

Handlungsstrategien, Möglichkeiten und Grenzen von politischer Bildung und Pädagogik im Kontext von Islamismus und islamistischer Radikalisierung¹

Floris Biskamp²

Stefan E. Hößl³

Der Fokus der meisten wissenschaftlichen Veröffentlichungen über Islamismus, seine Ideologie, seine AkteurInnen und seine Verbreitung ist auf Fragen des Antiterrorismus, der Gefahrenabwehr oder der internationalen Politik gerichtet. Angesichts der realen Gefahr, die islamistischer Terrorismus auch in Deutschland und anderen europäischen Staaten darstellt, und der gewichtigen Rolle, die islamistischen AkteurInnen außenpolitisch zukommt, sind diese Perspektiven zweifelsohne von besonderer Relevanz. Jedoch läuft eine solche Schwerpunktsetzung Gefahr, eine wichtige andere Dimension auszublenden: Islamismus ist wie der Rechtsextremismus eine autoritäre, antidemokratische und antiemanzipatorische Ideologie, die auch in Europa verbreitet und für zahlreiche, insbesondere junge Menschen attraktiv ist. Eine solche Ideologie wird nicht nur dann zum Problem, wenn einige ihrer AnhängerInnen zu TerroristInnen werden; vielmehr ist sie insgesamt eine Herausforderung für demokratische Gesellschaften. Daher ist Islamismus auch kein Problem, das allein den Sicherheitsbehörden überlassen werden sollte. Ähnlich wie beim Rechtsextremismus gilt auch hier, dass die politische Bildung einen Beitrag zur Bekämpfung der antidemokratischen Ideologie leisten kann und sollte. Dementsprechend ist es notwendig, Islamismus als Thema der politischen Bildung zu begreifen (vgl. Bundschuh 2014: 341ff., 347f.).

Bislang existieren jedoch keine systematischen Untersuchungen über Methoden, Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildungsarbeit gegen Islamismus. Ein vielversprechender Ansatz zur Schließung dieser Lücke besteht darin, auf die umfassenden Erkenntnisse aus der pädagogischen und politischen Bildungsarbeit gegen

¹ Teile der Einleitung und der Abschnitte 2 und 3 beruhen auf Biskamp/Hößl (2013b), Biskamp/Hößl (2013c) und Biskamp (2013). Teile von Abschnitt 1 beruhen auf Hößl/Köbel (2013) und Hößl/Köbel (2014).

² Promovent am International Graduate Centre for the Study of Culture an der Justus-Liebig Universität Gießen

³ Diplom Pädagoge und Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Universität zu Köln

Rechtsextremismus zurückzugreifen und auf die Arbeit gegen Islamismus zu übertragen (vgl. Ceylan/Kiefer 2013: 169; Biskamp/Höbl 2013b: 10). Hier wurde im Laufe der letzten Jahrzehnte ein großer Schatz an Erfahrungen aus der praktischen Arbeit gesammelt. Auch wenn es in vielen Fragen zu keinem abschließenden Konsens kam, wurden die Erfahrungen ausführlich und kontrovers diskutiert, die Vor- und Nachteile verschiedener Strategien eingehend reflektiert. Eine Übertragung kann bei weitreichenden Gemeinsamkeiten zwischen Islamismus und Rechtsextremismus ansetzen, sie muss jedoch auch die jeweiligen Unterschiede reflektieren. Diese ergeben sich zum einen daraus, dass der Rechtsextremismus an nationalistische und rassistische Ideologien anknüpft, der Islamismus dagegen an eine religiöse Tradition, was zu einigen Divergenzen in Ideologie und Handlungsweisen führt. Zum anderen wird die Thematisierung von Islamismus dadurch verkompliziert, dass aktuell in Deutschland wie auch in anderen Ländern massive Ressentiments gegen den Islam bestehen. Diskussionen über Islamismus laufen, wenn sie zu verallgemeinernd oder undifferenziert sind, Gefahr, Vorurteilen Vorschub zu leisten, anstatt aufklärend zu wirken (vgl. Bundschuh 2014: 347). Um diesen beiden Besonderheiten gerecht zu werden, ist es notwendig, das Verhältnis von Islam und Islamismus zu reflektieren, wenn über letzteren diskutiert wird. Nur dann ist es möglich zu verstehen, wann ein Bezug auf Religion in islamistische Ideologie umschlägt und wann die Kritik am Islamismus droht, Ressentiments gegen den Islam zu verstärken.

In unserem Beitrag gehen wir in fünf Schritten vor. Um die notwendige Reflexion des Verhältnisses von Islam und Islamismus zu ermöglichen, ist es hilfreich, sich verschiedene Formen religiöser Lebensentwürfe, Haltungen, Einstellungen, Denk- und Wahrnehmungsweisen zu vergegenwärtigen – auch und gerade solcher, die politisch unproblematisch sind. Daher skizzieren wir im ersten Abschnitt auf der Basis empirischer Rekonstruktionen die Religiosität von vier muslimischen Jugendlichen – wobei sich in einem Fall Prozesse von Radikalisierung und Deradikalisierung nachzeichnen lassen. Nach diesen Darstellungen mit Fokus auf die Mikroebene, diskutieren wir im zweiten Abschnitt auf der Makroebene, wie sich der Islamismus zum Islam als religiöser Tradition verhält, um im dritten darzulegen, was seine ideologischen Kernbestandteile sind und inwieweit sie denen

des Rechtsextremismus ähneln. Auf dieser Grundlage können wir uns dann der Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildungsarbeit gegen Islamismus widmen. Im vierten Abschnitt unterscheiden wir in Anlehnung an parallele Diskussionen in Bezug auf Rechtsextremismus fünf idealtypische AdressatInnengruppen der politischen Bildungsarbeit gegen Islamismus. Im fünften und letzten legen wir wiederum in Anlehnung an Debatten über Rechtsextremismus dar, welche Strategien der politischen Bildungsarbeit zur Verfügung stehen und wie sich diese zu den jeweiligen Zielgruppen verhalten.

1 Heterogenität islamischer Lebenswelten und Phänomene der De-/Radikalisierung

Die deutliche Mehrheit der zirka 4 Millionen in Deutschland lebenden MuslimInnen (vgl. Haug/Müssig/Stichs 2009: 11) ist nicht islamistisch oder islamismusaffin orientiert.⁴ Im Rahmen von politischer Bildung und Pädagogik gilt es dementsprechend, einen differenzierenden Blickwinkel einzunehmen. Für die politische Bildung ist es von Bedeutung, homogenisierende Zuschreibungen bzgl. MuslimInnen zu vermeiden (vgl. Andresen/Hunner-Kreisel 2010: 12) – auch und insbesondere bei der Thematisierung von Islamismus.

Um zu verdeutlichen, auf welche Weisen Religion und Religiosität im Leben von MuslimInnen präsent sein können (oder auch nicht), möchten wir auf der Basis empirischer,⁵ jugendbezogener Beispiele schematische Spotlights auf die Religiosität junger Menschen werfen. Zentral sind hierbei die Fragen: Wie leben die Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen Religion und Religiosität? Was bedeutet für sie der Islam?

⁴ Hinsichtlich der Frage, wie viele Menschen in Deutschland islamistische Einstellungen hegen, existieren unterschiedliche empirische Erkenntnisse. Mit relativ engen Kriterien stuften Katrin Brettfeld und Peter Wetzels (2007) 5,4 Prozent der in ihrer nicht-repräsentativen Studie befragten muslimischen Bevölkerung als islamismusaffin ein (vgl. ebd.: 170ff.). Eine neuere Studie von Wolfgang Frindte et al. (2012) kam bei einer Umfrage unter 14- bis 32-jährigen MuslimInnen in Deutschland zu dem Ergebnis, dass zirka 15 Prozent derjenigen mit und zirka 23,8 Prozent derjenigen ohne deutschen Pass eine Affinität zu islamistischer Ideologie haben. Dies ist der Anteil der Befragten, die den Clustern angehören, die Frindte et al. als „Streng Religiöse mit starken Abneigungen gegenüber dem Westen, tendenzieller Gewaltakzeptanz und ohne Integrationsstendenz“ (Frindte et al.: 276, 282f.; vgl. ebd.: 273-292) bezeichnen.

⁵ Bei den Interviews handelt es sich um biographisch-narrative, die durch einen ausführlichen Leitfaden ergänzt wurden. Sie sind im Rahmen des Dissertationsprojekts von Stefan E. Hößl entstanden und wurden in Nordrhein-Westfalen, Hessen und Rheinland-Pfalz mit 17- bis 20-Jährigen geführt, die sich selbst explizit als MuslimInnen definierten. Alle vier in diesem Kapitel vorkommenden Jugendlichen ordnen sich dem sunnitischen Islam zu. Alle Angaben zu den Interviewten wurden anonymisiert.

Erstes Beispiel ist der 18 Jahre alte Gymnasiast *Bilal*. Er versteht den Islam als eine Handlungsanleitung, um ein gutes, soziales und friedliches Leben zu führen, das Zufriedenheit und Ausgeglichenheit vermittelt; eine Handlungsanleitung, die ihn davor schützt, falsche Wege zu beschreiten wie bspw. Drogen zu konsumieren, kriminell zu werden, die Schule zu vernachlässigen oder ähnliches. Er empfindet beim regelmäßigen Praktizieren der Religion Gefühle der Spiritualität und Transzendenz, fühlt sich innerlich ruhig, zufrieden und äußert, Gefühle des Glücks und des Belohnt-Werdens zu verspüren, wenn er bspw. betet und fastet. Er sagt: „je mehr ich bete oder praktiziere umso mehr hab ich das Gefühl diese äh (.) innere Zufriedenheit“ (510ff.), „je öfter ich die Religion praktiziere je mehr ich (.) mache umso (.) mehr werd ich belohnt umso (.) glücklicher zufriedener bin ich mit mir“ (1959f.).⁶

Für *Gamse* hat Religion eine ganz andere Bedeutung als für Bilal. Sie ist 17 Jahre alt und Realschülerin. Bis auf eine grundlegende Zuordnung zum Islam im Sinne einer Selbstdefinition als Muslimin ist Religion für Gamse kaum alltagsrelevant – außer dahingehend, dass sie ein schlechtes Gewissen plagt, wenn sie Alkohol trinkt und in Bezug zu Sexualität, die für sie erst in der Ehe legitim ist.

Ali ist 17 Jahre alt und arbeitet an seinem Fachabitur. Sein Religionsbezug ist vor allem auf das religiöse Heilsversprechen des Paradieses bezogen. Für sich selbst beansprucht Ali ein jugendliches Moratorium: Er gibt an, sich erst später an die islamischen Ge- und Verbote halten zu wollen und dann auch die religiöse Praxis des Betens zu beachten. Jetzt empfindet er sich als zu jung für eine orthodoxere religiöse Lebensweise und verlebt eine recht expressive Jugendphase mit wechselnden Partnerinnen, Alkohol und vielem anderen. Ähnlich wie bei Gamse begleitet ihn aber dabei auch immerzu ein schlechtes Gewissen. Dem begegnet er im Alltag folgendermaßen: Fest davon überzeugt, dass es für gute Taten eine höhere Anzahl an ‚göttlichen Pluspunkten‘ für ihn gibt, als bei ‚göttlichen Minuspunkten‘ für schlechtes Handeln wie nicht beten, Alkohol trinken etc., rechnet er stets Gutes gegen Schlechtes auf, um immer mehr Punkte auf der Plus-Seite zu haben.

⁶ Die Zahlen in Klammern beziehen sich auf die Zeilen des transkribierten Interviews. Die Transkription erfolgte im Wortlaut. Wenn Klammern mit einem Punkt – (.) – im Text zu finden sind, verdeutlichen diese eine kurze Pause während des Sprechens.

Alle drei Jugendlichen würden die Frage, ob sie sich als MuslimIn definieren, mit voller Selbstsicherheit bejahen. Jedoch ist erkennbar, dass diese Zuordnung allein noch recht wenig darüber aussagt, welche Bedeutung der Religion für das Denken, Handeln und Wahrnehmen der Jugendlichen zukommt. Viel zu heterogen sind die unterschiedlichen Bezüge zu dem, was für die Jugendlichen den Islam ausmacht.

Als weiterer Aspekt sind die Prozesshaftigkeit und Dynamik zu bedenken, denen der Religionsbezug und die Religiosität biographisch unterliegen. Dass dies mitunter auch Prozesse der religiösen Radikalisierung und Deradikalisierung einschließen kann, wird am Beispiel eines vierten jungen Muslims deutlich, welches auch Erkenntnisse darüber liefert, unter welchen Bedingungen und in welchen Situationen islamistische Ideologie bzw. Facetten derselben für junge Menschen attraktiv werden oder ihre Attraktivität verlieren (können).

In *Tareks* Biographie sind beide Prozesse rekonstruierbar: Prozesse der religiösen Radikalisierung hin zu islamistischer Ideologie sowie auch jene der Deradikalisierung. Es ist erkennbar, wie sich Religiosität im biographischen Verlauf verändert und wie vor allem auch jene Prozesse der religiösen De-/Radikalisierung biographisch eingebettet sind:

Tarek wird 1987 als zweiter Sohn in Deutschland geboren. Er kommt, so sagt er, bereits mit grundlegenden Bezügen zum Islam zur Welt – die Eltern leben ihm ihr Islamverständnis vor und Religion ist für alle Familienmitglieder von großer Bedeutung.

Bereits in jungen Jahren wird Tarek von den Eltern in den Koranunterricht einer nahegelegenen Moschee geschickt, in der er bspw. mit Ritualen vertraut gemacht wird, Suren auswendig lernt und religiöse Texte liest, ohne dazu einen tieferen Zugang zu entwickeln. Er sagt dazu: „was das genau bedeutet wusste keiner genau“ (1120).

Dennoch entwickelt sich während der Aufenthalte in der Moschee ein Grundstein für eine Offenheit und positive Grundstimmung gegenüber islamischer Religiosität und Religion. Biographisch entsteht ein idiosynkratisches Selbstbild als Muslim, das grundsätzlich positiv bewertet und von Tarek als unhinterfragbare Tatsache betrachtet wird.

Mit sechs Jahren wird Tarek eingeschult. In der Schule hat er, so erzählt er, nie Schwierigkeiten. Hier verlebt er eine Zeit, die nicht durch viele hier erwähnenswerte

Vorkommnisse geprägt ist. Lediglich ein Erlebnis ist eindrücklich: Dieses findet in seiner Zeit an der Realschule statt, wo er im Ethikunterricht einschneidende Erfahrungen macht, aufgrund derer er beginnt, sich „für Religion zu interessieren“ (119f.). Im Ethikunterricht trifft er mit vielen Mitschülern zusammen, die keinen Religionsbezug aufweisen und „ne sehr ablehnende Haltung gegenüber Religion“ (132) aufweisen; eine Sichtweise, die Tarek keineswegs teilt.

Die Mitschüler üben Kritik an Religion und Tarek fühlt sich in dem Moment, in dem seine als Selbstverständlichkeit gelebten religiösen Vorstellungen krisenhaft in Frage gestellt werden, „verpflichtet, Religion oder den Islam zu verteidigen“ (126f.). Er fühlt sich in seinem Religionsbild zutiefst angegriffen und über die irritierende Konfrontation mit den Meinungen anderer fühlt er sich „gezwungen“ (137), sich „mit Religion zu beschäftigen“ (137).

