

Modellprojekt

„Demokratie stärken!

Aktiv gegen Antisemitismus und Salafismus“

Übungen Baustein 3:

Der Antisemitismus im Salafismus

Baustein 3: Der Antisemitismus im Salafismus	
Hintergrundtext: Antisemitismus im Salafismus	3
Einführungstext: Islamismus und Salafismus	11
Übung A: Die Grundelemente des Salafismus	14
Übung B: Lebensentwurf radikalisierte*r Schüler*innen	17
Übung C: Sexuelle Selbstbestimmung und sozialer Druck	21
Übung D: Antisemitismus im Salafismus in sozialen Netzwerken	24
Übung E: Bericht eines IS-Rückkehrers	27
Weiterführende Informationen und Quellen	28

Hintergrundinformation: Antisemitismus im Salafismus

Infos für den Einsatz des folgenden Textes in der Schule

Überblicks-/ Infotext. Sprachlich und inhaltlich gehobenes Textniveau. Material für die Sachanalyse/ Vorbereitung der Lehrperson – je nach Lerngruppe auch als Material für Schüler*innen.

Sekundarstufe I/II

Text als Vorbereitung für die Lehrperson für Klasse 7/8 „Migration und Bevölkerung (Unterricht im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbund)“, zum Verständnis hybrider Identitäten (vgl. RLP PB, S. 26), Klasse 9/10 „Demokratie in Deutschland“ zu Gefährdungen der Demokratie durch Intoleranz, Extremismus und Gewalt (vgl. RLP PB, S. 28)

Sekundarstufe II

geeigneter Eingangstext für Schüler*innen für

- **PW Q1**, T2 „Gegner der Demokratie (Pflichtbereich)“ zum Inhalt *Religiöser Fundamentalismus* am Beispiel *Islamismus* (vgl. RLP PW, S. 16)
- **PW Q2**, T7 „Freie Themen (Wahlbereich)“ (RLP PW, S. 23)
- **PW Q4**, T2 „Internationale Konflikte und Kriege nach dem Ost-West-Konflikt (Pflichtbereich)“. Inhalte *Islamismus* und *Nahostkonflikt*

Falls der Text für Schüler*innen verwendet werden soll, bieten sich Aufgaben zur Texterschließung oder -zusammenfassung (AFB I/II) an, z. B.:

1. Erschließen Sie sich den Text mit einer Ihnen bekannten Lesemethode und
2. fassen Sie ihn sinnvoll zusammen, z. B. in Form einer verständlichen Spiegelstrichliste oder in Thesenform

Kompetenzbezüge

- Orientierungskompetenz: Informationen zu politischen Problemen unter Berücksichtigung demokratiefeindlicher Gruppen werden erarbeitet (vgl. RLP PW, S. 10)
- Methodenkompetenz: Gezieltes Markieren und Zusammenfassen von Texten (vgl. RLP PW, S. 11)

Auch wenn ihn manche für ein Gespenst der Vergangenheit halten, ist und bleibt Antisemitismus traurige Realität in Europa. Das Phänomen zieht sich durch alle Gesellschaftsschichten, Nationalitäten und Religionen. Es ist also kein exklusiv muslimisches Problem – auch wenn das heute mit so mancher Stammtischparole behauptet wird. Gleichzeitig entspricht jedoch der Satz „Antisemitismus und Islam haben nichts miteinander zu tun“ nicht der Wahrheit, denn es gibt auch einen islamisch begründeten Antisemitismus (s. unten).

Es gibt eindeutige Zusammenhänge, denen man allerdings nicht mit einer oberflächlichen Betrachtungsweise gerecht werden kann. Es kommt nicht von ungefähr, dass unter muslimischen Jugendlichen das Wort „Jude“ zum Schimpfwort und „die Juden“ im Allgemeinen zu Protagonisten zahlreicher Verschwörungsmymen und damit zum Feindbild geworden sind. Will man eine wirksame Strategie gegen Antisemitismus unter Muslim*innen entwickeln, muss man sich diese Zusammenhänge deutlich machen.

Eine Wiederbelebung antisemitischer Tendenzen hängt zu einem gewissen Grad auch mit der Ausbreitung des Salafismus zusammen. Wer sich mit dieser radikalen Variante des Islam auseinandersetzt, wird feststellen, dass die Salafisten keineswegs etwas Neues erfunden haben. Vielmehr bauen ihre Narrative auf bereits vorhandenem Gedankengut auf und überspitzen es. Der Erfolg der Salafisten beruht darauf, dass sie bekannten Themen eine religiöse und radikale Dimension verleihen. Sie betonen die religiöse Dimension von Antisemitismus und nutzen ihn für ihre Zwecke.

Jüdisches Leben in Europa ist Ziel von Terror geworden

Mit dem Erstarken radikalislamischer Ideologien in den vergangenen Jahren hat auch das Ausmaß des islamistischen Antisemitismus eine neue Qualität angenommen. Jüd*innen sind nicht mehr nur Opfer islamistischer Propaganda, sondern auch von Terroranschlägen in halb Europa geworden. Schon im März 2012 gab es in der Region um Toulouse eine Reihe islamistischer Anschläge. Der Täter nahm unter anderem eine jüdische Schule ins Visier und tötete dort einen Rabbiner, dessen zwei eigene und noch ein drittes Kind. In Brüssel brachte 2014 ein Rückkehrer aus dem IS-Gebiet bei einem Anschlag auf das Jüdische Museum mit einem Maschinengewehr vier Menschen um. Im nächsten Jahr ereignete sich der Anschlag auf die Pariser Redaktion von „Charlie Hebdo“. Zwei Tage später griff ein Terrorist den jüdischen Supermarkt „Hyper Cacher“ an. Dabei tötete er vier Jüd*innen und nahm mehrere Geiseln. Kurz darauf kam es zu einem islamistischen Terroranschlag in Kopenhagen. Nach dem Anschlag auf ein Kulturzentrum floh der Täter und verübte einen weiteren Anschlag auf eine Synagoge, in der gerade eine Bar-Mitzwa-Feier gehalten wurde. Dabei tötete er einen jüdischen Sicherheitsmann und verletzte zwei Polizisten.

Im November 2015 fand der Anschlag auf die Konzerthalle „Bataclan“ und auf mehrere Cafés in Paris statt. Es starben 130 Menschen. Die Betreiber des Bataclan waren jüdischer Herkunft und galten als israelfreundlich, unter anderem weil dort für den israelischen Grenzschutz Magav eine jährliche Spenden-Gala abgehalten wurde. Daher war das „Bataclan“ kein zufällig von den Attentätern ausgewählter Ort. Bereits von 2007 bis 2009 wurden die Betreiber mehrmals von islamistischen Gruppen wegen ihrer guten Beziehungen zu Israel bedroht. Im Jahr 2011 plante ein Dschihadist sogar einen Anschlag auf den Veranstaltungsort, wurde jedoch vorher gefasst. Diese Fälle bezeugen deutlich, dass jüdisches Leben in unserer nächsten Umgebung mit brachialer Gewalt bedroht wird.

Die aufgeladene Beziehung zwischen den Glaubensgemeinschaften

Die Beziehung zwischen Jüd*innen und Muslim*innen ist seit jeher turbulent und durch konkrete Konflikte emotional aufgeladen. Gleichwohl befanden sich die beiden Glaubensgemeinschaften nicht immer in Konfrontation. Phasen friedlicher Koexistenz, der bloßen Duldung und des gewaltsamen Übergriffs durch Muslime wechselten sich im Laufe der gemeinsamen Geschichte bis ins 19. Jahrhundert immer wieder ab. Diese ambivalente Beziehung veranschaulicht ein mythischer Konflikt zwischen Jüd*innen und Muslimen aus der frühislamischen Zeit, auf den sich islamistische Propaganda teilweise noch heute bezieht.

Es handelt sich um den Streit zwischen dem Stamm der Banu Nadir und dem Propheten Mohammed, der im Koran dokumentiert, aber historisch nicht belegt ist. Die Banu Nadir sind ein jüdischer Stamm aus vorislamischer Zeit, der im Gebiet von Medina ansässig war. Die ersten Koranverse über die Banu Nadir sind sehr einladend: ein Versuch, Jüd*innen mit Versen der Versöhnung und des Lobes für sich zu gewinnen. Doch offenbar wird die Hoffnung Mohammeds, dass Jüd*innen ihm und seiner neuen Religion folgen würden, enttäuscht. Denn ein paar Jahre später, ab der Gründung des ersten islamischen Staatswesens in Medina, verändert sich die Sprache stark. Es folgen Verse der Verfluchung und der Drohung. Es kommt zum Krieg; die Banu Nadir wurden von den Muslimen in der Oase Chaibar besiegt und später vertrieben.

Die heutige islamistische Propaganda überträgt das Gefühl des Kriegszustandes vom Mittelalter in die Gegenwart. So liest man beispielsweise auf einer unter Jugendlichen viel geteilten Facebook-Seite den Slogan: „Hayber, Hayber, Ya Yehud, Jeysch-I Muhammed, Sauwfe Ye’ud“. Er bedeutet übersetzt: „Chaibar, Chaibar, oh ihr Juden, die Armee von Mohammed wird zurückkehren.“ Mit hetzerischen Slogans wie diesem erreichen Facebookseiten wie „Im Auftrag des Islams“ 13.000 deutschsprachige Abonnent*innen.

