70184 Stuttgart, www.lpb-bw.de, lpb@lpb-bw.de

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg

Postfach 10 34 42, 70029 Stuttgart, www.km-bw.de, oeffentlichkeitsarbeit@km.kv.bwl.de

LAYOUT UND DRUCK:

P.ART Design, www.part-design.de
Bonifatius GmbH Druck - Buch - Verlag

DISCLAIMER:

Die namentlich gekennzeichneten Beiträge geben die Meinung der Autorin / des Autors wieder.

URHEBERRECHT:

Inhalte dieses Heftes dürfen für unterrichtliche Zwecke in den Schulen und Hochschulen des Landes Baden-Württemberg vervielfältigt werden. Jede darüber hinausgehende fotomechanische oder anderweitig technisch mögliche Reproduktion ist nur mit Genehmigung des Herausgebers möglich. Soweit die vorliegende Publikation Nachdrucke enthält, wurden dafür nach bestem Wissen und Gewissen Lizenzen eingeholt. Die Urheberrechte der Copyrightinhaber werden ausdrücklich anerkannt. Sollten dennoch in einzelnen Fällen Urheberrechte nicht berücksichtigt worden sein, wenden Sie sich bitte an den Herausgeber. Bei weiteren Vervielfältigungen müssen die Rechte der Urheber beachtet bzw. deren Genehmigung eingeholt werden.

AUFLAGE: 10.000 Exemplare

STAND: März 2018

© Landesinstitut für Schulentwicklung, Stuttgart 2018

Inhalt

1	Vorwort	4
2	Einführung (<i>Sybille Hoffmann</i>)	5
3	Unterrichtseinheit Geschichte/Bildungsplan für die Sek I, Klassen 7/8/9: Die Kreuzzüge (<i>Dr. Carolin Hestler, Sybille Hoffmann, Florian Volm</i>)	7
3.1	Einführung in die Unterrichtseinheit	8
3.2	Möglicher Stundenverlauf	17
3.3	Materialien zur Doppelstunde	18
4	Unterrichtseinheit Islamischer Religionsunterricht sunnitischer Prägung/ Bildungsplan für das Gymnasium, Klassen 7/8: Menschenrechte im Islam (<i>Alexandra Latifa Hafiza Krämer</i>)	31
4.1	Einführung in die Unterrichtseinheit	32
4.2	Möglicher Stundenverlauf der 1. Doppelstunde	38
4.3	Materialien zur 1. Doppelstunde	39
4.4	Möglicher Stundenverlauf der 2. Doppelstunde	42
4.5	Materialien zur 2. Doppelstunde	43
5	Unterrichtseinheit Ethik/Bildungsplan für die Kursstufe des Gymnasiums: Kriegsverse im Koran (<i>Hakan Turan</i>)	51
5.1	Einführung in die Unterrichtseinheit	52
5.2	Möglicher Stundenverlauf der 1. Doppelstunde	55
5.3	Materialien zur 1. Doppelstunde	56
5.4	Möglicher Stundenverlauf der 2. Doppelstunde	59
5.5	Materialien zur 2. Doppelstunde	59
6	Unterrichtseinheit Geschichte/Bildungsplan für die Kursstufe des Gymnasiums: Antisemitismus als Verschwörungsglaube am Beispiel der „Protokolle der Weisen von Zion“ (<i>Sybille Hoffmann, Bernd Kretzschmar, Florian Volm</i>)	65
6.1	Wissenschaftlicher Exkurs: Antisemitismus als Verschwörungsglauben. Wie antijüdische Vorurteile bis in unsere Schulen kommen (<i>Dr. Michael Blume</i>)	66
6.2	Einführung in die Unterrichtseinheit	74
6.3	Möglicher Verlauf der Doppelstunde	80
6.4	Materialien zur Doppelstunde	81
6.5	Hintergrundtexte und Materialien für anschließende Stunden zu Antisemitismus	92
7	Unterrichtsmaterialien zu den Themenfeldern Islamismus und Salafismus (<i>Frank Buchheit</i>)	99
7.1	Unterrichtseinheiten	100
7.2	Unterrichtsansätze	104
7.3	Unterrichtsmaterialien	105

1 Vorwort

Die vorliegende Handreichung stellt den dritten Teil einer insgesamt dreiteiligen Publikationsreihe zur schulischen Prävention von salafistischen Ideologien dar. Mit der Publikation von Band 1 im Schuljahr 2015/2016 wurden Basisartikel bereitgestellt, anhand derer sich Lehrkräfte mit der komplexen Thematik schulischer Prävention von menschenabwertenden und antidemokratischen Haltungen vertraut machen konnten. Hierbei ging es unter anderem darum, der Frage nach den Attraktivitätsmomenten salafistischer Ideologien nachzugehen sowie aufzuzeigen, wie diesen in der Schule professionell begegnet werden kann.

Im zweiten Band galt es insgesamt, die gewonnenen Erkenntnisse in die pädagogische und didaktische Praxis zu übersetzen. Die im Teilband 2.1 publizierten Beiträge reichen von Umsetzungsbeispielen aus der Schul- und Unterrichtspraxis über pädagogische Handlungsempfehlungen. Der hier vorgelegte Teilband 2.2 stellt exemplarische Unterrichtsmodule vor, die eine thematische Auseinandersetzung mit ausgewiesenem Fachbezug im Unterricht ermöglichen.

Das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg hat die Erarbeitung dieser Hand-

reichungsreihe angeregt und in Auftrag gegeben. Die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg und das Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg haben in gewinnbringender Kooperation und in Begleitung durch einen Expertenbeirat die Konzeption und redaktionelle Ausarbeitung übernommen. Bei der Entwicklung des Gesamtkonzepts wurde bewusst darauf geachtet, dass muslimische und nichtmuslimische Perspektiven gleichermaßen berücksichtigt werden.

Dank gilt den Autorinnen und Autoren, die sich mit ihren unterschiedlichen Hintergründen und Perspektiven an dieser Handreichung beteiligt haben und die ihren Beitrag jeweils verantworten.

Dank gilt ebenso dem Beirat aus Expertinnen und Experten, die das Konzept der Publikation kontrovers diskutiert, mit ihrer fachlichen Expertise kritisch begleitet und durch eigene Beiträge ergänzt haben.

Besonderer Dank gilt dem Islam- und Gesellschaftswissenschaftler Florian Volm, der bei der Erstellung der Teilbände 2.1 und 2.2 das Redaktionsteam durch seine fachlichen Kompetenzen bereichert hat.

Einführung

(Sybille Hoffmann)

Im Rahmen der Erstellung der Handreichungsreihe „Jugendliche im Fokus salafistischer Propaganda“ wurden fachspezifische exemplarische Unterrichtseinheiten und Unterrichtsmaterialien entwickelt. Diese sind auf der Plattform Extremismusprävention auf dem Landesbildungsserver als Einzeldateien zur Verfügung gestellt und können unter der Internetadresse www.extremismus-praevention-schule-bw.de für den Einsatz im eigenen Unterricht heruntergeladen werden.

Die von Fachlehrkräften entwickelten Unterrichtsvorschläge zeigen Möglichkeiten, wie eine thematische Auseinandersetzung mit präventionsrelevanten Themen im Fachunterricht aussehen kann. Dabei liegt die Verantwortung für das Konzept und die Inhalte der vorgelegten Unterrichtseinheiten jeweils bei den Autorinnen und Autoren. Die Materialien können im eigenen Unterricht erprobt und ggf. durch eigene Materialien und Ideen ergänzt oder weiterentwickelt werden. Sie möchten auch dazu ermutigen, das eigene unterrichtliche Handeln hinsichtlich der Möglichkeiten von Prävention im Fachunterricht zu reflektieren und eigene Umsetzungsideen zu entwickeln.

Die hier vorgestellten Unterrichtseinheiten weisen einen Fachbezug zu Geschichte, Ethik und dem islamischen Religionsunterricht sunnitischer Prägung auf. Sie leisten insofern einen Beitrag zur Prävention von religiös legitimiertem Extremismus, indem beispielsweise die thematische und fachbezogene Auseinandersetzung mit Menschenrechten im Islam, Kriegsversen im Koran, aber auch mit Antisemitismus und polarisierenden Geschichtsbildern angeregt

und durch positive Verweise auf Pluralismus und Vielfalt erweitert wird. Ergänzt werden die Unterrichtseinheiten durch einen Überblick über bereits vorliegende Materialien zum Einsatz im Unterricht, mit denen die Auseinandersetzung mit präventionsrelevanten Themen im Unterricht gestaltet werden kann. Lehrkräfte erhalten so einen fundierten Einblick in das derzeitige Angebot sowie eine Orientierung über Einsatzmöglichkeiten im Unterricht.

Die Unterrichtseinheiten gliedern sich allesamt in eine Einführung, die sich mit fachlichen, aber auch fachdidaktischen Fragestellungen beschäftigt, eine tabellarische Verlaufstabelle, die einen Überblick über den vorgeschlagenen Stundenverlauf gibt und die entsprechenden Materialien. Die Tabellen sollen lediglich eine grobe Orientierung über mögliche Stundenverläufe geben und können individuell an die Bedürfnisse der Lerngruppen bzw. der einzelnen Lernenden angepasst werden. So können Sozial- und Arbeitsformen selbst gewählt, Materialien angepasst, aber auch durch eigene Materialien ergänzt werden. Vor allem die in den Verlaufstabellen angegebenen Zeitangaben sollen keinesfalls als verbindlich verstanden werden, sondern stellen lediglich ungefähre Richtwerte dar.

Da die Unterrichtseinheiten und entsprechenden Lernmaterialien bildungsplanbezogen und damit niveaustufen- bzw. schulartspezifisch entwickelt wurden, sind die Materialien als bearbeitbare Dokumente zum Download bereitgestellt, so dass sie bei Bedarf entsprechend der Niveaustufe (GME) bzw. der Schulart angepasst werden können.

3 Die Kreuzzüge

3.1 EINFÜHRUNG IN DIE UNTERRICHTSEINHEIT*

Bildungsplanbezug

Die Kreuzzüge sind im Bildungsplan Geschichte für die Sekundarstufe I (Klassen 7/8/9) im sogenannten „Fenster zur Welt“ ausgewiesen. Die Schülerinnen und Schüler sollen niveaustufenübergreifend die Ursachen und Folgen der Kreuzzüge beschreiben bzw. analysieren (Niveaustufe E) und bewerten können. Darüber hinaus sollen Lernende auf der mittleren und erweiterten Niveaustufe die Bedeutung Jerusalems für Jüdinnen/Juden, Christinnen/Christen und Musliminnen/Muslime beschreiben können und sich auf Niveaustufe E mit dem Begriff „Heiliger Krieg“ auseinandersetzen. Die hier vorgestellte Unterrichtsidee ist grundsätzlich niveaustufenübergreifend angelegt; Inhalte, die nur auf Niveaustufe M und E relevant sind, wurden in der Verlaufstabelle (3.2) kenntlich gemacht.

Der Verlauf der Kreuzzüge, die sich in insgesamt sieben Kreuzzügen¹ über einen Zeitraum von mindestens 200 Jahren hingezogen haben, ist nicht explizit im Bildungsplan ausgewiesen. Angesichts des vorgesehenen Zeitrahmens von einer Doppelstunde für die „Fenster zur Welt“ wäre dies auch vermessenen. Die hier vorgestellte Doppelstunde kann folglich auch nicht den Anspruch erheben, die komplexe Thematik in ihrer ganzen Bandbreite abzudecken, sondern fokussiert auf eine zentrale Fragestellung mit Bezug zur Prävention, anhand derer die Kreuzzüge von den Lernenden untersucht werden können.

Bezug zur Extremismusprävention

Geschichtsunterricht fördert die Herausbildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins. Dazu kommt, dass die Standortgebundenheit der eigenen Perspektiven auf Geschichte im Geschichtsunterricht reflektiert wird und damit geübt werden kann, Ereignisse aus verschiedenen Blickwinkeln und Perspektiven zu betrachten. All dies ist eine Grundvoraussetzung, um Ideologien der Ungleichwertigkeit und historische Mythen hinterfragen zu können.

Demokratiefeindliche und menschenabwertende Gruppierungen ziehen bewusst ausgewählte Aspekte aus der Vergangenheit heran, um ihre Feindbilder zu untermauern. So werden auf salafistischer Seite die Kreuzzüge herangezogen, um zu zeigen, wie Christinnen/Christen (und Jüdinnen/Juden) angeblich heute noch sind. Die gegenwärtige Anwesenheit von westlichen Truppen im Nahen Osten erscheint in der salafistischen Propaganda nicht nur als direkte Auswirkung der Kreuzzüge, sondern vielmehr als Fortführung derselben. Wenn westliche Regierungen pauschal als „Kreuzzügler“ bezeichnet werden und ungeachtet der christlichen Pogrome gegen jüdische Menschen zur Zeit der Kreuzzüge von einer „jüdisch-christlichen Allianz der Kreuzzügler“ gesprochen wird, so stellt dies nicht nur eine Reduktion der sehr komplexen historischen und aktuellen Realität dar, sondern ist auch eine bewusste Fehldeutung/Verfälschung von Geschichte. „Die“ Christinnen/Christen (sowie Jüdinnen/Juden) werden in einem solchen Narrativ zu Täterinnen und Tätern konstruiert, während Musliminnen/Muslimen kollektiv eine Opferrolle zugewiesen wird. Dies wird möglich, da die Kreuzzüge aus dem historischen Kontext

* Die vorliegende Unterrichtseinheit kann unter der Internetadresse www.extremismus-praevention-schule-bw.de für den Einsatz im eigenen Unterricht heruntergeladen werden.

¹ Im deutschsprachigen Raum werden insgesamt sieben Kreuzzüge („Orientkreuzzüge“) unterschieden, wenn auch weitere kriegerische Handlungen unter dem Namen Kreuzzug stattfanden. Im englischsprachigen Raum zählt man neun, im frankophonen Raum hingegen acht Kreuzzüge. Die Zählung ist in der Fachliteratur nicht ganz einheitlich, da sie immer von der inhaltlichen Definition des Begriffes „Kreuzzug“ abhängt.

gerissen und „die“ muslimische Gemeinschaft als Opfer einer kontinuierlichen „rücksichtslosen christlichen Machtpolitik“ präsentiert werden, die sich beginnend mit den Kreuzzügen über den Kolonialismus bis heute fortsetzt. Diese von Salafistinnen und Salafisten verbreitete Deutung der Kreuzzüge aber enthält offensichtliche Verkürzungen und Polarisierungen, die jeglicher Quellengrundlage entbehren. Interessenkonflikte und Auseinandersetzungen zwischen muslimischen Herrschern, machtpolitische Konflikte zwischen verschiedenen christlichen Mächten, aber auch Allianzen und Bündnisse zwischen muslimischen und christlichen Kräften zugunsten der Ausdehnung des eigenen Herrschaftsbereichs werden in diesen Narrativen ignoriert und es werden monolithische christliche und muslimische Einheiten konstruiert, die weder der historischen noch gegenwärtigen Wirklichkeit entsprechen.

Auch Rechtsextreme und antimuslimische Akteure nutzen die Kreuzzüge, um das Konzept eines angeblich ewigen „Kampfes der Kulturen“ (Huntington) zu unterstreichen und den Mythos eines christlichen „Abendlandes“ zu befördern, der im Gegensatz zu einem muslimischen „Morgenland“ konstruiert wird. Die Kreuzzüge erscheinen hier als legitimer Verteidigungskrieg „der“ Christen gegen „den“ Islam, der unter Ausblendung aller historischer Entwicklungen und Ausprägungen essentialisierend als gewaltbereit, intolerant und rückständig konstruiert wird. Kreuzritter erscheinen hier als edle Kämpfer für ein europäisch-christliches „Abendland“, das es in dieser Einheit nie gegeben hat². Eine Romantisierung der Kreuzzüge und eine damit verbundene Aufwertung der Kreuzritter zu Verteidigern des „Abendlandes“ finden sich auch in der populären Kultur (z. B. in Videospielen, Spielfilmen, historischen Romanen). Die Bewunderung militärischer Leistungen, das Aushalten von Entbehrungen, der Kampf weniger gegen viele, das Vordringen ins Unbekannte – all das bot Stoff für romantische Geschichten und Heldenerzählungen, die identitätsstiftend wirken sollten. Antimuslimische Kreise nutzen solch verklärende Bilder, um die Gräueltaten und die Rolle der Kirche zur Legitimation derselben auszublenden, aber vor allem, um den Kampf gegen die sogenannte „muslimische Invasion nach Europa“ (Migration und Fluchtbewegungen im 21. Jahrhundert) zu propagieren. Der Osloer Terrorist Anders Behring Breivik hat sich auf die christlichen Tempelritter berufen und ihr rotes Kreuz als zentrales Symbol auf seinem Manifest dargestellt. Aber auch amerikanische Soldaten im Irak und Afghanistan trugen auf ihren Uniformen Abzeichen mit dem Bild eines Kreuzfahrers im Kettenhemd und der Umschrift *porkeating crusader*.

Die Präsenz von salafistischen als auch antimuslimischen Inhalten im Internet macht eine angeleitete Dekonstruktion von solch polarisierenden Geschichtsbildern nötig. Über die Bewusstmachung, dass die Auswahl und die Interpretation von Geschichtsquellen einen entscheidenden Einfluss auf die entstehende Deutung hat, können Lernende in den Stand gesetzt werden, solchen simplifizierenden Botschaften kritisch zu begegnen. Wenn Schülerinnen und Schüler zudem ein Verständnis davon erlangen, dass Wirklichkeit, auch historische Wirklichkeit, nie eindimensional, pauschal und dichotom (und starr), sondern immer komplex, widersprüchlich und vielschichtig (und damit wandelbar) ist, erwerben sie die im Zusammenhang mit Prävention zentrale Ambiguitätstoleranz. Gerade am Beispiel der Kreuzzüge kann sehr gut veranschaulicht werden, dass sowohl Geschichte als auch Gegenwart Konstruktionscharakter haben und dass das Ausblenden von Widersprüchlichkeit und Differenziertheit zu einer Simplifizierung und Verfälschung von Geschichte führen kann, die dann für undemokratische und menschenabwertende Zwecke instrumentalisiert werden kann.

² Vielfach findet sich in diesem Zusammenhang auch der Terminus „christlich-jüdisches Abendland“. Der Blick auf die Judenpogrome zu Beginn der Kreuzzüge zeigt den Konstruktionscharakter dieses Begriffes.

Vorwissen

Die Schülerinnen und Schüler sollten mit der Entstehung und Ausbreitung des Islams³ vertraut sein. Auch ist es hilfreich, wenn die Gottesfriedensbewegung zuvor behandelt worden ist. Dieses Vorwissen kann zu Beginn der Doppelstunde aktiviert werden; dies kann aber auch durch eine vorbereitende Hausaufgabe erfolgen. Durch die Aktivierung des Vorwissens wird die hier vorgestellte Doppelstunde (vor)entlastet und die in Lehrerinputs bereitgestellten Hintergrundinformationen können am Vorwissen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen.

Konzept der Doppelstunde

In der Studie zur Darstellung des Islams in Schulbüchern des Georg-Eckert-Instituts von 2011 findet sich zur Thematisierung des Islams im Unterricht folgende Handlungsempfehlung für die Umsetzung im Geschichtsunterricht: „Beschreibung der Kreuzzüge unter Verweis auf die unterschiedlichen muslimischen und christlichen Parteien in ihren jeweiligen Koalitionen, anstelle einer Konstruktion zweier einheitlicher Blöcke.“⁴

Ableitend daraus und aus den Ausführungen zur Prävention ergibt sich ein Konzept für die doppelstündige Unterrichtseinheit, das sich zwischen zwei Polen bewegen muss, deren Spannung nicht gänzlich aufgehoben werden kann: Einerseits muss für eine Behandlung in einer Doppelstunde in Klasse 7/8 die notwendige didaktische Reduktion vorgenommen werden, auf der anderen Seite sollte die Möglichkeit eröffnet werden, starre und simplifizierende Geschichtsbilder über die Kreuzzüge zu hinterfragen und zu dekonstruieren, sodass die Lernenden am Ende der Unterrichtseinheit verstehen, dass es (damals und heute) weder „die“ Christinnen/Christen noch „die“ Musliminnen/Muslimen als monolithische Einheiten gab (und gibt) und dass die Beziehungen zwischen Christinnen/Christen und Musliminnen/Muslimen in jener Zeit keinesfalls ausschließlich von kriegerischen Konflikten und Gräueltaten geprägt waren. Vielmehr geht es auch darum, zu zeigen, wie auch gegenseitiger Handel, politische Allianzen und gegenseitige Neugierde für die Begegnung von Christinnen/Christen und Musliminnen/Muslimen in jener Zeit prägend waren.

Dass man nicht von einer einheitlichen Christenheit sprechen kann, wird schon deutlich, wenn das christliche Schisma, also die Trennung der katholischen Kirche im Westen und der orthodoxen Kirche im Osten, thematisiert wird. Das Bild einer vermeintlichen, christlichen Einheit wird darüber hinaus aufgebrochen, wenn deutlich wird, dass ein von Kaiser Heinrich IV. eingesetzter Gegenpapst (Clemens III.) zu Urban II. existierte⁵. Weist man die Lernenden zudem auf die Tatsache hin, dass spätere Kreuzzüge auch gegen Christinnen und Christen (z. B. Kreuzzug gegen die Katharer von 1209, Eroberung und Plünderung während des 4. Kreuzzuges 1204) geführt wurden, zeigt das einmal mehr, dass es sich bei den Kreuzzügen nicht ausschließlich um gegen Musliminnen und Muslimen gerichtete Aktionen gehandelt hat.

³ Vgl. Gemeinsamer Bildungsplan für die Sekundarstufe I Geschichte, 3.1.4 (3) Fenster zur Welt.

Online unter: www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/G/IK/5-6/04; letzter Zugriff am 04.08.2017.

⁴ Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung (Hrsg.): „Keine Chance auf Zugehörigkeit? Schulbücher europäischer Länder halten Islam und modernes Europa getrennt“. Braunschweig, 2011: S. 23.

Online unter: http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/172/Islamstudie_2011.pdf; letzter Zugriff am 04.08.2017.

⁵ Clemens III. hatte Heinrich IV., der exkommuniziert war, zum Kaiser gekrönt.

Auch die Auseinandersetzungen zwischen Schiiten und Sunniten hatten lange Zeit größere Bedeutung innerhalb der islamischen Welt als die Kämpfe gegen die Christinnen und Christen. Bereits mit der Trennung in diejenigen, die im Anschluss an den Tod des Propheten Muhammad (im Jahr 632) Abu Bakr als Nachfolger akzeptierten (Sunniten) und in diejenigen, die hingegen Ali als neues Oberhaupt favorisierten (Schiiten), brach ein Streit aus, der auch Krieg mit sich brachte. Nicht allein die große Schlacht bei Kerbela, bei der der schiitische Anführer Husain vom sunnitischen Kalifen Yazid ermordet wurde, hat sich im kollektiven Gedächtnis eingebrannt, auch die Geschichte Jerusalems spielt eine gewichtige Rolle. Im Jahr 979 wurde die bis dato sunnitisch geführte Stadt von den schiitischen Fatimiden aus Nordafrika überrannt und dabei vornehmlich sunnitische Bürgerinnen und Bürger ermordet, die christliche und jüdische Bevölkerung hingegen milder behandelt. Die Streitigkeiten innerhalb der muslimischen Gemeinschaft waren streckenweise derart gewaltig, dass es ab dem 10. Jahrhundert zeitweise drei konkurrierende Kalifate in unterschiedlichen Regionen der Welt gab (Umayyaden in Andalusien, Fatimiden in Nordafrika, Abbasiden im Irak). Darüber hinaus gab und gibt es auch innersunnitische und innerschiitische Spaltungen, die bis heute existent sind.

In diesem Zusammenhang muss auch auf die Verwendung des Begriffs „Heiliger Krieg“ hingewiesen werden, die in dschihadistischen aber auch islamfeindlichen Kreisen immer wieder als simplifizierte Übersetzung des arabischen Wortes Dschihad (ǧihād) herangezogen wird. Die damit einhergehende Zuschreibung eines bewaffneten und militärischen Kampfes zwischen muslimischen und nicht-muslimischen Parteien ist schlicht unvollständig und entspringt einer eurozentristischen Auffassung, die in der Vergangenheit als religiöse Legitimation für eine eigentlich christliche Kriegsführung genutzt wurde. Gemäß islamischer Auffassung existieren keine „heiligen“ Attribute, da die muslimische Religion nach eigenem Selbstverständnis bereits allumfassend ist und es somit keine Aufteilung in politische/säkulare und religiöse Kriege geben kann.⁶ Darüber hinaus lautet die korrekte Übersetzung von Dschihad „Anstrengung“ oder auch „Eifer“ und besteht aus zwei Komponenten: Der große/interne Dschihad spricht das Selbst an und verlangt die Reinigung des Menschen von schlechten Angewohnheiten; der kleine/externe Dschihad zielt darauf ab, defensiv vor negativer Einflussnahme und äußeren Feinden zu schützen.

Grundlegendes Ziel der Doppelstunde ist es, über die Problematisierung des bis heute polarisierenden historischen Begriffs der „Kreuzzüge“ und verschiedene Perspektivwechsel, die entsprechenden Geschichtsdarstellungen und starren Bilder über „die Anderen“ aufzubrechen. Dabei sollen die Lernenden ermutigt werden, die von Salafistinnen/Salafisten und Rechtspopulistinnen/Rechtspopulisten vermittelten Deutungen zu hinterfragen, sowie die Standortgebundenheit und die Auswahl der von ihnen verwendeten Medien vor dem Hintergrund ihrer Intention zu verstehen. Die in der salafistischen und rechtspopulistischen Propaganda verwendeten Vorstellungen über die Kreuzzüge und die jeweils „Anderen“ können im Verlauf der Doppelstunde gemeinsam auf ihren (historischen) Wahrheitsgehalt hin untersucht und dekonstruiert werden. Die Schülerinnen und Schüler verstehen so, dass die innerchristlichen und innermuslimischen Allianzen und Konflikte genauso Teil der historischen Realität waren wie die vielfältigen (und auch kriegerischen) Beziehungen zwischen Christinnen/Christen und Musliminnen/Muslimen.

Der vorliegende Ansatz ist durchaus anspruchsvoll und für eine Doppelstunde nicht einfach aufzubereiten. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich sowohl mit Geschichtsbildern und Geschichtserzählungen als auch mit teils widersprüchlichen historischen Quellen auseinander, die unterschiedliche

⁶ Vgl. Firestone, Reuven: „Jihād“. Oxford, 1999: S. 15.

Intentionen und Kontexte aufweisen. Dabei untersuchen und rekonstruieren sie Geschichte selbst („was ist geschehen“), aber analysieren auch gängige Bilder und Erzählungen über Geschichte („wird wie erzählt“). Die Arbeit am Thema „Kreuzzüge“ findet somit auf zwei Ebenen statt: Auf der Ebene der Geschichtsbilder erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Vereinnahmung der Kreuzzugsthematik durch Salafistinnen/Salafisten und antimuslimische Gruppen heute; auf Ebene der Quellen-, aber auch Kartenarbeit erfolgt die Überprüfung der vorgestellten Geschichtsbilder auf ihren historischen Wahrheitsgehalt. Ein solches Vorgehen ist von Lernenden der Sekundarstufe I nicht ohne Anleitung durch die Lehrkraft zu leisten. Auch braucht es hierzu in Phasen von Lehrerinputs die Bereitstellung von notwendigen Hintergrundinformationen. Der Schritt auf die Metaebene lohnt sich aber, da so aktuelle Bezüge hergestellt werden und die Thematik motivierend und ansprechend aufbereitet werden kann.

Ziele der Doppelstunde

Die Schülerinnen und Schüler ...

- rekonstruieren und bewerten die Ursachen der Kreuzzüge anhand von christlichen und muslimischen Quellen (Multiperspektivität).
- setzen sich mit salafistischen Bildern über die Kreuzzüge (Musliminnen und Muslime als Opfer der Christinnen und Christen) und antimuslimischen Bildern über die Kreuzzüge (Kreuzzüge als Verteidigungskriege gegen einen expansiven Islam) auseinander und dekonstruieren diese.
- hinterfragen das Konzept von monolithischen religiösen und kulturellen Einheiten.
- erkennen, wie historische Ereignisse von extremistischen Gruppen dazu verwendet werden, um Feindbilder in der Gegenwart zu befördern und gesellschaftlich zu polarisieren.
- untersuchen und bewerten die gegenseitige Wahrnehmung von Christinnen/Christen und Musliminnen/Muslimen in den Kreuzfahrerstaaten.
- erwerben Ambiguitätstoleranz.

Verwendete Quellen

Ein Weg zu einem differenzierten Verständnis der damaligen bzw. historischen Zustände und zum Aufbrechen von Geschichtsbildern verläuft über die Auswahl von Quellen, die verschiedene Perspektiven auf die Thematik ermöglichen und mit ihren Widersprüchlichkeiten – sowohl innertextuell als auch intertextuell – die Einsicht reifen lassen, dass es sich bei der Vorstellung von den Kreuzzügen als religiöse Kriege des Christentums gegen den Islam um simplifizierende und pauschalisierende Geschichtsbilder handelt und dass die historische Wirklichkeit um ein vielfaches komplexer und widersprüchlicher gewesen sein muss.

Den Lernenden wird für jeden Themenbereich (Ursachen und Beginn der Kreuzzüge sowie Zusammenleben in den Kreuzfahrerstaaten) je eine christliche und eine muslimische Perspektive auf die Kreuzzüge präsentiert. Der Kreuzzugaufbruch Papst Urbans II.⁷ in der Version des Mönches Robert von Reims eignet sich für eine genaue Quellenanalyse, aus der die Konstruktion eines christlichen „Wir“ im Gegensatz zu den muslimischen „Anderen“ herausgearbeitet werden kann. Dabei können die Schülerinnen und Schüler sich die Unterscheidung von Anlass und Ursache bewusst machen, sowie das „Sprechen über die Anderen“ genau analysieren. Die Quelle des Geschichtsschreibers al-Aṭīr ermöglicht einen Perspektivwechsel, da sie den Blick eines arabisch-muslimischen Autors auf die Kreuzzüge zeigt.

⁷ Das Originalmanuskript der Rede ist nicht erhalten.

Inhaltlich wird deutlich, dass die muslimische Sicht das religiöse Moment der Kreuzzugsursachen kaum betont, sondern die innerchristlichen und innermuslimischen Konflikte sowie muslimisch-christliche Allianzen in jener Zeit herausstellt. Auch kann anhand der Quelle die Einteilung von Epochen in der Geschichtsschreibung thematisiert werden, da deutlich wird, dass aus muslimischer Perspektive der Anfang der sogenannten Kreuzzüge – die Zeitgenossen verwendeten diesen Begriff nicht – mit Beginn der Rückeroberungen in Spanien angesetzt wurde.

Für das Untersuchen des (Zusammen-)Lebens in den Kreuzfahrerstaaten wurden wiederum je ein christlicher und ein muslimischer Text ausgewählt. Die Memoiren des Usāma ibn Munqid̄ setzen sich mit der Kultur der Kreuzfahrer auseinander und sind ein wichtiges Zeugnis der Wahrnehmung der fränkischen Ritter durch Muslime. Bei seinen Beobachtungen nimmt Munqid̄ eine überaus differenzierte Darstellung der verschiedenen ethnischen und religiösen Gruppen zu jener Zeit vor,⁸ sodass deutlich wird, dass man nicht von zwei monolithischen Blöcken (Christentum und Islam) sprechen kann. Munqid̄ stellt, wie auch sonst in der arabischen Literatur, den Musliminnen und Muslimen nicht einfach die Christenheit in ihrer Gesamtheit gegenüber, sondern unterscheidet zwischen Christinnen und Christen in den islamischen Ländern, den Byzantinern und den Franken, also den Westeuropäern, die im Zuge der Kreuzzüge in den Nahen Osten einwanderten.⁹ Bei der Lektüre seiner Erlebnisse wird deutlich, dass seine Wahrnehmung der Kreuzritter ambivalent war: Auf der einen Seite bildet die Ritterlichkeit mit Tugenden wie Tapferkeit, Mut und Treue ein identitätsstiftendes und verbindendes Element, das durchaus eine Basis für Freundschaften und Bewunderung lieferte; Verstöße gegen den ritterlichen Verhaltenskodex werden von Munqid̄ verurteilt, ganz gleich, ob es sich um muslimische oder christliche Ritter gehandelt hat. Auf der anderen Seite grenzt sich Munqid̄ aber auch von den Franken ab, indem er deren Kultur vor dem Hintergrund seiner eigenen Identität als wunderlich und zurückgeblieben beurteilt. Allerdings erfolgt diese Bewertung weniger auf Grundlage der Religion – auch muslimische Gruppen wie z. B. die Beduinen oder die Ägypter werden abwertend dargestellt – sondern aufgrund übergreifender moralischer Prinzipien.¹⁰ Die Textauszüge lassen sich gut in verschiedene Themenbereiche unterteilen – für die vorliegende Unterrichtseinheit wurden die Bereiche „Wahrnehmung und Beziehungen zu den fränkischen Rittern“, „Umgangsformen und religiöse Praktiken“ und „Eifersucht und Ehrbegriff“ ausgewählt. Gerade mit letzterem Themenbereich lassen sich Transfers zur Lebenswelt der Jugendlichen heute vornehmen, v. a. wenn es um gegenseitige Wahrnehmungen von muslimisch und christlich sozialisierten Jugendlichen geht.

Die Quelle von Fulcher von Chartres, eines Geistlichen aus Chartres, der am ersten Kreuzzug teilnahm und seine Geschichte in der dreibändigen *Historia Hierosolimitana* niederschrieb, ist eine intentional geprägte, idealisierende Darstellung des Zusammenlebens von Kreuzfahrern und alteingesessenen

⁸ Differenzierung nach Religionen: Sunnitische Musliminnen/Muslime, schiitische Musliminnen/Muslime, Jüdinnen/Juden, orientalische Christinnen/Christen (hier v. a. syrische und armenische Christinnen/Christen), lateinische Christinnen/Christen etc. Differenzierung nach Ethnien: Araber, Turkvölker (hier v. a. Seldschuken), Kurden, Juden (hier sowohl als Bezeichnung für die Religionsgemeinschaft als auch für die hebräische Ethnie), Süd-, West-, Mittel- und Nordeuropäer.

⁹ Munqid̄ kämpfte nicht nur gegen die Kreuzfahrer, sondern auch gegen verschiedene islamische Landesherrn, die das tägliche Leben durch Raubzüge bedrohten.

¹⁰ Vgl. Gömleksiz, Elif: „Kreuzzüge aus muslimischer Sicht. Die Darstellung der „Franken“ in Usāma ibn Munqid̄s Kitāb al-ʿIṭibār. In: Zeitschrift für islamische Studien. Heft 1/April 2011: S. 44-54.

Online unter: www.islamische-studien.de/resources/ZIS_Zeitschrift+f%C3%BCr+Islamische+Studien_Heft_1.pdf; letzter Zugriff am 04.08.2017.

Bewohnerinnen und Bewohnern in den Kreuzfahrerstaaten. Die von Fulcher herausgestellte Assimilation der Kreuzfahrer an die orientalische Kultur kann hier ebenso hinterfragt werden wie das propagierte harmonische Zusammenleben ohne Konflikte. Die Quelle eignet sich gut zur Bewusstmachung der Rolle der Intention von Geschichtsschreibung: Fulcher schrieb seine Geschichte der Kreuzzüge nicht zuletzt, um Werbung für die Teilnahme an diesen zu machen. Im Abgleich mit den Quellen von Munqid ergibt sich ein widersprüchliches Bild des Zusammenlebens in den Kreuzfahrerstaaten, das von gegenseitiger Abwertung und Konflikten, aber auch von Zusammenarbeit und gegenseitigem Austausch geprägt war.

Beschreibung der Doppelstunde

Die hier vorgelegte Doppelstunde stellt einen möglichen Unterrichtsverlauf dar, wenn das Thema Kreuzzüge innerhalb einer Doppelstunde behandelt werden soll. Einzelne thematische Teilaspekte bieten aber reichlich Anknüpfungspunkte für Vertiefungen und Transfers, sodass auch mehr Zeit eingeplant werden kann. Ebenso eignen sich einzelne Teilthemen für Schülerreferate (z. B. die Bedeutung Jerusalems). Der erste Teil der Doppelstunde fokussiert thematisch die Ursachen und den Beginn der Kreuzzüge, der zweite Teil legt das Augenmerk auf das Zusammenleben und die gegenseitige Wahrnehmung von Musliminnen/Muslimen und Christinnen/Christen in den Kreuzfahrerstaaten.

Der Einstieg in die Doppelstunde erfolgt über Materialien bzw. Bilder aus der dschihadistischen und antimuslimischen Propaganda, die sich auf das Konzept der Kreuzzüge berufen und für ihre Zwecke instrumentalisieren. Die Lehrkraft sollte die Bilder kontextualisieren und das nötige Hintergrundwissen bereitstellen. Hierunter können bereits Erläuterungen zum islamischen Konzept des Dschihad bzw. zum „Heiligen Krieg“ fallen. Im Anschluss kann gemeinsam der Frage nachgegangen werden, welches Bild von den Kreuzzügen über die Propagandabilder jeweils transportiert wird und die Antworten an der Tafel gesammelt werden. Dabei können auch eigenes Vorwissen und eigene Vorstellungen zu den Kreuzzügen (z. B. aus Filmen, Computerspielen) abgerufen werden. Im Laufe der Doppelstunde können diese Bilder gemeinsam untersucht und mit der historischen Realität abgeglichen werden. Derart erkennen die Schülerinnen und Schüler, dass die historische Realität komplexer und widersprüchlicher war als dies von der Propaganda des sogenannten „IS“ und von antimuslimischen Akteurinnen und Akteuren dargestellt wird.

Der sich anschließende Lehrerinput liefert das nötige Hintergrundwissen zur Situation in Europa und der Levante zu Beginn der Kreuzzüge. Es empfiehlt sich der Einsatz einer Geschichtskarte, anhand derer die Schülerinnen und Schüler sich im historisch-geografischen Raum orientieren können. Es sollte deutlich werden, dass es am Vorabend der Kreuzzüge weder eine monolithisch christlich-europäische (Stichworte: Kirchenschisma, Gegenpapst, Adelskämpfe etc.), noch eine geeinte muslimisch-nahöstliche Kriegspartei gab (Stichworte: Fatimiden, Seldschuken, Kalifen und Emire von Damaskus, Kairo, Bagdad etc.). Gerade letzter Punkt lässt sich am Beispiel von Jerusalem, das vor der Einnahme durch die Kreuzritter von muslimischen Mächten umkämpft war, gut veranschaulichen. Die Lernenden könnten außerdem darüber informiert werden, dass schon vor Beginn des ersten Kreuzzuges die Idee christlicher „Heiliger Kriege“ geboren war (Augustinus, Gottesfriedensbewegung, Gregor VII.) und diese Kriege sich schon vor 1095 gegen sogenannte Ketzler, Feinde des Papsttums als auch Musliminnen und Muslime auf der Iberischen Halbinsel gerichtet waren.¹¹

¹¹ Vgl. Hinz, Felix: „Die Kreuzzüge“. Stuttgart, 2017: S. 16f.

In der nun folgenden arbeitsteiligen Quellenarbeitsphase – die Sozialform ist dabei variabel – untersuchen die Schülerinnen und Schüler die Ursachen für die Kreuzzüge aus christlicher und muslimischer Sicht. Die Gegenüberstellung der Quelle des Geschichtsschreibers Ibn al-Aṭīr mit der Version des Kreuzzugsaufrufs Papst Urbans II. von Robert dem Mönch ermöglicht eine multiperspektivische Betrachtungsweise und bahnt die Erkenntnis an, dass Epocheneinteilungen und Ursachenanalysen von historischen Ereignissen standort- und zeitgebunden sind.¹² Die Quellen haben jeweils einen kurzen Einleitungstext zum Autor und Kontext ihrer Entstehung und enthalten einige Fußnoten, die Begriffserklärungen und/oder Hintergrundwissen bereitstellen. Die Texte sind gewöhnlich keiner Niveaustufe zugeordnet; sie können je nach Schulart und individuellem Bedarf gekürzt und/oder mit weiteren Erläuterungen versehen werden. Lediglich der Arbeitsauftrag 4 (optional) zur Papstrede ist der Niveaustufe E zugewiesen, da hier das Konzept eines „Heiligen Krieges“ thematisiert wird. Die Arbeitsaufträge unter der Papstrede können jeweils noch einmal arbeitsteilig vergeben werden. Denkbar ist aber auch, den Lernenden, die die Papstrede bearbeiten, alle Arbeitsaufträge zuzuweisen und die Nutzung unterschiedlicher Farben zum Unterstreichen wichtiger Textstellen zu empfehlen. Die Arbeitsaufträge zur Quelle von al-Aṭīr orientieren sich am inhaltlichen Aufbau des Textes und sollten in ihrer Gesamtheit von den Lernenden bearbeitet werden.

Bei der Präsentation und Sammlung der Arbeitsergebnisse sollte deutlich werden, dass die Legitimation der Kreuzzüge von christlicher Seite durchaus religiöser Natur war, dass aber die Ursachen auch jenseits religiösen Eifers in politischen/wirtschaftlichen Konflikten zu suchen sind. Die Gegenüberstellung mit der muslimischen Quelle macht deutlich, dass die islamische Geschichtsschreibung den Beginn der sogenannten Kreuzzüge früher ansetzt und dass machtpolitische Allianzen (auch innerhalb der muslimischen Welt) eine große Rolle gespielt haben. Darüber hinaus dürfte deutlich geworden sein, dass die meisten Muslime zu Beginn den religiösen Aspekt des Kreuzzugs nicht wahrgenommen haben.¹³

Die Überleitung zum zweiten Schwerpunkt der Stunde, des Zusammenlebens in den Kreuzfahrerstaaten, erfolgt anhand einer Geschichtskarte, die den Verlauf der insgesamt sieben Kreuzzüge¹⁴ und die nach dem ersten Kreuzzug gegründeten Kreuzfahrerstaaten darstellt. Sicherlich ist es innerhalb eines zehnminütigen Lehrervortrags in der Sekundarstufe I nicht möglich, die komplexen und unterschiedlichen Stoßrichtungen der verschiedenen Kreuzzüge über einen Zeitraum von mehr als 200 Jahren darzustellen. Denkbar ist es daher, die Lektüre eines Verfasserstextes im Lehrwerk als vorbereitende und vorentlastende Hausaufgabe zu vergeben.

Wichtig ist, darauf hinzuweisen, dass sich die Kreuzzüge keinesfalls nur gegen Musliminnen und Muslime im Orient, sondern generell auch gegen Andersgläubige in Europa und letztendlich auch gegen Christinnen und Christen selbst (byzantinische Christinnen/Christen, christliche „Häretiker“) gerichtet haben. Dabei sollte das Massaker an der Stadtbevölkerung Jerusalems im Zuge des ersten Kreuzzuges, das sowohl in christlichen als auch muslimischen Quellen bezeugt ist, im Lehrervortrag seinen Platz finden.¹⁵ Auch sollte den Lernenden bewusst gemacht werden, dass die Zeitgenossen selbst den Begriff

¹² Auf die Hinzunahme einer weiteren Version, z. B. von Fulcher von Chartres, wurde verzichtet, um die Stunde nicht noch komplexer zu machen.

¹³ Vgl. Halm, Heinz: „Kalifen und Assassinen. Ägypten und der Vordere Orient zur Zeit des ersten Kreuzzuges (1074-1171)“. München, 2014: S. 109.

¹⁴ Diese Zählung hat sich im deutschsprachigen Raum durchgesetzt.

¹⁵ Musliminnen und Muslime waren hier genauso Opfer wie orthodoxe Christen, Armenier, Kopten und Nestorianer.

„Kreuzzug“ nicht kannten und stattdessen von *iter* (Weg, Reise), *expeditio* (Kriegszug) oder *negotium Ihesu Christi* (Mühe im Dienst Jesu Christi) sprachen¹⁶.

Die zweite Quellenarbeitsphase ist der Untersuchung des Zusammenlebens in den Kreuzfahrerstaaten gewidmet. Ein Teil der Lernenden beschäftigt sich mit verschiedenen Auszügen aus Usāma Ibn Munqid's Erlebnissen eines syrischen Ritters, ein anderer Teil der Lernenden analysiert Fulcher von Chartres idealisierendes Loblied des harmonischen Zusammenlebens in den Kreuzfahrerstaaten, das in der anschließenden Präsentations- und Diskussionsphase durch den Abgleich mit Munqid's Texten kritisch hinterfragt werden kann. Die Zusammenschau der Textauszüge von Munqid ergeben ein widersprüchliches Bild der Beziehungen zwischen fränkischen und muslimischen Rittern. Bei der Ergebnispräsentation und -sicherung sollte die Lehrkraft darauf hinweisen, dass die von Fulcher behauptete „Orientalisierung“ der Franken eine Übertreibung ist, die historisch nicht belegt ist. Ein nennenswerter Austausch mit der einheimischen Bevölkerung oder gar Konversionen zum Islam sind nicht nachweisbar,¹⁷ wenngleich v. a. in den großen Handelsplätzen Antiochia, Tyrus und Akkon gemeinsamer friedlicher Handel stattgefunden hat. Ausgehend von den Texten von Munqid (M 9) kann dann die Durchsetzung eines christlichen Herrschaftsanspruches, die sich in der Umwandlung von Moscheen in christliche Kirchen zeigte, diskutiert werden.