Tarek beginnt, sich einen „Zugang zur muslimischen Literatur“ (1431) zu erarbeiten: Unsystematisch bei der Literatursuche und -wahl vorgehend versucht er, sein Wissen über seine Religion zu mehren. Er beginnt, eigene Standpunkte philosophisch und theologisch zu ergründen und zu begründen und stellt sich dem klasseninternen weltanschaulichen Diskurs. Es sind diese Irritationen in der Schule, die Tarek dazu bewegen, „ne bewusste Entscheidung“ (1369f.) zu treffen. Den Islam integriert er fortan „einfach aus Überzeugung dann“ (1437f.) in sein Leben. Diese Bewusstwerdungsprozesse über den eigenen Religionsbezug gehen mit einer starken Veränderung der Qualität seiner gelebten Religiosität einher:

Nach der Realschule wechselt Tarek auf ein Gymnasium. Die intensive Beschäftigung mit dem Islam, die in der Realschule beginnt, geht hier mit einer Überhöhung der Religion einher: sie geht in der Zeit bis zum Abitur „ins Extreme“ (210). Tarek entwickelt eine stark exklusivistische religiöse Lebensdeutung, die mit einer extremen Lebensführung einhergeht. Diese Phase nennt er seine „Radikalzeit“ (169). Er beschreibt, dass der Islam mehr und mehr zu einem Kernbestandteil seiner Identität wird, der ihn in eine Distanzhaltung zu seiner Umwelt bringt – eine Haltung, in der er Religion immer weniger mit seinem Lebensalltag und seinen sozialen Beziehungen vereinbaren kann, weil er mehr und mehr das Gefühl hat, sich für eins von beiden entscheiden zu müssen.

Tarek, der sich in dieser Zeit Phantasien hingibt und sich als „Supermuslim“ (174) bzw. „Supergelehrte[n]“ (ebd.) imaginiert, erfährt in dieser Lebensphase eine Handlungssicherheit, die er als absolut erlebt. So kommt es auch zum Konflikt mit den Eltern, als Tarek diesen vorschreiben möchte, dass sie alle Bilder und Fotos aus der Wohnung entfernen sollen. Hintergrund hierfür ist, dass er einen Hadith (Überlieferung über den Propheten Mohammed) gelesen hat, „da gings um Bilder [...] die Engel betreten kein Haus in dem ein Bild oder ein Hund sich befindet“ (189f.). Die generationale Differenz wird gewendet, indem den Eltern vorgehalten wird, sie seien vom richtigen Weg abgekommen, weil sie in ihrer Wohnung Bilder und Fotos in einer Vitrine aufgestellt haben: „und dann hab ich gesagt ja her Eltern die Bilder müssen raus aus der Vitrine das geht nicht keine Fotos mehr“ (196f.).

Tarek verhält sich in dieser Zeit zuhause „unerträglich“ (186). Er schottet sich mehr und mehr vom sozialen Leben ab und schildert ein immer stärker werdendes, spannungsreiches Gefühl, sich zwischen seinem Leben und seiner Religion entscheiden zu müssen. Die ohne Anbindung an Personen mit ähnlichen Einstellungen vollzogene Radikalisierung führt ihn zunehmend in einen Zustand sozialer Vereinsamung.

Zu einer Balance, Ausgewogenheit bzw. Harmonie zwischen Leben und Religion kommt es erst allmählich wieder: durch den Kontakt mit anderen MuslimInnen. Über einen „sehr ausgewogenen“ (230) Moschee-Verein, den Tarek oft besucht, interagiert er mit vielen MuslimInnen, die er als Menschen wahrnimmt, die ‚im Leben stehen‘. Er erzählt: „verschiedenste Leute da waren ganz normale Leute halt die im Leben waren also die Akademiker waren oder auch ganz normale Familienväter und Mütter und ganz normale Menschen halt Muslime die auch den Islam leben“ (233).

Die Auseinandersetzung mit den pluralen Lebenswelten und Lebensentwürfen innerhalb der islamischen Community, über die er erkennt, dass es unterschiedlichste Arten gibt, den Islam zu leben, gehen bei Tarek mit Lernprozessen einher, die ihn zunehmend aus der Radikalisierung herausführen, weil er in ihnen Vorbilder erkennt, wie er Beruf, Familie, Religion und sein Leben insgesamt in ein harmonisches Gleichgewicht bringen kann. Zwar war Tarek ein abstraktes Wissen über die Pluralität des Islam bereits zuvor eigen, aber erst

konkrete Erfahrungen führen in der Interaktion mit anderen MuslimInnen zu biographischen Lernprozessen, die ihn von seinem radikalisierten Verständnis von Religion entfernen.

Zum Zeitpunkt des Interviews hat er sich von diesen Radikalisierungsprozessen weitgehend distanziert. Ihm ist sein damaliges Verhalten peinlich. Die Rekonstruktion von Tareks Biographie reflektierend ist festzustellen, dass er zu keinem Zeitpunkt ein politisch aktiver Islamist war. Sein idealisiertes und exklusivistisches Islamverständnis kommt dem des Islamismus jedoch nahe: er erkennt nur eine religiöse ‚Wahrheit‘ an, gibt sich missionarisch und versucht, andere dazu zu drängen, nach seinem Islamverständnis zu leben. Rückblickend sieht Tarek, dass sein damaliges Weltbild für weitere Radikalisierungsprozesse offen war. Er sagt:

„wenn ich damals auf jemanden gestoßen wäre der Einfluss auf mich gehabt hätte oder wenn ich damals das Internet (.) wenn da so viele Prediger und so was unterwegs gewesen wären wies heute der Fall ist da weiß ich nicht ob ich heute so ne für mein Verständnis ne relativ äh gesunde und ausgewogene Entwicklung hinter mir hätte“ (212ff.).

Der Deradikalisierungsprozess hing also maßgeblich von Erfahrungen mit anderen MuslimInnen ab, die zu seinen Vorbildern avancierten.

Gegen Ende der Schulzeit und im Studium ist Tareks Verhältnis zu Religion und Religiosität ein kritisch prüfendes, inklusives und weltoffenes. Er erkennt für sich, dass Menschen in ihren subjektiven Verortungen individuell entscheiden (oder auch nicht), welchen „Rahmen des Islam“ (316) sie für sich wählen und damit leben möchten – sei es ein „enger“ (ebd.) Rahmen im Kontext eines konservativ-traditionalistischen Religionsverständnisses oder ein weiterer im Sinne eines liberalen Verständnisses. Durch die Wertschätzung von Pluralität entsteht für Tarek jedoch keinesfalls ein Relativismus hinsichtlich der eigenen Religiosität: Er hält auch weiter an seinem starken Bezug zur Religion fest. Rigidere Religionsbezüge lehnt er für sich aber heute sehr deutlich ab.

Die vier Beispiele zeigen auf der Mikroebene, dass es vielfältige Arten und Weisen gibt, MuslimIn zu sein. Während viele davon nach den Maßstäben einer säkularen Demokratie,

unproblematisch sind, überschreiten einige diese Grenzen. An Tareks Beispiel zeichnet sich ab, dass es bereits auf der Subjekt-Ebene kaum möglich ist, eine eindeutige und trennscharfe Linie zwischen Islam und Islamismus zu ziehen. Vielmehr handelt es sich bei Tareks Radikalisierung und Deradikalisierung um fließende Prozesse, bei denen sich der Religionsbezug unter Einfluss von äußeren Situationen und inneren Bedürfnissen nach und nach wandelt und zu gewissen Zeiten exklusivistische, autoritäre Züge annimmt. Tareks religiöse Denk-, Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen in der Radikalisierungsphase können dabei jedoch keineswegs als ‚nicht islamisch‘ charakterisiert werden.

Um nun aber das Verhältnis von Islam und Islamismus weiter zu erörtern, ist es notwendig, die Subjekt- bzw. Mikroebene zu verlassen und die Makroebene in den Blick zu nehmen.

2 Der Islam als diskursive Tradition und der Islamismus als eine ihrer Ausprägungen

Bisher haben wir die verschiedenen Arten und Weisen des MuslimIn-Seins vor allem unter den Gesichtspunkten von Identität und Lebenswelt betrachtet. Wir haben reflektiert, welche Bedeutung der Islam für einzelne Jugendliche in ihrer konkreten (Lebens-)Situation hat und welche Funktion er für sie erfüllt. Der Vorteil einer solchen Betrachtungsweise besteht darin, dass MuslimInnen nicht ausschließlich auf ihre Religion reduziert werden. Vielmehr wird betont, wie sehr sie sich als Individuen in spezifischen Situationen und Konflikten befinden, sich zu diesen verhalten müssen und dabei unterschiedlichste Zugänge zu Religion und Religiosität entwickeln.

Ein ausschließlicher Fokus auf die individuelle Religiosität birgt allerdings die Gefahr eines einseitigen Verständnisses von Religion. Denn wenn sich Einzelne aus welchen Gründen auch immer als MuslimInnen identifizieren, werden sie auch mit der Frage konfrontiert, welches Denken und Handeln für MuslimInnen angemessen ist, oder anders: was islamisch ist. Diese Frage beantworten Einzelne nicht für sich alleine. Vielmehr greifen sie – das deutet sich auch in den vier Beispielen an – auf das zurück, was sie im familiären Umfeld, im Freundeskreis, in der Moschee, in der Koranschule, durch das Lesen religiöser Texte oder in verschiedenen Medien darüber erfahren – wobei heute das Internet und insbesondere das Videoportal YouTube eine entscheidende Rolle spielen. Die Antworten, die sie dabei erhalten, sind zwar

vielfältig, aber keineswegs beliebig. Im Gegenteil sind sie in hohem Maße durch die seit Jahrhunderten geführten Debatten darüber, was islamisch ist, bestimmt. Diese führten im Laufe der Zeit zur Entstehung religiöser Symbolsysteme, die eine Rahmung für mögliche Interpretationen von Religion darstellen.

Um dieser Dimension gerecht zu werden schlägt Talal Asad (1986) vor, den Islam als *diskursive Tradition* zu verstehen, also als eine über die Jahrhunderte hinweggehende Aushandlung der Frage, was islamisch ist. Folgt man Asads Vorschlag, lässt sich der Islam eben nicht als bloße Ansammlung individueller Entscheidungen verstehen. Die Antworten, die Individuen auf die Frage, was islamisch ist, geben können, sind vielmehr in hohem Maße durch die bisherigen Diskurse vorgeprägt. Die Entwicklung der diskursiven Tradition ist dabei stark von Machtverhältnissen bestimmt, wobei religiösen Autoritäten, also insbesondere Rechtsgelehrten und islamischen Rechtsschulen ein besonderes Gewicht zukommt. Dabei impliziert der Begriff der diskursiven Tradition keineswegs Einheitlichkeit oder Stasis. Es gab und gibt immer verschiedene, einander widersprechende Verständnisse von dem, was als islamisch erfasst wird, die sich zudem über die Zeit veränderten und verändern (vgl. Asad 1986: 14-17; Salvatore/Amir-Moazami 2002: 313ff.; Schrode 2010: 18-28).

Den Islam auf diese Weise betrachtend bedeutet ein Verständnis der Vielfalt des Islam vor allem ein Verständnis der verschiedenen, in sich wiederum heterogenen diskursiven Stränge der Tradition. Dabei lässt sich ein gewisser Kern beschreiben, in dem sich die verschiedenen Islamverständnisse weitgehend einig sind. So steht im Zentrum des Islam der monotheistische Glaube an einen einzigen Gott, dessen Worte der Prophet Mohammed empfangen hat und in Form des Koran niedergeschrieben wurden. Dies ist der Inhalt des islamischen Glaubensbekenntnisses (‘Ich bezeuge, dass es keinen Gott gibt außer Gott, und ich bezeuge, dass Mohammed sein Gesandter ist’), welches die erste der so genannten ‚fünf Säulen‘ des Islam darstellt. Schon bei der Frage aber, inwieweit die Umsetzung der anderen ‚Säulen‘ (fünfmaliges Tagesgebet, Almosensteuer, Fasten im Ramadan, Pilgerfahrt nach Mekka) tatsächlich für alle MuslimInnen streng verpflichtend ist, unterscheiden sich die verschiedenen Islamauslegungen. Jenseits des kleinen Konsenses gibt es keine von allen

Strömungen und Glaubensrichtungen im Islam geteilte Einigkeit über das, was islamisch ist. Die diskursive Tradition teilt sich in mehrere Linien.

Eine naheliegende Form, diese verschiedenen Linien zu unterteilen, ist der Verweis auf theologische oder konfessionelle Unterscheidungen. Um nur die in Deutschland am weitesten verbreiteten zu nennen: Sunna, Schia, Alevitentum und Ahmadiyya (vgl. Haug/Müssig/Stichs 2009: 134f.). Für die politische Bildung ist ein Wissen darüber bedeutsam, dass es – auch neben den vier genannten – verschiedenste islamische Glaubensrichtungen gibt. Dies gilt vor allem deshalb, weil sich in inner-islamischen Auseinandersetzungen z.T. Hierarchisierungsprozesse abzeichnen, die zur Abwertungen bestimmter Glaubensrichtungen und -traditionen führen. Diese äußern sich teils in Form von Ausgrenzungen und Konflikten, die auch im Kontext der politischen Bildung von großer Relevanz sein können. Zumeist sind es Minderheiten wie AlevitInnen oder Ahmadi-MuslimInnen, aber auch SchiitInnen, die hier Ausgrenzungen und Diskriminierungen erfahren. Die Fähigkeit, die theologischen Unterschiede der Richtungen im Einzelnen trennscharf benennen zu können, scheint für die politische Bildung jedoch eher nachrangig zu sein. Dies gilt nicht zuletzt deshalb, weil viele, insbesondere junge MuslimInnen, zwar durchaus angeben können, welcher Glaubensrichtung sie angehören, aber oft nicht imstande sind, die inhaltlichen Unterschiede zu anderen zu benennen.

Relevanter ist die Frage nach der Bedeutung der Religion für Alltag, Gesellschaft und Politik – denn diese Frage ist in säkularen, demokratischen Gesellschaften zentral und fällt in den Zuständigkeitsbereich der politischen Bildung. Diese hat kein Recht, in Diskussionen darüber Partei zu ergreifen, wie das Verhältnis zwischen Gott, Prophet, Koran und Sunna richtig zu denken ist; sie sollte sich aber sehr wohl dazu positionieren, welches Verhältnis zum Staat, zur Gesellschaft und zu Andersgläubigen in demokratischen, säkularen Gesellschaften legitim ist und welches nicht. Betrachtet man den Islam auf diese Weise, lassen sich Islamauslegungen schematisch in orthodoxe, mystische, traditionalistische, liberale und islamistische unterscheiden. Diese Kategorisierung ist in dreierlei Hinsicht zu qualifizieren. Erstens handelt es sich hier um analytische Kategorien. Das heißt, diese Strömungen können von außen grob unterschieden werden, sie geben aber nicht immer das Selbstverständnis

der entsprechenden MuslimInnen wieder. In aller Regel bezeichnen sich diese nicht als ‚orthodox‘, ‚islamistisch‘ usw. sondern schlicht als ‚muslimisch‘. Zweitens sind diese Trennungen unscharf und nicht klar zu ziehen. Drittens liegen diese Trennungslinien quer zu den zuvor dargelegten konfessionellen Trennungen. So existieren sowohl im schiitischen als auch im sunnitischen Islam orthodoxe, mystische, regional-traditionelle, islamistische und liberale Strömungen. Zwar lassen sich einige Tendenzen benennen – etwa die, dass das Alevitentum verhältnismäßig liberal ist –, jedoch wäre es falsch, die einzelnen Glaubensrichtungen als ganze politisch einzuordnen.

