

Bildung für Berlin

Islam und Schule

Handreichung
für Lehrerinnen und Lehrer
an Berliner Schulen

Inhalt

I. Islam und Muslime in Berlin	2
1. Muslime in Berlin: Geschichte, Gegenwart und Integrationspolitik	2
2. Grundzüge des Islam: Koran und Schari'a	3
II. Islam in der Schule: Antworten und Lösungswege zu religiös erscheinenden Konflikten	6
1. Islamische Feiertage: Anerkennung signalisieren	6
2. Der Ramadan: Fasten trotz Matheklausur?	8
3. Das Gebet: Schule als religionsfreier Raum?	10
4. Das Kopftuch: Gelassenheit ist das Gebot	11
5. Diffamierung von Andersgläubigen: Religiöse Toleranz gegen Abwertungen	12
6. Sport- und Schwimmunterricht: Eine Frage der Moral	13
7. Sexualerziehung: Auf- und Erklären hilft Sorgen abzubauen	15
8. Klassenfahrten: Eltern beraten gegen Ängste vor Kontrollverlust	16
9. Geschlechterbilder: Kontroverse im Unterricht statt moralischer Überwältigung	18
III. Gewalttätigkeit und politische Ideologien	18
1. Gewaltbereitschaft: Selbstwirksamkeit kann vorbeugen	19
2. Antisemitismus und Nahostkonflikt: Multiperspektivisch gegen Feindbilder	20
3. Islamismus: Pädagogische Balance zwischen Anerkennen und Abgrenzen	20
IV. Der Kontakt mit den Eltern	22
1. Wie interkulturelle Kooperation Eltern, Schülern und Schule hilft	22

Die vorliegende Schrift enthält Zusammenfassungen ausgewählter Beiträge und Informationen aus einzelnen umfangreichen Kapiteln der Materialsammlung des Arbeitskreises „Islam und Schule“.

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Lehrerinnen und Lehrer,



Prof. Dr. E. Jürgen Zöllner
Senator für Bildung,
Wissenschaft und Forschung

Gesellschaft und Schulen stehen seit Jahren vor vielfältigen neuen Aufgaben und Herausforderungen. Eine dieser großen Herausforderungen liegt im friedlichen und respektvollen Zusammenleben von Menschen, die geprägt sind durch unterschiedliche Traditionen, Kulturen und religiöse Bindungen.

Die etwa vier Millionen Muslime unterschiedlicher Herkunft, die bereits seit vielen Jahren mit uns zusammenleben, ganz gleich ob sie bereits in Deutschland geboren wurden, zugewandert oder vor kriegerischen Auseinandersetzungen geflohen sind, stellen in unserer Gesellschaft bereits eine feste Größe dar und sind seit langem Teil von ihr.

Das Wissen über die Religionen und Traditionen von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte kann bei diesem Prozess der Gestaltung eines konstruktiven Miteinanders behilflich sein. Dabei darf jedoch nicht der Fehler begangen werden, voreilige Zuschreibungen vorzunehmen, da mögliche Konflikte gegebenenfalls auf unterschiedliche Ursachen zurückgeführt werden können.

Vor diesem Hintergrund soll Ihnen die vorliegende Handreichung Einblicke in den Islam und seine Vielfalt geben. Zudem eröffnet das Wissen, dass der Islam flexibel gelesen und gelebt werden kann, Spielräume, in deren Rahmen Schule und Muslime - Eltern wie Schüler - pragmatische Lösungen für auftretende Fragen finden können.

Neben der Klärung rechtlicher Rahmenbedingungen geht es in den Beiträgen auch um die Möglichkeiten der Kooperation zwischen Schule und muslimischem Elternhaus und nicht zuletzt auch um solche Muslime, denen ihre religiösen Überzeugungen und/oder ihre Traditionen besonders wichtig sind. Es geht also auch um alltägliche Fragen und Probleme, die auftauchen können, wenn islamische - oder als islamisch verstandene - Normen und Wertvorstellungen mit dem Schulalltag kollidieren.


Die Texte der Handreichung basieren in Teilen auf umfangreicheren Beiträgen, die im Rahmen des Berliner Arbeitskreises Islam und Schule erarbeitet und diskutiert wurden. Diese Materialsammlung steht Ihnen im Medienforum Berlin in einzelnen Exemplaren bzw. in elektronischer Fassung im Internet der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung zur Verfügung.

Ich hoffe, dass die Handreichung dazu beitragen wird, den schulischen Alltag in der Bewältigung seinen vielfältigen Herausforderungen zu erleichtern im Sinne eines friedlichen und respektvollen Miteinanders.

Es grüßt Sie herzlich

1. Muslime in Berlin

Musliminnen und Muslime - darunter religiöse und nicht-religiöse - sind im gesellschaftlichen Leben Berlins schon seit einiger Zeit und in vielfältiger Weise präsent. Integrationspolitisch geht es heute darum, diesen Prozess weiter zu fördern und gleichzeitig Entwicklungen entgegen zu treten, die zu sozialer Marginalisierung und zur Abschottung führen können.

 Günter Piening¹

Seit den 1960er Jahren waren es vor allem angeworbene türkische Gastarbeiter, die nach Berlin kamen und sich im Laufe der Zeit eigene Räume schufen. Ab 1973 spielte dabei die Familienzusammenführung eine entscheidende Rolle. Ebenso von erheblicher Bedeutung für das Verständnis des islamischen Lebens in Berlin ist die in den nachfolgenden Jahrzehnten erfolgte Aufnahme von Flüchtlingen aus Palästina und dem Libanon, Bosnien-Herzegowina und dem Irak.

Im Jahr 2006 lebten - um die drei größten Gruppen zu nennen - in Berlin knapp 120 000 Zuwanderer aus der Türkei, insgesamt 20 000 waren libanesischer und palästinensischer Herkunft (meist als Kriegsflüchtlinge gekommen, bilden sie die größte Gruppe innerhalb der mehr als 50 000 Migrant*innen arabischer Herkunft in Berlin) und knapp 5 000 hatten einen iranischen Hintergrund. Hinzu kommen Migrant*innen aus einer Vielzahl anderer islamisch geprägter Länder.

Die Migrationsgeschichte hat zu einer starken Diversifizierung des Islams geführt. Während noch vor einem Jahrzehnt in islamischen Glaubensangelegenheiten der Hauptansprechpartner die türkische Religionsbehörde war, so hat sich dies inzwischen gewandelt. Arabische oder bosnische Einwanderer besuchen ihre Moscheegemeinden, sunnitische stehen neben schiitischen Gemeinden, und Aleviten bekennen sich zu ihren eigenen Traditionen, um nur einige Beispiele zu nennen. Unabhängig davon, wie ausgeprägt die religiöse Bindung der/des Einzelnen

ist, stellt der Islam auch für diejenigen Muslime und Musliminnen, die sich als nicht religiös ansehen, eine Kulturbildung dar.

Integrationspolitische Erfolge und Probleme spiegeln sich auch in der Situation der Gemeinden wider. Nach wie vor sind das Bild und die Arbeit vieler Gemeinden geprägt von den Erfahrungen der ersten Einwanderergeneration. Die schwierige sozioökonomische Situation gerade niedrig qualifizierter Einwanderergruppen setzt den Gemeinden, die auf die Spenden der Gläubigen angewiesen sind, enge Grenzen und bestimmt gleichzeitig die Alltagsthemen, zu denen Antworten auch in der Religion gesucht werden. Überproportionale Arbeitslosigkeit und damit einhergehende Verarmung, die geringe Bildungsbeteiligung der zweiten Generation und die damit einhergehende Perspektivlosigkeit der Jugendlichen sowie aufenthaltsrechtliche Unsicherheiten bei den Flüchtlingen sind auch im Alltag vieler islamischer Gemeinden Themen. Die sozialräumliche Konzentration gerade marginalisierter Einwanderer und ihrer Nachkommen in den Innenstadtbereichen schafft dort besondere Problemsituationen, die häufig im Kontext des Islams wahrgenommen werden.

Dennoch: Muslime und Musliminnen sind im gesellschaftlichen Leben vielfältig präsent und aktiv in Kunst und Kultur, in Politik und Bildung. Sie tragen als Gewerbetreibende zur Wirtschaft der Stadt bei und engagieren sich in zivilgesellschaftlichen Bereichen. Inzwischen ist eine neue Generation Berliner Musli-

me herangewachsen - häufig mit Hochschulbildung und hier sozialisiert. Der deutschen Sprache kommt heute im Gemeindeleben eine stärkere Bedeutung zu. Hatten die Moscheevereine einer Untersuchung zufolge Ende der 90er kaum Kontakt zu öffentlichen Einrichtungen, berichten heute über 2/3 über gute Kontakte zu Verwaltung, Polizeidienststellen und Schulen.

Auf der anderen Seite birgt Religion insbesondere bei Gläubigen, die durch Modernisierungsprozesse, ein säkularisiertes Umfeld oder soziale Degradierung verunsichert sind, die Gefahr der Radikalisierung und der Abschottung. Extreme religiöse Überzeugungen werden zum Integrationshindernis. Sie erzeugen Misstrauen und Ressentiments. Diskriminierungserfahrungen können diesen Prozess im Sinne einer Selbstviktimisierung verstärken. Dies zeigt sich - vor allem nach dem 11. September 2001 - im Umgang mit dem Islam. Die gegenseitige Wahrnehmung von Gesellschaft und muslimischer Minderheiten ist nach wie vor bestimmt von Stereotypen, von wenig Austausch und Wissen über die religiöse Praxis und Glaubensinhalte der jeweils „Anderen“. Die Rahmenbedingungen für die Vermittlung solchen Wissens in der Schule, in Institutionen der politischen Bildung und durch Migrant*innenorganisationen zu schaffen, ist daher eine der wesentlichen integrationspolitischen Herausforderungen.

Der Senat verfolgt vor diesem Hintergrund einen politischen Dreischritt im Umgang mit dem Islam:

1. die Verbesserung des Umgangs mit religiöser Vielfalt in der Stadt,
2. die Streitbare Auseinandersetzung mit Muslimen und ihren Organisationen über Fragen der Gleichberechtigung, der Selbstbestimmung und der Anerkennung demokratischer Werte und Normen (aber auch der Schutz vor religiöser Diskriminierung gegenüber Muslimen und durch Muslime),
3. die entschiedene Bekämpfung islamistischer Bestrebungen.

Allen Religionsgemeinschaften steht die Religionsfreiheit des Art. 4 Abs. 1 und 2 des Grundgesetzes zu. Ihnen kommt unabhängig von Rechtsform und Bekenntnis ein gleicher verfassungsrechtlicher Grundstatus zu. Es ist für die Bevölkerung und die Gemeinden wichtig festzustellen, dass der Islam als gleichberechtigtes Bekenntnis neben vielen anderen in unserer Stadt nach dem grundgesetzlichen Gleichheitsgrundsatz anerkannt ist. Es ist nötig, die unterschiedliche religiöse Praxis zu ermöglichen und zu religiöser Toleranz zu ermutigen. Dazu gehört


auch, das Recht des Einzelnen sicher zu stellen, dass er sich von einer religiösen Überzeugung abwenden kann, ohne deswegen ausgegrenzt oder verfolgt zu werden. Religiöse Toleranz endet dort, wo Religion lediglich zur Legitimation politischer Ziele, insbesondere mit verfassungsfeindlicher Ideologie missbraucht wird oder eine vermeintlich besonders streng gläubige Auslegung die Freiheitsrechte anderer einschränkt.

2. Grundzüge des Islam: Koran und Scharī'a

Nur einige der Probleme, die sich an Schulen mit muslimischen Schülerinnen und Schülern stellen, gehen tatsächlich auf religiöse oder kulturelle Ursachen zurück. Pädagogen und Pädagoginnen sollten daher keinesfalls Schüler und auftauchende Konflikte primär durch eine „islamische Brille“ sehen. Schließlich sind nicht alle muslimischen Schüler religiös - sie wollen und sollten auch nicht so angesprochen werden. Dennoch ist vielen von ihnen ihre Religion sehr wichtig - und sei es nur als Identitätsmerkmal.

Weil also einige in Schulen wiederkehrende Fragen und Konflikte zumindest religiös in Erscheinung treten und andere tatsächlich religiöser Natur sind, kann es sinnvoll sein, sich mit einigen Grundzügen des Islam und islamischer Religiosität vertraut zu machen. Dabei geht es im Folgenden nicht darum, „den Islam“ oder ein bestimmtes Religionsverständnis gewissermaßen verbindlich darzustellen. Vielmehr sollen generelle Einblicke vermittelt werden, die in äußerst unterschiedlicher Art und Weise das Denken und Handeln von mehr oder weniger religiösen Muslimen beeinflussen.

In Konfliktfällen sollte also nicht zwingend und für jeden Fall nach einer irgendwie religiös begründeten „islamischen“ Lösung gesucht werden. Aber vielleicht gelingt es in dem einen oder anderen Konflikt, muslimische Schülerinnen und Schüler mit Hinweis auf eine tolerante Interpretation ihrer Religion zu mäßigen und zur aktiven Beteiligung am Unterricht zu motivieren. Insgesamt sollte ein Perspektivenwechsel befördert werden, indem der Islam nicht mehr nur als „Problemfall“, sondern auch als Chance wahrgenommen wird.

 Stephan Rosiny²

Der Islam ist für viele Migrant*innen muslimischer Herkunft eine wichtige Bezugsgröße. Dabei stellen die Muslime insgesamt eine sehr heterogene gesellschaftliche Gruppe dar. Sie unterscheiden sich nach Konfessionen (Sunniten, Schiiten, Aleviten, Ahmadiya), nach Rechtsauslegung (etwa die vier sunnitischen Recht-

schulen Hanbaliten, Malikiten, Schafiiten und Hanafiten), nach Organisationsformen (Dachverbände, Moscheegemeinden, Vereine, mystische Sufibruderschaften, religiöse Parteien) und nicht zuletzt im Grad ihrer religiösen Praxis und Gläubigkeit. Unterschiedlich ist auch das Religions- bzw. Islamverständnis unter

Muslimen (Traditionalisten, Reformer, Modernisten) sowie die religiöse Praxis, etwa bei Ritualen und Festen.

Auch bei muslimischen Schülern und Schülerinnen stellt der Islam jedoch nie die einzige und nur selten die dominante Zugehörigkeitskategorie dar. Ethnische

¹ Gekürzter Beitrag aus der Materialsammlung des AK „Islam und Schule“; Kapitel 1.1: Integrationspolitik und der Islam in Berlin.

² Gekürzter Beitrag aus der Materialsammlung des AK „Islam und Schule“; Kapitel 2.1: „Was ist islamisch?“ Einheit und Vielfalt einer Weltreligion.