Zur Abrundung der Doppelstunde können wieder die Propagandamaterialien vom Beginn der Stunde präsentiert werden. Die Lernenden können nun kritisch bewerten, ob die vermittelten Bilder und Symbole über die Kreuzzüge der historischen Realität (wie sie rekonstruiert wurde) entsprechen. Argumentationsstrategien gegen salafistische und antimuslimische Interpretationen können so geübt werden. Nun kann auch gemeinsam erörtert werden, wem solche Interpretationen nutzen bzw. welche Intention und Wirkung hinter diesen Geschichtsbildern steht. Ausgehend vom letzten Punkt könnte dann abschließend das Konzept geschlossener und monolithischer kultureller und religiöser Einheiten diskutiert werden („Ist es gerechtfertigt, heute von „dem“ Islam, Judentum, Christentum etc. zu sprechen?“).

Unter M 14 findet sich ein Vorschlag für ein abschließendes Tafelbild. Die Schwierigkeit beim Entwurf lag darin, dass das Konzept der Stunde darauf zielt, simplifizierende Geschichtsbilder zu dekonstruieren und die Kreuzzüge in ihrer historischen Komplexität und Widersprüchlichkeit zu rekonstruieren, und dass andererseits das Ziel von Tafelbildern didaktische Reduktion und Anschaulichkeit ist. Der hier vorgestellte Vorschlag zeigt deswegen zunächst das Bild der Kreuzzüge vom Kampf zweier Religionen, das als Simplifizierung und Verfälschung historischer Tatsachen gekennzeichnet ist. Der Gefahr der Einprägung falscher Sachverhalte durch Visualisierung kann durch eine deutliche Markierung in roter Farbe als „falsch“ begegnet werden. Die Auflistung der Sätze und die zweite Grafik sollen dann veranschaulichen, dass Ursachen und Verlauf der Kreuzzüge viel widersprüchlicher und komplexer waren als es salafistische und antimuslimische Akteure behaupten.

¹⁶ Hier bietet sich natürlich auch die Vergabe von Schülerreferaten an, z. B. zu den Judenpogromen am Rhein, zum Kinderkreuzzug, zum Kreuzzug gegen die Albigenser, die Eroberung und Plünderung von Byzanz durch die Kreuzfahrer gegen den Willen des Papstes im 4. Kreuzzug etc.

¹⁷ Vgl. Hinz, Felix: „Die Kreuzzüge“: S. 50-51.

3.2 MÖGLICHER STUNDENVERLAUF

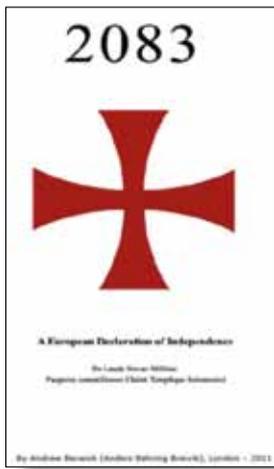
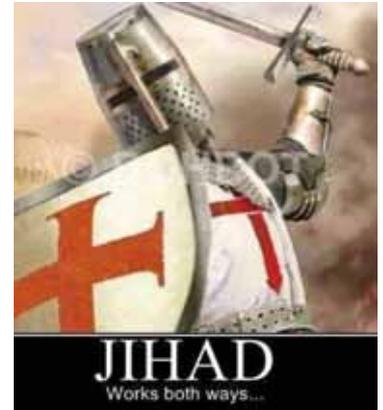
ZEIT ¹⁸	PHASE	VERLAUF UND INHALTE	SOZIALFORM/METHODE	MATERIAL
10 Minuten	Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> • Beschreibung und Analyse der Propagandamaterialien • Sammeln der propagierten Geschichtsbilder • Sammeln von Vorwissen/eigenen Geschichtsbildern über die Kreuzzüge • Hinführung zum Thema der Stunde: <i>„Lasst uns überprüfen ob die transportierten Geschichtsbilder der historischen Realität entsprechen.“</i> 	Unterrichtsgespräch Schülerbeiträge	M 1 M 2 M 3
10 Minuten	Bereitstellen von Hintergrundinformationen	<ul style="list-style-type: none"> • Situation in Europa und der Levante am Vorabend des ersten Kreuzzuges • Ggf. die Bedeutung Jerusalems (ME) 	Lehrervortrag ggf. Kartenarbeit	M 4
15 Minuten	Arbeitsphase I	<ul style="list-style-type: none"> • Rekonstruktion der Ursachen des ersten Kreuzzuges • Ggf. Konzept des „Heiligen Krieges“ (E) 	Einzelarbeit Partnerarbeit Gruppenarbeit	M 5 M 6
10 Minuten	Präsentation Ergebnissicherung	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellen der Arbeitsergebnisse • Zusammenführung und Diskussion der Ergebnisse • Gemeinsame Ergebnissicherung 	Schülerbeiträge Unterrichtsgespräch	M 7
10 Minuten	Bereitstellen von Hintergrundinformationen	<ul style="list-style-type: none"> • Verlauf der Kreuzzüge • Kreuzfahrerstaaten 	Lehrervortrag	
15 Minuten	Arbeitsphase II	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsteiliges Untersuchen des Zusammenlebens in den Kreuzfahrerstaaten 	Einzelarbeit Partnerarbeit Gruppenarbeit	M 8 M 9 M 10 M 11 M 12
10 Minuten	Präsentation Ergebnissicherung	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellen der Arbeitsergebnisse • Zusammenführung und Diskussion der Ergebnisse • Gemeinsame Ergebnissicherung 	Schülerbeiträge Unterrichtsgespräch	M 13
10 Minuten	Reflexion Abschlussdiskussion	<ul style="list-style-type: none"> • Abgleich propagandistischer Geschichtsbilder und historische Realität • Diskussion über Instrumentalisierung von Geschichte • Diskussion über das Konzept geschlossener kultureller/religiöser Einheiten 	Unterrichtsgespräch	M 1 M 2

¹⁸ Es sind nur ungefähre Richtwerte angegeben. Bei der Umsetzung durch die Fachlehrkraft können durchaus längere oder kürzere Zeitphasen angesetzt werden.

3.3 MATERIALIEN ZUR DOPPELSTUNDE

M 1: Interpretationen antimuslimischer Akteure (Bilder)

Der Begriff Dschihad (in der englischen Schriftweise Jihad) wird außerhalb des muslimischen Raums oftmals simplifiziert mit „Heiliger Krieg“ übersetzt. Das Bild rechts zeigt einen christlichen Tempelritter, der sich – in direkter Opposition zum kriegerischen Dschihad der Muslime – auf einem christlichen Heiligen Krieg gegen den Islam befindet. Durch die Betitelung „Dschihad funktioniert in beide Richtungen“ wird suggeriert, dass auch die christliche Welt einen „Heiligen Krieg“ zu ihrer Verteidigung führen kann.¹⁹

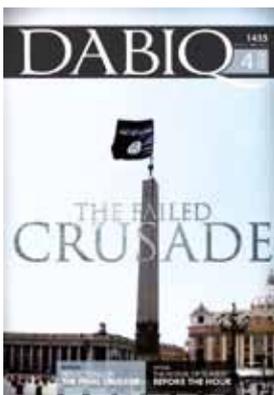


Anders Breivik ist ein rechtsextremer und islamfeindlicher Terrorist, der im Juli 2011 bei einem Anschlag in Norwegen 77 Menschen tötete. Das Cover von Anders Breiviks selbst verfasstem Manifest (Bild links), das eine polemische, christlich-europäische „Verteidigungsschrift“ gegenüber der muslimischen Religion darstellt, ziert das Symbol der Tempelritter zur Zeit der christlichen Kreuzzüge.²⁰

Das Datum 2083 bezieht sich auf die Schlacht vor Wien, die sich 1683 zum 400. Mal jährt. 1683 hatte ein deutsch-polnisches Heer in der Schlacht am Kahlenberg die osmanische Armee geschlagen. Eine im Jahr 2083 abgeschlossene „konservative Revolution“ werde der multikulturellen Gesellschaft ein Ende bereiten und den Islam aus Europa verbannen.

M 2: Interpretationen dschihadistischer Akteure (Bilder)

Das Ziel des sogenannten „IS“ ist die Eroberung des Vatikans, das als Zentrum und Symbol der christlichen als auch westlichen Welt gilt. Vor allem auf dem Cover der „IS“-Zeitschrift *Dabiq* (Ausgabe 4 mit dem Titel „Der fehlgeschlagene Kreuzzug“, Bild links) wird dieses Ziel hervorgehoben, da die Flagge des sogenannten „IS“ (erkennbar an der schwarzen Farbe mit Aufdruck des muslimischen Glaubensbekenntnisses) hier dominierend auf dem Vatikanischen Obelisk dargestellt wird. Als Äquivalent findet sich in der gleichen Ausgabe (Bild rechts) die Drohung „Wir werden euer Rom erobern“ mit der zugehörigen Verteidigung „[...] wir überfallen sie, damit sie nicht uns überfallen“.²¹ Der Gedanke eines Präventivschlages zur Verteidigung gegen einen aggressiven Westen, der bis heute die Kreuzzüge fortsetzt, wird hier deutlich.



And he said, "O Allah, make it their last crusader campaign, so that we raid them and they do not raid us" [Indeed Your Lord Is Ever Watchful].

¹⁹ Dieses Bild kursiert in vielen islamfeindlichen Blogs, beispielsweise auf dem kanadisch-nationalistischen Blog *Cruel But Fair*. Vgl. <https://cruelbutfair.blogspot.de/2012/03/knights-templar.html>; letzter Zugriff am 31.07.2017.

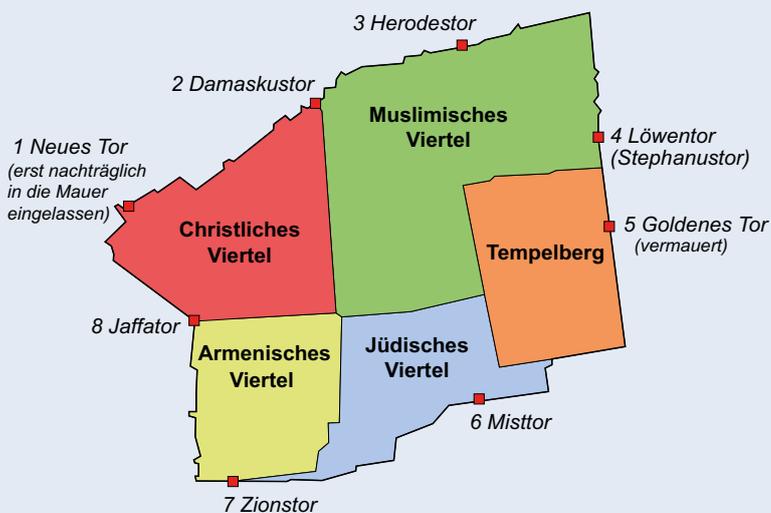
²⁰ Vgl. Breivik, Anders: „2083. A European Declaration of Independence“. London, 2011.

²¹ Vgl. *Dabiq*, Ausgabe Nr. 4 (2014): Coverseite und S. 37.

M 3: Mögliche Schülerbeiträge zum Sammeln an der Tafel – Welches Bild von den Kreuzzügen suggerieren die Bilder/Zitate?

- Kampf Islam gegen Christentum
- Religiöse Kriege im Namen Gottes („Heiliger Krieg“ vs. „Dschihad“)
- DIE Muslime gegen DIE Christen/Juden
- Orient gegen Okzident
- Fortdauer der Kreuzzüge bis in die Gegenwart
- Rechtsextremistische und antimuslimische Interpretation: Kreuzzüge als legitime Verteidigungskriege gegen den Islam; aktuelle Ereignisse (Einwanderungen, Fluchtbewegung nach Europa, Krieg gegen den Terror) als fortgesetzte Kampfhandlungen in der Tradition der Kreuzzüge zur Verteidigung gegen einen aggressiven Islam
- Salafistische und dschihadistische Interpretation: Kreuzzüge als antimuslimische Aggression der Christen gegen die Muslime; Anwesenheit des Westens im Nahen Osten, Kriege als fortgesetzte Kreuzzüge; Aufruf zum Verteidigungskrieg gegen die „Kreuzzügler“

M 4: Lehrervortrag: Das Beispiel Jerusalem zu Beginn der Kreuzzüge (Niveaustufe M, E)



https://de.wikipedia.org/wiki/Jerusalem_Altstadt#/media/File:Altstadt_Jerusalem_%C3%9Cbersicht.svg

Jerusalem bis zur Eroberung durch die Kreuzfahrer (bis 1099): Die muslimische Einheit?

614 wurde Jerusalem erstmals von einem nicht-christlichen Heer übernommen, den persischen Sassaniden. Ab 637 war Jerusalem muslimisch und blieb dies bis zur Eroberung durch die Kreuzfahrer aus Europa im Jahr 1099.

637–750: Sunnitische Ummayyaden als Machthaber in Jerusalem

750–979: Sunnitische Abbasiden als Machthaber in Jerusalem

979–1071: Schiitische Fatimiden als Machthaber in Jerusalem (zu dieser Zeit gab es insgesamt drei Kalifate, die miteinander konkurrierten: Abbasiden in Bagdad, Fatimiden in Nordafrika und die Umayyaden in Andalusien)

1071–1099: Sunnitische Seldschuken (Turkvolk)

1099: Kurze Rückeroberung durch schiitische Fatimiden

1099: Einnahme Jerusalems durch Christen infolge des ersten Kreuzzugs

Die muslimische Herrschaft bedeutet demnach keine jahrhundertelange Stabilität und keinen gesicherten Frieden, vielmehr wechselten sich unterschiedliche muslimische Machthaber infolge kriegerischer Auseinandersetzungen permanent ab.

Vor allem die Regierungswechsel zwischen sunnitischen und schiitischen Herrschern brachten viele Morde, Vertreibungen und Plünderungen mit sich, bei denen die christliche und jüdische Bevölkerung genauso zu leiden hatte wie die schiitische bzw. sunnitische.

Jerusalem nach der Eroberung durch die Kreuzfahrer (ab 1099): Stadt der zwei Religionen?

Die römisch-katholischen Neuankömmlinge gliederten sich nicht in die bestehenden Strukturen der orthodoxen bzw. arabischen Christen ein, sondern gründeten neue und parallele Kirchen und Verwaltungsbereiche.

Bereits 1187 eroberten die muslimischen Ayyubiden unter Saladin die Stadt Jerusalem und behielten sie bis 1230.

Von 1230 bis 1244 stand Jerusalem erneut unter christlicher Herrschaft, hatte aber unter der innerchristlichen Konkurrenz zwischen Papst (Gregor IX.) und Kaiser (Friedrich II.) zu leiden.

1260 bis 1516 übernahmen die ägyptisch-sunnitischen Mamluken Jerusalem

1516 bis 1917: Osmanische Herrschaft in Jerusalem

Ab 1917: Britische Mandatszeit

M 5: Der Kreuzzugsaufruf von Papst Urban II. (Version von Robert dem Mönch)

Papst Urban II. hielt im Jahr 1095 im französischen Clermont auf einer Bischofssynode eine folgenreiche Rede. Zuvor hatte ihn ein Hilferuf aus Konstantinopel erreicht, in der der byzantinische Kaiser um Unterstützung gegen die muslimischen Seldschuken bat. Die Reaktion auf die Rede war sehr emotional. Der Papst wurde mit den Rufen „Deus lo vult“ (lat.= Gott will es) unterbrochen und die Zuhörer warfen sich auf den Boden und hefteten sich ein Stoffkreuz auf die Brust, um zu zeigen, dass sie willens waren, für das Christentum in den Krieg zu ziehen. Die Rede verbreitete sich rasch. In der traditionell-europäischen Geschichtsschreibung markiert sie den Beginn der Kreuzzüge. Robert, ein Mönch aus Reims, war bei der tatsächlichen Rede des Papstes 1095 in Clermont anwesend. Er schrieb die Rede aber erst um die Jahre 1101 bis 1107, also 6 bis 12 Jahre später, nach dem siegreichen Ende des ersten Kreuzzuges und der Eroberung Jerusalems auf.

Volk der Franken, Volk auf dieser Seite der Berge (...) von Gott ausgewählt und geliebt, sowohl durch die geografische Lage als auch den katholischen Glauben wie auch durch die Ehre der heiligen Kirche herausgehoben von allen anderen Völkern. An Euch richtet sich unsere Rede und Euch meint unsere Ermahnung. Wir wollen, dass Ihr wisst, welch trauriger Grund uns in Euer Land geführt hat (...). Aus dem Land von Jerusalem und von der Stadt Konstantinopel²² kam ein schwerwiegender Bericht (...) dass nämlich das Volk des Reichs der Perser²³, ein fremdes Volk, ein Gott gänzlich fern stehendes Volk, (...) die weder ein Herz haben noch an Gott glauben, die Länder jener Christen überfallen, mit Schwert, Raub und Feuer verwüstet, die Gefangenen teils in ihr Land verschleppt, teils auch elendiglich abgeschlachtet, die Kirchen Gottes entweder von Grund auf zerstört oder für den Ritus ihrer eigenen Heiligen in Beschlag genommen haben. Altäre besudeln sie mit ihrem Unrat, sie beschneiden Christen und das Blut der Beschneidung gießen sie auf den

²² Das heutige Istanbul, das 1453 von den Osmanen erobert wurde.

²³ Papst Urban II. meint hier das Volk der türkischen Seldschuken.

*Altar oder das Taufbecken*²⁴ (...). Was soll ich über die schändliche Vergewaltigung der Frauen sagen, über die zu sprechen schlimmer ist als zu schweigen? Das Reich der Griechen²⁵ ist von ihnen schon ... niedergedrückt und besetzt (...). Wem also obliegt die Mühe, dies zu rächen, dies (den Feinden) zu entreißen, wenn nicht Euch, denen vor allen anderen Völkern Gott ... Geistesgröße, körperliche Behändigkeit (...) verliehen hat. Zur Tapferkeit mögen Euch die Taten Eurer Vorfahren anspornen (...) besonders soll Euch bewegen das Heilige Grab unseres Herrn Heilands, das im Besitz unreiner Völker ist (...). Es sollte Euch kein Besitz festhalten, kein Kummer der Familie, denn dieses Land, das Ihr bewohnt, ringsum vom Meer umschlossen oder von Bergen umgeben, wird viel zu eng durch Eure hohe Bevölkerungszahl, strömt nicht gerade über vor Reichtümern und beschert den Menschen (...) gerade mal den Lebensunterhalt. Von daher kommt es ja auch, dass Ihr Euch gegenseitig bedrängt und bekämpft, Kriege anzettelt und Euch gegenseitig umbringt (...) der Unfrieden soll aufhören, Kriege sollen ruhen und jeglicher Streit soll beigelegt werden. Macht Euch auf den Weg zum Heiligen Grab, entreißt jenes Land dem ruchlosen Volk, unterwerft es Euch; jenes Land ist den Söhnen Israels von Gott in Besitz gegeben worden, ein Land, wie die Schrift sagt, „in dem Milch und Honig fließt“.

Gemein, Gisbert; Cornelissen, Joachim: „Kreuzzüge und Kreuzzugsgedanke in Mittelalter und Gegenwart. Quellen- und Arbeitsbuch für die Oberstufe des Gymnasiums“. München, 1992: S. 43 f.

Arbeitsaufträge

- Arbeitet aus der Rede heraus, wie der Papst die Anwesenden anspricht. Unterstreicht dazu, wichtige Textstellen. Überlegt im Anschluss, wie diese Worte auf die Zuhörenden gewirkt haben.
- Arbeitet zuerst aus der Rede heraus, wie der Papst die Situation im nördlichen Europa und in Konstantinopel/Jerusalem schildert.
- Arbeitet im Anschluss heraus, wozu der Papst die Anwesenden motivieren möchte und was er ihnen verspricht. Verwendet zum Unterstreichen der Textstellen vier verschiedene Farben. Bewertet im Anschluss, ob die Argumente des Papstes wirkungsvoll sind.
- Arbeitet aus der Rede heraus, wie der Papst die Seldschuken und ihre Taten charakterisiert. Unterstreicht wichtige Stellen im Text. Diskutiert dann die Wirkung dieser Worte und Informationen auf die Zuhörenden. Was wollte der Papst damit erreichen?

Niveaustufe E (optional): Der Kirchenlehrer Augustinus (354-430) hat 420 in seiner Schrift „De Civitate Dei“ („Vom Gottesstaat“) folgende Bedingungen für einen gerechten Krieg definiert, was die Möglichkeit Heiliger Kriege im Namen der Kirche eröffnete:

- Das Ziel des Krieges muss die Wiederherstellung des Friedens sein (gerechtes Ziel).
- Der Krieg darf sich nur gegen vom Feind begangenes Unrecht richten (gerechter Grund).
- Eine rechtmäßige Autorität (Gott oder ein Fürst) muss Krieg anordnen (rechtmäßige Autorität).

- Untersucht, wie Papst Urban II. diese drei Bedingungen in seine Rede eingearbeitet hat.

²⁴ Hier folgt eine Aufzählung und detaillierte Beschreibung von Greuelthaten gegen Christinnen und Christen.

²⁵ Hiermit ist Byzanz gemeint.

M 6: Der Beginn der Kreuzzüge aus muslimischer Sicht

Der arabische Geschichtsschreiber Ibn al-Aṭīr (1160-1233) verfasste eine „vollständige Geschichte“ der islamischen Welt von der Schöpfung bis zum Jahr 1231 und griff dabei auch auf Texte früherer arabischer Historiker zurück. Er war Zeitgenosse von Sultan Saladin, in dessen Armee er wahrscheinlich gekämpft hat. Saladin hatte die Kreuzfahrer in der Schlacht bei Hattin am 4. Juli 1187 geschlagen und eroberte am 2. Oktober 1187 Jerusalem und beendete damit 88 Jahre christlich-europäischer Herrschaft über die Stadt. Im folgenden Textauszug, der folglich lange nach dem Aufruf Papst Urbans II. zum ersten Kreuzzug (1095) verfasst wurde, stellt Ibn al-Aṭīr dar, wie es seiner Meinung nach zu den Kreuzzügen kam.

Im Jahre 478 (1085/86 n. Chr.)²⁶ nahmen die Franken²⁷ Toledo²⁸ und andere Plätze in al-Andalus²⁹ ein, wie schon berichtet wurde: (...) Dann griffen sie im Jahre 484 (1091) Sizilien an und besetzten es, wie ich ebenfalls schon berichtet habe, und richteten ihr Augenmerk auf die afrikanische Küste (...). Als nun das Jahr 490 (1097) gekommen war, zogen sie gegen Syrien.

Der Grund war der: Ihr König Balduin³⁰, ein Verwandter des Franken Roger³¹, der sich Siziliens bemächtigt hatte, sammelte eine große Menge Franken und sandte eine Botschaft an Roger: „Ich habe eine große Menge gesammelt und komme jetzt zu dir, um von deinem Gebiet aus die Küste Afrikas zu erobern und damit dein Nachbar zu werden.“ Roger versammelte daraufhin seine Gefährten und beriet diesen Vorschlag mit ihnen. „Beim Evangelium³²“, sagten sie, „das ist gut für uns und für sie; so wird das Land für das Christentum gewonnen.“ „Wenn sie zu mir kommen, brauchen sie umfangreiche Ausrüstung, Schiffe, die sie nach Afrika bringen, und zusätzliche Truppen von mir. Wenn sie das Land dann erobern, gehört es ihnen, ihren Nachschub jedoch müssen sie aus Sizilien beziehen, so dass ich das Geld verliere, das die Ernte mir hier jährlich einbringt. Haben sie dagegen keinen Erfolg, kehren sie in mein Land zurück und machen mir Ungelegenheiten. Tamīm³³ wird dann sagen: ‚Du hast mich verraten und den Vertrag mit mir gebrochen‘, und die Verbindungen und Fahrten zwischen uns brechen ab. Afrika aber bleibt immer in unserer Reichweite, und wenn wir mächtig genug sind, nehmen wir es.“ Er ließ Balduins Boten kommen und sagte zu ihm: „Wenn ihr zum heiligen Krieg gegen die Muslime entschlossen seid, ist es das Beste, Jerusalem zu erobern: Ihr befreit es aus ihren Händen und habt den Ruhm davon. Was Afrika betrifft, so gibt es zwischen mir und den Leuten dort Verträge und Eide.“ Darauf rüsteten sich jene und zogen gegen Syrien. Eine andere Ansicht darüber ist: Als die Fatimiden³⁴ Ägyptens sahen, wie die Macht des Seldschuken-

²⁶ Die islamische Zeitrechnung setzt mit dem Auszug Muhammads aus Mekka ein, der im Jahr 622 n. Chr. stattfindet. Weil der islamische Kalender dem Mondkalender folgt, ist eine Umrechnung der Form „gregorianisches Kalenderjahr – 622 Jahre“ nur als Orientierungswert zu nutzen und muss jeweils spezifisch umgerechnet werden.

²⁷ Als „Franken“ wurden in der islamischen Geschichtsschreibung die westlichen bzw. europäischen Christinnen und Christen bezeichnet.

²⁸ Toledo ist eine Stadt in Andalusien im heutigen Spanien. Sie wurde im Jahr 712 von den muslimischen Mauren erobert und im Jahr 1085 im Zuge der christlichen Rückeroberungen (Reconquista) wieder in christliche Herrschaft überführt.

²⁹ Al-Andalus ist der arabische Name für die muslimischen Herrschaftsbereiche in Spanien (Andalusien) ab dem 8. bis zum Ende des 15. Jahrhunderts.

³⁰ Balduin wurde später zum König von Jerusalem gekrönt.

³¹ Der Normanne Roger I. (1071–1101) hatte Sizilien erobert.

³² Mit einem Evangelium ist der Singular der vier christlichen Evangelien nach Matthäus, Markus, Lukas und Johannes im Neuen Testament der Bibel gemeint.

³³ Tamīm ibn Mu'izz herrschte als Anführer eines muslimischen Berberstamms im 11. Jahrhundert über das Gebiet des heutigen Tunesien und war Untertan der schiitischen Fatimiden.

³⁴ Die Fatimiden waren eine schiitische Herrschergruppe, die vom 10. bis 12. Jahrhundert in Nordafrika regierte.

Reiches³⁵ wuchs [...], sandten sie aus Furcht zu den Franken und forderten sie auf, gegen Syrien zu ziehen, um sich in seinen Besitz zu setzen und so einen Puffer zwischen ihnen und den Muslimen zu bilden. Aber Gott weiß es am besten.

Gabrieli, Francesco (Hrsg.): „Die Kreuzzüge aus arabischer Sicht“. München, 1975: S. 41 f.

Arbeitsaufträge

- > Findet heraus, wann und mit welchem Ereignis Ibn al-Aṭīr den Beginn der Kreuzzüge ansetzt.
- > Welche Ursache nennt Ibn al-Aṭīr für den Kreuzzug gegen Jerusalem? Fasst die Vorgeschichte in eigenen Worten zusammen.
- > Welche andere Ansicht über die Ursachen der Kreuzzüge nennt er? Untersucht die Textstelle auch auf Sprache und zieht daraus Schlüsse über das Verhältnis muslimischer Mächte in jener Zeit.
- > Untersucht die (vier) Interessengruppen und Allianzen, wie von Ibn al-Aṭīr beschrieben. Welche Rolle spielt die Religionszugehörigkeit hierbei?

M7: Mögliche Ergebnisse der Arbeitsphase I

Kreuzzugsaufruf Papst Urbans II. in Clermont (1095):

- Aufwertung der anwesenden Christinnen und Christen
- Abwertung und Dämonisierung der muslimischen Seldschuken
- Darstellung der Gräueltaten der Muslime (gerechter Grund für einen „Heiligen Krieg“)
- Aufruf zur Vergeltung und zur Hilfe für die Christinnen und Christen in Konstantinopel und Jerusalem
- Darstellung der wirtschaftlichen Not und kriegerischen Konflikte innerhalb Europas
> Aufruf zur Überwindung der Streitigkeiten durch gemeinsamen Kampf gegen Muslime
- Ziel: Befreiung von den muslimischen Unterdrückern und damit einhergehender Friede (gerechtes Ziel für einen „Heiligen Krieg“)
- Versprechen: Sündenvergebung, Anspruch auf Platz im Paradies, Ruhm im Jenseits
- Berufung auf Gott (als rechtmäßige Autorität für einen „Heiligen Krieg“)

Ibn al-Aṭīrs Darstellung des Beginns der Kreuzzüge:

- Beginn der Kreuzzüge mit Rückeroberungen auf der Iberischen Halbinsel (Reconquista)
- Eroberung Siziliens durch König Roger I.

Beginn der Kreuzzüge – Variante 1:

- Roger I. (Normanne) herrscht auf Sizilien.
- König Balduin plant einen Feldzug gegen Muslime in Nordafrika
- König Roger I. lehnt Unterstützung und Beteiligung mit Verweis auf Verträge und Handelsverbindungen mit Musliminnen und Muslimen in Nordafrika ab.
- Alternative: Kriegszug nach Syrien

³⁵ Die Seldschuken waren eine türkisch-sunnitische Herrschergruppe, die vom 11. bis 13. Jahrhundert über ein Gebiet herrschte, das die heutige Türkei und große Teile des Nahen Ostens mit einschloss. 1071 besiegten sie in der Schlacht von Manzikert das Byzantinische Reich.

Beginn der Kreuzzüge – Variante 2:

- Konflikt schiitische Fatimiden – sunnitische Seldschuken (innermuslimische Interessenkonflikte)
- Fatimiden bitten Franken um Hilfe gegen Seldschuken („Puffer“)
- Kreuzzug in den Nahen Osten

Vier Interessengruppen:

König Balduin, König Roger I. > Christen

Fatimiden (Schiiten), Seldschuken (Sunniten) > Muslime

Die Interessengruppen wurden nicht nach religiösen, sondern nach machtpolitischen Gesichtspunkten gebildet. Die Verträge mit den Fatimiden scheinen für Roger wichtiger gewesen zu sein als ein gemeinsamer (christlicher) Krieg gegen die Muslime. Auch scheint es Interessenkonflikte zwischen Fatimiden und Seldschuken gegeben zu haben.

M 8: Usāma ibn Munqid: Über die fränkischen Ritter

Usāma ibn Munqid war ein arabisch-muslimischer Ritter, Geschichtsschreiber, Dichter und Politiker, der von 1095 bis 1188 lebte. Er kämpfte nicht nur gegen die Kreuzfahrer, sondern auch gegen muslimische Truppen. Dieser Umstand ist mit der damaligen historischen Situation in Syrien zum Ende des 11. Jahrhunderts zu erklären, wo sich kleine und unabhängige syrische Emirate bekämpften und dazu sogar teilweise Bündnisse mit den Kreuzfahrern eingingen. Munqid begegnete den Kreuzfahrern aber nicht nur im Kampf, sondern auch in diplomatischen Beziehungen zu Friedenszeiten. Sein Werk „Kitāb al-ʿIṭibār“ (Buch der Betrachtung) ist eines der wenigen arabischen Zeugnisse über die Kreuzzüge, die während dieser Zeit entstanden sind. Es handelt sich dabei eher um anekdotische Erzählungen, die ihm oft durch Dritte zugetragen wurden. Am Ende der Anekdoten findet der Leser häufig eine unterhaltsame Pointe oder Lehre, die Usāma ibn Munqid aus dem Ereignis zieht. Dennoch kann, was den historischen Wahrheitsgehalt angeht, den Geschichten ein gewisser historischer Kern nicht abgesprochen werden.

Die Franken³⁶ – Allah lasse sie im Stich³⁷ – haben keine andere Tugend als die Tapferkeit. Nur die Ritter haben bei ihnen eine Vorrangstellung und einen hohen Rang. (...) von ihnen kommen die rechtlichen Entscheidungen und Urteile. Ich prozessierte einmal mit ihnen wegen ein paar Ziegen, die der Herr von Baniyas³⁸ aus dem Wald genommen hatte, als zwischen uns und ihnen gerade ein Waffenstillstand war und ich mich in Damaskus befand. Ich sprach zu König Fulk ibn Fulk³⁹: „Der da hat ungerecht gegen uns gehandelt und unsere Tiere weggenommen (...).“ Daraufhin sagte der König sechs oder sieben Rittern: „Macht euch auf und richtet über ihn.“ Sie (...) berieten so lange, bis die Meinung aller über diese Sache übereinstimmte. (...) „Wir haben entschieden, dass der Herr von Baniyas eine Strafe zu entrichten hat (...).“ Und der König befahl ihm, die Strafe zu entrichten. Er bat mich inständig und bedrängte mich so lange, bis ich

³⁶ Als „Franken“ wurden in der islamischen Geschichtsschreibung generell und generalisierend die westlichen bzw. europäischen Christinnen und Christen bezeichnet.

³⁷ Bei der Nennung der Kreuzfahrer, allerdings nicht bei der Nennung orientalischer Christinnen und Christen, finden sich des Öfteren solche Flüche. Werden negativ charakterisierte muslimische Personen erwähnt, wird hingegen häufig die Vergebung Gottes erhofft.

³⁸ Es findet sich keine Angabe darüber, ob der Herr von Baniyas ein Christ oder ein Muslim war.

³⁹ König Fulko V. war Graf von Anjou und König von Jerusalem.

endlich vierhundert Dinar von ihm nahm. (...). Zu mir sprach der König: „Usāma! Bei meinem Glauben! Ich habe mich gestern sehr gefreut!“ „Allah erfreue den König! Weshalb warst du froh?“ „Man hatte mir gesagt, dass du ein großer Ritter bist. Doch habe ich es vorher nicht geglaubt.“ „Mein Herr!“ erwiderte ich. „Ich bin ein Ritter von meinem Stamm und Volk.“

Preißler, Holger: „Die Erlebnisse des syrischen Ritters Usāma ibn Munqid̄“. Leipzig, 1981: S. 168–169.

Arbeitsaufträge

- > Fasst die Anekdote in eigenen Worten zusammen.
- > Arbeitet aus dem Text heraus, wie Munqid̄ die Kreuzritter wahrnimmt und wie diese die muslimischen Ritter wahrnehmen. Unterstreicht dazu wichtige Stellen im Text.
- > Zieht aus Euren Beobachtungen Schlüsse für das gegenseitige Verhältnis zwischen muslimischen Rittern und Kreuzrittern.

M 9: Usāma ibn Munqid̄: Über die fränkischen Ritter

Usāma ibn Munqid̄ war ein arabisch-muslimischer Ritter, Geschichtsschreiber, Dichter und Politiker, der von 1095 bis 1188 lebte. Er kämpfte nicht nur gegen die Kreuzfahrer, sondern auch gegen muslimische Truppen. Dieser Umstand ist mit der damaligen historischen Situation in Syrien zum Ende des 11. Jahrhunderts zu erklären, wo sich kleine und unabhängige syrische Emirate bekämpften und dazu sogar teilweise Bündnisse mit den Kreuzfahrern eingingen. Munqid̄ begegnete den Kreuzfahrern aber nicht nur im Kampf, sondern auch in diplomatischen Beziehungen zu Friedenszeiten. Sein Werk „Kitāb al-I'tibār“ (Buch der Betrachtung) ist eines der wenigen arabischen Zeugnisse über die Kreuzzüge, die während dieser Zeit entstanden sind. Es handelt sich dabei eher um anekdotische Erzählungen, die ihm oft durch Dritte zugetragen wurden. Am Ende der Anekdoten findet der Leser häufig eine unterhaltsame Pointe oder Lehre, die Usāma ibn Munqid̄ aus dem Ereignis zieht. Dennoch kann, was den historischen Wahrheitsgehalt angeht, den Geschichten ein gewisser historischer Kern nicht abgesprochen werden.

Wenn jemand von den Franken⁴⁰ berichtet, kann er nur Allah den Erhabenen preisen und segnen, denn er sieht in ihnen Tiere, die nur die Tugend und die Tapferkeit des Kampfes kennen, wie auch Tiere, die die Tugend der Kraft und des Duldens haben. Ich werde einiges von ihrem Tun und ihrem seltsamen Verstand erzählen. Im Heer des Königs Fulko ibn Fulko⁴¹ war ein angesehener fränkischer Ritter, der gerade aus deinem Land gekommen war, um die Pilgerfahrt durchzuführen und dann zurückzukehren. Er war mir vertraut und wurde mein Gefährte, so dass er mich „Bruder“ nannte. Zwischen uns bestand Liebe und Freundschaft. Als er sich über das Meer in sein Land begeben wollte, sagte er zu mir: „Mein Bruder! (...) Ich möchte, dass du deinen Sohn (mein Sohn, der damals vierzehn Jahre alt war, war nämlich bei mir) mit mir in mein Land schickst, damit er die Ritter sieht und Verstand und Ritterlichkeit erlernt. (...)“. Mein Ohr erreichten da Worte, wie sie aus dem Kopf eines Verständigen nicht kommen können. Wenn nämlich mein Sohn gefangen genommen würde, könnte ihm die Gefangenschaft nichts Schlimmeres bringen, als in das

⁴⁰ Als „Franken“ wurden in der islamischen Geschichtsschreibung generell und generalisierend die westlichen bzw. europäischen Christinnen und Christen bezeichnet.

⁴¹ König Fulko V. war Graf von Anjou und König von Jerusalem.

Land der Franken gebracht zu werden. Ich antwortete also: „(...) Genau das habe ich im Sinn gehabt. Doch ein Hindernis sehe ich darin, dass seine Großmutter ihn so liebt und ihn selbst mit mir nicht ziehen lässt, ohne mir den Eid abverlangt zu haben, dass ich ihn zurückbringe.“ „Und deine Mutter lebt noch?“ „Ja!“ „Dann darfst du ihr nicht zuwiderhandeln.“

Preißler, Holger: „Die Erlebnisse des syrischen Ritters Usāma ibn Munqid“. Leipzig, 1981: S. 168.

Arbeitsaufträge

- > Fasst die Anekdote, die Munqid erzählt, mit eigenen Worten zusammen.
- > Untersucht im Text, wie Munqid die Kreuzritter und sein persönliches Verhältnis zu ihnen charakterisiert. Unterstreicht dazu wichtige Textstellen.
- > Bewertet anschließend den Wunsch des fränkischen Königs sowie die Reaktion Munquids darauf. Welche Schlüsse könnt ihr aus dieser Anekdote für das Verhältnis zwischen christlichen Kreuzfahrern und den muslimischen Rittern ziehen?

M10: Usāma ibn Munqid: Über die fränkischen Sittenroheit

Usāma ibn Munqid war ein arabisch-muslimischer Ritter, Geschichtsschreiber, Dichter und Politiker, der von 1095 bis 1188 lebte. Er kämpfte nicht nur gegen die Kreuzfahrer, sondern auch gegen muslimische Truppen. Dieser Umstand ist mit der damaligen historischen Situation in Syrien zum Ende des 11. Jahrhunderts zu erklären, wo sich kleine und unabhängige syrische Emirate bekämpften und dazu sogar teilweise Bündnisse mit den Kreuzfahrern eingingen. Munqid begegnete den Kreuzfahrern aber nicht nur im Kampf, sondern auch in diplomatischen Beziehungen zu Friedenszeiten. Sein Werk „Kitāb al-Itibār“ (Buch der Betrachtung) ist eines der wenigen arabischen Zeugnisse über die Kreuzzüge, die während dieser Zeit entstanden sind. Es handelt sich dabei eher um anekdotische Erzählungen, die ihm oft durch Dritte zugetragen wurden. Am Ende der Anekdoten findet der Leser häufig eine unterhaltsame Pointe oder Lehre, die Usāma ibn Munqid aus dem Ereignis zieht. Dennoch kann, was den historischen Wahrheitsgehalt angeht, den Geschichten ein gewisser historischer Kern nicht abgesprochen werden.

Jeder, der in den fränkischen Gebieten noch neu ist, hat rohere Sitten als jene, die sich schon an das Land gewöhnt haben und die mit den Muslimen zusammenleben. Von der Sittenroheit der Franken⁴² – Allah mache sie häßlich⁴³ (sic!) – zeugt folgende Geschichte:

Als ich Jerusalem besuchte, war ich oft in der al-Aqsa Moschee⁴⁴, neben der eine kleine Moschee liegt, die die Franken in eine Kirche umgewandelt hatten. Wenn ich die al-Aqsa-Moschee betrat, in der sich meine Freunde, die Tempelritter, befanden, ließen sie mich in jener kleinen Moschee allein damit ich dort beten konnte. Eines

⁴² Als „Franken“ wurden in der islamischen Geschichtsschreibung generell und generalisierend die westlichen bzw. europäischen Christinnen und Christen bezeichnet.

⁴³ Bei der Nennung der Kreuzfahrer, allerdings nicht bei der Nennung orientalischer Christinnen und Christen, finden sich des Öfteren solche Flüche. Werden negativ charakterisierte muslimische Personen erwähnt, wird hingegen häufig die Vergebung Gottes erhofft.

⁴⁴ Die Altäre in den meisten mittelalterlichen Kirchen standen im Osten. Es wird ein mit der Prophezeiung Christi im Matthäusevangelium in Verbindung gebracht, dass der Messias von Osten her erscheinen werde. Die gläubigen Christinnen und Christen waren es also gewohnt, nach Osten zu beten.

Tages ging ich wieder dorthin, sprach ‚Allah ist groß‘ und stellte mich zum Gebet auf⁴⁵. Da fiel einer der Franken über mich her, packte mich und drehte mein Gesicht nach Osten. ‚So mußt (sic!) du beten!‘ sprach er. Gleich eilte eine Gruppe Tempelritter zu ihm, nahm ihn und führte ihn von mir weg. Ich widmete mich wieder dem Gebet. Doch der Franke überrumpelte die Tempelritter, fiel noch einmal über mich her und drehte mein Gesicht wieder nach Osten. ‚So mußt (sic!) du beten!‘ rief er. Die Templer kamen zurück und holten ihn hinaus. Dann entschuldigten sie sich bei mir: ‚Er ist noch fremd. Erst dieser Tage ist er aus dem Frankenland angekommen. Er hat noch nie jemand gesehen, der nicht nach Osten gewendet betet!‘ ‚Ich habe genug gebetet!‘ meinte ich und ging hinaus. Ich war von jenem Teufelskerl überrascht. Seine Gesichtsfarbe hatte sich verändert, und er erschrak, als er sah, wie ich das Gebet nach Mekka gerichtet vollzog.

Preißler, Holger: „Die Erlebnisse des syrischen Ritters Usāma ibn Munqid“. Leipzig, 1981: S. 170.

Arbeitsaufträge

- > Fasst die Anekdote, die Munqid erzählt, mit eigenen Worten zusammen.
- > Untersucht genau, welche Aussagen Munquids über die Kreuzritter trifft. Unterstreicht dazu wichtige Textstellen.
- > Überprüft anhand der Quelle, ob die Aussagen Munquids für alle Kreuzritter gelten können. Begründet Eure Meinung und belegt diese am Text.

M11: Usāma ibn Munqid: Über Eifersucht und Ehre

Usāma ibn Munqid war ein arabisch-muslimischer Ritter, Geschichtsschreiber, Dichter und Politiker, der von 1095 bis 1188 lebte. Er kämpfte nicht nur gegen die Kreuzfahrer, sondern auch gegen muslimische Truppen. Dieser Umstand ist mit der damaligen historischen Situation in Syrien zum Ende des 11. Jahrhunderts zu erklären, wo sich kleine und unabhängige syrische Emirate bekämpften und dazu sogar teilweise Bündnisse mit den Kreuzfahrern eingingen. Munqid begegnete den Kreuzfahrern aber nicht nur im Kampf, sondern auch in diplomatischen Beziehungen zu Friedenszeiten. Sein Werk „Kitāb al-I'tibār“ (Buch der Betrachtung) ist eines der wenigen arabischen Zeugnisse über die Kreuzzüge, die während dieser Zeit entstanden sind. Es handelt sich dabei eher um anekdotische Erzählungen, die ihm oft durch Dritte zugetragen wurden. Am Ende der Anekdoten findet der Leser häufig eine unterhaltsame Pointe oder Lehre, die Usāma ibn Munqid aus dem Ereignis zieht. Dennoch kann, was den historischen Wahrheitsgehalt angeht, den Geschichten ein gewisser historischer Kern nicht abgesprochen werden.

Die Franken⁴⁶ kennen weder Ehrgefühl noch Eifersucht. Ein Mann kann bei ihnen mit seiner Frau auf der Straße gehen. Ein anderer kann kommen, die Frau beiseite nehmen und sich mit ihr allein unterhalten, während der Ehemann dabeisteht und darauf wartet, daß sie ihr Gespräch beendet. Wenn es ihm aber zu lange dauert, läßt er sie mit dem anderen allein und geht seiner Wege.