Die prominenteste Rolle im islamischen Diskurs nehmen die Ausprägungen ein, die oft als *Orthodoxie* bezeichnet werden.⁷ Gemeint ist das am Wirken islamischer Rechtsgelehrter orientierte Islamverständnis. Diese sind mit einer gewissen institutionellen und inhaltlichen Kontinuität seit Jahrhunderten darum bemüht, religiöse Quellen zu interpretieren und daraus Regeln für die Ausübung der Religion sowie das alltägliche Verhalten abzuleiten. Dabei werden Verhaltensweisen in religiös legitimiert bzw. erlaubt (arab.: *halal*) oder verboten (arab.: *haram*) unterschieden. Im sunnitischen Islam ist diese Orthodoxie in vier Rechtsschulen (Hanafiten, Malikiten, Schafiiten und Hanbaliten) unterteilt, die jeweils in unterschiedlichen Regionen der Welt dominant sind und deren Auslegungen sich teils deutlich unterscheiden. Im schiitischen Islam haben sich ähnliche Strukturen herausgebildet. Die Orthodoxie gilt insbesondere im sunnitischen Islam als politisch wenig aktiv und vor allem darum bemüht, ihre Islamauslegung und ihre Regeln zu vermitteln und ihre Umsetzung zu überwachen (vgl. Roy 1994: 28-31). Daher ist sie aus Sicht des säkularen Staates nicht unbedingt problematisch, aus Sicht einer emanzipatorischen politischen

⁷ Die Verwendung des Begriffs *Orthodoxie* für islamische Kontexte ist umstritten. Anders als im Christentum existiert hier keine Glaubensrichtungen, die sich selbst als orthodox bezeichnen. Er erscheint jedoch als prägnantester Begriff zur zusammenfassenden Bezeichnung der von etablierten islamischen Autoritäten verschiedener Konfessionen vertretenen Islamauffassung, nach der das Formulieren verbindlicher Regeln (durch Auslegung religiöser Quellen) für das Alltagsleben zentral ist. Andere AutorInnen nutzen zur Bezeichnung dieser Ausprägung des Islam andere Begriffe und sprechen beispielsweise vom „Scharia-Islam“ (Busse 2005: 54), vom „Gesetzesislam“ (Durán/Ahmed 2005: 350) oder vom „Hochislam der Rechtsgelehrten“ (Kepel 2002: 40). Für eine kritische Diskussion des Orthodoxiebegriffs in Bezug auf den Islam s. Schrode (2008: 394-398).

Bildung dagegen durchaus (bspw. mit Blick auf Geschlechterverhältnisse). Die großen Islamverbände in Deutschland sind durch diese Orthodoxie stark beeinflusst.⁸

Auch wenn sich die vier oben vorgestellten Jugendlichen stark darin unterscheiden, ob und wie sie ihre Religion ausleben, ist das Islamverständnis doch in einem bestimmten Punkt ähnlich: Alle sehen den Islam wie in der Orthodoxie insbesondere als eine Quelle für Regeln, nach denen die Lebenspraxis auszurichten wäre bzw. ist.

In einem gewissen Gegensatz zum orthodoxen Islam steht der auch als islamische Mystik bezeichnete *Sufismus*. Darunter sind Strömungen zu verstehen, die sich schon früh in verschiedenen Teilen der islamischen Welt herausbildeten und die einen Zugang zur Religion nicht (nur) durch eine möglichst genaue Textauslegung, sondern durch spirituelle Erfahrungen suchen. Auch wenn diese Strömungen im Allgemeinen von der Orthodoxie marginalisiert wurden, haben sie in fast allen islamischen Ländern AnhängerInnen. Insbesondere in islamistisch regierten Staaten wie Saudi-Arabien und Iran sind sie staatlicher Repression ausgesetzt (vgl. Radtke 2005: 67ff.; De Jong 2005).⁹

Neben orthodoxen und sufistischen Islamauslegungen haben sich auch höchst unterschiedliche heterodoxe Islamverständnisse herausgebildet, welche die Religion mit anderen, in den entsprechenden Regionen oft schon vor der Etablierung des Islam verbreiteten Traditionen verquickten. Hier wird häufig von *Volksislam* oder *traditionellem Islam* gesprochen.¹⁰ Dies kann zu weniger rigiden Islamauslegungen führen, aber auch problematische Züge annehmen (vgl. Ceylan 2010: 79). Bedenklich ist mitunter, dass in solchen, von regionalen Traditionen geprägten Islamauslegungen auch z.T. extreme patriarchale Praktiken religiös legitimiert werden, die der selbst schon patriarchale orthodoxe Islam ablehnt oder nicht befürwortet. Dazu zählen bspw. auch die vieldiskutierten Ehrenmorde. Diese werden von den großen Islamverbänden in Deutschland verurteilt. Es

⁸ Zu den theologischen und politischen Positionen der großen deutschen Islamverbände insgesamt s. Wunn (2007) und Rosenow/Kortmann (2011), bzgl. der *Türkisch-Islamischen Union der Anstalt für Religion DITIB* s. insb. Seufert (1999).

⁹ Einige Sufi-Orden haben sich auch politisiert und islamistische Strömungen hervorgebracht, s. Schmidinger (2013: 85-89).

¹⁰ Der Begriff *Volksislam* wird auf verschiedene Weisen verwendet. Einige AutorInnen verwenden ihn abweichend von der hier vorgeschlagenen Weise auch synonym zu *Mystizismus*. Für eine Diskussion gängiger Verwendungsweisen s. De Jong (2005: 698ff.).

gibt jedoch immer wieder Berichte, dass sie in einzelnen islamischen Gemeinden oder Communities und von (niedrigen) religiösen Autoritäten religiös legitimiert werden.¹¹

Im Kontrast dazu gibt es auch Formen eines *liberalen Islam*, manchmal auch als *Kulturislam* bezeichnet. Hier ist es wichtig, zwischen liberalen *MuslimInnen* einerseits und einem explizit liberalem *Islam* andererseits zu unterscheiden. Ersteres sind MuslimInnen, die für sich entschieden haben, dass sie ihr Leben nicht nach islamischen Regeln ausrichten möchten, sich entsprechend nur teilweise oder nicht an Geboten und Vorschriften (bspw. Gebete, Sexualität, Speisen und Getränke betreffend) halten, sich aber nichtsdestotrotz als MuslimInnen verstehen. Derartige Haltungen sind unter in Deutschland lebenden MuslimInnen weit verbreitet.¹² Diese Form der Lebensführung bedeutet jedoch nicht notwendigerweise, dass die entsprechenden MuslimInnen auch ein entsprechend liberales Verständnis von Religion haben. Wie das oben skizzierte Beispiel von Gamse zeigt, kann diese Art zu leben durchaus mit einem orthodoxen Islamverständnis einhergehen. Dessen Regeln werden zwar nicht befolgt, aber auch nicht in ihrer religiösen Geltung angezweifelt. Ein wirklich liberaler Islam müsste diese von MuslimInnen im Privaten vorgenommenen Zurückdrängung des Religiösen auch auf der Ebene des religiösen bzw. theologischen Diskurses etablieren und es explizit gutheißen (vgl. Bielefeldt 2003: 75), wenn Politik und Alltag nicht durch göttliche Regeln sondern durch diesseitige Aushandlungen und Bedürfnisse geprägt sind. Dafür wäre eine historisch-kritische Lesart der religiösen Quellen notwendig. Doch obwohl es zu verschiedenen Zeiten rationalistische Strömungen im Islam gegeben hat, konnte die Orthodoxie zumindest im sunnitischen und schiitischen Islam ihre Vorherrschaft behaupten. In den letzten Jahren gab es in Deutschland und Österreich Bestrebungen liberaler MuslimInnen, sich mehr Geltung zu verschaffen und entsprechende Positionen zu institutionalisieren.¹³

11 Zur Diskussion um die religiöse Legitimierung von Ehrenmorden s. ufuq (2008).

12 Nach einer Studie von Katrin Brettfeld und Peter Wetzels (2007: 122-126) sind 18,8 Prozent der Muslime in Deutschland ‚gering religiös‘.

13 Für Versuche von AutorInnen, liberal-islamische Positionen zu entwickeln s. Tibi (2009), Kaddor (2011) und Khorchide (2012, 2013). Seit 2010 sind liberale MuslimInnen in Deutschland im *Liberal Islamischen Bund* organisiert (vgl. Sezgin 2011); daneben gibt es das *Berliner Forum für Progressive Muslime* sowie in Österreich das *Forum emanzipatorischer Islam* und die *Initiative Liberaler Muslime in Österreich*.

Schließlich ist auch *Islamismus* als eine Ausprägung des Islam zu verstehen. Obwohl in öffentlichen Debatten oft davon ausgegangen wird, dass Islamismus und Islam zwei völlig unterschiedliche Phänomene sind, zeigt die nähere Betrachtung, dass eine solche strikte Trennung ebenso wenig durchzuhalten ist wie die Behauptung, beim Islamismus handele es sich um einen ‚Missbrauch der Religion‘. IslamistInnen ‚instrumentalisieren‘ den Islam nicht für areligiöse, politische Zwecke; vielmehr legen sie den Islam auf eine spezifische Weise aus, die selbst politisch und antidemokratisch ist. Beim Islamismus handelt es sich um eine moderne Ideologisierung und Radikalisierung islamischer Traditionen. Wie wir im folgenden Abschnitt ausführlicher erläutern, knüpfen die meisten islamistischen Strömungen in unterschiedlicher Weise an die Orthodoxie an, brechen aber zugleich mit ihr.¹⁴ Die Übergänge zwischen Orthodoxie und Islamismus sind dabei fließend und eine Grenze ist nicht immer klar zu ziehen.

3 Ideologie und Feindbilder des Islamismus

Grundsätzlich gilt es, zwei Ausprägungen von Islamismus zu unterscheiden: Die erste, die als *Bewegungsislamismus* zu bezeichnen ist, besteht aus politischen Bewegungen, die sich seit dem frühen 20. Jahrhundert formierten. Die Vorreiterrolle hatten dabei die *Muslimbrüder* in Ägypten und *Jamaat i-Islami* in Pakistan, später bildeten sich in fast allen islamisch geprägten Ländern ähnliche Strömungen heraus. Aufgrund der Migrationsgeschichte für Deutschland besonders relevant ist dabei die türkische *Milli-Görüs*-Bewegung. Bei all diesen Gruppierungen handelt es sich um moderne politische Bewegungen, die sich meist in Form einer Partei organisieren und versuchen, die Massen mit islamistischer Ideologie zu mobilisieren, um die politische Macht im Staat zu erlangen – sei es durch Wahlen oder Revolutionen. Die zweite Ausprägung des Islamismus, heute meist als *Salafismus* bezeichnet, ist wesentlich durch Akteure und Einflüsse aus Saudi-Arabien und den Golfstaaten geprägt. Diese Form des Islamismus organisiert sich weniger durch Parteiorganisationen als durch

¹⁴ Der türkische Islamismus ist dagegen auch stark durch eine Anknüpfung an den Sufismus geprägt. Im türkischen Islam waren die mystischen Sufi-Orden von großer Bedeutung; einige von ihnen politisierten sich im Kampf gegen die staatliche Durchsetzung des Säkularismus, was einer der Ursprünge des türkischen Islamismus ist, s. Schmidinger (2013: 85-89).

Netzwerke von ultrakonservativen Predigern und Islamschulen. Auch wenn sich beide Ausformungen von Islamismus hinsichtlich ihrer Strukturen sowie ihrer Strategien unterscheiden und auch wenn ihre VertreterInnen oft in Konkurrenz zueinander stehen, sind sie doch darin vereint, dass sie die Gesellschaft nach den Regeln ihrer rigiden Islamauslegung ausrichten wollen, was sie als ‚Rückkehr‘ zum ‚wahren Islam‘ auffassen. Der Islamismus beider Ausprägungen hat seinen Ursprung in islamisch geprägten Ländern, ist heute jedoch weltweit verbreitet. Sowohl politische Organisationen wie bspw. die *Muslimbrüder* als auch salafistische Prediger versuchen, ihre Ideologie auch in Europa zu verbreiten (vgl. Roy 1994: 35-47, 75-88; Grundmann 2005: 75-104; Farschid 2013, Kiefer 2013; Pfahl-Traugher 2013; Schmidinger 2013; Ceylan/Kiefer 2013).

Die folgende Skizze verdeutlicht zentrale Aspekte islamistischer Ideologie, die freilich nicht bei allen AkteurInnen gleichermaßen anzutreffen sind. Zunächst das Verhältnis zur Demokratie betrachtend ist festzustellen, dass Islamismus eine im Kern antidemokratische Ideologie darstellt. Demokratie zeichnet sich dadurch aus, dass allgemein verbindliche Regeln bzw. Gesetze durch innerweltliche Aushandlungen in der entsprechenden Gesellschaft unter Einbeziehung der betroffenen Gruppen bestimmt werden. Islamismus hat dagegen den Anspruch, allgemein verbindliche Regeln durch einen Zugriff auf eine Autorität außerhalb der Welt – auf Gottes Willen – zu bestimmen. Diesem der Demokratie zuwiderlaufenden Anspruch entspricht auch eine explizite Ablehnung demokratischer Gesetzgebungsprozesse. Sie gelten im Islamismus als ‚Abweichung vom wahren Weg‘ (vgl. Larise/Schmidinger 2008: 33ff.; Kandel 2011: 29-33; Bielefeldt 2003: 63ff.).

Mit der Demokratie werden auch andere weltliche Überzeugungen abgelehnt. Dies gilt insbesondere für den politischen Liberalismus und den Kommunismus bzw. Sozialismus. Liberalismus wird abgelehnt, weil er Freiheit und Selbstbestimmung der Einzelnen betont. Dasselbe gilt für die Vorstellung von universellen Menschenrechten als Freiheitsrechten. Islamistischer Ideologie zufolge besteht Freiheit gerade darin, den (von IslamistInnen festgelegten) Regeln Gottes zu folgen.¹⁵ Für Kommunismus und Sozialismus als weltliche

¹⁵ Wie es der Vordenker des militanten Islamismus Sayyid Qutb ausdrückte: „Wenn in einer Gesellschaft die Souveränität Allāh allein gehört, geäußert in ihrem Gehorsam zum göttlichen Recht, nur dann ist jede Person in Floris Biskamp & Stefan E. Hößl: Handlungsstrategien, Möglichkeiten und Grenzen von politischer Bildung 205 und Pädagogik im Kontext von Islamismus und islamistischer Radikalisierung

Bewegungen gilt Ähnliches. In den Ländern mit muslimischer Mehrheitsbevölkerung zählen daher linke und liberale Bewegungen zu den GegnerInnen – und häufig auch Opfern – des Islamismus (vgl. Larise/Schmidinger 2008: 33-36). Im Weltmaßstab drückt sich die Ablehnung von Freiheit und Demokratie vor allem als Gegnerschaft zu westlichen Gesellschaften aus, die sich am stärksten gegen Israel und die USA richtet. Dabei werden oft direkte Verbindungen von Kämpfen aus der Ursprungszeit des Islam über Kreuzzüge und Kolonialismus bis hin zu heutigen internationalen Konflikten konstruiert und als ein einheitlicher Kampf der Ungläubigen gegen den Islam gedeutet (Pfahl-Traugher 2005; Buruma/Margalit 2005: 103-137).