Herkunft und Muttersprache (Türken, Kurden, Araber, Berber, Iraner, Bosnier, Kosovaren, Deutsche ...), Familienbanden, der Kiez und die Peer-Gruppe bilden ebenso wichtige Bezugsgrößen. Soziales Handeln hängt weiterhin ab von Geschlecht, sozialer Herkunft, der Wohngegend, von Bildungsstand, Berufstätigkeit oder Arbeitslosigkeit der Eltern und Geschwister. Hinzu kommen Migrations- und Fluchterfahrungen, Erfahrungen als „Gastarbeiter“ und der Rechtsstatus des Aufenthalts in Deutschland (eingebürgert, mit Aufenthaltsgenehmigung oder nur geduldet), die wesentlich die Integrationsfähigkeit und -willigkeit prägen. Mitunter zu beobachtende soziale, sprachliche, ökonomische und religiöse Abschottung von muslimischen Einwanderern hängen oft auch mit negativen Erfahrungen und Barrieren der Aufnahmegesellschaft zusammen. So bilden Migrant Communities und Netzwerke - und mitunter entwickeln sich so genannte „Parallelgesellschaften“.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass nur einige der Probleme, die sich an Schulen mit muslimischen Schülerinnen und Schülern stellen, tatsächlich auf religiöse Ursachen zurückgehen. Dennoch: Einige immer wieder kehrende Fragen sind religiöser Natur, andere treten zumindest als solche in Erscheinung. Um solche religiös konnotierten Konfliktfälle einordnen und einen angemessenen Umgang mit ihnen finden zu können, kann es sinnvoll sein, sich mit einigen Grundlagen normativen Denkens und Handelns im Islam vertraut zu machen. Im Folgenden werden deshalb einige zentrale Glaubensinhalte und Denkfiguren skizziert. Dabei geht es nicht darum, „den Islam“ verbindlich darzustellen oder gar einem bestimmten Religionsverständnis ein anderes „richtigeres“ entgegenzustellen. Vielmehr sollen generelle Einblicke vermittelt werden, die in äußerst unterschiedlicher Art und Weise das Denken und Handeln von mehr oder weniger religiösen Muslimen beeinflus-

sen. Grundsätzlich sollte der Islam dabei nicht - wie es bei vielen Muslimen und Nichtmuslimen der Fall ist - als eine reine Verbots- und Gebotsreligion wahrgenommen, sondern vielmehr die Chancen und das Veränderungspotential thematisiert werden, das ein ethisches Verständnis des Islams bieten kann.

Die fünf Säulen des Islam

Nach breitem Konsens gehören die fünf Säulen (Arkān al-Islām) zu den fundamentalen Glaubenspflichten eines jeden Muslims, wenn dieser hierzu mental, gesundheitlich und finanziell in der Lage ist und mit Erlangung der Geschlechtsreife die Religionsmündigkeit erreicht hat:

1. das Ablegen des Glaubensbekenntnisses (Schahāda): „Ich bezeuge, dass es keinen Gott gibt außer Gott, und ich bezeuge, dass Muhammad der Gesandte Gottes ist“,
2. das Pflichtgebet (Salāt) zu festgelegten Zeiten abhängig vom Stand der Sonne im Zustand ritueller Reinheit und an reinem Ort (etwa auf einem Gebetsteppich),
3. das Fasten im Monat Ramadān,
4. die Pflicht zur Almosenabgabe (Zakāt), und
5. die Hajj, die einmal im Leben zu vollführende Pilgerfahrt nach Mekka.

In der Praxis dieser Säulen bestehen gewisse Differenzen. So fügen etwa Schiiten dem Glaubensbekenntnis an: „Und ich bezeuge, dass Ali der Freund Gottes ist“. Auch die Fastenpflicht und ihre Ausnahmen oder die Form und Anzahl der täglichen Gebete werden unterschiedlich ausgelegt und praktiziert.

Im Zentrum der islamischen Theologie steht der **Koran**, der Muslimen als das unmittelbare, unerschaffene, ewig gültige Wort Gottes gilt. Der Prophet Muhammad ist demnach der Überbringer, nicht der Autor dieses heiligen Buches. Er ist laut Koran „das Siegel der Propheten“ und somit der wichtigste, weil letzte und abschließende Gesandte Gottes, aber „nur ein Mensch“ und kein Gottessohn. Von Muhammads vorbildlicher Lebensweise (**Sunna**) berichten die Hadīth-Werke, aphoristische Erzählungen (Hadīth, pl. Ahādīth) über seine Aussprüche und Taten. Sie sind neben dem Koran die zweite zentrale Quelle islamischen Glaubens. Mit ihnen sollen die im Koran unklaren Stellen und nicht näher ausgeführten Regeln präzisiert sowie nicht erwähnte Streitfragen geklärt werden.

Der Gläubige fügt sich im Islam (wörtl. „Hingabe“) Gottes Wille und seiner Ordnung. Hierzu soll der Muslim der **Scharī'a**, dem „gottgefälligen Weg“ folgen (wörtl. „Weg zur Wassertränke“, d. h. zum Heil). Bei der Scharī'a handelt es sich jedoch nicht um den Korpus eines kodifizierten und schriftlich fixierten Rechtssystems, sondern um die historisch und aktuell von Muslimen teilweise sehr unterschiedlich gedeutete Vorstellung eines gottgefälligen Lebens. Manche Traditionalisten und einige islamistische Ideologen behaupten, der Islam biete mit der Scharī'a ein zu allen Zeiten und an allen Orten gültiges, allumfassendes und buchstabengetreu zu befolgendes System an Handlungsanweisungen, deren Nichtbefolgung von der islamischen Gemeinde sanktioniert werden müsse. Auch unter ihnen herrscht jedoch keine Einigkeit über die inhaltliche Ausgestaltung eines solchen Rechtssystems und einer dementsprechenden Gesellschaftsordnung.

Islamische Rechtsgelehrte bemühen sich seit jeher, aus Koran und Sunna (niedergelegt in den Hadīth-Werken) aktuell anwendbare Handlungsmaximen für die

Gläubigen abzuleiten, wobei es überwiegend um private und soziale, seltener auch um politische Themen geht. Jedoch geben nur 600 der ca. 6 000 Koranverse konkrete Handlungsanweisungen. Und von diesen behandeln die meisten Fragen des religiösen Kultes. Die relativ wenigen Koranstellen mit normativem Gehalt - nur 80 berühren Rechtsfragen im engeren Sinn, vor allem zum Familienrecht - geben meist nur vage Verhaltensregeln, manche Stellen scheinen sich sogar zu widersprechen.³

Heute orientieren sich die Verfassungen der meisten „islamischen“ Länder des Nahen und Mittleren Ostens an säkularen europäischen Vorbildern. Dennoch sind in einigen Ländern vor allem im Ehe- und Familienrecht Gesetze in Kraft, die sich eng am Wortlaut der islamischen Quellen orientieren und teilweise mit unseren heutigen Gleichheitsgrundsätzen nicht kompatibel sind. Einzelne Staaten bemühen sich auch in diesem Rechtsbereich um liberale Auslegungen islamrechtlicher Bestimmungen, ohne die Gültigkeit der Scharī'a an sich infrage zu stellen.

Denn der Islam ist wie jede Religion ein von Menschen gedeutetes Geflecht aus Lehren, Geboten und Verboten, Regeln und Tabus. Selbst wenn Ideologen behaupten, er sei überall und immer gleich bleibend gültig, so wandelt sich doch sein Verständnis und passt sich den

neuen Gegebenheiten an. Es sind schließlich immer Menschen, die hier und heute glauben, interpretieren und agieren. Sie bemühen sich unter spezifischen gesellschaftlichen, sozialen und politischen Bedingungen, ihrer Religion gemäß zu handeln. Hierin unterscheiden sich Muslime nicht von Christen, Juden und Anhängern anderer Religionen.

So interpretieren moderne religiöse Muslime die Scharī'a auch eher als abstraktes Prinzip, auf dessen Grundlage sich gläubige Muslime bemühen sollen, ein moralisch gutes Leben zu führen. Die konkrete Ausgestaltung einer solchen „gottgefälligen Lebensführung“ hängt dabei von den lokalen Gegebenheiten ab und untersteht der Eigenverantwortung des einzelnen Gläubigen. Die teils drakonischen Strafandrohungen für einige „Vergehen“ wie Diebstahl, Ehebruch oder Homosexualität halten sie für nicht zeitgemäß - oder zumindest für nicht mehr anwendbar. Dieses unter heutigen Muslimen verbreitete pragmatische Islamverständnis ermöglicht die Integration des Islam in eine nicht islamisch geprägte Gesellschaft und die Verträglichkeit mit modernen demokratischen Verfassungsvorstellungen. Denn: Die Würde des Menschen, Freiheit (auch zu Abfall oder Wechsel des Glaubens), Vernunft, Fortschritt, Demokratie, Menschenrechte, Frauenemanzipation, Solidarität und Gerechtigkeit lassen sich auch islamisch begründen.

Im Schulunterricht lassen sich diese Stimmen vielleicht durch Vorträge, Filme oder Textlektüre einbauen. Sie können besonders lauten Glaubenswächtern in der Klasse das Deutungsmonopol nehmen und das negative Image des Islams als bloßer Verbots- und Problemreligion aufbrechen. Für viele Konflikte lassen sich pragmatische Lösungen finden, indem gemeinsame Interessen und Werte des Zusammenlebens betont werden.

Dabei können auch nichtmuslimische Lehrkräfte Anerkennung finden, wenn sie glaubwürdiges Interesse am Islam und den Herkunftsgesellschaften der Schüler und Schülerinnen zeigen und es ihnen ermöglichen, eigene Kompetenzen freiwillig einzubringen. Dies kann die Kinder und Jugendlichen zu einem reflektierten Umgang mit ihrer Religion und ihrer Herkunft ermuntern und ihnen eine selbst bestimmte und reife Entscheidung über ihre Religiosität und Werte ermöglichen.

³ Ein Beispiel sind die beiden Verse, die sich mit Polygamie befassen. In Koran 4:3 wird diese unter der Bedingung der Gleichbehandlung der Frauen erlaubt: „Und wenn ihr fürchtet, nicht gerecht gegen die Waisen zu sein, so heiratet, was euch an Frauen gut ansteht, zwei, drei oder vier; und wenn ihr fürchtet, sie nicht gerecht zu behandeln, (heiratet) eine oder was ihr (an Sklavinnen) besitzt. So könnt ihr am ehesten Ungerechtigkeit vermeiden.“ Im späteren Vers 4:129 wird diese Gleichbehandlung für unmöglich erklärt: „Und ihr werdet die Frauen (die ihr zu gleicher Zeit zu Ehefrauen habt) nicht (wirklich) gerecht behandeln können, ihr mögt noch so sehr darauf aus sein.“ Zitiert nach: Rudi Paret: Der Koran, Stuttgart 2006 (9. Auflage).

II. Islam in der Schule: Antworten und Lösungswege zu religiös erscheinenden Konflikten

In den folgenden Kapiteln geht es um Fragen und Probleme, die auftauchen können, wenn islamische - oder als islamisch verstandene - Normen und Wertvorstellungen mit dem Schulalltag kollidieren. Diese gelten nie für alle Muslime

gleichermaßen: Je nach persönlichem Glaubensverständnis spielt die Religion für den einen in der Schule gar keine Rolle, für andere Muslime sind jeweils unterschiedliche Auslegungen islamischer Grundsätze maßgebend. Dennoch kön-

nen die hier vorgestellten Informationen und Lösungsansätze Anregungen zum Umgang mit häufig auftretenden Fragen geben.⁴

1. Islamische Feiertage: Anerkennung signalisieren

Hohe religiöse Feiertage sind in Deutschland „schulfrei“. Hinsichtlich der islamischen Feiertage kommt es allerdings mitunter zu Problemen bei ihrer Datierung. Jedoch hat sich mittlerweile an den meisten Schulen ein pragmatischer Umgang mit Feiertagen durchgesetzt. Darüber hinaus ist es ein Signal der Anerkennung, wenn Schulen und Pädagogen sich um Kenntnisse auch zu den islamischen Feiertagen bemühen.

Im Islam gibt es zwei hohe Feiertage: Das Fest des Fastenbrechens (Īd al-Fitr) oder das „Kleinere Fest“, auf Türkisch wegen der verteilten Süßigkeiten auch „Zuckerfest“ genannt, beendet den Fastenmonat Ramadān. Es wird am ersten Tag des islamischen Monats Schawwāl, meist auch am 2. und 3. gefeiert und ist ein Fest der zwischenmenschlichen Versöhnung, an dem Geschenke und Glückwünsche ausgetauscht werden und ein spezielles Almosen gezahlt wird. Sozial ist es bedeutender als das Opferfest (Īd al-Adhā), wengleich letzteres normativ höher

bewertet wird und als das „Größere Fest“ gilt. Mit dem Opferfest wird am 10. Tag des Pilgermonats Dhū al-Hijja an die Bereitschaft Abrahams erinnert, seinen Sohn Isma‘il Gott zu opfern. Zu diesem Anlass kann ein Tier rituell geschlachtet werden, um an Abrahams Ersatzhandlung zu erinnern - viele Muslime spenden zum Opferfest. Weitere Feiertage wie der Prophetengeburtstag (Maulid an-Nab) sind eher volkstümlich, andere gelten nur für bestimmte Richtungen (Āschūrā‘ und Īd al-Ghadīr für Schiiten).⁵

Die Termine der Feiertage folgen dem islamischen Mondkalender, dessen zwölf Monate 29 oder 30 Tage lang sind und so ein gegenüber dem Sonnenjahr um ca. elf Tage kürzeres Jahr ergeben. Die Festtage verschieben sich dadurch von Jahr zu Jahr. Zudem kommt es aufgrund unterschiedlicher Methoden zur Bestimmung der Monatswechsel teilweise zu innerislamischen Differenzen bei ihrer Festlegung. Auch konfessionelle Unterschiede spielen eine Rolle - so beginnen und beenden Schiiten den Ramadān meistens einen Tag später als Sunniten.

Feiertage 2010	Feiertage 2011
26.02. (03.03.) Maulid an-Nabī (Geburtstag des Propheten)	15.02. (20.02.) Maulid an-Nabī (Geburtstag des Propheten)
30.06. oder 10.07. Himmelfahrt Muhammads (Mi‘rāj)	19.06. oder 29.06. Himmelfahrt Muhammads (Mi‘rāj)
27.07. Nacht der Freisprechung (Lailat al-Barā‘a)	17.07. Nacht der Freisprechung (Lailat al-Barā‘a)
12.08. Beginn des Fastenmonats Ramadān	01.08. Beginn des Fastenmonats Ramadān
10. bis 12.09. Fest des Fastenbrechens (Īd al-Fitr)	31.08. bis 02.09. Fest des Fastenbrechens (Īd al-Fitr)
17.11. Opferfest (Īd al-Adhā)	06.11. Opferfest (Īd al-Adhā)
25.11. Īd al-Ghadīr (schiitisch)	14.11. Īd al-Ghadīr (schiitisch)
07.12. Neujahrstag (01.01.1432 nach Hijra)	27.11. Neujahrstag (01.01.1432 nach Hijra)
16.12. Āschūrā‘ (schiitisch)	06.12. Āschūrā‘ (schiitisch)

⁴ Bei den nicht mit Autorenschaft gekennzeichneten Beiträgen handelt es sich im Folgenden um Zusammenfassungen und Zusammenstellungen verschiedener Kapitel der Materialsammlung des AK „Islam und Schule“.