Der Nahostkonflikt befeuert die Spannungen

Abgesehen von mythischen oder historischen Konflikten wird das Gefühl der andauernden Spannung vor allem durch den Nahostkonflikt zwischen Israel und den Palästinenser*innen immer wieder befeuert. Besonders seit 1948 kann man von einer Phase der Ausweitung des jüdisch-muslimischen Streits sprechen, obwohl der Nahostkonflikt zunächst nur geopolitischer und nicht religiöser Natur gewesen ist. Nach dem Zerfall des Osmanischen Reiches 1916 teilten die Kolonialmächte Großbritannien und Frankreich den Nahen Osten unter sich auf – entgegen der Vereinbarungen mit ihren arabischen Mitstreitern. Bei der Grenzziehung wurde keinerlei Rücksicht auf die natürlichen und durch Ethnie, Gruppe oder Religion bestimmten Gemeinschaften genommen, was den Nährboden für viele Konflikte in der Region bereitete. Insbesondere mit der Gründung des Staates Israel waren die meisten Muslim*innen nicht einverstanden. Der Rückzug der Europäer und die Schaffung eines jüdischen Staates in der muslimisch-arabischen Welt, teilweise auf den Ruinen arabischer bzw. palästinensischer Dörfer und Städte, wird bis heute als kollektives Trauma wahrgenommen. Diese Entwurzelung wird als ein Grund für den Kampf gegen Jüd*innen und Israel angeführt.

Alle drei großen monotheistischen Religionen haben Bezüge zu Orten in diesem Gebiet und daher erheben sie alle einen Anspruch darauf. Besonders die Eroberung der Al-Aqsa-Moschee durch israelische Truppen im Sechstagekrieg 1967 gibt dem Konflikt seine religiöse Dimension. Die Moschee gilt im Islam als heiliger Ort, übertroffen nur von Mekka und Medina.

Dem israelischen Narrativ zufolge wird ihre Eroberung als Befreiung Jerusalems gefeiert, weil man fast 2.000 Jahre nach der Einnahme der Stadt durch die Römer Jerusalem wieder für sich beanspruchen kann. Hintergrund ist, dass die heutige Al-Aqsa-Moschee am gleichen Ort gebaut wurde, an dem vor 2.000 Jahren der jüdische Tempel gestanden hatte. Im muslimischen Bewusstsein tief verankert ist die Angst, Israel könnte die Moschee eines Tages abreißen und den jüdischen Tempel neu erbauen, obwohl Israel nie offiziell davon gesprochen hat. So gibt es immer wieder Unruhen und Auseinandersetzungen wegen der Moschee, was regelmäßig als Aufhänger für radikale Hetze benutzt wird. Der Konflikt spitzte sich zuletzt im Juli 2017 zu. Die israelische Seite führte verschärfte Zugangskontrollen ein, weshalb auf palästinensischer Seite zu einem „Tag des Zorns“ für die Moschee aufgerufen wurde.

Antisemitismus mobilisiert auch Menschen, die keine religiöse Rückbindung haben

In den muslimischen Schriften wie Koran und Hadithe finden sich auch antisemitische Äußerungen. Ungeachtet der Heterogenität der Interpretationen dieser Schriften gibt es darin viele Geschichten über Jüd*innen, teils mit Vorwürfen, teils mit Aufforderungen, dem Koran und dem Propheten Mohammed zu folgen.

Die meisten Jugendlichen in Europa haben keine religiöse Rückbindung. Sie bewerten Informationen nicht nach wissenschaftlichen Kriterien, und sie verstehen die überkommene, komplizierte Sprache der islamischen Theologie nicht. Ihren Eltern ist eine historisch-kritische Auslegungsart des Korans meistens fremd – was begünstigt, dass antisemitische Anschauungen übernommen werden können.

So gelangten mit der Zeit Aussagen wie „Juden sind Affen“, „Juden sind Schweine“, „Juden haben den Propheten umgebracht“ und „Juden sind geldgierig und hinterhältig“ in die Alltagssprache (vgl. Sure 5, Vers 60). Diese werden meist unreflektiert und unkritisch verwendet. Solange keine aktive

und religiöse Aufklärung zu der Beziehung von Muslim*innen und Jüd*innen betrieben wird, werden diese Bilder und Meinungen bestehen bleiben und reproduziert werden.

Indem sie die religiöse Dimension des Konflikts überbetonen, ist es für islamistische Gruppen wie die Muslimbrüder, die Hamas, die Hisbollah und natürlich auch die Salafisten ein Leichtes, einen geopolitischen Streit wie den Nahostkonflikt zu einer hoch emotionalen Angelegenheit zu erklären, die alle Muslim*innen betreffe.

Sie appellieren an die Glaubensbrüder, die vermeintlich „gemeinsamen Interessen“ zu wahren. Ein gemeinsames Feindbild dient der (ideologischen/religiösen/emotionalen) Integration der eigenen Gruppe und stärkt den Zusammenhalt. Ein simples Gegensatz-Schema in Form von „Wir gegen die Anderen“ ist in dieser Hinsicht hocheffektiv. Indem man solche Gegensätze auf die Spitze treibt, nutzt man die vorhandenen Ideen und Gefühle als Basis zur Erzeugung von Opferbewusstsein, Pflichtgefühl und Intoleranz. Dies ist die Methode der Salafisten. Und sie funktioniert hervorragend, auch bei der Instrumentalisierung von Antisemitismus.

Mit antisemitischen Parolen lässt sich unter manchen Jugendlichen offenbar größere Aktions- und Protestbereitschaft wecken als mit der Kritik am sogenannten Islamischen Staat. Während Aufrufe, gegen den Terror auf die Straße zu gehen, meist ins Leere liefen, wird es beim Thema Nahostkonflikt stets laut, wie beispielsweise 2014 (anlässlich der Operation *Protective Edge*, wo es zu antisemitischer Hassrede und Gewalt in vielen deutschen Städten kam) und 2017 zu sehen war. Wird die Kritik am IS hingegen auch antisemitisch, findet sie mehr Gehör – das legt zum Beispiel eine bekannte Karikatur nahe: Dort greift ein Muslim einen mit Maschinengewehr bewaffneten IS-Anhänger von hinten am T-Shirt und sagt: „Was schießt du in diese Richtung? Die Al-Aqsa-Moschee ist woanders.“ Unabhängig davon kann man beobachten, wie Jugendliche in den sozialen Netzwerken oder bei YouTube von salafistischen Predigern gezielt auf die muslimisch-jüdischen Konflikte angesprochen werden, um über die emotional-religiöse Ebene Zugang und Vertrauen zu gewinnen.

Was macht antisemitische oder radikalreligiöse Ideologien so attraktiv?

Nicht nur Jüd*innen leiden unter Antisemitismus. Auch die Gesellschaft insgesamt nimmt Schaden, wenn eine gesellschaftliche Gruppe die Vorstellung entwickelt, „die Politik“ oder „der Westen“ seien „judenfreundlich“ und Komplizen einer groß angelegten Verschwörung gegen Muslim*innen. Echte Integration wird durch solche Einstellungen unmöglich; Abgrenzung und Parallelgesellschaften sind die Folgen. Nicht zuletzt wird dadurch unsere Erinnerungskultur massiv beeinträchtigt.

Die Verknüpfung von Antisemitismus und Islamismus ist indes ein Problem, das eine differenzierte Betrachtung verlangt. Die Gruppe der Muslim*innen ist heterogen: Nicht jede*r Muslim*in hat antisemitische Einstellungen und nicht jede*r Antisemit*in ist Muslim*in. Wirkungsvolle Gegenmaßnahmen können deshalb nur von einem tieferen Verständnis dessen ausgehen, was antisemitische oder radikalreligiöse Ideologien so attraktiv macht.

Ein wesentlicher Erfolgsfaktor islamistischen Gedankenguts liegt in seiner vermeintlichen Einfachheit. Die salafistische Sicht auf die Welt ist schwarz-weiß: halal/haram, gläubig/ungläubig, gut/böse. Dem entsprechend sind Palästinenser*innen stets die Opfer, während „die Juden“, „Zionisten“ und Israel immer auf der Täter-Seite stehen. Diese Vorstellungen finden Jugendliche zuhauf im Internet und sie wirken attraktiv – eben weil sie so einfach und prägnant sind.

Salafisten haben sich bei der Rekrutierung junger Menschen darauf spezialisiert, Jugendlichen Orientierung und Halt zu bieten, indem sie ihnen das Denken abnehmen. Sie geben klare Regeln vor: zum Beispiel, wann man aufzustehen hat, wann man zu beten und wie man im Allgemeinen zu leben hat. Diese Anweisungen, die mitunter selbst kleinste Details des Alltags regulieren, werden raffiniert mit religiösen Sprüchen gemischt und in eindrucksvolle Bilder verpackt.

In einer Zeit, in der die politischen Konflikte immer komplexer und unübersichtlicher werden, bieten sie einen Lebensentwurf mit einfachen Lösungen an. Wenn das Überangebot an Informationen überfordert und Identitätsbildung zunehmend schwerer fällt, wirkt es befreiend, sich an „die eine Wahrheit“ halten zu können. Klare Opfer- und Feindbilder strukturieren die Welt effektiv und leicht verständlich, weshalb sie bei jungen Menschen großen Anklang finden und deshalb hochgradig gefährlich sind.

Propaganda trifft auf mangelhaftes Faktenwissen

Verstärkt wird der Effekt von derartiger Propaganda, wenn bei den Empfänger*innen der Botschaften nur mangelhaftes Faktenwissen zu den entsprechenden Themen vorhanden ist. Insbesondere im Internet fehlt es bislang an Gegennarrativen zu islamistischer Propaganda. Ansonsten braucht es nicht zu verwundern, wenn Jugendliche, die sich dort informiert haben, glauben, Jüd*innen hätten Palästinenser*innen kolonialisiert, ausgerottet und ihnen ihr Land weggenommen, während sie gleichzeitig den Genozid in Armenien für eine Lüge halten. Im Fall Palästina wird nämlich die bevorzugt angenommene Opferrolle der Muslim*innen unterstrichen, während dies im Fall Armenien (bei dem die Türkei die Rolle des Täters einnimmt) als Angriff auf die eigene Identität verstanden¹ und deshalb teils massiv abgelehnt wird.