Ich habe auch folgendes erlebt: Als ich einmal nach Nabus [in Palästina] kam, stieg ich im Haus eines

⁴⁵ Die *qibla* ist die vom Koran vorgeschriebene Gebetsrichtung zur Kaaba in Mekka, dem höchsten Heiligtum im Islam. Von Jerusalem aus liegt Mekka im Süden. Munqid hat als Muslim also sicherlich Richtung Süden gebetet.

⁴⁶ Als „Franken“ wurden in der islamischen Geschichtsschreibung generell und generalisierend die westlichen bzw. europäischen Christinnen und Christen bezeichnet.

Mannes namens Mu'izz ab. Sein Anwesen war die Herberge der Muslims, und sie hatte Fenster, die sich auf die Straße öffneten. Auf der anderen Straßenseite stand das Haus eines Franken, der für die Händler Weine verkaufte. [...] Eines Tages kam er [Anm. der Franke] nach Hause und fand einen Mann bei seiner Frau im Bett.

„Was hat dich denn zu meiner Frau geführt?“ fragte er den Fremden.

„Ich war so müde. Deshalb bin ich eingetreten, um mich etwas auszuruben!“

„Und wie bist du in mein Bett gekommen?“

„Ich fand das Bett gemacht vor und legte mich schlafen.“

„Und meine Frau hat mit dir geschlafen?“

„Das Bett gehört ihr doch. Wie konnte ich sie daran hindern, sich in ihr Bett zu legen?“

„Bei meinem Glauben! Wenn du das noch einmal tust, gibt es Streit zwischen uns!“

So sehen Mißbilligung und höchste Eifersucht bei den Franken aus!

Preißler, Holger: „Die Erlebnisse des syrischen Ritters Usāma ibn Munqid“. Leipzig, 1981: S. 171–172

Arbeitsaufträge

> Fasst die Anekdote, die Munqid erzählt, mit eigenen Worten zusammen.

> Arbeitet aus dem Text heraus, wie Munqid die Kreuzfahrer wahrnimmt. Unterstreicht dazu wichtige Stellen im Text.

> Diskutiert, was für Euch heute „Ehre“ bedeuten kann. Ist das Verständnis dieses Begriffes Eurer Meinung nach abhängig von einer religiösen Prägung?

M12: Fulcher von Chartres über das Zusammenleben in den Kreuzfahrerstaaten

Der Autor dieser Quelle, Fulcher von Chartres, war auf dem Konzil von Clermont anwesend. Als Teilnehmer der Truppen des Grafen Stephan von Blois-Chartres beteiligte er sich am ersten Kreuzzug und blieb nach der Eroberung Jerusalems dort. Er stieg zum Kaplan des Grafen Balduin von Boulogne, dem 1. König von Jerusalem, auf. Er schrieb seine dreibändige Chronik über die Kreuzzüge (Chronik Historia Hierosolymitana) nieder, um Werbung für die Kreuzzugs-idee zu machen. Seine Geschichte der Kreuzzüge berichtet über die Vorbereitungen zum ersten Kreuzzug bis zur Schilderung einer Seuche 1121, bei der der Chronist vermutlich verstarb.

Betrachte doch, wie Gott in unserer Zeit den Okzident⁴⁷ in den Orient⁴⁸ verwandelt hat: Wir waren Abendländer und sind jetzt zu Menschen des Morgenlands geworden. Wer ursprünglich Römer oder Franzose war, ist hier ein Bewohner Galiläas oder Palästinas⁴⁹, und wer einst im Reims oder Chartres⁵⁰ lebte, aus dem ist ein Bürger von Tyrus oder Antiochia⁵¹ geworden. Schon denken wir nicht mehr an unsere

⁴⁷ Der Begriff Okzident (lateinisch occidens) bzw. Abendland entstammt der antiken und mittelalterlichen Idee vom westlichen (und christlichen) Europa als dem Erdteil, wo die Sonne untergeht.

⁴⁸ Der Begriff Orient (lateinisch oriens) bzw. Morgenland beschreibt gemäß Antike und Mittelalter die östliche (und mehrheitlich nichtchristliche) Welt, wo die Sonne aufgeht.

⁴⁹ Galiläa und Palästina stehen für Gebiete im heutigen Israel und Jordanien.

⁵⁰ Städte im heutigen Frankreich.

Herkunftsländer, und viele von uns kennen sie nicht einmal mehr. Der eine besitzt bereits ein eigenes Haus und Dienerschaft praktisch wie nach heimischem Erbrecht; der andere hat eine Frau geheiratet, die nicht etwa aus seinem Herkunftsland stammt, sondern eine Syrerin, Armenierin oder sogar eine Sarazenin⁵² ist und die Gnade der Taufe empfangen hat. So mancher hat seinen Schwiegervater und seine Schwiegertochter bei sich oder seinen Schwiegersohn, Stiefsohn oder Stiefvater. Andere wiederum wohnen mit ihren Neffen oder Großneffen zusammen. Der eine besitzt Weinberge, der andere Felder. Man bedient sich abwechselnd verschiedener Sprachen, die den unterschiedlichen Völkerschaften bekannt und zum gemeinsamen Besitz geworden sind. Gegenseitiges Vertrauen verbindet Menschen, denen die Abstammung des jeweils anderen unbekannt ist. So steht geschrieben: „Der Löwe und das Rind teilen sich die gleiche Nahrung.“ Wer früher ein Fremder war, ist quasi zu einem Einheimischen geworden.

Chartres, Fulcher von: „Historia Hierosolymitana, Kap. 37“. In: Recueil des historiens des croisades. Historiens occidentaux. Band 3. Paris, 1866: S. 468. Übersetzt von M. Brabänder in: Geschichte und Geschehen. Oberstufe Nordrhein-Westfalen. Stuttgart, 2011: S. 141.

Arbeitsaufträge

- > Analysiert, welche Veränderungen sich für die Kreuzritter durch das Leben im Nahen Osten ergaben. Unterstreicht wichtige Stellen in der Quelle.
- > Arbeitet heraus, wie Fulcher von Chartres das Leben in den Kreuzfahrerstaaten beurteilt. Welche Absicht könnte dahinterstehen?

M 13: Mögliche Ergebnisse aus der Arbeitsphase II

Muslimische Quelle:

Positive Aspekte des Zusammenlebens

- Gegenseitige Wertschätzung von Muslimen und Franken als Ritter
- Muslime bewundern fränkische Tapferkeit, Kampfbereitschaft und Kraft
- Franken wertschätzen muslimische Ritter („Ich habe mich sehr gefreut“, „Bruder“)
- Fränkische Rechtsprechung auch zugunsten von Muslimen
- Freundschaftliche Beziehungen („Liebe und Freundschaft“)
- Schon länger in Kreuzfahrerstaaten ansässige Franken respektieren muslimische Sitten

Negative Aspekte des Zusammenlebens

- Abwertung der Franken („Tiere“, „keine andere Tugend als Tapferkeit“, „seltsamer Verstand“, „Sittenroheit“, „kein Ehrgefühl“, Flüche)
- Misstrauen gegenüber Franken
- Franken wandeln Moscheen in Kirchen um.
- Franken respektieren religiöse Bräuche der Muslime nicht

⁵¹ Tyrus ist eine Stadt im heutigen Libanon, Antiochia eine Stadt im heutigen Syrien.

⁵² Die Bezeichnung „Sarazenen“ wurde im christlichen Europa als Sammelbezeichnung für die muslimische Gemeinschaft verwendet.

Christliche Quelle:

- vollständige Übernahme orientalischer Sitten durch die Franken (Assimilation)
- Vermischung der Völker
- Sprachenvielfalt, Mehrsprachigkeit
- Gegenseitiges Vertrauen
- Herkunft wird unerheblich
- Übertreibung, multikulturelle Utopie, die historisch nicht nachweisbar ist

- > Widersprüchliche (gegenseitige) Wahrnehmung
- > Pragmatische Anpassung der Franken an neue Gegebenheiten
- > Pragmatische Zusammenarbeit zwischen Muslimen und Christen, z. B. beim Handel
- > Aber: Durchsetzung eines christlichen Herrschaftsanspruches (z. B. Umwandlung von Moscheen)

M 14: Vorgeschlagenes abschließendes Tafelbild (Abbildung: Sybille Hoffmann)



Menschenrechte im Islam

4.1 EINFÜHRUNG IN DIE UNTERRICHTSEINHEIT*

Mit jedem terroristischen Anschlag inmitten westlicher und nichtwestlicher Gesellschaften, der Verletzte und Menschenleben fordert und im Zusammenhang mit islamistischen Terrororganisationen oder derart radikalisierten Menschen steht, verstärkt sich der öffentliche Diskurs über den Islam als einer rückständigen und gewalttätigen Religion, die Musliminnen und Muslime zunehmend in Rechtfertigungszwang bringt und mit der wachsenden Kritik konfrontiert, der Islam sei nicht mit den Werten und Normen europäisch-westlicher Gesellschaften vereinbar. Dieser Diskurs berührt insbesondere junge Musliminnen und Muslime, die inmitten der deutschen Gesellschaft leben, gemeinsam mit Nichtmusliminnen und Nichtmuslimen in die Schule gehen und dort eben diese Werte und Normen vermittelt bekommen. Ihre religiöse Zugehörigkeit aber hebt sie schnell von den anderen Schülerinnen und Schülern aufgrund des pauschalen Urteils öffentlicher Diskurse über den Islam ab. Viele junge Musliminnen und Muslime wachsen folglich in einem steten Spannungsfeld von Zugehörigkeit zur Gesellschaft, vielerlei meist familiär tradiertem Ansprüche ihrer je eigenen Herkunft, Kultur und religiösen Ausrichtung und allgemeiner Islamkritik heran, sodass ihre Suche nach Identität und Lebenssinn auf besondere Weise geprägt ist und sie vor große Herausforderungen stellt.

Die Leitgedanken zum Kompetenzerwerb im Bildungsplan für die islamische Religionslehre sunnitischer Prägung in Baden-Württemberg 2016 machen darum – neben den Zugängen zur islamischen Religion – die Unterstützung auf der Suche nach dem eigenen Lebenssinn und der Herausbildung einer selbstbestimmten religiösen Identität zum Ziel des islamischen Religionsunterrichts. Dieser bezieht sich dabei in seinen Standpunkten, gemäß koranischer Prämisse einer in der Mitte stehenden Gemeinschaft⁵³, auf die Primärquellen und die reichhaltige Tradition des Islam und „stellt sich den Herausforderungen der modernen Zeit und bietet den Schülerinnen und Schülern ethische, religiöse und zugleich der kritischen Reflexion offene Denk- und Handlungsoptionen an.“⁵⁴ Weiter heißt es:

„Er [der islamische Religionsunterricht] thematisiert [...] elementare Aspekte der Religion, die das alltägliche Leben sowie ein respektvolles, achtsames, tolerantes und gleichberechtigtes Miteinander und die Deutung und Gestaltung des Lebens insgesamt betreffen. Darüber hinaus setzt er sich für Gerechtigkeit, Frieden und Sicherheit sowie für Freiheit und Demokratie ein, sucht unter Berücksichtigung der verfassten gesellschaftlichen Grundlagen nach grundlegenden Übereinstimmungen in Fragen der Ethik über die Grenzen von Religion und Weltanschauung hinweg, stärkt Hoffnung und Zukunftsperspektiven der Schülerinnen und Schüler, weckt Liebe und Respekt für die Schöpfung und die Menschen, motiviert zum solidarischen und ökologischen Handeln und zur Verantwortung für sich, die Mitmenschen und die Schöpfung insgesamt. Er begreift somit den Islam als eine treibende Kraft der persönlichen Lebensgestaltung und der Deutung von Wirklichkeit, fördert die konstruktive Auseinandersetzung mit islamischen Überlieferungen und den Ansprüchen des Lebens und unserer heutigen Gesellschaft und ermutigt zu einem reflektierten religiösen und spirituellen Leben, in dem vorausschauendes Denken und Handeln und das Zutrauen in Gott und sich selbst zum Tragen kommt.“⁵⁵

* Die vorliegende Unterrichtseinheit kann unter der Internetadresse www.extremismus-praeventionsschule-bw.de für den Einsatz im eigenen Unterricht heruntergeladen werden.

⁵³ Der Koran beschreibt die Muslime als eine Gemeinschaft des mittleren Maßes, die Extreme meidet oder sich davon abwendet. Vergleiche hierzu Sure 2:143.

⁵⁴ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): „Leitgedanken zum Kompetenzerwerb (der Islamischen Religionslehre sunnitischer Prägung)“. Online unter: www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/RISL/LG; letzter Zugriff am 04.08.2017.

⁵⁵ Ebd.

Ziel des islamischen Religionsunterrichts ist folglich, den Schülerinnen und Schülern die Chance zur Herausbildung einer religiösen Identität zu eröffnen, die es ihnen ermöglicht, sich als Musliminnen und Muslime in der deutschen Gesellschaft (bzw. als deutsche Musliminnen und Muslime) zu verstehen, die sich in der Gemeinschaft nicht an den Rand gedrängt fühlen (müssen) und von der sie sich nicht zu unterscheiden oder zu distanzieren brauchen, sondern in der sie selbstbestimmt und mündig ihren Platz als gleichberechtigte Mitglieder einnehmen können. Grundlage dessen ist es, dass sich für die jungen Musliminnen und Muslime das angesprochene Spannungsfeld auflösen kann und scheinbar unüberwindbare Hindernisse im Rahmen ihrer eigenen Religion bewältigt werden. Nur so kann die Herausbildung einer muslimischen Identität in der deutschen Gesellschaft gelingen. Diese hält dann wiederum Ausgrenzungs- und Diskriminierungsversuchen stand, entzieht extremistischen, menschen- und demokratiefeindlichen Gedanken oder Angeboten den Boden und lässt jeden vermeintlichen Kampf gegen grundlegende europäisch-westliche Werte und Normen sinnlos werden, weil dieser letztlich zu einem Kampf gegen die eigene muslimische Identität werden würde.

Die Überwindung scheinbarer Hindernisse ist in den Bildungsstandards für die Islamische Religionslehre sunnitischer Prägung grundlegend in den inhaltsbezogenen Teilkompetenzen der Standardstufe Klasse 8 zur konkreten Betrachtung der Würde des Menschen und den daraus erwachsenden Rechten im islamischen und nichtislamischen Denken angelegt. Dort heißt es: „Die Schülerinnen und Schüler können ...

- 3.2.1 (5) Inhalte verschiedener islamischer Zugänge zu Menschenrechten (ḥuqūq al-ādamiyīn, ḥuqūq al-`ibād), mit Inhalten philosophischer, religiöser und anderer weltanschaulicher Vorstellungen vergleichen (zum Beispiel die Würde des Menschen (GG Art. 1-5), Religionsfreiheit, rechtliche Gleichheit von Frau und Mann), die Herausforderung begründen, allgemeine Menschen- und Kinderrechte aktiv umsetzen sowie islamische Prinzipien zu deren Umsetzung erarbeiten.“⁵⁶
- 3.2.5 (4) den Begriff der Würde des Menschen aus allgemeiner und aus islamischer Sicht erfassen, mit persönlich als Unrecht erlebten Situationen in Beziehung setzen (zum Beispiel Diskriminierung, Mobbing, sexuelle Belästigung, Übergriffe gegen sexuelle Minderheiten) sowie die praktische Bedeutung von allgemeingültigen Grund- und Menschenrechten und von islamischen Grundprinzipien sowie die grundsätzliche Vereinbarkeit einer säkular verfassten Gesellschaft mit religiösem Leben erarbeiten.“⁵⁷

Auf der Basis dieser beiden inhaltsbezogenen Teilkompetenzen will der nachfolgende Unterrichtsvorschlag Wege der Vereinbarkeit islamischer Grundprinzipien mit säkular begründeten Menschenrechtsvorstellungen aufzeigen. Im Zentrum stehen dabei islamische Zugänge zu Menschenrechten und die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen, mit Hilfe derer die gleichzeitige Möglichkeit der Anbindung an religiöse Prinzipien und allgemeine Grund- und Menschenrechte (Kinderrechte eingeschlossen) sowie ein religiöses Leben im Einklang mit den Werten und Normen einer

⁵⁶ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): „3.2.1 Mensch – Glaube – Ethik“. Online unter: www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/RISL/IK/7-8/01/00; letzter Zugriff am 04.08.2017.

⁵⁷ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): „3.2.5 Gesellschaft und Geschichte“. Online unter: www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/RISL/IK/7-8/05/00; letzter Zugriff am 04.08.2017.

säkular und demokratisch verfassten Gesellschaft aufgezeigt werden.⁵⁸ Der Unterrichtsvorschlag umfasst zwei Doppelstunden und folgt dem leitenden Motiv „Gleiches Recht für alle? – Gleiches Recht für alle!“.

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten zu Beginn der Unterrichtseinheit ausgehend von ihrem eigenen Verständnis von Unrecht und Recht sowie von Gedanken zu selbst erlebtem oder zu bekanntem Unrecht auf dieser Welt, Möglichkeiten des Entgegentretens oder der Verhinderung von Unrecht und zu beispielhaftem Eintreten für das gleiche Recht aller Menschen. Dabei spielen die Begriffe Menschenwürde und Menschenrechte und deren historische Konstruktion eine zentrale Rolle⁵⁹. Im Anschluss daran wird das Verständnis von der Würde des Menschen mit Bezug auf die zugrundeliegenden Quellen sowohl gemäß dem westlich-abendländischen/säkularen wie auch gemäß dem islamischen Verständnis entwickelt, um gemeinsame, allgemeine Prinzipien oder Forderungen (und Rechte) wie beispielsweise Gleichheit, Gerechtigkeit und Freiheit daraus abzuleiten. Ziel des Ansatzes ist es, die zentrale Bedeutung der Würde des Menschen gleich welcher philosophischen oder religiösen Begründung aufzuzeigen.

Um den unterschiedlichen Formulierungen von Menschenrechten in einem Vergleich gerecht zu werden, werden im nächsten Schritt und unter dem Leitmotiv „Anwendung ...“ über den Begriff der Menschenwürde hinausgehende islamische Grundprinzipien und Zugänge zu Menschenrechten beispielhaft erarbeitet. So erhalten die Schülerinnen und Schüler einen Einblick darin, dass das Menschenrechtsdenken dem Islam genuin eigen ist und dass es Ansätze im islamischen Denken gibt, die im Rahmen der islamischen Menschenrechtsdiskurse heute (wieder) hochaktuell sind, wie z. B. die universellen Prinzipien/Zwecke des islamischen Rechts, genannt *maqāṣid al-sharī‘a*.

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen von 1948 erhob den Schutz der Würde des Menschen als erstes internationales Dokument zum obersten Gebot, was ihn in Folge zum Verfassungsprinzip vieler Staaten machte. Allen voran steht der Artikel 1 des deutschen Grundgesetzes. Auch die sehr viel später entstandenen islamischen Menschenrechtserklärungen betonen die Würde des Menschen, wobei aber bis heute zum Teil theologische Vorbehalte die weitere Ausgestaltung des islamischen Menschenrechtsdenkens bestimmen und somit die universelle Gültigkeit von Menschenrechten, aber auch die rechtliche Gleichstellung aller Menschen oder gleiche Freiheitsrechte zur Disposition stellen. Im Unterricht wird dies durch vergleichende Betrachtung ähnlicher und verschiedener Passagen aus den unterschiedlichen Menschenrechtserklärungen verdeutlicht, wobei der Fokus auf der erkennbaren Fortentwicklung des islamischen Menschenrechtsdenkens hin zu einer deutlichen Orientierung an den Standards internationaler Dokumente wie der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte liegt.

⁵⁸ Die Herausgeber der vorliegenden Handreichung sind sich der Tatsache bewusst, dass die Zusammenführung von allgemeinen Menschenrechten (gemäß der Erklärung der Vereinten Nationen) und islamischen Grundprinzipien durchaus kritisch hinterfragt werden kann, weil hierbei einzelne Koranverse rückgreifend als Artikulation von (erst später entwickelten) Menschenrechten gedeutet werden. Diese nachkoranische Identifizierung bietet für Schule und Unterricht jedoch eine sehr gute Möglichkeit der Integration weltlicher/säkularer und religiöser Weltanschauung. Durch die Unterrichtseinheit kann sich für Schülerinnen und Schüler das oftmals als schmerzhaft erlebte Spannungsverhältnis zwischen der eigenen Religion und der Gesellschaft, in der sie leben, auflösen. Ihre Identität als deutsche Musliminnen/ Muslime bzw. muslimische Deutsche kann in der Folge gestärkt werden.

⁵⁹ Vgl. von der Pfordten, Dietmar: „Menschenwürde“. Ausgabe der Bundeszentrale für politische Bildung (Band 1741). Berlin, 2016.

Im Rahmen der Einordnung sollen die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Menschenrechtserklärungen anhand übergeordneter Kategorien analysiert werden. Zu Beginn gilt es, die allgemeinen und elementaren Gemeinsamkeiten (z. B. den Schutz der Menschenwürde) zu erarbeiten und daran anschließend allgemeine und elementare Unterschiede kenntlich zu machen (z. B. theologische Vorbehalte gegen Universalität der Menschenrechte, rechtliche Ungleichbehandlung gegen rechtliche Gleichstellung der Menschen (von Frauen und Männern), Blasphemie-Verbot (gegen Meinungsfreiheit)). Übertragen auf die Gegenwart kann mit den Schülerinnen und Schülern diskutiert werden, inwiefern theologische Grundsätze die Tragweite der islamischen Menschenrechtserklärungen einschränken und andererseits die universellen Menschenrechte der Vereinten Nationen von Seiten westlicher Staaten missachtet oder zumindest flexibel angewendet werden. Mit Blick in die Zukunft kann erörtert werden, welche Entwicklungen und Angleichungen möglich und zu erwarten sind.

In einem weiteren Schritt wird die Heterogenität des islamischen Menschenrechtsdiskurses zwischen Ablehnung der Menschenrechte als nicht zur Kultur gehörig (defensive Haltung), Exklusivitätsansprüchen (Apologetik/Vereinnahmung) und Überwindung von Unstimmigkeiten zwischen unterschiedlichen islamischen Rechtstraditionen (Annäherung/Angleichung) sowie ihre Ursachen aufgegriffen, um das grundlegende Problem, nämlich die Frage der Begründung von Menschenrechten zu thematisieren. Das islamische Menschenrechtsdenken benötigt – wie auch das westliche-säkulare Denken in seinem Rahmen – eine allgemeine Wertebasis, die vom Glauben unabhängig und dennoch dem Islam immanent ist. Unter unterschiedlichen Lösungsansätzen für dieses Problem scheint der Vorschlag Khaled Abou El-Fadls⁶⁰, die Menschenrechte normativ an die allen Menschen gleichermaßen zugängliche (göttliche) Quelle von Moral und Ethik als grundlegenden Ausgangspunkt islamischer Rechtsfindung zu binden, dem Verständnis der Schülerinnen und Schüler dieses Alters am leichtesten zugänglich, sodass ihnen dieser Vorschlag als einer unter vielen mit auf den Weg gegeben wird. Abou El-Fadl argumentiert, dass auch ein säkulares bzw. philosophisches Menschenrechtsverständnis auf einen religiösen Ursprung zurückzuführen ist und gemeingültige Grundrechte letztlich der gesamten Schöpfung Gottes zustehen. Unveräußerliche und individuelle Menschenrechte gehören damit in den Bestand von (moralischen) Sätzen, Normen oder Verhaltensweisen (ma‘rūf, erkennbar durch die fiṭra), die den Menschen von Natur aus bekannt sind. Durch diese generelle Verbindlichkeit sind sie nicht an die Religionszugehörigkeit der oder des Einzelnen gebunden und nicht verhandelbar, weswegen sie somit auch nicht durch eine bedingte Auslegung des Korans beschränkt werden können.⁶¹

Das Ziel der Unterrichtseinheit, sowohl eine Anbindung an religiöse Grundprinzipien als auch an allgemeine Grund- und Menschenrechte möglich zu machen und damit ein islamisch-religiöses Leben in einer säkular und demokratisch verfassten Gesellschaft als miteinander vereinbar bzw. sich nicht widersprechend zu deuten, ist damit erreicht. Folglich ist auch die Durchsetzung allgemeiner Grund- und Menschenrechte sowie Kinderrechte auf der Basis islamischer Grundprinzipien für die Schülerinnen und Schüler erklärbar und im Rahmen islamischer Theologie und Rechtsfindung auch allgemein begründbar. Es gilt also „Gleiches Recht für alle!“. Die Unterrichtseinheit findet ihren Abschluss in der gemeinsamen Erarbeitung von Maßnahmen und Prinzipien zur Umsetzung von Grund- und Menschenrechten sowie Kinderrechten im Islam, wobei die Prävention gegen Fehlentwicklungen hier nun explizit gemacht werden kann.

⁶⁰ Vgl. Zum Juristen und islamischen Rechtsgelehrten Khaled Abou El-Fadl: www.scholarofthehouse.org/abdrabelfad.html, letzter Zugriff am 04.08.2017.

⁶¹ Vgl. Abou El-Fadl, Khaled: „The Human Rights Commitment in Modern Islam“. In: Runzo, Joseph (Hrsg.): *Human Rights and Responsibilities in the World Religions*. Oxford, 2002: S. 113-178.

Die Unterrichtseinheit verfolgt in den einzelnen Unterrichtsschritten folgende Ziele:

- Wahrnehmen/Bewusstmachung der Existenz von Unrecht an Menschen auf dieser Welt, Definition und Charakterisierung von Recht und Unrecht sowie Entfaltung eines eigenen Verständnisses davon
- Benennen/Beschreiben von Unrecht auf dieser Welt und Austausch eigener Erfahrung/Gedanken; Entwicklung der Begriffe Menschenrechte und Menschenwürde sowie Erarbeitung von Maßnahmen gegen Unrecht und Benennung ihrer Verfechter und deren Spezifika
- Erarbeitung des Begriffs/Verständnisses der Würde des Menschen aus allgemeiner und islamischer Sicht und Definition des Begriffs Menschenwürde
- Aufstellen grober Eckpfeiler (in einer Tabelle) der Entwicklung und der zentralen Elemente des westlich-abendländischen/säkularen und des islamischen Verständnisses der Würde des Menschen sowie eine Reflexion über die zentrale Bedeutung der Menschenwürde unabhängig vom philosophischen oder religiösen Denkansatz
- Erarbeitung islamischer Grundprinzipien und Zugänge zu Menschenrechten
- Gegenüberstellung von einzelnen Formulierungen islamischer Zugänge zu Menschenrechten und einzelnen Formulierungen allgemeiner Grund- und Menschenrechte sowie Übertragung dessen auf ein leitendes Motiv: Gleiches Recht für alle?
- Vergleich von Auszügen aus islamischen Menschenrechtsdeklarationen und westlich-säkularer Grund- und Menschenrechtserklärungen
- Herausarbeiten und Darstellen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, Erschließen einer Entwicklung im islamischen Menschenrechtsdenken sowie Diskussion und Einordnen von Gemeinsamkeiten, Unterschieden und Entwicklungstendenzen in übergeordnete Kategorien
- Erfassen der Heterogenität im Menschenrechtsdiskurs im Islam sowie Diskussion über Gründe und Kontexte der heterogenen Denkansätze im Menschenrechtsdiskurs
- Exemplarische Darstellung eines Lösungsansatzes (Ansatz von Abou El-Fadl) unter vielen unterschiedlichen Ansätzen und Ableitung von Folgen und Konsequenzen aus dem Ansatz
- Übertragung des Ergebnisses auf Maßnahmen und Prinzipien zur Umsetzung von Grund- und Menschenrechten sowie Kinderrechten im Islam; Erarbeitung von Maßnahmen und Prinzipien sowie Übertragung der Ergebnisse auf die eigene Lebenswelt

Dabei werden folgende prozessbezogenen Kompetenzen des Bildungsplans Islamische Religionslehre sunnitischer Prägung für das Gymnasium 2016⁶² beachtet:

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- 2.1 (2) über praktische wie theoretische Grundlagen einer islamischen Lebenseinstellung in Vergangenheit und Gegenwart Auskunft geben;
- 2.1 (3) religiöse Themen und Inhalte benennen, Inhalte zentraler Textstellen aus Koran und Hadithen darlegen;
- 2.1 (4) religiöse und nichtreligiöse Optionen der Weltdeutung und Lebensgestaltung unterscheiden;
- 2.2 (2) islamische mit anders religiösen und nichtreligiösen Positionen und Fragestellungen vergleichen;
- 2.2 (3) aktuelle Fragestellungen und Herausforderungen erfassen und auf die Lehren des Koran und der Sunna beziehen;

⁶² Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): „Islamische Religionslehre sunnitischer Prägung – Prozessbezogene Kompetenzen“,

Online unter: www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/RISL/PK; letzter Zugriff 04.08.2017.

- 2.2 (4) islamische Prinzipien erklären, in diskursive Situationen einbringen und dabei unterschiedliche Deutungen und Lösungsansätze mit Blick auf die Wahrheitsfrage einbeziehen;
- 2.3 (1) Situationen ethischer und religiöser Grunderfahrungen, ethische und religiös-kulturelle Diskussionen sowie theologische Diskurse in ihren Grundzügen nachvollziehen, sich damit auseinandersetzen, eigene Fragestellungen daraus entwickeln, argumentativ begründet eine eigene Position einnehmen und vertreten;
- 2.3 (4) Zweifel und Kritik an Religion prüfen sowie religiöse Glaubensfragen und -aussagen reflektieren, interpretieren, beurteilen und auf die eigene Lebenswirklichkeit übertragen;
- 2.3 (5) lebensförderliche und lebensfeindliche Erscheinungsformen von Religion, Denk- und Handlungsmustern unterscheiden;
- 2.4 (3) mit anderen verantwortungsbewusst umgehen;
- 2.5 (1) Kategorien verantwortlichen Handelns auch in sensiblen Bereichen entwickeln und deren Praxisrelevanz reflektieren;
- 2.5 (2) mit ethisch-religiösen Denk- und Handlungsformen sinnvoll und sachgerecht umgehen, an diesen erprobend teilnehmen und ihre Erfahrungen reflektieren;
- 2.5 (3) anders religiöse und nichtreligiöse Ausdrucksformen aufzeigen, mit islamisch geprägten vergleichen;
- 2.5 (4) islamisch begründete Handlungsmöglichkeiten situationsgemäß entwerfen und reflektiert umsetzen;
- 2.6 (1) unterschiedliche methodische Zugänge des Verstehens wie Reflektieren, Fragen stellen, Hinterfragen [...] in beispielhaften Kontexten entfalten und sachgerecht anwenden;
- 2.6 (2) zwischen methodisch unterschiedlichen Zugängen zum Islam als Religion und Lebensweise unterscheiden.

Literaturhinweise:

- Abou El Fadl, Khaled: „The Human Rights Commitment in Modern Islam“. In: Runzo, Joseph (Hrsg.): *Human Rights and Responsibilities in the World Religions*. Oxford, 2002: S. 113-178.
- Bassiouni, Mahmoud: „Menschenrechte zwischen Universalität und islamischer Legitimität“. Berlin, 2014.
- Bielefeld, Heiner: „Westliche“ versus „islamische“ Menschenrechte? Zur Kritik an kulturalistischer Vereinnahmung der Menschenrechtsidee“. In: Rumpf, Mechthild [et al.] (Hrsg.): *Facetten islamischer Welten, Geschlechterordnung, Frauen- und Menschenrechte in der Diskussion*. Bielefeld, 2003.
- Uhde, Bernhard: „Islam verstehen – Muslimische Flüchtlinge verstehen. Unveröffentlichte Seminarunterlagen, Teil IV, Europäische Werte – Islamische Werte? Vereinbarkeit oder Unvereinbarkeit?“. Freiburg, 2016: S. 37-64.
- Von der Pfordten, Dietmar: „Menschenwürde“. Ausgabe der Bundeszentrale für politische Bildung (Band 1741). Berlin, 2016.

4.2 MÖGLICHER STUNDENVERLAUF DER 1. DOPPELSTUNDE

ZEIT ⁶³	PHASE	VERLAUF UND INHALTE	SOZIALFORM/ METHODE	MATERIAL
15 Minuten	Einstieg Aktivieren von Vorwissen Problematisierung und Hinführung zum Thema	<ul style="list-style-type: none"> • Beschreibung der Bilder • Wahrnehmen/Bewusstmachung der Existenz von Unrecht an Menschen auf dieser Welt • Benennen und Beschreiben von Unrecht auf dieser Welt sowie Austausch eigener Erfahrungen/Gedanken • Definition und Charakterisierung von Recht und Unrecht • Formulierung des leitenden Motivs: „<i>Gleiches Recht für alle?</i>“ 	Schülerbeiträge Unterrichtsgespräch	Bildimpulse (Eigenrecherche)
15 Minuten	Arbeitsphase I	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsame Entwicklung der Begriffe Menschenrechte und Menschenwürde • Gemeinsames Sammeln zur Frage: <i>Welche vom Islam unabhängige Möglichkeiten zum Schutz der Menschenwürde bzw. zum Entgegenwirken gegen Unrecht gibt es?</i> 	Gelenktes Unterrichts- gespräch Schülerbeiträge mit Ergebnissicherung	M 1
15 Minuten	Bereitstellen von Hintergrund- informationen	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung zentraler Elemente des westlich-abendländischen/säkularen und islamischen Verständnisses der Würde des Menschen • Leitbegriffe: Antike, jüdische/christliche Theologie, Aufklärung, UN-Erklärung der Menschenrechte • Koranische Prinzipien: 17:70; zur Ergänzung: 50:16, 2:30-33, 33:72, 5:32, 49:11-13 (Barmherzigkeit Gottes gilt allen Menschen); 3:74, 35:2, 38:9, 43:32 (Würde und Ehre auch den Toten) 	Lehrervortrag ⁶⁴	
10 Minuten	Transfer und Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> • Was lässt sich aus dem jeweiligen Verständnis von der Würde des Menschen ableiten? • Anschließende Reflexion über die zentrale Bedeutung der Menschenwürde unabhängig vom philosophischen oder religiösen Denkansatz 	Unterrichtsgespräch mit Ergebnissicherung	M 2
20 Minuten	Arbeitsteilige Arbeitsphase II	<ul style="list-style-type: none"> • Herausarbeiten von Grundprinzipien und Zugängen zu Menschenrechten im Islam anhand unterschiedlicher religiöser Quellen 	Einzelarbeit Partnerarbeit Gruppenarbeit	M 3
10 Minuten	Präsentation Ergebnissicherung	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellen der Ergebnisse • Gemeinsame Ergebnissicherung 	Schülerpräsentationen und anschließendes Unterrichtsgespräch	M 4
5 Minuten	Reflexion	Abschlussdiskussion über den allgemeinen Zusammenhang von islamischen Grundprinzipien und Zugängen zu Menschenrechten mit allgemeinen Grund- und Menschenrechten	Unterrichtsgespräch	

⁶³ Es sind nur ungefähre Richtwerte angegeben. Bei der Umsetzung durch die Fachlehrkraft können durchaus längere oder je nach Schwerpunkt kürzere Zeitphasen angesetzt werden.

⁶⁴ Literaturhinweis zum Lehrervortrag: Von der Pfordten, Dietmar: Menschenwürde. Lizenzausgabe der BpB, Band1741, Bonn: 2016.

4.3 MATERIALIEN ZUR 1. DOPPELSTUNDE

M 1: Mögliche Ergebnisse aus Arbeitsphase I

- Gemeinsame Definition der Begriffe Menschenrechte und Menschenwürde
 - Welche (vom Islam unabhängige) Möglichkeiten zur Verhinderung oder zum Entgegenwirken von Unrecht an Menschen und damit zum Schutz der Menschenwürde und der Menschenrechte gibt es?
- Humanität, Barmherzigkeit, Gerechtigkeit, Solidarität, Altruismus, ethisch-moralische Prinzipien/Werte, Zivilcourage, Verfassung und Normen/Gesetze, Rechtsstaatlichkeit und nationale Gerichte/Verfassungsgerichte, Gerichtshöfe für Menschenrechte, Menschenrechtsorganisationen

M 2: Mögliche Ergebnisse aus Arbeitsphase II

Was lässt sich aus dem jeweiligen Verständnis von Würde des Menschen ableiten?

- Gleichheit und Gleichberechtigung, Gerechtigkeit, Freiheit (im Denken und Handeln), Verantwortlichkeit, Solidarität (gegenüber allen Menschen), Vernunft, Entscheidungs- und Urteilskraft, Individualität und Menschenrecht, Pluralität, Achtung von Geboten als Recht

M 3: Zitate zu islamischen Grundprinzipien und Zugängen zu Menschenrechten

Gruppe A:

„Euer Blut und euer Besitz sind euch heilig.“

„Wer ein anvertrautes Gut besitzt, gebe es dem zurück, der es ihm anvertraut hat.“

„Aller Zins ist aufgehoben.“

„Behandelt nicht ungerecht, und ihr werdet nicht ungerecht behandelt werden.“

„Auch jede Blutschuld aus heidnischer Zeit ist aufgehoben.“

„Ihr [Menschen] habt Rechte gegenüber euren Frauen, und sie haben Rechte gegenüber euch.“

„Wisset, dass jeder Muslim dem anderen Muslim ein Bruder ist und dass alle Muslime Brüder sind.“

(Abschiedspredigt des Propheten Muhammad nach Ibn Ishāq⁶⁵)

„Ein Gläubiger tötet keinen Gläubigen.“

„Die Juden, die uns folgen, genießen die gleiche Hilfe und Unterstützung.“

„Die Juden im Stamme Auf bilden mit den Gläubigen eine Gemeinde.“

„Zwischen ihnen [den Muslimen und Juden von Medina] herrscht echte Freundschaft.“

(Gemeindeordnung von Medina⁶⁶ nach Ibn Ishāq⁶⁷)

Gruppe B:

„Ob ihr Menschen! Euer Gott ist Einer und euer Stammvater (Adam) ist einer. Ein Araber ist nicht besser als ein Nicht-Araber, und ein Nicht-Araber ist nicht besser als ein Araber, und ein roter Mensch ist nicht besser als ein schwarzer Mensch und ein schwarzer Mensch ist nicht besser als ein roter Mensch, außer in der Frömmigkeit.“ (Musnad Ahmad⁶⁸)

⁶⁵ Ibn Ishāq, Muhammad: „Das Leben des Propheten. Aus dem Arabischen übertragen und bearbeitet von Gernot Rotter“. Kandern, 1999: S. 111-113.

⁶⁶ In der Gemeindeordnung (oder auch Verfassung) von Medina wurde zur Zeit des Propheten Muhammad das Zusammenleben zwischen den Muslimen aus Mekka und den (auch nichtmuslimischen) Einheimischen in Medina vertraglich geregelt. Die Inhalte der Gemeindeordnung zielten im Gesamten auf den gesellschaftlichen Frieden in Medina ab und behandelten auch die Rechte der Menschen.

⁶⁷ Ibn Ishāq, Muhammad: „Das Leben des Propheten. Aus dem Arabischen übertragen und bearbeitet von Gernot Rotter“. Kandern, 1999: S. 250-251.

⁶⁸ Musnad Ahmad Nr. 22978.

„Ihr Menschen! Fürchtet euren Herrn, der euch aus einem Wesen schuf und der daraus sein Gegenüber schuf und der aus beiden viele Männer und Frauen entstehen ließ!“ (Sure 4:1 ⁶⁹)
 „Ihr Menschen! Siehe, wir erschufen euch als Mann und Frau und machten euch zu Völkern und zu Stämmen, damit ihr einander kennenlernt!“ (Sure 49:13)
 „Rechte Gottes gehören zu Gott in dem Sinne, dass sie nur Gott zustehen und nur Gott ein Urteil über die Verletzung dieser Rechte zusteht. Rechte der Menschen sind alle anderen Rechte und das Urteil über ihre Verletzung obliegt den Menschen. Sie betreffen das Wohl der Menschen.“ (nach Khaled Abou El-Fadl ⁷⁰)
 „Die Zwecke des islamischen Rechts: Schutz der Religion, des Lebens, der Vernunft, der Nachkommen, des Eigentums.“ (nach Mahmoud Bassiouni ⁷¹)

Gruppe C:

„Und wenn zwei Gruppen von den Gläubigen im Streit miteinander liegen, so schlichtet zwischen beiden! (...) schlichtet zwischen beiden in Gerechtigkeit und tut das Rechte.“ (Sure 49:9)
 „Wenn sie zum Friedensschluss geneigt sind, so tue du das auch!“ (Sure 8:61)
 „Nur wer Almosen befiehlt oder Güte oder Versöhnung zwischen den Menschen und wer das tut, um Gottes Wohlgefallen zu erlangen, dem werden wir reichen Lohn geben.“ (Sure 4:114)
 „Kein Zwang ist in der Religion.“ (Sure 2:256)
 „Hätte dein Herr gewollt, so würden alle auf der Erde gläubig werden, insgesamt.“ (Sure 10:99)
 „Euch eure Religion und mir die meine!“ (Sure 109:6)
 „Und hätte Gott nicht die Menschen, die einen durch die anderen zurückgehalten, zerstört worden wären dann Klauen ⁷², Kirchen, Bethäuser und Anbetungsstätten.“ (Sure 22:40)

Gruppe D:

„Oh ihr, die ihr glaubt! Steht als Zeugen für Gott ein für die Gerechtigkeit, auch wenn es gegen euch selber ist oder die Eltern und die Verwandten! Ob es ein Reicher oder eine Armer ist – Gott ist beiden näher. Folgt nicht der Neigung – damit ihr gerecht sein könnt.“ (Sure 4:135)
 „Ich lasse keine Tat verlorengelassen, die einer von euch tut, ob Mann, ob Frau.“ (Sure 3:195)
 „Wer Gutes tat, vom Gewicht eines Stäubchens, wird es sehen.“ (Sure 99:7)
 „Siehe, Gott befiehlt euch, die euch anvertrauten Güter ihren Eignern zu übergeben. Und, wenn ihr zwischen Menschen richtet, in Gerechtigkeit zu richten.“ (Sure 4:58)
 „Gott gebietet Gerechtigkeit und dass man Gutes tut und dem Verwandten spendet.“ (Sure 16:90)
 „Siehe, wir machten das, was auf Erden ist, für sie zu einer Zierde, um sie einer Prüfung auszusetzen, wer von ihnen am besten handelt.“ (Sure 18:7)

Gruppe E:

„Er ist es, der euch die Erde willfährig ⁷³ machte, so geht umher auf ihrer Oberfläche, und esst von dem, was er beschert.“ (Sure 67:15)
 „Und zu seinen Zeichen gehört die Erschaffung der Himmel und der Erde und die Verschiedenheit eurer Sprachen und eurer Farben.“ (Sure 30:22)

⁶⁹ Die Koran-Übersetzungen stammen aus: Bobzin, Hartmut: „Der Koran“. München, 2015.

⁷⁰ Abou El-Fadl, Khaled: „The Human Rights Commitment in Modern Islam“. In: Runzo, Joseph (Hrsg.): Human Rights and Responsibilities in the World Religions. Oxford, 2002: S. 148-153.

⁷¹ Bassiouni, Mahmoud: „Menschenrechte zwischen Universalität und islamischer Legitimität“. Berlin, 2014: S. 141-182.

⁷² Behausung eines Einsiedlers/Einsiedelei; Klosterzelle; Raum als Ort der Ruhe/des Ungestörtseins (www.duden.de/rechtschreibung/Klausen).

⁷³ Die wörtliche Übersetzung lautet: „Er ist es, der euch die Erde zu einer Fügsamen machte ...“

„Wir erwiesen den Kindern Adams Ehre.“ (Sure 17:70)
 „Unreinheit legt er auf jene, die nicht begreifen.“ (Sure 10:100)
 „Folge dem nicht nach, wovon du gar nichts weißt.“ (Sure 17:36)
 „Wenn jemand einen Menschen tötet, der keinen anderen getötet, auch sonst kein Unheil auf Erden gestiftet hat, so ist's als töte er die Menschen allesamt.“ (Sure 5:32)
 „Die Eltern sollt ihr gut behandeln! Und tötet eure Kinder nicht aus Armut!“ (Sure 6:151)
 „Und für den, der das Kind gezeugt hat, ist es Pflicht, sie zu versorgen und zu kleiden nach Billigkeit.“ (Sure 2:233)
 „Betretet keine Häuser – außer euren eigenen – ohne euch danach zu erkundigen, ob es genehm ist, und den Friedensgruß über seine Bewohner zu sprechen!“ (Sure 24:27)

Koranübersetzungen aus: Bobzin, Hartmut: „Der Koran“. München, 2015. Lizenzgeber ist der Verlag C. H. Beck.

Arbeitsaufträge in Gruppenarbeit

- > Sammelt Assoziationen zu den Zitaten.
- > Arbeitet den Gehalt der Zitate und deren mögliche Bedeutung heraus.
- > Fasst die Kernaussagen der Zitate in Oberbegriffe und setzt diese in Bezug zu bereits angesprochenen allgemeinen Grund- und Menschenrechten.