⁵ Eine vorläufige Übersicht der wichtigsten islamischen Feiertage bis ins Jahr 2015 befindet sich in der Materialsammlung des AK „Islam und Schule“; Kapitel 2.6: Islamische Feiertage und ihre Bedeutung.

Lösungswege:

Die meist kurzfristige Festlegung des tatsächlichen Termins von Feiertagen und die konfessionellen Unterschiede kollidieren mit den Erfordernissen einer verlässlichen Unterrichtsplanung. Die Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung legt deshalb die

beiden Tage im Vorhinein fest, an denen muslimische Schülerinnen und Schüler vom Unterricht befreit sind. Wer erst am nachfolgenden Tag vom Unterricht befreit werden möchte, kann dies beantragen.

An Schulen mit hohem Anteil von Muslimen geht man mittlerweile pragma-

tischer mit den differierenden Feiertagen um, indem die Schüler selbst entscheiden können, für welchen Tag (den vorher bestimmten oder den kurzfristig konkretisierten) sie sich befreien lassen und dies im Vorhinein mit der Klassenleitung absprechen.⁶

Rechtslage zur Unterrichtsbefreiung aus Anlass religiöser Feiertage

In fast allen Bundesländern werden SchülerInnen verschiedener Konfessionen für die höchsten Feiertage ihrer Religion vom Schulbesuch befreit (basierend auf Art. 4 GG). In Berlin wird die Unterrichtsbefreiung durch die „Ausführungsvorschriften über Beurlaubung und Befreiung vom Unterricht“ (AV Schulpflicht) geregelt.

Nr. 2 AV Schulpflicht zu § 128 SchulG:

„(1) Schülerinnen und Schüler aller Schularten und Bildungsgänge haben an den Feiertagen ihrer Religionsgemeinschaft unterrichtsfrei. Diese unterrichtsfreien Tage gelten nicht als Fehltage.

(2) Unterrichtsfreie Tage sind für (...)

d) muslimische Schülerinnen und Schüler:

- erster Tag des Ramadanfestes (Seker Bayrami/Idul Fitr)
- erster Tag des Opferfestes (Kurban Bayrami/Idul Adha) (...)

(3) (...) muslimische Schülerinnen und Schüler, die aus religiösen Gründen das Ramadan- und/oder Opferfest einen Tag nach dem durch die Verwaltungsvorschrift datumsmäßig konkretisierten Tag feiern wollen, sind für diesen Feiertag auf Antrag vom Unterricht zu beurlauben. Muslimische Schülerinnen und Schüler müssen in diesem Fall an dem in der Verwaltungsvorschrift genannten Tag die Schule besuchen. Abweichend von Ziffer 4 entscheidet über diese Anträge die Schulleiterin oder der Schulleiter.

(4) Auf Antrag ihrer Erziehungsberechtigten sind Schülerinnen und Schüler für die Teilnahme am Gottesdienst an folgenden religiösen Feier- und Gedenktagen in der Regel bis zu zwei Stunden vom Unterricht zu befreien.

Als religiöse Feier und Gedenktage im Sinne des Satzes 1 gelten (...):

c) für muslimische Schülerinnen und Schüler: letzter Freitag des Fastenmonats

Diese Regelung gilt nicht für Berufsschülerinnen und Berufsschüler in der dualen Berufsausbildung. Nach Ziffer 5 entscheidet über diese Anträge die Schulleiterin oder der Schulleiter. (...)

⁶ Die Rütli-Schule etwa informierte 2006, als es zu einer solch kurzfristigen Änderung kam: „Das Fastenbrechen der muslimischen Familien war vom Zentralrat der Muslime für Dienstag, den 24. Oktober, vorgesehen. Danach richtete sich auch die Planung des Schuljahres durch die entsprechenden Dienststellen. Dieses Fest hat sich allerdings durch neuere Festlegungen islamischer Gelehrter auf Montag, den 23. Oktober, verschoben. Bitte beachten Sie, dass Ihr Kind nur an einem der beiden Tage vom Unterricht befreit ist. Bitte teilen Sie der/dem Klassenlehrer/in bis spätestens zum Freitag mit, für welchen der beiden Tage Sie sich entschieden haben. Ein förmlicher Antrag auf Beurlaubung ist nicht nötig, es genügt eine einfache Information.“

2. Der Ramadān: Fasten trotz Matheklausur?

Deutlich mehr Probleme als die islamischen Feiertage bereitet an Schulen das Fasten im Ramadan. Als charakteristisches religiöses Merkmal hat das Fasten für viele Muslime eine besondere Bedeutung. Die religiösen Bestimmungen erlauben jedoch einen durchaus flexiblen Umgang mit der Fastenpflicht.

Im Monat Ramadān, dem neunten Monat des islamischen Kalenders, soll sich der Gläubige, wenn er gesundheitlich in der Lage dazu ist, von der Morgendämmerung bis zum Sonnenuntergang des Essens, Trinkens, Rauchens und Geschlechtsverkehrs enthalten und sich überhaupt sehr bewusst um einen vorbildlichen Lebenswandel bemühen. Außerdem ist der Ramdan ein zentrales Gemeinschaftserlebnis - in der Familie. Das allabendliche Mahl des Fastenbrechens wird im Kreis der Familie begangen, zu dem auch Gäste herzlich eingeladen sind. Gastfreundschaft und sozialer Zusammenhalt werden in dieser Zeit groß geschrieben. Immer mehr muslimische Kinder wollen mittlerweile am Fasten teilnehmen, obwohl dieses erst mit Eintritt der Geschlechtsreife, welche die religiöse Mündigkeit markiert, verbindlich wird.⁷ Sie imitieren das Verhalten der Eltern und älterer Geschwister. Viele Religionsgelehrte befürworten dies sogar, weil die Kinder dadurch frühzeitig an die Regeln herangeführt würden.

Allerdings wird der Ramadān unter muslimischen Jugendlichen immer mehr zu einer „Leistungsschau“. Nicht fastende Mitschüler werden kritisiert und bekommen Verachtung zu spüren. Lehrkräfte beklagen häufig, dass fastende Schüler und Schülerinnen unkonzentriert, unaufmerksam und auch unausgeschlafen seien, weil sie die letzte Mahlzeit bereits vor der Morgendämmerung zu sich nehmen müssen.

Wer darf fasten und wer soll nicht?

Fasten sollen - so die religiösen Normen - alle erwachsenen und gesunden Muslime. Ausgenommen von dieser Vorschrift sind jene, die an Altersschwäche leiden, Kranke, Reisende, schwangere und stillende Frauen sowie Frauen kurz nach der Geburt und während ihrer Monatsperiode. Außerdem soll das Fasten den Gläubigen nicht schaden.

Müssen Kinder fasten?

Nein, die Religionsmündigkeit bzw. religiöse Verantwortung beginnt mit der Pubertät - erst dann sind Muslime gehalten zu fasten. Oft fasten Kinder trotzdem mit ihrer Familie.

Warum fasten Kinder trotzdem?

Laut einem Hadith des Propheten sollen Kinder früh an die religiösen Gebote herangeführt werden, damit sie die Pflichten lernen und sich daran gewöhnen. Einige muslimische Eltern nehmen dies zum Anlass, auch kleinen Kindern das Fasten nahe zu legen bzw. es ihnen nicht zu verbieten. Vor allem jedoch wollen Kinder oft von sich aus fasten (auch wenn die Eltern dagegen sind). Sie wollen damit ihre religiöse Identität demonstrieren und zeigen, dass sie bereits alt genug sind und um von Erwachsenen und Freunden respektiert zu werden. Mit der Teilnahme am Fasten werden junge Muslime ähnlich wie bei christlicher Konfirmation und Kommunion in den Kreis der „Großen“ aufgenommen.

Lösungswege:

Grundsätzlich darf das Fasten nicht als Entschuldigung für Regel- und Pflichtverletzungen im Schulalltag herhalten, denn das besondere Opfer des Fastens besteht darin, es als eine zusätzliche Leistung zu erbringen, ohne sonstige Pflichten zu vernachlässigen. Minderjährige sollten vom Fasten abgehalten werden, da sie sich in der körperlichen Wachstumsphase befinden und regelmäßig eine gesunde und

kräftigende Ernährung und ausreichend viel Flüssigkeit benötigen, um einen Unterrichtstag aufmerksam zu überstehen. Am besten lassen sie sich davon überzeugen, wenn ihre Absicht gewürdigt, aber eine abgeschwächte Form des Fastens empfohlen wird, beispielsweise nur bis zum Mittag oder ersatzweise ein Tag am Wochenende.

Fällt die Fastenzeit in die Sommerzeit mit langen Tagen und großer Hitze, wird das

Fasten körperlich besonders belastend. Auch wenn wichtige Klausuren in die Zeit fallen - in einigen Jahren finden Abiturprüfungen im Ramadan statt - werden gläubige Muslime abwägen müssen, ob sie die rituelle Regelbefolgung oder ihre schulischen Leistungen höher gewichten wollen. Religiös begründen ließe sich ein Aussetzen des Fastens in Prüfungszeiten durchaus - denn das Fasten darf den Gläubigen nicht schaden. Viele fastende Muslime praktizieren das auch ganz selbstverständlich so. Wie Kranke und Reisende können sie „versäumte“ Fastentage später nachholen.

Im Koran wird zudem verschiedentlich vor Übertreibung gewarnt. Wenn Jugendliche sich übergeben oder Kreislaufprobleme bekommen, müssen sie angehalten werden, das Fasten sofort abzubrechen. Am besten wäre dies zu kommunizieren, wenn ein (muslimischer) Arzt oder ein Vertreter der Gemeinde über die Schranken des Fastens und die gesundheitlichen Risiken aufklären würde. Außerdem sollte verhindert werden, dass Kinder und Jugendliche das Fasten von Mitschülern kontrollieren, bzw. das Fasten zum Nachweis erhoben wird, ob jemand ein „richtiger“ Muslim ist.

Weniger hilfreich wäre der Versuch, das Fasten zu verbieten - etwa mit der Begründung, dass der Islam die Menschen „zum Hungern“ zwingt. Solche negative Stereotypisierungen führen eher zu Abwehrhaltung und Trotzreaktionen und zumindest die religiösen Schüler und Schülerinnen und ihre Eltern würden die Schule als einen Ort wahrnehmen, an dem sie mit ihren religiösen Bedürfnissen nicht anerkannt werden. Ziel sollte es vielmehr sein, den Jugendlichen eine auf fundierter Information beruhende Selbstbestimmung zu ermöglichen.

Dazu könnten Lehrkräfte, interkulturelle Mittler oder Vertreter islamischer Gemeinden und Organisationen mit Schülern, Schülerinnen und Eltern sprechen und sie darüber aufklären, welche Folgen das Fasten auf den Schulbetrieb bzw. auch auf die Gesundheit und die Leistungen der Kinder haben kann. Grundsätzlich ist es zudem sinnvoll, die Betroffenen in die Lösungsfindung einzubeziehen und damit auch Respekt gegenüber ihren Bedürfnissen zum Ausdruck zu bringen. So könnten Tests und Klausuren wenn möglich so organisiert werden, dass sie nicht in die Fastenzeit fallen oder zumindest in den frühen Unterrichtsstunden stattfin-

den. Dazu müssen sich Pädagogen und Schulleitungen frühzeitig über die Termine der Fastenzeit informieren.


Dabei sollte das Fasten jedoch nicht seitens der Schule zur Norm erhoben werden: Schließlich fasten viele Muslime nicht oder sie tun es auf individuelle Weise, die nicht unbedingt mit dem Schulalltag kollidiert.

Von muslimischer Seite (Imame, religiöse Organisationen) können den Schülern und Schülerinnen Anregungen gegeben werden, eine bloß imitative Befolgung von Regeln zu hinterfragen und den wert-ethischen Gehalt der Religion zu betonen: So steht der Ramadān für Selbstbeherrschung, innere Einkehr sowie Reinigung von Körper und Geist. Darüber hinaus sollte die individuelle Freiheit im Umgang mit religiösen Geboten deutlicher hervorgehoben werden: So steht es jedem Muslim frei, mit dem Fasten auszusetzen, wenn es ihm schadet - was eben auch bei einer vermässelten Mathematik-Klausur der Fall wäre.

Die Zeiträume für die fünf Pflichtgebete (Salāt) in Berlin

1. Das frühmorgendliche Fajr-Gebet: zwischen erster Dämmerung und Sonnenaufgang (Schurūq), d. h. Ende Juni zwischen 02:55 und 04:43 Uhr, im Dezember zwischen 07:11 und 08:15 Uhr.
2. Das Mittagsgebet (Zuhr-Gebet) (auch Zeitraum des Freitagsgebets): Ende Juli um 13:13 Uhr und am 01.11., mit dem frühest möglichen Beginn ab 11:50 Uhr.
3. Das Nachmittagsgebet („Asr-Gebet): Ende Juni zwischen 17:33 Uhr und Sonnenuntergang um 21:33 Uhr, Mitte Dezember zwischen 13:36 und 15:22 Uhr.
4. Das Abendgebet (Maghrib-Gebet): zwischen Sonnenuntergang und Nachtdämmerung („Ischā’), d. h. am 21.06. zwischen 21:33 und 23:58 Uhr, Mitte Dezember zwischen 15:52 und 16:58 Uhr.
5. Das Nachtgebet („Ischā’): zwischen der letzten Abenddämmerung und der Morgendämmerung, also Ende Juni zwischen 23:58 und 02:19 Uhr, im Dezember zwischen 16:58 und 07:11 Uhr.

Die Gebetszeiten richten sich nach dem Sonnenstand und variieren daher im Jahresverlauf und nach geografischer Lage. Für Berlin können sie abgerufen werden unter

 http://sehitlik-moschee.de/gebetszeiten_berlin.php

⁷ Bei Jungen lässt sich dieser Zeitpunkt meist nicht genau bestimmen, bei Mädchen gilt die erste Regelblutung als Markierung. Diese kann aber in sehr unterschiedlichem Alter einsetzen.

3. Das Gebet: Schule als religionsfreier Raum?

Nur sehr wenige Jugendliche wollen in der Schule beten. Dafür reicht ihnen in der Regel ein abgeschiedener Ort zur unterrichtsfreien Zeit. Allerdings ist dabei das staatliche Neutralitätsgebot zu beachten.

Wie das Fasten im Monat Ramadan gehört auch das mehrmals am Tag zu verrichtende Gebet (Salāt) zu den fünf Säulen, d. h. den Pflichten eines religiösen Muslims. Und wie bei den anderen Ritualen und Geboten gelten Kinder und Jugendliche im Islam mit der einsetzenden Pubertät und Geschlechtsreife als religionsmündig. Allerdings gehen die allermeisten Muslime - gerade auch in den „islamischen“ Ländern - im Alltag sehr pragmatisch mit den Pflichten und Regeln um: Sie halten sich nicht so streng oder gar nicht daran. Das gilt auch für das fünfmalige Beten.