Ebenso fällt es jungen Menschen schwer, in der Flut von weiteren Auseinandersetzungen in der jüngeren Vergangenheit den Überblick zu behalten. Sei es der Bürgerkrieg zwischen muslimischen Gruppen in Syrien, sei es die angespannte Lage zwischen den Golfstaaten oder der viele Länder übergreifende Stellvertreterkonflikt zwischen Sunnit*innen und Schiit*innen – wenn diese Themen nicht im Schulunterricht vorkommen und auch nicht auf den Kanälen, aus denen sonst Informationen gezogen werden, kann es leicht zu unangemessenen Urteilen kommen.

Und auch hier kommt der Aspekt der Simplifizierung wieder zum Tragen, wenn in Anbetracht der inneren Spaltung des Islams das Judentum als willkommenes äußeres Feindbild zum Zusammenhalt verpflichtet. Sunnit*innen und Schiit*innen können sich vereinen, um ihren gemeinsamen Feind zu bekämpfen und innere Konflikte zu vergessen. Auch hier gilt wieder die Schwarz-Weiß-Logik – mit Muslim*innen als Opfer und Jüd*innen als Täter.

Verschwörungsmymen gehören zum Alltag

Die Verbreitung von Verschwörungsmymen insbesondere unter Jugendlichen ist ein weiterer Ausdruck des Missverhältnisses von Wissen und Überzeugung. Nicht nur unter Muslim*innen, sondern unter Jugendlichen insgesamt gehören sie mittlerweile zum Alltag und bleiben viel zu oft unhinterfragt. In den sozialen Medien bilden sich Parallelwelten, die von außen kaum greifbar sind. Hunderttausende von Jugendlichen bewegen sich täglich auf Facebookseiten wie „Killuminati“, wo Verschwörungsmymen verbreitet werden – wie jene über eine angebliche Inszenierung des Anschlages vom 11. September 2001. Laut „Killuminati“ hätte es sich bei den Ereignissen um eine gezielte Sprengung der eingestürzten Gebäude durch amerikanische und israelische Geheimdienste gehandelt, anstatt um einen echten Terrorakt. Ein Ausgangspunkt dieser Theorie findet sich beispielsweise in dem Gerücht, dass angeblich 4.000 jüdische Mitarbeiter*innen an diesem Tag nicht im Büro gewesen seien, da man sie vorher gewarnt hätte. Tatsächlich wurde aber niemand gewarnt und bei dem Anschlag starben schätzungsweise 400 Opfer jüdischer Herkunft.

Die Falschmeldung, die über soziale Medien verbreitet worden ist, entstand, weil eine israelische Zeitung über den unklaren Verbleib der bis zu 4.000 in der Umgebung des Anschlagortes lebenden

¹ Erdogan wird ja unter vielen Muslim*innen weltweit als der Führer der Muslime angesehen. Vor allem Anhänger*innen der Muslimbrüder sehen ihn als Anführer an.

Jüd*innen berichtete. Ein anderer Verschwörungsmythos über Jüd*innen ist, dass sie eine verborgene Weltmacht darstellten. Sie beherrschten demnach insgeheim das Weltgeschehen, lösten gezielt Kriege aus und kontrollierten das Finanzwesen. Diese Phantasie folgt der gleichen Logik wie das zuvor Genannte und ist weit verbreitet.

Radikale Rhetorik braucht Gegner

Auf dieser Basis bauen radikale Ideologien wie der Salafismus auf, weil sie anschlussfähig an schon vorhandene Ideen oder Vorstellungen sind, die dann lediglich zugespitzt oder überhöht werden. Neben einigen anderen Aspekten beinhaltet die salafistische Rhetorik vor allem die Rückkehr zum alt-hergebrachten Islam aus dem 7. Jahrhundert mit seiner Verachtung des Lebens, mit seiner Orientierung am Jenseits und dem Versuch, sich vor der Hölle zu retten und in den Himmel zu kommen. Das Prinzip des Dschihad, also des (inneren) Kampfes, ist in diesem Kontext zu einer nach außen gerichteten Form von Kampf gegen alle Andersgläubigen verzerrt worden, für das jedes Mittel – also auch Gewalt und Terror – recht und fromm ist. Den größtmöglichen Dienst leiste man, wenn man als Märtyrer für die Sache sein Leben gibt.

Ein Kampf ohne Gegner fühlt sich jedoch unheimlich sinnlos an, also werden mal der Westen, mal die USA oder eben ganz oft das Judentum für diese Rolle in Anspruch genommen. Da Jüd*innen (wie auch Christ*innen) selbst in der Perspektive des Mainstream-Islam per se der falschen Religion angehören würden, eignen sie sich wunderbar als Feind und Sündenbock und lassen sich für die eigenen Zwecke instrumentalisieren.

Das hat beispielweise auch Osama Bin Laden so gemacht, der in seinen Reden immer wieder den Nahostkonflikt als einen Grund für seinen Terror gegen die USA und den Westen erwähnte. Dieselbe Rhetorik verwendet der IS, auch wenn er seinen Terror vor allem gegen politische und religiöse Gruppen sowie Zivilist*innen in Syrien und im Irak wendet. IS-Terroranschläge in Europa erklärt die Organisation häufig mit dem Ziel, die Al-Aqsa-Moschee in Jerusalem befreien zu wollen. Die Argumentation verfängt bei den Anhänger*innen und Sympathisant*innen, obwohl dem IS sukzessive die Ressourcen ausgehen, was einen Krieg gegen Israel vorerst unwahrscheinlich erscheinen lässt.

Ansätze gegen den Antisemitismus

Wie kann nun, gemessen an der bisherigen Analyse, eine Antwort auf das Problem des Antisemitismus aussehen? Wie können in Deutschland und Europa lebende muslimische Jugendliche zur Orientierung an den Grundrechten der Rechtsstaatlichkeit, Meinungs- und Religionsfreiheit bewegt werden, ohne bevormundet zu werden? Wie können insbesondere Jugendliche durch präventives pädagogisches Handeln stark gemacht werden, so dass sie für radikale Ideologien nicht empfänglich sind?

Ein wichtiger Ansatzpunkt ist die Gestaltung der Bildungslandschaft, sodass sie ihre gesellschaftliche Funktion – nämlich Heranwachsenden die Bildung einer Persönlichkeit, einer Identität und Sozialisation zu ermöglichen – wieder ernst nimmt. Dies ist die Voraussetzung dafür, dass junge Menschen Werten und Normen die gleiche Achtung und Aufmerksamkeit entgegenbringen, wie sie es momentan gegenüber dem Konsum tun. Im Zuge der Ökonomisierung des Alltagslebens in den letzten Jahrzehnten ist dieser Fokus verloren gegangen, weil man fälschlicherweise versucht hat, Bildungsprozesse per ökonomisch inspirierter Output-Orientierung mess- und steuerbar zu machen. In den Schulen wird beispielsweise seit Jahren von Medienkompetenz zwar geredet, doch für ein Leben in der Mediengesellschaft werden Heranwachsende de facto nicht adäquat vorbereitet.

Ein wichtiger Ansatzpunkt ist ein Bildungssystem, das Jugendlichen die Werkzeuge für ein Leben mit der immer komplexer werdenden Medienwelt an die Hand gibt. Im pädagogischen Fachdiskurs setzt sich daher zunehmend die Idee einer Medienerziehung durch, die mit dem Kernbegriff Medienbildung operiert und aufbauend auf einer systemtheoretischen Betrachtungsweise Konzepte liefert, wie

eine zielführende Gestaltung medialer Bildungsräume auszusehen hat. Solche Ansätze müssten flächendeckend umgesetzt werden, um den Herausforderungen einer immer komplexeren und sich ständig wandelnden Medienwelt gerecht zu werden und gleichzeitig deren Potential zu nutzen.

Ausgehend von der Zielkategorie Medienbildung kann außerdem festgehalten werden, dass Heranwachsende im Umgang mit Medien nicht allein gelassen werden dürfen. Über das Geschehen in den Nachrichten sowie die Weltpolitik muss eine konstruktive Diskussion stattfinden, damit junge Menschen lernen, kritisch zu denken und sich eine eigene, differenzierte Meinung zu bilden. Dazu gehört eine Meta-Kommunikation über Medien, zum Beispiel darüber, wie man seriöse von unseriöser Berichterstattung unterscheidet.

Gleichwohl bedarf es dafür auch der Positionierung von Gegennarrativen in Form von Medienangeboten. Ein empfehlenswertes Beispiel dafür ist die Social Media-Kampagne „Den Islam frei denken“, eine Zusammenarbeit des Muslimischen Forums Deutschland (MFD) und der Friedrich-Naumann-Stiftung. Auf der Facebook-Seite des MFD lassen sich kritische Videos zu aktuellen Themen finden, die muslimische Jugendliche beschäftigen und wichtige Gegennarrative bedienen. Darin werden der Umgang mit Verschwörungsmysmen oder Fragen zu Gleichberechtigung und Antisemitismus thematisiert. „Behaupten kann man alles“ – so der Slogan des Projekts. Es soll anregen zu hinterfragen, welche „Wahrheiten“ aus dem Internet man glaubt.² Solche Angebote dürfen natürlich nicht die einzigen sein – es geht um Vielfalt. Jedoch sind sie ein wichtiger Anfang.