Ein widersprüchliches Verhältnis hat der Islamismus zum Kapitalismus. Die islamistische Propaganda verweist immer wieder auf Phänomene wie Armut und Verelendung und sieht die Ursache hierfür im Überhandnehmen von ‚Materialismus‘ und im Abweichen von ‚der wahren islamischen Ordnung‘. Dabei ist zwar von einer gerechten islamischen Wirtschaft die Rede, die den Kapitalismus ablösen soll, doch handelt es sich hierbei um eine Chimäre. Es lässt sich aus islamischen Schriften kein umfassendes Konzept für eine Wirtschaftsordnung ableiten, von der ernsthaft eine Lösung der wirtschaftlichen und sozialen Probleme der Gegenwart zu erwarten wäre.¹⁶

Generell zeichnet IslamistInnen eine Affinität dazu aus, das eigene, rigide Islamverständnis exklusivistisch als die ‚einzig wahre Religion‘ zu verstehen, alles davon Abweichende abzulehnen und als ‚unislamisch‘ zu bekämpfen. Dies betrifft zuallererst MuslimInnen, die ein liberaleres Religionsverständnis haben oder die nicht gewillt sind, sich an die strengen Regeln der IslamistInnen zu halten, sowie heterodoxe Glaubensrichtungen wie bspw. Ahmadiyya und Alevitentum. Die ersten und meisten Opfer des Islamismus sind diese MuslimInnen – was leider allzu oft übersehen wird.

dieser Gesellschaft frei von der Dienerschaft zu anderen, und nur dann kommt sie in den Genuss der wahren Freiheit“ (Qutb 2005: 128).

¹⁶ In Staaten, in denen islamistische Kräfte die Macht übernommen haben, führte die vage Idee einer islamischen Wirtschaftsordnung bislang vor allem dazu, dass sich herrschende Gruppen bereichern, während Gewerkschaften und ArbeiterInnenbewegung als ‚unislamisch‘ marginalisiert oder unterdrückt werden. Dies gilt insbesondere für Staaten, in denen radikale islamistische Bewegungen an der Macht sind (bspw. Iran und Sudan), der Tendenz nach aber auch für die von der moderater islamistischen AKP regierte Türkei (vgl. Roy 1994: 132-146; Larise/Schmidinger 2008: 35f.; Steckner 2012).

Das Verhältnis des Islamismus zu NichtmuslimInnen variiert stark. Eine Ursache hierfür ist eine in der islamischen Tradition zentrale Unterscheidung. AnhängerInnen nichtmonotheistischer Religionen galten als Ungläubige und waren von Verfolgung, Gewalt und Sklaverei bedroht. Juden- und Christentum hingegen galten „als frühere, unvollständige und unvollkommene Formen des Islam, denen daher auch zugestanden wurde, eine echte, wenngleich entstellte göttliche Offenbarung zu enthalten“ (Lewis 2004: 28; vgl. Rodinson 1981: 29). Die AnhängerInnen des Juden- und Christentums erlebten zwar über die Jahrhunderte Diskriminierungen, bspw. in Form einer Einschränkung ihrer Rechte und einer Behandlung als Menschen zweiter Klasse, aber das Verhältnis des Islam zu Juden- und Christentum zeichnete sich durch die weitgehende Abwesenheit von Verfolgungen aus (vgl. Pfahl-Traugber 2007: 6; Lewis 1989: 143ff., 155). Daher laufen auch heute Personen, die weder Islam, noch Juden- oder Christentum angehören, unter islamistischer Herrschaft besonders Gefahr, Opfer von Gewalt, Vertreibung oder Diskriminierung zu werden.¹⁷

Auch Jüdinnen und Juden sowie ChristInnen sind unter islamistischer Herrschaft aber keinesfalls sicher. Zwar halten sich auch IslamistInnen teils an das Schutzgebot der islamischen Tradition. Andererseits zeichnen sich zahlreiche radikalere islamistische Strömungen gerade dadurch aus, dass sie alle, die nicht ihrem eigenen Verständnis des Islam folgen, als Ungläubige betrachten und z.T. mit Gewalt bekämpfen.

Dies gilt für Jüdinnen und Juden umso mehr, weil der Antisemitismus ein ideologischer Kernbestandteil des Islamismus ist (vgl. Farschid 2010: 442; Tibi 2012: 56, 92; BMI 2011: 42f., 52; Kandel 2011: 37-46; Larise/Schmidinger 2008: 36-41) – und hierin unterscheidet sich der moderne Islamismus deutlich von älteren islamischen Traditionen. Zwar finden sich auch im Koran und in älteren islamischen Überlieferungen antijüdische Passagen und feindliche Positionierungen. Jedoch waren die Beziehungen zwischen MuslimInnen und Jüdinnen/Juden über Jahrhunderte hinweg weitgehend frei von einer Feindschaft, wie sie sich im christlichen Antijudaismus und später im modernen Antisemitismus ausdrückte (vgl. Lewis 1989: 137). Dies änderte sich nachhaltig im späten 19. und beginnenden 20.

¹⁷ Ein Beispiel hierfür ist die Religion der Baha'i, deren Angehörige im islamistisch regierten Iran unterdrückt, verfolgt und vielfach ermordet werden (vgl. Wahdat-Hagh 2012: 220-237).

Jahrhundert, als der Antisemitismus zu einem elementaren Bestandteil der Ideologie totalitärer Bewegungen wurde, u.a. der des Islamismus. Dabei wird im gegenwärtigen Islamismus hinter allem Negativen ein jüdischer Einfluss vermutet; Jüdinnen, Juden und das Judentum werden als ‚das Böse‘ schlechthin verstanden und ihre Vernichtung mit der Befreiung der Welt von allem Übel gleichgesetzt.¹⁸ Dieser Antisemitismus äußert sich insbesondere als Hass auf den Staat Israel, der für verschiedenste Probleme in der islamischen Welt verantwortlich gemacht wird und dessen Vernichtung das erklärte Ziel vieler islamistischer Bewegungen ist.

Fragen von Familie, Geschlecht und Sexualität waren im Islam schon von Beginn an ein Feld, das stark reguliert wurde (vgl. Ghadban 2013). Zwar variieren die betreffenden Regeln in den unterschiedlichen Strömungen des Islam ebenso stark wie das Ausmaß, in dem sie in den verschiedenen islamisch geprägten Gesellschaften und in verschiedenen gesellschaftlichen Schichten durchgesetzt wurden, die islamische Geschlechterpolitik lässt sich bis dato insgesamt aber als patriarchal charakterisieren. Sie trug zur Unterordnung von Frauen, zu ihrer Reduktion auf Sexualität und Mutterrolle, zur Geschlechtertrennung sowie zu einer Regulierung der Sexualität bei. Die islamistische Ideologie schließt daran an; islamistische AkteurInnen vertreten eine rigide und konservative Geschlechter- und Sexualpolitik. Dabei gibt es deutliche Differenzen in der Rolle, die Frauen zugewiesen wird. Während der Bewegungsislamismus von *Muslimbrüdern* oder *Milli Görüs* Frauen zwar diskriminiert, ihnen gleichzeitig aber mitunter eine aktive Rolle in Politik, Gesellschaft und im islamistischen Kampf gewährt, schließen insbesondere saudisch geprägte salafistische Strömungen auch solches Engagement weitgehend aus. Unabhängig von diesen Differenzen zielt Islamismus gleich welcher Ausprägung auf eine Diskriminierung von Frauen, die bis hin zum völligen Ausschluss aus der Öffentlichkeit reicht (vgl. Roy 1994: 58f., 83; Larise/Schmidinger 2008: 45f.; Naghibzadeh 2008).

Weil Sexualität von allen islamischen Rechtsschulen nur in der Ehe als legitim betrachtet wird und diese ausschließlich zwischen Mann und Frau (oder einem Mann und mehreren

¹⁸ Ein Beispiel für diesen islamistischen Antisemitismus ist der Aufsatz *Unser Kampf mit den Juden* von Sayyid Qutb (vgl. Tibi 2012: 64).

Frauen) erlaubt ist, werden gleichgeschlechtliche sexuelle Handlungen als ‚unnatürlich‘ bewertet (vgl. Ghadban 2004: 44). In vielen islamisch geprägten Ländern sind sie gesetzlich verboten. Auch hierin zeigt sich, dass die islamistische Ideologie an islamische Traditionen anknüpft, gleichzeitig aber auch mit ihnen bricht. Zwar scheint Homosexualität zur Zeit der Gründung des Islam nicht als „relevantes Problem“ (ebd.: 54) betrachtet worden zu sein und im Koran ist „keine Strafe für Homosexualität“ (ebd.) vorgesehen. Islamische Gelehrte formulierten jedoch eine Haltung, die sich „ab 749 [n. Chr.] endgültig durchsetzte“ (ebd.: 55), gleichgeschlechtlichen Sex zwischen Männern als Unzucht klassifizierte und verbot (vgl. ebd.). Allerdings gab es in der islamischen Geschichte durchaus einen sehr unterschiedlichen Umgang mit gleichgeschlechtlicher Sexualität (vgl. ebd.: 57) und keinen ausgeprägten Hass auf ‚Schwule‘ (vgl. Schmitt 2001/2002). Wie den Antisemitismus hat der Islamismus jedoch auch die Homophobie in seine Ideologie integriert – mit z.T. tödlichen Folgen für die Betroffenen.¹⁹

Die Mittel, mit denen IslamistInnen die Islamisierung der Gesellschaft erreichen wollen, variiert stark. Am einen Ende des Spektrums stehen militante, djihadistische Gruppen, die auf terroristische Mittel setzen, um ihre Ziele zu erreichen. Am anderen Ende stehen jene nur missionarisch aktiven SalafistInnen, die ihre Botschaft lediglich durch individuelle Überzeugungsarbeit überbringen wollen, sowie die Teile des Bewegungsislamismus, die durch Wahlen in Parlamente einziehen und eine Regierungsbeteiligung anstreben (vgl. Pfahl-Traughber 2013: 68f., 81f.).

Vergleicht man die Grundzüge islamistischer Ideologie mit denen rechtsextremer Ideologie²⁰ fallen zunächst die Ähnlichkeiten auf. In beiden Fällen handelt es sich um autoritäre Ideologien, bei denen die Probleme moderner Vergesellschaftung durch einfache Muster erklärt und in ihrer Komplexität radikal reduziert werden. In beiden Fällen geht dies mit einer klaren Trennung von aufgewerteter Eigengruppe und abgewerteter Gegengruppe einher.

¹⁹ So berichten Menschenrechtsorganisationen wie *Human Rights Watch (HRW)*, dass seit dem Beginn der islamistischen Herrschaft 1979 im Iran Hunderte Homosexueller allein wegen ihrer sexuellen Orientierung bzw. wegen des Verdachts auf diese hingerichtet wurden (vgl. HRW 2010: 27; Gruber 2008; Larise/Schmidinger 2008: 43ff.).

²⁰ Für Überblicksdarstellungen rechtsextremer Ideologie s. u.a. Salzborn (2014: 18-29). Für Vergleiche der Ideologien von Rechtsextremismus und Islamismus s. u.a. Pfahl-Traughber (2006).

Erstere wird als Elite stilisiert, die aufrichtig für das Gute kämpft, letztere werden für die Probleme der Gesellschaft verantwortlich gemacht und sollen dafür zur Rechenschaft gezogen werden. Insbesondere ähneln sich beide Ideologien in Bezug auf den zentralen Stellenwert des Antisemitismus, aber auch in der Befürwortung konservativer Geschlechterpolitiken.

Jedoch werden diese Ideologeme völlig unterschiedlich artikuliert und eingebettet. Im Zentrum des Rechtsextremismus stehen eine völkische Ideologisierung des Nationalstaats und damit einhergehend Vorstellungen von Menschenrassen. Eigen- und Gegengruppe werden biologisch definiert und alle wahrgenommenen Probleme letztlich auf Fragen von Volk, Nation und Rasse bezogen. Antisemitismus, Antiamerikanismus, Rassismus, Antiziganismus, Geschlechterpolitik, Homophobie und der Hass auf Behinderte treten im Rechtsextremismus allesamt als Beiträge zur Förderung des Volkes oder der Rasse auf. Im Zentrum des Islamismus steht dagegen die Ideologisierung der islamischen Tradition und der Gemeinschaft der MuslimInnen, der *Umma*. Eigen- und Gegengruppe werden religiös definiert und alle wahrgenommenen Probleme letztlich auf ein Ungehorsam oder Gegnerschaft gegenüber Gott, seinen Willen und seiner *Umma* zurückgeführt. Antisemitismus, Antiamerikanismus, Geschlechterpolitik und Homophobie treten im Islamismus allesamt als Beiträge zur Befolgung von Gottes Willen oder zur Förderung der *Umma* auf.

Die unterschiedlichen Artikulationsformen ähnlicher Ideologeme haben handfeste Konsequenzen. Während die biologistisch definierte Gegengruppe des Rechtsextremismus eigentlich nur bekämpft oder auf Distanz gehalten werden kann, setzen viele islamistische Strömungen auf Missionierung, oder in Ihrer Terminologie auf *Da'wa*-Arbeit: den ‚Ruf‘ bzw. die ‚Einladung‘ zum Islam. NichtmuslimInnen werden nicht pauschal zu Feinden erklärt, sondern zum Objekt der Überzeugungsarbeit. Das ändert freilich nichts daran, dass auch IslamistInnen immer wieder Feinde definieren, die schlicht zu bekämpfen sind und gegen die Gewalt gerechtfertigt wird, und die dabei in einer Weise zum Bösen essenzialisiert werden, die ihnen keine Ausweichmöglichkeiten lässt. Jedoch bestehen hier etwas größere Kontingenzen.

Eine größere Fixierung bringt der religiöse Bezug dagegen dadurch mit sich, dass die Durchsetzung islamischer Regeln zu den erklärten Zielen des Islamismus zählt. Zwar gibt es nicht die eine Scharia, die als fester Katalog von Regeln gegeben wäre und nur noch durchgesetzt werden müsste; wer darauf zielt, ‚die Scharia‘ einzuführen oder durchzusetzen, muss sich erst für gewisse Auslegungen entscheiden.²¹ Nichtsdestotrotz führt diese Anknüpfung zu bestimmten Schwerpunktsetzungen und Festlegungen – etwa in Bezug auf eine allgemeine Durchsetzung von Moralvorstellungen in Bezug auf Sexualität, Alkohol etc. All dies sind Fragen, in denen der Rechtsextremismus flexibler ist.