Eine besondere Rolle spielt das **Freitagsgebet**: Nach Mehrheitsmeinung der Islamgelehrten sind Männer verpflich-

tet - sofern sie keine unvermeidbaren Umstände daran hindern - das Freitagsgebet in der Gemeinschaft der Gläubigen in der Moschee zu verrichten. Das rituell aufwändige Gebet mit zugehöriger Predigt (Khutba) findet im Rahmen des Mittagsgebets je nach Jahreszeit ab 11:50 oder 13:13 Uhr statt.

Die Gebetspflicht wird auch von Jugendlichen sehr unterschiedlich wahrgenommen und praktiziert. Viele beten gar nicht oder selten - schon gar nicht wollten sie in der Schule beten. Einige fromme Jugendliche messen dem Gebet jedoch große Bedeutung zu. Manche von ihnen auch deshalb, weil hier äußerlich erkennbar wird, ob jemand die religiöse Norm erfüllt. Auf diese Weise kann dem

Gebet (wie dem Kopftuch oder dem Fasten) eine identitätsstiftende Bedeutung zukommen. Dies kann als moralischer Druck auf muslimische Mitschülerinnen oder Mitschüler wirken, die nicht beten wollen.

Probleme kann es es auch hinsichtlich des Freitagsgebets geben - kollidieren die Gebets- doch mit den Unterrichtszeiten. Wenn Schüler wegen des Freitagsgebets vom Unterricht fern bleiben, zählt dies als unentschuldigtes Fehlen. Vor diesem Hintergrund ist die Empfehlung des Zentralrats der Muslime in Deutschland (ZMD) wenig hilfreich: Zwar akzeptiert der ZMD selbstverständlich die Schulpflicht, regt aber trotzdem an, zumindest alle drei Wochen zum Freitagsgebet

zu erscheinen. Das Fernbleiben vom Gebet stelle, so der ZMD, ansonsten eine „erhebliche Sünde“ dar.⁸

Lösungswege:

Zunächst sollte von muslimischen Organisationen das Fehlen von Schülerinnen und Schülern beim Freitagsgebet als unvermeidbar bewertet und nicht als „Sünde“ angesehen werden. Im Wedding bieten manche Moscheen inzwischen ein später beginnendes Freitagsgebet an.

Zudem sind auch beim Gebet in der Praxis sehr frommer Muslime - wie beim Ramadan - Vereinfachungen möglich:

Auf Reisen dürfen das Mittags- und das Nachmittagsgebet sowie das Abend- und das Nachtgebet zusammengezogen werden. Außerdem ist nur die halbe Anzahl von Gebetsritualen verlangt. Schiiten und manche sunnitische Rechtsgelehrte erlauben die Zusammenlegung zu drei Pflichtgebeten auch im Alltag.

 Klassenfahrten, Seite 16

Da die Gebete also innerhalb einer breit gestreckten Zeitspanne verrichtet werden können, das Gebet nicht länger als fünf Minuten dauern muss und theoretisch an jedem Ort verrichtet werden

kann, reichen gegebenenfalls eine Schulpause und ein ruhiger Ort hierfür aus. Allerdings darf der Schulbetrieb nicht gestört und müssen Schülerinnen und Schüler vor jeglicher Art unfreiwilliger Beeinträchtigung oder vor Druck seitens betender Mitschülerinnen und Mitschüler geschützt werden.

4. Das Kopftuch: Gelassenheit ist das Gebot

In der Auseinandersetzung um den Islam ist das Kopftuch zu einem Fetisch geworden: Gilt es den einen als Symbol von Unterdrückung und Integrations(un)fähigkeit, ist es für die anderen spezifischer Ausdruck der Behauptung von Identität und Religiosität. Auch in der Schule stehen sich diese beiden Lager gelegentlich gegenüber - zum Schaden der Schülerinnen.

Urteil zum Gebet eines Muslims in der Schule⁹

Mit noch nicht rechtskräftigem Urteil vom 27. Mai 2010 (Az OVG 3 B 29.09) hat der 3. Senat des Oberverwaltungsgerichts Berlin-Brandenburg entschieden, dass ein 16-jähriger muslimischer Schüler eines Gymnasiums in Berlin-Wedding nicht berechtigt ist, das islamische rituelle Mittagsgebet während der Schulpause auf dem Schulgelände zu verrichten. Insbesondere besteht kein Anspruch auf die Bereitstellung eines Raumes.

Das Gericht wog sorgfältig die im Widerstreit stehenden Rechtspositionen gegeneinander ab. Es kam zu dem Schluss, die Schule habe im weltanschaulich neutralen Rahmen eine Form der Erziehung und des Unterrichts zu sichern, die sowohl die positive wie auch die negative Bekenntnisfreiheit aller Schüler schütze. Sie habe im Rahmen dieser Schutzpflicht zur Wahrung des Schulfriedens sicherzustellen, dass Schülerinnen und Schüler anderer Glaubensrichtungen, anderer Religionen oder Weltanschauungen weder unter Druck gesetzt noch durch das rituelle Gebet beworben werden. Hierbei hob das Gericht hervor, dass das rituelle islamische Gebet einen werbenden Charakter habe. Gerade junge Menschen seien besonders leicht beeinflussbar und deshalb besonders schutzbedürftig. Zudem bestehe am Diesterweg-Gymnasium eine besonders heterogene Schülerschaft einer Vielzahl an Glaubensrichtungen, so dass dort das Konfliktpotential besonders hoch sei.

Es habe sich gezeigt, dass der für die Verwirklichung des staatlichen Unterrichts- und Erziehungsauftrags unabdingbare Schulfrieden und der Schutz der unterschiedlichen Grundrechtspositionen in der Schülerschaft allein mit den im Schulgesetz vorgesehenen erzieherischen Mitteln, die auf gegenseitige Toleranz und Achtung ausgerichtet seien, nicht hinreichend zu gewährleisten ist, wenn religiöse kultische Handlungen zugelassen würden, die, wie das oftmals kollektiv verrichtete rituelle islamische Pflichtgebet ohne Weiteres von außen wahrnehmbar seien und sich dadurch vom stillen Gebet des Einzelnen unterscheidet, welches die Schule erklärtermaßen toleriere.

Bei seiner Entscheidung ging das Gericht davon aus, dass nur durch eine Bereitstellung von Räumlichkeiten der Anspruch des Klägers hätte erfüllt werden können. Mit seiner Klage begehre der Kläger also keineswegs lediglich die Duldung seines rituellen islamischen Gebets, sondern zugleich notwendige flankierende Maßnahmen seitens der Schulleitung. Darauf bestehe jedoch kein Anspruch.

Im Koran kommt das Wort Schleier (arab. Hijāb) in der Bedeutung von Kopftuch gar nicht vor. Es bezeichnet hier vielmehr einen Vorhang, der im Wohnraum des Propheten einen Frauenteil abtrennte, um diese vor den Blicken der Besucher zu beschützen (Koran 33:53). Erst im Hadith wird die Schleierpflicht im heutigen Verständnis fixiert und restriktiv festgelegt, welche Teile des weiblichen Körpers sichtbar bleiben dürfen, nämlich das Gesicht und die Hände, eventuell auch die Füße. Zwar gehen viele Muslime - auch Frauen, die kein Kopftuch tragen - heute davon aus, dass es eigentlich Pflicht der Muslimin sei, in der Öffentlichkeit ein Kopftuch zu tragen. Allerdings gibt es Muslime, unter ihnen auch religiöse Gelehrte, die das anders sehen.¹⁰

Hinter dem Tragen (und Nichttragen) eines Kopftuchs können unterschiedliche Motive stehen. Denn der Hijāb (türk. Türban) kann sowohl Unterwerfung als auch Rebellion, konformistische Anpassung oder nonkonformistische Abweichung bedeuten. Er kann als ein buntes, modisches Accessoire fungieren oder ein farbloses, unauffälliges Zeichen gegen Materialismus setzen. Er kann als Schutz vor sexueller Nachstellung oder aber als Werbemittel eingesetzt werden, um einen frommen Heiratspartner anzuziehen. In einigen Familien ziehen heute junge Musliminnen das Kopftuch gegen den Willen ihrer säkularen Eltern an, um sich von ihnen abzugrenzen. Viele junge Musliminnen tragen den Hijāb als Symbol der positiven Selbstidentifikation mit

ihrer Religion und als Protest gegen die negative Stigmatisierung des Islams in der deutschen Gesellschaft. Das gilt insbesondere für viele ausgesprochen bildungs- und integrationsorientierte junge religiöse Frauen.

⁸ Siehe <http://islam.de/1641.php> unter der Überschrift „Freistellung von Schülern von der Teilnahme am Freitagsgebet?“ (Stand 05.11.2007).

⁹ Weitere Informationen und das Urteil sind einzusehen unter: http://www.gerichtsentscheidungen.berlin-brandenburg.de/jportal/portal/t/2ntc/bs/10/page/sammlung.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=12&numberofresults=109&fromdoc=doc=yes&doc.id=MWRE100001916%3Ajuris-r00&doc.part=L&doc.price=0.0&doc.hl=1#focuspoint

¹⁰ Zur innerislamischen Diskussion um das Kopftuch s. die Materialsammlung des AK „Islam und Schule“; Kapitel 2.3.

Umgangsformen:

In Berlin ist es seit Juli 2004 Lehrkräften an öffentlichen Schulen untersagt, religiöse Symbole sichtbar zu tragen.¹¹ Das Verbot gilt, anders als in Frankreich, nicht für Schülerinnen und Schüler. Dennoch berichten vereinzelt junge Musliminnen, sie würden von nichtmuslimischen Mitschülern und Lehrkräften wegen ihres Kopftuchs gehänselt und gemobbt. Solcher Druck ist aber kontraproduktiv, da er die Identifizierung mit einer strengeren, abgekapselten Auslegung der Religion fördert und verfestigt. Er konterkariert die Forderung an Muslime, die Lebensweise

Anders- und Ungläubiger zu respektieren, und verstärkt den Eindruck, in einer feindlich gesinnten, „ungläubigen“ Umgebung zu leben, von der man sich sichtbar (in Form des Kopftuches) abgrenzen müsse. Ein gelassener, selbstverständlicher und respektvoller Umgang mit dem Kopftuch wäre indes die beste „Medizin“, um es als Mittel des politischen Protests, der pubertären Provokation oder der Segregation zu entwerten.

Umgekehrt dürfen unverschleierte muslimische Schülerinnen aber auch nicht von ihren Mitschülerinnen oder Mitschülern, die das Kopftuchtragen für eine

islamische Pflicht halten, unter Druck gesetzt werden. In den Fällen, in denen das Kopftuch Ausdruck von familiärer Unterdrückung ist, sollte den diskriminierten Mädchen geholfen werden, statt gegen den symbolischen Ausdruck ihrer Diskriminierung in Form des Kopftuchs zu wettern. Schülerinnen sollten nicht in Situationen gebracht werden, in der sie sich zwischen Schule/Gesellschaft und der Loyalität zu Familie und Community entscheiden müssen.

Dennoch kann solch religiös begründeten Abwertungen - auch von Nichtmuslimen - durchaus auf religiöser Ebene begegnet werden. So bestimmt ein Koranvers die Menschen insgesamt und ohne religiöse Spezifizierung zum „Stellvertreter Gottes auf Erden“ (Koran 2:30). An anderer Stelle ruft der Koran zum positiven Streit mit den „Schriftbesitzern“ (Juden und Christen) auf und betont den gemeinsamen Glauben: „Und streitet mit den Leuten der Schrift nie anders als auf eine möglichst gute Art - mit Ausnahme derer von ihnen, die Frevler sind! Und sagt: ‚Wir glauben an das, was zu uns und zu euch herab gesandt worden ist. Unser und euer Gott ist einer. Ihm sind wir ergeben‘“ (Koran 29:46). Laut Vers 5:48 ist die Vielfalt an Religionen von Gott gewollt: „Wenn Gott es gewollt hätte, hätte er euch zu einer einzigen (Religions-) Gemeinschaft (umma) gemacht. Doch will er euch darin prüfen, was er euch (vor)gab. So tut Gutes um die Wette! Zu Gott kehrt ihr alle zurück, dann klärt er euch über das auf, worüber ihr uneins wart.“ In Koran 49:13 wird auch die ethnische Vielfalt gepriesen: „O ihr Menschen, Wir haben euch von Mann

und Frau erschaffen und euch zu Völkern und Stämmen gemacht, dass ihr einander kennen lernt. Vor Gott ist der Angesehenste von euch derjenige, der am meisten im Bewusstsein seiner Verantwortung vor Gott lebt.“ In Koran 2:62 wird auch Andersgläubigen göttlicher Lohn versprochen: „Diejenigen, die glauben, und diejenigen, die Juden sind, und die Christen und die Sabier, all die, die an Gott und den Jüngsten Tag glauben und Gutes tun, erhalten ihren Lohn bei ihrem Herrn, sie haben nichts zu befürchten und sie werden nicht traurig sein.“

Vor diesem Hintergrund gilt es, das Bewusstsein für Toleranz und die Vielfalt von Denk- und Lebensformen innerhalb des Islam zu stärken. Dazu sind zunächst vor allem Muslime selbst aufgefordert. An den Schulen können dies muslimische Lehrer und Sozialarbeiter oder Vertreter geeigneter externer Einrichtungen sein. Aber auch nichtmuslimische Pädagogen sollten in der Lage sein, Schüler und Schülerinnen entgegenzutreten, die andere Religionen diskriminieren. Wenn es Jugendliche - meist aus Unwissenheit und im Bestreben, die eigene Religion zu

behaupten - zum Beispiel auf Klassenfahrten ablehnen, Kirchen zu betreten, können sie darauf verweisen, dass es Muslimen sehr wohl erlaubt ist, Gotteshäuser anderer Religionen zu betreten. Schließlich bezeugt dies den islamisch gebotenen Respekt vor Anderen.

Ein Koranvers (2:256) wird dazu auch von islamischen Organisationen immer wieder zitiert: „In der Religion gibt es keinen Zwang“ (d. h. man kann niemanden zum (rechten) Glauben zwingen). Dieser und andere Verse werden von heutigen Religionsgelehrten im Sinne religiöser Toleranz gedeutet und sie spiegeln auch das Selbstverständnis vieler Muslime wider.

Grundsätzlich gilt jedoch bei Beleidigungen oder Diskriminierungen, ob sie religiös oder nicht religiös motiviert sind, dass ein solches Verhalten nicht hingenommen werden darf. Gemäß den §§ 62 bzw. 63 des Berliner Schulgesetzes sind in diesen Fällen erzieherische Maßnahmen oder Ordnungsmaßnahmen in Erwägung zu ziehen.