Ein gemeinsamer Diskurs in der Schule benötigt aber auch den richtigen Rahmen. Themen der Weltpolitik sind natürlich im Fach Politik und Wirtschaft vorgesehen. Diese müssen aber intensiviert werden. Es ist empfehlenswert, dass Lehrer*innen sich diesen Themen über Fortbildungen annähern. Die pädagogische Behandlung des Themas Antisemitismus ist einseitig konzipiert. Über den Nahostkonflikt wird nicht diskutiert. Menschen mit Migrationshintergrund werden nicht angesprochen. Die Auseinandersetzung mit Verschwörungsmysmen ist nicht vorgesehen. Aktuelle politische Themen werden kaum erläutert – und wenn ja, dann sind die meisten Lehrer*innen überfordert.³

Aber insbesondere auch religiöse Themen – wie das Verhältnis der Religionen untereinander oder Konflikte – sollten im Unterricht angesprochen werden. Dies geschieht am besten in gemischten Lerngruppen, weshalb der Vorschlag, einen gemeinsamen und verpflichtenden Ethikunterricht für alle Schüler*innen anzubieten, weiterhin ernsthaft diskutiert werden sollte.

Er böte die Gelegenheit für wertschätzenden Austausch und den Abbau von Vorurteilen, wenn dabei alle Jugendlichen aktiv miteinbezogen würden und ihre Perspektive ernst genommen würde. In einem solchen Kontext wäre die Thematisierung des Holocaust oder des Nahostkonfliktes und anderer Themen in einer Weise möglich, die alle Beteiligten gleichermaßen anspricht und sie dadurch auch wirklich erreicht. Ein „kulturübergreifender“ Austausch wäre auch gleichsam eine ideale Grundlage für die Vermittlung von interkultureller Kompetenz und Toleranz.

In der Konsequenz bedeutet dies jedoch nicht nur, den Fächerkanon oder Lehrplan anzupassen. Vielmehr müsste in der Lehrer*innenausbildung dezidiert das künftige pädagogische Personal auf diese Anforderungen vorbereitet und dementsprechend ausgebildet werden. Lehrer*innen sollten auf bestimmte Situationen und Argumente vorbereitet sein, bei denen sie gegenwärtig angeben, überfordert zu sein. Und sie sollten einen souveränen Umgang mit schwierigen und emotional aufgeladenen Themen erlernen, der über die Dimension der Wissensvermittlung im Unterricht hinausgeht und auf sensible Art einen Zugang zum Lernenden aufbaut und aufrechterhält.

² Die Videos sind zu finden unter: <https://www.facebook.com/MuslimischesForum>.

³ Vgl. auch <https://ajcberlin.org/de/media/berichte/salafismus-und-antisemitismus-berliner-schulen-erfahrungsberichte-aus-dem-schulalltag>

Das Personal in jeder Form der Elternarbeit oder in den Jugendämtern müsste ebenfalls hinsichtlich der sich wandelnden Herausforderungen ihres Berufsalltags geschult und für ideologisch-religiöse Aspekte von Erziehung sensibilisiert werden. Anstatt hinzunehmen, dass Antisemitismus in der Familie oft von Generation zu Generation durch die Sozialisation weitergegeben wird, müssten Eltern Angebote gemacht werden, bei denen sie lernen sollen, wie man seinen eigenen Kindern eine gewisse Vorurteilsfreiheit mit auf den Weg gibt.

Als wichtige Akteure müssen sich auch die Islamverbände zum Thema Antisemitismus einschalten. Sie betreiben zwar keine antisemitische Hetze, zeigen jedoch auch keine aktive Initiative dagegen. Es ist auch ihre Aufgabe, Aufklärungsarbeit zu leisten – und das muss die Mehrheitsgesellschaft von den Verbänden fordern. Die muslimische Gemeinschaft braucht eine innerislamische Debatte um Werte wie Toleranz, Verständnis und friedliches Miteinander. Antisemitismus muss zum aktiv besprochenen Thema werden – egal ob zu Hause, in Moscheen, Schulen oder Kulturzentren.

Weitere Informationen: Interview mit Rabbiner Daniel Alter und Ahmad Mansour in der ZDF-Sendung „Forum am Freitag“: <https://www.youtube.com/watch?v=sD5t-OVtyTY>

Hintergrundinformation: Islamismus und Salafismus

Infos für den Einsatz des folgenden Textes in der Schule

Überblicks-/ Infotext. Sprachlich und inhaltlich gehobenes Textniveau. Material für die Sachanalyse/ Vorbereitung der Lehrperson - je nach Lerngruppe auch als Material für Schüler*innen.

Sekundarstufe I

Klasse (9)/10 „Demokratie in Deutschland“ zu Gefährdungen der Demokratie durch Intoleranz, Extremismus und Gewalt (vgl. RLP PB, S. 28) mit einer Schwerpunktsetzung auf *Salafismus*, als einer auch speziell jugendorientierter Form des Islamismus. Einsatz z. B. als Material für eine Präsentation von Schüler*innen in Klasse 10

Kompetenzbezüge

Wissensbasis zum Basiskonzept *Gemeinwohl/ Grundorientierungen (Kontroverse Bewertungsmaßstäbe anhand von Werten und Ideologien)*; Bezüge zu Menschenrechten, Freiheit, Frieden, Sicherheit (vgl. RLP PB, S. 7)

Sekundarstufe II

- PW Q1, T2 „Gegner der Demokratie (Pflichtbereich)“ zum Inhalt *Religiöser Fundamentalismus* am Beispiel *Islamismus* (vgl. RLP PW, S. 16)
- PW Q2, T7 „Freie Themen (Wahlbereich)“ (RLP PW, S. 23)

Falls der Text für Schüler*innen verwendet werden soll, bieten sich Aufgaben zur Texterschließung oder -zusammenfassung (AFB I/II) an, z. B.:

1. Erschließen Sie sich den Text mit einer Ihnen bekannten Lesemethode und
2. fassen Sie ihn sinnvoll zusammen, z. B. in Form einer verständlichen Spiegelstrichliste oder in Thesenform

Kompetenzbezüge

- Orientierungskompetenz: Informationen zu politischen Problemen unter Berücksichtigung demokratiefeindlicher Gruppen werden erarbeitet (vgl. RLP PW, S. 10).
- Methodenkompetenz: Gezieltes Markieren und Zusammenfassen von Texten (vgl. RLP PW, S. 11)

Der Begriff „Islam“ bedeutet Hingabe/Unterwerfung und bezeichnet eine Religion, deren wichtigster Grundsatz der Glaube an den einen Gott und seinen Propheten Mohammed ist. Islamismus ist ein Sammelbegriff für radikal-islamische Strömungen und bezeichnet in Abgrenzung zur Religion „Islam“ eine extremistisch-fundamentalistische Form des Islam, die politisch konnotiert ist und im Namen des Islam die Errichtung einer religiös legitimierten Gesellschafts- und Staatsordnung zum Ziel hat (Bundesministerium des Innern (BMI) 2017: S. 164; Pfahl-Traughber 2011). Alle islamistischen Strömungen haben die Absicht, die islamische Religion nicht als individuelle Glaubensentscheidung für gesellschaftliches Zusammenleben zu betrachten, sondern sie zur Leitlinie für gesellschaftliches Zusammenleben zu erklären, d. h. den Islam institutionell zu verankern und eine Trennung von Staat und Religion aufzuheben. Damit einher geht die Ablehnung der im Grundgesetz verankerten Prinzipien der Volkssouveränität, der Trennung von Staat und Religion, der freien Meinungsäußerung und

der allgemeinen Gleichberechtigung, von Individualität, Menschenrechten und Pluralismus (Pfahl-Traugber 2011). Nach Pfahl-Traugber (ebd.) sind folgende Merkmale typisch für islamistische Strömungen:

- Absolutsetzung des Islam als Lebens- und Staatsordnung
- Gottes- statt Volkssouveränität als Legitimationsbasis
- Ganzheitliche Durchdringung und Steuerung der Gesellschaft
- Homogene und identitäre Sozialordnung im Namen des Islam
- Frontstellung gegen den demokratischen Verfassungsstaat

Die verschiedenen Strömungen unterscheiden sich in ihrer ideologischen Logik, ihrer geografischen Verortung und ihren eingesetzten strategischen Mitteln. Strömungen wie die "Millî Görüş"-Bewegung oder die Muslimbruderschaft versuchen, eine islamkonforme staatliche Ordnung durchzusetzen, indem sie Einfluss auf politischer und gesellschaftlicher Ebene nehmen. Anhänger von islamistisch-terroristischen Gruppierungen wie die HAMAS und „Hizb Allah“ sind auf ihre Herkunftsregionen fokussiert und handeln nicht global. Ihr Ziel ist die Vernichtung des jüdischen Staates Israel. Ihre Mittel sind vor allem terroristische Gewalt und antisemitische Propaganda. Dschihadistische Gruppierungen wiederum, wie der „Islamische Staat“ (IS) und „al-Qaida“, wenden terroristische Gewalt als unverzichtbares Mittel gegen sog. Ungläubige an, um einen „Gottesstaat“ zu errichten. Ihre terroristische Agenda ist global und zielt auf die Errichtung einer islamischen Weltordnung. Vor diesem Hintergrund sind alle Staaten bzw. Gesellschaften deren potentiell Ziel. Antisemitische Propaganda stellt ein wesentliches Element in der Ideologie des gesamten islamistischen Spektrums dar (BMI 2017: S. 171).