Weiterhin führt die unterschiedliche Artikulation auch zu Unterschieden in Bezug darauf, welche historischen und politischen Fragen als relevant gelten. Für den Rechtsextremismus, insbesondere in Deutschland, stellt der Nationalsozialismus eine entscheidende Bezugsgröße dar. Daher zählt es zu den zentralen Interessen des Rechtsextremismus, den Nationalsozialismus zu verehren, den Holocaust bzw. die Shoah und den Vernichtungskrieg zu leugnen, zu verharmlosen, zu relativieren oder zu rechtfertigen. Zwar findet sich auch im Islamismus immer wieder ein positiver Bezug auf den Nationalsozialismus, der mit ähnlichen Formen der Geschichtsklitterung verbunden wird, jedoch ist diese Vergangenheitspolitik von weitaus geringerer Bedeutung. Wichtiger sind im Islamismus Geschichte und Gegenwart der Konflikte um den Islam: Die Kämpfe Mohammeds, die islamische Expansion, die Kreuzzüge, der Kolonialismus, der Nahostkonflikt, der ‚Krieg gegen den Terror‘ und zuletzt insbesondere der syrische Bürgerkrieg, durch den das Asad-Regime zu einem der wichtigsten Feindbilder insbesondere im salafistischen Islamismus wurde.

4 Politische Bildung als Strategie gegen Islamismus – Ziele und AdressatInnengruppen

Weil es sich beim Islamismus um ein dem Rechtsextremismus sehr ähnliches Phänomen handelt, liegt es nahe, dass auch ähnliche Gegenstrategien angemessen sind. Wie beim Rechtsextremismus gilt, dass im Falle von GewalttäterInnen und Gruppen, die organisiert auf einen politischen Umsturz hinarbeiten, die Sicherheitsbehörden gefragt sind und im Zweifelsfalle von PädagogInnen oder politischen BildnerInnen eingeschaltete werden

²¹ Zur Heterogenität islamischen Rechts s. Rohde (2011).

müssen. Wie beim Rechtsextremismus sind darüber hinaus Präventionsprojekte und Gegenstrategien sowie insbesondere zivilgesellschaftliches Engagement vonnöten (Ceylan/Kiefer 2013: 99-160). Bei zivilgesellschaftlichen Koalitionen – die es etwa im Vorfeld von Auftritten des salafistischen Predigers Pierre Vogel bereits mehrfach gab – ist besonders wichtig, dass diese nicht rechtspopulistischen IslamfeindInnen in die Hände spielen. Von einem ‚zivilgesellschaftlichen‘ Engagement, das gemeinsam mit RassistInnen gegen Islamismus auftritt, ist eine Förderung von Demokratie und Menschenrechten kaum zu erwarten; daher sind Distanzierungen im Vorfeld notwendig.²²

Auch der politischen Bildung muss bei der Arbeit gegen Islamismus eine entscheidende Rolle zukommen. Unter politischer Bildung werden heute Bildungsangebote verstanden, die darauf zielen, dass die Einzelnen lernen, ein Verständnis der gesellschaftlichen Verhältnisse und ihrer eigenen Interessen zu entwickeln, das es ihnen ermöglicht, als mündige Individuen politisch zu handeln (vgl. Sander 2001: 37-45; Sander 2014a: 19-29). Autoritäre Ideologien, welche komplexe Probleme durch einfache Feindbilder und durch Unterordnung beantworten, stehen dem Imperativ der Mündigkeit antagonistisch gegenüber. Daher ist die Arbeit gegen solche Ideologien eine der zentralen Aufgaben politische Bildung (vgl. Bundschuh 2014). Der wichtigste gesellschaftliche Ort für politische Bildung ist die Schule, da diese von allen Kinder und Jugendlichen durchlaufen wird. Hier existiert nicht nur ein – je nach Bundesland unterschiedlich benanntes – Schulfach, in dessen Zentrum die politische Bildung steht. Auch außerhalb des Faches ist die politische Bildung eine Aufgabe der Schule; sie sollte auch in anderen Fächern als Unterrichtsprinzip und als Teil der Schulkultur im Schulalltag Berücksichtigung finden. Außerhalb der Schule wird politische Bildungsarbeit in

²² Das kann dann wiederum dazu führen, dass drei oder mehr Kundgebungen stattfinden, wie am 3. Mai 2014 in Nürnberg. Dort kamen statt der angekündigten 500 nur 100 SalafistInnen zu einer Kundgebung von Pierre Vogel. Weil sich die ‚liberale Gegenkundgebung‘, zu der rund 200 TeilnehmerInnen kamen, von rassistischen Gruppen und Parteien distanziert hatte, fand zugleich noch eine rechtspopulistische Veranstaltung statt (vgl. http://blog.zeit.de/stoerungsmelder/2014/05/05/pierre-vogel-in-nuernberg-schaulaufen-der-extremen-rechten_16072; letzter Zugriff: 14.05.2014).

In einigen Fällen besteht auch das umgekehrte Problem. So nutzte beispielsweise die salafistische Organisation *Einladung zum Paradies* die zivilgesellschaftlichen Proteste gegen den rechtspopulistischen ‚Anti-Islamisierungskongress‘ in Köln, um Propaganda für ihre Organisation zu machen (vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=Blf4ahuvJK4>; letzter Zugriff: 14.05.2014). Auch hier wäre eine Distanzierung zivilgesellschaftlicher AkteurInnen wünschenswert gewesen.

Floris Biskamp & Stefan E. Hößl: Handlungsstrategien, Möglichkeiten und Grenzen von politischer Bildung 212
und Pädagogik im Kontext von Islamismus und islamistischer Radikalisierung

der vorschulischen Bildung, der außerschulischen Jugendarbeit und in der Erwachsenenbildung geleistet. Anders als in der Schule handelt es sich hier zumeist um freiwillige Angebote mit deutlich geringerer Reichweite. Die folgenden Überlegungen beziehen sich auf alle Praxisfelder der politischen Bildung, wobei Schule ihrer Bedeutung entsprechend besonders berücksichtigt wird.

Wenn wir Islamismus als Gegenstand der politischen Bildung thematisieren, beziehen wir uns nicht nur auf Formate, in denen Islamismus von Seiten der politischen BildnerInnen explizit zum Thema gemacht wird. Es geht auch um die zahlreichen anderen Kontexte, in denen PädagogInnen und politische BildnerInnen mit Islamismus konfrontiert werden können, ohne dass sie es im Vorfeld geplant hätten. So kann es beispielsweise in Unterrichtseinheiten, Workshops oder Vortragsveranstaltungen über den Nahostkonflikt, deutsche Geschichte, die Wirtschaftskrise oder viele andere Themen dazu kommen, dass IslamistInnen die Gelegenheit nutzen, um Ihre ideologischen Deutungen vorzutragen und andere Mitglieder der jeweiligen Gruppe zu beeinflussen. Auch in sozialen Situationen innerhalb der Gruppen, die zunächst keinen inhaltlichen Bezug auf einen politischen Gegenstand haben, kann sich islamistische Ideologie äußern, etwa indem einige anderen ihre Speise- oder Kleidungsvorschriften aufzwingen wollen. Zudem kann Islamismus ungeplant zum Thema werden, wenn islamfeindliche Äußerungen erfolgen, mit denen MuslimInnen pauschal als IslamistInnen bezeichnet werden. Politische BildnerInnen sollten solche Situationen erkennen und entsprechend reagieren – dies ist nur möglich, wenn sie darauf vorbereitet sind.

Die politische Bildungsarbeit gegen Islamismus muss nicht unbedingt als eigenständiges Projekt auftreten. Projekte gegen Antisemitismus, gegen Sexismus, gegen Homophobie oder gegen Ethnozentrismus sowie Demokratie- und Toleranztrainings treten zentralen Ideologemen des Islamismus bereits entgegen. Daher bedarf es nicht unbedingt spezifischer Projekte gegen *islamistischen* Antisemitismus, *islamistischen* Sexismus, *islamistische* Homophobie oder *islamistischen* Ethnozentrismus. Jedoch sollten solche Projekte auf die spezifisch islamistischen Artikulationsformen dieser Ideologien vorbereitet sein, um ihnen adäquat entgegentreten zu können. Spezifische Formate gegen Islamismus scheinen

insbesondere dann angemessen, wenn in einer Region, einer Stadt, einer Schule oder einer (Lern-)Gruppe islamistische Ideologie besonders verbreitet ist und zu Konflikten führt.

Eine zentrale Erkenntnis der politischen Bildung gegen Rechtsextremismus lässt sich mit Sicherheit auf den Islamismus übertragen: Nichts zu tun, ist keine Lösung (vgl. u.a. Zick/Küpper/Legge 2009). Wenn islamistische Ideologie Menschen für sich einnimmt, indem sie ihnen einfache Welterklärungen und Feindbilder liefert, ist nicht davon auszugehen, dass sie von alleine verschwindet, wenn sie ignoriert wird. Verfolgt man die Frage, was die Alternativen zum Ignorieren sind, gilt es zuerst zu überlegen, an wen sich politische Bildung wenden kann und sollte und welche Ziele dabei jeweils zu verfolgen sind. Dabei lassen sich zunächst grob drei idealtypische Gruppen unterscheiden.²³

(1) Erstens gibt es diejenigen, die bislang keine nennenswerte Neigung zu islamistischer Ideologie zeigen. Hier besteht die Aufgabe der politischen Bildung nicht in Intervention, sondern in Prävention. Insbesondere junge Menschen experimentieren mit verschiedenen Meinungen und Weltsichten. Das Ziel der politischen Bildung muss darin bestehen, soweit wie möglich zu verhindern, dass islamistische Ideologie für sie dabei attraktiv wird. Von den Jugendlichen, deren Biografien oben diskutiert wurden, wären Bilal, Ali und Gamse dieser Gruppe zuzurechnen. Weil insbesondere der Salafismus auch für viele Nicht-MuslimInnen attraktiv ist, sollte eine solche Prävention natürlich nicht nur MuslimInnen als Zielgruppe haben.

(2) Die zweite Gruppe besteht aus islamismusaffinen Personen. Sie haben sich zwar Versatzstücke islamistischer Ideologie angeeignet und in ihre Weltsicht integriert und sympathisieren zumindest in einigen Punkten mit dem Islamismus, sie sind aber keine überzeugten IslamistInnen mit geschlossenem Weltbild. In seinen radikaleren Phasen wäre Tarek in diese Gruppe gefallen. Zwar war er nie Teil einer islamistischen Gruppierung, jedoch wies sein Weltbild bereits einige wesentliche Elemente des Islamismus auf.

²³ Auch in der politischen Bildung gegen Rechtsextremismus sind Reflexionen über die Zielgruppe zentral (vgl. van Hüllen 2012: 72). Die Unterscheidung der drei angeführten Gruppen orientiert sich an den Ausführungen, die Bundschuh/Knieper (2014: 26ff.) in Bezug auf Rechtsextremismus machen. Eine Übertragung analoger Überlegungen auf die allgemeine Präventionsarbeit gegen islamistische Radikalisierung findet sich bei Ceylan/Kiefer (2013: 111-115). Feinere Kategorisierungen wie sie Buderus (2002: 373) für rechtsextreme Jugendliche vornimmt, würden sich nur auf Grundlage noch zu leistender Forschung herausarbeiten lassen. Floris Biskamp & Stefan E. Hößl: Handlungsstrategien, Möglichkeiten und Grenzen von politischer Bildung 214 und Pädagogik im Kontext von Islamismus und islamistischer Radikalisierung

Wie bei der ersten Zielgruppe ist entscheidend, anzuerkennen, dass die zweite Gruppe keinesfalls ausschließlich aus Jugendlichen mit muslimischem Familienhintergrund besteht. Im gesamten islamistischen Spektrum finden sich zahlreiche KonvertitInnen, die entweder gar nicht religiös aufgewachsen sind oder einen anderen konfessionellen Hintergrund hatten; in der salafistischen Szene ist der Anteil von Personen, die in ihrer Jugend keine tiefgehende islamische Prägung erfahren haben, besonders groß. In Bezug auf diese zweite Gruppe sollte die politische Bildung idealerweise darauf zielen, Reflexionsprozesse anzustoßen, in deren Rahmen die Einzelnen den ideologischen und repressiven Charakter islamistischer Weltbilder erkennen und sich von ihren Ideologemen verabschieden. Zumindest aber gilt es zu verhindern, dass sie sich weiter radikalisieren und dass sie andere ideologisch beeinflussen oder unter Druck setzen.

(3) Die dritte Gruppe schließlich besteht aus dem engeren Kreis überzeugter IslamistInnen, die über ein geschlossen islamistisches Weltbild verfügen und/oder fest in islamistische Gruppierungen/Netzwerke eingebunden sind. In Diskussionen über die Arbeit gegen Rechtsextremismus besteht weitgehende Einigkeit, dass beide Faktoren für die politische Bildung schier unüberwindbare Hürden darstellen. Ein geschlossenes ideologisches Weltbild, wie es bei geschulten Kadern oft anzutreffen ist, ist gegen Verunsicherungen von außen wirkungsvoll abgeschirmt und durch Argumente nicht zu erschüttern. Vielmehr werden Gegenargumente zumeist als weitere Beweise für Lügen, Verschwörungen und Verschleierungen der Gegenseite angesehen. Ein fortgesetzter sozialer Umgang mit GesinnungsgenossInnen führt dazu, dass man sich wechselseitig immer wieder und immer weiter in der Überzeugung bestärkt – dies gilt insbesondere, wenn der Umgang im Rahmen politischer Veranstaltungen vollzogen wird und/oder wenn dabei gemeinsam Straftaten begangen werden. Diese gesinnungsstärkende soziale Bindung mit Peers und MentorInnen dürfte in aller Regel sehr viel stärker sein als jede kognitive Dissonanz oder Verunsicherung, welche die politische Bildung hervorbringen kann. Daher besteht in der Arbeit gegen Rechtsextremismus ein weitgehender Konsens, dass man rechtsextrem organisierte Jugendliche mit geschlossenem Weltbild im Rahmen von Schule oder regulärer Jugendarbeit nicht erreichen kann. Wenn sie überhaupt zu erreichen sind, dann nur durch Isolation von

ihrem ideologischen Umfeld und intensive, langfristige sozialpädagogische Einzelarbeit – die in Schule, Jugendzentrum usw. nicht geleistet werden kann (vgl. Ahlheim 2005: 381f.; van Hüllen 2012: 72; Rieker 2009: 96-115). Ähnliches dürfe für den Islamismus gelten. Auch hier existieren ideologische Netzwerke und Veranstaltungen, welche ähnliche psychologische, soziale und ideologische Funktionen erfüllen wie rechtsextreme Kaderschulungen. Daher geht es für die politische Bildung vor allem darum, zu verhindern, dass die überzeugten und organisierten IslamistInnen Einfluss auf andere erlangen oder ihnen Schaden zufügen.

Hinzu kommen noch zwei andere Gruppen, die sich mit den zuvor genannten überschneiden.²⁴ Dies sind zum einen die realen oder potentiellen Opfer des Islamismus. Dazu zählen insbesondere MuslimInnen, die unter Druck gesetzt werden, sich konform zu verhalten, mithin aber auch Jüdinnen und Juden, Homosexuelle oder andere, die im islamistischen Weltbild als Feinde ausgemacht werden. Diese gilt es zu unterstützen, ihr Selbstbewusstsein, ihre Widerstandskraft zu stärken und sie ggf. zu schützen. Dafür sind Trainings zu Selbstbehauptung, Selbstorganisation usw., aber auch der Austausch zu Viktimisierungserfahrungen, von zentraler Bedeutung.