5. Diffamierung von Andersgläubigen: Religiöse Toleranz gegen Abwertungen

Viele Schüler verbinden mit ihrer Religion ein Gefühl von Identität, Zugehörigkeit und Stolz. Vor allem bei bildungsfernen Jugendlichen geht dies nicht selten mit der Abwertung anderer einher: „Deutscher“ oder „Ungläubiger“ sind negative Zuschreibungen, deren Verwendung aber meist keinen Rückschluss auf die Religiosität der Jugendlichen zulässt.

Lehrer und Lehrerinnen an Berliner Schulen klagen, dass muslimische Schüler und Schülerinnen Nichtmuslime z. B. als „Schweinefleischfresser“ beschimpfen würden. Manche trauten sich nun nicht mehr, Salamibrote auf dem Schulhof zu essen. Insbesondere gelte dies in Schulen und Klassen, in denen herkunftsdeutsche Schüler eine kleine Minderheit darstellten. Auch „Du Jude“ ist - so hört man immer wieder von Pädagogen - einer der von den Jugendlichen meist verwendeten „Ausdrücke“ zur Beleidigung und Abwertung anderer.

Zudem werden aggressive Störungen und Respektlosigkeit im Unterricht beklagt, wobei es sich (noch) vorwiegend um ein Jungenphänomen handelt. Dabei benutzen muslimische Schülerinnen und Schüler mitunter ein islamisches Idiom (Kāfir - „Ungläubiger“, Plural: Kuffār) zur Beschimpfung von Lehrkräften. Bestäti-

gung können solche Abgrenzungen von Nichtmuslimen, Mitschülern wie Lehrern, durch koranische Aussagen finden - etwa in Vers 3:28: „Die Gläubigen sollen sich nicht die Ungläubigen anstatt der Gläubigen zu Freunden nehmen“.

Problematisch sind mitunter auch innerislamische Differenzen, die bis zur Nichtanerkennung anderslebender Muslime und verschiedener Konfessionen reichen können. Auch im Schulalltag kommt es vor, dass muslimische Kinder und Jugendliche ihr eigenes Islamverständnis absolut setzen und anderen vorschreiben wollen, wie diese sich „richtig“ zu verhalten haben. Bestärkt werden solche Tendenzen durch politische Konflikte. So ist der Konflikt zwischen Sunniten und Schiiten durch den Krieg im Irak ins öffentliche Bewusstsein gerückt. Auch Aleviten und Anhänger der Ahmadiya werden von vielen Muslimen nicht als Teil

des Islams anerkannt. Jugendliche übernehmen dieses „Wissen“ in der Regel von ihren Eltern und Großeltern. Zudem sind es radikale Bewegungen, die versuchen durch eine Ideologisierung des Islams die eigene Interpretation zur einzig verbindlichen zu erklären und alle anderen Richtungen als Abtrünnige auszugrenzen.

Lösungswege:

Zwar sind Diffamierungen von Mitschülern oder Lehrern meist eher Ausdruck von Perspektivlosigkeit, pubertärem Geltungsbedürfnis und Autoritätsverweigerung (meist von Jungen), als dass es religiöser Gesinnung entspringt.

Kapitel 3.1 zu Gewaltbereitschaft

6. Sport- und Schwimmunterricht: Eine Frage der Moral

Weniger aus religiösen, sondern meist vor dem Hintergrund konservativ-traditioneller Moralvorstellungen bei Schülerinnen, Schülern und Eltern kommt es zu Problemen mit der (Nicht-)Teilnahme am Sport- und Sexualkundeunterricht, sowie an Klassenfahrten. Gespräche, Information von Eltern und die Kommunikation auf gleicher Augenhöhe erleichtern es, gemeinsam Lösungen zu finden.

Sport- und Schwimmunterricht sind fester Bestandteil der schulischen Ausbildung. Jedes Kind hat das Recht auf freie Entfaltung seiner körperlichen Fähigkeiten. Sport stärkt die Gesundheit und fördert die Persönlichkeitsentwicklung und das soziale Lernen. Auch der Islam ruft zur körperlichen Ertüchtigung auf - eine prinzipielle Weigerung, am Sport- und Schwimmunterricht teilzunehmen, lässt sich daher aus religiöser Sicht nicht

begründen. Grundsätzlich haben jedoch die meisten muslimischen Eltern, Schülerinnen und Schüler kein Problem mit der Teilnahme am Sport- und Schwimmunterricht, zumal dieser für Jugendliche in der Regel getrennt geschlechtlich stattfindet.

Demgegenüber erklären Islamgelehrte, dass die Schamgegend (Aura) von geschlechtsreifen Frauen und Männern

vor potentiellen Heiratskandidaten des anderen Geschlechts bedeckt gehalten werden muss. Sie definieren diese beim Mann vom Bauchnabel bis zum Knie, bei der Frau meist am ganzen Körper mit Ausnahme von Gesicht, Händen und Füßen. Die unmittelbaren Geschlechtssteile dürfen auch vor Gleichgeschlechtlichen nicht entblößt werden. Dies ist ein möglicher Grund, weshalb manche Schüler und Schülerinnen auf Einzelduschen und

¹¹ In anderen Bundesländern richtet sich das Verbot entweder nur gegen das Kopftuch für Musliminnen, oder christliche und jüdische Symbole werden explizit ausgenommen.

Rechtslage zur Befreiung vom Unterricht

Nr. 5 AV Schulpflicht zu § 128 SchulG:

„(1) Schülerinnen und Schüler können auf vorherigen schriftlichen Antrag ihrer Erziehungsberechtigten von der Teilnahme am Unterricht oder an sonstigen verbindlichen Veranstaltungen der Schule nur befreit werden, wenn ein wichtiger Grund vorliegt (vgl. § 46 Abs. 5 Satz 1 SchulG). Ziffer 1 Abs. 1 Satz 2 gilt entsprechend.

(2) Ein religiöses oder weltanschauliches Bekenntnis allein ist kein wichtiger Grund, der eine Befreiung rechtfertigt.

(3) Über Anträge auf Befreiung im Sinne des Absatzes 1 entscheidet die Schulleiterin oder der Schulleiter.“

Sportunterricht ist elementarer Bestandteil der Bildungs- und Erziehungsarbeit der Berliner Schulen (§ 3 Abs. 2 Nr. 7 und Abs. 3 Nr. 7 SchulG).

Urteil: Sport- und Schwimmunterricht

Das Bundesverwaltungsgericht ist mit seinem Urteil vom 25. August 1993 (Az.: 6 C 8.91) der Klage einer Schülerin auf Befreiung vom Schwimmunterricht für den Fall gefolgt, dass die Schule keinen geschlechtsgetrennten Schulunterricht anbietet. Eine Befreiung vom Sport- und Schwimmunterricht kann erfolgen, wenn ein Gewissenskonflikt vorliegt. Man möchte Kindern, Jugendlichen oder auch Eltern ersparen, von Staats wegen in eine für ihr Gewissen belastende Situation gedrängt zu werden. Die Befreiung muss bei der Schulbehörde beantragt werden. Diese Regelung gilt nicht für Minderjährige vor der Pubertät im Grundschulalter. Auch Jungen können sich - wegen der für sie leichteren Bekleidungsmöglichkeiten - auf dieses Urteil nicht beziehen.

Umkleidekabinen bestehen. Auch die Islamverbände fordern dies. Bisweilen lehnen religiöse Schüler und Schülerinnen und Eltern einen koedukativen Sport- und Schwimmunterricht ganz ab, da es zu „unerlaubtem“ Kontakt zwischen den Geschlechtern käme. Tatsächlich darf laut Urteil des Bundesverwaltungsgerichtes ein muslimisches Mädchen vom Sportunterricht befreit werden, wenn dieser nicht geschlechtergetrennt stattfindet und dadurch Gewissenskonflikte entstehen (siehe Kasten).

Lösungswege:

Befragungen der Kultusministerien der Länder im Jahr 2007 haben ergeben, dass die Nicht-Teilnahme muslimischer Mädchen am Schwimmunterricht weit seltener vorkommt, als es die öffentliche Debatte über diese Frage vermuten ließe. Trotzdem stellt sich die Frage, wie auch sehr religiösen und/oder konservativen Muslimen die Teilnahme am Sport- und Schwimmunterricht erleichtert werden kann.

Wenn möglich sollte der Schwimm- und Sportunterricht geschlechtergetrennt ab-

gehalten werden. Wo dies nicht ohnehin der Fall ist, könnte dies wenn möglich durch die Zusammenlegung von Parallelklassen erfolgen. Auch das Lehrpersonal sollte gleichgeschlechtlich sein. Zudem sollte während des Mädchensports möglichst kein männliches Lehrpersonal, Hausmeister oder Badeaufsicht die einsehbareren Räumlichkeiten betreten. In einem solch geschützten Raum entfallen die islamischen Kleidungs Vorschriften und religiöse Mädchen können dann auch ohne Kopftuch und in funktionaleren Sportkleidern agieren.

In Umkleideräumen und Duschen muss die Geschlechtertrennung ebenfalls gesichert sein. Bei der Bekleidung sollte ein flexibler und pragmatischer Umgang vereinbart werden: Lange Trainingsanzüge und sportgerechte Kopftücher¹² sind einfache und preiswerte Lösungen.¹³ All diese Optionen sollten Schülerinnen, Schülern und Eltern auch vermittelt werden. Voraussetzung für ein Gelingen wäre also die Gesprächsbereitschaft auf Seiten der Schule sowie bei den Schülerinnen und Schülern und deren Eltern.

Aus der Praxis externer Beratungseinrichtungen zum Schwimmunterricht

„Mitunter werden von Seiten der Eltern Ausreden gebraucht, um die Teilnahme ihrer Töchter am Schwimmunterricht zu umgehen - z. B. ‚Meine Tochter hat eine Allergie‘ oder ‚Meine Tochter hat Angst vor dem Wasser‘. Im ersten Fall sollte das Kind vom bezirklichen Gesundheitsamt untersucht werden - auch wenn evtl. Atteste von Ärzten vorgelegt werden. Im zweiten Fall zeigen Erfahrungen aus der Beratungsarbeit, dass sich Eltern mit dem Argument überzeugen lassen, dass der Schwimmunterricht ja die Ängste nehmen soll. Den Eltern kann klar gemacht werden, dass das Schwimmenlernen eine Chance für ihre Kinder darstellt, die sie selbst nicht hatten. Schwimmen gehört in Deutschland ‚dazu‘ und sollte schon aus Sicherheitsgründen erlernt werden. Im Fall von islamisch begründeter Ablehnung kann auch ein Ausspruch des Propheten Muhammad weiter helfen: ‚Bringt Euren Kindern Schwimmen, Reiten und Bogenschießen bei.‘“

Lina Ganama und Hannah Drexel¹⁴

7. Sexualerziehung: Auf- und Erklären hilft Sorgen abzubauen

Der Sexualkundeunterricht stößt bei einigen konservativen Eltern auf Bedenken. Schon das Sprechen über Sexualität - das erklären einige - könne ein aus streng religiöser Sicht verbotenes vor- und außereheliches Ausleben sexueller Wünsche fördern. Teilweise wird die Meinung vertreten, die Ehre der Frau und damit der Familie würde untergraben und möglicherweise sogar sexuelle Devianz gefördert (als solche wird von vielen zum Beispiel Homosexualität begriffen). Aus dieser Perspektive sollten Mädchen und Jungen im Schulunterricht besser gar nichts über Sexualität erfahren, um nicht Neugierde und Begehrlichkeiten zu wecken.

Sinnvoller und der Lebenswelt der Jugendlichen angemessener ist es sicherlich, sie rechtzeitig aufzuklären, um ihnen einen sicheren und selbstbewussten Umgang mit ihrer Sexualität zu ermöglichen. In diesem Sinn gehört Sexualerziehung zum Aufgabenbereich der Schule (vgl. § 12 Abs. 7 SchulG) und es besteht keinerlei Recht auf Befreiung vom Sexualkundeun-

terricht.¹⁵ Nichtteilnahme gilt als unentschuldigtes Fehlen, in Klassenarbeiten oder Lernerfolgskontrollen abgefragtes Wissen als Nichtkönnen, auch wenn der Unterricht verweigert wurde. Gleichwohl sollte nicht nur auf Zwang, sondern auch auf Einsicht gesetzt werden.

Rechtslage zur Befreiung vom Sexualkundeunterricht

Siehe Kapitel Sport- und Schwimmunterricht.

Lösungswege:

Im Unterricht könnten zunächst allgemeinere Fragen in den Vordergrund gestellt werden: die eigene Körperentwicklung, Ängste, Vorbilder, Konflikte mit den Eltern oder die Partnersuche. Wenn sie Vertrauen gefasst haben, sprechen viele Kinder und Jugendliche sehr offen über diese Themen, die sie bewegen. Auch sollte die schulische Sexualerziehung die Eltern einbeziehen und versuchen, sie in ihrer diesbezüglichen Verantwortung zu unterstützen, wie es auch das Schulgesetz verlangt. So sollte bei Elternabenden auf die Gefahren der Nichtaufklärung hingewiesen werden: ungewollte

Schwangerschaften, AIDS, sexueller Missbrauch und das große Gesundheits- und Entwicklungsrisiko für junge Mütter. Wichtig ist es auch, dass Lehrkräfte den Eltern die Unterrichtsthemen erklären und verdeutlichen, was unter welchem Gesichtspunkt besprochen wird, um ihre Ängste abzubauen.

Literaturtipps

Die Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen (LJS) hat eine informative Broschüre zur Sexualerziehung mit Unterrichtsbeispielen herausgegeben: „Keiner ist wie alle. Sexualpädagogik interkulturell“. Zu bestellen über info@jugendschutz-niedersachsen.de, Telefon 0511-858788.

Überdies könnte in einzelnen Fällen auf eher „naturalistische“ Darstellungen in Form von Fotos oder Filmen verzichtet und stattdessen stilisierte Grafiken verwendet werden. Auch für nichtmuslimische Schülerinnen und Schüler kann es - je nach Altersstufe - sinnvoll sein, Unterricht geschlechtergetrennt durchzuführen. Dies ließe sich durch das Zusammenlegen von Parallelklassen organisieren. Einen Rechtsanspruch auf nach Geschlechtern getrennten Unterricht gibt es nicht.