Eine weitere Strömung des Islamismus ist der Salafismus. Die Anhänger*innen fordern eine Rückkehr zum „wahren Islam“ und orientieren sich neben den heiligen Schriften des Koran an den sogenannten rechtschaffenden Altvorderen, d. h. den Gefährten Mohammeds und den ersten drei muslimischen Generationen, die im 7. bis 9. Jahrhundert lebten (arabisch: salaf as-salih, davon abgeleitet der Begriff Salafiyya/Salafismus, die frommen Vorfahren). Die Anhänger glauben, dass nur die „Altvorderen“ den „ursprünglichen“ und „reinen“ Islam gelebt haben. Alle Änderungen, die seither in der religiösen Auslegung vorgenommen wurden, sehen die Anhänger*innen als unerlaubte Erneuerungen (arabisch „bid’a“) an, die die Religion verfälschten. In der Ideologie des Salafismus gibt es nur einen Weg, zur Reinheit des ursprünglichen Islam zurückzukehren: nämlich die strenge Befolgung der Lebensweisen der Altvorderen. Damit werden der Koran und die Sunna sehr streng ausgelegt und selbst traditionelle Interpretationsmethoden, die sich historischen Begebenheiten anpassen als zu modern abgelehnt. Muslim*innen, die diesem Islamverständnis nicht folgen (die Mehrheit), sind nach Ansicht der Salafist*innen vom wahren islamischen Glauben abgekommen und ebenso „Ungläubige“ wie Menschen anderer Religionszugehörigkeiten. Die Anhänger*innen des Salafismus reklamieren für sich eine absolute Deutungshoheit über die islamische Religion und lassen – auch von muslimischer Seite – kein anderes Religionsverständnis zu (Ceylan/Kiefer 2013: S. 83). Ihr Ziel ist es, einem idealisierten frühen Islam wieder Geltung zu verschaffen und die gegenwärtige Gesellschaft politisch, sozial und kulturell nach dem Vorbild des „Goldenen Zeitalters“ zu konstruieren. Eine romantisch verklärte Zeit, die für die Anhänger*innen für Harmonie, Einheit der Muslim*innen, für religiöse Authentizität und Frömmigkeit steht (ebd.: S. 85). Das bedeutet am Ende die Errichtung eines

Gottesstaats, in dem Grundsätze der freiheitlich-demokratischen Grundordnung außer Kraft gesetzt werden. Für Salafisten ist Allah der einzig legitime Gesetzgeber. Von Menschen gemachte Gesetze und Verfassungen haben für sie keine Bedeutung (ebd.: S. 92).

In Deutschland gewinnen salafistische Strömungen in den letzten Jahren immer stärker an Bedeutung. Schätzungen des Bundesamtes für Verfassungsschutz belaufen sich auf 10.800 Anhänger*innen im Jahr 2017 (zum Vergleich: 2012 waren es nur 4.500) (BMI 2017: S. 173)). Durch ihr gutes Netzwerk und ihre starke Präsenz in sozialen Medien üben Salafist*innen eine große Faszination besonders auf junge Menschen aller Herkünfte und Religionen aus, da sie den Jugendlichen Identifikationskonzepte anbieten und mit deutschsprachigen Predigern und vereinfachten radikal-religiösen Botschaften in ihre Lebenswelt eintreten (Ceylan/Kiefer 2013: S. 93). Es ist weniger das ideologische denn soziale Angebot, das junge Menschen besonders anspricht und sie für den Kampf gegen westliche Lebensstile radikalisiert. Um zu verhindern, dass Menschen überhaupt radikalen Extremist*innen in die Hände fallen, werden Präventions- und Aufklärungsarbeit – vor allem für junge, ungefestigte Persönlichkeiten – immer wichtiger.

Informationen:

- Bundesministerium des Innern (2017): Verfassungsschutzbericht 2017. <https://www.verfassungsschutz.de/de/oeffentlichkeitsarbeit/publikationen/verfassungsschutzberichte/vsbericht-2017>
- Rauf Ceylan, Michael Kiefer (2013): Salafismus. Fundamentalistische Strömungen und Radikalisierungsprävention. Wiesbaden.
- Armin Pfahl-Traughber (2011): Islamismus - Was ist das überhaupt? Definition - Merkmale - Zuordnungen. <https://www.bpb.de/politik/extremismus/islamismus/36339/islamismus-was-ist-das-ueberhaupt>

Übung A: Die Grundelemente des Salafismus

Infos für den Einsatz der Übung in der Schule

- AFB II
- theorie-/ konzeptbezogene Übung.
- Für Schüler*innen ein relativ langer Text: Die Texterarbeitung als vorbereitende Hausaufgabe bei der „Vorgehensweise Sekundarstufe II“ (s.u.) je nach Lesefähigkeiten der Schüler*innen in Einzelarbeit oder arbeitsteilig.
- Die Übung wirft einen breiten Blick auf das Phänomen des Salafismus und gibt den Schüler*innen eine Möglichkeit, Salafismus zu erkennen. Durch die Auseinandersetzung mit den Grundelementen wird ein Grundverständnis dafür gefördert, dass der Salafismus ein Konstrukt verschiedener Elemente ist. Dadurch wird eine Auseinandersetzung mit den Narrativen der Salafisten ermöglicht, die ihre Ideologie als zeitlos und gottgegeben darstellen.
- Die Übung kann für muslimische Schüler*innen sehr stärkend wirken, da viele von ihnen häufig das Gefühl haben, dass der Salafismus mit dem Islam gleichgesetzt wird. Sie sehen die Übung auch als Möglichkeit, sich zu positionieren, und zudem kann es passieren, dass während der Plenumsdiskussion eine Betroffenenperspektive geschildert wird, die sich auf die Gleichsetzung des Salafismus mit dem Islam bezieht. Darüber hinaus sollte einer Diskussion über Vorurteile und ihre Wirkungsmacht Raum gegeben werden, da diese Phänomene für Schüler*innen alltäglich sein können.

Sekundarstufe I

- Klasse (9)/10 „Demokratie in Deutschland“ zu Gefährdungen der Demokratie durch Intoleranz, Extremismus und Gewalt (vgl. RLP PB, S. 28) mit einer Schwerpunktsetzung auf *Salafismus*, als einer auch speziell jugendorientierter Form des Islamismus
- (evtl.) Klasse (7)/8 „Migration und Bevölkerung (Unterricht im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbund)“; insbesondere: Biografien und hybride Identitäten (vgl. RLP PB, S. 26)

Kompetenzbezüge

Schwerpunktkompetenzen: Entwicklung von themenspezifischem *Konzeptwissen* (vgl. RLP PB, S. 6) in Verbindung mit *Urteilen* (vgl. RLP PB, S. 5)

- Mündig handeln: *Eigene Interessen vertreten* und *Perspektivwechsel vornehmen* (Niveaustufen E-H)
- Analysieren: Politische Probleme identifizieren (Niveaustufen E-H)
- Urteilen: Sich mit der Wertgebundenheit von politischen Urteilen auseinandersetzen (Niveaustufen E-H)

Basiskonzepte (vgl. RLP PB, S. 7)

- Gemeinwohl/ Grundorientierungen (Kontroverse Bewertungsmaßstäbe anhand von Werten und Ideologien)
- Entscheidung/Akteure (Machtbildungsprozesse der Akteure)

Sekundarstufe II

- PW Q1, T2 „Gegner der Demokratie (Pflichtbereich)“ zum Inhalt *Religiöser Fundamentalismus* am Beispiel *Islamismus* (vgl. RLP PW, S. 16), Unterscheidung zu anderen Strömungen des Islam

- PW Q2, T7 „Freie Themen (Wahlbereich)“ (RLP PW, S. 23)

Kompetenzbezüge

Schwerpunktkompetenz: Analyse - und Orientierungskompetenz, hier: Kriteriengeleitete Analyse fachspezifischer Texte mit partiellen Einhilfen der Lehrperson (vgl. RLP PW, S. 16)

Kernkonzepte

- Grundrechte, politische Freiheit

Dauer: 45 Minuten

Materialien: Ahmad Mansour: „Generation Allah – Warum wir im Kampf gegen religiösen Extremismus umdenken müssen“, Fischer Verlag 2015

Vorgehensweise Sekundarstufe I

Die Lehrkraft erstellt eine Mindmap mit den folgenden Stichwörtern aus dem Buch von Ahmad Mansour über die Grundelemente des Salafismus (die im Buch über die Seiten 108 bis 142 verteilt zu finden sind):

- Antisemitismus: „Die Juden wollen die Weltherrschaft und sind zu bekämpfen!“
- Exklusivitätsanspruch: „Ich weiß, was Gott will.“
- Ungleichheit und Abwertung: „Du gehörst zu uns – andere nicht.“
- Buchstabenglaube: „Was im Koran steht, ist von Gott diktiert und darf nicht in Zweifel gezogen werden.“
- Missionierung: „Du hast eine Aufgabe in der Gemeinschaft.“
- Angstpädagogik: „Ungläubige landen in der Hölle.“
- Freund/Feind-Denken: „Alles ist klar. Gut und Böse ist klar erkennbar.“

Anschließend diskutiert die Lehrkraft mit den Schüler*innen darüber, welche Attraktivität der Salafismus auf Jugendliche haben könnte. Zum Schluss arbeitet die Lehrkraft mit den Schüler*innen in einer Diskussion heraus, was passieren würde, wenn diese Grundelemente für die gesamte Gesellschaft gelten würden.

Vorgehensweise Sekundarstufe II

Die folgende Übung erfolgt nach der Methode Think-Pair-Share. In der ersten Think-Phase lesen die Schüler*innen die Textpassage in Ahmad Mansours „Generation Allah“ zu den Grundelementen des Salafismus auf den Seiten 108 bis 142 als Hausaufgabe und bearbeiten jede*r für sich die Aufgaben. (In einer weniger arbeitsintensiven Variante könnte der Text auf die Schüler*innen so verteilt werden, dass sie jeweils nur einige Abschnitte zum Lesen erhalten, für die sie dann die Fragen beantworten.)