Schließlich sind diejenigen zu bedenken, die Ressentiments gegen den Islam hegen und beispielsweise Islam und Islamismus gleichsetzen. Politische Bildungsarbeit gegen Islamismus darf nicht dazu beitragen, solches Ressentiment zu stärken. Im Gegenteil sollte sie es nach Möglichkeit erschüttern. Dies kann nur geschehen, indem Vorurteile auch gegen Islam und MuslimInnen gezielt problematisiert und destabilisiert werden. Geschieht dies nicht, können sich IslamfeindInnen und IslamistInnen – deren Islamverständnis sich ironischerweise stark ähnelt – einander in ihrer wechselseitigen Ablehnung und ihren Vorurteilen stärken.

5 Handlungsmöglichkeiten der politischen Bildung gegen Islamismus

Wie in Bezug zum Rechtsextremismus gibt es „kein Patentrezept“ (Schubarth 2000: 254), wie die politische Bildung die skizzierten Ziele erreichen soll. Das liegt nicht nur daran, dass es in

²⁴ Die erste der beiden ist wiederum parallel zur Kategorisierung von Bundschuh/Knieper (2014: 29). Die zweite hat in Bezug auf Rechtsextremismus keine Entsprechung.

der politischen Bildung insgesamt keine Patentrezepte gibt, sondern auch daran, dass diese Frage bisher kaum systematisch beforscht wurde und die Diskussionen noch am Anfang stehen. Die folgenden Überlegungen haben daher notwendigerweise einen vorläufigen Charakter. Sie basieren zum einen auf den wenigen, meist von PraktikerInnen der politischen Bildung gegen Islamismus verfassten Texten zum Thema (vgl. u.a. Müller/Nordbruch/Ünlü 2014; Kiefer 2014; SOR-SMC 2014: 14-23; Ceylan/Kiefer 2013: 99-171; KlGA 2012), zum anderen auf Diskussionen über politische Bildung gegen Rechtsextremismus.

(1) Als erste Gegenstrategie mag Repression in den Sinn kommen. In der Tat zählt es zu den wichtigsten Zielen, zu verhindern, dass das Klassenzimmer oder der Jugendclub zur Propagandaarena für islamistische Ideologie wird. Daher kann es unter Umständen wichtig sein, entsprechende Äußerungen zu verhindern oder zu sanktionieren. Dies gilt insbesondere, wenn in einer Gruppe argumentativ geschulte IslamistInnen mit geschlossenem Weltbild agieren. Diese müssen davon abgehalten werden, ihre Ideologie zu verbreiten, was je nach Lerngruppe bedeuten kann, dass entsprechende Äußerungen verboten oder sanktioniert, in extremen Fällen die Personen ausgeschlossen werden müssen. Die Verabsolutierung einer repressiven Strategie ist jedoch aus mindestens zwei Gründen nicht erstrebenswert. Der erste hängt wiederum damit zusammen, dass die Übergänge zwischen legitimer politischer oder religiöser Meinungsäußerung einerseits und islamistischer Ideologie andererseits fließend sind. Eine allgemeine Repressionsstrategie liefere ständig Gefahr, religiöse Äußerungen bzw. den demokratischen Meinungs Austausch illegitim zu unterdrücken und hätte somit ein ernsthaftes Legitimitätsproblem. Zweitens ist stark zu bezweifeln, dass das bloße Verbot islamistischer Äußerungen deren Verbreitung tatsächlich wirksam bekämpft. Wahrscheinlicher ist, dass sich die Ideologie in unbeaufsichtigte Räume zurückzieht und dort umso freier wirken kann. Damit wäre kaum mehr gewonnen als durch ein Ignorieren des Problems. Verbote können notwendig und sehr sinnvoll sein, lösen für sich allein genommen das Problem jedoch nicht.

(2) Die der Repression entgegengesetzte Strategie ist die der Anerkennung bzw. Akzeptanz. Pädagogik und politische Bildung können nur dann erfolgreich sein, wenn die AdressatInnen das Gefühl haben, anerkannt zu werden. Ohne ein Gefühl der Anerkennung werden

LehrerInnen, JugendarbeiterInnen und andere politische BildnerInnen kaum je Einfluss auf Jugendliche oder andere Personen haben. Als „pädagogische Faustformel“ (Müller/Nordbruch/Ünlü 2014: 153) gilt hier: „„Bindung kommt vor Bildung““ (ebd.). Diese Anerkennung für die Personen als Personen kann und sollte wohlgerne mit der Ablehnung der von ihnen geäußerten autoritären Weltsicht einhergehen (vgl. Krafeld 1996, 2003, 2012; Buderus 2002).

Anerkennung impliziert auch, dass die Erfahrungen ernst genommen werden, welche für die Jugendlichen dahingehend wirkmächtig waren, dass sie sich islamistischen Ideologemen bzw. dem Islamismus zuwandten.²⁵ PraktikerInnen im Feld sprechen davon, dass hier soziale und rassistische Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen eine wichtige Rolle spielen können. Nur wenn solche Ursachen identifiziert sind, kann darüber nachgedacht werden, welche alternativen Arten zum Umgang mit ihnen gefunden werden können (vgl. Müller/Nordbruch/Ünlü 2014: 153). Auch Anerkennung darf jedoch keinesfalls für sich alleine stehen, sonst besteht die Gefahr, dass islamistische Ideologie noch bestärkt wird, IslamistInnen nur betreut, nicht aber konfrontiert werden. In der Diskussion um Rechtsextremismus wurde dieses Problem insbesondere in Bezug auf die akzeptierende Jugendarbeit mit Rechtsextremen sehr kontrovers diskutiert. Die Gefahren werden polemisch und treffend als „Glatzenpflege auf Staatskosten“ (Buderus 1998) bezeichnet. In Bezug auf den Islamismus könnte man analog von einer ‚Bartpflege auf Staatskosten‘ sprechen. Keines von beidem darf Zweck politischer Bildung sein (vgl. Bundschuh/Knieper 2014: 31; Buderus 2002; Salzborn 2014: 121f.).

(3) Damit Anerkennung tatsächlich zu Reflexionsprozessen führt, muss sie mit einer inhaltlichen Auseinandersetzung und Konfrontation einhergehen. Diese Auseinandersetzung kann nicht im Predigen von demokratischen Werten, Menschenrechten, Toleranz usw. bestehen. Denn gegenwärtige Lerntheorien in der politischen Bildung gehen davon aus, dass Lernprozesse gerade nicht dadurch stattfinden, dass Wissen oder gar Werte von Lehrpersonen ‚vermittelt‘ werden, sondern dadurch, dass die Lernenden sich mit Situationen konfrontiert sehen, in denen ihr Weltbild infrage gestellt wird und sie versuchen müssen, es

²⁵ In Bezug auf Rechtsextremismus s. Buderus (2002: 367); Scherr (2007).

anzupassen (vgl. Sander 2001: 75-88, 101-106; Sander 2014b). Die politische Bildung gegen Islamismus sollte entsprechend darauf abzielen, Situationen herbeizuführen, die islamistische Ideologeme als zweifelhaft erscheinen lassen.²⁶ Erst dann sind Reflexion und Lernen möglich. In Bezug auf den Rechtsextremismus wurden derartige Interventionsformen mitunter als „subversive Verunsicherungspädagogik“ (Osborg 2006) diskutiert.

Den politischen BildnerInnen kommt die Aufgabe zu, Ideologie und ideologische Aussagen infrage zu stellen. Die Infragestellung kann sich dabei insbesondere auf drei Aspekte beziehen: Erstens kann gefragt werden, woher die Jugendlichen eine bestimmte Idee haben und ob diese Quelle – in der Regel handelt es sich heute um YouTube-Videos und Internetforen – wirklich zuverlässig ist. Zweitens können durch Nachfragen Brüche, Lücken und Widersprüche innerhalb der Ideologie gesucht und kenntlich gemacht werden. Drittens kann die Verunsicherung auf die Konsequenzen hinweisen, zu denen die Ideologie zu Ende gedacht führt, und die Frage stellen, ob das wirklich wünschenswert ist.

Bei allen drei Aspekten kann in gewissem Maße auf Diskussionsprozesse innerhalb der (Lern-)Gruppe selbst gebaut werden. Auch die Lernenden haben die Kompetenz, zu hinterfragen, ob die Quellen eines Arguments vertrauenswürdig sind, ob eine Argumentation schlüssig ist und ob die Konsequenzen einer Ideologie wünschenswert sind – und mithin werden die Infragestellungen erfolgreicher sein, wenn sie von Peers stammen, als wenn sie frontal ‚gepredigt‘ werden. Wenn eine Klasse beispielsweise erfährt, dass einige salafistische PredigerInnen durch ihre literalistischen Auslegung der religiösen Quellen zu dem Ergebnis kommen, dass MuslimInnen nur andere MuslimInnen als FreundInnen haben dürfen, während sie sich von allen NichtmuslimInnen abgrenzen müssen,²⁷ dürfte dies dem Gerechtigkeitsempfinden der meisten SchülerInnen massiv widersprechen. Die Hoffnung auf

²⁶ Insbesondere in Einzelgesprächen, aber auch in Gruppenkonstellationen kann sich eine konsequent an der Hervorbringung von Narrationen orientierte Gesprächsführung (vgl. Rosenthal u.a. 2006) besonders eignen. Aus der erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Biographieforschung und maßgeblich durch die Arbeiten Fritz Schützes (1981, 1983, 1984) zur Methode des narrativ-biographischen Interviews ist bekannt, wie sehr offene und erzählgenerierende Fragestellungen den Erzählfluss Jugendlicher in Gang bringen und dabei verschiedene Zwänge seitens der Jugendlichen evozieren: Zwänge, die dazu führen, dass immer weiter vertiefend und detaillierend erzählt wird. Dass hierbei logische Brüche und Leerstellen aufscheinen können, kann im Rahmen politischer Bildung gewinnbringend als Möglichkeit genutzt werden, um Ansatzpunkte für fruchtbare Irritationen zu finden.

²⁷ S. z.B. <https://www.youtube.com/watch?v=bgkDm0Drnmw> (letzter Zugriff: 02.06.2014).

produktive Diskussionsprozesse innerhalb von (Lern-)Gruppen kann jedoch gerade in der Arbeit gegen autoritäre Ideologien kein Argument für eine Laissez-faire-Diskussionskultur sein. Die politischen BildnerInnen müssen stets im Blick haben, ob Ideologie in einer Gruppendiskussion infrage gestellt oder effektiv verbreitet wird, und gegebenenfalls intervenieren.

Insbesondere, wenn solche Verunsicherung nicht in Einzelgesprächen, sondern in der ganzen (Lern-)Gruppe erfolgt, ist jedoch auch großes Fingerspitzengefühl²⁸ gefragt, damit die Diskussion nicht umschlägt und zum Forum für islamistische Ideologie oder für Ressentiments gegen den Islam wird. Die Gefahr eines Umschlagens besteht insbesondere, wenn sich in der Gruppe Jugendliche mit geschlossen-islamistischem Weltbild befinden, die hinsichtlich Argumentation und Propaganda geschult sind. Dann kann sich die Infragestellung schnell als wirkungslos herausstellen und die IdeologInnen können im schlimmsten Falle die Deutungshoheit in der Gruppe erlangen und damit propagandistische Erfolge verzeichnen.

Dementsprechend ist die Strategie der Konfrontation und Infragestellung voraussetzungsvoll. Sie braucht Zeit, Raum und kompetente politische BildnerInnen, die Wissen über islamistische Ideologie und die Welt mitbringen. In diesem Zusammenhang wäre die Entwicklung von Handreichungen bedeutsam, die helfen könnten, typische islamistische Argumente zu erkennen und zu entkräften. In Bezug auf den Rechtsextremismus existieren bereits zahlreiche Argumentationshilfen und -trainings (vgl. z.B. Vogel 2008; Hufer 1999, 2003; Kulick/Staud 2009; Bergsdorf 2010). Zwar wurden auch für den Islamismus erste derartige Handreichungen entwickelt,²⁹ jedoch besteht hier noch viel Ergänzungs- und Nachholbedarf.

²⁸ In diesem Zusammenhang ist auch zu überlegen, welche Begrifflichkeiten in welchen Kontexten sinnvollerweise zu verwenden sind. Aktuell wird beispielsweise darüber diskutiert, inwiefern der Verzicht auf die Verwendung des Begriffes *Islamismus* in pädagogischen Arbeit gewinnbringend sein kann (vgl. Müller/Nordbruch/Ünlü 2014: 148f.).

²⁹ Zum einen gibt es die Handreichung *Zerrbilder von Islam und Demokratie* des Berliner Verfassungsschutzes. Diese ist jedoch nur für Lehrende geeignet, die einen Eindruck bzgl. möglicher Argumente gegen islamistische Ideologeme erlangen wollen. Für die Arbeit in der politischen Bildung scheint sie eher ungeeignet, weil sie immer wieder den Eindruck vermittelt, es gebe *eine richtige* Islaminterpretation, der Islamismus *verzerre* den Islam dagegen. Dies läuft im Kontext politischer Bildung dem Gebot religiöser Neutralität, dem Überwältigungsverbot und dem Kontroversitätsgebot zuwider. Besser geeignet für die politische Bildungsarbeit Floris Biskamp & Stefan E. Hößl: Handlungsstrategien, Möglichkeiten und Grenzen von politischer Bildung 220 und Pädagogik im Kontext von Islamismus und islamistischer Radikalisierung

(4) Eine in der politischen Bildung gegen Islamismus zentrale Strategie, hinsichtlich derer sich in Bezug auf Rechtsextremismus keine sinnvolle Entsprechung findet, ist das Anbieten alternativer muslimischer Identifikationsmöglichkeiten. Dabei kann durch das Vorstellen nicht-islamistischer Islamauslegungen gezeigt werden, dass der Islamismus kein Monopol auf den Islam besitzt und es viele andere Arten gibt, den Islam auszulegen. Dies kann sowohl für die Prävention als auch für die Intervention nützlich sein, wenngleich auch diese Strategie einige Fallen und Probleme bietet, die es zu berücksichtigen gilt:

Das erste Problem besteht darin, dass die Legitimität einer solchen Strategie nur in einem begrenzten Rahmen gegeben ist. Zwar darf und soll politische Bildung antidemokratische Auslegungen von Religion problematisieren, jedoch hat sie kein Recht vorzuschreiben, was die richtige Auslegungen einer Religion ist. Für die politische Bildung gilt „ein ‚Überwältigungsverbot‘, das dem politischen Bildern untersagt, die ‚richtige‘ Meinung den Interessenten einfach überzustülpen“ (van Hüllen 2012: 67; vgl. Wehling 1977; Scherb 2010; Rieker 2009: 49). Politische Bildung darf entsprechend nicht indoktrinieren und missionieren – das heißt auch, dass sie islamistische Jugendliche nicht für einen liberalen Islam missionieren darf. Dieses Missionierungsverbot muss geachtet werden. Ohne missionarischen Eifer betrieben ist das bloße Aufzeigen und Vorstellen nicht-islamistischer Islamauslegungen jedoch noch keine Missionierung, sondern kann als legitime Aufklärung gelten.