Erfahrungen aus der externen Beratungsarbeit mit Müttern

„In den überwiegenden Fällen, in denen die Ablehnung des Sexualkundeunterrichts mit der Tradition begründet wird, fragen wir die Eltern, besonders die Mütter, nach ihren eigenen Erfahrungen. Wie war es für sie, die erste Periode zu bekommen, ohne je darüber informiert worden zu sein? Wie war der erste sexuelle Kontakt in der Hochzeitsnacht, ohne irgendwelche Kenntnisse über ihren eigenen oder den männlichen Körper zu haben? Meist geben sie dann zu, dass diese Erfahrungen traumatisch für sie waren und dass es besser gewesen wäre, wenn sie vorher informiert gewesen wären. Wir vermitteln ihnen dann, dass dieser Unterricht ihren Kindern gerade die Chance bietet, etwas über die Entwicklung ihres Körpers und seine Funktionsweise zu erfahren, um sie vor negativen Überraschungen zu bewahren. Die Kinder sollen im Sexualkundeunterricht lernen, dass sie das Recht haben, über ihren Körper selbst zu bestimmen. Dies bietet den wirksamsten Schutz gegen sexuellen Missbrauch und Belästigungen. Nach diesen Gesprächen sehen die Eltern diesen Unterricht nicht mehr als ‚Sex-Unterricht‘, sondern als Aufklärung zum Nutzen ihrer Kinder.“

Lina Ganama und Hannah Drexel¹⁶

¹² Es gibt zweiteilige Kopftücher aus Baumwolle, die ohne Nadel getragen werden und viel Bewegungsfreiheit bieten.

¹³ Kostspieliger sind über das Internet zu beziehende „islamische“ Badeanzüge.

¹⁴ Gekürzt aus der Materialsammlung des AK „Islam und Schule“; Kapitel 4.4: Externe Fachkräfte als Vermittler (Fallbeispiele dort: Schwimmunterricht, Sexualkunde und Klassenfahrt).

¹⁵ Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 21.12.1977; vgl. Landesstelle Jugendschutz 2002, Seite 17.

¹⁶ Gekürzt aus der Materialsammlung des AK „Islam und Schule“, Kapitel 4.4: Externe Fachkräfte als Vermittler - Erfahrungen aus der Vermittlungstätigkeit an Schulen bei Problemen mit Schwimmunterricht, Sexualkundeunterricht und der Teilnahme an Klassenfahrten.

8. Klassenfahrten: Eltern beraten gegen Ängste vor Kontrollverlust

Auch bei Bedenken einzelner Eltern gegenüber Klassenfahrten vermischen sich meist kulturell-moralische und religiöse Bedenken. So bestehen häufig Sorgen wegen des möglichen Kontakts zu Alkohol und Drogen. Außerdem könnten Speiseregeln verletzt werden oder keine Möglichkeiten zum Gebet bestehen. Besonders gegen die Teilnahme von Mädchen aus traditionellen Familien, die meist sehr behütet aufwachsen, bestehen oft Bedenken, weil sie auf Klassenfahrten der Kontrolle der Familie entzogen sind.

Hier fürchten Eltern, dass es zu sexuellen Kontakten bis zum Verlust der Jungfräulichkeit und einer ungewollten Schwangerschaft kommen könnte. Außerdem kann es unangenehm sein, wenn auf Klassenfahrten kulturelle Unterschiede deutlicher sichtbar oder gar von Lehrenden und anderen Kindern nicht akzeptiert werden. Manche solcher Bedenken, etwa wegen Alkohol- und Drogenkonsum oder sexuellen Kontakten, teilen auch Eltern von Kindern ohne Migrationshintergrund.

Ausführungsvorschriften für Schülerfahrten:

(1) Schülerfahrten sind mehrtägige schulische Veranstaltungen, an denen eine möglichst große Zahl der Schülerinnen und Schüler einer Klasse, Lern- oder Betreuungsgruppe teilnehmen soll. (...) Schülerfahrten erweitern die Möglichkeiten, Bildungs- und Erziehungsziele zu verfolgen und den Gruppenzusammenhalt zu festigen. (...)

(3) Schülerfahrten werden von Lehrkräften oder pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern geleitet und von mindestens einer weiteren geeigneten Person begleitet. (...)

(7) Die Leiterin oder der Leiter der Schülerfahrt unterrichtet die Erziehungsberechtigten in einer Elternversammlung über die Gestaltung der Fahrt und die voraussichtlichen Kosten. Sie oder er holt deren schriftliche Zustimmung zur Teilnahme der Schülerin oder des Schülers sowie die darüber hinaus erforderlichen Einverständniserklärungen, insbesondere die Verpflichtung zur Übernahme der im Zusammenhang mit der Schülerfahrt stehenden Kosten und die Erlaubnis zur Teilnahme am Schwimmen oder an Rad- und Skitouren, ein. (...)

Aus den Ausführungsvorschriften der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung zu Veranstaltungen der Schule (**AV Veranstaltungen**; Stand 09.09.2008).

Lösungswege:

Vor dem Hintergrund solcher Ängste sollten die mitfahrenden Lehrkräfte klare Regeln für die Klassenfahrt aufstellen und diese rechtzeitig mit den Kindern und Eltern (evtl. mit Hilfe eines Dolmetschers) absprechen. Alkoholverbot, geschlechtergetrennte Schlaf- und Waschräume und Rücksichtnahme auf Essgewohnheiten sollten klar und deutlich angesprochen und umgesetzt werden. Eventuell muss in Absprache mit Kindern bzw. Eltern ein

islamkonformes Speiseangebot sicher gestellt werden.

Bei der Tagesplanung kann - wenn möglich und wenn es entsprechende Wünsche geben sollte - Rücksicht auf Gebetszeiten genommen und die betreffenden Schüler und Schülerinnen selbst nach den genauen Zeiten befragt werden. Denn oft ist es allein eine vorurteilslose, interessierte und respektvolle Kommunikation,

die viele Missverständnisse klären hilft. Nicht zu vergessen ist dabei allerdings auch, dass viele muslimische Kinder und Jugendliche nicht beten, vielleicht auch Schweinefleisch essen und eine „Sonderbehandlung“ gar nicht wünschen.

Eltern sollten die konkreten Umstände und die Vorzüge einer Klassenfahrt erläutert werden. In einem sensibel geführten Gespräch kann auch geklärt werden, ob moralische und religiöse Begründungen nicht nur vorgeschoben werden und vielmehr finanzielle Schwierigkeiten oder andere Gründe hinter einer Ablehnung stecken, für die anderweitige Lösungen gesucht werden könnten. Eltern müssen darauf hingewiesen werden, dass sie ihren Kindern einen Sonderstatus zuweisen würden, wenn sie die Teilnahme verbieten. Dies kann negative Auswirkung auf ihr Selbstwertgefühl und ihre Position im Klassengefüge haben. Eventuell kann die Vermittlung von Migrantenvereinen oder Moscheen hinzugezogen sowie auf die positiven Erfahrungen anderer Eltern verwiesen werden, die ihre Kinder (v. a. die Töchter) an Klassenfahrten teilnehmen ließen.

Gegebenenfalls ließe sich die Nützlichkeit von Klassenfahrten auch „islamisch“ begründen: So können im Klassenverband islamische Prinzipien wie Gemeinschaftlichkeit und Solidarität eingeübt werden. Das gilt für Jungen wie für Mädchen. Darauf weist in diesem Zusammenhang auch der Zentralrat der Muslime in Deutschland (ZMD) hin: „Ein Unterschied in der Behandlung (für Jungen und Mädchen; d. Red.) besteht nicht.“

Klassenfahrten sind Teil der schulischen Pädagogik, weil sie einen anderen, freieren Rahmen bieten, in dem Schüler sich in der Gruppe „ausprobieren“ und gemeinsam Erfahrungen sammeln können. In der Auseinandersetzung mit skeptischen Eltern geht es deshalb darum, einen Kompromiss zu finden, nicht aber diesen Charakter einer Klassenfahrt grundsätzlich infrage zu stellen. Das sehen auch die Eltern der meisten muslimischen Schülerinnen und Schüler so.

Erfahrungen aus der Beratungspraxis externer Fachkräfte mit Eltern

„Die Teilnahme an der Klassenfahrt ist meist nur bei Mädchen ein Problem, weil einige Eltern z. B. fürchten, Jungen und Mädchen würden zusammen in einem Raum schlafen. Lehrer vermuten darüber hinaus häufig kulturelle oder religiöse Ursachen, wenn Klassenfahrten von Eltern abgelehnt werden. Nicht selten stehen jedoch noch ganz andere Gründe dahinter, so dass es notwendig ist, in jedem Einzelfall genau hinzuschauen und nicht von allgemeinen Prämissen auszugehen.“

Ein Beispiel dafür lieferte uns eine Lehrerin, in deren Klasse sechs arabischstämmige Mädchen nicht an der Klassenreise teilnehmen sollten. Die Lehrerin erklärte sich dies mit deren muslimischem Hintergrund und bat uns um Hilfe. Wir haben die Familien einzeln angerufen. Es stellte sich heraus, dass in zwei Fällen die Mädchen Bettnässerinnen waren. Ein Mädchen war verhaltensauffällig und die Eltern hatten Angst, das Mädchen könnte außerhalb ihrer Kontrolle Schaden anrichten. Im vierten Fall war die Mutter psychisch so abhängig von ihrer Tochter, dass sie sie nicht loslassen wollte. Eine andere Mutter hatte schlechte Erfahrungen mit der Kita-Reise eines ihrer Kinder gemacht, von der es sehr krank und außerdem ‚schmutzig‘ zurückgekehrt war. Sie wollte dies nicht noch einmal erleben. Schließlich wollte eine Mutter, dass ihre Tochter mit verweist, aber diese lehnte es partout ab. Bis auf diesen letzten Fall konnten wir durch lange Telefonate und teilweise Hausbesuche erreichen, dass Ängste abgebaut und praktische Lösungen gefunden wurden, so dass die Mädchen verreisen durften.“

„Grundsätzlich kann die **Vermittlung durch externe Fachkräfte** nur unter einer Reihe von Bedingungen gelingen:

1. Der/die Vermittler/in ist Muttersprachler/in oder hat zumindest ausreichende Sprachkenntnisse, ist interkulturell und pädagogisch kompetent und stellt für die Eltern eine Vertrauensperson dar.
2. Die Lehrkraft ist bereit, persönlich etwas dafür zu tun, eine Vertrauensbasis zu den Eltern zu schaffen (z. B. durch Hausbesuche oder persönliche Ansprache) und kann auf gleicher Augenhöhe mit den Eltern sprechen und pragmatische Kompromisse schließen.“

Lina Ganama und
Hannah Drexel¹⁷

¹⁷ Gekürzt aus ebd.

9. Geschlechterbilder: Kontroverse im Unterricht statt moralischer Überwältigung

Auch die Diskriminierung von Frauen wird häufig in einen religiösen Zusammenhang gestellt. Dabei sind es oft Perspektivlosigkeit und Prestigeverlust von Jungen und Männern, die solche Verhaltensweisen fördern. Berufen können sie sich dabei auf traditionelle Rollenbilder. Diese jedoch können im Unterricht aufgegriffen und - auf gleicher Augenhöhe - diskutiert werden.

In traditionalistischen und patriarchalen Kulturen hängt die „Familienehre“ wesentlich von der sexuellen Integrität der Mädchen und Frauen ab. Vor allem die Jungfräulichkeit der Mädchen untersteht der strengen Familienaufsicht, um keinen Ehrverlust zu riskieren. Häufig wurden (und werden) sie aus dem öffentlichen Raum weitgehend ausgeschlossen und durch das Tragen des Schleiers „verborgen“. Dies findet seine Entsprechung im religiös begründeten Verbot des vor- und außerehelichen Sexualkontakts. Dieser wird von vielen Muslimen als Unzucht, Gefährdung der individuellen und gesellschaftlichen Moral und als große Sünde betrachtet.

In sozial konservativen muslimischen Milieus dominiert nach wie vor die traditionelle Vorstellung einer naturgemäßen und gottgewollten Vorrangstellung des Mannes. Oft sind es gerade Jungen und junge Männer, die sich - nicht zuletzt angesichts eigener Perspektivlosigkeit - daran orientieren. Religiös wird dies damit begründet, dass die Geschlechter zwar gleichwertig vor Gott, aber nicht gleichartig in ihrer Natur seien. Dabei basiert die deutliche Unterscheidung zwischen Männern und Frauen in den religiösen Quellen vor allem auf den unterschiedlichen Verantwortungsbereichen und Rollen von Frauen und Männern. Frauen werden den Männern gegenüber aber durch die Religion nicht grundsätzlich benachteiligt.

Mit dem sozialen Wandel gerät dieses tradierte Rollenmodell in die Kritik - zunächst vor allem in seinen extremsten Erscheinungsformen. So nahm etwa der größte Islamverband in Deutschland,

DITIB, in Kampagnen ausdrücklich Stellung gegen Gewalt in der Ehe. Auch Zwangsheiraten, d. h. die Verheiratung von Mädchen und jungen Frauen durch ihre Familien, wird inzwischen auch von vielen konservativen muslimischen Organisationen deutlich verurteilt, weil es mit dem Islam nicht zu vereinbaren sei. Erst recht gilt dies für die archaische Bestrafung in Form des **Ehrenmordes**, der generell als traditionalistisch und unislamisch verurteilt wird.

Viele Muslime und Musliminnen verlangen und praktizieren demgegenüber mittlerweile ganz selbstverständlich die Gleichheit von Mann und Frau und eine partnerschaftliche Gleichbehandlung. Religiöse Frauenrechtlerinnen begründen das auch islamisch, indem sie die emanzipatorischen Stellen im Koran den benachteiligten vorziehen. Sie erklären, dass die angeblich Frauen diskriminierenden Passagen im Koran vor allem durch Fehldeutungen männlicher Gelehrter zustande gekommen seien. Denn Gott bewerte die Menschen nach ihrem Glauben und ihren Taten, nicht nach ihrer ethnischen oder geschlechtlichen Herkunft. Mann und Frau sind laut Koran 4:1 aus demselben Wesen geschaffen. Laut Vers 9:71 sind sie „einer des anderen Freund“. Die Männerdominanz in nahöstlichen Kulturen halten diese „islamischen Feministinnen“ für ein Relikt patriarchalischer, vorislamischer Strukturen.¹⁸

Lösungswege:

In der Schule sollte Gleichberechtigung und Rollenverständnis mit den Schülern durchaus kontrovers aber mit gegenseitigem Respekt diskutiert werden. Die

Erfahrung zeigt, dass Jugendliche sehr offen für solche Themen sind. Dabei empfiehlt es sich, Schülerinnen und Schüler aus eher traditionell eingestellten Elternhäusern nicht moralisch zu überwältigen - d. h. sie von der Höherwertigkeit eines „modernen“ Rollen- und Geschlechterverständnisses überzeugen zu wollen. Vielmehr können Pädagogen darauf rechnen, dass sich in jeder Gruppe oder Klasse Schüler finden werden, die von sich aus entsprechende Positionen beziehen. Allerdings befinden sich viele (insbesondere Mädchen) in einem Zwiespalt zwischen eigenen Überzeugungen („Meine Tochter soll einmal selbst aussuchen können, wen sie heiraten möchte“) und der Loyalität gegenüber ihren Eltern, die vielfach an traditionellen Konzepten festhalten. Hier finden derzeit Veränderungen von einer Generation zur nächsten statt - Pädagogen sollten dabei Denkprozesse anstoßen aber die Jugendlichen nicht in eine Situation bringen, in der sie sich offen gegen tradierte Normen in der Familie stellen müssten.