1. Charakterisiere Kernbestandteile des Salafismus. (AFB II)

2. Arbeite heraus, worin die Attraktivität des Salafismus für Jugendliche bestehen könnte. (AFB II) Hierbei können zusätzlich auch eigene Vermutungen oder Thesen aufgestellt werden.

Mit dieser häuslichen Vorarbeit sollen die Schüler*innen in der Lage sein, ihre Ergebnisse eine*r Partner*in vorzustellen. Im nächsten Schritt kommen sie in einem Zweier-Team zusammen und stellen sich gegenseitig ihre Ergebnisse vor, sodass die*der andere Partner*in während des Präsentierens Notizen anfertigen kann. Diese Phase dauert 15 Minuten, da noch Platz sein sollte für einen kurzen Austausch. Nach dieser Phase sollten beide in der Lage sein, auch das gemeinsame Ergebnis darzustellen. In der Share-Phase/ Sicherungsphase (20-30 Minuten) werden die Ergebnisse im Plenum vorgestellt, während das Lehrpersonal in einer Mindmap die Elemente und Attraktivitätsmomente des Salafismus (Gruppenzugehörigkeit, klare Strukturen etc.) an der Tafel festhält.

Übung B: Lebensentwurf radikalisierter Schüler*innen

Infos für den Einsatz der Übung in der Schule

- AFB II/III, mit geringem Aufwand auf unterschiedliche Niveaustufen (Sek I) anpassbar.
- Lebensnahe, gut verständliche Textgrundlage mit (evtl. konkretem) Lebensweltbezug in Kombination mit teils theorie-/ konzept-, teils handlungsbezogenen Übungen.

Sekundarstufe I

- Klasse 7/8 „Leben in einem Rechtsstaat“, insbesondere: Merkmale einer demokratischen Rechtsordnung, Grundrechte im Grundgesetz (speziell Aufgabe 2)
- Klasse 7/8 „Migration und Bevölkerung (Unterricht im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbund)“, insbesondere: Biografien und hybride Identitäten (speziell Aufgabe 1 und 5)(vgl. RLP PB, S. 26)
- Klasse 9/10 „Demokratie in Deutschland“, insbesondere: Wehrhafte Demokratie und Gefährdungen der Demokratie durch Intoleranz, Extremismus und Gewalt (speziell Aufgabe 2 und 4) (vgl. RLP PB, S. 28)
- Ethikunterricht: „3.4 Was ist der Mensch? – Mensch und Gemeinschaft“: Inhalt: Toleranz und Konflikte in Individueller und gesellschaftlicher Perspektive

Kompetenzbezüge

Schwerpunktkompetenz: Konzeptwissen [anwenden]: Anwendung der grundgesetzlichen Grundrechte. Alle fachbezogenen Kompetenzen politischer Bildung (vgl. RLP PB, S. 4ff.):

- Mündig handeln: *Konflikte austragen*, speziell Aufgabe 3 und 5 auf Niveaustufe E
- Analysieren: *politische Probleme identifizieren*, speziell Aufgabe 1 (alle Niveaustufen)
UND: *Fachspezifische Konzepte anwenden*, speziell Aufgabe 2 und 4 auf Niveaustufe F, G, H
- Urteilen: speziell Aufgabe 4 bietet hier Förderungsmöglichkeiten
- Methoden anwenden: Ergebnisse präsentieren (als Abschluss der Übung)

Basiskonzepte (vgl. RLP PB, S. 7)

- Ordnung/Systeme/ Strukturen (gesellschaftlicher, rechtlicher, Handlungsrahmen)
- Gemeinwohl/ Grundorientierungen (Kontroverse Bewertungsmaßstäbe anhand von Werten und Ideologien)

Fachkonzepte (vgl. ebd.): Menschenwürde, Recht, Freiheit

Sekundarstufe II

- PW Q1, T2 „Gegner der Demokratie (Pflichtbereich)“ zum Inhalt *Religiöser Fundamentalismus* am Beispiel *Islamismus* (vgl. RLP PW, S. 16)
- PW Q2, T7 „Freie Themen (Wahlbereich)“ (RLP PW, S. 23)

Kompetenzbezüge

- Analyse - und Urteilskompetenz: Probleme und Konflikte aus der Gesellschaft unter ausgewählten Kriterien, z. B. Sinngehalt von Ordnungsmodellen, Grundwerte wie Freiheit, Rechtsstaatlichkeit oder Toleranz gegenüber anderen kulturellen, demokratiefeindlichen oder politischen Gruppen analysieren und beurteilen (vgl. RLP PW, S. 10)
- Handlungskompetenz: Eigene Meinungen, Überzeugungen und Interessen angemessen vertreten; sich persönliche politische Voreinstellungen bewusst zu machen, eigene Werthaltungen und Wertmaßstäbe in rechtlicher und ethisch-moralischer Sicht zu reflektieren und gegebenenfalls unter Berücksichtigung anderer Positionen und Perspektiven zu korrigieren (vgl. RLP PW, S. 10)
- Methodenkompetenz: Kriteriengeleitete Analyse fachspezifischer Texte mit partiellen Einhilfen der Lehrperson (vgl. RLP PW, S. 16) und Präsentieren

Kernkonzepte

- Grundrechte, politische Freiheit

Dauer: max. 90 Minuten: Text lesen 10 Minuten, Gruppenarbeit 35 Minuten, Diskussion 45 Minuten

Kompetenzen: Menschenrechte, demokratische Grundrechte und Freiheiten

Materialien: Kopien des folgenden Textes

Arbeitstext - Sertans Cousin erzählt

Sertan ist 17 Jahre alt und lebt zusammen mit seinen Eltern und zwei Geschwistern, beide 13 Jahre alt. Er besucht das Gymnasium und möchte unbedingt sein Abitur gut bestehen, um später als Anwalt arbeiten zu können. Seine Eltern bestärken ihn in dem Wunsch, damit es Sertan einmal besser geht als ihnen. Dadurch setzt er sich sehr unter Druck, so dass er oft an Versagensängsten leidet. Seine Eltern kommen ursprünglich aus der Türkei und besitzen eine Schneiderei. Sertans Eltern sind nicht religiös, auch in der Erziehung spielte Religion keine große Rolle. Seine Eltern legen Wert auf die Trennung zwischen Staat und Religion und trinken auch ab und zu Alkohol.

Sertan spielte bis vor kurzem in einer Fußballmannschaft. Seitdem er jedoch intensiver betet, ist für ihn Fußball eine Ablenkung von seinem Glauben. Vor ungefähr einem Jahr wurde er über Social Media auf Imame aufmerksam, die regelmäßig Videos zu den verschiedensten Themen posteten. Sertan, der nie wirklich religiös erzogen wurde, schaute sich diese Videos immer häufiger an und lernte dadurch auch Menschen in seinem Umfeld kennen, die gemeinsam in eine Moschee gingen. Sertans zunehmende Religiosität wurde zu Hause kontrovers diskutiert, weil seine Eltern zwar nichts dagegen hatten, dass er religiöser ist als sie, aber als Sertan anfang, seinen Eltern vorzuwerfen, dass sie keine richtigen Muslime seien, fingen die ersten Probleme an. Seitdem ist Sertan strenger zu seinen kleinen Geschwistern, er kontrolliert ihre Kleidung und ermahnt sie, wenn sie sich nicht in seinem Sinne islamisch genug verhalten. Hobbies, die er hatte, wie z. B. Schwimmen oder ins Kino gehen, hat Sertan inzwischen aufgegeben, denn seine neue Überzeugung ist für ihn alles.

Er versucht, viele Menschen für den Islam zu gewinnen und ist in sozialen Netzwerken aktiv, um die Inhalte der Imame zu verbreiten. Inzwischen negiert Sertan auch die Demokratie, weil für ihn ein Gottesstaat die einzig legitime Staatsform ist. Sein neuer Glauben bringt ihm zwar auch neue Freund- und Bekanntschaften, aber inzwischen haben viele alte Freunde und Bekannte den Kontakt zu ihm abgebrochen. Sertan möchte, dass sein ganzes Umfeld sein religiöses Bild teilt und möchte auch nur noch in so einem Umfeld verkehren.

Sertan hat zudem jeden Kontakt zu Mädchen abgebrochen. Für ihn ist zwischengeschlechtlicher Verkehr, der nicht innerhalb der Ehe stattfindet, eine große Sünde. Er möchte nach seinem Abitur eine Muslima heiraten, die das gleiche Bild vom Islam hat wie er, und wünscht sich mindestens drei Kinder, die er ebenfalls nach seinen Vorstellungen muslimisch erziehen möchte.

Weltliches Vergnügen, wie zum Beispiel Eis essen gehen, Kino, mit Freunden schwimmen gehen, hat Sertan abgelegt. Das Leben hier im Diesseits sieht Sertan als Test an, in dem Gott ihn für das Jenseits prüft, denn sein höchstes Ziel ist es, ins Paradies zu kommen.

Sertans Eltern sind weiterhin ratlos, weil sie ihn nicht mehr erreichen und sich große Sorgen um seinen Lebensstil machen.