Das zweite Problem besteht darin, dass die Wirksamkeit einer solchen Strategie stark von der Identität derjenigen abhängt, die alternative Identifikations-/Angebote aufzeigen. Wenn bspw. ein nichtmuslimischer Lehrer seinen zum Salafismus neigenden muslimischen SchülerInnen erzählt, welche liberalen, nicht-salafistischen Islamauslegungen existieren, wird er sie wahrscheinlich nur wenig beeindrucken – wohl auch dann nicht, wenn sie von demselben Lehrer Anerkennung erfahren. Freilich *kann* der Hinweis auf andere Islamauslegungen auch unter solchen Bedingungen sinnvoll sein; wirklich wirkungsvoll dürfte er jedoch erst dann werden, wenn dabei auch MuslimInnen eingebunden werden, die als

ist die Kurzfilmreihe *Wie wollen wir leben?*, die von *ufuq* in Kooperation mit der *Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg* entwickelt wurde. S. <http://ufuq.de/newsblog/1147-haw-ufuqde-filmpaket-qwie-wollen-wir-lebenq-erschieden>, letzter Zugriff: 01.06.2014, s. unten.

authentische Beispiele für nicht-islamistische Islamauslegungen auftreten können. Vor diesem Hintergrund ist besonders die Arbeit des Berliner Vereins *ufuq* in Zusammenarbeit mit der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg zum Themenbereich *Islam, Islamismus und Demokratie* hervorzuheben, in deren Rahmen bis 2014 bereits über 300 Workshops durchgeführt wurden. In den Workshops – u.a. mit muslimischen Jugendlichen – arbeiteten z.T. TeamerInnen, die selbst über sehr unterschiedliche Bezüge zum Islam verfügten und damit quasi die Heterogenität islamischer Religiosität verkörperten. Die Erfahrungen aus dem Projekt deuten darauf hin, dass ein solcher Einbezug muslimischer MultiplikatorInnen sehr positive Effekte mit sich bringt, weil – so die ProjektleiterInnen – „[i]n der pädagogischen Präventionsarbeit mit Jugendlichen [...] unseren Erfahrungen nach junge Muslime als Vorbilder besonders wirksam werden [können]“ (Müller/Nordbruch/Ünlü 2014: 155).

Das dritte Problem dieser Strategie besteht schließlich darin, dass die gebotene Identifikation selbst problematisch sein kann. Die KooperationspartnerInnen und die Identifikationsangebote sind mit Bedacht auszuwählen. Zudem ist zu bedenken, dass eine solche Strategie selbst einen Beitrag zur Re-Religionisierung der Gesellschaft liefern kann. Eine Diskussion, die bspw. dazu dienen sollte, salafistischer Ideologie Paroli zu bieten, kann im ungünstigen Fall dazu führen, dass Jugendliche, die einen islamischen Hintergrund haben, ihre Religion aber nicht praktizieren, unter Druck geraten ‚islamischer‘ zu werden und ‚zu ihrer islamischen Identität zu finden‘. Auch dies kann und darf nicht Ziel politischer Bildung sein.

All dieser Probleme muss sich politische Bildung bewusst sein; das ändert jedoch nichts daran, dass die Strategie, nicht-islamistische Identifikationsangebote vorzustellen, erfolgversprechend ist. Ein gutes Beispiel hierfür ist der oben diskutierte Fall Tareks. Dieser schätzt seine Geschichte selbst so ein, dass er nur deshalb nicht zum Islamisten geworden ist, weil er muslimische Role-Models fand, die den Islam anders auslegten. Dabei handelte es

sich zwar nicht um eine gezielte Intervention der politischen Bildung, jedoch ist der Fall Grund genug, um zu hoffen, dass solche Strategien Erfolg haben können.³⁰

(5) Bisher ging es vor allem darum, wie mit islamistischer Ideologie innerhalb der jeweiligen Gruppe umzugehen ist. Darüber hinaus kann es auch sinnvoll sein, Islamismus gezielt zum Gegenstand politischer Bildung zu machen. Dabei können Ideologie und Geschichte des Islamismus behandelt werden, um zu diskutieren, für welche Probleme der Islamismus einfache Lösungen bietet und welche katastrophalen Folgen das hat bzw. haben kann. Auch diese Strategie bedarf freilich einiger Kompetenz von Seiten der PädagogInnen. Zu beachten ist insbesondere, dass derartige Formate tatsächlich als politische Bildung gegen Islamismus wirken und nicht dazu führen, dass Jugendliche islamistische Ideologie positiv kennenlernen und lernen, wie man als ‚guteR IslamistIn‘ zu denken hat. Ebenfalls ist zu berücksichtigen, dass dabei keine Ressentiments und Vorurteile gegen den Islam bzw. MuslimInnen befördert werden (vgl. Uslucan/Liakova/Halm 2011: 47). Solche Strategien dienen insbesondere der Prävention bei derjenigen Zielgruppe, die keine oder nur geringe Islamismusaffinitäten aufweist.

(6) Ebendies gilt auch für die letzte Strategie, bei der politische Bildung gegen den Islamismus wirkt, indem sie politische Bildung im engsten Sinne betreibt und über Gesellschaft und Politik aufklärt. Wenn der Erfolg islamistischer Ideologie darauf beruht, dass sie für komplexe Situationen einfache Erklärungen und Lösungen anbietet, ist es die Aufgabe politischer Bildung, dass Jugendliche die Komplexität der Situation und die Unzulänglichkeit einfacher Erklärungen erkennen, womit islamistische – oder rechtsextreme – Ideologien ihre Attraktivität verlieren. Wie Klaus Ahlheim in Bezug auf Rechtsextremismus formuliert, kann politische Bildung dem

³⁰ Auch Diskussionen um islamischen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen zielen immer wieder darauf, dass dieser Unterricht zur Verbreitung eines nicht-islamistischen Islams beitragen und der Radikalisierung zuwiderlaufen soll (vgl. Bauknecht 2014). Obwohl ein solcher Effekt wünschenswert ist und politische Bildung auch im Religionsunterricht stattfinden sollte (vgl. Kiefer 2013), wäre es in doppelter Hinsicht falsch, islamischen Religionsunterricht und Radikalisierungsprävention gleichzusetzen. Erstens wäre es falsch, weil es den islamischen Religionsunterricht auf eine Maßnahme gegen Islamismus reduzieren würde. Der Unterricht sollte jedoch unabhängig von Fragen der Radikalisierung aus bloßen Gründen der Gleichbehandlung der Religionen eingeführt werden. Zweitens wäre es falsch, weil es die Radikalisierungsprävention in den Religionsunterricht ‚abschieben‘ würde. Die Arbeit gegen politische Ideologien muss jedoch auch in anderen Kontexten stattfinden.

„psychischen Vorteil‘ des Vorurteils, dem bequemen Nicht-denken-Müssen in unbequemer Lage und Zeit, dem Abwälzen der eigenen Schwächen und Schwierigkeiten auf den Anderen und Fremden [...] eine ganz andere psychische Gratifikation entgegensetzen: Auch Denkperspektiven können befreiend wirken. Es ist besser, die Welt, die eigenen Ängste und Konflikte zu verstehen, wissend zu durchschauen, statt alles begriffslos zu erdulden. Und solches Begreifen der Dinge und Zusammenhänge kann [...] durchaus lustvoll, ja erregend sein“ (Ahlheim 2005: 386f.).

All diese Strategien sind anspruchs- und voraussetzungsvoll. Daher kann es mitunter hilfreich sein, Unterstützung von außen hinzuzuholen. Dabei sei zunächst auf pädagogisch-didaktische Projekte verwiesen. Mittlerweile existiert eine Reihe von Vereinen, die sowohl für LehrerInnen als auch für Jugendliche Informationsmaterialien oder auch Workshops anbieten, die für die politische Bildung gegen Islamismus von großem Wert sind.³¹ Im Falle handfester Radikalisierungsprozesse kann auch die beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge angesiedelte *Beratungsstelle Radikalisierung* ein möglicher Ansprechpartner sein. Bei Straftaten beziehungsweise dem Verdacht auf diese ist freilich das Einschalten der Sicherheitsbehörden erforderlich.

Letztlich ist es wünschenswert, dass die in der politischen Bildung Tätigen selbst in der Lage sind, sich kompetent zu Islamismus zu verhalten. Damit sie sich das dafür notwendige Wissen und die erforderlichen Kompetenzen aneignen können, ist nicht nur ihre eigene Initiative gefragt. Das Wissen, das politische BildnerInnen sich aneignen sollten, ist zum Teil erst noch zu generieren. Hierfür ist es von elementarer Wichtigkeit und Notwendigkeit, dass Interventionsmöglichkeiten, Chancen, Grenzen sowie Gefahren politischer Bildung gegen Islamismus systematisch beforscht und dass Praxisformate sowie Modellprojekte aufgelegt und systematisch evaluiert werden.

³¹ Insbesondere sei auf den Verein *ufuq* aus Berlin verwiesen. Eine Liste mit weiteren Initiativen und AkteurInnen findet sich im Anhang von Biskamp/Höbl 2013a. Für weitere Vorstellungen von Projekten siehe auch Ceylan/Kiefer (2013: 127) und El-Gayar/Strunk (2014: 101-179).
Floris Biskamp & Stefan E. Höbl: Handlungsstrategien, Möglichkeiten und Grenzen von politischer Bildung 224 und Pädagogik im Kontext von Islamismus und islamistischer Radikalisierung

Literatur:

Ahlheim, Klaus (2005): Prävention von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 3. überarbeitete Auflage. Schwalbach/Ts, S. 379-391.

Andresen, Sabine/Hunner-Kreisel, Christine (2010): Kindheit und Jugend in muslimischen Lebenswelten: Aufwachsen und Bildung in deutscher und internationaler Perspektive. In: Hunner-Kreisel, Christine/Andresen, Sabine (Hrsg.): Kindheit und Jugend in muslimischen Lebenswelten. Aufwachsen und Bildung in deutscher und internationaler Perspektive. Wiesbaden, S. 11-25.

Asad, Talal (1986): The Idea of an Anthropology of Islam. Washington, DC.

Bauknecht, Bernd Ridwan (2014): Mit Islamischem Religionsunterricht gegen Extremismus. In: Wael El-Gayar/Katrin Strunk (Hrsg.), Integration versus Salafismus. Identitätsfindung muslimischer Jugendlicher in Deutschland. Schwalbach/Ts., S. 139-146.

Bergsdorf, Harald (2010): Fakten statt Fälschungen. Argumente gegen rechtsextreme Parolen. München.

Bielefeldt, Heiner (2003): Muslime im säkularen Rechtsstaat. Integrationschancen durch Religionsfreiheit. Bielefeld.

Biskamp, Floris (2013): Islam, Islamismus, Moderne. Zwei Deutungen des Islamismus. In: Biskamp, Floris/Höfl, Stefan E. (Hrsg.): Islam und Islamismus. Perspektiven für die politische Bildung. Gießen, S. 103-125.

Biskamp, Floris/Höfl, Stefan E. (Hrsg.) (2013a): Islam und Islamismus. Perspektiven für die politische Bildung. Gießen.

Biskamp, Floris/Höfl, Stefan E. (2013b): Einleitung. In: Biskamp, Floris/Höfl, Stefan E (Hrsg.): Islam und Islamismus. Perspektiven für die politische Bildung. Gießen, S. 7-10.

Biskamp, Floris/Höfl, Stefan E. (2013c): Politische Bildung im Kontext von Islam und Islamismus. In: Biskamp, Floris/Höfl, Stefan E (Hrsg.): Islam und Islamismus. Perspektiven für die politische Bildung. Gießen, S. 13-40.

Brettfeld, Katrin/Wetzels, Peter (2007): Muslime in Deutschland. Integration, Integrationsbarrieren, Religio sowie Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und

- politisch-religiös motivierter Gewalt. Ergebnisse von Befragungen im Rahmen einer multizentrischen Studie in städtischen Lebensräumen. Berlin.
- Buderus, Andreas (1998): Fünf Jahre Glatzenpflege auf Staatskosten. Jugendarbeit zwischen Politik und Pädagogik. Bonn.
- Buderus, Andreas (2002): Die Götterdämmerung der Jugendsozialarbeit. Der akzeptierende Ansatz zwischen Allheilmittel und Beelzebub. In: Dornbusch, Christian/Raabe, Jan (Hrsg.): RechtsRock. Bestandsaufnahme und Gegenstrategien. Münster, S 365-379.
- Bundesministerium des Innern (BMI) (2011): Antisemitismusbericht. Erscheinungsformen, Bedingungen, Präventionsansätze. Berlin.
- Bundschuh, Stephan (2014): Prävention gegen Autoritarismus. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 341-350.
- Bundschuh, Stephan/Knieper, Rolf (2014): Jugendkulturen und Rechtsextremismus. Unveröffentlichte Expertise verfasst für den Workshop ‚Formate zur Auseinandersetzung mit rechtsextremistischen Jugendkulturen‘ der Bundeszentrale für politische Bildung.
- Buruma, Ian/Margalit, Avishai (2005): Okzidentalismus. Der Westen in den Augen seiner Feinde. München.
- Busse, Heribert (2005): Grundzüge der islamischen Theologie und der Geschichte des islamischen Raumes. In: Ende, Werner/Steinbach, Udo (Hrsg.): Der Islam in der Gegenwart. Entwicklung und Ausbreitung. Kultur und Religion. Staat, Politik und Recht. München, S. 21-54.
- Ceylan, Rauf (2010): Die Prediger des Islam. Imame – Wer sie sind und was sie wirklich wollen. Freiburg i.B..
- Ceylan, Rauf/Kiefer, Michael 2013: Salafismus. Fundamentalistische Strömungen und Radikalisierungsprävention. Bonn.
- De Jong, Frederick (2005): Die mystischen Bruderschaften und der Volksislam. In: Ende, Werner/Steinbach, Udo (Hrsg.): Der Islam in der Gegenwart. Entwicklung und Ausbreitung. Kultur und Religion. Staat, Politik und Recht. München, S. 696-711.

- Durán, Khálid/Ahmed, Munir D. (2005): Pakistan. In: Ende, Werner/Steinbach, Udo (Hrsg.): Der Islam in der Gegenwart. Entwicklung und Ausbreitung. Kultur und Religion. Staat, Politik und Recht. München, S. 336-362.
- El-Gayar, Wael/Strunk, Katrin (Hrsg.) (2014), Integration versus Salafismus. Identitätsfindung muslimischer Jugendlicher in Deutschland. Schwalbach/Ts.
- Farschid, Olaf (2010): Antisemitismus im Islamismus. Ideologische Formen des Judenhasses bei islamistischen Gruppen. In: Pfahl-Traugber, Armin (Hrsg.): Jahrbuch für Extremismus- und Terrorismusforschung 2009/2010. Brühl, S. 435-485.
- Farschid, Olaf (2013): Von der Salafiyya zum Salafismus. Extremistische Positionen im politischen und jihadistischen Salafismus. In: Biskamp, Floris/Hößl, Stefan E. (Hrsg.): Islam und Islamismus. Perspektiven für die politische Bildung. Gießen, S. 41-64.
- Frindte, Wolfgang/Boehnke, Klaus/Kreikenbom, Henry/Wagner, Wolfgang (2012): Lebenswelten junger Muslime in Deutschland. Ein sozial- und medienwissenschaftliches System zur Analyse, Bewertung und Prävention islamistischer Radikalisierungsprozesse junger Menschen in Deutschland. Berlin.
- Ghadban, Ralph (2004): Historie, Gegenwart und Zukunft der Einstellung zur Homosexualität und Pädophilie in islamischen Ländern. In: LSVD Brandenburg-Berlin (Hrsg.): Muslime unter dem Regenbogen. Homosexualität, Migration und Islam. Berlin, S.39-63.
- Ghadban, Ralph (2013): Islam und Geschlechterverhältnisse. In: Biskamp, Floris/Hößl, Stefan E. (Hrsg.): Islam und Islamismus. Perspektiven für die politische Bildung. Gießen, S. 169-189.
- Gruber, Alex (2008): Der Kampf gegen das ‚Freudenhaus der Bourgeoisie‘. Zur Lage der Homosexuellen im Iran. In: Grigat, Stephan/Dinah Hartmann, Simone (Hrsg.): Der Iran. Analyse einer islamischen Diktatur und ihrer europäischen Förderer. Wien, S. 111-127.
- Grundmann, Johannes (2005): Islamische Internationalisten. Strukturen und Aktivitäten der Muslimbruderschaft und der Islamischen Weltliga. Wiesbaden.
- Haug, Sonja/Müssig, Stephanie/Stichs, Anja (2009): Muslimisches Leben in Deutschland. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Forschungsbericht 6. Berlin.

- Höfl, Stefan E./Köbel, Nils (2013): Rethinking Religiosity. Muslimische Religiosität im Fokus der Biographie- und Jugendforschung. In: Neue Praxis 5/2013, S. 439-456.
- Höfl, Stefan E./Köbel, Nils (2014): Religiöse Radikalisierung und Deradikalisierung im biographischen Verlauf. Empirische Rekonstruktionen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Jahrbuch Türkisch-deutsche Studien, Band 5. (eingereichtes Manuskript)
- Hufer, Klaus-Peter (1999): Argumentationstraining gegen Stammtischparolen. Materialien und Anleitungen zum Selberlernen. Schwalbach/Ts.
- Hufer, Klaus-Peter (2003): Argumentationstraining gegen Stammtischparolen. In: Ahlheim, Klaus (Hrsg.): Intervenieren, nicht resignieren. Rechtsextremismus als Herausforderung für Bildung und Erziehung. Schwalbach/Ts., S. 133-141.
- Human Rights Watch (HRW) (2010): Iran. ‚We are a Buried Generation‘. Discrimination and Violence Against Sexual Minorities in Iran. Quelle: http://www.hrw.org/sites/default/files/reports/iran1210webwcover_1.pdf (letzter Zugriff: 21.05.2014).
- Kaddor, Lamy (2011): Muslimisch – weiblich – deutsch! Mein Weg zu einem zeitgemäßen Islam. Bonn.
- Kandel, Johannes (2011): Islamismus in Deutschland. Zwischen Panikmache und Naivität. Freiburg.
- Kepel, Gilles (2002): Das Schwarzbuch des Dschihad. Aufstieg und Niedergang des Islamismus. München.
- Khorchide, Mouhanad (2012): Islam ist Barmherzigkeit. Grundzüge einer modernen Religion. Freiburg i. Br.
- Khorchide, Mouhanad (2013): Scharia. Der missverstandene Gott. Der Weg zu einer modernen islamischen Ethik. Freiburg i. Br.
- Kiefer, Michael (2013): Radikalisierungsprävention am Beispiel des islamischen Religionsunterrichts. In: Biskamp, Floris/Höfl, Stefan E. (Hrsg.): Islam und Islamismus. Perspektiven für die politische Bildung. Gießen, S. 211-228.
- Kiefer, Michael (2014): Dialog als Methode der Radikalisierungsprävention. Das Modellprojekt ‚Ibrahim trifft Abraham‘. In: Wael El-Gayar/Katrin Strunk (Hrsg.), Integration

versus Salafismus. Identitätsfindung muslimischer Jugendlicher in Deutschland. Schwalbach/Ts., S. 125-138.

Krafeld, Franz Josef (1996): Die Praxis akzeptierender Jugendarbeit. Konzepte, Erfahrungen, Analysen aus der Arbeit mit rechten Jugendcliquen. Opladen.

Krafeld, Franz Josef (2003): Grundzüge akzeptierender Jugendarbeit. Eine kurze Einführung. In: Ahlheim, Klaus (Hrsg.): Intervenieren, nicht resignieren. Rechtsextremismus als Herausforderung für die Bildung und Erziehung. Schwalbach/Ts.

Krafeld, Franz Josef (2012): Bedarf es einer speziellen Pädagogik gegen Rechts? Nein, aber! In: Bundschuh, Stephan (Hrsg.): Wegweiser. Jugendarbeit gegen Rechtsextremismus. Motive, Praxisbeispiele und Handlungsperspektiven. Schwalbach/Ts.

Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KigA) (2012): Bildung im Spannungsfeld von islamistischer Propaganda und Muslimfeindlichkeit – eine Workshopreihe mit Jugendlichen. Berlin.

Kulick, Holger/Staud, Toralf (Hrsg.) (2009): Das Buch gegen Nazis. Rechtsextremismus. Was man wissen muss und wie man sich wehren kann. Köln.

Larise, Dunja/Schmidinger, Thomas (2008): Ideologeme des politischen Islam. In: Schmidinger, Thomas/Larise, Dunja: Zwischen Gottesstaat und Demokratie. Handbuch des politischen Islam. Wien, S. 33-46.

Lewis, Bernard (1989): ‚Treibt sie ins Meer!‘ Die Geschichte des Antisemitismus. Frankfurt a.M./Berlin.

Lewis, Bernard (2004): Die Juden in der islamischen Welt. München.

Müller, Jochen/Nordbruch, Götz/Ünlü, Deniz (2014): ‚Wie oft betest Du?‘ Erfahrungen aus der Islamismusprävention mit Jugendlichen und Multiplikatoren. In: El-Gayar, Wael/Strunk, Katrin (Hrsg.), Integration versus Salafismus. Identitätsfindung muslimischer Jugendlicher in Deutschland. Schwalbach/Ts., S. 147-161.

Naghizadeh, Fathiyeh (2008): Die göttliche Mission der Frau. Zu Geschichte und Struktur des Geschlechterverhältnisses im Gottesstaat Iran. In: Grigat, Stephan/Dinah Hartmann, Simone (Hrsg.): Der Iran. Analyse einer islamischen Diktatur und ihrer europäischen Förderer. Wien, S. 102-110.

- Osborg, Eckart (2006): Der konfrontative Ansatz der subversiven Verunsicherungspädagogik in der Präventionsarbeit mit rechten und rechtsorientierten Jugendlichen. In: Weidner, Jens/Kilb, Rainer: Konfrontative Pädagogik Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung. Wiesbaden, S. 191-207.
- Pfahl-Traughber, Armin (2005): ‚Antiamerikanismus‘, ‚Antiwestlertum‘ und ‚Antizionismus‘. Definitionen und Konturen dreier Feindbilder im politischen Extremismus. In: Bundesministerium des Innern (Hrsg.): Feindbilder und Radikalisierungsprozesse. Elemente und Instrumente im politischen Extremismus. Berlin, S. 23-41.
- Pfahl-Traughber, Armin (2006): Das Verhältnis von Islamisten und Rechtsextremisten. Droht eine gemeinsame extremistische Front über den Antisemitismus? Quelle: <http://www.bpb.de/politik/extremismus/antisemitismus/37977/islamismus-und-rechtsextremismus?p=all> (letzter Zugriff: 22.05.2014).
- Pfahl-Traughber, Armin (2007): Ideologische Erscheinungsformen des Antisemitismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 31, S. 4-11.
- Pfahl-Traughber, Armin (2013): Akteure des Islamismus in der Bundesrepublik Deutschland. Analyse ihrer Aktivitäten im Lichte einer Gefahrenpotenzialeinschätzung. In: Biskamp, Floris/Höbl, Stefan E. (Hrsg.): Islam und Islamismus. Perspektiven für die politische Bildung. Gießen, S. 65-84.
- Qutb, Sayyid (2005): Zeichen auf dem Weg. Köln.
- Radtke, Bernd (2005): Der sunnitische Islam. In: Ende, Werner/Steinbach, Udo (Hrsg.): Der Islam in der Gegenwart. Entwicklung und Ausbreitung. Kultur und Religion. Staat, Politik und Recht. München, S. 55-69.
- Rieker, Peter (2009): Rechtsextremismus: Prävention und Intervention. Ein Überblick über Ansätze, Befunde und Entwicklungsbedarf. Weinheim/München.
- Rodinson, Maxime (1981): Die Araber. Frankfurt a.M.
- Rohde, Mathias (2011): Das islamische Recht. Geschichte und Gegenwart. 3. aktualisierte Auflage. München.

- Rosenow, Kerstin/Kortmann, Matthias (2011): Die muslimischen Dachverbände und der politische Islamdiskurs in Deutschland im 21. Jahrhundert: Selbstverständnis und Strategien. In: Meyer, Hendrik/Schubert, Klaus (Hrsg.): Politik und Islam. Wiesbaden.
- Rosenthal, Gabriele/Köttig, Michaela/Witte, Nicole/Blezinger, Anne (2006): Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen. Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen. Opladen.
- Roy, Olivier (1994): The Failure of Political Islam. London.
- Salvatore, Armando/Amir-Moazami, Schirin (2002): Religiöse Diskurstraditionen. Zur Transformation des Islam in kolonialen, postkolonialen und europäischen Öffentlichkeiten. In: Berliner Journal für Soziologie 13 (3): S. 309-330.
- Salzborn, Samuel (2014): Rechtsextremismus. Baden-Baden.
- Sander, Wolfgang (2001): Politik entdecken – Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.
- Sander, Wolfgang (2014a): Geschichte der politischen Bildung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch für die politische Bildung. 4. überarbeitete Auflage. Schwalbach/Ts, S. 15-30.
- Sander, Wolfgang (2014b): Wissenschaftstheoretische Grundlagen politischer Bildung: Konstruktivismus. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch für die politische Bildung. 4. überarbeitete Auflage. Schwalbach/Ts, S. 77-89.
- Scherb, Armin (2010): Der Beutelsbacher Konsens. In: Dirk Lange, Volker Reinhardt (Hg.): Strategien der politischen Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Baltmannsweiler, S. 31–39.
- Scherr, Albert (2007): Pädagogische Antworten auf Rechtsextremismus. In: Schoeps, Julius H./Botsch, Gideon/Kopke, Christoph/Rensmann, Lars (Hrsg.): Rechtsextremismus in Brandenburg. Handbuch für Analyse, Prävention und Intervention. Berlin, S. 321-329.
- Schmidinger, Thomas (2013): Politischer Islam in Österreich. In: Biskamp, Floris/Hößl, Stefan E. (Hrsg.): Islam und Islamismus. Perspektiven für die politische Bildung. Gießen, S. 85-102.
- Schmitt, Arno (2001/2002): Liwat im Fiqh. Männliche Homosexualität? In: Journal of Arabic and Islamic Studies 4, S. 49-110.

- Schrode, Paula (2008): The Dynamics of Orthodoxy and Heterodoxy in Uyghur Religious Practice. In: Welt des Islams 48 (3-4), S. 394-443.
- Schrode, Paula (2010): Sunnitisch-islamische Diskurse zu Halal-Ernährung. Konstituierung religiöser Praxis und sozialer Positionierung unter Muslimen in Deutschland. Würzburg.
- Schubarth, Wilfried (2000): Pädagogische Strategien gegen Rechtsextremismus und fremdenfeindliche Gewalt – Möglichkeiten und Grenzen schulischer und außerschulischer Prävention. In: Schubarth, Wilfried/Stöss, Richard (Hrsg.): Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Bilanz. Opladen, S. 249-270.
- Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage (SOR-SMC) (2014): Islam & Schule. Berlin: Aktion Courage.
- Schütze, Fritz (1981): Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: Matthes, Joachim/Pfeifenberger, Arno/Stosberg, Manfred (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg, S. 67-157.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13, H. 3, S. 283-293.
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin/Robert, Günther (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart, S. 78-117.
- Senatsverwaltung für Inneres und Sport, Abteilung Verfassungsschutz (2011): Zerrbilder von Islam und Demokratie. Argumente gegen extremistische Interpretationen von Islam und Demokratie. Berlin.
- Seufert, Günter (1999): Die ‚Türkisch-Islamische Union‘ (DiTİB) der türkischen Religionsbehörde: Zwischen Integration und Isolation. In: Seufert, Günter/Waardenberg, Jacques (Hrsg.): Türkischer Islam und Europa. Stuttgart, S. 295–322.
- Sezgin, Hilal (2011): Muslime für die Homoehel. Quelle: <http://taz.de/Debatte-Islam/!76794/> (letzter Zugriff: 21.05.2014).
- Steckner, Anne (2012): Neoliberal-Islamische Synthese in der Türkei. Der Herrschaftsmodus der AKP. In: Prokla: Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, 42 (2), S. 327-347.
- Tibi, Bassam (2009): Euro-Islam. Die Lösung eines Zivilisationskonfliktes. Darmstadt.

- Tibi, Bassam (2012): Islamism and Islam. New Haven/London.
- ufuq (2008): Diskussion um Ehrenmorde und Gewalt gegen Frauen. Quelle: <http://www.ufuq.de/newsblog/151-diskussion-um-ehrenmorde-und-gewalt-gegen-frauen> (letzter Zugriff: 21.05.2014)
- Uslucan, Haci-Halil/Liakova, Marina/Halm, Dirk (2011): Islamischer Extremismus bei Jugendlichen - Gewaltaffinität, Demokratiedistanz und (muslimische) Religiosität. Expertise des Zentrums für Türkeistudien und Integrationsforschung. Essen.
- Van Hüllen, Rudolf (2012): Moderner Rechtsextremismus: Herausforderung für Prävention und politische Bildung. In: Robertson-von Trotha, Caroline Y. (Hrsg.): Rechtsextremismus in Deutschland und Europa. Rechts außen – Rechts ‚Mitte‘? Baden-Baden.
- Vogel, Christopher (2008): Argumentationstraining gegen Rechtsextremismus in der Schule. In: Molthagen, Dietmar/Klärner, Andreas/Korgel, Lorenz/Pauli, Bettina/Ziegenhagen, Martin (Hrsg.): Gegen Rechtsextremismus. Handeln für Demokratie. Ein Handbuch für die praktische Auseinandersetzung mit dem Thema Rechtsextremismus in Schulen und Kommunen, in der Jugendarbeit und in der politischen Bildung. Bonn.
- Wahdat-Hagh, Wahied (2012): Der islamistische Totalitarismus. Über Antisemitismus, Anti-Bahaismus, Christenverfolgung und geschlechtsspezifische Apartheid in der ‚Islamischen Republik Iran‘. Frankfurt a.M.
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart, S. 179-180
- Wunn, Ina (2007): Muslimische Gruppierungen in Deutschland. Ein Handbuch. Stuttgart.
- Zick, Andreas/Küpper, Beate /Legge, Sandra (2009): Nichts sehen, nichts merken, nichts tun oder: Couragiertes Eintreten gegen Rechtsextremismus in Ost und West. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 7. Frankfurt am Main, S. 168-189.