M 4: Mögliche Ergebnisse aus der Arbeitsphase II:

- > Prinzipien der Gemeindeordnung von Medina und der Abschiedspredigt wie Verbot von Unrecht, Verbot zu töten, Verbot von Blutrache, Schutz, Friede, Einheit, Solidarität, Gleichheit, Respekt, Zusicherung von Rechten (für Frauen und Männer)
- > Fünf universelle Zwecke der islamischen Rechtsfindung (maqāṣid al-sharī‘a) wie Schutz des Lebens, der Religion, des Verstandes, der Abstammung, des Eigentums
- > Kategorien ḥuqūq al-‘ibād/ḥuqūq al-nās/ḥuqūq al-ādamiyyin (Rechte der Menschen untereinander) in Abgrenzung zu ḥuqūq Allāh (Rechte Gottes am Menschen)
- > Koranische Prinzipien wie Beratung, Frieden, Vernunft, Freiheit, freie Religionsausübung, Meinungsfreiheit, Gleichheit, Pluralität, Menschenwürde, Gerechtigkeit, Verantwortung, Schutz, körperliche Unversehrtheit, Versorgung von Kindern, Freizügigkeit, Unverletzlichkeit der Wohnung

4.4 MÖGLICHER STUNDENVERLAUF DER 2. DOPPELSTUNDE

ZEIT ⁷⁴	PHASE	VERLAUF UND INHALTE	SOZIALFORM/ METHODE	MATERIAL
15 Minuten	Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> • (Plakative) Gegenüberstellung von einzelnen Formulierungen islamischer Zugänge zu Menschenrechten und einzelnen Formulierungen allgemeiner Grund- und Menschenrechte • Impulsfrage: <i>Gilt gleiches Recht für alle Menschen, sowohl im islamischen als auch im westlich-säkularen Diskurs?</i> • Diskussion der Unterschiede bzw. verschiedener Schwerpunkte in den beiden Denktraditionen 	Unterrichtsgespräch	M 5
25 Minuten	Arbeitsteilige Textanalyse	<ul style="list-style-type: none"> • Vergleich von sich ähnelnden und sich unterscheidenden Auszügen aus islamischen Menschenrechtsdeklarationen und westlich-säkularen Grund- und Menschenrechts-erklärungen • Erschließen einer Entwicklung im islamischen Menschenrechtsdenken 	Einzelarbeit Partnerarbeit Gruppenarbeit	M 6
15 Minuten	Schülerpräsentationen	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellen der Ergebnisse • Diskussion und gemeinsames Einordnen von Gemeinsamkeiten, Unterschieden und Entwicklungstendenzen in übergeordnete Kategorien 	Schülerpräsentationen mit Ergebnissicherung	M 7
10 Minuten	Problematisierung	<ul style="list-style-type: none"> • Diskussion über Gründe und Kontext der heterogenen Denkansätze im Menschenrechtsdiskurs im Islam • Problem: <i>Die Frage nach der Begründung von Menschenrechten benötigt eine allgemeine Wertebasis unabhängig vom Glauben und dennoch ist diese Frage dem Islam immanent.</i> 	Unterrichtsgespräch mit Ergebnissicherung	M 8
10 Minuten	Bereitstellen von Informationen	<ul style="list-style-type: none"> • Exemplarische Darstellung eines Lösungsansatzes unter vielen unterschiedlichen Ansätzen • Khaled Abou El-Fadl: Anbindung von Menschenrechten an die allen Menschen gleichermaßen zugängliche (göttliche) Quelle von Moral und Ethik als Ausgangspunkt islamischer Rechtsfindung⁷⁵ 	Lehrervortrag mit Sicherung der zentralen Gedanken	M 9
10 Minuten	Auswertung und Transfer	<ul style="list-style-type: none"> • Diskussion der Folgen, Schwierigkeiten und Konsequenzen aus dem Ansatz Abou El-Fadls • Diskussion über Maßnahmen und Prinzipien zur Umsetzung von Grund-, Menschen- und Kinderrechten im Islam 	Unterrichtsgespräch mit Ergebnissicherung	M 10 M 11
10 Minuten	Abschlussdiskussion	<ul style="list-style-type: none"> • Übertragung der Ergebnisse auf die eigene Lebenswelt • Frage: <i>Was kann jede/r Einzelne tun, um Grund- und Menschenrechte umzusetzen oder zur Geltung zu bringen?</i> 	Unterrichtsgespräch	

⁷⁴ Es sind nur ungefähre Richtwerte angegeben. Bei der Umsetzung durch die Fachlehrkraft können durchaus längere oder je nach Schwerpunkt kürzere Zeitphasen angesetzt werden.

⁷⁵ Textgrundlage für den Lehrervortrag: Abou El Fadl, Khaled: The Human Rights Commitment in Modern Islam, in: Joseph Runzo, Nancy M. Martin and Arvind Sharma (Hrsg.). Human Rights and Responsibilities in the World Religions, Oxford, 2002, S. 113-178.

4.5 MATERIALIEN ZUR 2. DOPPELSTUNDE

M 5: Impulszitate

„Da die Anerkennung der angeborenen Würde und der gleichen und unveräußerlichen Rechte aller Mitglieder der Gemeinschaft der Menschen die Grundlage von Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt bildet [...], da die Völker der Vereinten Nationen in der Charta ihren Glauben an die grundlegenden Menschenrechte, an die Würde und den Wert der menschlichen Person und an die Gleichberechtigung von Mann und Frau erneut bekräftigt [...].“

(Präambel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 ⁷⁶)

„Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen. Jeder hat Anspruch auf alle in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten, ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand.“

(Artikel 1 und 2 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 ⁷⁷)

„Ausgehend vom Glauben der arabischen Nation an die Würde des Menschen, dem Gott mit der Schöpfung eine herausragende Stellung verliehen hat, und daran, dass die arabische Heimat die Wiege der Religionen und Heimstätten der Kulturen darstellt, deren erhabenen Werte das Recht auf ein würdevolles Leben auf der Grundlage der Freiheit, der Gerechtigkeit und des Friedens bekräftigen, zur Verwirklichung der unvergänglichen Grundsätze der Brüderlichkeit und der Gleichheit aller Menschen und Toleranz, zwischen ihnen, wie sie gesegnet und festgeschrieben sind in der edlen Religion des Islam und sonstigen Religionen göttlicher Offenbarung [...].“

(Präambel der Arabischen Menschenrechtscharta von 1994/2004 ⁷⁸)

„Jeder Vertragsstaat verpflichtet sich, das Recht auf den Genuss aller in dieser Charta verkündeten Rechte und Freiheiten allen seiner Herrschaftsgewalt unterstehenden Menschen zu gewährleisten ohne Diskriminierung hinsichtlich der Rasse, der Hautfarbe, des Geschlechts, der Sprache, der Religion, der politischen Anschauung und Überzeugung, der nationalen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, der Geburt oder psychischen oder geistigen Behinderung. [...] Männer und Frauen sind gleich hinsichtlich des Respekts ihrer Menschenwürde und in Rechten und Pflichten im Rahmen der positiven Diskriminierung zugunsten der Frauen, die durch Scharia ⁷⁹ oder andere göttliche Gesetze, Gesetzgebung oder andere internationale Instrumente geschaffen wird. Darum muss jeder Vertragspartner dieser Charta alle notwendigen Maßnahmen ergreifen, um gleiche Chancen und tatsächliche Gleichheit zwischen Männern und Frauen im Genuss aller in dieser Charta enthaltenen Rechte zu garantieren [...].“

(Artikel 3 der Arabischen Menschenrechtscharta von 1994/2004 ⁸⁰)

⁷⁶ Entnommen aus: Fremuth, Michael-Lysander: „Menschenrechte. Grundlagen und Dokumente“. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung Band 1650. Bonn, 2015: S. 257-263.

⁷⁷ Vgl. Ebd.

⁷⁸ Vgl. Ebd.: S. 751-764.

⁷⁹ Normen- und Rechtslehre im Islam. Die Scharia bildet die Gesamtheit aller religiösen, moralischen, sozialen und rechtlichen Normen, welche im Koran und der prophetischen Tradition beinhaltet sind.

⁸⁰ Entnommen aus: Fremuth, Michael-Lysander: „Menschenrechte. Grundlagen und Dokumente“. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung Band 1650. Bonn, 2015: S. 751-764.

M 6: Auszüge aus islamischen und westlich-säkularen Menschenrechtserklärungen*

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der UN von 1948⁸¹

Gleichberechtigung von Mann und Frau. (Präambel)

Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geist der Brüderlichkeit begegnen. (Artikel 1)

Rechte und Freiheiten gelten ohne irgendeinen Unterschied etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Überzeugung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand. (Artikel 2)

Recht auf Leben, Freiheit und Sicherheit der Person. (Artikel 3)

Schutz vor Folter und vor grausamer, unmenschlicher, erniedrigender Behandlung oder Strafe. (Artikel 5)

Rechtsfähigkeit⁸², Gleichheit aller vor dem Gesetz, gleicher Anspruch auf gleichen Schutz durch das Gesetz und gegen jede Diskriminierung, Rechtsschutz, Schutz vor Verhaftung und Ausweisung sowie faires Gerichtsverfahren, Unschuldsvermutung.⁸³ (Artikel 6-11)

Recht auf Heirat im heiratsfähigen Alter ohne Beschränkung auf Grund der Rasse, der Staatsangehörigkeit oder der Religion, das Recht auf Gründung einer Familie, gleiche Rechte bei der Eheschließung, während der Ehe und bei deren Auflösung. Eine Ehe darf nur bei freier und uneingeschränkter Willenseinigung der künftigen Ehegatten geschlossen werden. Die Familie ist die natürliche Grundeinheit der Gesellschaft und hat Anspruch auf Schutz durch Gesellschaft und Staat. (Artikel 16)

Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit, Freiheit zum Wechsel der Religion oder Überzeugung sowie die Freiheit, seine Religion oder Weltanschauung allein oder in Gemeinschaft mit anderen, öffentlich oder privat durch Lehre, Ausübung, Gottesdienst und Kulthandlungen zu bekennen sowie Meinungsfreiheit und freie Meinungsäußerung. (Artikel 18 und 19)

Recht auf Bildung. Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein. Die Eltern haben ein vorrangiges Recht, die Art der Bildung zu wählen, die ihren Kindern zuteilwerden soll. (Artikel 26)

Jeder hat Pflichten gegenüber der Gemeinschaft, in der allein die freie und volle Entfaltung seiner Persönlichkeit möglich ist. (Artikel 29)

* Es handelt sich hier nicht um wörtliche Zitate.

⁸¹ Entnommen aus: Fremuth, Michael-Lysander: „Menschenrechte. Grundlagen und Dokumente“. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung Band 1650. Bonn, 2015: S. 257-263.

⁸² Das Rechtsfähig-Sein, d.h. die Fähigkeit, Träger von Rechten und Pflichten zu sein. Dies trifft auf alle natürlichen Personen, auch Minderjährige, Betreute sowie alle juristischen Personen zu.

⁸³ Rechtsgrundsatz, wonach ein Angeklagter bis zum rechtskräftigen Beweis seiner Schuld als unschuldig zu gelten hat.

UN Kinderrechtskonvention 1989 ⁸⁴

Recht auf volle und harmonische Entfaltung der Persönlichkeit in einer Familie, umgeben von Glück, Liebe und Verständnis sowie das Recht auf eine umfassende Vorbereitung auf ein individuelles Leben insbesondere im Geist des Friedens, der Würde, der Toleranz, der Freiheit, der Gleichheit und der Solidarität. (Präambel)

Vorrangige Berücksichtigung des Wohles des Kindes. (Artikel 3)

Recht auf Leben. (Artikel 6)

Freie Meinungsäußerung und angemessene Berücksichtigung der Meinung. (Artikel 12)

Zugang zu Massenmedien zum Zwecke der Information. (Artikel 17)

Schutz vor jeder Form körperlicher oder geistiger Gewaltanwendung, Schadenszufügung oder Misshandlung, vor Verwahrlosung oder Vernachlässigung, vor schlechter Behandlung oder Ausbeutung. (Artikel 19)

Recht auf Bildung und Ausrichtung der Bildung auf die volle Entfaltung der Persönlichkeit, Begabung und geistige und körperliche Fähigkeiten des Kindes, auf Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen, vor den Eltern, vor seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, vor den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen, auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern und auf Achtung vor der natürlichen Umwelt. (Artikel 28 und 29)

Recht auf Ruhe und Freizeit, auf Spiel und altersgemäße aktive Erholung sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben und Schutz vor wirtschaftlicher Ausbeutung. (Artikel 31 und 32)

Schutz vor sexueller Ausbeutung und sexuellem Missbrauch. (Artikel 34)

Grundrechtecharta der EU von 2000 ⁸⁵

Die Union gründet auf den unteilbaren und universellen Werten der Würde des Menschen, der Freiheit, der Gleichheit und der Solidarität sowie den Grundsätzen der Demokratie und der Rechtsstaatlichkeit in dem Bewusstsein ihres geistig-religiösen und sittlichen Erbes. (Präambel)

Recht auf körperliche und geistige Unversehrtheit. (Artikel 3)

Achtung des Privat- und Familienlebens, der Wohnung sowie der Kommunikation und Schutz personenbezogener Daten. (Artikel 7 und 8)

Recht eine Ehe einzugehen und eine Familie zu gründen. (Artikel 9)

⁸⁴ Entnommen aus: Fremuth, Michael-Lysander: „Menschenrechte. Grundlagen und Dokumente“. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung Band 1650. Bonn, 2015: S. 361-379.

⁸⁵ Vgl. Ebd.: S. 681-691.

Recht auf Bildung. (Artikel 14)

Gleichheit vor dem Gesetz sowie Verbot von Diskriminierungen, insbesondere wegen des Geschlechts, der Rasse, der Hautfarbe, der ethnischen oder sozialen Herkunft, der genetischen Merkmale, der Sprache, der Religion oder der Weltanschauung, der politischen oder sonstigen Anschauung, der Zugehörigkeit zu einer nationalen Minderheit, des Vermögens, der Geburt, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung. (Artikel 20 und 21)

Achtung der Vielfalt der Kulturen, Religionen und Sprachen. (Artikel 22)

Gleichheit von Männern und Frauen in allen Bereichen, einschließlich der Beschäftigung, der Arbeit und des Arbeitsentgelts. (Artikel 23)

Anspruch der Kinder auf Schutz und Fürsorge, auf freie Meinungsäußerung, die in einer ihrem Alter und ihrem Reifegrad entsprechenden Weise berücksichtigt wird, auf Vorrang des Wohles des Kindes und auf regelmäßige persönliche Beziehungen und direkte Kontakte zu beiden Elternteilen, es sei denn, dies steht seinem Wohl entgegen. (Artikel 24)

Verbot von Kinderarbeit und wirtschaftlicher Ausbeutung. (Artikel 32)

Kairoer Erklärung der Menschenrechte im Islam 1990⁸⁶

Gleichheit aller Menschen an Würde, Rechten und Pflichten ohne Ansehen von Rasse, Hautfarbe, Sprache, Geschlecht, religiösem Glauben, politischer Zugehörigkeit, sozialem Status oder anderen Erwägungen. Wahrer Glaube ist die Garantie für den Genuss solcher Würde auf dem Weg zur Vervollkommnung der Menschen. (Artikel 1)

Recht auf Leben, körperliche Unversehrtheit, Unverletzlichkeit und Schutz des guten Rufes und der Ehre. (Artikel 2-4)

Die Familie ist das Fundament der Gesellschaft und die Ehe die Basis für ihre Gründung. Männer und Frauen haben das Recht zu heiraten unabhängig von Rasse, Hautfarbe oder Nationalität. (Artikel 5)

Die Frau ist dem Mann an menschlicher Würde gleichgestellt, hat Rechte und Pflichten, genießt eigenständiges Bürgerrecht, finanzielle Unabhängigkeit sowie das Recht, den eigenen Namen und ihre Abstammung beizubehalten. Der Mann ist für Unterhalt und Wohlergehen verantwortlich. (Artikel 6)

Anspruch der Kinder auf ordentliche Pflege und Erziehung sowie auf materielle, hygienische und moralische Fürsorge. Recht auf freie Wahl der Erziehung für die Kinder, vorausgesetzt, sie berücksichtigt dabei das Interesse und die Zukunft der Kinder im Einklang mit den ethischen Werten und Grundsätzen der Scharia. (Artikel 7)

Recht auf Rechtsfähigkeit, Gleichheit vor dem Gesetz, sich an ein Gericht zu wenden und Unschuldsvermutung. Es existieren nur die in der Scharia erwähnten Verbrechen und Strafen. (Artikel 8 und 19)

⁸⁶ Vgl. Ebd.: S. 746-751.

Verpflichtung nach Wissen zu streben und das Recht auf religiöse und weltliche Erziehung. Der Islam ist die Religion der reinen Wesensart. Verbot von Druck oder Ausnutzung der Situation, um zu einer anderen Religion oder zum Atheismus zu bekehren. (Artikel 9 und 10)

Der Mensch wird frei geboren und Verbot von Versklavung, Erniedrigung, Unterdrückung oder Ausbeutung. Verbot jemanden ohne legitimen Grund zu verhaften, seine Freiheit einzuschränken, ihn zu verbannen oder zu bestrafen, jemanden körperlich oder seelisch zu foltern, ihn zu erniedrigen oder grausam oder entwürdigend zu behandeln sowie ihn ohne eigene Zustimmung medizinischen oder wissenschaftlichen Versuchen zu unterziehen. (Artikel 11 und 20)

Recht auf freie Meinungsäußerung, soweit damit nicht gegen die Prinzipien der Scharia verstoßen wird und Recht für das Gute einzutreten und vor dem Falschen und der Sünde zu warnen, wie es den Normen der Scharia entspricht, solange die Heiligkeit und Würde des Propheten nicht verletzt wird. (Artikel 21)

Alle in dieser Erklärung aufgestellten Rechte und Freiheiten unterliegen der islamischen Scharia, die die einzige Quelle für die Auslegung oder Erklärung eines jeden einzelnen Artikels dieser Erklärung ist. (Artikel 24 und 25)

Arabische Menschenrechtscharta 1994/2004⁸⁷

Glauben an die Würde des Menschen und das Recht auf ein würdevolles Leben auf der Grundlage von Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden, Verwirklichung der unvergänglichen Grundsätze der Brüderlichkeit, Gleichheit aller Menschen und Toleranz, wie sie in der edlen Religion des Islam und sonstigen Religionen göttlicher Offenbarung festgeschrieben sind, Glauben an die Herrschaft des Rechts und dessen Beitrags zum Schutz der universellen und wechselbezüglichen Menschenrechte sowie in Anerkennung der engen Wechselbeziehung zwischen den Menschenrechten und dem Weltfrieden, Bestätigung der Grundsätze der Charta der Vereinten Nationen, der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, der Bestimmungen der Internationalen Pakte der Vereinten Nationen über bürgerliche und politische Rechte sowie wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte sowie der Kairoer Erklärung über Menschenrechte im Islam. (Präambel)

Ziel das Prinzip universeller, unteilbarer, interdependenter, wechselbezüglicher Menschenrechte zu verwirklichen. (Artikel 1)

Gewährleistung der aufgeführten Rechte ohne Diskriminierung hinsichtlich der Rasse, der Hautfarbe, des Geschlechts, der Sprache, der Religion, der politischen Anschauung und Überzeugung, der nationalen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, der Geburt oder psychischen oder geistigen Behinderung. Männer und Frauen sind gleich hinsichtlich des Respekts ihrer Menschenwürde und in Rechten und Pflichten im Rahmen der positiven Diskriminierung zugunsten der Frauen, geschaffen durch die Scharia oder andere göttliche Gesetze. (Artikel 3)

*Verbot von Folter und erniedrigender Behandlung und Recht auf gerichtliches Verfahren. (Artikel 4)
Recht auf Leben, Freiheit und Sicherheit der Person. (Artikel 5 und 14)*

Schutz vor physischer oder psychologischer Folter oder grausamer, erniedrigender, demütigender oder unmenschlicher Behandlung und Verbot von medizinischen oder wissenschaftlichen Versuchen ohne freiwillige Einwilligung. (Artikel 8 und 9)

⁸⁷ Vgl. Ebd.: S. 751-764.

Gleichheit vor Gesetz und Gericht, Recht auf faires Gerichtsverfahren, Unschuldsvermutung und Rechtsfähigkeit. (Artikel 11-13, 16 und 22)

Recht auf Gedanken-, Glaubens- und Religionsfreiheit und die Freiheit, seine Religion oder Weltanschauung zu bekunden, auszuüben oder religiöse Bräuche durchzuführen in Respekt der Freiheit anderer und der Menschenrechte, Recht auf Informations- und Meinungsfreiheit im Einklang mit nationaler Sicherheit, öffentlicher Ordnung, Gesundheit, Moral. (Artikel 30 und 32)

Die Familie ist die natürliche Keimzelle der Gesellschaft, die auf der Ehe zwischen Mann und Frau gründet. Recht auf Heirat und keine Ehe soll geschlossen werden ohne die volle und freie Zustimmung der künftigen Ehegatten. (Artikel 33)

Schutz des Kindes vor wirtschaftlicher Ausbeutung und vor Arbeit, die seiner Erziehung, Gesundheit und Entwicklung schaden und Recht auf Bildung. (Artikel 34 und 41)

Deklaration der Europäischen Muslime 2006⁸⁸

Liebe zur Freiheit anderer ebenso wie zur Freiheit für sich selbst sowie Schätzung der Bürger- und Menschenrechte in multikulturellen Gesellschaften.

Erziehung der Kinder in Frieden und Sicherheit, gemeinsam mit anderen Religionsgemeinschaften in Europa auf der Grundlage einer „Ethik des Teilens“.

Vorurteilsfreier Austausch der gemeinsamen geistigen Wurzeln von Juden, Christen und Muslimen.

Europa als gemeinsamer Kontinent vieler Religionen sowie Haus des Friedens und der Sicherheit auf der Grundlage eines Gesellschaftsvertrages.

Verpflichtung, auf die Grundwerte der Menschenrechte und der Demokratie, sowie Wunsch nach Anteil an Lebensweise und Wohlstand Europas ebenso wie an der sozialen, politischen, kulturellen und moralischen Entwicklung der europäischen Gesellschaften.

Verpflichtung der europäischen Muslime auf gemeinsame europäische Werte: Rechtsstaatlichkeit, Prinzipien der Toleranz, Demokratie und Menschenrechte, Überzeugung, dass jedem einzelnen Menschen das Recht auf fünf grundlegende Werte zukommt: Leben, Glauben, Freiheit, Eigentum und Würde.

Präsentation des Islam als universelle Weltanschauung statt Inbegriff einer gruppenbezogenen, ethnischen oder nationalen Kultur.

Islamische Prinzipien: Lies und lerne! Glaube und arbeite! Sei fromm und achte deine Eltern! Sei aufrichtig und kämpfe für deine Rechte! Denk an morgen!

Keine Anklage des Islams wegen eines Mangels an Demokratie in der muslimischen Welt.

Verletzung der Menschenrechte im Namen des Islams als Sünde.

⁸⁸ Online unter: www.islam-penzberg.de/?p=474; letzter Zugriff am 04.08.2017.

Muslimische Welt als rechtmäßige Umma, die die Pflichten einer moralisch guten, rational ausgewogenen, wirtschaftlich gerechten und global förderlichen Gemeinschaft zu erfüllen vermag, die sich überall als glaubwürdig für Partnerschaft und Freundschaft erweist.

Arbeitsaufträge in Gruppenarbeit

- > Vergleicht die Auszüge islamischer Menschenrechtsdeklarationen mit Auszügen westlich-säkularer Grund- und Menschenrechtserklärungen. Bespricht dabei auch unklare Formulierungen oder kritisch zu hinterfragende Inhalte.
- > Arbeitet Gemeinsamkeiten und Unterschiede heraus.
- > Diskutiert, welche Einschränkungen die islamischen Menschenrechtserklärungen aufweisen und welche Umsetzung die universellen Menschenrechte der Vereinten Nationen in der Realität erfahren. Belegt die Positionen mit Beispielen.
- > Zeigt eine (chronologische) Entwicklungstendenz im islamischen Menschenrechtsdenken entlang der Erklärungen auf. Notiert die Ergebnisse stichwortartig.

M 7: Mögliche Ergebnisse aus der Arbeitsphase

Einordnen von Gemeinsamkeiten, Unterschieden und Entwicklungstendenzen in übergeordnete Kategorien:

- 1) Allgemeine und elementare Gemeinsamkeiten
- 2) Allgemeine und elementare Unterschiede
- 3) Theologische Vorbehalte als Einschränkung bei den islamischen Menschenrechtserklärungen und Missachtung der universellen Menschenrechte der Vereinten Nationen auch in westlichen Staaten
- 4) Allmähliche Loslösung des islamischen Menschenrechtsdenkens von theologischen Vorbehalten gegenüber säkularen Menschenrechtskonzepten; Fortentwicklung hin zu einer deutlichen Orientierung an internationalen Menschenrechtsstandards

M 8: Möglicher Verlauf und Ergebnisse des Unterrichtsgesprächs

In welchem (historischen, gesellschaftspolitischen, theoretischen) Kontext könnten die unterschiedlichen Positionen stehen?

- > Zwischen Ablehnung einer säkularen Formulierung von Menschenrechten als nicht zur Kultur gehörig (defensive Haltung), Exklusivitätsansprüchen (Apologetik/Vereinnahmung) und Überwindung von Unstimmigkeiten zwischen unterschiedlicher islamischer Rechtstradition und Menschenrechten (Annäherung/Angleichung)
- > Problem: Frage der Begründung von Menschenrechten benötigt allgemeine Wertebasis unabhängig vom Glauben und ist dennoch dem Islam immanent

M 9: Informationen zum Lehrervortrag

Lösungsansatz nach Khaled Abou El-Fadl:

Normative Anbindung von Menschenrechten an die allen Menschen gleichermaßen zugängliche (göttliche) Quelle von Moral und Ethik als grundlegender Ausgangspunkt islamischer Rechtsfindung:

- > Das Paradigma von Individualrechten schließt den Bezug auf das Göttliche nicht aus. Auch säkular bzw. philosophisch begründetes Menschenrechtsverständnis war nicht schon immer rein säkular.
- > Individuelle Rechte der Menschen haben umgekehrt nichts mit Religionszugehörigkeit zu tun.
- > Unveräußerliche Menschenrechte gehören in den Bestand von (moralischen) Sätzen, Normen oder Verhaltensweisen (ma'rūf, erkennbar durch die fiṭra), die dem Menschen von Natur aus bekannt sind und die aus Sicht des Glaubens nicht einfach von Natur aus gegeben, sondern göttlichen Ursprungs und mittels der göttlicher Schöpfung erkennbar sind.
- > Zusatz: Mit göttlicher Schöpfung ist nicht das Wort Gottes im Koran alleine gemeint, sondern alles, was von göttlicher Natur ist wie z. B. Instinkt, Intuition.
- > Folge: Da die Interpretation des Korantextes veränderlichen Rahmenbedingungen unterliegt, können Menschenrechte, die das Zusammenleben der Menschen organisieren, also moralischen und nicht deskriptiven Charakter haben, nicht verhandelt und somit auch nicht durch eine bedingte Auslegung des Korans beschränkt werden.

M 10: Möglicher Verlauf und Ergebnisse des Unterrichtsgesprächs

Welcher Schluss kann aus dem Lösungsansatz Abou El-Fadls gezogen werden?

Welche Schwierigkeit bringt dieser Ansatz mit sich?

Welche Konsequenz hat der Ansatz Abou El-Fadls für die Frage im leitenden Motiv?

Welche Folgen und Konsequenzen hat der Ansatz allgemein?

- > Gleichzeitige Anbindung an religiöse Grundprinzipien und allgemeine Grund- und Menschenrechte (Kinderrechte eingeschlossen) ist möglich – und damit auch problemlos ein islamisch-religiöses Leben in einer säkular und demokratisch verfassten Gesellschaft
- > Durchsetzung allgemeiner Grund- und Menschenrechte sowie Kinderrechte auf der Basis islamischer Grundprinzipien sind erklärbar und im Rahmen islamischer Theologie und Rechtsfindung begründbar.
- > Mögliche Kritik: Frage nach der Akzeptanz der Begründung von Menschenrechten als von Natur aus bekannte bzw. erkennbare (moralische) Sätze, Normen oder Verhaltensweisen in Philosophie und Ethik
- > Es gilt auch im islamischen Denken: Gleiches Recht für alle!

M 11: Möglicher Verlauf und Ergebnisse des Unterrichtsgesprächs

Was kann man aus dem erarbeiteten Ergebnis für das islamische Menschenrechtsdenken ableiten?

Welche Maßnahmen und Prinzipien zur Umsetzung von Grund- und Menschenrechten sowie Kinderrechten im Islam sind denkbar, welche existieren bereits, von welchen habt Ihr erfahren oder welche sind nötig?

Was sollte im Zentrum von solchen Maßnahmen und Prinzipien stehen?

- > Weiterentwicklung des islamischen Rechtsdenkens
- > Zeitgenössische Interpretation des Korans, Fortentwicklung der islamischen Theologie
- > Teilhabe an gesellschaftlichen und politischen Entscheidung z. B. in Parteien, Menschenrechtsorganisationen
- > Unterstützung von Hilfsorganisationen/Hilfe zur Selbsthilfe z. B. durch Spenden
- > Prävention gegen Fehlentwicklungen wie z. B. religiös begründete Radikalisierung

Kriegsverse im Koran

Unterrichtseinheit Ethik/Bildungsplan für die Kursstufe des Gymnasiums

(Hakan Turan)



Kriegsverse im Koran

5.1 EINFÜHRUNG IN DIE UNTERRICHTSEINHEIT*

Die aktuelle Diskussion um die Kriegsverse des Korans hat nicht nur eine ideologiekritische und koranexegetische, sondern auch eine integrationspolitische sowie eine identitätstheoretische Komponente. Es finden sich heute sowohl gewaltbereite Islamistinnen und Islamisten, beispielsweise im dschihadistischen Salafismus, als auch zahlreiche Islamkritikerinnen und Islamkritiker und vermeintliche Islamexpertinnen und Islamexperten,⁸⁹ die aus dem Koran eine dauerhafte Kriegserklärung und Terrorrechtfertigung gegen Nichtmuslime herauslesen. Daraus leiten diese nicht nur die Notwendigkeit einer Alarmbereitschaft gegenüber dem Islam als mutmaßlich gewaltbereiter Ideologie ab, sondern fördern auch einen Generalverdacht gegen jegliche islamische Identität, etwa wenn eine „... direkte Linie von Al Qaida im Irak [...] zu den Jugendlichen mit ‚Migrationshintergrund‘ in Neukölln und Moabit“⁹⁰ gezogen wird. Die skeptische bis ablehnende Haltung gegenüber dem Islam wiederum wird von radikalislamistischer Seite als verstärkendes Argument für ihre eigene bipolare Weltanschauung instrumentalisiert.⁹¹ Die erdrückende Mehrheit der Musliminnen und Muslime sowie zahlreiche nichtmuslimische Islamwissenschaftlerinnen und Islamwissenschaftler⁹² hingegen betonen immer wieder, dass die betreffenden Koranpassagen historische und textuelle Kontexte haben, die eine Verallgemeinerung der koranischen Kriegelehre zu einem totalen Krieg anstelle eines Vorranges von Frieden unplausibel machen. Zentral ist hier auch eine Distanzierung von der unhaltbaren Auffassung, dass die späteren Kriegspassagen des Korans die früheren moderaten Aussagen zu Gunsten eines totalen Krieges dauerhaft abgelöst hätten.⁹³

Diese Punkte bilden auch die wesentliche Stoßrichtung dieser Unterrichtssequenz. Hier soll insbesondere auch deutlich werden, wie kontextsensitiv der Koran ist, und dass ein Argumentieren mit vermeintlich eindeutigen Einzelzitaten aus dem Koran, wie es in fundamentalistischen Zugängen verbreitet ist,⁹⁴ dem Koran noch nicht einmal auf der Ebene des Wortlautes gerecht wird.

Die Debatte um die Kriegsverse des Korans als Frage legitimer muslimischer Identität

Wie man schon an dieser kurzen Darstellung sehen kann, geht es bei diesem Thema also ganz wesentlich auch um die prinzipielle Legitimierung eines dauerhaften friedlichen Miteinanders von Musliminnen/Muslimen und Nichtmusliminnen/Nichtmuslimen. Hierin liegen auch Potenziale und mögliche präventive Aspekte einer solchen Unterrichtseinheit: Zum einen wird extremistischen Auslegungen, die

* Die vorliegende Unterrichtseinheit kann unter der Internetadresse www.extremismus-praevention-schule-bw.de für den Einsatz im eigenen Unterricht heruntergeladen werden.

⁸⁹ Vgl. Kermani, Navid: „Und tötet sie, wo immer ihr sie findet. Zur Missachtung des textuellen und historischen Kontexts bei der Verwendung von Koranzitaten“. In: Schneiders, Thorsten Gerald (Hrsg.): Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen. Wiesbaden, 2009: S. 201-207.

⁹⁰ Broder, Henryk: „Hurra, wir kapitulieren! Von der Lust am Einknicken“. Berlin, 2006: S. 115.

⁹¹ Vgl. Schneiders, Thorsten Gerald: „Historisch-theologische Hintergründe des Salafismus“. In: Toprak, Ahmet; Weitzel, Gerrit (Hrsg.): Salafismus in Deutschland. Wiesbaden, 2017: S. 3-25. Für weitere aktuelle Legitimierungsversuche von Gewalt innerhalb des Islam siehe: Ourghi, Mariella: „Legitimation von Gewalt im Islam“. In: Lederhilger, Severin (Hrsg.): Gewalt im Namen Gottes. Die Verantwortung der Religionen für Krieg und Frieden. Frankfurt, 2015: S. 97-109.

⁹² Vgl. Khoury, Adel Theodor: „Krieg und Gewalt im Islam“. In: Khoury, Adel Theodor [et al.] (Hrsg.): Krieg und Gewalt in den Weltreligionen. Fakten und Hintergründe. Freiburg, 2003: S. 45-65.

⁹³ Vgl. Hamdan, Omar: „Zur Gewaltdebatte in der klassischen und modernen Koranexegese“. In: Wunn, Ina; Schneider, Beate (Hrsg.): Das Gewaltpotenzial der Religionen. Stuttgart, 2015: S. 57-74.

⁹⁴ Vgl. Nordbruch, Götz: „Da sind wir quasi Punks! Facetten der Religiosität von muslimischen Jugendlichen“. In: Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.): Jugendliche im Fokus salafistischer Propaganda. Was kann schulische Prävention leisten? Teilband 1. Stuttgart, 2016: S. 21-24.

eine Tötung Andersgläubiger mit bloßem Hinweis auf die Glaubensdifferenz begründen und hierbei auch keinen Unterschied zwischen bewaffneten Gegnerinnen und Gegnern und unbeteiligten Zivilistinnen und Zivilisten machen, ein deutlicher Widerspruch zu ihrem vermeintlich zentralsten Referenztext, also dem Koran, nachgewiesen. Die Herausarbeitung der defensiven Intention der koranischen Kriegspassagen mit ihren Aufrufen zu einem mäßigen Kriegshandeln schafft für muslimische Schülerinnen und Schüler Identifikationsmöglichkeiten mit einem Islamverständnis, das Gewalt nicht verherrlicht und schon gar nicht verabsolutiert, sondern überwinden kann und möchte. Für nichtmuslimische Schülerinnen und Schüler wiederum kann es hilfreich sein zu erfahren, dass sich aus dem Koran kein verallgemeinerter Gewaltaufruf gegen Nichtmusliminnen und Nichtmuslime ableiten lässt, wenn man ihn in seinem vollen Kontext studiert. Diese Perspektive wiederum kann auf Schülerinnen und Schüler mit muslimischer Identität mit der positiven Botschaft zurückwirken, dass eine aufgeklärte nichtmuslimische Öffentlichkeit Islamzugänge positiv zur Kenntnis nimmt, die religiös motivierter Gewalt gegenüber verschlossen sind. Gleichzeitig wird allen Schülerinnen und Schülern auch die Missbrauchsanfälligkeit heiliger Texte sichtbar, wenn sie nicht im eigenen Kontext gelesen werden.

Einbettung in die Leitperspektiven und den gymnasialen Bildungsplan Ethik 2016

Diese Unterrichtssequenz greift zum einen die Leitperspektive Prävention und Gesundheitsförderung (PG) des baden-württembergischen Bildungsplans 2016 auf: „Kinder und Jugendliche sollen dabei unterstützt werden, altersspezifische Entwicklungsaufgaben bewältigen zu können [...] Problemsituationen sollen konstruktiv, kreativ, aber auch kritisch analysiert werden.“⁹⁵ Im Mittelpunkt steht die Leitperspektive Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV): „Die Leitperspektive zielt auch auf die Fähigkeit der Gesellschaft zum interkulturellen und interreligiösen Dialog und zum dialogorientierten, friedlichen Umgang mit unterschiedlichen Positionen bzw. Konflikten in internationalen Zusammenhängen. Erziehung zum Umgang mit Vielfalt und zur Toleranz ist damit auch ein Beitrag zur Menschenrechts- und Friedensbildung und zur Verwirklichung einer inklusiven Gesellschaft.“⁹⁶ Die angesprochenen prozessbezogenen Kompetenzen im Ethik-Bildungsplan lauten 2.1 (5): „[Die Schülerinnen und Schüler können] Phänomene, Situationen oder Sachverhalte und die zugrundeliegenden Werte und Normen benennen und differenziert darstellen.“⁹⁷ Sowie 2.4 (1): „[Die SuS können] unterschiedliche Positionen (beispielsweise in einer Situations-, Fakten-, Interessenanalyse) erarbeiten und vergleichend bewerten“. Als inhaltsbezogene Kompetenz der hier adressierten Kursstufe steht im Fokus 3.3.5.2 (5): „[Die SuS können] Beispiele möglicher Instrumentalisierung von Religion identifizieren, analysieren und Stellung dazu nehmen (zum Beispiel Fundamentalismus)“.

Didaktisch-methodische Aspekte

Der Ansatz der Unterrichtseinheit kreist um eine textimmanente Auseinandersetzung mit relevanten Koranpassagen und ist durchgehend problemorientiert. Die zwei Hauptbestandteile der Unterrichtseinheit bilden dabei neun Koranauszüge und acht überwiegend offene Aufgabenstellungen, die mehr oder weniger auf alle Koranauszüge zugleich bezogen werden können, und die auch ohne Zusatzmaterial zu bewältigen sind. Die grundsätzliche Problemstellung der Stunde könnte lauten: „Was sagt der Koran zum Krieg gegen Nichtmuslime?“. Denkbar wäre es auch mit zwei gegensätzlichen Thesen einzusteigen. Insgesamt hängt die sinnvollste Stundendramaturgie entscheidend von den Vorkenntnissen innerhalb

⁹⁵ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.): „Prävention und Gesundheitsförderung (PG)“. Online unter:

http://bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_LP_PG; letzter Zugriff am 04.08.2017.

⁹⁶ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.): „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“. Online unter:

http://bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_LP_BTV; letzter Zugriff am 04.08.2017.

⁹⁷ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.): „Bildungspläne 2016“. Online unter: <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/ETH>; letzter Zugriff am 04.08.2017.

der Klasse und auf Seiten der Lehrkraft, einem etwaigen aktuellen Anlass, sowie der Einbettung in größere unterrichtliche Kontexte ab. Auch wenn das Thema die Identität insbesondere der muslimischen Schülerinnen und Schüler berührt, ist nicht davon auszugehen, dass sie mit den hier dargebotenen Passagen vertraut sind, auch wenn sie selbst einem religiösen Milieu entstammen. Darum sollten in der Stunde alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen angesprochen sein. Einen gemeinsamen Vorkenntnisstand kann man durch eine vorbereitende Erarbeitung von Material 1 (M1, Einleitungstext) erreichen.

Die Koranzitate sind so gewählt, dass sie über große Strecken selbsterklärend sind. Zusammen mit den Kriegsaufufen enthalten diese oft noch im selben Vers Relativierungen, Bedingungen und Einschränkungen für die Kriegsführung, sodass eine immanente Textanalyse einen großen Teil der Brisanz der Kriegspassagen zu relativieren vermag. Dabei entstammen die Verse alle der medinensischen Phase, also der kriegerisch aktiven Phase des Propheten Muhammad nach der Ausreise aus Medina, wobei die gesamten neun Jahre in Medina abgedeckt sind. Auf Verse, die keine wesentlich neuen Aspekte einbringen, aber einer ausführlicheren zusätzlichen Erläuterung bedürften, wurde zur Straffung verzichtet. Die Abfolge der Zitate entspricht im Wesentlichen den üblichen chronologischen Datierungen.⁹⁸ Dabei wird die Tendenz von einer Erlaubnis des Krieges bis hin zu einem (begründeten) Kriegsgebot unter den entsprechenden Bedingungen sichtbar. Relevant ist hier primär, dass der Koran in allen Phasen Bedingungen für den Krieg angibt, die fast ausschließlich profaner Art sind, was konsequent kontextualisiert die islamische Lehre anschlussfähig an die Prinzipien des modernen Völkerrechts macht. Diese Bedingungsstruktur macht die koranische Kriegslehre also auch ausdeutbar als eine Theorie von gerechtem Krieg in einem defensiven Kontext. Dies gilt erstaunlicherweise auch für Sure 9, Vers 5, von dem oft behauptet worden ist, dass er alle früheren Friedens- und Toleranzverse aufheben („abrogieren“) und durch einen totalen Krieg ersetzen würde, da er nicht mehr Verteidigung als Grund angeben würde. Diese These relativiert sich, sobald der größere textuelle Kontext dieser Passage betrachtet wird, auch wenn der Sprachstil freilich weiterhin konfliktgeladen bleibt.

Möglicher weiterer Ablauf: Die einführende Aufgabe 1 kann mit der Methode *Think-Pair-Share* bearbeitet und sogleich im Plenum besprochen werden. Die Aufgabe 2 (Kategorisierung der Kriegsbedingungen bzw. -anlässe) kann ebenfalls in Partnerarbeit oder in Kleingruppen bearbeitet werden, wobei es sich anbietet, die Ergebnisse in einer *Mind-Map* aufzubereiten und im Plenum zu präsentieren. Spätestens ab diesem Punkt kann nun arbeitsteilig weitergearbeitet werden, indem die Aufgaben 3 bis 7 je nach Interessenlage und Vorkenntnissen in Kleingruppen bearbeitet werden. Die Ergebnisse können anschließend mittels Präsentationsfolie vorgestellt werden. Aufgabe 8 wiederum eignet sich für einen gemeinsamen Rückblick und eine kritische Abschlussreflexion. Da das Thema aufgrund seiner gesellschaftlichen Implikationen eine hohe Gegenwartsrelevanz besitzt, bietet es sich an, die Unterrichtseinheit mit einer gezielten Internetrecherche zu muslimischen Stellungnahmen zum Thema Terrorismus im Namen des Islam abzuschließen. Hierzu eignet sich beispielsweise die dreisprachige Linksammlung des Islamwissenschaftlers Serdar Güneş⁹⁹. Damit kann nachvollzogen werden, dass die soeben theoretisch erarbeitete Perspektive einer rein defensiv begründeten Kriegstheorie im Einklang mit den Haltungen der Mehrheit der Musliminnen und Muslime steht, eine Erkenntnis, die das grundlegende Lernziel dieser Unterrichtssequenz darstellt.

⁹⁸ Theodor Nöldeke (1836-1930) und der kommentierten Koranübersetzung von Muhammad Asad (1900-1992) folgend. Diese Reihenfolge ist nicht eindeutig und gemäß dem vorliegenden Ansatz, der die These einer Abrogation früherer Suren umgeht, ohnehin nicht entscheidend.

⁹⁹ Vgl. Güneş, Serdar: „Muslimische Quellen gegen den Terrorismus/Muslim sources speaking out against terrorism“. Online unter: <https://serdargunes.wordpress.com/2014/09/22/muslimische-quellen-gegen-den-terrorismus/>; letzter Zugriff am 04.08.2017. Am leichtesten zugänglich dürfte der Bereich „Stellungnahmen, Statements“ auf Deutsch sein.

5.2 MÖGLICHER STUNDENVERLAUF DER 1. DOPPELSTUNDE

ZEIT ¹⁰⁰	PHASE	VERLAUF	SOZIALFORM/METHODE	MATERIAL
5 Minuten	Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> • Evtl. aktueller Anlass • Evtl. zwei kontrastierende Zitate („Der Terror kommt aus dem Islam“/ „Der Islam ist Frieden“) • Formulierung der Problemstellung: „Was sagt der Koran zum Krieg gegen Nichtmuslime?“ 	Unterrichtsgespräch	
10 Minuten	Aktivierung von Vorwissen	<ul style="list-style-type: none"> • Sammlung von Vorkenntnissen und/oder Vermutungen z. B. an der Tafel (als <i>Mind-Map</i>) • Hinführung zur anschließenden Arbeitsphase 	Schülerbeiträge Unterrichtsgespräch	
10 Minuten	Arbeitsphase I	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstständige oder gemeinsame Erarbeitung der historischen Hintergründe 	Einzelarbeit Partnerarbeit Gruppenarbeit	M 1
10 Minuten	Arbeitsphase II	<ul style="list-style-type: none"> • Einstieg in die Koranzitate • Aufgabe 1: Verseliste durchlesen, erste Eindrücke sammeln, allgemeine Verständnisfragen klären 	<i>Think-Pair-Share</i>	M 2a
25 Minuten	Arbeitsphase III	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgabe 2: Kriegsbedingungen aus den Koranzitaten herausarbeiten und kategorisieren (als <i>Mind-Map</i>) 	Einzelarbeit Partnerarbeit Gruppenarbeit	M 2a
15 Minuten	Präsentation Ergebnissicherung	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellen der Ergebnisse • Vergleichen der <i>Mind-Maps</i> 	Einzelarbeit Partnerarbeit Gruppenarbeit	M 3
15 Minuten	Reflexion Abschlussdiskussion	<ul style="list-style-type: none"> • gemeinsame Ergebnissicherung • Ziehen eines ersten Fazits (Was habe ich gelernt?) • Ausblick auf Vertiefungsthemen (z. B. muslimische Stellungnahmen zum Thema Terror) 	Schülerpräsentationen und anschließendes Unterrichtsgespräch	M 3

¹⁰⁰ Es sind nur ungefähre Richtwerte angegeben. Bei der Umsetzung durch die Fachlehrkraft können durchaus längere oder kürzere Zeitphasen angesetzt werden.

5.3 MATERIALIEN ZUR 1. DOPPELSTUNDE

M 1: Der historische Hintergrund der koranischen Kriegsverse

Nach islamischer Auffassung offenbarte Allah (arabisch: der eine Gott) in einem Zeitraum von 23 Jahren seinem Propheten Muhammad (gestorben 632) zu bestimmten Anlässen immer wieder Worte, in denen er seinen Willen kundtat, die Grundlagen des islamischen Ein-Gott-Glaubens mitteilte und die junge Gemeinde teils tröstend, teils auffordernd durch die schwierige Zeit der Entstehung einer neuen Weltreligion begleitete. Diese setzten sich schließlich zum Koran zusammen.

In Mekka, der arabischen Heimatstadt Muhammads, hatten der Prophet und die ersten Musliminnen und Muslime zunehmend Ausgrenzung, Unterdrückung und Verfolgung durch den herrschenden Stamm der Quraisch erfahren, sodass sie sich genötigt sahen nach 13 Jahren in die 350 km entfernte Stadt Medina zu fliehen. Bis dahin hatten die koranischen Offenbarungen die Musliminnen und Muslime stets zu Geduld und Nachsicht aufgefordert. In Medina fand der Islam erstmals breite Unterstützung und erlangte bald schon eine erste politische Unabhängigkeit. Als die Spannungen mit den mekkanischen Quraischiten und ihren Verbündeten nach wie vor anhielten, traf der Koran eine folgenreiche Entscheidung, die die politischen Entwicklungen in Medina prägten: Den Muslimen wurde die kriegerische Betätigung gegen die Feinde der jungen Gemeinde durch den Koran zunächst erlaubt und allmählich zur Pflicht gemacht. Die Nachfolger Muhammads entwickelten daraus eine expansive Außenpolitik, durch die schon bald das islamische Reich zu einer neuen Weltmacht wurde.

Genau an diesem Punkt gehen heute die Meinungen auseinander: Hat der Koran den Musliminnen und Muslimen einen ewigen Krieg gegen Nichtmuslime bis zu ihrer Bekehrung, Unterwerfung oder Tötung vorgeschrieben, wie heute sowohl radikal-islamistische Terroristinnen und Terroristen, als auch Islamkritikerinnen und -kritiker behaupten? Oder billigt der Koran Krieg und Gewalt nur zur Verteidigung gegen militärische Bedrohungen und Angriffe, wie die Mehrheit der Musliminnen und Muslime heute immer wieder beteuert?

Im Folgenden sollen diese Fragen anhand von neun Koranpassagen zum Thema Krieg und Frieden aus der Phase in Medina untersucht werden. Mit „du“ ist dabei im Koran zunächst der Prophet selbst angesprochen und mit „ihr“ seine Gemeinde.

(Verfasser: Hakan Turan)

M 2a: Ausgewählte Passagen aus dem Koran (1. Doppelstunde)

„Denen, die bekämpft werden, wurde es erlaubt [sich zu verteidigen], weil man ihnen Unrecht tat – siehe, Gott hat die Macht, ihnen beizustehen –, die ohne Recht aus ihrer Wohnstatt vertrieben wurden, nur weil sie sprachen: ‚Unser Herr ist der eine Gott.‘ Und hätte Gott nicht die Menschen, die einen durch die anderen, zurückgehalten, zerstört worden wären dann [christliche] Klausen, Kirchen, [jüdische] Bethäuser und [muslimische] Anbetungsstätten, in denen man des Namens Gottes oft gedenkt.“¹⁰¹ (Sure 22:39-40)

„Kämpft auf dem Weg Gottes gegen die, die euch bekämpfen! Doch begeht dabei keine Übertretungen! Siehe, Gott liebt die nicht, die Übertretungen begehen. Tötet sie, wo immer ihr sie antrefft, und vertreibt sie, von wo sie euch vertrieben haben! Denn die Versuchung ist schlimmer als das Töten... Hören sie hingegen auf – siehe, Gott ist bereit zu vergeben, barmherzig.“ (Sure 2:190-192)

¹⁰¹ Die Koran-Übersetzungen stammen aus: Bobzin, Hartmut: „Der Koran“. München, 2015. Eckige Klammern sind ein Zusatz des Autors der vorliegenden Unterrichtseinheit und dienen der Erläuterung.

„Wenn sie zum Friedensschluss neigen, so tue das auch du! Vertrau auf Gott!“ (Sure 8:61)

„Denen, die auswanderten und die aus ihren Häusern vertrieben wurden und auf meinem Weg Schaden erlitten und kämpften und getötet wurden, will ich ihre Missetaten tilgen und sie in Gärten führen, unter denen Bäche fließen...“ (Sure 3:195)

„Was ist mit euch, dass ihr nicht auf dem Wege Gottes kämpft und für die Unterdrückten von den Männern, Frauen und Kindern, welche sprechen: ‚Unser Herr! Bring uns heraus aus dieser Stadt, deren Bewohner freveln! Beschaffe uns einen Beistand, der von dir kommt, und auch einen Helfer, der von dir kommt!‘“ (Sure 4:75)

„Vielleicht stiftet Gott ja Liebe zwischen euch und zwischen denen, die euch feindselig gesinnt sind unter ihnen ... Gott verbietet euch nicht freundlich zu sein zu denen, die euch nicht der Religion wegen bekämpften und nicht aus euren Häusern vertrieben, und sie gerecht zu behandeln. Siehe, Gott liebt die, die gerecht handeln. Gott verbietet euch nur, die zum Freund zu nehmen, die euch wegen eurer Religion bekämpften und euch aus euren Häusern vertrieben und anderen bei eurer Vertreibung halfen. Wer sich sie zum Freund nimmt, der gehört zu den Frevlern.“ (Sure 60:7-9)

„Sind die heiligen Monate abgelaufen, dann tötet die Beigeseller [also die Götzendiener], wo immer ihr sie findet, ergreift sie, belagert sie, und lauert ihnen auf aus jedem Hinterhalt! ... Wenn einer von den Beigesellern dich um ein Nachbarschaftsbündnis bittet, so gewähre es ihm, auf dass er das Wort Gottes hören kann, dann lasse ihn an einen Ort gelangen, der für ihn sicher ist! ... Was sie euch gegenüber [an Abmachungen] eingehalten haben, das haltet auch ihr ihnen gegenüber ein! ... Sie achten einem Gläubigen gegenüber weder Vertrag noch Schutzverhältnis ... Doch wenn sie, nachdem sie einen Bund geschlossen haben, ihre Eide brechen und eure Religion angreifen, dann bekämpft die Anführer des Unglaubens! ... Wollt ihr nicht gegen Leute kämpfen, die ihre Eide gebrochen haben und den Gesandten zu vertreiben suchten? Sie haben doch gegen euch ein erstes Mal [mit den Aggressionen] begonnen.“ (Sure 9:5-13)

„Und deshalb schrieben wir den Kindern Israel dies vor: Wenn jemand einen Menschen tötet, der keinen anderen getötet, auch sonst kein Unheil auf Erden gestiftet hat, so ist's, als töte er die Menschen allesamt. Wenn aber jemand einem Menschen das Leben bewahrt, so ist's, als würde er das Leben aller Menschen bewahren...“ (Sure 5:32)

Koranübersetzungen aus: Bobzin, Hartmut: „Der Koran“. München, 2015. Lizenzgeber ist der Verlag C. H. Beck.

Arbeitsaufträge

- Lesen Sie sich die Koranverse zum Thema Krieg und Frieden durch und diskutieren Sie Ihre ersten Eindrücke zum Inhalt und zum Stil: Wie steht der Koran zu Krieg und Frieden?
- Leiten Sie aus den Koranzitaten möglichst viele Bedingungen und Einschränkungen ab, unter denen der Koran dem Propheten und seiner Gemeinde kriegerische Handlungen erlaubte, und kategorisieren Sie diese. Was fällt Ihnen auf? Wo bleiben Verständnisschwierigkeiten?

M3: Mögliche Ergebnisse der 1. Doppelstunde

Allgemein weisen die Aufgaben inhaltliche Schnittmengen auf und stellen unterschiedliche Zugänge zu ein und derselben Thematik dar, nämlich zur Frage, unter welchen Bedingungen der Koran kriegerische Betätigung erlaubt hat und wie auch vermeintliche Gewaltaufrufe durch die textuellen Zusammenhänge und historischen Hintergründe „entschärft“ werden können.

- > Lesen Sie sich die Koranverse zum Thema Krieg und Frieden durch und diskutieren Sie Ihre ersten Eindrücke zum Inhalt und zum Stil: Wie steht der Koran zu Krieg und Frieden?

Hier sind variable und individuelle Ergebnisse möglich.

- > Leiten Sie aus den Koranzitaten möglichst viele Bedingungen und Einschränkungen ab, unter denen der Koran dem Propheten und seiner Gemeinde kriegerische Handlungen erlaubte, und kategorisieren Sie diese. Was fällt Ihnen auf? Wo bleiben Verständnisschwierigkeiten?

Laut dem Koran liegt ein legitimer Kriegsgrund vor bei ...

Angriff

... wenn ein tätlicher bzw. militärischer Angriff von außen vorliegt (Sure 2:190).

Vertreibung

... wenn die Vertreibung aus der Wohnstatt aufgrund des eigenen Glaubens vorliegt (Sure 22:29, 3:195).

... wenn die Vertreibung des Propheten geplant wurde (Sure 9:13).

Verletzung eines Friedensvertrags

... wenn die Gegenseite (wiederholt) einen Friedensvertrag bricht und keine Aussicht auf eine Mäßigung der Gegenseite vorliegt (Sure 9:10-13).

Krieg gegen den Glauben

... wenn Gotteshäuser von militärischen Gegnern bedroht werden (Sure 22:29).

... wenn Menschen aufgrund ihres Glaubens Gewalt erleiden müssen (Sure 4:75).

„Versuchung“

... wenn der militärische Druck der Gegner dazu nötigt („verführt“) dem Glauben abzuschwören (Sure 2:191).

- > Mögliche Schwierigkeiten:

Generell sind die entscheidenden koranischen Passagen zum Krieg knapp gehalten und bleiben allgemein. Dass die historischen Hintergründe aus den Passagen kaum erschließbar sind, erzeugt weitere Erschwernisse im Verständnis. Darum ist es zur Reduzierung von Vieldeutigkeiten hilfreich möglichst viele Passagen parallel in Betracht zu ziehen. Was in der Zitatensammlung nicht geleistet werden kann, sind detaillierte Erläuterungen und Darstellungen von gängigen Auslegungen, wie es in einer „echten“ Koranexegese üblich wäre. Doch hier soll bewusst nur mit einzelnen Textauszügen gearbeitet werden, da mit diesen schon viele Grundfragen beantwortet werden können.

Eine weitere Schwierigkeit liegt im sehr unterschiedlichen Stil der zitierten Passagen, was an deren jeweils unterschiedlichen Situationskontexten zur Zeit ihrer Verkündung liegt.

Im Vers 2:191 (siehe Material M2a) ist nur von „Versuchung“ (arabisch: fitna) als Kriegsgrund die Rede – dass damit keine „Versuchung“ in friedlichen Situationen, sondern ein Zustand der dauerhaften Bedrohung für die Musliminnen und Muslime gemeint ist, in dem ihr Glaube nicht frei ist, zeigt sich, wenn 2:191 im Kontext mit 2:190 gelesen wird (siehe Material M2a). Der Begriff für Versuchung (fitna) wird daher manchmal auch als „Folter“ oder „Bürgerkrieg“ ausgelegt. Der historische Anlass dieser Verse war in der Tat die anhaltende Aggression der Mekkaner gegen die noch junge Gemeinde Muhammads, die zum großen Teil aus ihrer Heimstadt vertrieben wurde beziehungsweise zu einem Teil noch in Mekka blieb und große Strapazen erdulden musste.

Der Auszug aus Sure 9 ist vor allem deswegen schwierig, weil hier die scheinbar absoluten Kriegsaufrufe erst in den Passagen danach relativiert werden. Darum ist hier auch ein größerer Auszug wiedergegeben.

5.4 MÖGLICHER STUNDENVERLAUF DER 2. DOPPELSTUNDE

ZEIT ¹⁰²	PHASE	VERLAUF	SOZIALFORM/METHODE	MATERIAL
5 Minuten	Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> Aufgreifen der Ergebnisse der 1. Doppelstunde 	Unterrichtsgespräch	
5 Minuten	Vorbereitung der Arbeitsphase	<ul style="list-style-type: none"> Kurze Besprechung der Aufgaben auf dem Arbeitsblatt Einteilung in Gruppen 	Unterrichtsgespräch	M 2b
25 Minuten	Arbeitsphase	<ul style="list-style-type: none"> Arbeitsteilige Arbeit in Gruppen zu den Aufgaben auf dem Arbeitsblatt 	Einzelarbeit Partnerarbeit Gruppenarbeit	M 2b
30 Minuten	Präsentation Ergebnissicherung	<ul style="list-style-type: none"> Vorstellung der Ergebnisse Diskussion offener Fragen 	Schülerpräsentationen Unterrichtsgespräch	M 2b M 4
25 Minuten	Reflexion Abschlussdiskussion	<ul style="list-style-type: none"> Erörterung der letzten Frage auf dem Arbeitsblatt (Was sagt der Koran zum Thema „Krieg und Frieden“?) Reflexion der Ergebnisse Abschlussfrage: <i>Was können Musliminnen/Muslime und Nichtmusliminnen/Nichtmuslime tun um gewalttätigem Extremismus im Namen des Islam sowie Darstellungen des Islam als Terrorreligion entgegenzuwirken?</i> 	Schülerpräsentationen und anschließendes Unterrichtsgespräch	M 4

5.5 MATERIALIEN ZUR 2. DOPPELSTUNDE

M 2b: Ausgewählte Passagen aus dem Koran (2. Doppelstunde)

„Denen, die bekämpft werden, wurde es erlaubt [sich zu verteidigen], weil man ihnen Unrecht tat – siehe, Gott hat die Macht, ihnen beizustehen –, die ohne Recht aus ihrer Wohnstatt vertrieben wurden, nur weil sie sprachen: ‚Unser Herr ist der eine Gott.‘ Und hätte Gott nicht die Menschen, die einen durch die anderen, zurückgehalten, zerstört worden wären dann [christliche] Klausen, Kirchen, [jüdische] Bethäuser und [muslimische] Anbetungsstätten, in denen man des Namens Gottes oft gedenkt.“¹⁰³ (Sure 22:39-40)

„Kämpft auf dem Weg Gottes gegen die, die euch bekämpfen! Doch begeht dabei keine Übertretungen! Siehe, Gott liebt die nicht, die Übertretungen begehen. Tötet sie, wo immer ihr sie antrefft, und vertreibt sie, von wo sie euch vertrieben haben! Denn die Versuchung ist schlimmer als das Töten... Hören sie hingegen auf - siehe, Gott ist bereit zu vergeben, barmherzig.“ (Sure 2:190-192)

¹⁰² Es sind nur ungefähre Richtwerte angegeben. Bei der Umsetzung durch die Fachlehrkraft können je nach Schwerpunkt kürzere oder längere Zeitphasen angesetzt werden.

¹⁰³ Die Koran-Übersetzungen stammen aus: Bobzin, Hartmut: „Der Koran“. München, 2015. Eckige Klammern sind ein Zusatz des Autors der vorliegenden Unterrichtseinheit und dienen der Erläuterung.

„Wenn sie zum Friedensschluss neigen, so tue das auch du! Vertrau auf Gott!“ (Sure 8:61)

„Denen, die auswanderten und die aus ihren Häusern vertrieben wurden und auf meinem Weg Schaden erlitten und kämpften und getötet wurden, will ich ihre Missetaten tilgen und sie in Gärten führen, unter denen Bäche fließen...“ (Sure 3:195)

„Was ist mit euch, dass ihr nicht auf dem Wege Gottes kämpft und für die Unterdrückten von den Männern, Frauen und Kindern, welche sprechen: ‚Unser Herr! Bring uns heraus aus dieser Stadt, deren Bewohner freveln! Beschaffe uns einen Beistand, der von dir kommt, und auch einen Helfer, der von dir kommt!‘“ (Sure 4:75)

„Vielleicht stiftet Gott ja Liebe zwischen euch und zwischen denen, die euch feindselig gesinnt sind unter ihnen ... Gott verbietet euch nicht freundlich zu sein zu denen, die euch nicht der Religion wegen bekämpften und nicht aus euren Häusern vertrieben, und sie gerecht zu behandeln. Siehe, Gott liebt die, die gerecht handeln. Gott verbietet euch nur, die zum Freund zu nehmen, die euch wegen eurer Religion bekämpften und euch aus euren Häusern vertrieben und anderen bei eurer Vertreibung halfen. Wer sich sie zum Freund nimmt, der gehört zu den Frevlern.“ (Sure 60:7-9)

„Sind die heiligen Monate abgelaufen, dann tötet die Beigeseller [also die Götzendiener], wo immer ihr sie findet, ergreift sie, belagert sie, und lauert ihnen auf aus jedem Hinterhalt! ... Wenn einer von den Beigesellern dich um ein Nachbarschaftsbündnis bittet, so gewähre es ihm, auf dass er das Wort Gottes hören kann, dann lasse ihn an einen Ort gelangen, der für ihn sicher ist! ... Was sie euch gegenüber [an Abmachungen] eingehalten haben, das haltet auch ihr ihnen gegenüber ein! ... Sie achten einem Gläubigen gegenüber weder Vertrag noch Schutzverhältnis ... Doch wenn sie, nachdem sie einen Bund geschlossen haben, ihre Eide brechen und eure Religion angreifen, dann bekämpft die Anführer des Unglaubens! ... Wollt ihr nicht gegen Leute kämpfen, die ihre Eide gebrochen haben und den Gesandten zu vertreiben suchten? Sie haben doch gegen euch ein erstes Mal [mit den Aggressionen] begonnen.“ (Sure 9:5-13)

„Und deshalb schrieben wir den Kindern Israel dies vor: Wenn jemand einen Menschen tötet, der keinen anderen getötet, auch sonst kein Unheil auf Erden gestiftet hat, so ist's, als töte er die Menschen allesamt. Wenn aber jemand einem Menschen das Leben bewahrt, so ist's, als würde er das Leben aller Menschen bewahren...“ (Sure 5:32)

Koranübersetzungen aus: Bobzin, Hartmut: „Der Koran“. München, 2015. Lizenzgeber ist der Verlag C. H. Beck.

Arbeitsaufträge

- > Man hört in der aktuellen Islamdebatte oft die widersprüchlichen Sätze „Der Islam befiehlt einen erbarmungslosen Krieg gegen alle Nichtmuslime“ und „Der Islam ist Frieden“. Beziehen Sie anhand der Koranzitate Stellung zu diesen beiden Aussagen!
- > Beurteilen Sie anhand der Zitate das Missbrauchspotenzial des Korans. Verdeutlichen Sie dabei auch die Rolle des Textzusammenhangs einzelner Satzteile (z. B. anhand Sure 2:190-192). Wer könnte ein Interesse an einem Missbrauch des Korans haben? Wie könnte man dem vorbeugen?
- > Sowohl Terroristen als auch Islamgegnerinnen und Islamgegner zitieren gerne die Koranstelle „... Tötet die Beigeseller, wo immer ihr sie findet ...“ (Sure 9:5) und behaupten von ihr, dass sie keinen reinen Verteidigungskrieg, sondern einen totalen Krieg gegen Nichtmusliminnen und

Nichtmuslime vorschreibe. Da dieser Vers zu den am spätesten verkündeten Koranpassagen gehört, haben manche Autoren behauptet, dass dieser sogenannte „Schwertvers“ alle vorherigen Koranpassagen, die nur den Verteidigungskrieg gegen die Götzendienerinnen und Götzendiener erlaubten oder zu Frieden und Toleranz aufriefen, aufgehoben („abrogiert“) hätte. Überlegen Sie wie dieser Eindruck entstanden sein könnte. Finden Sie Argumente gegen diese Deutung!

- > Islamkritikerinnen und -kritiker und islamische Fundamentalistinnen und Fundamentalisten behaupten oft, der Koran dürfe nicht interpretiert werden, weil er Musliminnen und Muslimen als Wort Gottes gilt. Dabei haben Musliminnen und Muslime schon seit den Zeiten Muhammads eine ganze Reihe von Techniken der Koraninterpretation (*tafsīr*) entwickelt, die in den ersten Jahrhunderten des Islam immer weiter verfeinert wurden, doch danach allmählich in Vergessenheit gerieten. Sie kamen unter anderem zum Ergebnis, dass es im Koran unbedingte (*muṭlaq*) Normen gibt, die immer und überall Gültigkeit beanspruchen, und Normen, die nur unter bestimmten Bedingungen (*muqayyad*) gültig sind. Erläutern Sie, warum zur Klärung der Frage, ob die koranischen Kriegsaufrufe bedingt oder universell gemeint sind, Kenntnisse (a) des historischen und (b) des textlichen Kontextes der betreffenden Verse sowie (c) des gesamten restlichen Korantextes notwendig sind.
- > Versuchen Sie zu erklären, warum im Koran im Unterschied zum Neuen Testament so häufig vom Krieg die Rede ist. Ist der Islam eine Kriegsreligion und das Christentum eine Friedensreligion?
- > Ziehen Sie ein Fazit: Was sagt der Koran zum Thema „Krieg und Frieden“?

M 4: Mögliche Ergebnisse der 2. Doppelstunde

> Man hört in der aktuellen Islamdebatte oft die widersprüchlichen Sätze „Der Islam befiehlt einen erbarmungslosen Krieg gegen alle Nichtmuslime“ und „Der Islam ist Frieden“. Beziehen Sie anhand der Koranzitate Stellung zu diesen beiden Aussagen!

Sätze wie „Der Islam befiehlt einen erbarmungslosen Krieg gegen alle Nichtmuslime“ werden meist begründet, indem Koranpassagen wie „Tötet sie, wo immer ihr sie antrefft“ (Sure 2:191) und „... dann tötet die Beigeseller, wo immer ihr sie findet“ (Sure 9:5) ohne die größeren textlichen und historischen Hintergründe zu zitieren. Dass diese Aussagen nicht universell gemeint sind, sondern sich auf eine konkrete Situation in einem laufenden Krieg beziehen, erkennt man an den umliegenden Versen (vorhergehende und nachgelagerte). Dass daraus aber auch im Krieg entgegen dem ersten Eindruck kein beliebiges Tötungsgebot folgt, zeigen unmittelbar anschließende Stellen wie „Doch begeht dabei keine Übertretungen“ (Sure 2:190) und „Wenn einer von den Beigesellern dich um ein Nachbarschaftsbündnis bittet, so gewähre es ihm, auf dass er das Wort Gottes hören kann, dann lasse ihn an einen Ort gelangen, der für ihn sicher ist!“ (Sure 9:6).

Sätze wie „Der Islam ist Frieden (oder: Friedenmachen)“ werden manchmal damit begründet, dass sich von der Wortwurzel des Wortes Islam (nämlich von den drei Konsonanten s-l-m) im Arabischen nicht nur das Wort Islam (Hingabe), sondern auch das Wort salam (Friede) ableitet. Es ist jedoch umstritten, ob diese Verwandtschaft schon ausreicht, um das Wort Islam selbst auch als Frieden zu übersetzen. Deutlichere Argumente für einen Islam als Religion des Friedens findet man in Koranpassagen wie „[...] Wenn jemand einen Menschen tötet, der keinen anderen getötet, auch sonst kein Unheil auf Erden gestiftet hat, so ist's, als töte er die Menschen allesamt.“ (Sure 5:32) und „Wenn sie zum Friedensschluss neigen, so tue das auch du!“ (Sure 8:16). Man sollte dabei jedoch nicht unterschlagen, dass der Koran

auch der Kriegsthematik Raum eingeräumt hat, also „nicht nur“ von Frieden spricht. Die Gründe hierfür lassen sich aus den historischen Umständen der Wirkungszeit des Propheten und seiner Gefährten heraus erklären.

Insofern kann man festhalten, dass aus den Koransuren der medinensischen Phase, zu der die Kriegsverse gehören, zwar kein bedingungsloser Gewaltverzicht ableitbar ist, aber auch kein absoluter Kriegsaufruf. Vielmehr wurde der Griff zur Waffe unter der Voraussetzung legitimiert, dass eine offensichtliche militärische Bedrohung vorlag. Wenn der Koran im Kontext gelesen wird, wie es die meisten Musliminnen und Muslime tun, dann steht einem gemeinsamen Einsatz für einen dauerhaften Frieden zwischen allen Völkern und Religionen nichts im Weg. Es kommt letztlich aber weniger auf den Wortlaut von Texten, sondern auf die Friedensabsichten und -wünsche der Menschen, sowie deren Kompromissbereitschaft bei Konflikten an.

➤ Beurteilen Sie anhand der Zitate das Missbrauchspotenzial des Korans. Verdeutlichen Sie dabei auch die Rolle des Textzusammenhangs einzelner Satzteile (z. B. anhand Sure 2:190-192). Wer könnte ein Interesse an einem Missbrauch des Korans haben? Wie könnte man dem vorbeugen?

Siehe die Erläuterungen zum vorhergehenden Arbeitsauftrag. Ein Interesse am Missbrauch der koranischen Kriegspassagen zur Legitimierung von Gewalt auch gegen Zivilistinnen und Zivilisten und Unbeteiligte haben zum einen (1) die Minderheit der Extremistinnen und Extremisten in der islamischen Welt, die ihr Religionsverständnis und ihre Herrschaft allen anderen Musliminnen und Muslimen und langfristig auch der nichtmuslimischen Welt aufzwingen wollen, und zum anderen (2) Islamgegnerinnen und Islamgegner, die damit zeigen wollen, dass der Islam keine Religion, sondern eine gefährliche Ideologie sei, und dass alle Erscheinungsformen des islamischen Glaubens daher bekämpft werden müssten.

Zu Zeiten der großen Weltreiche wurde die Expansion des islamischen Herrschaftsgebietes ebenfalls oft durch den Hinweis auf einzelne koranische Aussagen zum Krieg begründet. Wie zu erwarten ist, zeigt sich rückblickend jedoch, dass sich dabei neben gelegentlichem religiösem Sendungsbewusstsein auch der allgemeine Zeitgeist sowie zahlreiche politische und materielle Interessen beimischten.

Um einem Missbrauch der Kriegsverse entgegenzuwirken ist es wichtig (1) die betreffenden Passagen in ihrem größeren textlichen Zusammenhang zu betrachten um zu zeigen, dass der Koran den Krieg zu Verteidigungszwecken legitimiert und (2) die politischen Umstände sowie die gängigen Praktiken auf der arabischen Halbinsel zu Zeiten des Propheten zu berücksichtigen. Dies wird heute bei der Erläuterung des Korans von den meisten Musliminnen und Muslimen weltweit auch so gehandhabt – in der Regel, ohne dass sie dazu den göttlichen Ursprung des Korans in Frage stellen. Außerdem sollte man versuchen, die sozialen, psychologischen, ökonomischen und politischen Bedingungen zu erkennen und zu verbessern, unter denen Menschen besonders anfällig für ideologische Radikalisierungen werden.

➤ Sowohl Terroristinnen und Terroristen, als auch Islamgegnerinnen und Islamgegner zitieren gerne die Koranstelle „... Tötet die Beigeseller, wo immer ihr sie findet ...“ (Sure 9:5) und behaupten von ihr, dass sie keinen reinen Verteidigungskrieg, sondern einen totalen Krieg gegen Nichtmusliminnen und Nichtmuslime vorschreibe. Da dieser Vers zu den am spätesten verkündeten Koranpassagen gehört, haben manche Autorinnen und Autoren behauptet, dass dieser sogenannte „Schwertvers“ alle vorherigen Koranpassagen, die nur den Verteidigungskrieg gegen die Götzendiener und Götzendienerinnen

erlaubten oder zu Frieden und Toleranz aufriefen, aufgehoben („abrogiert“) hätte. Überlegen Sie wie dieser Eindruck entstanden sein könnte. Finden Sie Argumente gegen diese Deutung!

Siehe ebenfalls die Erläuterungen zu den vorhergehenden Arbeitsaufträgen. Sure 9 war historisch tatsächlich eine Kriegserklärung, der jedoch eine Geschichte gescheiterter Friedensversuche vorausgeht und die von konkreten historischen Gegnern ausgeht, die „einem Gläubigen gegenüber weder Vertrag noch Schutzverhältnis“ achten (Sure 9:10) und die ihre „Eide gebrochen haben und den Gesandten zu vertreiben suchten“ (Sure 9:13). Diese Passagen sind deutliche Argumente gegen eine Lesart von Sure 9:5 als totaler Kriegserklärung gegen alle Nichtmusliminnen und Nichtmuslime oder „Beigeseller“ (d. h. Götzendiener). Auch der in den ausgewählten Passagen nicht zitierte Vers 9:36 erwähnt, dass der Prophet und seine junge Gemeinde gegen konkrete Gegnerinnen und Gegner kämpfen sollen, die ihrerseits als Kollektiv „insgesamt [gegen die Musliminnen und Muslime] kämpfen“. Insofern hat die ganze Sure einen engen Kontext, der nicht unterschlagen werden darf. Nur wenn man Sure 9:5 isoliert zitiert, kann man einen Widerspruch zu den Frieden ermöglichenden Passagen des Korans behaupten und den folgenschweren und nicht stichhaltigen Schluss ziehen, dass hier eine „Abrogation“, d. h. Ersetzung des koranischen Friedensangebots durch totalen Krieg vorliegen würde. Dass dies oft behauptet wurde, beweist nicht die Richtigkeit der Abrogationsthese.

► Islamkritikerinnen und Islamkritiker sowie islamische Fundamentalistinnen und Fundamentalisten behaupten oft, der Koran dürfe nicht interpretiert werden, weil er Musliminnen und Muslimen als Wort Gottes gilt. Dabei haben Musliminnen und Muslime schon seit den Zeiten Muhammads eine ganze Reihe von Techniken der Koraninterpretation (*tafsīr*) entwickelt, die in den ersten Jahrhunderten des Islam immer weiter verfeinert wurden, doch danach allmählich in Vergessenheit gerieten. Sie kamen unter anderem zum Ergebnis, dass es im Koran unbedingte (*muṭlaq*) Normen gibt, die immer und überall Gültigkeit beanspruchen, und Normen, die nur unter bestimmten Bedingungen (*muqayyad*) gültig sind. Erläutern Sie, warum zur Klärung der Frage, ob die koranischen Kriegsaufrufe bedingt oder universell gemeint sind, Kenntnisse (a) des historischen und (b) des textlichen Kontextes der betreffenden Verse sowie (c) des gesamten restlichen Korantextes notwendig sind.

Diese Aufgabe ist offen gehalten. Wichtig ist hier die Feststellung, dass der Glaube an den göttlichen Ursprung des Korans, wie er im Islam vertreten wird, von Musliminnen und Muslimen nie als Hindernis für eine Interpretation betrachtet wurde. Dass die koranischen Kriegsverse nur „bedingte Gebote“ und keine „unbedingten“ sind, lässt sich einerseits durch Verweise auf die Textstellen zeigen, die diese Bedingungen nennen, und andererseits durch Hinweise auf historische Hintergründe, die erklären, warum der Koran überhaupt vom Krieg spricht. Eine Betrachtung aller Koranpassagen zum Thema ist hilfreich, um Vieldeutigkeiten einzelner Passagen zu beseitigen und zu bestätigen, dass der Koran keinen totalen Krieg legitimiert. Für Details siehe die Erläuterungen zu den vorhergehenden Arbeitsaufträgen.

► Versuchen Sie zu erklären, warum im Koran im Unterschied zum Neuen Testament so häufig vom Krieg die Rede ist. Ist der Islam eine Kriegsreligion und das Christentum eine Friedensreligion?

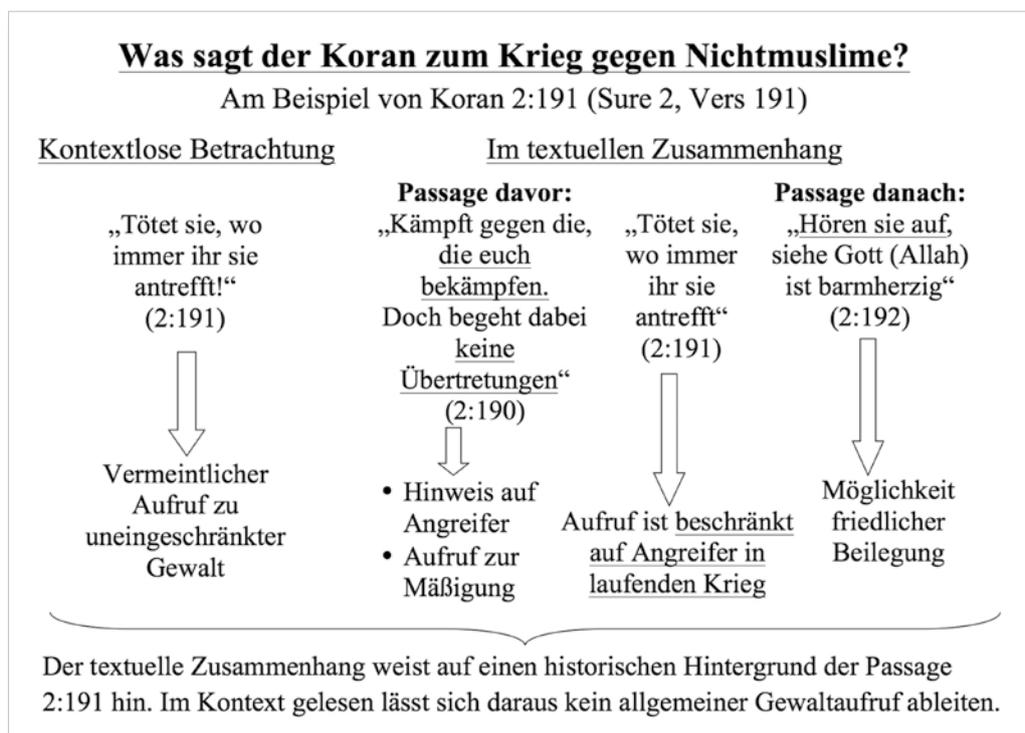
Diese Aufgabe ist offen gestellt und lässt sich abhängig von den Vorkenntnissen der Schülerinnen und Schüler unterschiedlich tief bearbeiten und ist ferner von theologischen Annahmen über das „Wesen“ der Botschaften von Jesus bzw. Muhammad abhängig. Ein entscheidender historischer Punkt jedenfalls besteht darin, dass Jesus unter den erschwerenden Bedingungen der Römischen Besatzung gewirkt und gepredigt hat, während auf der arabischen Halbinsel außerhalb des von den Quraisch dominierten Mek-

kas tendenziell ein Machtvakuum herrschte, auch jenseits der damaligen Großreiche der Perser (Sassaniden) und Byzantiner. Dies war mit Sicherheit eine Voraussetzung dafür, warum Muhammad und seine Gefährtinnen und Gefährten in Medina überhaupt ein erstes Gemeinwesen gründen konnten und sich Gedanken über ihre „Außenpolitik“ machen mussten. Auch die erste koranische Entscheidung für die Legitimität des Verteidigungskrieges (siehe Sure 22:39-40) wäre unter anderen Bedingungen wohl kaum denkbar gewesen. Eine direkte Vergleichbarkeit zwischen den Biografien von Jesus und Muhammad ist vor allem für die dreizehnjährige mekkanische Phase des Wirkens Muhammads gegeben. Ein „Medina“ hat im Leben Jesu nicht existiert. Es ist eine spannende Frage, wie sich das Wirken Jesu entwickelt hätte, wenn die politischen Rahmenbedingungen andere gewesen wären.

> Ziehen Sie ein Fazit: Was sagt der Koran zum Thema „Krieg und Frieden“?

Hier sind variable und individuelle Ergebnisse möglich.

M 5: Vorgeschlagenes abschließendes Tafelbild



Antisemitismus als Verschwörungsglaube am Beispiel der „Protokolle der Weisen von Zion“

6.1 WISSENSCHAFTLICHER EXKURS:*

„ANTISEMITISMUS ALS VERSCHWÖRUNGSGLAUBEN. WIE ANTIJÜDISCHE VORURTEILE BIS IN UNSERE SCHULEN KOMMEN“ (Dr. Michael Blume)

Die (falsche) Überzeugung, wonach bestimmte Menschengruppen durch übermenschliche Superverschwörungen Nichtbeteiligte bedroht und daher ausgegrenzt oder gar verfolgt und ermordet werden sollten, ist leider uralte. So werden auch heute noch Menschen, vor allem Frauen und Kinder, etwa in Teilen von Afrika, Lateinamerika und Südostasien, der „Hexerei“ beschuldigt und teilweise ausgegrenzt und verfolgt. Parallel zur Herausbildung des Judentums als ältester, monotheistischer Religion bildeten sich ebenso antijüdische Verschwörungsmymen, die bis zu rassistischen Massenmorden führten. Nachdem antisemitischer Verschwörungsglauben nach dem Untergang des NS-Regimes auf dem Rückzug schien, lebten entsprechende Mythen – beispielsweise der Glauben an die Echtheit der gefälschten „Protokolle der Weisen von Zion“ – insbesondere in der islamischen Welt wie auch in westlich-rechts-extremen Kreisen wieder auf. Der Artikel schildert die religionspsychologischen Hintergründe des Verschwörungsglaubens und die religionsgeschichtliche Entwicklung des modernen Antisemitismus. Abschließend werden der Einfluss digitaler Medien und mögliche Gegenstrategien diskutiert.

„Du Jude!“ – Dass auch in deutschen Schulen eine Religionsbezeichnung – leider wieder – zum Schimpfwort werden kann, beschäftigt Lehrende wie auch Politik, Öffentlichkeit und natürlich direkt Betroffene. Wahrgenommen wird, dass antijüdische Vorurteile einerseits unter vorwiegend rechts- sowie auch linksextremen Kreisen wiederaufleben, aber auch, dass sie mit Zugewanderten vor allem aus islamisch geprägten Gesellschaften wieder verstärkt nach Europa „reimportiert“ worden sind. Woher stammt dieser Glauben an vermeintlich bedrohliche und verschwörerische Jüdinnen und Juden, was richtet dieser Verschwörungsglauben – etwa im Kontext rechtsextremer und islamistischer Radikalisierung – auch heute noch – an und wie kann ihm begegnet werden?

Verschwörungstheorien – Verschwörungsmymen – Verschwörungsglauben

Wer gegen Verschwörungsglauben aufzuklären versucht, wird meist schnell mit dem berechtigten Einwand konfrontiert, es habe doch nachweislich immer wieder Verschwörungen (geheime und auch rechtswidrige Absprachen zulasten Dritter) gegeben, beispielsweise Terroranschläge, Manipulationen von Preisen oder Dieselmotoren, illegale Abhörmaßnahmen durch die Geheimdienste auch demokratischer Länder und vieles mehr. Und auch manche derjenigen, die solche Verschwörungen angeprangert und aufgedeckt hätten, seien lange als „Verschwörungstheoretiker“ verhöhnt worden. Hier haben sich Wahrnehmungen und Debatten leider lange in unglücklichen Begriffen verheddert.

Denn tatsächlich gab und gibt es immer wieder Verschwörungen und es ist nicht nur das legitime Recht, sondern sogar die Pflicht etwa von Ermittlungsbehörden, aufklärenden Journalistinnen und Journalisten und parlamentarischen Untersuchungsausschüssen, Verschwörungstheorien nachzugehen und diese zu überprüfen. Denn Theorien sind falsifizierbare Behauptungen und in Rechtsstaaten haben sich daher auch Prozesse zu ihrer kritischen Überprüfung herausgebildet, beispielsweise das Recht auf eine ordentliche Verteidigung vor einem unabhängigen Gericht (Justiz), auf Gegendarstellungen (Medien) und auf Anhörung (Untersuchungsausschüsse). Grundlos vorgebrachte Verschwörungsvorwürfe können in diesem Kontext durchaus auch geahndet werden.

* Die vorliegende Unterrichtseinheit kann unter der Internetadresse www.extremismus-praevention-schule-bw.de für den Einsatz im eigenen Unterricht heruntergeladen werden.

Weit gefährlicher als rechtsstaatlich überprüfbare Verschwörungstheorien sind jedoch per Definition unüberprüfbare Verschwörungsmymen. Aussagen wie „Die Hexe hat unsere Ernte vernichtet!“, „Die Juden haben schon immer die Welt kontrolliert!“ oder „Unsere Regierungen verschweigen ihre Kontakte mit Außerirdischen!“ lassen sich durch Sachargumente kaum mehr entkräften. Sie bilden vielmehr Erzählungen, mit denen die Widerfahrnisse der Welt gedeutet werden – allerdings auf Kosten der haltlos beschuldigten Menschengruppen.

Teilen mehrere Menschen den Glauben in bestimmte Verschwörungsmymen, so vermögen sie einen gemeinschaftlich bekräftigten Verschwörungsglauben zu entwickeln: Nach ihrer dann gemeinsamen Wahrnehmung wird die alltägliche Welt nicht etwa durch eine wohlwollende Gottheit oder ein verlässliches Prinzip bestimmt, sondern durch eine böartige und übermenschlich begabte Superverschwörung, die sich in kaum mehr erreichbarer Genialität verberge und beispielsweise Jahrhunderte und sogar Jahrtausende überdauern könne. Dem Psychologen Rob Brotherton ist dabei die Beobachtung zu verdanken, dass sich ein solcher Verschwörungsglauben praktisch immer in Form einer Verschwörungspyramide ausdrückt: Statt der eigentlich naheliegenden Annahmen mehrerer konkurrierender Verschwörerkreise wird regelmäßig angenommen, dass eine bestimmte Superverschwörung alle „kleineren“ Verschwörerinnen und Verschwörer aus dem Hintergrund kontrolliere.¹⁰⁴

Das kulturell-mythologische „Angebot“ an Superverschwörerinnen und -verschwörern ist dabei historisch gewachsen. Nachweisbar seit der Antike wurde an böse Gegen-Gottheiten (wie den zoroastrischen Ahriman, später den Satan oder den neuplatonischen, täuschend-schöpfenden Demiurgen) geglaubt, die immer wieder mit religiösen Gruppen wie der jüdischen Gemeinschaft, später auch zum Beispiel mit „Papisten“ gegen „Lutheristen“ und mit muslimischen Bewegungen in Verbindung gebracht wurden. Seit dem 18. Jahrhundert wurden auch Geheimbünde wie Freimaurer und Illuminaten als vermeintliche Superverschwörer ausgemacht. Im 20. Jahrhundert traten zudem Außerirdische (so z. B. bei UFO-Glaubensgruppen und Scientology) sowie künstliche Intelligenzen (so im Kinofilm Matrix von 1999) hinzu. Diese Superverschwörerinnen und -verschwörer sind untereinander mythologisch austauschbar, sodass hinter Geheimbünden doch oftmals wieder „die Juden“ vermutet oder in einer UFO-Glaubensgemeinschaft antikatholische Mythen („haben schon immer die Wahrheit unterdrückt“) tradiert werden können.

Ein aktuelles Beispiel für eine solche Verschränkung von antijüdischen und antimuslimischen Verschwörungsmymen formulierte der Landtagsabgeordnete Dr. Wolfgang Gedeon (AfD), der 2009 unter dem Pseudonym „W. G. Meister“ schrieb:

„Die Zionisten brauchen den Islamismus als Massenwaffe zur Auflösung der christlichen (Rest)-Fundamente, die es in den westlichen Gesellschaften noch gibt; und die politischen Islamisten brauchen die hochentwickelten Beziehungen und Verbindungen, welche die Zionisten sich in den westlichen Gesellschaften geschaffen haben, um in Politik und Administration Widerstände gegen islamische Masseneinwanderung von innen her paralisieren zu können. Deshalb kann man bei uns gegen Islamisierung nur etwas ausrichten, wenn man auch antizionistisch vorgeht.“¹⁰⁵

¹⁰⁴ Brotherton, Rob: „Suspicious Minds. Why We Believe Conspiracy Theories“. London, 2015.