Aufgabenstellung

1. Arbeite in Einzelarbeit die Konflikte heraus, die Sertan seit seiner zunehmenden Religiosität mit seinem Umfeld hat. (AFB II)

Für die weiteren Fragen teilt Euch in Vierergruppen auf:

2. Analysiere, welche Grundrechte Sertan in Frage stellt. (AFB II)
3. Stell dir vor, du bist mit Sertan in sozialen Netzwerken befreundet. Er postet seit einigen Wochen extremistische Videos im Netz. Wie würdest du als sein Freund/seine Freundin damit umgehen? Entwickle - auch auf der Grundlage der vorigen Aufgabe - konkrete Verhaltensweisen und begründe diese. (AFB III)
4. Sertans Verhalten zeigt Anzeichen von Radikalisierung. Diskutiert folgende Frage: „Muss Religiosität zu Radikalisierung führen?“
Orientiert euch dabei an der Definition von Radikalisierung des Bundeskriminalamts: *„Radikalisierung ist die zunehmende Hinwendung von Personen oder Gruppen zu einer extremistischen Denk- und Handlungsweise und die wachsende Bereitschaft, zur Durchsetzung ihrer Ziele illegitime Mittel, bis hin zur Anwendung von Gewalt, zu befürworten, zu unterstützen und/oder einzusetzen“*. Quelle: https://www.bka.de/DE/IhreSicherheit/RichtigesVerhalten/Radikalisierung/radikalisierung_node.html (AFB III)
5. Ihr möchtet zu Sertan nicht den Kontakt verlieren: Was könnt ihr als Klassengemeinschaft dazu beitragen? Entwickelt begründete Handlungsvorschläge. (AFB III)

Präsentiert eure Ergebnisse der Klasse.

Übung C: Sexuelle Selbstbestimmung und sozialer Druck

Infos für den Einsatz der Übung in der Schule

- Mikroebene der Politik
- AFB I/II/III, mit geringem Aufwand auf unterschiedliche Niveaustufen (Sek I) anpassbar.
- Angestrebte Wirkung: Die Übung kann Jugendliche darin stärken, in Bezug auf Sexualität und Religionsausübung eigene Entscheidungen und eigene Wege zu wagen, die milieuspezifisch verpönt sein können. Dass die Klassengemeinschaft sich hinter die Opfer stellt, macht deutlich, dass es Handlungsalternativen zur religiösen Missionierung gibt.
- Tipps/Erfahrungen: Nach dieser Übung kann es passieren, dass Schüler*innen zu dem Reflex greifen, dass man keine „Werbung“ für Sex machen darf, weil dies religiös nicht gestattet ist. Allerdings ist es wichtig, kenntlich zu machen, dass es um die eigene Entscheidungsfreiheit geht und auch darum, sozialem Druck nicht nachzugeben. Die Übung kann im Anschluss gut mit sexualpädagogischen Methoden ergänzt werden.
- Lebensweltbezug: Aufgrund der Einfühlungsmöglichkeiten geeignet für einen konkreten Themeneinstieg.
- Abstraktions- und Vertiefungsmöglichkeiten: Geeignet, um unterschiedliche normative Ansprüche an das Individuum nachvollziehbar zu machen. Das grundgesetzliche Verständnis von (negativer und positiver) *Religionsfreiheit* sollte den Schüler*innen bekannt sein. Link dazu: <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/lexikon-in-einfacher-sprache/250056/religionsfreiheit> [in einfacher Sprache], <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/das-junge-politiklexikon/233818/religionsfreiheit> [Sprachlich für Jugendliche gestaltet], <http://www.bpb.de/shop/zeitschriften/informationen-zur-politischen-bildung/7800/grundrechte> [fündig wird man, wenn man diese pdf-Datei auf die Schlagworte „negativ“ oder „Religionsfreiheit“ durchsucht]

Sekundarstufe I

Klasse 7/8 „Migration und Bevölkerung (Unterricht im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbund)“, insbesondere: Biografien und hybride Identitäten (vgl. RLP PB, S. 26) (Aufgrund der Einfühlungsmöglichkeiten geeignet für den Einstieg ins Thema)

Kompetenzbezüge

Schwerpunktkompetenzen: Analyse - und Urteilskompetenz

- Analysieren, *politische Probleme identifizieren*, Niveaustufe E, Ausbau in höhere Niveaustufen unkompliziert, wenn *Fachspezifische Konzepte* anwenden stärker einbezogen wird (dann Niveaustufe E bis H möglich)
- Urteilen, *Persönliche politische Urteile entwickeln und begründen* (Niveaustufe E/ F), *Sich mit der Wertgebundenheit von politischen Urteilen auseinandersetzen* (Niveaustufe E bis H möglich)
- Mündig handeln, *Konflikte austragen*, Niveaustufe E
- Methoden anwenden, *Arbeitsprozesse partizipativ gestalten* (Niveaustufe F bis H)

Basiskonzepte (vgl. RLP PB, S. 7)

- Gemeinwohl/ Grundorientierungen (Kontroverse Bewertungsmaßstäbe anhand von Werten und Ideologien)

Sekundarstufe II

- PW Q1, T2 „Gegner der Demokratie (Pflichtbereich)“ zum Inhalt *Religiöser Fundamentalismus* am Beispiel *Islamismus* (vgl. RLP PW, S. 16)

- PW Q2, T1 „Verfassungsrechtliche Grundlagen der Bundesrepublik Deutschland (Pflichtbereich)“ (RLP PW, S. 20)
- VERTIEFUNG/ WEITERFÜHRUNG MÖGLICH IN PW Q2, T7 „Freie Themen (Wahlbereich)“ (RLP PW, S. 23)

Kompetenzbezüge

- **Schwerpunktkompetenz Analyse - und Urteilskompetenz:** Probleme und Konflikte aus der Gesellschaft unter ausgewählten Kriterien, z. B. Sinngehalt von Ordnungsmodellen, Grundwerte wie Freiheit, Rechtsstaatlichkeit oder Toleranz gegenüber anderen kulturellen, demokratiefeindlichen oder politischen Gruppen analysieren und beurteilen (vgl. RLP PW, S. 10). Dabei: „zielgerichtete Anwendung des GG“ (RLP PW, S. 20)
- „Verständigung über tragfähige Werte/Wertmaßstäbe der Schülerinnen und Schüler als Grundlage für erste Werturteile in lehrergeleiteten Urteilsgesprächen, in denen die Standortgebundenheit der Akteure und die Konsens- und Konfliktfähigkeit der Schülerinnen und Schüler reflektiert werden.“ (RLP PW, S. 16)

Kernkonzepte

- Grundrechte, politische Freiheit (vgl. RLP PW, S. 11)

Dauer: 90 Minuten

Kompetenzen: Menschenrechte, demokratische Grundrechte und Freiheiten

Materialien: DIN A3-Papier und Eddings

Vorgehensweise: Die Lehrkraft liest eine Alltagssituation vor, die viele Schüler*innen in ähnlicher oder abgeschwächter Form häufig erleben.

Zeyneb kommt an einem Montagmorgen in die Klasse. Sie hat am Wochenende bei Instagram gepostet, dass sie einen neuen Freund hat und mit ihm glücklich ist. Fadima hat von dem Post gehört und versucht auf Zeyneb einzuwirken: „Eine richtige Muslima bleibt Jungfrau bis zur Ehe und hält sich in der Öffentlichkeit zurück. Unsere Pflichten als Frauen müssen wir einhalten, dazu gehört auch beten und fasten. Nur wenn man einen Jungen heiraten will, darf man ihn als Freund haben! Ansonsten ist es eine Sünde.“ Während sich einige in der Klasse mit Zeyneb solidarisieren, kann Fadima auch einige Jungs für sich gewinnen. Gemeinsam machen sie auf Zeyneb Druck und versuchen, sie umzustimmen. Zeyneb steht weiterhin zu ihrem Freund und beendet die Diskussion mit den Worten: „Was interessiert euch das? Es ist meine Entscheidung und meine Privatsache! Das geht euch nichts an, was ich in meinem Privaten mache.“

Nach dem Vorlesen sollen die Schüler*innen in Vierergruppen die folgenden Fragen behandeln.

Nach dieser Arbeitsphase (30 Minuten) stellen die Gruppen ihre Ergebnisse im Plenum vor. Die Lehrkraft sollte am Ende betonen, dass sexuelle Selbstbestimmung und Religionsfreiheit gerade in diesen Fällen Rechte sind, auf die man sich berufen kann (vgl. dazu die Links oben im Infokasten zu dieser Übung).

Aufgabenstellung

1. Fasse zusammen, wie sich die Beteiligten in der Klasse verhalten. (AFB I)
2. Interpretiere, wie sich Zeyneb in dieser Situation wahrscheinlich fühlt. (AFB II)
3. Problematisiere, was passieren würde, wenn sich die gesamte Gesellschaft nach den Regeln, die Fadima vertritt, verhalten würde. (AFB III)
4. Ermittle, wie diese Szene aussehen würde, wenn die sexuelle Selbstbestimmung und die Religionsfreiheit geachtet werden würden. Welche Rolle spielt dabei die Klasse? (AFB II)

Übung D: Antisemitismus im Salafismus im Internet

Infos für den Einsatz der Übung in der Schule

- AFB II/III
- Videomaterial muss z. T. angefordert werden
- Die verwendeten Materialien (Videos) ermöglichen konkrete Einblicke in radikal-islamistische antisemitische Positionen, aber auch in ein jugendbezogenes aufklärerisches Projekt.
- Tipps/Erfahrungen: Die Übung sensibilisiert für eine kritische Auseinandersetzung mit (der eigenen) Religion, die einigen Schüler*innen fremd sein kann und erst einmal verunsichern könnte. Wichtig wäre hier auch aufzuzeigen, dass es eine ähnliche Auseinandersetzung mit dem eigenen religiösen Antisemitismus auch im Christentum gab bzw. gibt. Jedoch sollte der Vergleich mit dem Christentum nicht zur Relativierung führen, sondern die Dimension sichtbar machen, dass es sowohl im Christentum, als auch im Islam Lesarten und Traditionen gibt, die eindeutig antisemitisch sind. Die Schüler*innen begreifen hier – wie in Übung A dieses Bausteins – nochmals vertieft, inwiefern sich islamische von islamistischen Betrachtungen unterscheiden und können damit genauer zwischen Islam und Islamismus differenzieren.
- Angestrebte **Wirkung**: Die Schüler*innen setzen sich mit Judenhass auseinander. Sie lernen Denkmuster kennen, die Antisemitismus befeuern, aber auch Betrachtungsweisen, die antisemitische Interpretation entkräften. Des Weiteren lernen sie, dass Antisemitismus ein heilsversprechendes Grundelement des Salafismus ist. Die demokratische Betrachtung von Mansour und den *Heroes* stärkt wiederum auch Schüler*innen, die diese für sich befürworten, aber argumentativ nicht vermitteln können.