1. Gewaltbereitschaft: Selbstwirksamkeit kann vorbeugen

Die Gewaltbereitschaft von Jugendlichen mit Migrationshintergrund erscheint signifikant höher als die deutschstämmiger Jugendlicher. Da die überwiegende Mehrheit dieser Jugendlichen aus islamisch geprägten Kulturen stammt, liegt die Vermutung nahe, der Islam fördere die Gewaltbereitschaft. Eine solche Kulturalisierung und Ethnisierung der Jugendgewalt ist inhaltlich indes nicht zu belegen. Vergleicht man das Verhalten deutschstämmiger Jugendlicher aus ähnlichem sozialem Milieu und ebenfalls fehlender beruflicher Perspektive sowie von Migranten aus nichtislamischen Ländern, etwa Spätaussiedlern, so ergeben sich vergleichbare Grade an Gewaltbereitschaft. Der hohe Prozentsatz muslimischer Jugendlicher in der Gewaltstatistik hängt demnach auch mit ihrem hohen Anteil in sozial schwachen Schichten zusammen. Hinzu kommen Diskriminierungen wie ein prekärer Aufenthaltsstatus oder (bei „geduldeten“ Flüchtlingen) das Verbot, zu arbeiten und den Wohnort zu wechseln.

Zwar können in manchen Fällen religiöse Argumente Gewalt begleiten oder legitimierend angeführt werden. Wenn indes der Islam ursächlich für die Gewaltbereitschaft wäre, müssten religiöse Jugendliche auffälliger sein als areligiöse. Jedoch ist das Gegenteil der Fall. Vielmehr stehen auch hier religiöse Überzeugungen in Wechselbeziehung zu sozioökonomischen und politischen Verhältnissen und kulturellen Normen. Der Streit, was je-

Auch Gewalttätigkeit von Jugendlichen oder extremistische Einstellungen wie Antisemitismus und Islamismus führen zu Konflikten an Schulen. Häufig liegen ihnen soziale Probleme sowie Schwierigkeiten mit der Identitätsfindung zugrunde. Die pädagogische Begegnung solcher Verhaltensformen und Einstellungen erfordert umfassende Ansätze in und außerhalb der Schule. An dieser Stelle lassen sich daher nur kurze Anmerkungen und Umgangshinweise zu einigen Phänomenen anführen.

weils Ursache und was Wirkung ist, stellt daher oft den Blick auf ein lösungsorientiertes Handeln. Die Landeskommission „Berlin gegen Gewalt“¹⁹ listet demgegenüber eine Vielzahl von Faktoren als mögliche Ursachen bzw. Risikofaktoren für gewalttätiges Verhalten männlicher Jugendlicher auf. Der Vorteil einer solchen Herangehensweise ist, dass sie nicht eine Religionsgemeinschaft pauschal stigmatisiert, sondern ein breites Feld an Deutungen und konkreten Handlungsoptionen eröffnet. Die Kommission ordnet diese Einflüsse nach fünf Perspektiven: mit Blick auf die jungen Männer, auf deren Familien, auf die Communities nichtdeutscher Herkunft, auf die Mehrheitsgesellschaft und schließlich mit Blick auf das Verhältnis zwischen Mehrheits- und Minderheitsgesellschaft.

Wege der Gewaltprävention:

Vor dem Hintergrund, dass nicht „der Islam“ als ursächlich für eine erhöhte Gewaltbereitschaft ausgemacht werden kann, gibt es keine spezifische Form ihrer Begegnung bei muslimischen Jugendlichen.

Die Landeskommission „Berlin gegen Gewalt“ kommt zu folgenden Schlüssen:

Entwicklung und Umsetzung von wirksamen Konzepten der Gewaltprävention sind nur in gemeinsamer Verantwortung von Institutionen der Mehrheitsgesellschaft sowie der Communities nichtdeutscher Herkunft möglich; sie setzen einen Dialog auf gleicher Augenhöhe, den Verzicht auf Schuldzuweisungen und Respekt vor anderen Kulturen voraus.

Dabei müssen die geschlechtsspezifischen Dimensionen delinquenten Verhaltens von jungen männlichen Personen zu einem zentralen Thema gemacht werden, denn das Verständnis des Verhältnisses der Geschlechter und die Männlichkeitskonzepte spielen eine zentrale Rolle für die Ausübung von Gewalt. Hinzu kommen prekäre Lebensbedingungen in Bezug auf Bildung, Ausbildung, Arbeit, Partizipationsmöglichkeiten und Aufenthaltsstatus.

Gerade für junge männliche Personen bedeutet dies, dass ihre Möglichkeiten, Selbstwirksamkeit zu erfahren, in einer für sie wichtigen und - auch migrationsbedingt - schwierigen Phase der Identitätsentwicklung äußerst eingeschränkt sind. In dieser Situation wird der Körper oftmals zur vermeintlich letzten Ressource. Um durch ihn Selbstwirksamkeit zu erfahren und um sich eigener Identität zu versichern, wird diese Ressource gepflegt, mitunter bis zur Hypermaskulinität aufgebläht und in Form von Gewalt zum Schaden anderer eingesetzt.

Präventionskonzepte zur Reduzierung von Gewalt müssen sich darauf konzentrieren, die Selbstwirksamkeitsmöglichkeiten und -erfahrungen junger Menschen zu erweitern. Hierzu zählen Bildung, Ausbildung, Arbeit, Partizipation und für einzelne Gruppen von Migranten und Migrantinnen das Aufenthaltsrecht. Dadurch kann der Gefahr wachsender Ethnisierung des Problems der Gewaltdelinquenz von jungen männlichen Personen mit Migrationshintergrund begegnet werden.²⁰

¹⁸ Anders die Frauenrechtlerin Seyran Ates: Gleichberechtigung aus dem Islam heraus kann sie sich nicht vorstellen, diese müsse vielmehr gegen den Islam durch eine Säkularisierung durchgesetzt werden (Seyran Ates, *Der Islam braucht eine sexuelle Revolution*, Berlin 2009).

¹⁹ Die Ergebnisse der Kommission, die sich ausführlich mit dem Phänomen der Gewalt jugendlicher Migranten befasste, werden hier lediglich grob skizziert. (Mehr dazu in Kapitel 3.2 der Langfassung der Handreichung.) Landeskommission Berlin gegen Gewalt: *Gewalt von Jungen, männlichen Jugendlichen und jungen Männern mit Migrationshintergrund in Berlin*, März 2007, (www.berlin-gegen-gewalt.de); vgl. auch die Studie des Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen (KFN), *Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt* Hannover, 2009.

²⁰ ebd.

2. Antisemitismus und Nahostkonflikt: Multiperspektivisch gegen Feindbilder

Auch über antisemitische Äußerungen von Jugendlichen vor allem arabischer aber auch türkischer und muslimischer Herkunft berichten Pädagogen - vor allem in Kriegs- und Krisenzeiten im Nahen Osten wie zuletzt während des Gazakrieges. Für die pädagogische Begegnung solcher Positionen sollte zunächst berücksichtigt werden, dass sie in der Regel in eher spontan und fragmentarisch geäußelter Form vorkommen und nur selten in Verbindung mit einem festen und umfassenden antisemitischen Weltbild. Außerdem wäre zu bedenken, dass der Diskurs über den Nahostkonflikt oder das Feindbild Israel bei vielen Jugendlichen arabischer und/oder muslimischer Herkunft verschiedene Funktionen erfüllt. So dient der Konflikt u. a. als Projektionsfläche für hiesige Marginalisierungserfahrungen. Häufig wird dabei eine kollektive Opferperspektive eingenommen: Schuld sind und waren immer die anderen. Das

kann zum einen zu Hassideologien gegen „den Westen“, Israel oder „die Juden“ führen. Zum anderen erschwert eine solche Opferperspektive Integration und schulisches wie berufliches Fortkommen der Jugendlichen.

Vorschläge zur Begegnung von Israelhass und Antisemitismus²¹:

In der pädagogischen Arbeit sollten im Dialog zunächst die Perspektiven, Erzählungen und Emotionen der Jugendlichen aufgegriffen und anerkannt und nicht etwa abqualifiziert oder moralisch verurteilt werden. Dazu sollte auch die Würdigung einer „arabischen Perspektive“ auf den Nahostkonflikt zählen. Verzerrten einseitigen und ideologischen Darstellungen und reinen Opferperspektiven muss jedoch entgegen getreten werden - z. B. in Form multiperspektivischer Auseinandersetzung mit dem Nahost-

konflikt, Diversity- und Menschenrechtsansätzen. So können Perspektivwechsel Empathie und Verständnis erwecken und einseitige Vorstellungen korrigieren. Sinnvoll sind auch biografische Ansätze: Etwa wenn Jugendliche lernen, sich und ihre Familie nicht als Opfer der Geschichte, sondern als Akteure in schwierigen Verhältnissen zu erkennen.

Dazu braucht es Pädagoginnen und Pädagogen, die sensibel gegenüber Antisemitismus, aber auch gegenüber anderen Feindbildern und Rassismus sind, den Mut zu Konfrontation und Abgrenzung aufbringen, aber auch bereit sind, eigene Perspektiven zu hinterfragen. Hilfreich sind dabei neben allgemeinen Kenntnissen zum Antisemitismus Wissen über den Nahostkonflikt sowie die Geschichte der Migration aus dem Nahen und Mittleren Osten.

3. Islamismus: Pädagogische Balance zwischen Anerkennen und Abgrenzen

Der Islam ist für viele Jugendliche ein wesentliches Element ihres Selbstverständnisses - auch wenn sie gar nicht besonders religiös sind. Einige wenige fühlen sich vor diesem Hintergrund zu islamistischen Ideologien und Gruppierungen hingezogen. Pädagogisch gilt es hier, das religiöse Selbstverständnis von Jugendlichen anzuerkennen, radikalen Positionen jedoch deutlich entgegen zu treten.

 Jochen Müller²²

Schülerinnen, die eines Morgens mit Kopftuch zum Unterricht erscheinen, junge Muslime, die auf Koran, Scharia oder muslimische Gelehrte als ihre wichtigsten Autoritäten verweisen, Sympathiebekundungen für Osama bin Laden oder die Hervorhebung des Islam als beste aller Religionen, die bald die ganze Welt be-

herrschen wird - all das sind Verhaltensweisen und Positionen von Jugendlichen muslimischer Herkunft, die in Schule oder Jugendclubs zu beobachten sind. Und nicht zuletzt unter dem Eindruck der aktuellen Debatten um Islam, Islamismus und Integration werfen sie bei Pädagogen eine Reihe von Fragen auf. Darunter

steht eine häufig im Vordergrund: Handelt es sich hier um Ausdrucksformen islamistischer (bzw. fundamentalistischer) Ideologie? Eine Antwort auf diese Frage muss erst einmal unbefriedigend ausfallen. Sie lautet in jedem der genannten und in einer Vielzahl anderer Fälle: Kann sein, muss aber nicht.

Das zum Erkennen und Einordnen solcher Äußerungen zwischen islamischer Popkultur und gewaltbereitem Jihdismus erforderliche Wissen lässt sich für Pädagogen indes so schnell nicht gewinnen. Vor diesem Hintergrund ist es umso wichtiger, zunächst einige allgemeine Charakteristika des Islamismus zu bedenken, um Schlüsse für den pädagogischen Umgang mit Jugendlichen zu ziehen, die aus muslimisch geprägten Milieus kommen und eventuell islamistische Überzeugungen vertreten.

Zentral für das Verständnis der Attraktivität des Islamismus und für die pädagogische Praxis ist, dass es sich beim Islamismus zuallererst um eine Gemeinschaftsideologie handelt: Der Bezug auf die gesamte Gemeinschaft der Muslime (arab. Umma) verspricht dem Einzelnen Orientierung, Identität und ein Gefühl von Sicherheit und Stärke. Schließlich sind Zugehörigkeit, Identität und Stärke gerade für Jugendliche zentrale Themen. Das gilt insbesondere für Jugendliche mit Migrationshintergrund: Zum einen, weil sie in Schule und Gesellschaft aufgrund ihrer Herkunft und Religion ohnehin häufig marginalisiert oder diskriminiert werden. Zum anderen aber auch, weil vielen Jugendlichen der zweiten oder dritten Generation traditionelle Glaubenspraktiken und Wertvorstellungen ihrer Eltern in der deutschen Umgebung unpassend und inhaltsleer erscheinen. Viele Jugendliche aus islamisch geprägten Milieus sehen sich zwischen Baum und Borke und suchen nach Lebensentwürfen, mit denen sich „alte“ und „neue“ Identitäten verbinden lassen. Solche Jugendlichen sind es, denen ein islamistisches Weltbild und islamistische Gruppierungen attraktiv erscheinen können.

Bedeutsam für die pädagogische Praxis ist, dass die sehr unterschiedlichen Formen, in denen sich junge Muslime in Deutschland auf den Islam beziehen, etwas gemeinsam haben: In ihrer Gesamtheit bringen sie eine legitime und

nachvollziehbare Suchbewegung nach individueller und kollektiver Identität, nach Selbstbewusstsein und Orientierung zum Ausdruck. Dass im Zuge dieser Bewegung auch essentialistische, traditionalistische und vereinzelt demokratiegefährdende Islaminterpretationen zutage treten (bis hin zu den Überzeugungen von „home grown terrorists“), macht den pädagogischen Umgang mit stark muslimisch geprägten Jugendlichen manchmal zu einem Balanceakt - ein Balanceakt zwischen Grenzsetzung und Empathie.

Vorschläge für die Pädagogik:

Auf der einen Seite muss demokratiefreundlichen und anti-pluralistischen Positionen und Islaminterpretationen deutlich widersprochen, den Jugendlichen - notfalls mit Hilfe von Sanktionen - müssen klare Grenzen gesetzt und auf einer allgemeinen Geltung von Menschenrechten sowie von Meinungs- und Religionsfreiheit bestanden werden. Dabei kann es hilfreich sein, auf ein persönliches Gespräch mit dem örtlichen Imam oder anderen Vertretern muslimischer und Migranten-Organisationen vor Ort und deren Meinung verweisen zu können. Pädagogen müssen den Koran also nicht besser kennen als muslimische Schüler, die sich vielleicht auf ihn berufen. Aber sie sollten eine Vorstellung von der aktuellen wie historischen Vielfalt islamischer Glaubens- und Lebensformen besitzen. Das schließt zum Beispiel Wissen über das Denken und Handeln moderater, liberaler und reformorientierter muslimischer Philosophen, Theologen und Politiker ein. Vorbildfunktion können auch Boxer oder Fußballclubs wie Oktay Urkal und Türkiyemspor erfüllen, die sich in Kampagnen gegen Homophobie einsetzen.