Siehe auch: Blume, Michael: „Verschwörungsglauben. Der Reiz dunkler Mythen für Psyche und Medien“. Filderstadt, 2016.

¹⁰⁵ Meister, W. G.: „Christlich-Europäische Leitkultur“. 3. Band einer Trilogie. Frankfurt, 2009: S. 502.

Kurze Geschichte des Verschwörungsglaubens

Der historisch älteste und bis heute in vielen Weltregionen aktive Verschwörungsglaube ist der Hexenglaube – die Überzeugung, wonach sich Menschen mit bösen, übermenschlichen Mächten verschwören, um magische Kräfte zu erwerben und Schaden anzurichten. Nach wie vor werden jährlich abertausende Menschen, vor allem Frauen und Kinder, der Hexerei beschuldigt und auf Basis dieser Vorwürfe ausgegrenzt, aus ihren Lebensgemeinschaften verstoßen und mitunter sogar ermordet.

Auch noch in der hebräischen Bibel finden wir das Todesurteil für Hexen (vgl. 2. Mose 22, 17), doch später wurde der Glaube an Hexerei europaweit als Aberglaube verworfen. Mit einer krisenhaften Wirtschafts- und Gesellschaftsentwicklung – nicht zuletzt aufgrund eines den damaligen Menschen unerklärlichen Klimawandels – kehrten Hexenglaube und -verfolgung jedoch auch nach Europa zurück. Der mit einem gefälschten, theologischen Gutachten versehene „Hexenhammer“ von 1486, der Beschuldigten eine Verschwörung mit dem Teufel unterstellte, gehörte zu den ersten Bestsellern des neu erfundenen Buchdrucks (!) und trug sowohl in katholisch wie evangelisch geprägten Gebieten zur Verfolgung und Ermordung zehntausender Unschuldiger bis ins 17. Jahrhundert hinein bei. Bis heute fallen dem Verschwörungsglauben an Hexen in einigen Weltregionen noch immer Menschen zum Opfer.¹⁰⁶

Antisemitismus

Der religiöse Monotheismus – der Glaube an nur eine weltbestimmende Gottheit – ging mit seiner kulturellen Herausbildung im Judentum im 1. Jahrtausend vor unserer Zeitrechnung mit einem zuvor nicht gekannten Ausmaß an gemeinschaftlicher, auch überregional wirksamer Verbindlichkeit, gegenseitiger Unterstützung, aber auch Abgrenzung gegenüber der überwiegend polytheistischen Umwelt einher. Schon in ägyptischen und römischen Überlieferungen bilden sich parallel dazu antijüdische Verschwörungsvorwürfe: Jüdinnen und Juden würden nur einander lieben, würden auf Kosten ihrer Umgebung reich und respektierten keine lokalen Gottheiten und Herrscher. Entsprechend sind bereits vorchristliche Diskriminierungen, Pogrome und auch staatliche Verfolgungen belegt und werden auch in jüdisch-religiösen Texten wie etwa in der Exodus- und Esther-Überlieferung erinnert. Teilweise finden wir auch bereits die Behauptung einer gewissermaßen biologisch vererbten Prägung und damit den Übergang vom religiös konnotierten Antijudaismus zum rassistischen Antisemitismus, der auch konvertierten Jüdinnen und Juden und ihren nichtjüdischen Nachfahren die weitere Beteiligung an den vermeintlich ewigen Verschwörungen vorwirft.¹⁰⁷

Mit der Abzweigung des Christentums aus dem Judentum im 1. Jahrhundert flossen neben wertschätzenden auch antijüdische Überlieferungen in die christlichen Lehren ein, unter anderem im – historisch jüngsten – Johannesevangelium. Schon im 2. Jahrhundert entfaltete sich sogar der Marcionismus, der lehrte, dass der Gott der hebräischen Bibel ein demiurgischer Superverschwörer sei, wogegen der wahre, gute Gott nur in Jesus selbst sowie in ausgewählten Texten des Neuen Testaments zu finden sei. Zwar verwarfen die frühkirchlichen Konzilien diesen Dualismus (der ja tatsächlich das Gegeneinander von zwei Gottheiten impliziert hätte), doch blieben – und bleiben – antijüdische Mythen auch in christlichen Kontexten präsent und konnten etwa durch Prediger jederzeit wieder „reaktiviert“ werden. Beispielhaft erwähnt sei die Verschwörungsschrift des Reformators Martin Luther (1483-1546) „Von den Juden und ihren Lügen“. Sowohl rechts- wie linksextreme Bewegungen nahmen die antijüdischen Verschwörungsmymen – zum Beispiel über ein globales „jüdisches Finanzkapital“ – in ihre Weltanschau-

¹⁰⁶ Vgl. Behringer, Wolfgang: „Hexen. Glaube, Verfolgung, Vermarktung“. München, 2015.

¹⁰⁷ Vgl. Assmann, Jan: „Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen“. München, 2013. Siehe auch: Baltrusch, Ernst: „Herodes. König im Heiligen Land“. München, 2012.

ungen auf und entfernten dabei auch die Möglichkeiten von religiösem Dialog und Bekehrung, sodass gerade auch nicht-christliche, nationalistische und sozialistische Ideologien oft massiv antisemitisch argumentierten und agierten.

Auch in den islamischen Überlieferungen finden sich neben wertschätzenden Aussagen zum Judentum immer wieder Abwertungsurteile und Verschwörungsvorwürfe, beispielsweise im Koran in Sure 2:80 ff. und in den Hadithen. Zwar blieb der Rechtsstatus und Freiheitsraum von Juden in der islamischen Welt bis ins 20. Jahrhundert meist besser als in Europa, doch auch islamisch grundierte Verschwörungsmymen konnten immer wieder zur Rechtfertigung von Diskriminierung und Gewalt gegen jüdische Minderheiten aktiviert werden.

Die „Protokolle der Weisen von Zion“

Einen verhängnisvollen Tiefpunkt fand der antijüdische Verschwörungsglauben schließlich in der Fälschung der „Protokolle der Weisen von Zion“ am Anfang des 20. Jahrhunderts im Umkreis russisch-zaristischer Geheimdienstkreise, die damit die zunehmende Infragestellung der Monarchie durch Liberale, Sozialisten, religiöse Minderheiten und Freimaurer als Verschwörung abtun wollten. Bald in vielen Sprachen zirkulierende Versionen dieser Schrift wurden europa- und dann weltweit als Protokolle einer geheimen, verschwörerischen Zusammenschrift am Rande des Zionismus-Kongresses von Basel (1897) und einer angeblich schon immer bestehenden „jüdischen Weltverschwörung“ gedeutet. Dass die „Protokolle“ schon in einem Schweizer Gerichtsverfahren von 1934/35 als plumpe Fälschung, im Wesentlichen als Zusammenschnitt aus Romantexten des 19. Jahrhunderts, entlarvt wurden, konnte ihre Verbreitung nicht mehr stoppen. So ließ der US-Unternehmer Henry Ford (1863-1947) auf eigene Kosten Auflagen drucken und verteilen. In Deutschland beriefen sich Adolf Hitler (1889-1945) und die NSDAP auf sie, um mörderischen Antisemitismus und schließlich die Massenmorde der Schoah vermeintlich zu rechtfertigen.¹⁰⁸

Durch Übersetzungen begannen die „Protokolle“ ab den späten 1930er Jahren auch in der arabisch-islamischen Welt zu zirkulieren. Zur Erklärung der erkennbaren Krisen der islamisch geprägten Gesellschaften wie auch der Entstehung und Behauptung des israelischen Nationalstaates ab 1948 wurden die „Protokolle“ sowohl von Regierungen wie von Oppositionsbewegungen herangezogen. Neben geförderten Textausgaben und Auszügen in „offiziellen“ Zeitungen wurden diese Verschwörungsmymen auch mehrfach vertont und verfilmt. Der syrisch-deutsche Politikwissenschaftler Bassam Tibi musste so bereits 1993 konstatieren, dass der Glaube an weltumspannende, „zionistisch-westliche“ Verschwörungen (arabisch mu`āmara) zum „Allgemeingut“ in islamisch geprägten Gesellschaften – und zwar sowohl in religiösen wie in säkularen Kreisen – geworden sei. Der gegenseitige Vorwurf, an dieser Verschwörung beteiligt zu sein, vergiftete zugleich innerislamische Diskussionen und erschwerte den Aufbau von Vertrauen und Dialog auch zwischen politischen Wettbewerbern, ohne die kein demokratisches Staatswesen entstehen und bestehen kann. Unter Verschwörungsvorwurf gerieten zudem immer wieder gerade jene Musliminnen und Muslime, die sich in den Dialog mit Nichtmusliminnen und Nichtmuslimen begaben oder es gar wagten, Ideen etwa der Aufklärung, Wissenschaften und demokratischen Gewaltenteilung aufzugreifen.¹⁰⁹

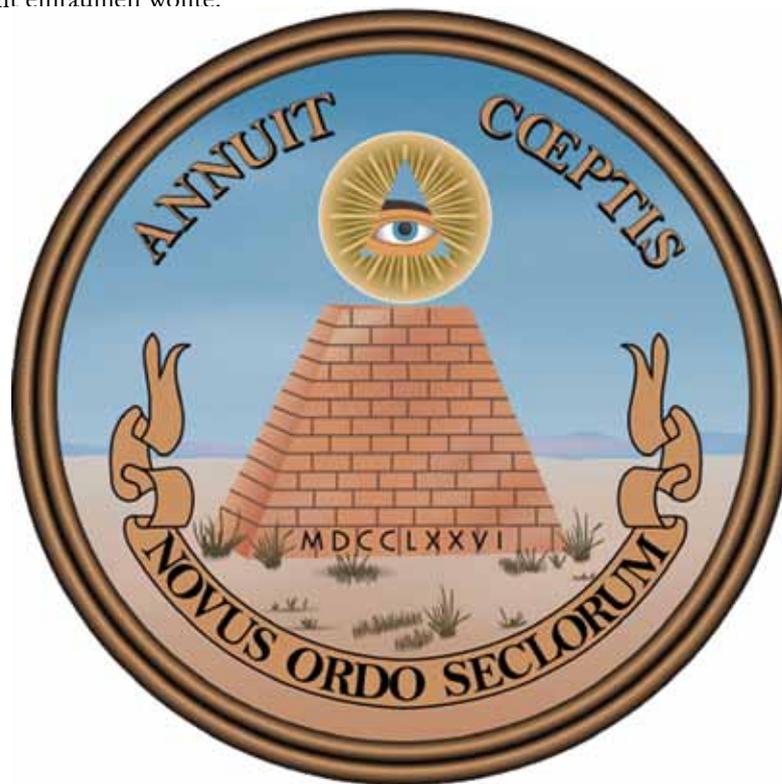
HADITHE (arabisch aḥādīth) sind Sammlungen von Berichten, in denen die Aussprüche und Handlungen des Propheten Muhammad überliefert sind. Sie gelten nach dem Koran als zweitwichtigste religiöse Quelle.

¹⁰⁸ Vgl. Sammons, Jeffrey: „Die Protokolle der Weisen von Zion. Die Grundlage des modernen Antisemitismus – eine Fälschung. Text und Kommentar“. Göttingen, 2016. Siehe auch: Blume, Michael: „Verschwörungsglauben. Der Reiz dunkler Mythen für Psyche und Medien“. Filderstadt, 2016.

¹⁰⁹ Vgl. Tibi, Bassam: „Die Verschwörung. Das Trauma arabischer Politik“. München, 1994. Siehe auch: Matussek, Carmen: „Der Glaube an eine „jüdische Weltverschwörung“. Die Rezeption der „Protokolle der Weisen von Zion“ in der arabischen Welt. Münster, 2012.

Antimasonismus und Antiamerikanismus

Mit der Bewegung der Aufklärung vor allem in Europa und Teilen Amerikas wurde auch der etablierte Glaube an eine allmächtige, wohlwollende Gottheit erschüttert und abstrahiert. Als sich einige der im langsamen Niedergang befindlichen Kirchbaubünde auch für gelehrte „Nichtmaurer“ öffneten, setzte von Großbritannien aus ein Siegeszug von „Freimaurerlogen“ ein. Dort konnte das entstehende Bürgertum – unter Ausschluss von Frauen – „geheimes Wissen“ und Rituale pflegen und sich zunehmend auch über Landes- und Konfessionsgrenzen hinweg organisieren. In Nordamerika trugen die Logen erheblich zur Entstehung einer gemeinsamen Identität zwischen den Mitgliedern unterschiedlichster Herkunft bei. Die amerikanische Revolution gegen das britische Königshaus wurde entsprechend stark auch von Freimaurern mitgestaltet, in den Armeen der Rebellion konstituierten sich sogar eigene „Feldlogen“. Dies und das Bestreben, keine Staatskirche zu etablieren, führte zur Kombination vorchristlich-antiker und masonischer (maurerischer) Elemente auf den Siegeln, Wappen und schließlich auch Geldscheinen der US-Republik. So wählte beispielsweise auch der erste US-Präsident George Washington (1732-1799), für seinen Amtseid bewusst eine Bibel aus einer örtlichen Maurerloge – nicht nur, weil er selbst Freimaurer war, sondern auch, weil er keiner bestimmten Konfession ein politisches Vorrecht einräumen wollte.



Die Rückseite des „Großen Siegels“ der USA verbindet lateinisch-antike und masonische Elemente und wurde ab dem 20. Jahrhundert unter anderem auf US-Dollarnoten geprägt. Verschwörungsgläubige weltweit deuten es als Symbol einer Superverschwörung. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:USA_Great_Seal_Reverse.png; letzter Zugriff am 17.10. 2017.

Bildquelle: Ipankonin, Great Seal of the United States (reverse), Wikimedia Commons, CC BY-SA3.0 <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/legalcode>.

Die Monarchien und mit ihnen verbündete Kirchen Europas reagierten auf diese „republikanischen Umtriebe“ entsetzt und verunsichert, vielerorts wurden Logen unter Verschwörungsvorwürfen verboten und Mitglieder verfolgt. Dieses Schicksal erlitt auch der in Ingolstadt gegründete, kaum zehn Jahre bestehende „Illuminatenorden“, der aber gerade aufgrund seines schnellen Entstehens und Verschwindens bald die Fantasien besonders anzog. Nach päpstlichen Verurteilungen der Freimaurerei führte schließlich der französische Kirchenkritiker Leo Taxil (1854-1907) einen mehrjährigen Schwindel auf, indem er der sensationshungrigen Öffentlichkeit vermeintliche Enthüllungsberichte über weltweite Maurerverschwörungen samt Teufelsbünden und sexuellen Ausschweifungen präsentierte. Die entsprechenden Texte und vor allem Bilder, darunter ein gehörnter Dämon, wurden zu vielfach übersetzten Bestsellern. Obwohl Taxil schließlich selber zugab, sich all das nur (gegen erklecklichen Ruhm und Profit) ausgedacht zu haben, waren die entsprechenden Mythen über teuflische Superverschwörer fortan endgültig etabliert. Heute bildet die Maurerpyramide aus dem US-amerikanischen Siegel das mit Abstand bekannteste Symbol einer vermeintlichen „Neue Weltordnung“-Superverschwörung, sowohl in rechts- wie linksextremen und religiösen Kreisen. Dabei werden antiamerikanische und antisemitische Verschwörungsmymen miteinander verwoben, indem beispielsweise behauptet wird, die „Weisen von Zion“ stünden wiederum hinter den vermeintlichen „Illuminaten“ und das Ganze werde vom Satan (oder von dämonischen Außerirdischen) präsiert. Dass sich die Existenz dieser Superverschwörerkreise dabei überhaupt nicht nachweisen lässt, gilt den Verschwörungsgläubigen dann nur als weiterer Beweis ihrer übermenschlichen Genialität.

Verschwörungsglauben zwischen Faszination und Radikalisierung

Verschwörungsglauben vermag immer wieder vor allem zwei Bevölkerungskreise anzusprechen: Einmal unzufriedene Menschen, die beispielsweise für mangelnden Erfolg, fehlende Anerkennung oder auch materielle Armut einen klar benennbaren Schuldigen suchen. Verschwörungsmymen bieten hier einen verführerischen Weg der Vereinfachung oft komplexer Zusammenhänge.

Zum Zweiten bieten Verschwörungsmymen aber gerade auch gut situierten und gelangweilten Menschen einen Nervenkitzel und zusätzlich die Möglichkeit, „das System“ und „die Eliten“ zu attackieren und auf einen Umsturz hinzuarbeiten. Wo sich Vertreter beider Gruppen zusammenschließen, können so populistisch-menschenfeindliche Bewegungen entstehen. Heute stützen sich sogar ausnahmslos alle (!) extremistischen Bewegungen auf Verschwörungsmymen, die auch mit der Behauptung verbunden sind, man wolle und müsse sich gegen „die“ (demokratische Parteien, Medien, Banken, Flüchtlinge, Konzerne, den Islam, die jüdische Gemeinschaft, usw.) dringend verteidigen. Selbst Gewalt kann dann als vermeintliche „Notwehr“ (gegen die „Umvolkung“, den Kapitalismus, die „Islamisierung“, den „Zionismus“ o.ä.) gerechtfertigt werden.

Die Faszination von Verschwörungsmymen lässt sich dabei gerade auch daran erkennen, dass sie regelmäßig von „neuen Medien“ aufgegriffen werden. So gingen mit der Erfindung des Buchdruckes eben nicht nur wertvolle Werke der Reformation, der Bildung und Wissenschaften einher, sondern – wie wir gesehen haben – auch übelste Verschwörungswerke gegen vermeintliche Hexen, Juden und generell Andersglaubende. Auch moderne Filmwerke spielen mit dem Nervenkitzel von Superverschwörungen, ohne die kaum eine James-Bond-Folge auskommt und von der Produktionen wie „Matrix“, „Akte X“ sowie Dan Brown-Klassiker („Sakrileg“, „Illuminati“) leben. Das Internet erschüttert schließlich – ähnlich wie der Buchdruck – die Glaubwürdigkeit bestehender Institutionen und Medien und erlaubt es Verschwörungsgläubigen, sich leichter denn je in eigene Netzwerke, Filterblasen und Echokammern zurückzuziehen und einander dort im Hass auf diese oder jene vermeintliche Verschwörung zu bestätigen. Hierin ist ein wesentlicher Grund für den weltweiten und kulturübergreifenden Aufschwung

terroristischer und rechtspopulistischer Bewegungen im 21. Jahrhundert zu sehen. So ist es in so unterschiedlichen Ländern wie Ungarn, Polen, der Türkei, Russland, den Philippinen und den USA auch für führende Politikerinnen und Politiker wieder möglich geworden, nicht nur andere Staaten, sondern auch unabhängige Medien, die Justiz und die Wissenschaften im Inland der Beteiligung an vermeintlichen Superverschwörungen zu beschuldigen. Und auch in den deutschsprachigen Ländern werden Verschwörungsmymen längst (wieder) von erheblichen Anteilen der Bevölkerung für möglich oder wahr gehalten. Ein knappes Drittel der deutschen Staatsangehörigen ab 14 Jahren stimmte in der Mitte-Befragungsstudie der Universität Leipzig in 2016 der Aussage ganz, überwiegend oder teilweise zu, wonach „auch heute noch“ (!) der „Einfluss der Juden zu groß“ sei.

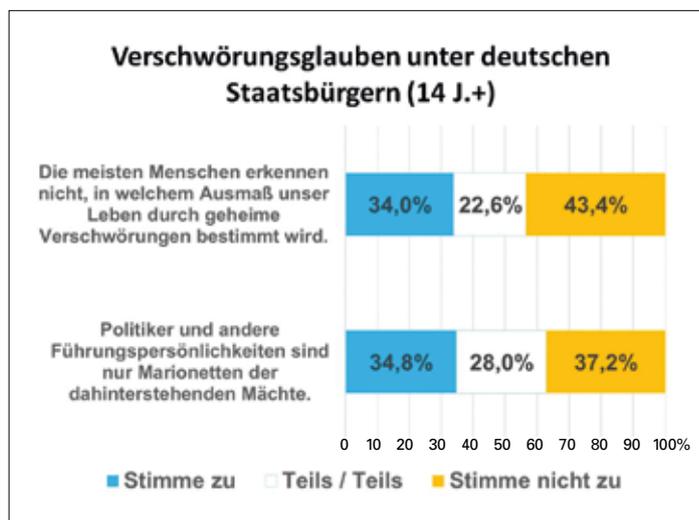


Abb. Michael Blume nach Befragungsdaten aus: Decker, Oliver [et al] (Hrsg.): „Die enthemmte Mitte“. Gießen, 2016: S. 61 (Verschwörungen, Marionetten) & S. 30 (Judentum).

Radikalismusprävention – Wie gegen Verschwörungsglauben aufklären?

Der britische Oberrabbiner Jonathan Sacks beschrieb in seiner Studie zu religiös legitimer Gewalt, dass der Verschwörungsglauben sowohl in religiösen wie in säkularen Kreisen zu einem „pathologischen Dualismus“ führe, in dem die Eigengruppe als unschuldig und gut, die Superverschwörerinnen und -verschwörer als dialogunfähig und böse und alle Menschen dazwischen als naiv gekennzeichnet würden. Dies aber sei ein auch theologisch „falscher Glaube“, der wesentliche Erkenntnisse aller abrahamitischen Weltreligionen verwerfe: Dass wir der Schöpfung vertrauen und sie erforschen könnten, dass es in allen Menschen und Völkern Gutes wie Böses gebe, dass blutige Revolutionen keine Paradiese erschaffen, dass Dialog und Frieden die besten Wege zu Erkenntnis und Gerechtigkeit seien. Religiös wie säkular argumentierende Antisemitinnen und Antisemiten schloss er in diese Kritik ebenso ein wie jene jüdischen Extremistinnen und Extremisten, die beispielsweise den israelischen Premierminister Yitzhak Rabin (1922-1995) wegen seines Friedenskurses der Verschwörung beschuldigt und ermordet hatten. Sacks sah gerade auch die Religionsgemeinschaften und den Religionsunterricht selbst in der Pflicht, Menschen und Gesellschaften gegen die Verführung durch Verschwörungsglauben, Radikalisierung und Gewalt zu stärken.¹¹⁰

¹¹⁰ Vgl. Sacks, Jonathan: „Not in God’s Name. Confronting Religious Violence“. London, 2015.

Noch gibt es leider wenige Erkenntnisse darüber, wie sich einmal verfestigter Verschwörungsglauben auch wieder aufbrechen und überwinden lässt. Sprechverbote und direkte Konfrontationen scheinen oft die entsprechenden Überzeugungen eher zu bestätigen und zu verhärten. Interkulturelle und interreligiöse Begegnungen und Gespräche sind sicher hilfreich, um bestimmte Verschwörungsmythen zu entkräften, nicht aber das Verschwörungsdenken an sich. Erfolgversprechender scheint eine Aufklärung zu sein, die den Betreffenden Rollenwechsel ermöglichen – beispielsweise, indem Referate über heutige Hexenverfolgungen, die vergleichende Struktur von Verschwörungsthrellern oder Verschwörungsvideos auf YouTube erstellt werden. In einem zweiten Schritt kann dann die Perspektive von Beschuldigten und Verfolgten vermittelt werden. Gerade auch Auszubildende und Studierende sind zudem nach meiner Erfahrung immer wieder sehr interessiert an Sachinformationen etwa zur Geschichte der Freimaurer oder der gefälschten „Protokolle der Weisen von Zion“, da sie selbst etwa in Computerspielen und Diskussionen damit konfrontiert wurden und „hinter die Kulissen schauen“ wollen. Es wäre meines Erachtens hochgradig unklug, solche Suchenden allein den zur Drastik neigenden Angeboten von sozialen Medien und Suchmaschinen zu überlassen.

In einem weiteren Sinn werden sich liberale Demokratien schließlich damit auseinandersetzen müssen, dass es tatsächlich wichtig ist, Lebens-, Bildungs- und Einkommenschancen der Bürgerinnen und Bürger nicht zu weit auseinanderfallen zu lassen. Aber gerade der Verschwörungsglauben ist eben nicht nur ein Phänomen von Menschen in materieller Bedrängnis. Viele bessergestellte Menschen streben in ihrem Leben nach mehr Sinn oder abgrenzender Identität und bedeutungsvollen Taten. Sie wollen sich nicht in ein Leben in einer durchregulierten, durchverhandelten und durchgesicherten Gesellschaft einpassen, in der wohlmeinende, technokratische Eliten die vermeintlich „alternativlosen“ Lösungen für alle Probleme bereits immer schon festgestellt haben – und lehnen sich auch durchaus destruktiv dagegen auf. Extreme Meinungen und Verschwörungsvorwürfe können gerade nicht nur aus realen, beispielsweise wirtschaftlichen, Fehlentwicklungen erwachsen, sondern auch aus Langeweile und der Sehnsucht nach Bedeutung.¹¹¹

Literaturhinweise:

- Assmann, Jan: „Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen“. München, 2013.
- Baltrusch, Ernst: „Herodes. König im Heiligen Land“. München, 2012.
- Behringer, Wolfgang: „Hexen. Glaube, Verfolgung, Vermarktung“. München, 2015.
- Blume, Michael: „Freimaurer, Rosenkreuzer, Illuminaten. Symbole, Geschichte, Einfluss & Wirkung“. Filderstadt, 2013.
- Blume, Michael: „Verschwörungsglauben. Der Reiz dunkler Mythen für Psyche und Medien“. Filderstadt, 2016.
- Matussek, Carmen: „Der Glaube an eine „jüdische Weltverschwörung“. Die Rezeption der „Protokolle der Weisen von Zion“ in der arabischen Welt“. Münster, 2012.
- Sammons, Jeffrey: „Die Protokolle der Weisen von Zion. Die Grundlage des modernen Antisemitismus – eine Fälschung. Text und Kommentar.“ Göttingen, 2016.
- Tibi, Bassam: „Die Verschwörung. Das Trauma arabischer Politik“. München, 1994.
- Van Tilburg, Wijnand; Igou, Eric: „Going to Political Extremes in Response to Boredom“. In: *European Journal of Social Psychology*, Volume 46, Issue 6/2016: S. 687-699.

¹¹¹ Vgl. Van Tilburg, Wijnand; Igou, Eric: „Going to Political Extremes in Response to Boredom“. In: *European Journal of Social Psychology*. Volume 46, Issue 6/2016: S. 687–699.

6.2 EINFÜHRUNG IN DIE UNTERRICHTSEINHEIT

Geschichtsunterricht kann zur Prävention von antisemitischen Haltungen beitragen. Gelingt es, im Fach Geschichte das Thema des Antisemitismus nicht nur als historisches Phänomen zu vermitteln, sondern dessen Aktualität und Relevanz auch für heutige gesellschaftliche Zusammenhänge herzustellen, kann dies Jugendliche gegen antisemitische Narrative stärken.

Die hier vorgestellte Unterrichtsidee verfolgt den Ansatz, Antisemitismus im Geschichtsunterricht als eine Form des Verschwörungsglaubens zu behandeln, wozu exemplarisch die „Protokolle der Weisen von Zion“ herangezogen werden. Doch warum sollte gerade einer mehr als hundert Jahre alten (und nachgewiesenen) Fälschung aus dem russischen Zarenreich kostbare Unterrichts- und Lernzeit gewidmet werden?

Warum die Protokolle von Zion im Geschichtsunterricht?

Antisemitismus beruht häufig auf Verschwörungsglauben, der sich hartnäckig hält und eine hohe Attraktivität entfaltet. Die schulische Thematisierung ist deswegen geboten, da die Schülerinnen und Schüler solchen Vereinfachungen in ihrer Lebenswelt häufig begegnen können, z. B. auch bei Internetaktivitäten, und deswegen in den Stand gesetzt werden sollten, diese zu durchschauen und einzuordnen.

Durch die *graphic novel* „Das Komplott. Die wahre Geschichte der Weisen von Zion“ (2005) des jüdisch-amerikanischen Comicmeisters Will Eisner ergibt sich die Möglichkeit der anschaulichen Behandlung der Protokolle im Geschichtsunterricht. Der Comic ist wissenschaftlich fundiert, beschreibt in grafischer Erzählung die Entstehungs-, Verbreitungs- und Rezeptionsgeschichte dieser Fälschung und kann ohne weiteres Vorwissen von Lernenden erfasst werden.¹¹²

Die „Protokolle von Zion“ werden bis heute in rechtsextremen und islamistischen Kreisen, aber auch von einem Mitglied des Landtags von Baden-Württemberg der 16. Wahlperiode genutzt. Auch in vielen arabischen Staaten haben sie eine weite Verbreitung. Daher bietet die Behandlung der „Protokolle der Weisen von Zion“ im Unterricht die Gelegenheit, sich mit einem lagerübergreifend rezipierten antisemitischen Denkmuster auseinanderzusetzen. Da die „Protokolle der Weisen von Zion“ trotz längst bewiesenem Fälschungscharakter auf der ganzen Welt bis heute verbreitet werden, bietet die Beschäftigung mit diesen die Möglichkeit der Veranschaulichung von Antisemitismus als aktuellem und weltweitem Problem und ermöglicht darüber hinaus auch Vergleiche mit anderen Formen von Verschwörungsglauben. Attraktivitätsmomente und Faszination von Verschwörungsglauben können genauso behandelt werden wie gemeinsame Merkmale und Funktion solcher Glaubenssysteme.

Aus der Auseinandersetzung mit dem Thema ergeben sich, neben vielen pädagogischen Chancen, auch einige Fallstricke und Stolpersteine für die schulische Umsetzung.

¹¹² Vgl. Behringer, Marco: „Geschichte des Antisemitismus im Comic. Didaktische Kriterien zur Prüfung der Tauglichkeit von Comics für den Schuleinsatz.“ In: Ralf Palandt (Hrsg.): Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus in Comics. Berlin, 2011: S. 325–336.

Mögliche Fallstricke/Stolpersteine und Auswege

- Es besteht die Gefahr, dass antisemitische Propaganda möglicherweise die intendierte Wirkung bei den Schülerinnen und Schülern entfaltet, v. a. dann, wenn bereits latente antisemitische Haltungen vorliegen und die Protokolle dann zur Verfestigung eines geschlossenen Weltbildes führen können. Auch kann ein intensives Einlassen auf antisemitischen Verschwörungsglauben ohne eine intensive anschließende Dekonstruktion mögliche antisemitische Einstellungen initiieren bzw. verstärken.¹¹³
- Ein naheliegender Impuls ist der Versuch der Falsifizierung der antisemitischen Narrative der Protokolle. Verschwörungsglaube in all seiner Absurdität ist aber nicht rational und wissenschaftlich widerlegbar. Der Versuch der inhaltlichen Widerlegung der antisemitischen Inhalte suggeriert, dass in diesen eventuell auch ein wahrer Kern steckt. Ein solches Vorgehen wäre in höchstem Maße kontraproduktiv. Die Protokolle sollten nicht durch Versuche der Widerlegung aufgewertet werden und es darf nicht der Eindruck entstehen, man müsse überhaupt den Beweis erbringen, dass Jüdinnen und Juden nicht so sind wie in den Protokollen beschrieben. Vielmehr muss die Auseinandersetzung mit antisemitischen Denkstrukturen im Zentrum der Stunde stehen. Wie Jean-Paul Sartre formuliert hat, darf es nicht um die „Judenfrage“, sondern um die „Antisemitenfrage“ gehen.¹¹⁴
- Von Antisemitismus betroffene Lernende werden mit rassistischen Bildern und Narrativen konfrontiert und möglicherweise dadurch verletzt, vor allem dann, wenn diese nicht intensiv dekonstruiert werden. Erfolgt dieser Schritt nicht in der notwendigen Durchdringungstiefe läuft man Gefahr, dass verletzende Bilder und Aussagen stehen bleiben und im Gedächtnis abgespeichert werden.
- Jüdische Schülerinnen und Schüler sollten nicht unreflektiert als Antisemitismusexpertinnen und -experten angesprochen werden. Hat eine Schülerin oder ein Schüler tatsächlich Expertenwissen in diesem Bereich und möchte dieses gezielt im Laufe der Unterrichtseinheit einbringen, ergibt sich ein anderes Bild. Auf keinen Fall sollten jüdische Schülerinnen und Schüler in Auseinandersetzung mit den antisemitischen Inhalten in eine Rechtfertigungs- oder Verteidigungshaltung gedrängt werden.
- Die Behandlung von Antisemitismus als internationales Phänomen darf nicht zur Relativierung des singulären Charakters der Verbrechen des Holocaust führen. Die Einzigartigkeit der Shoa sollte Grundlage jeder Behandlung von Antisemitismus als weltweites Phänomen sein.
- Bei der Illustrierung der Verbreitung der „Protokolle der Weisen von Zion“ in arabischen Staaten sollte vermieden werden, Antisemitismus als Wesensmerkmal des Islam oder als rein muslimisches Phänomen darzustellen. Die Verwendung der Protokolle in der nationalsozialistischen Propaganda sollte auf jeden Fall auch thematisiert werden.

¹¹³ Vgl. den Beitrag aus Teilband 2.1 dieser Handreichungsreihe: Beck, Stefanie; Buchheit, Frank: „Und wenn es doch attraktiv wirkt“ – ein Expertengespräch zum Für und Wider des Einsatzes von Originalpropagandamaterial im Unterricht.“ In: Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.): Jugendliche im Fokus salafistischer Propaganda. Beispiele und Anregungen für die unterrichtliche und schulische Praxis. Teilband 2.1. Stuttgart, 2016: S. 30-33.

¹¹⁴ Vgl. Pilarek, Patrick: „Antisemitismus“. Themenblätter im Unterricht Nr. 93. Online unter: www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/5012_tb93_antisemitismus_online.pdf; letzter Zugriff am 04.08.2017.

Vorwissen und Bildungsplanbezug

Gerade wegen letzterem Punkt ist es zielführend, die „Protokolle der Weisen von Zion“ auf der Basis eines gesicherten Wissens über Geschichte des christlichen Antijudaismus, des modernen Antisemitismus und der Shoa durchzuführen. Auch sollte die Singularität der NS-Verbrechen und die sich daraus ableitende Verantwortung mit den Schülerinnen und Schülern bereits diskutiert und bewusst gemacht worden sein. Die entsprechenden inhaltsbezogenen Kompetenzen finden sich im Bildungsplan Geschichte für das Gymnasium (2016) an folgenden Stellen:

- Bildungsstandard 7/8: Der industrialisierte Nationalstaat – Durchbruch zur Moderne („Antisemitismus“), Imperialismus und Erster Weltkrieg – europäisches Machtstreben und Epochenwende („Sozialdarwinismus“, „Rassismus“).¹¹⁵
- Bildungsstandard 9/10: Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg – Zerstörung der Demokratie und Verbrechen gegen die Menschlichkeit („Sozialdarwinismus“, „Rassismus“, „Antisemitismus“, „Lebensraum“, „Volksgemeinschaft“, „Terror“, „Verfolgung“, „Konzentrationslager“, „Pogrom“, „politisch, rassistisch, religiös Verfolgte“, „Holocaust“ – „Shoah“, „Singularität der nationalsozialistischen Verbrechen“).¹¹⁶
- Bildungsstandard 11/12: Herrschaftsmodelle im 20. Jahrhundert: Bedrohung von Demokratie und Freiheit („Rassismus“, „Antisemitismus“, „Volksgemeinschaft“, „Propaganda“, „Terror“, „Konzentrationslager“, „Verfolgung“, „Rassendiktatur“, „Endlösung“, „Deportation“, „Holocaust – Shoah“, „Singularität der nationalsozialistischen Verbrechen“).¹¹⁷

Antisemitismuskritischer Ansatz

Soll die Beschäftigung mit den „Protokollen der Weisen von Zion“ das übergeordnete Ziel der Stärkung von Schülerinnen und Schülern gegen antisemitische Narrative erreichen, dann können einige Aspekte aus der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit auch für den schulischen Geschichtsunterricht handlungsleitend sein.¹¹⁸ Hierbei geht es weniger um die Identifizierung oder Entlarvung einzelner Schülerinnen und Schüler als Antisemitinnen und Antisemiten, sondern v. a. darum, Antisemitismus in seinen unterschiedlichen Erscheinungsformen und in seiner strukturellen Dimension zu verstehen. Analog zu rassismuskritischen Ansätzen beinhaltet dies auch, die eigene Position und Involviertheit als Lehrkraft kritisch zu reflektieren.¹¹⁹ So kann auch das Klassenzimmer zu einem (geschützten) Raum werden, der nicht nur Schülerinnen und Schüler vor Antisemitismus-Verdächtigungen schützt, sondern auch Betroffene vor Verletzungen durch Reproduktionen von Antisemitismus bewahrt.

¹¹⁵ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.): „Gymnasium - Geschichte - Klassen 7/8“.

Online unter www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/G/IK/7-8; letzter Zugriff am 04.08.2017.

¹¹⁶ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.): „Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg“.

Online unter: www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/G/IK/9-10/01; letzter Zugriff am 04.08.2017.

¹¹⁷ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.): „Herrschaftsmodelle im 20. Jahrhundert.“

Online unter: www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/G/IK/11-12/04; letzter Zugriff am 04.08.2017.

¹¹⁸ Der relativ neue Ansatz der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit geht davon aus, dass Antisemitismus ein Phänomen ist, das sich aus einem jahrhundertealten gesamtgesellschaftlichen Wissen speist, das Kontinuitäten über das Ende des Zweiten Weltkrieges aufweist. Er ist so in der Lage, Spaltungen über unterschiedliche politische Lager, Nationen und Religionen zu überbrücken. Für die Schule hat das zur Folge, dass alle Schülerinnen und Schüler sowie alle Lehrkräfte (unabhängig vom Fach) zum Adressatenkreis von Maßnahmen antisemitismuskritischer Bildungsarbeit gehören.

¹¹⁹ Vgl. Deutscher Bundestag (Hrsg.): „Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus“. Berlin, 2017: S. 230.

Online unter: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/119/1811970.pdf>; letzter Zugriff am 04.08.2017.

Ausgehend von Tami Ensingers Standards¹²⁰ für eine antisemitismuskritische Bildungsarbeit

- Stärkung von Argumentationsmustern gegen Antisemitismus
- Stärkung und Befähigung von Jugendlichen, Antisemitismus Einhalt zu gebieten
- Dekonstruktion antisemitischer Stereotype als im Zentrum der Bildungsarbeit stehend
- Sachlich-inhaltliche Auseinandersetzung anhand angemessener Lernarrangements anstatt moralisierende Belehrung bzw. Betroffenheitspädagogik
- Schutz der Betroffenen vor Verletzungen
- Einbeziehung von jüdischen Jugendlichen als Subjekte und nicht nur als Opfer¹²¹

ergeben sich für die Behandlung der „Protokolle der Weisen von Zion“ im Unterricht folgende Ziele:

Die Schülerinnen und Schüler

- kennen die „Protokolle der Weisen von Zion“ als Fälschung und deren Entstehung und Verbreitung.
- untersuchen und dekonstruieren antisemitische Stereotypen, Topoi und Narrative.
- arbeiten Merkmale von Verschwörungsglauben und dessen Funktion am Beispiel der „Protokolle von Zion“, antimuslimischem Rassismus und „Chemtrail-Theorie“ vergleichend heraus.
- untersuchen die gemeinsamen Merkmale verschiedener Formen von Verschwörungsglauben.
- bewerten die psychologischen und sozialen Funktionen von Verschwörungsglauben.

Für mögliche anschließende Unterrichtsstunden, die im Rahmen dieses Beitrags nicht ausgearbeitet, jedoch angedacht werden, ergeben sich weitere Ziele. Die Schülerinnen und Schüler sollten

- Perspektiven jüdischer Bürgerinnen und Bürger auf Antisemitismus kennen.
- die Folgen von Antisemitismus für die Betroffenen bewerten können.
- Reaktionsmöglichkeiten gegen antisemitische Äußerungen entwickeln, diskutieren und bewerten.

Beschreibung der Doppelstunde zu den „Protokollen der Weisen von Zion“

Der Fokus der hier vorgeschlagenen Doppelstunde liegt auf der Analyse antisemitischer Denkstrukturen sowie der Herausarbeitung der Funktionen von Verschwörungsglauben. Indem die Schülerinnen und Schüler sich bewusst werden, dass die Protokolle eine antisemitische Fälschung sind, erhalten sie Einblick in die übergreifenden Muster von Verschwörungsglauben und erarbeiten sich letztlich Strategien, mit denen sie auch andere Formen von Verschwörungsglauben erkennen und dekonstruieren können.

Die einzelnen Unterrichtsphasen sind je nach Vorwissen und Interesse der Lernenden zeitlich variabel; die hier vorgeschlagenen zeitlichen Abläufe stellen lediglich eine grobe Orientierung für die Lehrkraft dar. Falls einzelne Schülerinnen und Schüler zu bestimmten thematischen Aspekten Referate übernehmen möchten, kann durchaus mehr Zeit für diese eingeräumt werden. In diesem Fall könnte die hier als Doppelstunde vorgeschlagene thematische Einheit auch auf mehrere Stunden ausgedehnt werden.

Der Einstieg in die erste Doppelstunde erfolgt über Bildimpulse verschiedener internationaler Ausgaben der „Protokolle der Weisen von Zion“. Die Lernenden beschreiben und analysieren die Titelbilder.

¹²⁰ Vgl. Ensinger, Tami: „Antisemitismuskritische Bildungsarbeit. Praktische Ansatzpunkte einer antisemitismuskritischen Bildungsarbeit.“ In: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.): Der Bürger im Staat. Ausgabe 4-2013. Stuttgart, 2013: S. 288-295.

¹²¹ Vgl. Deutscher Bundestag (Hrsg.): „Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus“: S. 231. www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2017/kw25-de-antisemitismusbericht/509752, 7.4.2017

Dabei kann Vorwissen zu antisemitischen Stereotypen aktiviert, Antisemitismus in seiner Kontinuität thematisiert und in der weltweiten Verbreitung der Protokolle illustriert werden. In einem anschließenden Lehrervortrag wird den Lernenden ein Überblick über die Entstehungsgeschichte, Rezeption und (internationale) Verbreitung der Protokolle gegeben.¹²² Auch sollte dabei die Verwendung durch die nationalsozialistische Propaganda nicht unerwähnt bleiben (vgl. Zitat von Joseph Goebbels im Materialanhang). Zudem soll der Aufdeckung der Protokolle als Fälschung gebührender Raum zugesprochen werden; eine eingehende Beschäftigung mit den Protokollen sollte immer unter der Voraussetzung stattfinden, dass der eindeutige Fälschungscharakter der Protokolle längst wissenschaftlicher Konsens ist. Im Anschluss an den Lehrervortrag kann dann in die erste Arbeitsphase eingeführt werden.

Antisemitische Topoi sollten nie an der Tafel festgehalten werden. Dies birgt die Gefahr, dass diese sich einprägen.

In einer anschließenden Arbeitsphase analysieren die Schülerinnen und Schüler Auszüge aus den „Protokollen der Weisen von Zion“ und arbeiten dabei in einem ersten Schritt antisemitische Stereotype und Narrative heraus. Die Sozialform ist hierbei variabel, es bietet sich arbeitsteiliges Arbeiten an. Der Fokus liegt auf der gemeinsamen Analyse der Protokolle und der antisemitischen Denkstrukturen und NICHT auf einer Beweisführung, dass Juden nicht so sind wie in den Protokollen beschrieben. Ersteres, und nicht die rassistischen Stereotypen, werden schriftlich an der Tafel festgehalten. Der Reproduktion, Wiederholung und nicht beabsichtigten Verbreitung dieser Stereotype kann so vorgebeugt werden. Schon in der Überschrift an der Tafel sollte kenntlich gemacht werden, dass es sich bei den Protokollen um eine Fälschung handelt. Über das Zitat der antisemitischen Schriftstellerin Nesta Weber kann abschließend der Argumentation derjenigen nachgegangen werden, die trotz belegtem Fälschungscharakter der Protokolle weiterhin in autosuggestiver und selbstreferenzieller Manier an diese glauben (möchten). Alternativ kann dieses Zitat auch zum Ende der Doppelstunde diskutiert werden.

Über einen Vergleich mit zwei Verfasserstexten zu antimuslimischem Rassismus und der „Chemtrail-Theorie“, werden in einem anschließenden Transfer gemeinsame Merkmale sowie soziale und psychologische Funktionen von Verschwörungsglauben herausgearbeitet. Alternativ wäre an dieser Stelle auch die Übergabe eines Kurzreferats zu anderen Formen von Verschwörungsglauben möglich. Eine vorgeschlagene Ergebnissicherung findet sich im Materialanhang.

Mögliche Fortführung

Im Anschluss an die hier vorgestellte Doppelstunde ergeben sich mehrere Möglichkeiten der unterrichtlichen Vertiefung des Themas Antisemitismus. Anhand von aktuellen Umfrageergebnissen zu Antisemitismus in Deutschland können die Schülerinnen und Schüler sich mit anderen aktuellen Erscheinungsformen von Antisemitismus auseinandersetzen. Von besonderer Bedeutung sind hierbei der israelbezogene Antisemitismus sowie der sekundäre Antisemitismus, der über die in den Umfragen eingesetzten Items gut illustriert werden kann.¹²³

¹²² Der Lehrervortrag kann ggf. durch Bilder aus Will Eisners *graphic novel* visuell unterstützt werden.

¹²³ Vgl. Zick, Andreas; Küpper, Beate; Krause, Daniela: „Gespaltene Mitte. Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016“. Online unter: www.fes-gegen-rechtsextremismus.de/pdf_16/Gespaltene%20Mitte_Feindselige%20Zust%C3%A4nde.pdf; letzter Zugriff am 04.08.2017. Siehe ebenso: Decker, Oliver; Kiess, Johannes; Brähler, Elmar: „Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellung in Deutschland. Online unter: www.boell.de/de/2016/06/15/die-enthemmte-mitte-studie-leipzig; letzter Zugriff am 04.08.2017.

Die Behandlung von Antisemitismus bleibt unvollständig, wenn die Perspektive jüdischer Menschen nicht einbezogen wird. Ein solcher Perspektivwechsel kann anhand der im „Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus“ veröffentlichten Studie „Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus“ vollzogen werden.¹²⁴ Anhand von ausgewählten Umfrageergebnissen kann dann im Unterricht ein solcher Perspektivwechsel vorgenommen und die gestellten Fragen und Ergebnisse analysiert und bewertet werden. Im Rahmen dieser Unterrichtseinheit wurde mit demselben Ziel des Perspektivwechsels versucht, eine jüdisch-württembergische Sichtweise auf Antisemitismus bereitzustellen. Ein Interview mit Frau Barbara Traub, Vorsitzende der israelitischen Religionsgemeinschaft in Württemberg, liefert wertvolle Einblicke und Perspektiven in Alltagsantisemitismus und gibt auch Wünschen von Betroffenen zur Prävention von und Intervention gegen Antisemitismus eine Stimme.

Die Abschrift des Interviews ist im Materialanhang abgedruckt. Empfehlenswert ist es auch, im Anschluss an den Perspektivwechsel mögliche Handlungsstrategien gegen Antisemitismus mit den Lernenden zu entwickeln und zu diskutieren. Das im Materialanhang abgedruckte Arbeitsblatt der Amadeu-Antonio-Stiftung zum Umgang mit *Hate Speech* im Internet kann hierbei als Gerüst für die Erarbeitung und Diskussion fungieren.

¹²⁴Für die Expertise wurden zwei Leitfragen gestellt: 1. Wie begreifen Jüdinnen und Juden das Phänomen Antisemitismus? 2. Wie erleben Jüdinnen und Juden Antisemitismus? Die bereitgestellten Daten, die sich aus einer qualitativen Befragung von jüdischen Schlüsselakteuren in Deutschland und einer quantitativen Befragung von insgesamt 533 Jüdinnen und Juden ab 16 ergeben, eignen sich gut zur Analyse und Diskussion im Unterricht der Kursstufe. Vgl. Deutscher Bundestag (Hrsg.): „Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus“. Berlin, 2017. Online unter: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/119/1811970.pdf>; letzter Zugriff am 04.08.2017.

ANTISEMITISMUS ALS VERSCHWÖRUNGSGLAUBE AM BEISPIEL DER „PROTOKOLLE DER WEISEN VON ZION“

6.3 MÖGLICHER VERLAUF DER DOPPELSTUNDE

ZEIT ¹²⁵	PHASE	VERLAUF UND INHALTE	SOZIALFORM/ METHODE	MATERIAL
10 Minuten	Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> • Beschreibung und Analyse der Titelbilder internationaler Ausgaben der „Protokolle der Weisen von Zion“ • Aktivierung von Vorwissen • Hinführung zum Thema der Stunde 	Unterrichtsgespräch	M 1
10 Minuten	Bereitstellen von Informationen	<ul style="list-style-type: none"> • Entstehung, Verbreitung und Rezeption der „Protokolle der Weisen von Zion“ • Aufdeckung der Fälschung • Hinführung zur anschließenden Arbeitsphase 	Lehrervortrag, alternativ Schülervortrag	M 2
20 Minuten	Arbeitsphase I	<ul style="list-style-type: none"> • Herausarbeiten und Dekonstruktion antisemitischer Stereotype • Arbeitsteiliges Vorgehen wird empfohlen 	Einzelarbeit Partnerarbeit Gruppenarbeit	M 3
15 Minuten	Präsentation Ergebnissicherung	<ul style="list-style-type: none"> • Ergebnisse werden vorgestellt und diskutiert • Gemeinsame Ergebnissicherung 	Schülerpräsentationen und anschließendes Unterrichtsgespräch	M 4 M 5
5 Minuten	Vertiefung	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsame Analyse und Diskussion verschwörungsgläubigen Denkens anhand des Zitates von Nesta Weber 	Unterrichtsgespräch	M 6
15 Minuten	Arbeitsphase II	<ul style="list-style-type: none"> • Herausarbeiten gemeinsamer Merkmale von Verschwörungsglauben • Herausarbeiten der Funktion von Verschwörungsglauben • Arbeitsteiliges Vorgehen wird empfohlen. 	Einzelarbeit Partnerarbeit Gruppenarbeit	M 7 M 8 M 9
15 Minuten	Präsentation Ergebnissicherung Abschluss- diskussion	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellen der Ergebnisse • Gemeinsame Ergebnissicherung 	Schülerpräsentationen und anschließendes Unterrichtsgespräch	M 10

¹²⁵ Es sind nur ungefähre Richtwerte angegeben. Bei der Umsetzung durch die Fachlehrkraft können durchaus längere oder kürzere Zeitphasen angesetzt werden.

6.4 MATERIALIEN ZUR DOPPELSTUNDE

M 1: Titelseiten von Ausgaben der „Protokolle der Weisen von Zion“ in verschiedenen Sprachen

Spanische Ausgabe (1930): „Die versteckte Weltverschwörung. Das Programm der Juden zur Unterwerfung der Welt“



Aus: Will Eisner: Das Komplott. Die wahre Geschichte der Protokolle der Weisen von Zion. München 2005, S. 124. Unterwerfung der Welt“

ANTISEMITISMUS ALS VERSCHWÖRUNGSGLAUBE AM BEISPIEL DER „PROTOKOLLE DER WEISEN VON ZION“

Brasilianische und polnische Ausgabe (1937): „Die Protokolle der Weisen von Zion“



Aus: Will Eisner: Das Komplott. Die wahre Geschichte der Protokolle der Weisen von Zion. München 2005, S. 117.

Russische Ausgabe (1992): „Die Protokolle von Zion“



Aus: Will Eisner: Das Komplott. Die wahre Geschichte der Protokolle der Weisen von Zion. München 2005, S. 127.

M 2: Zitat von Joseph Goebbels

„Ich studierte noch einmal eingehend die Zionistischen Protokolle. Bisber war mir immer entgegengehalten worden, sie eigneten sich nicht für Propaganda. Ich stelle bei meiner Lektüre fest, dass wir sie sehr wohl gebrauchen können. Die Zionistischen Protokolle sind heute so modern wie an dem Tage, an dem sie zum ersten Mal publiziert wurden. Ich komme mittags beim Führer auf dieses Thema zu sprechen. Der Führer vertritt den Standpunkt, dass die zionistischen Protokolle absolute Echtheit beanspruchen können.“

Aus den privaten Tagebüchern von Joseph Goebbels, Mai 1943. In: Eisner, Will: Das Komplott. Die wahre Geschichte der Protokolle der Weisen von Zion. München: 2005, S. 118.

M 3: Auszüge aus der antisemitischen Fälschung „die Protokolle der Weisen von Zion“

Die „Protokolle der Weisen von Zion“ sind eine antisemitische Fälschung, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts auf Grundlage verschiedener fiktionaler Texte erstellt wurden und die bis heute von Anhängerinnen und Anhängern des antisemitischen Verschwörungsglaubens für Propagandazwecke bzw. zur Rechtfertigung ihrer antisemitischen Haltungen benutzt werden. Der Text ist in 24 Abschnitte unterteilt, die die 24 Sitzungen der vermeintlichen Versammlung jüdischer Weltverschwörer dokumentieren. Jede Sitzung enthält eine Rede, die ein jüdischer Teilnehmer auf der Versammlung der „Weisen von Zion“ angeblich gehalten haben soll. Im Folgenden sind einige Auszüge aus den „Protokollen“ abgedruckt.

„Das Volk hat durch unseren Einfluss die Herrschaft des Adels zerstört. (...) Mit der Vernichtung des Adels geriet das Volk unter die Herrschaft reich gewordener Emporkömmlinge, die den Arbeitern das Joch unbarmherziger Knechtung auferlegten. Wir erscheinen gewissermaßen als die Retter der Arbeiter aus dieser Knechtschaft, indem wir ihnen vorschlagen, in die Reihen unseres Heeres von Sozialisten, Anarchisten und Kommunisten einzutreten. Diese Richtungen unterstützen wir grundsätzlich, weil wir der Arbeiterschaft einen allgemeinen Menschheitsdienst im brüderlichen Sinne vortäuschen. Der Adel, der von Rechts wegen die Leistungen der Arbeiter in Anspruch nahm, war an ihrem Wohlergehen wenigstens so weit beteiligt, als die Arbeiter satt, gesund und kräftig sein mussten. Wir aber wollen gerade das Gegenteil – nämlich die Entartung der Nichtjuden.“

„Die Nichtjuden können ohne unsere wissenschaftlichen Ratschläge nicht auskommen, wir hüten uns jedoch, ihnen den richtigen Weg zu weisen. Daber haben sie in ihrem Schulunterricht die Hauptsache übersehen, an der wir nach der Errichtung unseres Reiches unerschütterlich fest halten (sic!) werden: In den Volksschulen muss die einzig wahre Lehre vom gesellschaftlichen Bau des Lebens gepredigt werden, der die Arbeitsteilung und folglich auch die Einteilung der Menschen in Klassen und Stände erfordert. Es muss unbedingt allen zum Bewusstsein gebracht werden, dass eine Gleichheit der Menschen infolge der verschiedenen Arbeitsleistung völlig ausgeschlossen ist.“

„Um den Nichtjuden keine Zeit zum Denken und Beobachten zu lassen, müssen wir ihre Gedanken auf Handel und Gewerbe ablenken. Dann werden alle Völker im gegenseitigen Wirtschaftskampfe ihren Vorteil suchen und dabei uns, ihren gemeinsamen Feind, übersehen! Damit die Freiheit endgültig die nichtjüdische Gesellschaft zersetzt und auflöst, muss das Gewerbe auf dem Spielgeschäft aufgebaut werden. Dann werden die reichen Gewinne des Gewerbetreibenden aus den Händen der Nichtjuden in die Taschen der Spieler, das heißt in unsere Kassen, übergeben!“

„Zeitweilig könnte ein allgemeines Bündnis aller Nichtjuden über uns obsiegen. Gegen diese Gefahr sind wir aber durch den tief eingewurzelten, unüberbrückbaren Zwiespalt unter den Nichtjuden geschützt. Im Laufe von zwanzig Jahrhunderten haben wir bei allen Nichtjuden die persönlichen und völkischen Gegensätze, den

Rassen- und Glaubenshass eifrig geschürt. Dank dieser Umstände wird kein christlicher Staat, der gegen uns auftritt, Unterstützung finden, weil jeder andere Staat glauben muss, dass ein Bündnis gegen uns für ihn nicht vorteilhaft sei.“

„Durch alle diese Mittel werden wir die Nichtjuden derart ermüden, dass sie gezwungen sein werden, uns die Weltherrschaft anzubieten. Wir sind nach unserer ganzen Veranlagung sehr wohl im Stande, ohne schroffen Übergang alle staatlichen Kräfte der Welt in uns einzusaugen und eine Oberherrschaft zu bilden. An die Stelle der jetzigen Herrscher werden wir ein Schreckgespenst setzen, das sich Überstaatliche Verwaltung nennen wird. Wie Zangen werden seine Arme nach allen Richtungen ausgestreckt sein und eine so gewaltige Macht darstellen, dass sich alle Völker unserer Herrschaft beugen werden.“

„Um die nichtjüdische Industrie zu zerstören, werden wir uns neben dem Spielgeschäft noch eines anderen Mittels bedienen: es ist die Verleitung der Nichtjuden zu einem großen Aufwande, der in keinem Verhältnisse zu ihren Einnahmen steht und schließlich in ein üppiges Leben ausartet, dem unbedenklich alles geopfert wird.“

„Sobald ein nichtjüdischer Staat es wagt, uns Widerstand zu leisten, müssen wir in der Lage sein, seine Nachbarn zum Kriege gegen ihn zu veranlassen. Wollen aber auch die Nachbarn gemeinsame Sache mit ihm machen und gegen uns vorgehen, so müssen wir den Weltkrieg entfesseln.“

„Die Nichtjuden sind eine Hammelherde, wir Juden aber sind Wölfe. Wissen Sie, meine Herren, was aus den Schafen wird, wenn die Wölfe in ihre Herden einbrechen? ...Sie werden die Augen schließen und schon deshalb stille halten, weil wir ihnen die Rückgabe aller geraubten Freiheiten versprechen werden, wenn erst alle Friedensfeinde nieder gerungen (sic!) und alle Parteien überwältigt sind. Brauche ich ihnen zu sagen, wie lange die Nichtjuden auf die Wiedereinsetzung in ihre Rechte warten werden? Wir haben eine lügenhafte Staatslehre erdacht und sie unermüdlich den Nichtjuden eingeflößt, ohne ihnen Zeit zur Besinnung zu lassen. Das geschah aus dem Grunde, weil wir unser Ziel nur auf Umwegen erreichen können, da der gerade Weg über die Kraft unserer zerstreuten Stämme geht. Gott hat uns, seinem auserwählten Volke, die Gnade verliehen, uns über die ganze Welt zu zerstreuen. In dieser scheinbaren Schwäche unseres Stammes liegt unsere ganze Kraft, die uns schon an die Schwelle der Weltherrschaft geführt hat. Der Grundstein ist schon gelegt, es gilt nur noch den Bau zu vollenden.“

„Welche Aufgabe erfüllt jetzt die Presse? Sie dient dazu, die Volksleidenschaften in dem von uns gewünschten Sinne zu entflammen oder selbstsüchtige Parteizwecke zu fördern. Sie ist hohl, ungerecht und verlogen. Die meisten Menschen wissen gar nicht, wem die Presse eigentlich dient. Wir Juden haben sie unseren Zwecken dienstbar gemacht; wir werden sie, wenn wir erst zur Herrschaft gelangt sind, vollständig in Fesseln schlagen und jeden Angriff auf uns unnachsichtig bestrafen. Unsere Zeitungen werden den verschiedensten Richtungen angehören. Sie werden, wie der indische Götze Wischnu, hundert Hände haben, von denen jede den Pulsschlag irgendeiner Geistesrichtung fühlen wird.“

„Wir müssen alle Völker durch Neid und Hass, durch Streit und Krieg, ja selbst durch Entbehrungen, Hunger und Verbreitung von Seuchen derart zermürben, dass die Nichtjuden keinen anderen Ausweg finden, als sich unserer Herrschaft vollkommen zu beugen.“

„Bald werden alle Hauptstädte der Welt von Stollen der Untergrundbahnen durchzogen sein. Von diesen Stollen aus werden wir im Falle der Gefahr für uns die ganzen Städte mit Staatsleitungen, Ämtern, Urkundensammlungen und den Nichtjuden mit ihrem Hab und Gut in die Luft sprengen.“

ANTISEMITISMUS ALS VERSCHWÖRUNGSGLAUBE AM BEISPIEL DER „PROTOKOLLE DER WEISEN VON ZION“

„Mit Hilfe des Goldes, das sich ganz in unseren Händen befindet, und sämtlicher zu unserer Verfügung stehender Schleichwege werden wir eine allgemeine wirtschaftliche Spannung hervorrufen, und dann gleichzeitig in allen europäischen Ländern ganze Scharen von Arbeitern auf die Straße werfen. Diese Massen werden voller Wonne das Blut derer vergießen, die sie in ihrer Einfalt von Jugend auf beneiden, und deren Hab und Gut sie dann ungestört werden rauben können.“

„Brauche ich wirklich noch zu beweisen, dass unsere Herrschaft von Gott vorgesehen ist? Sollten wir tatsächlich nicht imstande sein, mit Hilfe unseres Reichtums den Nachweis zu führen, dass alles Übel, was wir im Laufe vieler Jahrhunderte vollbringen mussten, schließlich doch zur wahren Wohlfahrt und allseitigen Ordnung geführt hat?“

Zitate aus den „Protokollen von Zion“ auszugsweise zum Beispiel unter Tilly, Michael: „Die sogenannten „Protokolle der Weisen von Zion“ und der Mythos der angeblichen jüdischen Weltverschwörung.“ Online unter: www.kgkw.de/Publikationen/KGKW%20Tilly%202003.pdf; letzter Zugriff am 04.08.2017; siehe auch: Weh, Michael: „Gefährliche Fiktion: Die ‚Protokolle der Weisen von Zion‘“. Hamburger Skripte 3 des Rosa-Luxemburg-Bildungswerks. Hamburg, 2002. Online unter www.rosalux.de/publikation/id/4547/gefaehrliche-fiktion-die-protokolle-der-weisen-von-zion/; letzter Zugriff am 04.08.2017.

Arbeitsaufträge

- > Markieren Sie mit verschiedenfarbigen Stiften was über Juden und Nichtjuden erzählt wird.
- > Analysieren Sie Perspektive und den Schreibstil der Protokolle und ziehen Sie daraus Schlüsse für die Glaubwürdigkeit des Textes. Was suggeriert der Begriff „Protokolle“?
- > *„Die Protokolle geben keinen Aufschluss darüber wie Jüdinnen und Juden sind, aber tiefe Einblicke in die Denkstrukturen von Antisemitinnen und Antisemiten.“* Nehmen Sie zu dieser Aussage Stellung und begründen Sie diese.

M 4: Mögliche Ergebnisse der Arbeitsphase I

Die hier vorgestellten Inhalte aus den „Protokollen der Weisen von Zion“ können nach den Schülerpräsentationen im Unterrichtsgespräch kritisch diskutiert werden. Sie sollten nicht an der Tafel festgehalten werden, da dies eine Reproduktion und mögliche Festschreibung von antisemitischen Bildern und verschwörungstheoretischen Denkens wäre. Ein vorgeschlagener Tafelanschrieb findet sich in M 5.

Arbeitsaufträge

- > Markieren Sie mit verschiedenfarbigen Stiften, was über die **angeblichen** Pläne und das Vorgehen von Jüdinnen und Juden gesagt wird.

Jüdinnen und Juden

- haben bürgerliche Revolutionen angezettelt und sind für den Kapitalismus verantwortlich.
- erdenken lügenhafte Staatslehren (Sozialismus, Kommunismus, Anarchismus) zur Destabilisierung nichtjüdischer Gesellschaften.
- täuschen Nichtjüdinnen und Nichtjuden in der Wissenschaft.
- sind gegen die Gleichheit der Menschen und damit gegen Menschenrechte.
- inszenieren wirtschaftliche Kämpfe unter Nichtjuden > Ablenkung vom wahren Feind.
- profitieren von Geldspekulationen.

- schüren Kriege und Konflikte unter Nichtjüdinnen und Nichtjuden
- verursachen Seuchen
- destabilisieren nichtjüdische Gesellschaften durch zunehmende Staatsverschuldungen
- nutzen Lüge und Täuschung als geeignete und notwendige Mittel in der Diaspora
- zwingen die Presse zu Lügen, was wiederum den Zielen der Jüdinnen und Juden dient
- inszenieren Wirtschaftskrisen und Revolutionen
- erzeugen Chaos sowie Destabilisierung und Zersetzung der nichtjüdischen Gesellschaften
- Nichtjüdinnen/Nichtjuden bieten Jüdinnen/Juden freiwillig die Weltherrschaft an („Überstaatliche Verwaltung“ durch Juden), Weltherrschaft ist gottgewollt.

➤ Analysieren Sie den Stil der Protokolle und ziehen Sie daraus Schlüsse für die Glaubwürdigkeit des Textes. Was suggeriert der Begriff „Protokolle“?

- Stil: Reden angeblicher jüdischer Führer (Ich-Perspektive)
- Durch den Begriff „Protokolle“ soll Authentizität und Glaubwürdigkeit verliehen werden.
- Aber: Dämonische Absichten und Machenschaften werden freimütig verschriftlicht und veröffentlicht
- Unglaubwürdigkeit (z. B. auch skurrile Details wie das Sprengen der Städte aus den Metrobahnen!)

„Die Protokolle geben keinen Aufschluss darüber wie Jüdinnen und Juden sind, aber tiefe Einblicke in die Denkstrukturen von Antisemitinnen und Antisemiten.“

- Nehmen Sie zu dieser Aussage Stellung und begründen Sie diese.
- Hier sind variable und individuelle Ergebnisse möglich.

M 5: Mögliche Ergebnisse der Arbeitsphase I

Die „Protokolle der Weisen von Zion“ als Dokument antisemitischen Verschwörungsglaubens

- Konstruktion einer monolithischen Gruppe (DIE Juden, Leugnung jüdischer Vielfalt)
- Dämonisierung
- Zuschreibung von unveränderlichen Merkmalen
- Nutzung tradierter antisemitischer Bilder („Brunnenvergifter“, „Spekulant“, „Wucherer“ etc.)
- Schaffung eines Bedrohungsszenarios
- Topos des Christenfeinds
- Verschwörungstopos

Die „Protokolle der Weisen von Zion“ führen nicht zu Antisemitismus, sondern bestätigen Antisemitinnen und Antisemiten in ihrem Feindbild und bieten eine Legitimation für antisemitisches Handeln. Daher glauben Antisemitinnen und Antisemiten trotz des wissenschaftlich erwiesenen Fälschungscharakters dieses Textes an die Protokolle und verteidigen diese mit paradoxen und widerläufigen Argumentationen („gefälscht und trotzdem wahr“).

Die Fälschung sagt nichts über Jüdinnen und Juden aus, aber viel über Antisemitinnen und Antisemiten.

M 6: Zitat der antisemitischen Schriftstellerin Nesta Weber (1924)

„Die einzige Meinung, für die ich mich engagieren kann, ist, dass die Protokolle, seien sie echt oder nicht, das Programm einer Weltrevolution darstellen und dass sie, bedenkt man ihre prophetische Natur und ihre außergewöhnliche Ähnlichkeit mit den Programmen anderer Geheimgesellschaften der Vergangenheit, entweder das Werk irgendeiner Geheimgesellschaft sind oder von jemanden stammen, der die Tradition der Geheimgesellschaften bestens kannte und fähig war, ihre Ideen und ihren Stil zu reproduzieren.“

Zitat im Original aus: Weber, Nesta: „Secret Societies and Subversive Moments“. London, 1924: S. 408f. Nachzulesen in Umberto Ecos Einführung zu: Eisner, Will: „Das Komplott. Die wahre Geschichte der Protokolle der Weisen von Zion“. München, 2005: S. 7.

> Geben Sie das Zitat in eigenen Sätzen wieder.

> Analysieren und beschreiben Sie die Argumentation Nesta Webers zu den „Protokollen der Weisen von Zion“.

M 7: Antimuslimischer Rassismus konkret: Der sogenannte „Geburten-Dschihad“

In islamfeindlichen Kreisen und Medien, aber auch in vielen rechtspopulistischen Pegida-Reden finden sich unterschiedlichste Vorwürfe des Versuchs einer islamischen Eroberung Europas bzw. der gesamten (bisher) nichtmuslimischen Welt. Meist wird diese „schleichende Islamisierung“ in verschiedenen Phasen beschrieben, von denen eine der sogenannte „Geburten-Dschihad“ sein soll. In Anlehnung an das gemeinhin negativ konnotierte und damit falsch verstandene Verständnis des Dschihad¹²⁶ als Anstrengung zur Expansion des Islam besagt die dahinterstehende Idee, dass auch friedlich wirkende (bzw. Frieden vortäuschende) Musliminnen und Muslime mittels einer hohen Geburtenrate muslimischer Familien die Umwandlung von säkularen in islamische Staaten vorantreiben sollen. Durch diese arglistige Täuschung in Form eines „demografischen Dschihad“ soll die nichtmuslimische Bevölkerung verdrängt und in letzter Konsequenz ganz Europa und auch die USA islamisiert werden.

Zur Untermauerung des Vorwurfs werden in den entsprechenden Texten und Reden vermeintliche Fakten zur Bevölkerungsentwicklung angebracht, die bei genauer Prüfung jedoch nicht der Wahrheit entsprechen können. Im Dezember 2015 zählte eine Studie des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge zwischen 4,4 und 4,7 Millionen Musliminnen und Muslime in Deutschland, was einen muslimischen Bevölkerungsanteil zwischen 5,4 und 5,7 Prozent ergibt.¹²⁷ Von dieser Zahl müssen in einem weiteren Schritt noch die sogenannten „Kulturmuslime“ abgezogen werden, die (meist per Geburt)

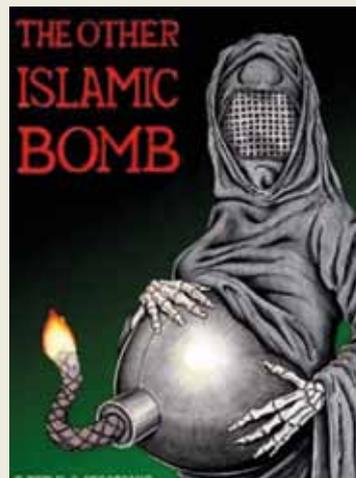
¹²⁶ Dschihad wird in seiner Grundbedeutung als ‚Anstrengung‘ und ‚Eifer‘ übersetzt und besteht aus zwei Komponenten: Der große/interne Dschihad spricht das innere Selbst an und verlangt die Reinigung des Menschen von schlechten Angewohnheiten und die Förderung von Selbstdisziplin; der kleine/externe Dschihad zielt darauf ab, vor negativer Einflussnahme und äußeren Feinden zu schützen.

¹²⁷ Vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.): „Wie viele Muslime leben in Deutschland?“.
Online unter: www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp71-zahl-muslime-deutschland.pdf?__blob=publicationFile; letzter Zugriff am 04.08.2017.

¹²⁸ Vgl. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): „Religionsmonitor 2013 – verstehen was verbindet. Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland.“. Online unter: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Religionsmonitor_verstehen_was_verbindet_Religiousitaet_und_Zusammenhalt_in_Deutschland.pdf; letzter Zugriff am 04.08.2017.

zwar Musliminnen und Muslime sind, den Islam aber nicht oder nur eingeschränkt praktizieren. Zudem darf eine muslimische Religionszugehörigkeit nicht automatisch mit dem Wunsch nach der Errichtung eines Kalifats gleichgesetzt werden, denn die deutliche Mehrheit der Musliminnen und Muslime in Deutschland unterstützt die Demokratie.¹²⁸ Der banale Vorwurf eines „Geburten-Dschihad“ ignoriert also hochkomplexe gesellschaftliche Prozesse und Entwicklungen und schafft durch eine alternative Deutung der Fakten ein Erklärungsmuster für verborgene und nicht falsifizierbare Absichten: Selbst wenn nämlich ein gewalttätiger und sichtbarer Dschihad nicht feststellbar ist, können durch den Verweis auf den „Geburten-Dschihad“ bestehende Ängste und Vorurteile der Bevölkerung dennoch weiter verstärkt werden.

Im Ergebnis wird suggeriert, dass sich hinter einer augenfälligen Bevölkerungsminderheit eine konspirative und machtpolitische Intention einer nicht näher definierten Gruppe „der Muslime“ verbirgt, die von den vermeintlichen „Opfern“ erfolgreich (und heldenhaft) enttarnt wurde. Den öffentlichen Vertreterinnen und Vertretern dieser Theorie wird damit der Status „moderner Aufklärerinnen und Aufklärer“ zuteil; sie erfahren Anerkennung und Zuspruch innerhalb der eigenen Gruppe, weil sie wagen, die vermeintlich realexistente „Wahrheit“ auszusprechen. Dabei scheint es ihnen aber nicht um die Aufklärung oder Auflösung des vermeintlichen Konflikts oder eine Aussprache mit den Beschuldigten zu gehen, sondern vielmehr um die Benennung eines Sündenbocks („die Muslime“), auf den generelle Verlustängste und Hassgefühle projiziert werden können und gegen den man sich zur Wehr setzen kann. Dies scheint vor allem für Menschen attraktiv, die sich in prekären (und aus ihrer Sicht nicht selbstverschuldeten) Lebenslagen befinden oder die befürchten, in solche zu geraten. Individuelle aber auch gesellschaftliche Problemstellungen, deren Ursachen multikausal und komplex sind, können durch den Verweis auf den „Geburten-Dschihad“ dann einer einzigen Gruppe in die Schuhe geschoben werden.



Bild/Cartoon von D. T. Devereaux (amerikanischer Cartoonist) „The Freedom Fighter’s Journal“ <http://ronbosoldier.blogspot.de/2006/09/other-islamic-bomb.html>

Arbeitsaufträge

- > Arbeiten Sie die Narrative antimuslimischen Verschwörungsglaubens am Beispiel des sogenannten „Geburten-Dschihad“ heraus.
- > Beschreiben und analysieren Sie die Darstellung „The Other Islamic Bomb“ (M8).
- > Erläutern Sie anhand des Textes, was antimuslimischen Verschwörungsglauben attraktiv macht.
- > Stellen Sie Ihre Ergebnisse im Anschluss vor.

M 8: Mögliche Ergebnisse der Bildanalyse

- > Verhüllte muslimische Frau als Symbol für Tod (Farbsymbolik, Skelett, Burka etc.)
- > Hochschwangere muslimische Frau als Symbol für eine gewaltsame islamische Eroberung durch hohe Geburtenraten (gezündete Bombe)
- > Titel der Karikatur verweist auf die angebliche Doppelstrategie der islamischen Terroristen: Terroranschläge und „demografischer Dschihad“.

M 9: Das Böse von oben: Die „Chemtrail-Theorie“

Auch abseits religiöser Kontexte bestehen unterschiedliche Theorien, die komplexe Strukturen und Vorgänge durch simplifizierte Veranschaulichung und den Verweis auf (fiktive) Machtverbände oder Feinde erklären wollen. Großer Beliebtheit erfreut sich die sogenannte „Chemtrail-Theorie“, die besagt, dass die von Flugzeugen hinterlassenen Kondensstreifen am Himmel bösartige Chemiewolken sind, die die Menschheit vergiften und das Klima negativ beeinflussen würden („Geo-Engineering“). Angebliche Belege für die „Chemtrails“ findet unter anderem die Bürgerinitiative „Sauberer Himmel“: Stetig zunehmende und deutlich sichtbare Kondensstreifen am Himmel, steigende Krankheitszahlen und immer mehr Naturkatastrophen – ohne jedoch konkrete Zahlen oder Beweise zu nennen.¹²⁹

Fakt ist gemäß dem Deutschen Wetterdienst aber, dass die Kondensstreifen am Himmel aus einer Kombination aus Wasserdampf und Triebwerksgasen entstehen, die in großen Höhen direkt gefrieren und als Wolken sichtbar werden.¹³⁰ Obgleich eine wissenschaftliche Begründung für das Entstehen der Kondensstreifen besteht und die Existenz von „Chemtrails“ widerlegt ist bzw. keine chemischen (Gefahren-)Stoffe in den Kondensstreifen zu finden sind, beharren die Anhängerinnen und Anhänger der „Chemtrail-Theorie“ auf der Rechtmäßigkeit ihrer Beobachtungen. Neben den Negativauswirkungen der Kondensstreifen auf Mensch und Natur werden auch die Initiatorinnen und Initiatoren und ihre Interessen benannt, allerdings nur vage und ohne Beweise ausdifferenzieren. Die Schuldigen sind meist machthungrige und elitäre Personenkreise oder Staaten(-verbände) und deren Ministerien und Geheimdienste, die mittels der Chemikalien am Himmel angeblich die Menschen (auch geistig) krank machen wollen, damit diese keine Gefahr mehr für das „Establishment“ darstellen, was bei Anhängerinnen und Anhängern der Theorie auch als „Mind-Control“ bekannt ist.

In gleicher Weise sollen Naturkatastrophen durch gezielte Lenkung dort verursacht werden, wo die politische und wirtschaftliche „Elite“ eventuelle Machteinschränkungen zu befürchten hätte. Im äußersten Fall wird davon gesprochen, dass dadurch Pläne einer angestrebten Bevölkerungsreduktion realisiert werden sollen („Wetterkriegsführung“). Alle Ziele sollen im Verborgenen und zulasten der einfachen bzw. unwissenden Bevölkerung umgesetzt werden. Dieser Verweis auf Geheimhaltung wird ebenso herangezogen, um die Anstrengungen der Gegnerinnen und Gegner zur wissenschaftlichen Widerlegung der „Chemtrails“ als Vertuschung der „Wahrheit“ zu entlarven. Von den Anhängerinnen und Anhängern der Theorie wird letztlich ein dichotomes Weltbild entworfen und das Weltgeschehen auf die Typisierung „Gut-Böse“ und damit auch „wir-die anderen“ bzw. „Opfer-Täter“ reduziert. So werden einfache Erklärungen und klare Feindbilder für eigentlich komplexe Prozesse geschaffen, die ebenso auf individuelle Problemfelder übertragen werden können: Wenn die Regierung nicht davor zurückschreckt, die eigene Bevölkerung zu vergiften, zu was sind Politikerinnen und Politiker dann noch fähig?

Diese Überlegungen lassen sich beliebig weiterdenken und machen deutlich, dass die vorgestellte Theorie als Mittel genutzt werden kann, um eigene Probleme und Sorgen in der Gesellschaft mit Gleichgesinnten zu kanalisieren. Weil auch hier kein reales Interesse an einer Konfliktlösung besteht, sondern der Status quo erhalten bleiben oder sogar verhärtet werden soll, werden abweichende Meinungen oder vermittelnde Positionen nicht akzeptiert.

¹²⁹ Vgl. Sauberer Himmel (Hrsg.): „Was passiert an unserem Himmel?“. Online unter: www.sauberer-himmel.de/wp-content/uploads/2014/07/Flyer-DIN-A5-Homeprint.pdf; letzter Zugriff am 04.08.2017.

¹³⁰ Vgl. Deutscher Wetterdienst (Hrsg.): „Chemtrails“. Online unter: www.dwd.de/DE/service/lexikon/Functions/glossar.html?lv2=100510&lv3=100546; letzter Zugriff am 04.08.2017.



Arbeitsaufträge

- > Arbeiten Sie die Narrative der Anhänger der „Chemtrail-Theorie“ heraus.
- > Stellen Sie Vergleiche mit antisemitischem Verschwörungsglauben an. Was sind gemeinsame Merkmale?
- > Erläutern Sie anhand des Textes was die „Chemtrail-Theorie“ für ihre Anhänger attraktiv macht.
- > Stellen Sie Ihre Ergebnisse im Anschluss vor.

M 10: Mögliche Ergebnisse der Arbeitsphase II

Merkmale von Verschwörungsglauben

Reduktion: Hochkomplexe soziale und politische Phänomene werden auf ein dichotomes Weltbild von „Gut-Böse“ bzw. „Schwarz-Weiß“ reduziert. Vielfalt und unterschiedliche Interessen innerhalb von Menschengruppen werden ignoriert, Menschen werden zu Gruppen zusammengefasst, verlieren dadurch ihre Individualität und erhalten kollektive Identitäten mit negativen Zuschreibungen („die Juden“, „die Muslime“, „die Amerikaner“).

Dämonisierung: Menschen werden zu Gruppen zusammengefasst und ihnen werden kollektiv dämonische Eigenschaften zugeschrieben. Durch diese Eigenschaften erscheinen die so Gekennzeichneten grausam, böse, sadistisch, egoistisch, aber auch mit übermenschlichen Fähigkeiten ausgestattet. In bildlichen Darstellungen werden sie häufig als Teufel, Riesen, Monster, aber auch gefährliche Tiere (Krake, Schlange) dargestellt. Diese Eigenschaften sind naturgegeben (angeboren) und unveränderlich.

Intention: Komplexe Ereignisse sind grundsätzlich das Ergebnis zielgerichteter Handlungen mit bewussten Absichten einiger Weniger. Diese gehören ausschließlich bestimmten Personenkreisen an, denen es gelingt, ihre jeweiligen Einzelinteressen widerspruchsfrei zu koordinieren und die die Auswirkungen ihrer Handlungen selbst in komplexen Situationen jederzeit voll abschätzen können.

Monokausale Attribuierung: Das Handeln von Personen ist ausschließlich motiviert durch deren persönliche Ziele wie die Vergrößerung des eigenen Reichtums, Einflusses und Macht. Andere Motive menschlichen Handelns (Altruismus, Idealismus, Mitgefühl etc.) werden ausgeblendet bzw. negiert.

Konspiration: Das Planen und Handeln geschieht im Verborgenen. Die Geheimhaltung funktioniert über einen sehr langen Zeitraum hinweg, es gibt keine Aussteiger und Verräter. Das widerspricht allem, was man über komplexe Systeme und über Gruppenpsychologie weiß.

Alternativwirklichkeit: Hinter einer „offiziellen Wirklichkeit“ wird eine komplizierte Alternativwirklichkeit postuliert und detailreich ausgestaltet; zahllosen Fakten wird eine alternative Deutung beigelegt („nichts ist, wie es scheint“).

Keine Falsifizierbarkeit: Typischerweise ist Verschwörungsglaube nicht falsifizierbar. Alle widersprechenden Fakten werden als Belege für die besondere Geschicklichkeit und Gefährlichkeit der Verschwörer integriert. Selbst die Anerkennung der Tatsache, dass z. B. die „Protokolle der Weisen von Zion“ gefälscht sind, führt nicht zu einer Abwendung von den (abstrusen) Inhalten. Die Argumentation lautet dann, dass durch angeblich objektive Fakten die Inhalte des Verschwörungsglaubens bestätigt würden.

Soziale und psychologische Funktion von Verschwörungsglauben

Komplexitätsreduktion: Einheitliche Logik zur Welterklärung bewirkt Entlastung und Orientierung. Das Unerklärbare wird erklärbar. Komplexe Zusammenhänge und Zufallsereignisse werden erklärbar.

Sündenbockfunktion: Die Benennung von Schuldigen ermöglicht eine geordnete Weltsicht mit Einteilung in „Gut-Böse“, „Wir-Sie“. Missstände, deren Ursachen multikausal und komplex sind, können monokausal einer schuldigen Gruppe in die Schuhe geschoben werden.

Eigene Aufwertung: Verschwörungsglaube kann als Geheimwissen firmieren und wertet seine Anhängerinnen und Anhänger auf. Sie erscheinen als aufgeklärte Avantgarde, die der gemeinen und unwissenden Masse überlegen sind.

Externalisierung: Persönliche Niederlagen werden durch die Zuweisung an Schuldige „von außen“ erklärbar. Die eigene Verantwortung an Misserfolgen wird verdrängt und auf Personen außerhalb des eigenen Wirkungskreises abgeschoben.

Eröffnung eines Handlungsspielraumes: Verschwörungsglaube bietet die theoretische Chance zur Veränderung. Durch die Annahme eines menschengemachten Plans, der hinter allen Ereignissen steht, ergibt sich die Möglichkeit, sich gegen diesen zielgerichtet zur Wehr zu setzen.

Siehe hierzu online unter: www.ezw-berlin.de/html/3_4492.php; letzter Zugriff am 04.08.2017.

6.5 HINTERGRUNDTEXTE UND MATERIALIEN FÜR ANSCHLIEßENDE STUNDEN ZU ANTISEMITISMUS

M 1 Für die Hand der Lehrkräfte: Interview mit Frau Barbara Traub, M.A., Vorstandsvorsitzende der Israelitischen Religionsgemeinschaft Württemberg

Die folgenden Textpassagen sind Auszüge aus einem Interview, das im Rahmen des Projektes zur Salafismusprävention an Schulen am 03.05.2017 mit Frau Barbara Traub, der Vorsitzenden der IRGW (Israelitische Religionsgemeinschaft Württemberg) geführt wurde.

Die IRGW ist die jüdische Gemeinde für den württembergischen Landesteil Baden-Württembergs. Ihre Wurzeln reichen bis Anfang des 19. Jahrhunderts zurück, als formell die jüdische Gemeinde in Stuttgart entstand. 1912 wurde die IRGW als Körperschaft des öffentlichen Rechts anerkannt. Seit ihrer Wiedergründung 1945 ist die IRGW auf mittlerweile mehr als 3.000 Gemeindemitglieder angewachsen. Zur flächendeckenden Betreuung ihrer Gemeindemitglieder in ganz Württemberg unterhält die IRGW Zweigstellen in einer Reihe von Städten, u.a. in Ulm, Heilbronn und Esslingen. Mit Kindergarten, Jüdischer Grundschule Stuttgart und Jugendzentrum sichert die IRGW für Familien in ganz Baden-Württemberg die jüdische Erziehung ihrer Kinder.

LS: Viele Menschen in Deutschland – belegt durch zahlreiche Studien – haben antisemitische Einstellungen, aber niemand möchte als Antisemit bezeichnet werden. Oft kommt auch Antisemitismus im Gewand einer „Israelkritik“ daher. Wie aber kann man unterscheiden, was Kritik an der Regierungspolitik Israels und was Antisemitismus ist?

Frau Traub: *Ich denke, das muss sehr differenziert betrachtet werden. Ein Grundschulkind, das ein anderes Kind mit „Du Jude“ beschimpft, will damit sicher keine Kritik am Staat Israel üben. Da würde ich eher davon ausgehen, dass das Elternhaus solche Einstellungen vertritt und das Kind diese dann weiterträgt oder dass es Zugang hatte zu entsprechenden Videos. Meistens läuft es aber über das Elternhaus oder über Freunde ab. Die Unterscheidung erfolgt anhand von Beleidigungen, wenn jemand aufgrund seiner jüdischen Herkunft gemobbt wird. Man kann nicht jeden Konflikt zwischen Schülern, an dem ein jüdischer Schüler beteiligt ist, als antisemitisch sehen; aber in dem Moment, in dem es explizit um jüdische Inhalte geht und man als „Jude“ im negativen Sinn bezeichnet wird, das würde ich als Antisemitismus bezeichnen.*

LS: Wir haben in letzter Zeit viel über den Fall von Antisemitismus, der sich an der Friedenauer Gemeinschaftsschule in Berlin zugetragen hat, gesprochen. Dieser ist auch durch die Presse gegangen. Was wir so schrecklich fanden war, dass sich die antisemitischen Übergriffe gegen einen jüdischen Schüler über Monate hinweg gezogen haben, dies auch durchaus bekannt war und dennoch nicht gestoppt werden konnte. Der jüdische Schüler hat die Schule inzwischen verlassen, die Täter können die Schule aber nach wie vor besuchen. Was können Schulen tun, damit solche Vorfälle sich nicht wiederholen? Was kann man präventiv tun? Wie kann man intervenieren?

Frau Traub: *Sicher ist, dass eine Schule schnell reagieren muss. Man kann das nicht monatelang geschehen lassen, weil das dann immer mehr zunimmt und die Opfer ja enorm unter Druck setzt. Die Schule hat die Verpflichtung, da schnell einzuschreiten. Zum Zweiten müssen bei einer Intervention die Schulleitung, der Klassenlehrer, die betreffenden Schüler und die Eltern miteinbezogen werden. Da müssen auch Maßnahmen beschlossen werden. Wenn über das Gespräch mit den Schülern kein Einsehen zu erreichen ist, müssen die antisemitischen Täter die Schule verlassen. Da muss die Schule aktiv vorgehen und darf nicht abwarten.*

LS: Oftmals bekommt man es als Lehrkraft gar nicht mit, was auf dem Schulhof, in den Pausen und nach der Schule passiert. Häufig werden rassistische/antisemitische Vorfälle auch nicht gemeldet. Welche Antennen könnte man schärfen in der Prävention?

Frau Traub: *Zum einen muss man mit den Schülern mit dem Thema arbeiten, bevor etwas passiert. Hier muss jeder Form von Ausgrenzung vorgebeugt werden. Antijüdische sowieso, aber auch jede andere Form, die in der Klasse auftritt, muss aufgegriffen werden – sowohl von Lehrern als auch Eltern. Ich denke, dass man da auch entsprechend Zeit investieren muss. Man kann sich auch von außen Hilfe holen, z. B. über Therapeuten; aber Ausgrenzung muss man schon immer als Warnsignal sehen und darf es nicht auf die leichte Schulter nehmen. Man muss es einfach zum Thema machen und es nicht als Jungenstreich abtun; wobei es auch Mädchen machen. Ich hatte selbst einmal bei einem meiner Kinder ein Erlebnis, wo ein Junge in der Schule einen antisemitischen Witz erzählt hat über Vergasung... jedenfalls kam mein Kind damals etwas geschockt nach Hause und ich bin dann zum Rektor der Schule gegangen und er wollte das zunächst unter dem Aspekt der „Normalisierung“ der Kinder laufen lassen, die Kinder doch auch über das Witze-Reißen erreichen. Antisemitismus darf aber niemals als ein Prozess der „Normalisierung“ erachtet werden. Es wurde dann schon bereinigt, aber die Eltern wurden nicht miteinbezogen und mein Sohn hat dann die Klasse gewechselt. Das ist jedoch 25 Jahre her. (...) Ich bin von Beruf Psychotherapeutin und kann verstehen, dass man zunächst versucht, solche Vorfälle zur Seite zu schieben und die Augen davor zu verschließen. Daher müssen die Lehrer darin geschult werden, solche Fälle nicht zu übergeben, sondern zum Anlass zu nehmen, dagegen vorzugehen und diesen Konflikt auch zu bearbeiten.*

LS: Können Sie das konkretisieren? Wie sollten sensible Lehrkräfte reagieren?

Frau Traub: *Er sollte zunächst mit dem betreffenden Kind sprechen, dann auch die Eltern zu einem Gespräch bitten und die Schulleitung miteinbeziehen. Ich würde mir wünschen, dass die Schule das löst, das sollte nicht über die Medien passieren. In Berlin war es wohl notwendig, das medial anzustoßen, aber grundsätzlich halte ich es für wichtig, dass es die Schule selbst aufgreift und entsprechend bearbeitet.*

LS: Hätten Sie Anregungen für die Jugendlichen für den Umgang mit Antisemitismus an der Schule? Was können sie nach antisemitischen Vorfällen tun? Wie können sie dazu beitragen, dass es zu solchen Vorfällen überhaupt nicht kommt?

Frau Traub: *Da will ich zwei Aspekte aufzeigen. Zum einen geht die jüdische Religion davon aus, dass wenn man etwas Falsches macht, was jedem Menschen passieren kann, man sich entschuldigt und es wiedergutmacht. Schüler sollen sich also überlegen, wie sie solche Dinge wiedergutmachen können und das muss mit ihnen besprochen werden. Die Schüler sollen selbst eine Vorstellung davon entwickeln, wie man wiedergutmachen kann. Dabei müssen die Schüler auch dahinterstehen. Es dürfen keine fadenscheinigen Wiedergutmachungen und Entschuldigungen sein. Es sollte überlegt werden: Wie kann ich das wieder bereinigen? Zum anderen gilt es, bereits im Vorfeld mit Schülern immer wieder Konfliktlösungsstrategien zu erarbeiten. (...) Eigentlich muss man Lehrer dafür sensibilisieren, dass wenn solche Fragen anstehen, diese auch Vorrang haben müssen. Ich verstehe natürlich, dass Lehrer unter zeitlichem Druck stehen, aber für so was muss Zeit sein. Hier muss den Lehrern entsprechend Rückhalt gegeben werden, damit sie sich Zeit nehmen können. Das Umgehen mit Lebensfragen ist eben wichtig und ich habe das Gefühl, dass das heute in der Schule oft zu kurz kommt.*

LS: Welche Wünsche oder Anregungen haben Sie auf das gesamtgesellschaftliche Umfeld um die Schule herum bezogen?

Frau Traub: *Wie gesagt, es braucht eine stärkere Sensibilisierung für Lehrer, damit sie mit solchen Konflikten umgehen können. Ich denke auch, dass das nicht nur über den Unterricht vermittelt werden kann. Meiner Erfahrung nach muss man die Lernorte besuchen, an denen Antisemitismus passiert ist, damit man sieht, was es wirklich bedeutet und was es an Leid und Unglück hervorgebracht hat. Diese Gedenkstätten haben wir in Baden-Württemberg und diese werden im Schulunterricht auch behandelt. Gut sind auch Gespräche mit Überlebenden, von denen es leider nicht mehr sehr viele gibt. Aber auch Filme und entsprechende Medien können helfen. Ich halte wenig davon, einfach nur mit Zahlen zu argumentieren. Wenn man von sechs Millionen ermordeten Juden spricht, ist das für Schüler überhaupt nicht greifbar. Das Einzelschicksal ist das, was Jugendliche anspricht. Und je näher es mit dem eigenen Leben zu bringen ist, desto mehr betrifft es sie auch. Man muss Jugendliche in einem gewissen Sinne auch betroffen machen, damit sie das verstehen können. Man darf sie nicht schocken, aber betroffen machen.*

LS: Man muss sehr aufpassen, dass da nicht zu früh der pädagogische Zeigefinger kommt. Die Kunst wäre doch vielmehr, dass die Schüler von sich aus verstehen, was hier passiert und die entsprechende Haltung selbst finden.

Frau Traub: *Ich glaube, von selber ist schwer. Man muss das schon mit ihnen gemeinsam erarbeiten. Es gibt ja viele problematische Situationen im Schulalltag und diese muss man aufgreifen und dafür Zeit haben. Diese Konflikte darf man nicht einfach nur ablaufen lassen. Bemerkt man, dass eine Grenze überschritten wird, muss es auch zum Thema gemacht und bearbeitet werden. Man muss nicht erst beim Antisemitismus anfangen. Es gibt schon oft viel kleinere Vorfälle, wo jemand gemobbt und ausgegrenzt wird; schon da muss man die Schüler sensibilisieren und dafür muss es auch ein Konfliktlösungsmanagement geben und Strategien müssen erarbeitet werden. Ich glaube, dass man dem im Schulalltag wenig Raum gibt.*

Das Interview führten Sybille Hoffmann und Bernd Kretzschmar vom Landesinstitut für Schulentwicklung. Wir bedanken uns nochmals herzlich bei Frau Traub für das Interview.

M 2 Arbeitsblatt für Schülerinnen und Schüler: Interview mit Frau Barbara Traub, M.A., Vorstandsvorsitzende der Israelitischen Religionsgemeinschaft Württemberg

Die folgenden Textpassagen sind Auszüge aus einem Interview, das im Rahmen des Projektes zur Salafismusprävention an Schulen am 03.05.2017 mit Frau Barbara Traub, der Vorstandsvorsitzenden der IRGW (Israelitische Religionsgemeinschaft Württemberg) geführt wurde.

Die IRGW ist die jüdische Gemeinde für den württembergischen Landesteil Baden-Württembergs. Ihre Wurzeln reichen bis Anfang des 19. Jahrhunderts zurück, als formell die jüdische Gemeinde in Stuttgart entstand. 1912 wurde die IRGW als Körperschaft des öffentlichen Rechts anerkannt. Seit ihrer Wiedergründung 1945 ist die IRGW auf mittlerweile mehr als 3.000 Gemeindemitglieder angewachsen. Zur flächendeckenden Betreuung der Gemeindemitglieder in ganz Württemberg unterhält die IRGW Zweigstellen in einer Reihe von Städten, u.a. in Ulm, Heilbronn und Esslingen. Mit Kindergarten, Jüdischer Grundschule Stuttgart und Jugendzentrum sichert die IRGW für Familien in ganz Baden-Württemberg die jüdische Erziehung ihrer Kinder.

LS: Inwiefern ist es heute überhaupt wichtig, sich mit den „Protokollen der Weisen von Zion“ zu beschäftigen? Man weiß ja, dass es eine mehr als 100-jährige Fälschung ist; können Sie dazu etwas sagen?

Frau Traub: *Eigentlich sind wir auf dieses Thema vom AfD-Landtagsabgeordneten Gedeon gestoßen worden, der die „Protokolle der Weisen von Zion“ in einer Publikation erwähnt hat, so als ob es diese Protokolle wirklich gebe. Es hat uns geschockt, dass das plötzlich wieder hier in Deutschland und in Baden-Württemberg ein Thema ist. Dass es in arabischen Ländern Hitlers „Mein Kampf“ als auch andere antisemitische Schriften gibt, das wissen wir; aber dass diese Dinge auch hier plötzlich wieder auftauchen, das war für uns schon überraschend. Ansonsten ist es für uns kein Thema, weil es kein Buch ist, das aus dem Judentum heraus entstanden ist oder konkret mit dem Judentum oder der jüdischen Lehre zu tun hat. Es gibt keine Protokolle; und die Weisen, die es gegeben hat, haben ihre Weisheiten im Talmud in den sogenannten Responden niedergeschrieben und diese sind öffentlich zugänglich. Wir haben nichts zu verstecken und nichts zu verbergen. Es ist schon interessant, dass solche antisemitischen und antijüdischen Klischees immer wieder auftauchen.*

LS: Das zeigt natürlich, dass – was durch viele Studien auch belegt wird – antisemitische Vorurteile in der deutschen Geschichte und Gesellschaft in den letzten Jahrzehnten eine gewisse Kontinuität aufweisen. Man hat dabei das Gefühl, auch durch den aktuellen Vorfall des Herrn Gedeon von der AfD, dass eine gewisse Ausweitung des Antisemitismus in Deutschland festzustellen ist. Wie ist Ihre Wahrnehmung dieser Entwicklung?

Frau Traub: *Ich weiß nicht, ob man von Ausweitung sprechen kann. Was sich verändert hat, ist, dass es wesentlich offener und brutaler ausgesprochen wird und es einen gewissen Prozentsatz in der deutschen Gesellschaft gibt, der antijüdische Vorbehalte hat. Das belegen auch Statistiken und Befragungen; die Bertelsmann Stiftung hat sich immer wieder damit beschäftigt. Es war über Jahrzehnte nichts spürbar und jetzt wird es öfter offen ausgesprochen, wobei es eine eigenartige Entwicklung gibt: Auf der einen Seite tauchen wieder diese alten antijüdischen Klischees auf, auf der anderen Seite müssen wir uns davor schützen, nicht von der AfD vereinnahmt zu werden, die plötzlich eine besondere „Judenfreundschaft“ an den Tag legt – in vermeintlicher Abgrenzung zu muslimischen Bürgern des Landes. Da fühlen wir uns ein wenig wie ein Sandwich: Man muss sich gegen die Schein-Freundschaft wehren, die einem da angeboten wird, zum anderen auch dagegen, dass antijüdische Klischees auftauchen. Ich denke, es ist hier [im Süden der Bundesrepublik] aber nicht so krass, wie es in den neuen Bundesländern ist. Ich habe vorher den neuen Leiter des Zentralarchivs der Juden in Deutschland in Heidelberg getroffen. Er ist auch äußerlich als Jude erkennbar, durch den Bart und die Kopfbedeckung, und hat mir erzählt, dass er von Jugendlichen erlebt hat, dass sie vor ihm ausgespuckt haben oder ihn als „Juden“ beschimpft haben. Wenn man sich also als Jude nach außen hin erkennbar zeigt, kommt es wohl noch offener zu Tage, als ich es hier im Alltag wahrnehme.*

LS: Haben Sie Erklärungen für diese Bereitschaft, seine Vorurteile auch offen zu zeigen?

Frau Traub: *Es gibt Erklärungsversuche. Zum einen denke ich, dass gesamtgesellschaftlich eine Verunsicherung spürbar ist durch die Globalisierung; es gibt Ängste vor dem Verlust der Identität, vor dem Verlust der eigenen Wurzeln. Zum anderen versucht man, diese Angst auf andere zu projizieren und sich ein Opfer zu suchen. Die Juden waren hierfür und für die Gesellschaft immer wieder ein Erklärungsmodell und damit Opfer. Man hat Juden in der Vergangenheit immer das Negative zugeschoben. Das wäre für mich eine Begründung. Es gibt eine Angst vor Überfremdung durch die viele Zuwanderung der letzten Jahre und Jahrzehnte, was natürlich die Gesellschaft verändert. Aus meiner Perspektive positiv verändert. Ich finde, dass die Bundesrepublik wesentlich offener geworden ist, wenn ich es mit der Situation vor 25 Jahren vergleiche, als ich hergekommen bin. Damals war in den Schulen nicht zu spüren, dass man Pluralität lebt oder man überhaupt zur Kenntnis nimmt, dass es andere Religionen gibt. Damals war alles sehr christlich orientiert; auch die Feste, die gefeiert wurden, waren nur christlich. Meine Kinder, die damals zur Schule gingen, hatten zu Beginn nicht einmal die Möglichkeit, dass sie ein anderes Fest feiern. Sie wurden auch nicht gefragt, sondern*

haben dann eben in Verschwiegenheit zuhause gefeiert, aber es war kein Thema in der Schule. Bei meinem jüngsten Kind hingegen war es so, dass schon beim Schuleinstieg die kulturellen und religiösen Wurzeln offen erklärt werden konnten und auch die Feste gefeiert wurden. Es gab dann einen interreligiösen Kalender, an dem die Kinder sehen konnten, dass es eben verschiedene Feste gibt, und das war ein großer Schritt in der Öffnung, zumindest kann ich das in Baden-Württemberg und Stuttgart beobachten. Von dieser Öffnung der Bundesrepublik nach außen hat die Gesellschaft viel profitiert. Aber eben das verunsichert auch manche und die flüchten sich dann in Verschwörungstheorien. Um sich ihre eigenen Ängste und Unsicherheiten nicht eingestehen zu müssen, sucht man Sündenböcke.

LS: Viele Menschen in Deutschland – belegt durch zahlreiche Studien – haben antisemitische Einstellungen, aber niemand möchte als Antisemit bezeichnet werden. Oft kommt auch Antisemitismus im Gewand einer „Israelkritik“ daher. Wie aber kann man unterscheiden, was Kritik an der Regierungspolitik Israels und was Antisemitismus ist?

Frau Traub: *Ich denke, das muss sehr differenziert betrachtet werden. Ein Grundschulkind, das ein anderes Kind mit „Du Jude“ beschimpft, will damit sicher keine Kritik am Staat Israel üben. Da würde ich eher davon ausgehen, dass das Elternhaus solche Einstellungen vertritt und das Kind diese dann weiterträgt oder dass es Zugang hatte zu entsprechenden Videos. Meistens läuft es aber über das Elternhaus oder über Freunde ab. Die Unterscheidung erfolgt anhand von Beleidigungen, wenn jemand aufgrund seiner jüdischen Herkunft gemobbt wird. Man kann nicht jeden Konflikt zwischen Schülern, an dem ein jüdischer Schüler beteiligt ist, als antisemitisch sehen; aber in dem Moment, in dem es explizit um jüdische Inhalte geht und man als „Jude“ im negativen Sinn bezeichnet wird, das würde ich als Antisemitismus bezeichnen.*

Das Interview führten Sybille Hoffmann und Bernd Kretzschmar vom Landesinstitut für Schulentwicklung. Wir bedanken uns nochmals herzlich bei Frau Traub für das Interview.

Arbeitsaufträge

1. Beschreiben Sie die im Interview genannten Akteure und Erscheinungsformen von Antisemitismus. Arbeiten Sie dabei heraus, welche Gründe für diese Phänomene jeweils genannt werden und wer davon besonders betroffen ist.
2. Erläutern Sie den Sandwichvergleich.
3. Entwickeln Sie mögliche Handlungsstrategien gegen Antisemitismus und überprüfen Sie, inwieweit diese auch auf den Umgang mit anderen Formen von Abwertung/Diskriminierung übertragbar sind.
4. Erörtern Sie, wie religiöse Pluralität an Schulen gelebt werden kann. Tauschen Sie sich darüber aus, was an Ihrer Schule bereits umgesetzt wird und was noch umgesetzt werden könnte.

M 3 Arbeitsblatt für Schülerinnen und Schüler: Umgang mit antisemitischen Äußerungen

Das folgende Material wurde von der Amadeu Antonio Stiftung für den Umgang mit *Hate Speech* im Internet konzipiert.

➤ Diskutieren Sie inwiefern die vorgestellten Strategien sich auch für die Reaktion auf antisemitische Äußerungen (mündlich, schriftlich, im Netz) eignen.

GEGENSTRATEGIEN

Im Umgang mit Hate Speech gibt es verschiedene Möglichkeiten, die alle Vor- und Nachteile haben.

Ignorieren

Vorteil: Die Störer_innen bekommen keine Aufmerksamkeit, um die es meistens geht. Debatten laufen sich tot.

Nachteil: Debatten werden von lauten, aggressiven Gruppen dominiert. Diskriminierung wird reproduziert, so dass Debatten für Minderheiten und marginalisierte Gruppen abschreckend sind.

Moderieren

Vorteil: Moderieren eröffnet Räume für plurale Debatten und echten Austausch. Menschen, die Diskriminierung täglich ausgesetzt sind, ziehen sich langfristig zurück, so dass ihre Perspektive keine Rolle mehr spielt. Eine klare Moderation verhindert diese Ausschlüsse.

Nachteil: Aufwändig und teuer. Debattenteilnehmer_innen werden verzerrt dargestellt, wenn die problematischen Beiträge kommentarlos gelöscht werden und andere Beiträge ebenso unkommentiert gestattet sind. Und da stellt sich die Frage: Sollten die Nutzer_innen wissen, dass der freundliche Honigbienen-Experte auch gerne mal rassistisch argumentiert?

Beispiel: Beleidigungen, Kommentare abseits vom Thema (»Off-Topic«) und destruktives Debattenverhalten löschen oder verschieben.

Diskutieren

Vorteil: Journalist_innen und die Häuser, unter deren Flagge die Debatten stattfinden, haben eine besondere Autorität, so dass Diskussionen stark beeinflusst werden können. Hinzu kommt, dass viele Nutzer_innen an einer Debatte interessiert und für Informationen grundsätzlich offen sind.

Nachteil: Noch aufwändiger und teurer, da mehr Zeit investiert werden muss. Auch kostet es viele Nerven und ist anstrengend.

Beispiel: Problematische Aussagen thematisieren. Zusätzliche Quellen anbieten.

Ironisieren

Vorteil: Die Journalist_innen können Haltung beweisen und gleichzeitig die Absurdität einiger Diskussionsbeiträge aufzeigen. Auch ist es ein Ventil für Frustrationen, die durch Debatten entstehen. Außerdem lassen sich Diskussionen mit humoristischen Elementen erstaunlich gut lenken.

Nachteil: Die Diskussion wird dadurch kaum befördert, Dialog nicht ermöglicht - die Fronten verhärten sich.

Beispiel: Kommentar: Da habt ihr doch keine Wahl ihr Lügner . . . ihr seid nur Instrumente!!
Antwort »Die Welt«: Ich bin eine Oboe. Und das lasse ich mir von dir auch nicht verbieten.

Abbildung aus: Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.): „Geh sterben!“ Umgang mit Hate Speech und Kommentaren im Internet, S. 22. Online unter: www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/hatespeech.pdf; letzter Zugriff am 04.08.2017.

Islamismus und Salafismus

Der vorgelegte Beitrag liefert sowohl einen Überblick über verfügbare Unterrichtsansätze und Medien zum Thema der Handreichung als auch zum Thema Pluralismus in einer demokratischen Gesellschaft und den daraus resultierenden Spannungen und (globalen) Konflikten. Sie sind aktuell kostenfrei oder über Fachverlage erhältlich. Die hier abgebildete Aufstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern ist das Ergebnis einer ausgiebigen Recherche des Autors dieses Beitrages¹³¹. Die Materialien wurden heruntergeladen bzw. angefordert, gesichtet und einer vergleichenden Betrachtung unterzogen – jedoch nicht praktisch erprobt. Die Angaben zu den Klassenstufen folgen der frühesten Verwendbarkeit, die Anspruchsniveaus beziehen sich auf die in den Materialien verwendeten Texte und Aufgaben und stellen einen Versuch der Kategorisierung deren Schwierigkeitsgrades an¹³².

7.1 UNTERRICHTSEINHEITEN*

Von mehreren Anbietern werden bereits (mehr oder weniger) vollständig aufbereitete Unterrichtseinheiten zur Verfügung gestellt, die meist aus mehreren Unterrichtsstunden bestehen. Im Folgenden sind jeweils die Titel der Unterrichtseinheiten mit anschließendem Kurzkomentar aufgelistet.

Salafismus – Differenzierung zwischen Religion und Ideologie: Die vierstündige Unterrichtseinheit greift die Frage einer jungen Frau auf, deren Sandkastenfreund Salafist wurde. Von hier aus werden die damit in Verbindung stehenden religiösen, politischen aber auch menschlichen Themen mit Videos und didaktischem Material sehr gut aufgearbeitet.

www.planet-schule.de/wissenspool/entscheide-dich/inhalt/unterricht/salafismus-differenzierung-zwischen-religion-und-ideologie.html (zuletzt abgerufen am 12.2.2018)

Eignet sich für: Politik/Gesellschaftslehre/Deutsch; Klassen: 9+, Mittleres Anspruchsniveau.

Salafismus in Deutschland: Die umfassende und gut aufeinander aufbauende Unterrichtseinheit behandelt zunächst das Phänomen Salafismus, beschreibt dann, warum dieser für junge Menschen attraktiv sein kann, um dann die Rolle der Prävention zu erörtern – und kann so einen Beitrag zur politischen Urteilsbildungskompetenz von Schülerinnen und Schülern leisten.

www.stark-verlag.de/media/wysiwyg/STARKdigital/Musterbeitraege/Salafismus_in_Deutschland.pdf (zuletzt abgerufen am 12.2.2018)

Empfehlung: Politik/SoWi; Klassen 10+, Mittleres Anspruchsniveau.

Wie funktioniert politischer Salafismus? Kritische Auseinandersetzung mit radikal-religiösen

Strömungen: Die Unterrichtseinheit könnte kritisch betrachtet werden, da sie sicher nicht alle Facetten

* Die vorliegende Unterrichtseinheit kann unter der Internetadresse www.extremismus-praevention-schule-bw.de für den Einsatz im eigenen Unterricht heruntergeladen werden.

¹³¹ Die Recherche im April 2017 umfasste die Webseiten aller Anbieter der Didacta 2017 und wurde durch weitere Materialien ergänzt, auf die der diese Handreichungsreihe begleitende Expertenbeirat hingewiesen hatte. In einigen Fällen umfasst das Angebot der Anbieter mehrere ähnliche Materialien. Es wurden die ausgewählt, die möglichst genau zum Thema passen und vom Autor als geeignet für den Einsatz in Schule und Unterricht angesehen wurden. Spätere Neuerscheinungen konnten im Rahmen dieses Beitrages nicht berücksichtigt werden.

¹³² Die angegebenen Anspruchsniveaus (einfaches, mittleres, fortgeschrittenes) beziehen sich somit nicht auf die Niveaustufen des Bildungsplans Baden-Württemberg für die Sekundarstufe I (2016), sondern geben die subjektive, fachliche und sprachliche Einschätzung des Autors hinsichtlich des Anspruchsniveaus der Materialien wieder.

des Themas abdeckt. Andererseits kann sie als zu ergänzende Vorlage genutzt werden, um Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, salafistische Propaganda zu erkennen und zu dekonstruieren.

www.zwischentoene.info/themen.html* (zuletzt abgerufen am 16.2.2018)

Eignetsich für: Politik, Religion/Ethik; Klassen 9+, Einfaches, Mittleres, Fortgeschrittenes Anspruchsniveau.

Der islamistische Terror. Gefahr für die Demokratie: Die anspruchsvolle Unterrichtseinheit unterscheidet (mit vielen Materialien, Grafiken und didaktischen Hilfen) zwischen „dem Islam“ und „dem Islamismus“, stellt den sogenannten „Islamischen Staat“ vor, ergründet Ursachen des Islamismus und stellt die Frage, was man gegen Islamismus tun kann.

www.school-scout.de/66859-der-islamistische-terror (zuletzt abgerufen am 12.2.2018); kostenpflichtig

Eignet sich für: Politik/Gesellschaftslehre/Deutsch; Klassen: 10+, Fortgeschrittenes Anspruchsniveau.

Islamismus: Gewalt und Terror im Namen Allahs: Die Ausarbeitung bezieht sich auf das Comic „Andi 2“ aus NRW und bietet leider nur einen geringen Mehrwert zu der gratis im Netz verfügbaren Ausarbeitung des Landes NRW.

www.cornelsen.de/home/katalog/material/1.c.1681385.de/back_link/search

(zuletzt abgerufen am 12.2.2018); kostenpflichtig

Eignet sich für: Religion/Ethik; Klassen 8+, Mittleres Anspruchsniveau.

Terroranschläge in Paris: Die Unterrichtseinheit ist ein Beispiel, wie im (Französisch-)Fachunterricht mit aktuellen politischen Ereignissen umgegangen werden kann, die Schülerinnen und Schüler stark beschäftigen. Der Warnhinweis, was im Umgang mit Originalpropaganda beachtet werden muss (vgl. den Beitrag von Beck/Buchheit im Teilband 2.1), sollte jedoch unterstrichen werden!

www.lehrer-online.de/unterrichtseinheit/ue/unterrichtsmaterial-zu-den-terroranschlaegen-in-paris/

(zuletzt abgerufen am 12.2.2018)

Eignet sich für: Französisch, Mittleres Anspruchsniveau.

Der 11. September 2001: Eine gute multiperspektivische Aufarbeitung des Themas und der weitreichenden innen- und außenpolitischen Auswirkungen mit elf Materialien und dem Ziel, die Schülerinnen und Schüler zu einer eigenständigen Meinung anzuleiten.

www.zwischentoene.info/themen.html* (zuletzt abgerufen am 16.2.2018)

Eignet sich für: Geschichte/Politik; Klassen 11+, Fortgeschrittenes Anspruchsniveau.

#JeSuisCharlie: Une chanson de Grand Corps Malade: Eine Französisch-Unterrichtsstunde, die die Terroranschläge auf die Charlie Hebdo-Redaktion mithilfe eines Rap-Songs bespricht. Die gute Idee leidet allerdings etwas an dem Musikstück, das wenig mehr als ein Gedicht ist.

www.lehrer-online.de/unterrichtseinheit/ue/jesuisccharlie-une-chanson-de-grand-corps-malade

(zuletzt abgerufen am 12.2.2018); kostenpflichtig

Eignet sich für: Französisch, Mittleres Anspruchsniveau.

Arab Youth, Arab Revolution: Die Englisch-Unterrichtseinheit über die „Arabische Jugend“ und die „Arabische Revolution“ setzt bei jugendspezifischen Rap-Texten an und entwickelt daraus ein differenziertes Verständnis der Hintergründe der „Arabellion“.

www.school-scout.de/59780-arab-youth-arab-revolution (zuletzt abgerufen am 12.2.2018);

kostenpflichtig

Eignet sich für: Englisch; Klassen 11+, Fortgeschrittenes Anspruchsniveau.

* Dies ist die Startseite der Webplattform „Zwischentöne.“ Über die Suchfunktion gelangt man zu den Unterrichtseinheiten.

Der syrische Bürgerkrieg. Ein Krieg als Folge der Kolonialzeit: Die umfangreiche und vielschichtige Unterrichtseinheit stellt Facetten des syrischen Bürgerkriegs von den Konfliktparteien bis hin zu den Folgen der Flucht im historisch/politischen Zusammenhang dar. Auch wenn die eine oder andere Aktualisierung notwendig sein dürfte, handelt es sich um eine sehr gute Grundlage für die vielseitige Beschäftigung mit dem aktuellen Konflikt.

www.school-scout.de/66255-der-syrische-buergerkrieg (zuletzt abgerufen am 12.2.2018); kostenpflichtig

Eignet sich für: Politik/SoWi; Klassen: 8+, Mittleres Anspruchsniveau.

Stationenlernen Türkei – Land zwischen Europa und Nahost: Das vier- bis sechsstündige Stationenlernen ermöglicht Schülerinnen und Schülern, sich ein differenziertes Bild von der Türkei zu machen und sich dadurch informiert in aktuellen Debatten zu positionieren.

www.school-scout.de/60978-stationenlernen-tuerkei-land-zwischen-europa-und-n

(zuletzt abgerufen am 12.2.2018); kostenpflichtig

Eignet sich für: Politik/SoWi; Klassen 10+, Mittleres Anspruchsniveau.

Stationenlernen Nahostkonflikt – Ursprünge, Motive und Entwicklungen: Das Stationenlernen-Format beschäftigt sich differenziert mit dem Nahostkonflikt, ohne den das Verständnis vieler aktueller Konflikte schwer möglich sein dürfte.

www.school-scout.de/60009-stationenlernen-nahostkonflikt-urspruenge-motive-u

(zuletzt abgerufen am 12.2.2018); kostenpflichtig

Eignet sich für: Politik/SoWi; Klassen 9+, Mittleres Anspruchsniveau.

Flüchtlinge in Deutschland. Integration und formale Hürden für Migranten: Einige Grafiken sind nicht auf dem neuesten Stand, aber abgesehen davon bietet die Unterrichtseinheit Schülerinnen und Schülern eine gute Möglichkeit, sich differenziert mit dem Thema Flucht und den Konsequenzen in Deutschland zu beschäftigen.

www.school-scout.de/66253-fluechtlinge-in-deutschland (zuletzt abgerufen am 12.2.2018); kostenpflichtig

Eignet sich für: Politik/SoWi; Klassen 9+, Mittleres Anspruchsniveau.

Streit unter Nachbarn. Konflikte um den Bau von Moscheen: Die Unterrichtseinheit greift den stark polarisierten Streit um den Bau von Moscheen auf, um die religiösen, rechtlichen und politischen Facetten des Konflikts zu beleuchten. Die Schülerinnen und Schüler sollen hierüber auf eine Podiumsdiskussion in der Klasse vorbereitet werden, die die Unterrichtseinheit abschließt.

www.zwischentoene.info/themen.html* (zuletzt abgerufen am 16.2.2018)

Eignet sich für: Politik; Klassen 10+, Mittleres Anspruchsniveau.

Bedrohter Mensch. Bedrohte Demokratie. Antimuslimischer Rassismus als politische Herausforderung: In der 5 x 45-minütigen Einheit wird am Beispiel von Vorurteilen und Rassismen, konkret in Bezug zur Terrorgruppe NSU, die Frage nach den Funktionen einer guten Demokratie gestellt und deren Ausformungen offen diskutiert.

www.zwischentoene.info/themen.html* (zuletzt abgerufen am 16.2.2018)

Eignet sich für: Politik; Klassen: 11+, Fortgeschrittenes Anspruchsniveau.

Medien(zerr)bilder. Mediale Darstellungen in der Einwanderungs- und Informationsgesellschaft: Die zweistündige Einheit will über Islambilder in den Nachrichten zu vorurteilstransportierenden Bild-Text-Konstellationen sensibilisieren, um hierüber die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler

* Dies ist die Startseite der Webplattform „Zwischentöne.“ Über die Suchfunktion gelangt man zu den Unterrichtseinheiten.

ebenso zu fördern wie die Sensibilität gegenüber der Darstellung von Minderheiten.

www.zwischentoene.info/themen.html* (zuletzt abgerufen am 16.2.2018)

Eignet sich für: Politik; Klassen 9+, Fortgeschrittenes Anspruchsniveau.

Was steckt hinter Muslimfeindlichkeit? Mit Zivilcourage gegen muslimfeindliche Vorurteile und

Ausgrenzung: Die Schülerinnen und Schüler erhalten in der Unterrichtseinheit Informationen über Vorurteile und Mechanismen der Diskriminierung am Beispiel der Muslimfeindlichkeit, die anhand von „PEGIDA“ dargestellt wird. Hierüber sollen die eigene Positionierung gefördert und mögliche Handlungsoptionen gegen Diskriminierung erörtert werden.

www.zwischentoene.info/themen.html* (zuletzt abgerufen am 16.2.2018)

Eignet sich für: Politik; Klassen 9+, Einfaches Anspruchsniveau.

Die Stellung der Frau im Islam. Menschenrechte, Scharia, Rechtsverständnis, Fundamentalismus

Zwangsehe u. v. m.: Die Unterrichtseinheit mit umfassenden didaktischen und Grundlagenmaterialien ist ein sehr guter Ansatz ein hochemotionales diskutiertes Thema in den Unterricht einzubringen.

www.school-scout.de/66854-die-stellung-der-frau-im-islam (zuletzt abgerufen am 12.2.2018); kostenpflichtig

Eignet sich für: Ethik/Religion, Politik/SoWi; Klassen: 9+, Mittleres Anspruchsniveau.

Ich ... du ... wir. Rollenbilder und Rollenerwartungen in der Migrationsgesellschaft: Die vierstündige Unterrichtseinheit greift kulturspezifische Geschlechtsrollenstereotype auf und führt Schülerinnen und Schüler zur Auseinandersetzung mit dem historischen Wandel von Geschlechterrollen, wobei (vermeintliche) Unterschiede zwischen Musliminnen/Muslimen und Nichtmusliminnen/Nichtmuslimen angesprochen werden.

www.zwischentoene.info/themen.html* (zuletzt abgerufen am 16.2.2018)

Eignet sich für: Ethik/Religion; Klassen 9+, Einfaches Anspruchsniveau.

Humor im Islam. Muslimische Humorist_innen: Die Unterrichtseinheit geht der Frage nach Humor im Islam nach. Mit umfangreichen Materialien nähern sich die Schülerinnen und Schüler damit der Rolle des Humors in religiösen bzw. islamischen Konflikten und gelingenden Praxen der (Migrations-) Gesellschaft.

www.zwischentoene.info/themen.html* (zuletzt abgerufen am 16.2.2018)

Eignet sich für: Politik, Ethik/Religion; Klassen 9+, Einfaches Anspruchsniveau.

Facetten von Glaube und Zugehörigkeit. Wer ist hier eigentlich Muslim? Die Unterrichtseinheit greift auf Interviews mit verschiedenen Musliminnen und Muslimen in Deutschland zurück, um ein Spektrum von möglichen Zugängen zur Religion einzuführen. Schülerinnen und Schüler werden hierüber angeleitet, ihre Perspektiven und ihr Wahrnehmungsspektrum zu erweitern.

www.zwischentoene.info/themen.html* (zuletzt abgerufen am 16.2.2018)

Eignet sich für: Ethik/Religion; Klassen 9+, Einfaches Anspruchsniveau.

Muslimen in Deutschland – deutsche Muslimen. Deutsch-muslimische Identitäten in der Einwanderungsgesellschaft: Die fünfstündige Einheit setzt bei der Bedeutung der Religion für die Identität, insbesondere bei Musliminnen und Muslimen in Deutschland an und führt die Schülerinnen und Schüler mit mehreren Methoden zu einer eigenen Positionierung.

www.zwischentoene.info/themen.html* (zuletzt abgerufen am 16.2.2018); kostenpflichtig

Eignet sich für: Politik, Ethik/Religion; Klassen 9+, Mittleres Anspruchsniveau.

* Dies ist die Startseite der Webplattform „Zwischentöne.“ Über die Suchfunktion gelangt man zu den Unterrichtseinheiten.

Du sollst dir (k)ein Bild machen! Umgang mit Bildern im Islam: Ausgehend vom „Bilderverbot“ im Islam und darauf bezogene Ereignisse („Muhammad-Karikaturen“ etc.) wird ein Grundwissen über den Islam und die Rolle des Propheten Muhammad für Muslime vermittelt. Hierüber soll eine eigenständige Positionierung der Schülerinnen und Schüler erzielt werden.

www.zwischentoene.info/themen.html* (zuletzt abgerufen am 16.2.2018)

Eignet sich für: Ethik/Religion, Politik/SoWi; Klassen 9+, Einfaches Anspruchsniveau.

Im Islam ist das so – oder etwa nicht? Das Kopftuch und die Vielfalt religiöser Deutungen: Die dreistündige Einheit stellt mit der umstrittenen Frage des Kopftuchs im Islam die Vielfalt der externen Deutungen und der individuellen Bedeutung des Kleidungsstücks dar.

www.zwischentoene.info/themen.html* (zuletzt abgerufen am 16.2.2018)

Eignet sich für: Ethik/Religion; Klassen 9+, Mittleres Anspruchsniveau.

Der Islam, Europa und „wir“. Selbst- und Fremdzuschreibungen zwischen Europa und „dem Orient“: Anhand eines Ausschnitts aus einem „Bibi Blocksberg“-Video betrachtet die anspruchsvolle Unterrichtseinheit die Konstruktion von Eigen- und Fremdbildern am Beispiel des „Orients“. Hierüber sollen Schülerinnen und Schüler zu einem kritischen Umgang mit medial transportierten Selbst- und Fremdbildern angeregt werden.

www.zwischentoene.info/themen.html* (zuletzt abgerufen am 16.2.2018)

Eignet sich für: Geschichte/Politik; Klassen 9+, Mittleres Anspruchsniveau.

7.2 UNTERRICHTSANSÄTZE

Als Unterrichtsansätze werden hier Formate bezeichnet, die bereits didaktisiertes Material zur Verfügung stellen, welche aber weder fächerspezifisch aufgearbeitet noch in Verlaufspläne überführt ist und daher noch angepasst werden muss. Die Medien der hier aufgeführten bundesweit operierenden Anbieter orientieren sich nicht an den Bildungsplänen der Länder, sondern beziehen sich allgemein auf Schule und Unterricht.

Islamismus, Salafismus, Muslimfeindlichkeit: Der umfangreiche, grundrechtsbasierte Bildungsansatz „Islam und Schule“ der Initiative „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ geht über rein unterrichtliche Ansätze hinaus und spricht alltagsweltliche potentielle Konflikte an. Die von 2012 stammende Broschüre „Islam & ich“ rundet das Präventionspaket mit einem jugendgerechten Themenheft ab.

<http://courageshop.schule-ohne-rassismus.org/publikationen/25/praeventionspaket-islamismus-salafismus-muslimfeindlichkeit> (zuletzt abgerufen am 12.2.2018); kostenpflichtig

Eignet sich für: Klassen 9+.

Salafismus in der Demokratie: Ein guter Unterrichtsansatz, um Diskussionen mit älteren Schülerinnen und Schülern nicht nur entlang aktueller Vorkommnisse zu führen, sondern auch um über die dahinter stehenden Themen zu sprechen. Auch wenn nicht alle Unterrichtshilfen 1:1 einsetzbar scheinen, lassen sich die Ansätze doch schnell anpassen.

www.bpb.de/shop/lernen/entscheidung-im-unterricht/164856/salafismus-in-der-demokratie (zuletzt abgerufen am 12.2.2018); kostenpflichtig

Eignet sich für: 16-23 Jahre, Einfaches Anspruchsniveau.

* Dies ist die Startseite der Webplattform „Zwischentöne.“ Über die Suchfunktion gelangt man zu den Unterrichtseinheiten.

Mitreden! Das 2014 von der polizeilichen Prävention herausgegebene Medienpaket ist eng mit dem Medienpaket „Wie wollen wir leben?“ (siehe www.ufuq.de) verwandt, geht aber in seinem umfangreichen Begleitheft detaillierter auf die Inhalte und die Methodik des „diskursiven Ansatzes“ ein.

www.polizei-beratung.de/medienangebot/detail/200-mitreden/ (zuletzt abgerufen am 12.2.2018)

Eignet sich für: Klassen 9+, Mittleres Anspruchsniveau.

Filmpaket „Wie wollen wir leben?“: Das Medienpaket nähert sich dem Thema politischer Bildung zwischen Islam und Demokratie über sieben Filme und 31 Übungen an, die auf eine offene Diskussion mit Jugendlichen über Islamfeindlichkeit und Islamismus zielen. Auch wenn der Ansatz wiederholt als „hochschwellig“ kritisiert wird, überwiegen die positiven Umsetzungsberichte.

www.ufuq.de/ufuq-filmpaket-wie-wollen-wir-leben/ (zuletzt abgerufen am 12.2.2018); kostenpflichtig

Eignet sich für: Klassen 8+, Mittleres Anspruchsniveau.

Protest, Provokation oder Propaganda? Handreichung zur Prävention salafistischer Ideologisierung in Schule und Jugendarbeit. Die Initiative ufuq.de legt einen vielschichtigen Präventions- (nicht Unterrichts-)Ansatz vor, der anhand von 12 Thesen umschrieben wird. Die grundlegende Orientierung kann sicher auch für viele ähnliche Ansätze ein Beispiel geben.

www.ufuq.de/pdf/Handreichung%20Protest-Provokation-Propaganda-online.pdf

(zuletzt abgerufen am 12.2.2018)

Eignet sich für: Klassenübergreifend.

7.3 UNTERRICHTSMATERIALIEN

Als Unterrichtsmaterialien werden Sammlungen mit didaktisierten Materialien bezeichnet, aus denen in der Folge Unterrichtsentwürfe erstellt werden können.

Islam ≠ Islamismus: Das Themenheft „Islam ≠ Islamismus“ setzt in der Sekundarstufe I und mit dem Kennenlernen des alltäglichen Islam in Deutschland an und führt dann zum Thema Islamismus über. Die vielfältigen Zugänge und didaktischen Ansätze zeichnen das Heft aus.

www.wochenschau-verlag.de/islam-islamismus.html (zuletzt abgerufen am 12.2.2018); kostenpflichtig

Eignet sich für: alle Fächer; Klassen 8+, Mittleres Anspruchsniveau.

„Islamischer Staat“: Das aktuelle Themenheft umfasst neben einzelnen, auf den „IS“ bezogenen Facetten, Materialien, Zeitschriftenbeiträge, Grafiken, Karikaturen und Hinweise auf didaktische Umsetzungen für die Sekundarstufe II.

www.wochenschau-verlag.de/islamischer-staat-1557.html (zuletzt abgerufen am 12.2.2018);

kostenpflichtig

Eignet sich für: alle Fächer; Klassen 10+, Fortgeschrittenes Anspruchsniveau.

Die Terrorgruppe Islamischer Staat: Die dynamische Situation des sogenannten „Islamischen Staats“ lässt das drei Jahre alte Material an einigen Stellen überholt wirken, wobei es aber immer noch zur Darstellung der Entstehung des sogenannten „IS“ eingesetzt werden kann.

www.persen.de/300258-die-terrorgruppe-islamischer-staat.html (zuletzt abgerufen am 12.2.2018);

kostenpflichtig

Eignet sich für: Politik; Klassen 7+, Mittleres Anspruchsniveau.

Salafismus in Deutschland: Die didaktischen Materialien bilden einen möglichen Zugang zum Salafismus in Deutschland ab – der allerdings etwas eng geführt wirkt und weiterer Vorbereitungsarbeit bis zum Einsatz im Unterricht bedarf.

www.persen.de/300320-salafismus-in-deutschland.html (zuletzt abgerufen am 12.2.2018)

Eignet sich für: Politik; Klassen 8+, Mittleres Anspruchsniveau.

Comics für Demokratie und gegen Extremismus – Andi 2: Der Verfassungsschutz NRW ging mit ANDI neue Wege: Über einen Comic sollten jugendspezifische lebensweltnahe Bezüge zu extremistischen Inhalten und Praxen verdeutlicht werden. Der Comic und die dazugehörige Handreichung (<http://bit.ly/2rtcrK>) gingen seit der Erscheinung weg „wie geschnitten Brot“.

www.andi.nrw.de/andi2/Comic/andi2_comic.htm (zuletzt abgerufen am 12.2.2018)

Eignet sich für: Politik; Klassen 7+, Mittleres Anspruchsniveau.

Djihad Paradise: Die ergänzenden inhaltlichen Informationen und didaktischen Materialien zum Jugendbuch „Djihad Paradise“ (<http://bit.ly/2qQdh0j>) von Anna Kuschnarowa oder zum Theaterstück des Thalia-Theaters (vgl. <http://bit.ly/2sbdDmr>) machen Lust auf ein fächerübergreifendes Projekt (Deutsch – Religion), von dem Schülerinnen und Schüler in vielfältiger Weise profitieren können.

www.buhv.de/unterrichtsmaterial/sekundarstufe-ii/djihad-paradise.html

(zuletzt abgerufen am 12.2.2018); kostenpflichtig

Eignet sich für: Deutsch, Religion/Ethik; Klassen 9+, Einfaches Anspruchsniveau.

Muslime in Deutschland. Lebenswelten und Jugendkulturen: Der Band wurde anlässlich der Ausstellung „Was glaubst Du denn?“ (www.wasglaubststudenn.de) zur Behandlung der dort angesprochenen Themen im Unterricht neu aufgelegt. Auch ohne Ausstellung bietet er eine Menge Materialien, mit denen sich Unterricht gestalten lässt.

www.politikundunterricht.de/3_4_12/muslime_nachdruck.pdf (zuletzt abgerufen am 12.2.2018)

Eignet sich für: Politik; Klassen 8+, Mittleres Anspruchsniveau.

Die islamische Welt auf der Suche nach einem Platz in der Moderne: Das 80-seitige Heft stellt das Verhältnis des Islam und der Moderne seit Muhammad (Teil 1) bis hin zu den Themenschwerpunkten „Islamismus“, „Iran“, „Nahostkonflikt“, „Familienrecht in Marokko“ und „Kampf der Kulturen vs. Welthethos“ vor. Die Einführungstexte, aber auch die Originalmaterialien im zweiten Teil regen den Einsatz im Unterricht an.

<http://verlage.westermanngruppe.de/artikel/978-3-14-024981-2/Zeiten-und-Menschen-Zum-Thema-Die-islamische-Welt-auf-der-Suche-nach-einem-Platz-in-der-Moderne>

(zuletzt abgerufen am 12.2.2018); kostenpflichtig

Eignet sich für: Geschichte; Klassen 11+, Fortgeschrittenes Anspruchsniveau.

Fotokarten Islam und Judentum: Fotokarten, die sich für einen stummen Impuls o. ä. eignen – allerdings nur einen Teil des Themas abdecken und ggf. erweitert werden sollten (z. B. um alltagsnähere Bereiche der Religion).

www.klett.de/produkt/isbn/W240111 (zuletzt abgerufen am 12.2.2018)

Eignet sich für: Religion/Ethik.

Notizen

Notizen

Notizen

Notizen