Sekundarstufe I

- Klasse 9/10 „3.5 Demokratie in Deutschland“, insbesondere: Wehrhafte Demokratie und Gefährdungen der Demokratie durch Intoleranz, Extremismus und Gewalt (vgl. RLP PB, S. 28)
- (evtl. Klasse 7/8 „3.3 Migration und Bevölkerung (Unterricht im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbund)“, insbesondere: Biografien und hybride Identitäten (vgl. RLP PB, S. 26)

Kompetenzbezüge

Schwerpunktkompetenzen: Analyse- und Urteilskompetenz (vgl. RLP PB, S. 4ff.)

- Analysieren, *politische Probleme identifizieren*, Niveaustufe E, Ausbau in höhere Niveaustufen unkompliziert, wenn *Fachspezifische Konzepte* anwenden stärker einbezogen wird (dann Niveaustufe E bis H möglich). (vgl. RLP PB, S. 18)
- Urteilen, *Thesen für politische Problemlösungen entwickeln*, Niveaustufe E/F (bei Erweiterung durch Überprüfung im Hinblick auf ihre Realisierbarkeit und Nachhaltigkeit auch Niveaustufe G/H)
- Mündig handeln, *Eigene Interessen vertreten und Perspektivwechsel vornehmen* (Niveaustufen E) (vgl. RLP PB, S. 17)
- Methoden anwenden, *Arbeitsprozesse partizipativ gestalten* (Niveaustufen E bis H)

Basiskonzepte (vgl. RLP PB, S. 7)

- Gemeinwohl/ Grundorientierungen (Kontroverse Bewertungsmaßstäbe anhand von Werten und Ideologien); Bezüge zu Menschenrechten, Freiheit, Frieden, Sicherheit

Sekundarstufe II

- PW Q1, T2 „Gegner der Demokratie (Pflichtbereich)“. Inhalt: *Religiöser Fundamentalismus* (vgl. RLP PW, S. 16)
- PW Q2, T1 „Verfassungsrechtliche Grundlagen der Bundesrepublik Deutschland (Pflichtbereich)“; *das Grundgesetz leben* (RLP PW, S. 20)
- VERTIEFUNG/ WEITERFÜHRUNG MÖGLICH IN PW Q2, T7 „Freie Themen (Wahlbereich)“ (RLP PW, S. 23)

Kompetenzbezüge

- Analyse - und Urteilskompetenz [speziell in den Aufgaben 1, 2 und 3]: Probleme und Konflikte aus der Gesellschaft unter ausgewählten Kriterien [hier: der argumentierten Legitimationsbasis] gegenüber anderen kulturellen, demokratiefeindlichen oder politischen Gruppen analysieren und beurteilen (vgl. RLP PW, S. 10)
- Beurteilungs- und Analysekompetenz: In politischen Aussagen implizierte Werthaltungen, politisch-philosophische Positionen (z. B. Menschenbilder) entschlüsseln (vgl. RLP PW, S. 12)
- Handlungskompetenz: [speziell in den Aufgaben 3 und 4]: Eigene Überzeugungen in der Öffentlichkeit angemessen vertreten, z. B. auf Plakaten (vgl. RLP PW, S. 10).
- Methodenkompetenz: (1) Kriteriengeleitete Analyse von Filmen, unter Anleitung der Lehrerin bzw. des Lehrers: explizites Herausarbeiten des Perspektiven-Begriffs (vgl. RLP PW, S. 16). (2) Selbstständiger und sicherer Einsatz einfacher und übersichtlicher Präsentationen, z. B. OH-Folie, Tafelbild, Plakat (vgl. RLP PW, S. 15)

Kernkonzepte

- Grundrechte, politische Freiheit (vgl. RLP PW, S. 11)

Dauer: 90 Minuten, ggf. länger

Materialien: Beamer, Laptop, Plakate und Eddings; Video mit den Ausschnitten antisemitischer Predigten ist zu beziehen über das AJC Berlin Ramer Institute for German-Jewish Relations: berlin@ajc.org

Vorgehensweise: Die Lehrkraft erklärt, dass sichtbar gemacht wird, wie Antisemitismus in islamistischen Kreisen legitimiert wird und wie deren Auslegung des Korans von einer demokratischen Betrachtung zu unterscheiden ist. Die Lehrkraft zeigt das erste Video, in denen zwei Prediger Antisemitismus legitimieren. Nach dem Video erarbeiten die Schüler*innen in Zweiergruppen Antworten für folgende Fragen und stellen sie danach dem Rest der Klasse vor:

1. Arbeite heraus, wie der Prediger Jüd*innen darstellt. Welche Argumente benutzt er, um seine Einstellung Jüd*innen gegenüber zu rechtfertigen. (AFB II)
2. Setze dich mit dem Weltbild des Predigers auseinander: Was würde passieren, wenn man seine Worte in Taten umsetzt? Wohin führt seine Einstellung Jüd*innen gegenüber? (AFB III)

Die Lehrkraft notiert die wichtigsten Punkte an der Tafel.

Hinweis: Wichtig ist hier, auf die ideologische Dimension hinzuweisen, denn islamistische Interpretationen gehen davon aus, dass das Heilsversprechen erst dann eingelöst wird, wenn „das Judentum besiegt“ wurde. Beim Weiterdenken bzgl. der Konsequenzen dieses Weltbildes ist darauf hinzuweisen, dass diese Lesart des Koran einen eliminatorischen Antisemitismus beinhaltet.

Nachdem die Lehrkraft die Punkte gesammelt hat, wird das nächste Video unter folgenden Fragestellungen angeschaut. Auch hier sollte in der Zweiergruppe gearbeitet werden (max. 15 Minuten Arbeitszeit). <https://www.youtube.com/watch?v=Jo5LsJTldU> (klartext, rbb, 08.2013, über Antisemitismus unter Muslim*innen und das Jugendprojekt Heroes)

3. Arbeite heraus, welche Ursachen Ahmad Mansour in dem Filmbeitrag für den Antisemitismus unter Jugendlichen benennt und wie sich die darin gezeigten Jugendlichen dagegen engagieren. (AFB II)

Im Unterrichtsgespräch/Plenum werden nun alle wichtigen Punkte zusammengefasst. Der islamistischen Lesart wird eine nicht diskriminierende und differenzierte Betrachtung von Jüd*innen entgegengestellt. Zentraler Punkt sollte hier die Konsequenz sein, die aus beiden Betrachtungen jeweils folgt. Die Lehrkraft leitet dann zum Ende folgende Fragestellung ein, für die die Klasse in Fünfergruppen eingeteilt wird.

4. Was kann man gegen antisemitische Hetze im Namen der Religion tun? Entwickelt einen 5-Punkte-Plan, wie man diesem Juden Hass entgegenwirken kann. (AFB III)

Jede Gruppe stellt dann in einem Plakat ihre Ergebnisse vor. Die Plakate können dann im Klassenzimmer aufgehängt werden, so dass sie länger sichtbar bleiben.

Übung E: Bericht eines IS-Rückkehrers

[in Überarbeitung]

Weiterführende Informationen und Quellen

Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft – ausgewählte Publikationen zu den Themen Salafismus, Dschihadismus und Radikalisierung zum Einstieg: <https://www.idz-jena.de/forschungsprojekte/interaktionsdynamiken-islamistisch-und-rassistisch-begrundeter-demokratie-und-menschenfeindlichkeit/online-bibliographie/>

Arnold, Sina (2007): Die Wahrnehmung des Nahostkonflikts bei Jugendlichen mit palästinensischem bzw. libanesischem Hintergrund und ihr Zusammenhang mit Identitätskonstruktionen. Eine Studie im Auftrag von amira - Antisemitismus im Kontext von Migration und Rassismus c/o Verein für demokratische Kultur e. V. (VDK). <https://www.vielfalt-mediathek.de/mediathek/3252/die-wahrnehmung-des-nahostkonflikts-bei-jugendlichen-mit-pal-stinensischem-bzw-l.html>

Brettfeld, Katrin/ Peter Wetzels (2007): Muslime in Deutschland. Integration, Integrationsbarrieren, Religion sowie Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch-religiös motivierter Gewalt. Bundesministerium des Innern. <http://dx.doi.org/10.15496/publikation-4432>

Frindte, Wolfgang/ Klaus Boehnke/ Henry Kreikenbom/ Wolfgang Wagner (2011): Lebenswelten junger Muslime in Deutschland. Ein sozial- und medienwissenschaftliches System zur Analyse, Bewertung und Prävention islamistischer Radikalisierungsprozesse junger Menschen in Deutschland. Bundesministerium des Innern. <http://dx.doi.org/10.15496/publikation-4271>

Jikeli, Günther (2012): Antisemitismus und Diskriminierungswahrnehmungen junger Muslime in Europa. Ergebnisse einer Studie unter jungen muslimischen Männern. Essen.

Pfahl-Traughber, Armin (2011): Islamismus - Was ist das überhaupt? Definition - Merkmale - Zuordnungen. <https://www.bpb.de/politik/extremismus/islamismus/36339/islamismus-was-ist-das-ueberhaupt>