Auf der anderen Seite bringen solche Initiativen und die Aneignung von interkultureller Kompetenz durch Lehrkräfte und Schule bereits zum Ausdruck, worum es neben der Grenzsetzung auch

geht: einen partnerschaftlichen Ansatz, der den Jugendlichen und ihren religiös begründeten Überzeugungen kritisch, aber mit grundsätzlichem Respekt begegnet. Wenn Pädagogen Interesse am Islam oder an den Herkunftsregionen der Jugendlichen (bzw. ihrer Eltern und Großeltern) und deren Geschichte zeigen, signalisiert dies eine Akzeptanz der Religion und Herkunft der Jugendlichen in der „deutschen“ Umgebung. Dies ist gerade vor dem Hintergrund sozialer und kultureller Marginalisierung vieler Jugendlicher mit Migrationshintergrund wichtig - gewinnt doch der Islamismus einen Großteil seiner Attraktivität daraus, dass er neben einer klaren Weltanschauung das Gefühl von Zugehörigkeit und Stärke verspricht. Um zu verhindern, dass junge Muslime sich abwenden und in abgeschottete Gegenwelten zurückziehen, muss Pädagogik in Konkurrenz zu diesem Angebot treten. Pädagogik sollte auf Akzeptanz, Anerkennung und Teilhabe setzen und demonstrieren, dass muslimische Jugendliche in ihren unterschiedlichen Glaubens- und Lebensformen in Deutschland selbstverständlich „dazugehören“.

²¹ Konkrete Vorschläge und ausführliche Hinweise zur Begegnung von Antisemitismus und Feindbildern in Bezug auf den Nahostkonflikt bietet die ausführliche Darstellung in der Materialsammlung des AK „Islam und Schule“; Kapitel 3.4.

²² Auszug aus einem Text, der zuerst erschienen ist auf www.bpb.de/islamismus; ungekürzt in der Materialsammlung des AK „Islam und Schule“; Kapitel 3.1.

1. Wie interkulturelle Kooperation Eltern, Schülern und Schule hilft

Lehrkräfte beklagen sich darüber, dass die Eltern ihrer Schüler sich nicht genügend für die Schule und den schulischen Erfolg ihrer Kinder engagieren. Eltern migrantischer Herkunft erklären dagegen, dass sie von der Schule nicht respektiert und ernst genommen würden. Hier können niedrigschwellige Partizipationsangebote für Eltern mit Migrationshintergrund sowie die Erlernung interkultureller Kompetenzen bei Lehrkräften Vertrauen stiften und Kooperation ermöglichen.

 Evelin Lubig-Fohsel²³

An vielen Schulen scheinen gegenseitige Vorhaltungen die Grundstimmung zwischen Schule und Eltern zu prägen. Misstrauen, Missverständnisse und Unkenntnis haben zu Verhärtungen und Stereotypisierungen sowohl auf Seiten der Eltern als auch der Lehrkräfte geführt. Ängste verhindern oft eine unvoreingenommene und differenzierte Auseinandersetzung. Eltern befürchten, dass ihre Kinder im „Wertechaos“ der westlichen Welt ohne religiöse Orientierungsmaßstäbe verloren gehen. Lehrkräfte warnen vor Überfremdung, islamistischer Unterwanderung und vor einer Verdrängung zivilgesellschaftlicher Werte. Vor diesem Hintergrund muss Schule Kooperationsformen anbieten, die zu gegenseitigem Verstehen beitragen und die Entwicklung von Vertrauen und Respekt ermöglichen. Aber wie kann das aussehen? Schließlich geben sich viele Schulen alle Mühe und erreichen die Eltern doch nicht.

Einen Impuls, die Kooperation mit Eltern neu zu denken, gibt die Weiterentwicklung des demokratischen Selbstverständnisses von Schule, das sich in der Erweiterung der Entscheidungs- und Handlungsspielräume aller am Bildungs- und Erziehungsprozess Beteiligten (Schulleitung, Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler) ausdrückt. Soll sich die Schere zwischen denjenigen, die mit den Anforderungen schulischer Bildung vertraut sind und den schuldistanzierten Schichten nicht noch weiter öffnen, müssen Partizipationsangebote gemacht werden, die auf die Voraussetzungen und Bedingungen der Eltern mit Migrationshintergrund stärker eingehen. Dabei rückt die Schule in ihrer Funktion als Integrationsagentur in den Blick:

Durch Mitwirkung und Mitbestimmung, das Aushandeln von Interessen oder die Übernahme von Verantwortung können Grundprinzipien demokratischen Handelns im Mikrokosmos Schule von allen Betroffenen unmittelbar praktiziert und erfahren werden. Dabei spielen die Sozialisationsbedingungen in den Elternhäusern eine große Rolle. Es geht darum, mehr über diese Bedingungen zu erfahren, und Eltern über die deutsche Schule zu informieren, um schulische und familiäre Erziehungsziele aufeinander abstimmen und ggf. konkrete Unterstützungsangebote formulieren zu können. Das heißt auch, die Rolle der Lehrkräfte in ihrer Funktion als Repräsentanten der deutschen Schule und als Vermittler demokratischer Grundwerte zu reflektieren.

Vorschläge I: Niedrigschwellige Angebote für Eltern

Solange sich die Kooperation mit Eltern auf formelle Angebote beschränkt (Elternversammlungen, Elternsprechtag, Gremienarbeit) und Eltern nicht zusätzlich für diese Aufgaben qualifiziert werden (z. B. durch Kommunikationstraining), verstärkt sich in dem Kommunikationsgefälle die dominante Rolle der Lehrkräfte. Erfolgreiche Kooperationsangebote an Eltern mit Migrationshintergrund und marginalen Erfahrungen mit schulischer Bildung zeichnen sich daher vor allem durch ihren niedrigschwelligen Charakter aus. **Niedrigschwellige Angebote** ermöglichen ein auf Vertrauen und gegenseitigem Respekt begründetes Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule. Dieses lässt sich in der Regel nicht kurzfristig herstellen, sondern entwickelt sich

aufgrund vielfältiger Erfahrungen über längere Zeiträume. Dazu sind informelle Kommunikationsmöglichkeiten ein wichtiges Mittel:

- So helfen **Elterncafés** dabei, die Schwellenängste von Eltern zu überwinden. Beim informellen Austausch in lockerer Atmosphäre kann auch die Lehrkraft aus ihrer Rolle als Autorität heraustreten und sich als Ratsuchende einbringen, die sich für ihre Schülerinnen und Schüler interessiert. Das ermöglicht auch den Austausch über kontroverse und „schwierige“ Themen wie z. B. „Gewalt in der Schule/Familie“ oder „Sexualerziehung“, die auf „offiziellen“ Elternversammlungen sehr viel schwieriger zu besprechen sind.
- Weiterhin ist die **Information von Eltern** über das deutsche Schulsystem und Erziehungsfragen von großer Bedeutung. Wenn in entsprechenden Veranstaltungen Sprachprobleme auftreten, empfiehlt es sich, die Eltern einer Sprache klassenübergreifend zusammenzufassen und einen Dolmetscher hinzuzuziehen. Diese werden z. B. in Berlin über das Quartiersmanagement (Einrichtungen in sozialen Brennpunkten) vermittelt.
- Auch das **Angebot von Unterrichtsbesuchen** für Eltern kann helfen, Misstrauen und Vorurteile zu überwinden. Im anschließenden Gespräch mit der Lehrkraft bietet sich die Chance, die Fähigkeiten der Schüler ins Zentrum zu stellen und die Eltern können etwas über die Stärken und Schwächen des eigenen Kindes erfahren,

ohne sofort mit der Bewertungsmacht der Lehrkraft konfrontiert zu sein. Solche eher unspektakuläre Form des Austauschs zwischen Lehrkraft und Eltern erzielt mit unaufwändigen Mitteln eine hohe Wirkung.

- Das Engagement von Eltern in der Schule ist besonders wirksam, wenn sie kontinuierlich in das schulische Leben und konkrete **Projekte/Aktivitäten/Feste** eingebunden werden. Eltern können sich dabei auch in der Rolle als Begleiter und Unterstützer der Lernprozesse ihrer Kinder wahrnehmen. Gerade Eltern mit Migrationshintergrund sehen Bildung oft ausschließlich als Aufgabe von Schule an, an der sie keinen Anteil haben. Dabei gehört die Einbeziehung der Eltern in schulische Aktivitäten wie Schulfesten und Ausflügen zum traditionellen Repertoire elterlicher Hilfestellung und ist in ihrer Wirksamkeit nicht zu unterschätzen.
- Darüber hinaus gehen Kooperationsformen, die stärker die Kompetenzen, beruflichen Erfahrungen und das gesellschaftliche Engagement von Eltern für Unterricht und Schule nutzen.
- Viele Eltern mit Migrationshintergrund haben hohe Erwartungen an das deutsche Schulsystem und an ihre Kinder, wissen aber oft nicht, wie sie ihre Kinder wirkungsvoll unterstützen können. Ihnen ist z. B. die Bedeutung einer Anregungskultur für die kind-

liche Lernentwicklung unbekannt - z. B. hinsichtlich von Lesekultur, Spielen, dem Stellenwert von Malen, Basteln oder pädagogisch wertvollem Spielzeug. Hier können spezifische Projekte sowie **Elternnachmittage** in der Schule, an denen z. B. Spiel- und Lernmaterialien für den Unterricht und zu Hause her- und vorgestellt werden, Eltern konkrete Anregungen geben.

- In all diesen Bereichen empfiehlt es sich wenn möglich, **Migrantenorganisationen und Beratungseinrichtungen als Partner** einzubeziehen. So hat die Zusammenarbeit mit arabischen Migrantenorganisationen, des Quartiersmanagements und von Beratungseinrichtungen in Berliner sozialen Brennpunkten gezeigt, dass eine als „schwierig“ geltende Klientel, angesprochen in ihrer Muttersprache von Menschen mit vergleichbarem Migrationshintergrund, bereit ist, sich auf die Kooperationsangebote von Schule nachhaltig einzulassen.

Vorschläge II: Vermittlung interkultureller Kompetenz an Lehrkräfte

In diesem Prozess werden hohe Anforderungen auch an die Kompetenzen der Lehrkräfte gestellt. So stellen Wissen über die soziokulturellen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler sowie interkulturelle Kompetenz wesentliche Voraussetzungen für eine erfolgreiche Kooperation mit Schülern und Eltern dar. Fehlendes Wissen und mangelnde

Sensibilität erhöhen das Risiko von Missverständnissen und gegenseitigen Vorurteilen. Das betrifft zum Beispiel die Unterscheidung zwischen religiös, traditionell oder sozial bedingten Verhaltensweisen und Überzeugungen von Eltern.

Auch hier ist die Kommunikation mit Eltern und Schülern ein Schlüssel. Dazu gehören Informationen über die Migrationshintergründe und Lebenssituation der Familien, die im Kontext der Kooperation - z. B. als Nebenergebnis von Begegnungen und Gesprächen mit Eltern und Schülern - erworben werden können. Das erleichtert es, sich in die Situation und Lage von Eltern versetzen und ihre Perspektive einnehmen zu können. Das ist die Voraussetzung dafür, sich auch kritisch mit ihnen auseinandersetzen zu können.

Um aufgrund unterschiedlicher religiöser, kultureller und schichtspezifischer Normen und Verhaltensformen entstehende Spannungen, Missverständnisse und Konflikte (z. B. bei geschlechtsspezifischen Erziehungsfragen) aushalten, abbauen, klären und lösen zu können, benötigen Lehrkräfte Informationen und ein Repertoire an Handlungsmöglichkeiten. Diese kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen entstehen in dem durch viele Anforderungen gekennzeichneten Schulalltag allerdings nicht von selbst. Sie sind vielmehr Ergebnis von **Übung, Training** und der Möglichkeit von **Fortbildungen**, im Idealfall von **Supervision**.

Resümee des Berichts über die Elternarbeit an der Fichtelgebirge-Grundschule


„Regelmäßige Veranstaltungen in bekannter und anheimelnder Atmosphäre mit vertrauten Bezugspersonen, die aber nicht unbedingt ‚die Schule‘ repräsentieren, lassen aktive Elternarbeit gelingen. Dabei ist es entscheidend, dass Schulleitung und Kollegium die Elternarbeit positiv würdigen und dadurch den Eltern Mut machen, im wahrsten Sinne des Wortes ‚mitzumischen‘. Die regelmäßige Anwesenheit von Eltern hat in der Folge zu einem insgesamt entspannteren Schulklima beigetragen.“

 Annette Spieler²⁴


²³ Gekürzt aus der Materialsammlung des AK „Islam und Schule“; Kapitel 4.2: Interkulturelle Kooperation zwischen Elternhaus und Schule. S. zu allgemeinen Fragen des Verhältnisses zwischen Schule, Schülern und Eltern auch den Beitrag „Signale gegen Frust und Unverständnis“ in der Materialsammlung des AK „Islam und Schule“; Kapitel 4.1.

²⁴ Ein ausführlicher Bericht findet sich in der Materialsammlung des AK „Islam und Schule“; Kapitel 4.3: Entwicklung der Elternarbeit an der Fichtelgebirge-Grundschule.

Bitte beachten Sie auch unser Online-Angebot unter

 www.berlin.de/sen/bwf

Bleiben Sie informiert und abonnieren Sie unseren Newsletter.

 www.berlin.de/sen/bwf/neu/newsletter_anmeldung/anwendung/

Impressum

Herausgeber

Senatsverwaltung für Bildung,
Wissenschaft und Forschung
Otto-Braun-Straße 27
10178 Berlin-Mitte

www.berlin.de/sen/bwf

Redaktion

Jochen Müller, Stephan Rosiny
unter Mitarbeit von Lisa Kuhley

Gesamtkoordination

Reinhold Reitschuster

Gestaltung

SenBWF

Druck

Oktoberdruck AG

Auflage

8 000
September 2010

V. i. S. d. P.

Jens Stiller

Diese Broschüre ist Teil der Öffentlichkeitsarbeit des Landes Berlin.

Sie ist nicht zum Verkauf bestimmt und darf nicht zur Werbung für politische Parteien verwendet werden.

Neben den namentlich genannten Autoren haben an der Erstellung der Materialsammlung des Arbeitskreises Islam und Schule als Grundlage der vorliegenden Handreichung Vertreterinnen und Vertreter folgender Einrichtungen mitgewirkt:

Handwerkskammer Berlin, Türkischer Bund in Berlin-Brandenburg, Türkischer Elternverein Berlin-Brandenburg, Muslimische Akademie, Islamische Föderation in Berlin, Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religionen e. V. (DITIB), Kulturzentrum Anatolische Aleviten, Al-Nadi - Treffpunkt und Beratung für arabische Frauen, Papatya - Jugendnotdienst, Arbeit und Bildung e. V. - Projekt KUMULUS, Beauftragter für Integration und Migration, Landesarbeitsgemeinschaft der bezirklichen Migrantenbeauftragten, UFUQ.de, Arbeitskreis Neue Erziehung e. V., Friedrich-Ebert-Stiftung, Thomas-Morus-Oberschule, Fichtelgebirge-Grundschule, Philosophische Fakultät III der Humboldt-Universität Berlin, Bundesministerium des Innern, Der Regierende Bürgermeister - Senatskanzlei - Kulturelle Angelegenheiten, Landesinstitut für Schule und Medien, Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung.